



ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
• ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ •

ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ”  
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА „ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО”

Магдалена Ванева Хаджиева

СРАВНИТЕЛЕН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕТО В БЪЛГАРИЯ И БЕЛГИЯ НА  
ДЕЦА С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ

#### АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор”

Област на висше образование: 1. Педагогически науки

Професионално направление: 1.2. Педагогика

Докторска програма: Специална педагогика

Научен ръководител: доц. д.п.н. Жана Атанасова Янкова

Пловдив, 2019

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Педагогика и управление на образованието” на Педагогическия факултет при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски” на 27.03.2019г.

Дисертационният труд се състои от 280 страници и включва: 256 стр. основен текст, 8 стр. библиография, 16 стр. приложения

Библиография: 122 източника, от които: 14 заглавия на кирилица и 108 заглавия на латиница.

Брой на интернет източниците 18, от които 2 на кирилица и 16 на латиница;

Брой на публикациите по темата на дисертационния труд – 5.

Структурата на дисертационния труд включва четири глави, обобщения, изводи, заключение, списък с използваната литература.

Таблицы : 29

Диаграми: 62

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 26.06.2019г. от 12:00 часа на открито заседание пред научно жури в състав: проф.д.п.н. Дора Левтерова-Гаджалова, проф.д.п.н. Мира Цветкова-Арсова, проф. д-р Катерина Караджова, доц. д-р Пелагия Терзийска, доц.дпн Жана Атанасова Янкова, в заседателната зала на Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”, Нова сграда, бул. „България” №236, ет.2.

Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се в Университетската библиотека на Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”.

Автор:

**Магдалена Ванева Хаджиева**

Заглавие:

**Сравнителен модел на обучението в България и Белгия на деца с множество увреждания**

## СЪДЪРЖАНИЕ

|   |           |
|---|-----------|
| Увод.....   | 4         |
| <b>ГЛАВА ПЪРВА. ПРЕГЛЕД НА СЪВРЕМЕННИТЕ КОНЦЕПЦИИ ЗА РАЗБИРАНЕ НА КАТЕГОРИЯТА „МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ”.....</b>   | <b>5</b>  |
| 1.1. Понятиен апарат на категорията „Множество увреждания”.....   | 5         |
| 1.2. Класификация на децата с множество увреждания.....   | 5         |
| 1.3. Деца с тежки и дълбоки множествени увреждания – анализ на термини и дефиниции  |           |
| 1.4. Специфични особености на развитието на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания.....  | 8         |
| 1.4.1. Интелектуални възможности.....   | 8         |
| 1.4.2. Адаптивно поведение.....   | 9         |
| 1.4.3. Участие, взаимодействие и социални роли.....   | 9         |
| 1.4.4. Здравословни особености.....   | 10        |
| 1.4.5. Фактори на подкрепящата среда.....   | 11        |
| <b>ГЛАВА ВТОРА. СРАВНИТЕЛЕН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ И БЕЛГИЯ.....</b>  | <b>12</b> |
| 2.1. Съвременни модели на обучение на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия – нормативни и терминологични аспекти.....   | 12        |
| 2.2. Оценка на индивидуалните потребности на детето и ученика с множество увреждания в България и фламандската част на Белгия.....  | 15        |
| 2.3. Планиране на подкрепата за личностно развитие на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия.....  | 16        |
| 2.4. Характеристики на обучението на ученици с множество увреждания в образователните институции в България и фламандската част на Белгия.....  | 17        |
| 2.5. Индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия.....   | 20        |
| 2.6. Оценяване на постигнатите резултати от обучението на ученици с множествени увреждания в България и Белгия.....   | 22        |
| <b>ТРЕТА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ВЪРХУ ВЪЗГЛЕДИТЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА ОРГАНИЗАЦИЯТА И ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ И ФЛАМАНДСКАТА ЧАСТ НА БЕЛГИЯ.....</b> | <b>23</b> |
| 3.1. Обект и предмет на изследването.....   | 23        |
| 3.2. Цел, задачи и хипотези на изследването.....  | 23        |
| 3.3. Методи на изследването.....  | 24        |
| 3.4. Инструментариум.....   | 24        |
| 3.5. Участници в изследването.....  | 26        |
| <b>ГЛАВА ЧЕТВЪРТА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ВЪРХУ ВЪЗГЛЕДИТЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА ОРГАНИЗАЦИЯТА И ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ И БЕЛГИЯ.....</b>    | <b>28</b> |
| <b>ИЗВОДИ.....</b>  | <b>45</b> |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>  | <b>47</b> |
| <b>ПРИНОСИ.....</b>   | <b>47</b> |
| <b>ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....</b>   | <b>48</b> |
| <b>БИБЛИОГРАФИЯ НА ЦИТИРАНАТА В АВТОРЕФЕРАТА ЛИТЕРАТУРА.....</b>  | <b>49</b> |

## УВОД

През последните години обучението на деца с множество увреждания е една от най-дискутираните теми в областта на специалната педагогика в световен мащаб. Усилията на образователните системи са насочени към създаване и прилагане на ефективни модели за подкрепа и обучение, които да предоставят възможности за пълноценно развитие на всички ученици. Наблюдават се значителни промени в нагласите на специалистите и родителите към образователните потребности на децата с множество увреждания и се отбелязва тенденция за все по-висока степен на включване в образователната среда. Педагогическите специалисти, подкрепящи ученици с множество увреждания, се сблъскват с редица предизвикателства, породени от необходимостта не само да осигурят ефективно обучение, но и да предоставят комплексна подкрепа с цел повишаване на качеството на живот и благополучие.

Настоящият дисертационен труд поставя фокус върху обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания като една от групите ученици, които среща най-сериозни затруднения в процеса на обучение. Отправна точка при избора на изследователската тематика е констатираната в процеса на предварителното проучване на проблема ограничена научноизследователска информация за практическата реализация на процеса на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България. Фламандската образователна система, от своя страна, се характеризира с конкретна визия и значително по – развити модели и програми за обучение и подкрепа на изследваната група деца, като същевременно се отбелязват и редица затруднения в процеса на практическото реализиране на образователната подкрепа в условията на динамичен преход от социална работа с визираната група деца и младежи към съчетана социално – педагогическа подкрепа в процеса на обучение. Може да се каже, че и за двете образователни системи училищното образование на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания започва да се реализира значително по-късно в сравнение с другите групи деца със специални образователни потребности и педагогическите специалисти както в България, така и в Белгия все още са в процес на търсене на най-подходящите модели за осигуряване на всички необходими условия за тяхното пълноценно включване в образователния процес. В този контекст считаме, че провеждането на сравнителен преглед на различните аспекти на организацията и осъществяването на обучението на визираната група ученици в двете образователни системи би допринесло за повишаване на информираността по темата и би обогатило теоретичната и практическа рамка на образователните практики в България.

В настоящия дисертационен труд под модел на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се разбира комплекс от следните елементи в тяхната взаимна връзка:

1. Оценка на индивидуалните потребности на детето и ученика с множество увреждания.
2. Планиране на подкрепата за личностно развитие на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия.
3. Характеристики на организацията на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в образователните институции в България и Белгия.
4. Индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия.
5. Оценяване на постигнатите резултати от обучението на ученици с множествени увреждания.

Моделите на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания са описани на базата на преглед на нормативната уредба и не включват администрирането на обучението.

Актуалността на проблема е свързана с очертаващата се все по-ясна тенденция за включване на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания в процеса на обучение в образователните институции в България и необходимостта от разработването на ефективни модели и стратегии за организация и осъществяване на образователната подкрепа при визираните ученици. С настоящото изследване правим опит за проучване в теоретичен и практически план на обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множество увреждания у нас и насочване на вниманието към най-уязвимата група деца по отношение на осигуряване на достъп до образование и качествена подкрепа в съответствие с техните индивидуални потребности и възможности.

## **ГЛАВА ПЪРВА. ПРЕГЛЕД НА СЪВРЕМЕННИТЕ КОНЦЕПЦИИ ЗА РАЗБИРАНЕ НА КАТЕГОРИЯТА „МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ”**

### **1.1. Понятиен апарат на категорията „Множество увреждания”**

В областта на специалната педагогика съществува многообразие от термини, които се използват за обозначаване на понятието „множество увреждания“. Цветкова-Арсова (2015) посочва, че в чуждестранната литература по темата се срещат най-често: „деца с комбинирани нарушения“, „деца с дълбоки образователни нарушения“, „деца с дълбоки множествени увреждания“, „деца дълбоки увреждания“, „деца с дълбоки и комплексни увреждания“, „деца със сложни (или комплексни) нарушения на развитието“; „деца с тежки множествени увреждания“ и др.(по Цветкова-Арсова, 2015).

В българската специална литература се е наложил терминът „множество увреждания“. Според Левтерова (2007) „Множествените увреждания се характеризират със сложни и комплексни прояви на различни по вид, характер и степен аномалии. Към тях могат се включат дефицит в интелектуалните функции, в двигателните, езиковите и речевите, в слуховите и зрителните системи.“

Според Цветкова – Арсова (2015) деца и ученици с множеството увреждания са тези „деца и ученици, които имат поне две увреждания в комбинация. Горна граница за броя на уврежданията не съществува.“

От посочените в параграф 1.1. на дисертационния труд дефиниции се констатира, че групата на деца с множество увреждания е изключително хетерогенна и различията между нейните представители са толкова големи, че за да бъде изготвено описание на моделите за обучение на тази група ученици, е необходимо по-прецизно разглеждане и конкретизиране на основните понятия и дефиниции при различните подгрупи, в зависимост от водещото нарушение.

### **1.2. Класификация на децата с множество увреждания**

Предвид разнообразието на възможностите за комбиниране на нарушенията, както и вариациите в степента на тоталното поражение върху развитието, официална класификация на децата и учениците с множество увреждания не е изведена. Изследователите в областта на множество увреждания ги отделят в специфични групи, в зависимост от различни признаци. Цветкова – Арсова (2015) извежда следните важни критерии при класификация на децата с множество увреждания:

- **степен на проявление на уврежданията** – от изключително значение за планирането, провеждането и резултатите от обучението е именно степента на проявление на всяко нарушение, както и степента на тоталното поражение на

развитието. Колкото степента на нарушенията е по-тежка, толкова по-комплексни са потребностите от подкрепа.

- **възраст на настъпване на уврежданията** – този критерий е с особена важност при наличието на сензорни нарушения. Важен фактор за развитието на умения и знания на децата с множество увреждания е натрупаният опит. С подчертано значение е дали детето е родено със слухово/зрително нарушение или то е възникнало на по-късен етап и детето е имало възможност да натрупа сензорни знания и представи.

- **комбинация от уврежданията** – за целите на коректната диагностика на възможностите и потребностите на ученика с множество увреждания водеща роля има комбинацията от нарушения и последствията от тях върху цялостното развитие на детето. В този контекст, от съществено значение при тази група ученици е да се определи и на базата на кои съхранени функции ще се изграждат стратегиите за интервенция и обучение.

При разглеждане на категорията „Множествени увреждания” е необходимо да се вземе предвид уточнението, че тя включва деца и ученици с комбинация от различни по вид и степен затруднения. В голяма част от случаите се установява комбиниране на три или повече нарушения, често съпътствани от хронични заболявания.

В рамките на дисертационния труд е представено детайлно описание на обучението на групата на децата и учениците с интелектуални затруднения (умствена изостаналост) и множество увреждания и по-конкретно тези от тях, при които е установена тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения в комбинация с други тежки нарушения.

### **1.3. Деца с тежки и дълбоки множествени увреждания – анализ на термини и дефиниции**

Категорията „тежки и дълбоки множествени увреждания” обхваща изключително хетерогенна група деца, които демонстрират огромни различия по отношение на своите възможности и потребности от подкрепа в зависимост от степента на интелектуалните затруднения. Съществуват множество и различни определения за комбинацията от тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения и допълнителни тежки увреждания. Разнообразие се открива и в терминологията. В таблица № 1 са представени някои от най-популярните термини, използвани при описание на деца и младежи с такъв тип нарушения.

*Таблица № 1. Преглед на термините и аббревиатурите, които се използват за обозначаване на комбинацията от тежки и дълбоки интелектуални затруднения и множествени увреждания (Bellamy et al., 2010; Nakken and Vlaskamp, 2007)*

|   |
|---|
| Дълбоки множествени увреждания (Profound multiple disabilities, PMD)                                |
| Дълбоки и множествени увреждания (Profound and multiple disabilities, PaMD)                         |
| Дълбоки интелектуални множествени увреждания (Profound intellectual multiple disabilities (PIMD)    |
| Дълбоки и комплексни увреждания (Profound and complex disabilities, PaCD)                           |
| Тежки интелектуални и моторни нарушения (Severe intellectual and motor disabilities, SIMD)          |
| Тежки множествени увреждания (Severe multiple disabilities, SMD)                                    |
| Деца с комплексни нужди (Children with complex needs, CCN)  |
| Комплексни интелектуални и сензорни нарушения (Complex intellectual and sensory disabilities, CISD) |

В параграф 1.3. на дисертационния труд е представен преглед на най-популярните дефиниции за децата с тежки и дълбоки множествени увреждания. Според Petry, Maes & Demuynck (2004) в тази категория попадат „хора с дълбоки когнитивни и

тежки моторни и/или сензорни увреждания. Нарушенията обикновено са резултат от тежко мозъчно увреждане. Що се отнася до моторните увреждания, често се среща спастична квадрипареза. Когнитивният дефицит води до много ниско ниво на интелектуално функциониране. Обикновено IQ е по-нисък от 20-25“ (Petry, Maes & Demuynck, 2004).

От направения анализ на литературните източници се установява, че съществуват множество вариации при дефинирането на разглежданата категория ученици със специални образователни потребности. Считаме, че за целите на дисертационния труд е необходимо работно дефиниране на визираната група на децата и учениците с множество увреждания в България и фламандската част на Белгия, както и съгласуване на ключовите характеристики на целевата група в двете образователни системи.

Във фламандската образователна система е въведен терминът „kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen”, който в буквален превод означава „деца и младежи с тежки множествени увреждания”. В официалните документи на фламандското министерство на образованието, както и в научните изследвания за целевата група, се използва следната дефиниция: „деца и младежи с тежки множествени увреждания са тези деца и младежи, при които е установена комбинация най – малко от:

- тежки когнитивни нарушения (IQ < 35), възраст на развитие под 24 месеца.
- тежки нарушения на адаптивното поведение
- тежки нарушения в областта на сензо-моторното функциониране, поради тежки сензорни и двигателни увреждания (Maes et al., 2008; Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

Анализът на термини и дефиниции за целевата група в специализираната научна литература на фламандски език показва, че терминът „тежки множествени увреждания” включва най-често деца и младежи с дълбока степен на интелектуални затруднения и множество увреждания. Посочва се също, че предвид тежестта на комбинацията от затрудненията и последствията им върху цялостното развитие, липсата на прецизни диагностични инструменти и ограничените комуникативни умения, акуратното диференциране на „тежка” и „дълбока” степен на интелектуални затруднения при тази категория често е крайно затруднено. В този смисъл, основен фокус се поставя върху т.нар. „психична възраст” или възрастта, на която отговаря развитието на детето, а не върху стойностите на интелектуалния квотиент, които на практика често се оказват трудни за измерване. Съответно, в рамките на възприетия термин „тежки множествени увреждания”, „тежки” се отнася до степента на тежест на тоталното поражение върху цялостното развитие на детето, а не до установената степен на интелектуално затруднение.

В българската специална педагогика е наложен терминът „деца с множество увреждания”, като в образователен план, съгласно актуалната нормативна уредба на българското образование, те се разделят на три основни групи:

1. Деца и ученици с нарушено зрение и множество увреждания;
2. Деца и ученици с увреден слух и множество увреждания;
3. Деца и ученици с умствена изостаналост и множество увреждания.

Имайки предвид нормативната уредба, децата с дълбоки интелектуални и множествени увреждания попадат в групата на „деца и ученици с умствена изостаналост и множество увреждания”, като тя включва наличието на умерена, тежка или дълбока умствена изостаналост и допълнителни нарушения.

През последните години, в специализираната литература на български език постепенно навлизат и понятията „тежки множествени увреждания”, „тежки и дълбоки множествени увреждания”, „тежки и дълбоки обучителни трудности” и др. Техните

дефиниции се свързват най-често с наличието на комбинация най-малко от:

- Тежка/дълбока степен на интелектуални затруднения (IQ<35)
- Тежки двигателни и/или сензорни нарушения.

На базата на прегледа на понятийния апарат в двете образователни системи, за целите на научното изследване се приема терминът „Тежки и дълбоки множествени увреждания“ (ТДМУ). Счита се, че той напълно отговаря на описанието на децата с множество увреждания, които се обсъждат в рамките на дисертационния труд, и носи еднакво значение за двата модела на обучение (България и Белгия). При дефинирането на категорията използваме модела на Международната асоциация за научни изследвания на затруднения в интелектуалното и психичното развитие (IASSID, 2007), който определя две ключови характеристики на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания:

- тежка/дълбока степен на интелектуално нарушение (умствена изостаналост), възраст на развитие под 24 месеца.
- тежки невро-моторни дисфункции, често съпътствани от сензорни нарушения, тежки здравословни проблеми и предизвикателно поведение.

На базата на този модел, може да бъде изведена следната работна дефиниция: *Деца с тежки и дълбоки множествени увреждания (ТДМУ) са деца, чието цялостно развитие е нарушено, поради наличието на тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения и тежки двигателни нарушения, често съпътствани от сензорни увреждания, тежки здравословни проблеми и предизвикателно поведение.*

#### **1.4. Специфични особености на развитието на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания**

За организацията и практическото реализиране на процеса на обучение на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания от съществено значение е доброто познаване на специфичните особености на тяхното развитие. Представянето на точно описание на функционирането на децата и възрастните с тежки и дълбоки множествени увреждания е трудна задача. Според Zijlstra & Penning (2004) това е свързано с факта, че все още липсват научни и добре обосновани инструменти за оценка.

В рамките на параграф 1.4. на първа глава на дисертационния труд са разгледани и обобщени изведените в научната литература характеристики и специфични потребности на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания с акцент върху особеностите в ключови области на развитие и подкрепа, с пряко отношение към обучението на тази група ученици. Рамката, която се използва при проучването на литературните източници, е теоретичният модел на AAMR 2002 (Luckasson et al., 2002). Според него функционирането на хора с интелектуални нарушения може да бъде разбрано от гледна точка на взаимодействието на факторите в пет дименсии: „Интелектуални възможности”, „Адаптивно поведение”, „Участие, взаимодействие и социални роли”, „Здраве” (физическо здраве, психично здраве, етиологични фактори) и „Контекст” (особености на средата и културни особености).

##### **1.4.1. Интелектуални възможности**

Комбинацията от тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения и тежки двигателни нарушения най-често се дължи на увреждания на централната нервна система. Възможно е да има фокални лезии на определена област на мозъка, но при по-голямата част от децата с тежки и дълбоки множествени увреждания е налице дифузно увреждане на мозъка, поради хромозомни аберации, дегенеративни заболявания, вродени метаболитни нарушения и други (Zijlstra & Vlaskamp, 2005).

Според редица автори, интелектуалните затруднения при децата с тежки и дълбоки множествени увреждания тях са толкова дълбоки, че не съществуват



стандартизирани тестове, които да гарантират пълна валидност при измерването на нивото на техните интелектуални възможности (Pawlyn&Carnaby, 2008).

В научната литература по темата се посочва, че когнитивното развитие на децата/лицата с тежки и дълбоки множествени увреждания съответства на психична възраст под 24 месеца, като често попада в сензорно – моторния стадий на развитие (0 – 18 месеца) (Vlaskamp, 2005). Техният коефициент на интелигентност (IQ) е под 20 до 25. Нарушени са всички познавателни процеси. Демонстрират се тежки нарушения на разбирането на речта, както и сериозни ограничения при символчните действия с предмети. Отчита се трудно изпълнение на инструкции, затруднена интеграция и ниски способности за професионален труд.

Според Petry, Vlaskamp & Maes (2007) следните области на познание се очертават като най-важни за тази група деца и ученици: постоянство на предмета, имитация (вербална и чрез жестове), причинно – следствена връзка, връзка между предметите в пространството, когнитивни схеми. Схемите на сензо-моторните действия се развиват чрез интегрирането на сензорните възприятия и физическите движения и посредством честото повтаряне на действия.

#### **1.4.2. Адаптивно поведение**

При децата с тежки и дълбоки множествени увреждания се наблюдават нарушения във всички сфери на адаптивно поведение. Уменията за самостоятелно обслужване и изразяване са крайно ограничени или напълно отсъстват. Проявяват се: задръжка, неустойчивост, емоционална незрялост в реакциите и поведението, слаба диференцираност в развитието на междуличностните отношения. Възможностите за самостоятелно поставяне на цели, планиране, изпълнение и предвиждане на динамиката в социалното взаимодействие са ограничени (Petry, Vlaskamp & Maes, 2007). Отбелязва се необходимост от интензивна подкрепа и стимулиране, за да придобият способности за социална адаптация (Porter, 2004).

Комуникативните умения са специфична област на адаптивно поведение, която при децата с множество увреждания се характеризира с тежки нарушения. Отбелязват се ниско езиково равнище и сериозни затруднения във вербалното общуване. Експресивните съобщения са невербални и идиосинкретични. Най-често те се състоят от: лицева експресия, движения на тялото, вокализации, жестове, позициониране на тялото, задръжане и движение на погледа. Липсата на функционално възприемане на езика и наличието на несимволна комуникация се считат за едни от основните характеристики на комуникацията на деца с тежки и множествени увреждания (Nakken and Vlaskamp, 2002).

#### **1.4.3. Участие, взаимодействие и социални роли**

Поради значителните затруднения в интелектуалното развитие и особеностите в комуникацията, децата с тежки и дълбоки множествени увреждания срещат трудности, както в социалното взаимодействие, така и в упражняването на различни социални роли. Често се наблюдават пасивност, изолация, липса на социална свързаност и недостатъчни честота, продължителност и качество на интеракциите. Причините за това могат да се търсят в различни аспекти – неподходяща организация на подкрепата, затруднената интерпретация на комуникативните поведения, недостатъчна подготовка на комуникативните партньори и трудностите на самото дете да изрази собствените си емоции, потребности, мисли и др.

Използването на неконвенционални сигнали за общуване от страна на детето с тежки и дълбоки множествени увреждания поставя бариери пред ефективното взаимодействие с околните и често води до погрешно тълкуване на смисъла на съобщението или незабелязване на инициативата за общуване. Участието в различни

адаптирани или типични за възрастта дейности изисква интензивна и индивидуална подкрепа. Възприетията на заобикалящата среда при децата с тежки и дълбоки множествени увреждания са ориентирани най-вече към собствените им тела (Fröhlich, 1995). Така сензорната перцепция (чрез слух, зрение, вкус, мирис и допир) и двигателната перцепция (чрез соматични, вестибуларни и вибрационни стимули) заемат централно място в дейностите.

По отношение на социалните роли, съвременните научни изследвания подчертават положителното значение на социалните взаимодействия с връстниците с или без нарушения (Nijs, Vlaskamp & Maes, 2018; Foreman&Arthur, 2004). Участието в организирани и свободни дейности с връстници спомага за тяхното развитие на идентификацията като част от общността.

#### **1.4.4. Здравословни особености**

При описанието на тази област могат да бъдат изведени три основни аспекта: сензорно моторни функции, физическо здраве и психично здраве.

- **Сензорно моторни функции**

При хората с тежки и дълбоки множествени увреждания често се срещат спастична тетраплегия или квадриплегия, сколиоза, деформации, малформации, нарушения в структурата на костите, невро-мускулни заболявания. В следствие на тези нарушения много от тях не могат да седят, да стоят прави или да се движат без подкрепа, да използват ръцете си или това се случва до ограничена степен (Nakken&Vlaskamp, 2002). Общата и фината моторика се характеризират с тежки нарушения.

Същевременно, около 90 % от децата с тежки и дълбоки множествени увреждания имат допълнителни зрителни затруднения (Petry, Vlaskamp & Maes, 2007), а между 25%-33% от тях имат нарушен слух, като се предполага, че в голяма част от случаите този тип нарушения остават неидентифицирани, поради затруднената диагностика (Hogg et al., 2001). Често се срещат съпътстващи нарушения и на вкуса, мириса, усещанията за допир и болка.

- **Физическо здраве**

Децата с тежки и дълбоки множествени увреждания често страдат от различни форми на епилепсия и нарушения на дихателната, храносмилателната и отделителната система. Проучванията сочат, че при повече от 50% от случаите се наблюдава епилепсия, като в научните изследвания се твърди, че при тях вероятността за развитие на тежки форми на епилепсия е много по-голяма, отколкото при всички останали групи хора с интелектуални затруднения – от изолирани детски епилептични абсанси до чести многократно повтарящи се различни по интензивност конвулсии като при синдром на Уест например (Zijstra & Vlaskamp, 2005; Hogg et al., 2001).

Други важни фактори, които следва да се вземат предвид, са нарушенията на съня, приемът на големи количества медикаменти и техните странични ефекти. Трудно е да се установи категорично кога дадено поведение или състояние се дължи на страничен ефект от медикаменти, но е необходимо да се вземе под внимание вероятността от последствия и промени в поведението, повишаване на чувствителността и намаляване на вниманието и активността.

Честата проява на допълнителни здравословни проблеми е важен фактор, който оказва огромно влияние при организация и реализиране на образователна подкрепа.

Реализирането на обучение и подкрепа за личностно развитие на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания изисква гъвкавост и съчетание между широк кръг от развиващи дейности и удовлетворяване на ежедневните потребности от физически грижи. Наличието на допълнителни здравословни проблеми не бива да се превръща в основание за лишаване на тази група ученици от обучение и достъп до образователни

услуги. Практиката обаче сочи, че редица училища не са готови да приемат такива ученици поради техните интензивни потребности от обслужване на основни нужди и медицинска подкрепа. Често техните семейства получават отказ поради невъзможност на училището/образователната услуга да осигури физическа среда и човешки ресурси, които да реализират такъв тип съчетана подкрепа. Една от основните промени във визията за работа с деца, младежи и възрастни с такъв тип тежки нарушения в световен мащаб е именно да се постигне баланс между грижи и педагогическа работа, с цел оказване на ефективна подкрепа за личностно развитие и реален достъп до обучение (Petry, Maes, & Vlaskamp, 2005).

- **Психично здраве**

Наличието на психически дискомфорт у хората с множество увреждания оказва огромно влияние върху цялостното функциониране на личността и често се явява пречка за осъществяването на ефективно обучение. Emerson(2001) посочва, че при лицата с тежки и дълбоки множествени увреждания рискът от поведенчески проблеми нараства пропорционално на когнитивните и други нарушения. Сред най-често срещаните прояви са: агресия, изблици на гняв, самонараняване, деструктивно, опозиционно или стереотипно поведение, фобии, социално – сексуални проблеми, свързани с поведението и др. (Emerson, 2001; Цветкова - Арсова, 2015).

Особености на психичното здраве на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания следва да бъдат отчетени и взети под внимание при планиране и провеждане на обучение на тази група ученици. Един от ключовите аспекти в този контекст е подпомагането на комуникацията, тъй като именно уменията за общуване помагат на децата/възрастните да изразят своите емоции и потребности и да бъдат устойчиви на предизвикателствата пред психичното благосъстояние (Sleehy&Nind, 2005).

#### **1.4.5. Фактори на подкрепящата среда**

Важен фактор, който оказва влияние върху цялостното функциониране на детето с множество увреждания и в частност върху процеса на обучение, е неговата среда – социална и физическа.

Понятието „физическа среда“ се свързва с осигуряване на безопасна и стимулираща среда за обучение и развитие чрез използване на адаптирани технически средства. Съществуват различни варианти за организиране на образователната среда, но основно условие е тя да е съобразена с редица фактори, включително когнитивните, двигателни и сензорни възможности, както и с потребностите и предпочитанията на детето (Nakken, 2004).

Благополучието на хората с тежки и дълбоки множествени увреждания е тясно свързано и със създаването на трайни взаимоотношения и изграждането на доверителна връзка с познати подкрепящи специалисти (Petry, Maes, & Demuynck, 2004; Petry, Maes, & Vlaskamp, 2005). Последователно повтарящите се модели на поведение и практики, познатото социално обкръжение, трайна структура и разпознаваема организация на дейностите са важни за хората с тежки и дълбоки множествени увреждания, защото осигуряват необходимата предсказуемост и сигурност на средата.

Друг важен фактор при обучението на тази група ученици е гъвкавостта при осигуряване на подкрепа. Педагогическите специалисти е необходимо да адаптират своите очаквания към нивото на представяне на детето в различните моменти на взаимодействие.

Важно е да се подчертае, че подкрепата за личностно развитие на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания е процес, който изисква интензивно сътрудничество между много хора (Zijlstra, 2003). Това предполага преди всичко споделена отговорност и пълно партньорство между родителите и професионалните

екипи, както и между различните специалисти в екипа. Организацията на подкрепата трябва да се основава на индивидуалните възможности, потребности и интереси на детето и да осигурява максимални възможности за развитие и повишаване качеството на живот на конкретния ученик и неговото семейство (Petry, Vlaskamp & Maes, 2007).

## **ГЛАВА ВТОРА. СРАВНИТЕЛЕН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДАНЯ В БЪЛГАРИЯ И БЕЛГИЯ**

В глава втора на дисертационния труд са представени моделите за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия на базата на преглед на нормативната уредба на двете образователни системи.

В параграф 2.1. на втора глава на дисертационния труд са представени образователните системи на България и Белгия.

В параграф 2.2. на втора глава са разгледани историческите аспекти в развитието на специалното образование за деца и ученици с множество увреждания в България и фламандската част на Белгия. От проведеня исторически преглед се констатира, че българската образователна система има динамично развитие и през последните години се реализира промяна в образователните политики и нормативната уредба на обучението на учениците с множество увреждания. Осъществените промени демонстрират качествено ново разбиране за правата, потребностите и достъпа до обучение на целевата група ученици и осигуряване на условия за по-високо качество на подкрепа за личностно развитие.

Фламандската образователна система също се характеризира с изключително динамично развитие. Осъществен е преход от изключване от системата на образование към осигуряване на достъп до образование на всички ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Разработена е и визия за подкрепа и обучение на тази група ученици въз основа на която се създават и специфични модели за организация на процеса на обучение. Представените данни дават основание за предположението, че страната има по-добре развити политики и практики за специализирана подкрепа при ученици с множество увреждания в сравнение с България.

### **2.1. Съвременни модели на обучение на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Фламандската част на Белгия – нормативни и терминологични аспекти**

В България обучението на деца и ученици с множество увреждания се реализира чрез модела „Приобщаващо образование”. Приобщаващото образование е неизменна част от правото на образование и се реализира във всички образователни етапи и институции посредством осигуряване на подкрепа за личностно развитие. В нормативната уредба на българската образователна система се предвижда два вида подкрепа за личностно развитие: обща и допълнителна. За обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания задължително се предоставя допълнителната подкрепа за личностно развитие, която най-често е дългосрочна и обхваща целия период на училищно образование. Организацията на процеса на обучение и спецификите на предоставяната допълнителна подкрепа се определят в зависимост от индивидуалните потребности на конкретния ученик.

Децата с тежки и дълбоки множествени увреждания попадат в групата „ученици с умствена изостаналост и множество увреждания”. Образователното планиране и практическото реализиране на обучението при тях се осъществява най-често в съответствие с нормативните изисквания за обучение на тази група ученици, но в

зависимост от индивидуалните потребности, могат да бъдат прилагани и програми за обучение на ученици с нарушено зрение и множество увреждания и ученици с увреден слух и множество увреждания. Подкрепа за личностно развитие и обучение на ученици с множество увреждания се осъществява в системата на предучилищното и училищното образование, специалните училища за ученици със сензорни нарушения и в центрове за специална образователна подкрепа (Наредба за приобщаващото образование, МОН, 2017).

Във фламандската част на Белгия, според действащата образователна система, учениците със специални образователни потребности биват разделяни в осем образователни типа въз основа на характера и степента на техните нарушения. Те са представени в параграф 2.2.2. на дисертационния труд. Децата и учениците с множество увреждания не са отделен образователен тип. Предвид ключовите характеристики на тази група ученици и наличието на тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения, те се категоризират най-често в Образователен тип 2 (деца с интелектуални затруднения).

Съгласно нормативната уредба на фламандската образователна система, обучението на ученици с множество увреждания може да се осъществява в рамките на два основни модела:

➤ **Модел „Подкрепа на ученици със специални образователни потребности”.**

Той има за цел да осигури достъп и подкрепа за обучение в системата на общообразователните училища на всички ученици, независимо от техните затруднения и нарушения. Моделът утвърждава приобщаващото образование като водеща тенденция и посочва обучението в специални училища като възможност за образователно настаняване единствено за онези ученици, на чиито потребности от образователна подкрепа категорично не може да се отговори в системата на общообразователните училища. Обучението на ученици със специални образователни потребности се осъществява чрез осигуряване на допълнителна подкрепа в процеса на обучение и включва: съвместна работа на училищните екипи, родителите на детето, мултидисциплинарен екип към Център за насочване и подкрепа на ученици (CLB) и други специализирани обслужващи звена.

Съгласно M-decree (2014), обучението на ученици със специални образователни потребности в общообразователните училища се реализира чрез стратегия за подкрепа на учениците, която е обозначена с термина „Zorgcontinuüm” или “Континуум на подкрепата”. Стратегията за подкрепа включва три основни етапа:

- Етап 0: основна подкрепа – реализира се чрез осигуряване на подкрепяща среда за обучение на всички ученици.
- Етап 1: Повишена подкрепа – училището осигурява допълнителни мерки за подкрепа на ученика, за да продължи да се обучава по общообразователния учебен план.
- Етап 2: Разширяване на подкрепата – на този етап екип към Центъра за подкрепа и насочване на ученици (CLB) провежда задълбочена оценка на потребностите от допълнителна специализирана подкрепа на учениците, педагогическите специалисти и родителите.
- Етап 3: Обучение по Индивидуален учебен план – На базата на изготвения доклад за индивидуалните потребности на ученика, екипът към Центъра за подкрепа и насочване на ученици (CLB), съвместно с родителите, ученика и училищния екип, създава Индивидуален учебен план и дава препоръка за най-подходящите форми на обучение или възможности за образователно насочване. Обучение по Индивидуален учебен план може да се реализира както в общообразователно училище, така и в специално училище. Родителите имат право на избор къде да бъде записан ученикът.

Важен фактор при избора на образователна институция е и дали в общообразователното училище могат да бъдат осигурени всички условия и адаптации, които са необходими на ученика (M-decree, 2014).

Обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в общообразователно училище във фламандската част на Белгия е изключителна рядкост, тъй като се счита, че този вид образователни институции категорично не могат да отговорят на специфичните потребности от подкрепа на тази група ученици, и тяхното обучение се провежда основно в системата на специалните училища (Pauw&Engels, 2013).

#### ➤ **Модел на „Специално образование”**

Фламандската образователна система дефинира специалното образование, на първо място, във връзка с трудностите и невъзможността на общообразователното училище да осигури оптималното личностно и социално развитие на всички деца, а не като акцентира толкова на уврежданията на децата. В Наредбата за основното образование (1997) се посочва, че това е „образование, основано на педагогически проект, което осигурява адаптирано училищно обучение, грижи и терапия за ученици, чието цялостно развитие на личността не е възможно или не може в достатъчна степен да бъде осигурено в рамките на общообразователното училище, временно или постоянно” (Decreet basisonderwijs, 1997, с посл. изм. 2018). Специалното образование е предназначено за деца и младежи, които временно или постоянно се нуждаят от специална подкрепа поради наличието на: двигателни или интелектуални затруднения, сериозни поведенчески или емоционални проблеми или други нарушения, които сериозно затрудняват обучението (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018).

Моделът „Специално образование” се реализира в системата на специалните училища, които са разделени на осем типа, в съответствие с типовете ученици със специални образователни потребности, а именно:

- *Специално училище "basisaanbod"* - за деца и ученици със специални образователни потребности, при които обучението по адаптиран общообразователен план не може да се осъществи в общообразователно училище.
- *Специално училище тип 2* – за деца с интелектуални затруднения.
- *Специално училище тип 3* – за деца с емоционални и/ или поведенчески разстройства, при които не се установява интелектуално затруднение.
- *Специално училище тип 4* – за деца с двигателни увреждания.
- *Специално училище тип 5* – за деца, които пребивават дългосрочно в болнични заведения, медицински и рехабилитационни центрове и санаториуми по медицински причини.
- *Специално училище тип 6* – за деца със зрителни затруднения.
- *Специално училище тип 7* – за деца със слухови нарушения
- *Специално училище тип 9* – за деца с разстройства от аутистичен спектър, при които не се установява интелектуално затруднение.

Специалното образование във фламандската част на Белгия се разделя на:

- Специално предучилищно образование (2 ½ – 6 г.) - BuKO (buitengewoon kleuteronderwijs).
- Специално основно образование (6-13г.) BuLO (buitengewoon lageronderwijs)
- Специално средно образование (13-21г.). BuSO (buitengewoon secundaironderwijs)

Специалното предучилищно и основно образование се реализира в съответствие с нормативните изисквания за всеки тип специално образование.

В рамките на средното образование в специалните училища са организирани четири форми на обучение, в които учениците биват групирани в зависимост от

характера и степента на техните затруднения и възможности (Decreet van 17/12/2010 betreffende het secundair onderwijs. Belgisch staatsblad 24/06/2011).

Таблица № 2. Форми на обучение за специално средно образование във фламандската част на Белгия (Codex Secundair Onderwijs, 2011)

| Образователна форма (OV)   | Характер и степен на затруднения и възможности  | Съдържание на образователната форма   | Група ученици                         |
|--|---|---|---------------------------------------|
| Образователна форма OV1<br>Социална адаптация  | Деца, които не са в състояние да водят независим живот  | Социално обучение с акцент върху подготовката за интеграция в защитена среда на живот   | Образователен тип 2, 3, 4, 6 или 7    |
| Образователна форма OV2<br>Социална адаптация и подготовка за професионална реализация | Деца, които функционират социално независимо до известна степен и могат да следват обучение с цел формиране на всекидневни умения и подготовка за работа в защитена среда   | Социално и професионално обучение в общи и социални умения с акцент върху подготовката за живот и работа в защитена среда (съдържа две степени, всяка от които включва минимум две години на обучение)  | Образователен тип 2, 3, 4, 6 или 7    |
| Образователна форма OV3<br>Професионално обучение                                      | Ученици, които имат възможности за професионално обучение, което да ги подготви за работа в (нормална) конкурентна работна среда  | Социално и професионално обучение с цел подготовка за живот и работа в незащитена конкурентна среда (включва едногодишен период на наблюдение и четиригодишен период на обучение)   | Образователен тип 3, 4, 6, 7 или 9    |
| Образователна форма OV4<br>Общо, професионално и техническо образование                | Ученици, чието интелектуално развитие позволява обучение по общообразователната учебна програма, посредством прилагането на специфични методи и средства за обучение, в зависимост от възможностите им и особеностите на техните нарушения. | Подготовка за обучение на високо образователно ниво и интеграция в активния социален живот на обществото. Провежда се общо, професионално, техническо образование и обучение в областта на изкуствата, в съответствие с общообразователната професионална подготовка. | Образователен тип 3, 4, 5, 6, 7 или 9 |

Във фламандската образователна система няма отделен тип специално училище за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Те биват насочвани към специално образование Тип 2, 4, 6 и 7 за основно образование и образователна форма OV1 за специално средно образование като Фламандският съвет по образованието (VLOR) препоръчва при тях да бъдат прилагани програми за специално образование тип 2 (Petry, 2011; Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

## 2.2. Оценка на индивидуалните потребности на детето и ученика с множество увреждания в България и фламандската част на Белгия

В България оценката на индивидуалните потребности на децата и учениците с множество увреждания се осъществява в съответствие с нормативните изисквания за провеждане на оценката на индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности, посочени в Закона за предучилищно и училищно образование (2015) и Наредба за приобщаващо образование (2017).

Тя се извършва от екип за подкрепа за личностно развитие на детето или ученика към училището, в което се обучава детето, а в случай, че към училището не може да се формира екип за подкрепа за личностно развитие, то съответната оценка се извършва от екипа към регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (Наредба за приобщаващото образование, МОН, 2017). Оценката на индивидуалните потребности от допълнителна подкрепа при учениците със специални образователни потребности е функционална. При нейното извършване, увреждането и функционирането се разглеждат като следствие от взаимодействието между

здравословното състояние и факторите на средата, в съответствие с Международната класификация на функционирането на човека, уврежданията и здравето (ICF) на Световната здравна организация (СЗО) и при отчитане на Международната класификация на болестите – МКБ 10 на СЗО. В параграф 2.4.1. на дисертационния труд са представени основни изисквания към извършването на оценката на индивидуалните потребности на децата и учениците с множество увреждания и методиките и инструментариума за оценка на индивидуалните образователни потребности съгласно нормативната уредба на българското образование.

В параграф 2.4.2. е представено описание на оценката на индивидуалните потребности на децата и учениците с множество увреждания във фламандската образователна система, както и методиките и инструментариума за провеждане на оценката на индивидуалните потребности, както и основните области на функционирането, които се оценяват. В нормативните документи на фламандското министерство на образованието оценката на индивидуалните потребности се обозначава с термина „Ориентирана към действия диагностика” и включва провеждане на задълбочена оценка на индивидуалните потребности на детето или ученика, която се извършва от мултидисциплинарни екипи към Център за насочване и подкрепа на ученици (CLB) (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016). Въз основа на доклада от оценката Центровете за насочване и подкрепа на ученици (CLB), училището и ученикът и/или неговите родители/настойници очертават дейностите за подкрепа на ученика.

### **2.3. Планиране на подкрепата за личностно развитие на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия.**

Планирането на подкрепата за обучение и развитие при ученици с множество увреждания в системата на българското образование се реализира чрез изготвен за конкретното дете или ученик план за подкрепа на личностното развитие. Той се изготвя на базата на проведената оценка на индивидуалните потребности на детето и ученика и в съответствие с нормативните изисквания в Наредбата за приобщаващо образование (2017). Неговото съдържание е представено в параграф 2.5.1. на втора глава.

Съгласно нормативната уредба на българското образование, индивидуалният план за подкрепа на детето или ученика се изготвя от екипа за подкрепа на личностно развитие към образователната институция, в която детето се обучава, или към регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование. Родителят се запознава с него и е длъжен да оказва съдействие за неговото изпълнение (Наредба за приобщаващо образование, 2017).

Следващата стъпка в процеса на образователно планиране за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания е насочването към образователна институция и разработването на индивидуален учебен план и учебните програми, по които ще се обучават учениците.

Във фламандската част на Белгия, ключов елемент на организацията на обучението на ученици с множество увреждания в специалното образование е процесът на образователно планиране, който се реализира след постъпването на ученика в специално училище. Във фламандската образователна система той се обозначава с термина „планиране на действията” и преминава през пет основни етапа:

**1. Определяне на актуалното развитие и потребности от обучение на ученика**- този етап има за цел ясно формулиране на индивидуалните образователни потребности на конкретния ученик на базата на проведената оценка от Центъра за подкрепа и насочване на ученици (CLB), като при необходимост училищният екип може да проведе и допълнителни оценки.



**2. Определяне на целите на развитие** – формулират се основните цели на развитие, като техният подбор се осъществява с оглед постигане на оптимално и балансирано развитие на личността и социална интеграция.

**3. Подготвителен етап - Определяне на стратегиите за подкрепа и обучение.**

В рамките на този етап се определя как целите на развитие ще бъдат реализирани на организационно и методическо равнище и по какъв начин ще бъдат оценявани резултатите от обучението.

**4. Етап на изпълнение на индивидуалния план за подкрепа и обучение** – този етап включва практическата работа за реализиране на поставените цели на развитие в съответствие с планираната стратегия за подкрепа.

**5. Етап на оценяване** – провеждане на текущо оценяване на процеса на обучение и постигнатите резултати. При необходимост се въвеждат корекции на поставените цели на обучението или допълнителни дейности.

Процесът на планиране на действията при децата и младежите с множество увреждания се осъществява от екипа от специалисти към специалното училище, към което е насочен ученикът, и е основата за разработване на индивидуален план за обучение и подкрепа за конкретния ученик или група ученици и неговото реализиране на практика (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 2007).

**2.4. Характеристики на обучението на ученици с множество увреждания в образователните институции в България и фламандската част на Белгия**

**2.4.1. Характеристика на обучението на ученици с множество увреждания в образователните институции в България**

Обучение и подкрепа за личностно развитие на ученици с множество увреждания в българската образователна система се реализира в три вида образователни институции:

➤ **Училище**

Обучението на деца и ученици с множество увреждания в системата на общообразователните училища се осъществява чрез осигуряване на дългосрочна допълнителна подкрепа за личностно развитие, в съответствие с изготвения за конкретното дете или ученик план за подкрепа. Основните компоненти на допълнителната подкрепа за личностно развитие са посочени в т. 2.3.1. на втора глава на дисертационния труд.

Процесът на обучение в общообразователни училища при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания задължително включва ресурсно подпомагане, съобразно техните индивидуални потребности, и се провежда посредством индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми по учебните предмети. Те се разработват спрямо нормативната уредба и рамковите изисквания за учебни програми на ученици с умствена изостаналост и множество увреждания, регламентирани в Наредба за приобщаващо образование (2017). Обучението по индивидуалните учебни програми се извършва от учителите по учебните предмети в училището с подкрепата на ресурсни учители и други педагогически специалисти.

➤ **Център за специална образователна подкрепа**

Насочването на децата и учениците за обучение в центрове за специална образователна подкрепа се извършва при: заявено желание на родителя, по предложение на екипа за подкрепа за личностно развитие в детската градина или училището и след становище на регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование въз основа на оценка на образователните потребности на децата и учениците. За осъществяването на диагностична, рехабилитационна, корекционна и терапевтична работа в центъра за специална образователна подкрепа се

създава координиращ екип. Неговите функции, както и дейността на центрoвете за специална образователна подкрепа са регламентирани в Наредба за приобщаващо образование (2017).

Подкрепата за личностно развитие в центрoвете за специална образователна подкрепа се провежда съгласно индивидуалния план за подкрепа. Обучението на ученици с множество увреждания в този тип образователни институции е целодневно и осигурява интензивна подкрепа на комплексните потребности на учениците. То се осъществява чрез:

- индивидуални учебни планове;
- индивидуални учебни програми, съгласно рамковите изисквания за разработване на индивидуални учебни програми на ученици с умствена изостаналост и множество увреждания и съобразени с индивидуалните потребности и възможности на ученика; (Приложение №4 към чл. 163, ал. 2 на Наредба за приобщаващо образование, 2017);
- индивидуални терапевтични програми за индивидуална и групова терапевтична работа с учениците;
- педагогическа подкрепа и консултиране на деца и ученици, учители, родители.

Съгласно нормативната уредба на българското образование, обучението в Център за специална образователна подкрепа се провежда в изнесени паралелки на място в центъра, а в случаите, в които децата или учениците са настанени в резидентна социална услуга в общността и са с увреждания, които възпрепятстват придвижването им, тяхното обучение се осъществява чрез изнесени паралелки или групи на място в социалната услуга. По изключение и при удостоверени сериозни медицински причини, които трайно възпрепятстват придвижването и обучението на ученик със специални образователни потребности в центъра за специална подкрепа, специалистите имат право да оказват подкрепа за личностно развитие на място в дома на детето.

Броят на децата и учениците в групите и паралелките за деца и ученици с множество увреждания в центъра за специална образователна подкрепа е от 4 до 6 и за тяхното обучение се осигурява и допълнителна подкрепа за личностно развитие чрез индивидуална и групова терапевтична и рехабилитационна работа, която включва: психологическа подкрепа, логопедични занимания, арттерапия, кинезитерапия и други.

➤ **Специални училища за обучение и подкрепа на ученици със сензорни увреждания**

В българската образователна система съществуват два вида специални училища за обучение и подкрепа на ученици със сензорни увреждания: специални училища за обучение и подкрепа на ученици с нарушено зрение и специални училища за обучение и подкрепа на ученици с увреден слух. В тях, освен ученици с различна степен на слухови или зрителни затруднения, могат да се формират и групи или паралелки за деца и ученици с множество увреждания, като броят на децата и учениците в тези групи и паралелки е от 4 до 6.

Съгласно нормативната уредба на българското образование, обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в специалните училища включва групови и индивидуални дейности за подкрепа на личностното развитие и се осъществява чрез:

- индивидуални учебни планове;
- индивидуални учебни програми, съгласно *Рамковите изисквания за разработване на индивидуални учебни програми на ученици с увреден слух или нарушено зрение и множество увреждания* и съобразени с индивидуалните

потребности и възможности на ученика; (Приложение№3 към чл. 157, ал. 2, Приложение № 2 към чл. 154, ал. 2 от Наредба за приобщаващо образование, 2017);

- учебни програми по специалните учебни предмети за ученици с увреден слух;
- учебни програми по специалните учебни предмети за ученици с нарушено зрение;

#### **2.4.2. Характеристика на обучението на ученици с множество увреждания в специалните училища във фламандската образователна система**

Обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската част на Белгия може да се провежда в специални училища Тип 2, 4, 6 и 7 за предучилищно и основно образование и образователна форма OV1 за специално средно образование, като, поради наличието на тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения, тези ученици се обучават най-често в Специални училища тип 2 (Petru, 2011). Насочването към образователна институция се осъществява по препоръка на Центъра за подкрепа на ученици (CLB) въз основа на предварителна оценка на развитието и индивидуалните потребности на ученика.

В специалните училища тип 2 се провежда обучение на ученици с умерена, тежка и дълбока степен на интелектуални затруднения, като при необходимост се организират класове/паралелки за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. В тях се предоставят образователна и терапевтична подкрепа и ежедневни грижи, които отговарят на индивидуалните потребности на всеки ученик и съответстват на рамковите изисквания за специално образование Тип 2 на фламандското министерство на образованието. Обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания е целодневно и се провежда в малки групи/класове от 5 до 6 ученика.

Необходимо е да се посочи, че специалните училища във фламандската образователна система са автономни и всяко специално училище има свободата да разработва и прилага собствена политика и правилник за обучение, както и да определя фокуса на подкрепата в различните групи, в зависимост от потребностите на учениците.

Основна позиция във визията на фламандското министерство на образованието е, че предоставянето на ефективна подкрепа на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания е възможно единствено при интензивно и гъвкаво сътрудничество между училището и социална услуга, а високо качество на обучението може да се гарантира само, ако то се провежда в съчетание с терапевтична подкрепа и грижи във всички сфери на ежедневното функциониране (Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

В този контекст, един от основните модели на организация на обучението на деца и ученици с тежки множествени увреждания, който се прилага все по-често в специалните училища във фламандската част на Белгия, е моделът „Интегрирана социално – педагогическа работа”. Той се изразява в реализирането на съвместна работа на екип от социална услуга за деца с тежки множествени увреждания и екип от специално училище, които създават обща програма за обучение на деца и младежи, които се нуждаят от индивидуално адаптирано съчетание между образователна подкрепа и всекидневни грижи с цел постигане на оптимално благополучие. В рамките на модела „Интегрирана социално – педагогическа работа” (GIW) най-често се разграничават следните групи ученици с множество увреждания:

- ученици, при които фокусът на подкрепата е върху развитието на двигателните умения и осигуряването на подходящи грижи за допълнителните здравословни заболявания. Основен акцент в процеса на обучение при тази група се поставя върху развитието на възможностите за „изследване на средата” и опознаване на различни материали и сензорни стимули и осигуряване на спокойна среда.

- ученици, при които се обръща допълнително внимание на съдържанието и интензивността на стимулациите и изследването на средата, като дейностите са насочени към формиране на умения за самостоятелност и езиково развитие, като важен аспект в процеса на обучение е наличието на структура в образователната среда.

- ученици, които се нуждаят от безопасна, структурирана и предсказуема среда. Фокусът на подкрепата е върху индивидуалното стимулиране и предоставяне на среда с по-лесни за преработване стимули.

- ученици, при които самостоятелността, независимата дейност и социалните умения заемат централно място в процеса на обучение.

- ученици, при които основна цел на подкрепата е осигуряването на комфорт и благополучие. В тези групи се провеждат основно дейности за базална стимулация и сензорна интеграция с цел максимално стимулиране на учениците и повишаване на възможностите за развитие (Ръководство за начинаещи учители и терапевти: Обучение на ученици с тежки множествени увреждания, 2018).

Образователната и социалната подкрепа на учениците по модела „Интегрирана социално – педагогическа работа” се осъществява от мултидисциплинарен екип от учители, възпитатели, асистенти, терапевти, логопеди, психолози, медицинско лице, социални работници и подкрепящ персонал и се фокусира основно върху повишаване на качеството на живот и максимално развитие на всички аспекти на личността, а не върху усвояване на академични знания по учебни предмети (Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

И въпреки че моделът „Интегрирана социално – педагогическа работа” на този етап не е официално регламентиран в нормативната уредба в страната, Министерството на образованието признава неговата ефективност и издава препоръки за неговото прилагане в повече специални училища (Vlaamse Onderwijsraad, 2015).

## **2.5. Индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия**

### **2.5.1. Индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България**

Всички ученици с множество увреждания в българската образователна система се обучават по индивидуален учебен план. Неговото разработване и съдържание са регламентираны в Наредба за приобщаващо образование (2017). Децата с тежки и дълбоки множествени увреждания се обучават най-често по учебните планове и рамковите учебни програми за ученици с умствена изостаналост и множество увреждания.

В нормативната уредба на българското образование е регламентирано, че за обучението по всеки учебен предмет от индивидуалния учебен план на ученик с умствена изостаналост и множество увреждания се изготвят индивидуални учебни програми. Те се разработват в съответствие с учебното съдържание по общообразователните учебни предмети, съгласно Приложение № 4 към чл. 163, ал. 2 от Наредба за приобщаващо образование (2017). Общообразователната подготовка на ученици с умствена изостаналост и множество увреждания се осъществява в хода на цялото училищно обучение и обхваща следните адаптирани групи ключови компетентности:

1. основни компетентности в областта на българския език, умения за общуване – вербални и невербални начини за комуникация;
2. елементарни математически представи и понятия;
3. елементарни познания в областта на природните науки и технологиите;
4. фрагментарна дигитална компетентност;

5. умения за учене;
6. умения за социализация, социални и граждански познания;
7. възможности за вземане на решения и за прилагането им;
8. културни познания и умения за изразяване чрез творчество;
9. нагласи за здравословен начин на живот и спорт (Наредба за приобщаващо образование, 2017).

Учебната програма по всеки от учебните предмети е разработена по ядра, като всяко от тях съдържа различен брой модули (най-малко три), подредени във възходящ ред, съответстващ на потенциалните способности на учениците съобразно степента на увреждането им. В зависимост от образователния модул, в който са включени учениците, целите на обучението, планираните дейности за тяхното реализиране и очакваните резултати на равнище учебна програма също се различават (Дамянов, К., 2014). Съгласно актуалната нормативна уредба броят на часовете на някои от учебните предмети могат да бъдат редуцирани или премахнати от учебния план на ученика и в него да бъдат включени повече на брой часове за терапевтична подкрепа.

За учениците с множество увреждания, които са насочени за обучение в център за специална образователна подкрепа, освен индивидуални учебни програми по общообразователните учебни предмети се изготвят и индивидуални програми за терапия и рехабилитация.

#### **2.5.2. Индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми за ученици с множествени увреждания във фламандската част на Белгия**

В рамките на специалното образование децата и младежите с множество увреждания във Фламандската част на Белгия също се обучават по индивидуален учебен план. Той съдържа педагогическо-дидактическото планиране за всеки ученик за определен период и определя избора на цели на развитието, които педагогът или училищният екип се стреми да постигне (Decreetbasisonderwijs, 1997).

Фламандското министерство на образованието разработва рамкови предложения за цели на развитието за всеки тип специално образование. Те са организирани в различни образователни области, всяка от които е разделена на няколко домейна и съответните за тях раздели. Към всеки от разделите е приложен списък с цели на развитие, от които педагогическите специалисти могат да подберат най-подходящите за конкретния ученик.

За изготвянето на индивидуален план за обучение при учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се използва най-често рамката за цели на развитието за специално образование тип 2. Те са представени в таблица № 7 на параграф 2.7.2. на втора глава на дисертационния труд. Основно изискване при разработването на индивидуални учебни планове и програми във фламандската образователна система е поставените цели да отговарят максимално на потребностите и възможностите на учениците и да имат реален принос за тяхното личностно развитие. Екипът за подкрепа не е задължен да организира обучение в домейни или раздели, които не отговарят на възможностите на конкретния ученик с множество увреждания (напр. „математика“ или др.), а вместо тях могат да бъдат включени допълнителни дейности за подкрепа на други основни области на развитие на личността (напр. Емоции и мотивация, Сензорно-моторни умения, когнитивно развитие, социализация и др.) (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 2007).

Във фламандската част на Белгия са разработени различни методики за планиране и реализиране на подкрепата и обучението при ученици с множество увреждания. Всяко училище има свободата да избере или разработи собствена концепция. Като една от често прилаганите програми за изготвяне на индивидуален план и организация на цялостната подкрепа за развитие е Методиката на Карла

Власкамп. Тя е утвърдена във фламандската образователна система и илюстрира основния подход при работа с деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. На нейната основа е разработена и учебната програма „Vijfweizer”, която е предназначена специално за ученици с IQ<35 (психична възраст до 24 месеца). Тя включва обучение в пет основни направления: комуникация, сензорно-моторно развитие, социално-емоционално развитие, самостоятелност и развитие на играта. Обучението във всяко едно от направленията се организира в модули, съответстващи на потенциалните способности на учениците съобразно степента на увреждане:

- Модул А включва ученици с психична възраст от 0 до 3 месеца.
- Модул В включва ученици с психична възраст от 3 до 6 месеца.
- Модули от 1 до 6 включват учениците с психична възраст от 6 до 24 месеца, като всеки от тях включва тримесечен интервал.

Целите на обучението и планираните дейности за тяхното реализиране по всяко от направленията се различават в зависимост от образователния модул, в който са включени учениците (Tadema et al., 2006).

### **2.6. Оценяване на постигнатите резултати от обучението на ученици с множествени увреждания в България и Белгия**

В България, съгласно Наредба за приобщаващо образование (2017), оценяването на резултатите от обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се провежда на два основни етапа:

- в края на първия учебен срок се извършва преглед на резултатите от обучението по индивидуалната учебна програма;
- в края на учебната година се извършва цялостен преглед на резултатите от обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания.

Резултатите от оценката на постигнатите резултати от обучението по индивидуални учебни програми и постигнатото равнище на компетентности се отразява в протокол (Наредба за приобщаващо образование, 2017).

В специалното образование във фламандската част на Белгия също се реализира два типа оценяване:

- оценяване на цялостния процес на образователно планиране и индивидуалния план на обучение – осъществява се в хода на цялостния образователен процес и има за цел проследяване на ефективността на планираната стратегия за подкрепа и реализацията на всеки етап от обучението.
- оценяване на постигнатите резултати от обучението при конкретния ученик – на базата на тази оценка се изготвя доклад, в който се отразява до каква степен са постигнати поставените цели на развитие, а в случай, че не са постигнати, се посочва какви са причините за това (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 2007).

## **ТРЕТА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ВЪРХУ ВЪЗГЛЕДИТЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА ОРГАНИЗАЦИЯТА И ПРОЦЕСА И НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ И ФЛАМАНДСКАТА ЧАСТ НА БЕЛГИЯ**

### **3.1. Обект и предмет на изследването**

**Обект на изследването** е обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия.

**Предмет на изследването** е сравнителният анализ на организацията и практическо провеждане на обучението, възгледите и позициите на педагогическите специалисти за различните аспекти на образователната подкрепа на децата и учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия.

### **3.2. Цел, задачи и хипотези на изследването**

**Целта на дисертационното изследване** е да се проучат съвременните модели на обучение на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия и да се анализират в сравнителен план възгледите на педагогическите специалисти за основните аспекти на обучението при визираната група деца в двете образователни системи.

Конкретната цел може да се декомпозира на следните изследователски **задачи**:

1. Да се направи преглед на нормативната уредба на обучението на децата и учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия.

2. Да се опишат моделите на обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия.

3. Да се проучи организацията на процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия.

4. Да се разработи и приложи инструментариум на изследването – въпросник за педагогически специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания и да се прецизират терминологията и превода на инструментариума на фламандски език.

5. Да се уточни организацията и методите за провеждане на изследването в България и фламандската част на Белгия.

6. Да се изследват възгледите на педагогически специалисти в България и Белгия за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи.

7. Да се анализират данните от емпиричното изследване на възгледите на педагогическите специалисти в България и фламандската част на Белгия за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

8. Да се осъществи сравнителен анализ на резултатите от емпиричното изследване на възгледите на педагогическите специалисти за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия и да се формират теоретико – приложни изводи.

#### **Хипотези на изследването**

Хипотезите на изследването произлизат от предпоставената теза, че ще бъдат установени различия между мненията на педагогическите специалисти в България и Белгия за организацията и основните аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи.

Хипотеза 1: Очаква се, че ще бъдат установени различия между вижданията на педагогическите специалисти в България и Белгия за приоритетните области на подкрепа и обучение при деца с тежки и дълбоки множествени увреждания.

Хипотеза 2: Предполага се, че ще бъдат установени различия между затрудненията, които педагогическите специалисти в България и Белгия срещат в процеса на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

Хипотеза 3: Допуска се, че ще бъдат установени различия между вижданията на педагогическите специалисти в България и Белгия за бариерите пред ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи.

Нулева хипотеза (H<sub>0</sub>): Допуска се, че не съществуват различия във възгледите и практиката на педагогическите специалисти в България и Белгия при организацията и основните аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи.

### 1.5. Методи на изследването

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

- Методи на теоретичните изследвания – анализ, синтез, систематизиране и обобщение в рамките на проучването;
- Методи на емпиричните изследвания – наблюдение, анкетиране;  
Изследването се реализира чрез пряк анкетен метод в хартиен вариант и непряк анкетен метод в електронен вариант (чрез Google-формуляр).
- Методи за статистическа обработка и анализ на резултатите;
- Методи за сравнително – педагогически изследвания;

### 1.6. Инструментарий

Основният метод, който се използва за събиране на информация в изследователското поле на изследването е **анкетирането**. При подбора на оценъчни процедури за осъществяване на сравнителното изследване не попаднахме на подходяща методика за сравнение на моделите на обучение в българската и фламандската образователна система. Това наложи разработването на авторски въпросник за педагогически специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. За целите на изследването въпросникът бе преведен на фламандски език от лицензиран преводач в прав и обратен превод, като преводът бе съгласуван с експерт в областта на обучението на деца с множество увреждания в Белгия с цел гарантиране на съответствието при формулирането на въпросите и уточняване на терминологията и основните понятия на фламандски език. Пилотни въпросници бяха попълнени от петима педагогически специалисти от България и Белгия и техните бележки бяха взети под внимание при съставянето на същинския въпросник.

Въпросникът се състои от 32 въпроса от два типа: с избран отговор (28) и отворени (4) като 4 от въпросите с избран отговор позволяват допълнителен коментар. Въпросите са структурирани в пет основни групи:

*I група въпроси* № 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 включват: демографски данни и въпроси, свързани с образованието, професионалния стаж, местоработата на участниците в изследването и формата на образователната подкрепа, която предоставят.

*II група въпроси* № 8, 9, 20 са насочени към Критерий I и показателите към критерия.

*III група въпроси* №11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 28 са насочени към критерий II и показателите към критерия.



IV група въпроси № 23, 24, 25, 26 са насочени към критерий III и показателите към критерия.

V група въпроси № 29, 30, 31 са насочени към критерий IV и показателите към критерия.

### Критерии и показатели за отчитане на резултатите от емпиричното изследване

Настоящото изследване се детерминира от следните критерии и показатели, представени в таблица № 3.

Таблица №3. Критерии и показатели за отчитане на резултатите от емпиричното изследване в България и фламандската част на Белгия.

| Критерии  | Показатели   |
|---|--|
| Критерий I: Компетентности и квалификация на педагогическите специалисти      | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Квалификация на педагогическите специалисти за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Познаване на специфични методи за обучение за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> </ul>  |
| Критерий II: Организация и осъществяване на процеса на обучение               | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Подходяща образователна среда за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Организация на групите/класове за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Виждания на педагогическите специалисти за нормативната уредба на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Подкрепяща среда за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Достъпност и адаптации на архитектурната среда в образователните институции и социални услуги</li> <li>✓ Достатъчен брой специалисти и подкрепящ персонал в процеса на обучение</li> <li>✓ Квалификация на педагогическите специалисти в образователните институции</li> </ul> </li> <li>❖ Приложимост на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в образователната система</li> <li>❖ Обективност на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Съответствие на индивидуалните учебни планове и индивидуалните учебни програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Приоритетни области на подкрепа и обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Прилагани методи в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.</li> <li>❖ Интензивност на осигурената подкрепа</li> <li>❖ Форма на включване в процеса на обучение</li> </ul> |
| Критерий III: Роля и участие на родителите/настойниците в процеса на обучение | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Сътрудничество между родители/настойници и педагогически специалисти в процеса на обучението.</li> <li>❖ Осигуряване на достатъчно информация на родителите за възможностите за обучение на техните деца с тежки и дълбоки</li> </ul>   |

|              |  |   |
|--------------|--|---|
|              |  | <p>множествени увреждания.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Участие на родителите в процеса на обучение.</li> <li>❖ Консултиране и подкрепа на семействата/настойниците в процеса на обучение.</li> </ul>   |
| Критерий IV: | <p>Ефективност на обучението, бариери и затруднения на педагогическите специалисти в образователния процес</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Оценка на ефективността на предоставеното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Бариери пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Затруднения на педагогическите специалисти в процеса на обучение</li> </ul> |

**Допълнителни дескриптори**, описващи основни аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, са:

- Информираност на обществото за особеностите в развитието и обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.
- Удовлетвореност от предоставяната подкрепа на педагогическите специалисти в процеса на обучение.
- Обсъждане и обмен на информация между педагогическите специалисти.
- Влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания.

### 3.5. Участници в изследването

Общият брой на участниците в изследването е 194. От тях: 97 педагогически специалисти от България и 97 педагогически специалисти от Белгия.

В България, след официално разрешение от директорите на образователните институции, въпросникът бе изпратен до Центрове за специална образователна подкрепа – гр. Пловдив, гр. Пазарджик, гр. Стара Загора, гр. Сливен и гр. Плевен и Специално училище за ученици с нарушено зрение „Проф. д-р Иван Шишманов” – гр. Варна. В изследването взеха участие и представители на общообразователни училища, регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, социални услуги и неправителствени организации, които са пряко ангажирани с обучение на деца и младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания в България.

В Белгия, въпросникът бе изпратен в електронен вариант до:

- MPC “Sint Franciscus” – Roosdal, Belgium – социална услуга за деца и възрастни с интелектуални затруднения, която работи съвместно със специално училище за ученици с интелектуални и множествени увреждания.
- Мрежа от специални училища „Св. Франциск”, Белгия:
  - Buitengewoon Basis Onderwijs “SintFranciscus” – Специално основно училище за ученици с интелектуални затруднения (Тип 2)
  - Buitengewoon Secundair Onderwijs „SintFranciscus” – Специално средно училище за ученици с интелектуални затруднения (Тип 2)
- Мрежа от специални училища „Oosterlo”, Белгия
  - Buitengewoon Basis Onderwijs „Oosterlo”, Geel, Belgium – Специално основно училище за ученици с интелектуални затруднения (Тип 2)
  - Buitengewoon Secundair Onderwijs “Oosterlo”, Geel, Belgium – Специално основно училище за ученици с интелектуални затруднения (Тип 2)
- MPI Oosterlo, Geel Belgium - социална услуга за деца и възрастни с интелектуални затруднения, която работи съвместно със специално училище за ученици с интелектуални и множествени увреждания.

В изследването взеха участие и педагогически специалисти от други специални училища и неправителствени организации, които осигуряват обучение на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания, с подкрепата на експертния център „Multiplus” към Католически университет, Льовен, Белгия.

Всички данни за участниците в изследването са посочени в параграф 3.6. на трета глава на дисертационния труд. Представено е разпределението на участниците от България и Белгия по пол, възраст, степен на образование, специалност, професионален стаж, месторабота и форма на предоставяната подкрепа за обучение.

➤ **Разпределение на участниците в изследването по пол (Таблица № 4)**

*Таблица №4. Разпределение на участниците в двете групи по пол*

| Пол   | България |       | Белгия |       |
|-------|----------|-------|--------|-------|
|       | Брой     | %     | Брой   | %     |
| Жени  | 90       | 92,8% | 90     | 92,8% |
| Мъже  | 7        | 7,2%  | 7      | 7,2%  |
| Общо: | 97       | 100%  | 97     | 100%  |

➤ **Разпределение на участниците в изследването по възраст (Таблица №5)**

*Таблица №5. Разпределение на участниците в изследването в България (N=97) по възраст*

| Възрастови групи | България |       | Белгия |       |
|------------------|----------|-------|--------|-------|
|                  | Брой     | %     | брой   | %     |
| 20 – 30 г.       | 17       | 17,5% | 32     | 33,0% |
| 31 – 40 г.       | 19       | 19,6% | 24     | 24,7% |
| 41 – 50 г.       | 32       | 33,0% | 20     | 20,6% |
| 51 – 60+ г.      | 29       | 29,9% | 21     | 21,6% |
| Общо:            | 97       | 100%  | 97     | 100%  |

➤ **Разпределение на участниците в двете групи анкетирани специалисти по професионален стаж**

*Таблица №6. Разпределение на респондентите в двете групи по професионален стаж*

| Професионален стаж   | България |       | Белгия |       |
|----------------------|----------|-------|--------|-------|
|                      | Брой     | %     | брой   | %     |
| по-малко от 1 година | 3        | 3,1%  | 2      | 2,1 % |
| От 1 до 5 години     | 19       | 19,6% | 22     | 22,7% |
| От 6 до 15 години    | 26       | 26,8% | 32     | 33,0% |
| над 15 години        | 49       | 50,5% | 41     | 42,2% |
| Общо:                | 97       | 100%  | 97     | 100%  |

➤ **Разпределение на участниците в изследването по степен на образование**

*Таблица №7. Разпределение на участниците от България (N=97) и Белгия (N=97) по степен на образование*

| Степен на образование | България |       | Белгия |       |
|-----------------------|----------|-------|--------|-------|
|                       | Брой     | %     | брой   | %     |
| Средно образование    | 0        | 0%    | 2      | 2,1%  |
| Полувисше образование | 1        | 1,0%  | 0      | 0%    |
| Висше образование     | 96       | 99,0% | 95     | 97,9% |
| Общо:                 | 97       | 100%  | 97     | 100%  |

## ГЛАВА ЧЕТВЪРТА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ВЪРХУ ВЪЗГЛЕДИТЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА ОРГАНИЗАЦИЯТА И ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ И БЕЛГИЯ

При анализа на резултатите от изследването е осъществена статистическа обработка на данните, както и официален превод на отговорите на отворените въпроси на белгийските участници. Проведен е анализ на съдържанието на всеки от отговорите на отворените въпроси на двете групи анкетираните.

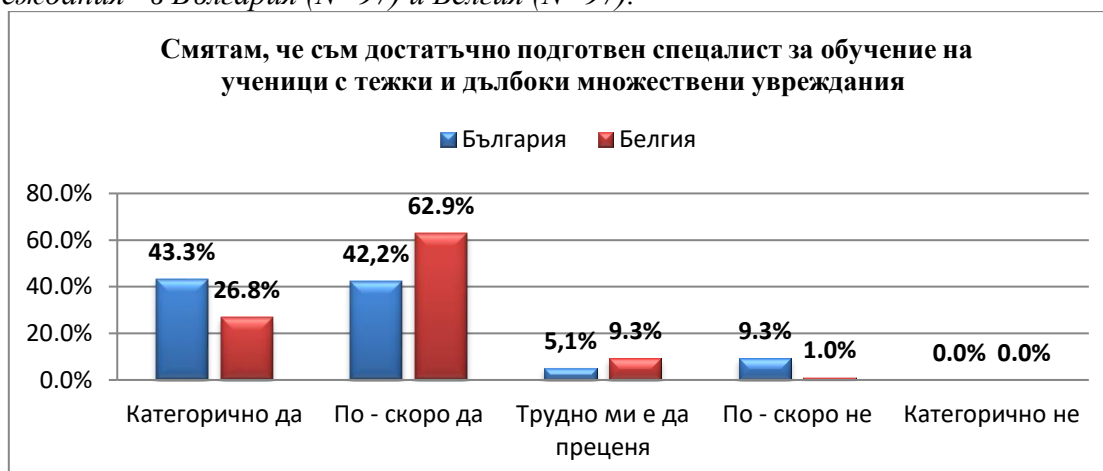
Анализът на всеки от въпросите във въпросника включва три основни компонента:

- I. Анализ на резултатите от отговорите на педагогическите специалисти в България.
- II. Анализ на резултатите от отговорите на педагогическите специалисти в Белгия.
- III. Сравнителен анализ на резултатите от изследването в България и Белгия.

### 4.1. Сравнителен анализ на резултатите по показател „Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания”

На диаграма №1 е представено сравнение на разпределението на отговорите на педагогическите специалисти в двете групи.

*Диаграма №1. Сравнение на резултатите по показателя „Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” в България (N=97) и Белгия (N=97).*



Данните от диаграмата показват, че в българската група участниците отговорили с „категорично да” и „по-скоро да” са с най-висок процент в сравнение с анкетираните, които са посочили останалите отговори, като процентното разпределение на двете групи е почти еднакво. Общо 85,5% от българските специалисти имат положителна оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, като 43,3% отговарят с „категорично да”. Отбелязва се разлика в резултатите от белгийската група, където участниците посочили отговор „категорично да” са едва 26,8%, а най – висок процент от педагогическите специалисти в Белгия (62,9%) поставят умерена положителна оценка.

При анализа на данните от изследването се констатира, че 9,3% от педагогическите специалисти в България посочват, че не считат себе си за достатъчно подготвени за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, а в

Белгия този отговор е посочен от 1% от участниците. Нито един от анкетираните не дава категоричен отрицателен отговор.

В сравнителен план може да се посочи, че получените резултати показват значително по-висока оценка на собствената компетентност и подготовка за обучение на ученици с тежки и множествени увреждания при българските респонденти, в сравнение с анкетираните от Белгия.

#### 4.2. Сравнителен анализ на резултатите по показател „Квалификация на педагогическите специалисти за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” (диаграма № 2)

Диаграма №2. Сравнение на резултатите по показателя „Квалификация на педагогическите специалисти за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” в България (N=97,общ брой отговори – 113) и Белгия (N=97,общ брой отговори – 97)



В сравнителен план може да се посочи, че българските специалисти са отбелязали повече от един от възможните отговори, което показва, че са преминали повече от един вид специализирано обучение по темата. Белгийските участници са отбелязвали само един от посочените отговори. С най-голям дял както в българската, така и в белгийската група, са позициите, които показват, че респондентите са преминали специализирано обучение за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания като част от тяхното обучение за висше образование (България – 42,5%, Белгия – 45,4%), като техният брой е сравнително близък. Различия се откриват по отношение на отговорите, които отчитат, че участниците са преминали дългосрочна допълнителна квалификация, като техният дял е значително по-висок при българските специалисти (23,9%), в сравнение с респондентите от Белгия (10,3%). Броят на отговорите, които показват, че анкетираните от белгийската група не са преминали специализирано обучение (16,5%), е по-висок от този в българската група (4,4%). Резултатите от изследването показват по-висока квалификация на българските специалисти, в сравнение с белгийските.

#### 4.3. Сравнителен анализ на резултатите по показател „Виждания на педагогическите специалисти за нормативната уредба за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” (диаграма № 3)

Диаграма №3. Сравнение на резултатите по показателя „Виждания на педагогическите специалисти за нормативната уредба за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” в България (N=97) и Белгия (N=97)



Данните от диаграма №3 ни позволяват да открием следните основни различия в мненията на анкетираните български и белгийски специалисти за нормативната уредба за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания:

1. Броят на педагогическите специалисти, които отговарят с „категорично да” в България (19,6%) е значително по-голям от този в белгийската група (5,1%). Общият брой на участниците, които дават положителен отговор („категорично да” и „по-скоро да”) в България (46,4%), също е по-висок в сравнение с броят на респондентите с положителен отговор в Белгия (30,9%). Посочените резултати показват, че сред педагогическите специалисти в България се отчита по-голям дял на анкетираните, които изразяват положително мнение за нормативната уредба на образованието, в сравнение с белгийските им колеги.

2. В белгийската група участниците, които нямат ясна позиция по въпроса и отговарят с „не мога да преценя” (31,9%), е по-висок от участниците, които посочват същия отговор в българската група (21,6%). Тези резултати показват значително по-висока степен на колебания по отношение на адекватността на нормативната уредба от страна на анкетираните в Белгия в сравнение с колегите им в България.

3. При сравнението на резултатите на респондентите, които са на мнение, че нормативната уредба не предоставя необходимите възможности за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, се извеждат следните констатации:

- От проведения анализ се отбелязва по-голям дял на респондентите в Белгия, които посочват категоричен отрицателен отговор (6,2%), в сравнение с анкетираните в България (1%). Същевременно, 28,9% от българските специалисти отбелязват, че нормативната уредба по-скоро не предоставя необходимите възможности за обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, докато в белгийската група този отговор е посочен от значително по-малка част от анкетираните – 17,5%.

4. Различия между резултатите от изследването сред двете групи анкетирани специалисти се отбелязват и по отношение на участниците, които не са запознати с нормативната уредба, като данните показват, че техният брой в Белгия (13,4%) е значително по-висок в сравнение с България (2,1%). Тези резултати показват значително по-високо равнище на познаване на законовата рамка на образованието в България, в сравнение с Белгия.

#### 4.4. Сравнителен анализ на резултатите от изследването на възгледите на педагогическите специалисти по показателя „Подкрепяща среда”.

От анализа на резултатите се констатира, че:

- По показателя „Достъпност и адаптации на архитектурната среда в образователните институции и социални услуги” и в двете групи анкетирани специалисти преобладават положителните оценки (сумарен дял България - 91,8%, Белгия – 84,5%), като в българската група с най-висок дял са отговорите „Категорично да” (56,7%), докато при белгийските участници преобладават умерените положителни отговори („по-скоро да” – 56,7%).

- По показателя „Достатъчен брой специалисти и подкрепящ персонал в процеса на обучение” се отбелязват преобладаващи положителни мнения и в двете групи респонденти, но се отбелязва и висок дял на участниците, които посочват отрицателен отговор (България – 16,5%, Белгия – 14,5%).

- По показател „Квалификация на педагогическите специалисти в образователните институции” и в двете групи се отбелязва много висок сумарен процент (България - 89,6, Белгия – 89,7) на респондентите, които изразяват положително мнение по въпроса за осигуряването на подкрепа за обучение от високо квалифицирани специалисти в обхванатите в изследването образователни институции и социални услуги, като в българската група с по-висок дял са категоричните положителни оценки, докато при белгийските специалисти преобладават умерените положителни мнения.

#### 4.5. Сравнителен анализ на резултатите от изследването на възгледите на педагогически специалисти от България и Белгия по показател „Приложимост на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в образователната система” (диаграма № 4)

Диаграма №4. Сравнение на резултатите по показател „Приложимост на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” в България (N=97) и Белгия (N=97)



1. Данните от диаграма №4 показват, че и в двете групи най-висок дял имат респондентите, които изразяват положително мнение и смятат, че прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности са адаптирани към възможностите и затрудненията на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Сумарният процент на педагогическите специалисти от белгийската група, които изразяват положително мнение (88,7) значително надвишава този на педагогическите специалисти в българската група - 63,9, като респондентите, които са посочили „категорично да” в двете групи, е относително равен, докато при посочилите „по-скоро да” се отбелязва значително по-голям брой на анкетираните в белгийската група в сравнение с тези в българската. Разликата в общия дял на положителните отговори може да се дължи на факта, че във фламандската образователна система са създадени и се прилагат методики за оценка, които са разработени специално за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания (психична възраст под 24 месеца) (“Inventarisatielijst Kindkenmerken”, Vlaskamp&Tadema (2005) и др.) и са адаптирани изцяло към спецификите в развитието и затрудненията на тази група ученици.

От анализа на резултатите се установява, че броят на педагогическите специалисти, които смятат, че прилаганите методики за оценка не са адаптирани към възможностите и затрудненията на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, в българската група (25,8%) значително надвишава броя на респондентите в белгийската група, които изразяват същото мнение (3,1%). Предвид факта, че в българската образователна система съществува специализирана „Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания (Радулов, В., Цветкова – Арсова, М., Балканска, Н., 2015), данните от изследването ни дават основание да предположим, че педагогическите специалисти в България вероятно се нуждаят от допълнителни насоки и квалификация за прилагане на установените процедури за оценка на тази група ученици или заявяват необходимостта от разработването на специализирани методики за оценка на потребностите конкретно при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

#### 4.6. Съответствие на индивидуалните учебни планове и индивидуалните учебни програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания (диаграма № 5)

Диаграма №5. Сравнение на резултатите по показател „Съответствие на индивидуалните учебни планове и индивидуалните учебни програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” в България (N=97) и Белгия (N=97)





Данните от диаграма №5 показват, че сред отговорите на българските и белгийските специалисти се отбелязва водеща положителна оценка за съответствието на индивидуалните учебни планове и програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, като сумарните проценти в двете групи са сравнително близки (България – 72,1%, Белгия – 78,4%), а с най-висок дял са умерените положителни оценки. В сравнителен план могат да бъдат изведени следните основни различия:

- Сред отговорите на анкетираните в България се отбелязва значително по-висок дял на категоричните положителни отговори в сравнение със същите в белгийската група. Предвид факта, че във фламандската образователна система са разработени и утвърдени различни видове учебни програми/планове за обучение конкретно на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания и съответните методически ръководства за тяхното прилагане (Vijfweizer, Vlaskamp и др.), в допълнение може да се изведе и предположението, че ниската категоричност при положителните отговори вероятно се дължи на по – висока критичност от страна на специалистите по отношение на качеството и приложимостта на индивидуалните учебни планове и програми при визираната група ученици.

Резултатите на диаграма № 5 показват значителни различия и по отношение на броя на специалистите в България и Белгия, които посочват, че индивидуалните учебни планове и програми за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания не съответстват на техните възможности и приоритети в обучението. В българската група техният сумарен процент е 23,7 („по – скоро не” - 19,6%, „категорично не” – 4,10%), а сред отговорите на белгийските специалисти едва 7,2 % посочват умерен отрицателен отговор. Високият дял на българските участници извежда необходимостта от подобряване на съдържателната рамка и методическите насоки за разработване на индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми, потвърдена по-късно и при анализа на вижданията на педагогическите специалисти в България за бариерите пред ефективното обучение на целевата група ученици.

#### **4.7. Сравнителен анализ на резултатите от изследването на възгледите на респондентите в България и Белгия за приоритетните области на подкрепа и обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

##### **➤ Приоритетни области на подкрепа**

*Таблица №8. Приоритетни области на подкрепа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия*

| Позиция | Приоритетни области на подкрепа |  |
|---------|---------------------------------|--|
|         | България                        | Белгия   |
| 1.      | Социално включване/Социализация | Благополучие/ Качество на живот                |
| 2.      | Образователна подкрепа          | Осигуряване на физически и емоционален комфорт |
| 3.      | Личностно развитие              | Развитие на възможностите                      |

На базата на анализиранияте данни от отговорите на педагогическите специалисти в България, като основна област на подкрепа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания може да се посочи „Социално включване/ социализация” на учениците. Тази позиция е изразена в 27,8% от изразените мнения на респондентите в българската група.

От проведения анализ може да се посочи, че като основен приоритет в обучението при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания във

фламандската образователна система се извежда постигането на високо равнище на качество на живот и оптимално благополучие. Като област на подкрепа с водещо значение се посочва осигуряването на емоционален и физически комфорт като задължително условие за реализирането на обучение и развитие при целевата група деца и младежи. Основните дейности в този контекст се свързват с осигуряването на основна сигурност и адаптирани грижи в спокойна среда и при непрекъснато проследяване на състоянието и потребностите на детето.

➤ **Приоритетни области на обучение**

*Таблица №9. Приоритетни области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия*

| Позиция | Приоритетни области на обучение:                |  |
|---------|---|--|
|         | България  | Белгия   |
| 1.      | Полезни умения и самостоятелност/самообслужване | Комуникация  |
| 2.      | Комуникация                                     | Самостоятелност  |
| 3.      | Социални умения                                 | Социално – емоционално развитие  |
| 4.      | Двигателно развитие и моторика                  | Двигателно развитие и моторика   |
| 5.      | Когнитивно развитие                             | Сензорно развитие<br>Опознаване на средата и натрупване на опит и преживявания |

Според процентното разпределение на изказаните мнения на участниците в изследването от България, на първо място по важност се определя формирането и развитието на полезни умения и самостоятелност, последвани от областите „Комуникация”, „Социални умения”, „Двигателно развитие и моторика” и „Когнитивно развитие”. Според разпределението на отговорите на белгийските специалисти, като най-приоритетно се посочва развитието на комуникативните умения, последвано от областите „Самостоятелност”, „Социално – емоционално развитие”, „Двигателно развитие и моторика”, „Сензорно развитие” и „Опознаване на средата и натрупване на опит и преживявания”. В допълнение, с по-нисък дял от общия брой отговори, анкетираните белгийски специалисти посочват областите: „Когнитивно развитие”, „Себеизразяване” и „Умения за изразяване чрез творчество”. Като основни фактори за реализиране на ефективна подкрепа за развитието посочват осигуряването на дейности, които са съобразени с потребностите и предпочитанията на ученика, добра координация между специалистите от социалната и образователната услуга и непрекъснато проследяване на състоянието и развитието на детето.

В сравнителен план може да се посочи, че и в двете групи се констатира сравнително близки виждания на анкетираните педагогически специалисти за приоритетните области на обучение при учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, но се отбелязват различия при тяхното приоритизиране, като във фламандската част на Белгия основен акцент се поставя върху развитието на комуникативните умения, докато в България основният фокус се поставя върху формирането и развитието на полезни умения и самостоятелност.

**4.8. Сравнителен анализ на резултатите от изследването на методите, които педагогическите специалисти в България и Белгия използват в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

➤ **Анализ на резултатите от изследването в България (таблица №10)**

*Таблица №10. Разпределение на получените резултати показателя „Прилагани методи в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания”, в България (N=97, общ брой отговори 215)*

| Посочени отговори:            | Брой отговори | % от отговорите |
|-------------------------------|---------------|-----------------|
| Индивидуална работа           | 24            | 11,2%           |
| Демонстрация                  | 23            | 10,7%           |
| Групова работа                | 17            | 7,9%            |
| Игрова дейност                | 17            | 7,9%            |
| Наблюдение                    | 16            | 7,4%            |
| Упражнение                    | 7             | 3,3%            |
| Музикотерапия                 | 7             | 3,3%            |
| Сензорна стимулация           | 6             | 2,8%            |
| Нагледни методи               | 5             | 2,3%            |
| Интерактивни методи           | 5             | 2,3%            |
| Монтесори                     | 4             | 1,8%            |
| Практически методи            | 3             | 1,4%            |
| Образователни методи          | 3             | 1,4%            |
| Беседа                        | 3             | 1,4%            |
| Арт терапия                   | 3             | 1,4%            |
| ТЕАССН                        | 3             | 1,4%            |
| Прилагане на ИКТ в обучението | 2             | 0,9%            |
| Терапевтични методи           | 2             | 0,9%            |
| Повторение                    | 2             | 0,9%            |
| Словесни методи               | 2             | 0,9%            |
| Работа „ръка в ръка”          | 1             | 0,5%            |
| PECS                          | 1             | 0,5%            |
| Базална стимулация            | 1             | 0,5%            |
| Метод „Бобат”                 | 1             | 0,5%            |
| Други отговори                | 57            | 26,5%           |
| Общо:                         | 215           | <b>100%</b>     |

При анализа на резултатите от отговорите на педагогическите специалисти в Белгия се установява, че с най – висок дял (11,2% от общия брой отговори) се отбелязва отговорът „индивидуална работа”, а в 7,9% - „групова работа”. Те отразяват основните предпочитания на педагогическите специалисти към организацията на процеса на обучение.

В разпределението на отговорите на анкетираните в България се откроява висок дял на посочените методи за обучение, които включват:

- Нагледни методи – общо 20,4 % от общия брой отговори, от които в 10,7% от изразените мнения се отбелязва „Демонстрация”, а в 7,4 % - „Наблюдение”.
- Словесни методи – общо 2,3%, като в 1,4% от тях се посочва използването на „беседа”.
- Практически методи – отговорите от тази категория са общо 4,7%, като 3,3% от тях показват използването на „упражнение” .

От таблица №10 е видно, че според 7,9% от общия брой отговори в процеса на обучение се използва „игрова дейност”, 3,3% от изразените мнения показват приложението на музикотерапия, а сензорна стимулация се отбелязва в 2,8% от посочените твърдения. Сравнително близки са нивата на отговорите, в които се отбелязва приложението на интерактивни методи, метода Монтесори, арт терапия и ТЕАССН и др.

На базата на анализа на резултатите от таблица №10 може да се посочи, че в българската група преобладават отговорите в контекста на основни методи на обучение, видове организация на обучението, видове терапия и стратегии и подходи, които се прилагат в процеса на обучение, и се отчита малък брой на твърденията, които изразяват приложението на по-конкретни методи и подходи за подкрепа и обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

➤ **Анализ на резултатите от изследването във фламандската част на Белгия**

В таблица №11 са представени резултатите от отговорите на респондентите в белгийската група. На въпроса са отговорили 72 от участниците в изследването, като общият брой посочени отговори е 193.

Таблица №11. *Разпределение на получените резултати по показател „Прилагани методи в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, в Белгия (N=72, общ брой отговори 193)*

| Отговори   | Брой отговори | % от отговорите |
|--|---------------|-----------------|
| Методи за алтернативна и подпомогната комуникация (SMOG, Total communication, Comvoor, VAT, Communication box) | 20            | 10,4%           |
| Базална стимулация   | 17            | 8,8%            |
| Метод “Dosen”  | 11            | 5,7%            |
| Методи за експериментиране и учене чрез опита („Envaar het maar”)  | 10            | 5,2%            |
| Методи за сензорна стимулация и сензорно-моторна интеграция (Snoezelen, Сензорна стимулация)                   | 10            | 5,2%            |
| Работа по индивидуална учебна програма и адаптирани цели   | 9             | 4,7%            |
| NVR (Ненасилствено справяне с агресивно и деструктивно поведение)  | 9             | 4,7%            |
| Метод “Vijfwijzer”   | 8             | 4,0%            |
| TEACCH   | 5             | 2,6%            |
| Метод „Бобат”  | 5             | 2,6%            |
| Метод „Контекстуална работа”   | 5             | 2,6%            |
| Метод „Sherborne”  | 4             | 2,1%            |
| Метод „BIM”  | 4             | 2,1%            |
| Метод „Magic box”  | 3             | 1,6%            |
| Метод “MSST” (Multisensory story telling”)   | 3             | 1,6%            |
| Метод „Vlaskamp”   | 2             | 1,0%            |
| ZILL (Zin in Leren, Zin in Leven)  | 2             | 1,0%            |
| Мултисензорен театър   | 2             | 1,0%            |
| Методи за развитие чрез приложно творчество („Creasmos”)   | 2             | 1,0%            |
| Метод „Hocus Pocus”  | 2             | 1,0%            |
| Метод „Tiktak”   | 1             | 0,5%            |
| Други отговори   | 59            | 30,6%           |
| Общо:  | 193           | 100%            |

От анализа на отговорите на респондентите в белгийската група се установява голямо разнообразие на специфични методи и подходи за подкрепа и обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, като те могат да бъдат разделени в пет основни групи:

1. Методи за алтернативна и подпомогната комуникация (“Spreken Met Ondersteuning van Gebaren (SMOG), Total communication, Comvoor, VAT и Communication box и др.) – 10,4%. Те имат най-голям дял от общия брой дадени отговори, което е показателно за това, че развитието на уменията за общуване и взаимодействие са приоритетна цел при обучението на изследваната група деца и младежи в Белгия.

2. Методи за стимулиране на експериментирането и учене през опита. Такива са посочени в 5,2 % от изразените мнения. С най-висок дял е методиката „Envaar het maar”, която се свързва с учене през опита и преживяванията и включва стимулиране на различни области на развитие в процеса на обучение.

3. Методи за сензорна стимулация и сензорно-моторна интеграция – общо 7,8%. В отговорите на белгийските специалисти се отбелязва изключително разнообразие на конкретни методи и дейности, сред които най-често се срещат „Snoezelen” (Контролирана мултисензорна среда), „Сензорно – моторна интеграция”, “MSST – Multisensory story telling” и „Мултисензорен театър”.

4. Методи за двигателно развитие, опознаване на собственото тяло и развитие на възприятията и усещанията - „Sherborne”, „Бобат” и др.

5. Игрови методи за опознаване на заобикалящата среда, развитие на взаимодействието и натрупване на приятни преживявания в процеса на обучение - „Nocus Pocus”, „Magic box”, „Tik tak” и др. В допълнение, сред отговорите на белгийските специалисти се извеждат и методи за обучение чрез музикални дейности (ВИМ) – 2,1%, методи за развитие чрез творчество („Creasmos”) – 1%.

На второ място по брой отговори е посочен методът „Базална стимулация” (8,8% от изразените мнения). Това е един от основните методи, които се използват в работата с деца и младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система.

Като основен подход за разбирането на социално-емоционалното развитие и потребности на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се извежда методът на „Dosen”, който е посочен в 5,7% от изразените мнения, а като основни методики в контекста на формулирането на цели на обучението и организация на процеса на обучение според изразените мнения могат да се посочат учебният план „Vijfwijzer” – 4%, методиката „Vlaskamp” и рамковата програма за обучение „ZILL”.

Проведеният преглед на посочените от белгийските участници подходи и методи за обучение и подкрепа на деца и младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания показва, че особен акцент при подбора на методи и дейности се поставя върху развитие на взаимодействието, положителните преживявания и осигуряването на подкрепа в условия на оптимален физически и емоционален комфорт и повишаване на тяхното качество на живот.

На базата на сравнителния анализ може да се посочи, че по показател „Прилагани методи в процеса на обучение” се наблюдават значителни различия между отговорите на участниците в България и Белгия, като се установява по-голямо разнообразие на специфични методи и подходи при отговорите на белгийските професионалисти в сравнение с българските им колеги. Тези резултати ни дават основание да предположим, че вероятно българските специалисти се нуждаят от допълнителна информация и квалификация по темата, както и от насоки за разширяване на възможностите за постигане на образователни цели чрез алтернативни методи.

#### **4.9. Сравнителен анализ на резултатите от изследването по показателите към Критерий III. Роля на родителите/настойниците в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

На базата на анализирания резултати се извеждат следните констатации:

- По показателя **„Сътрудничество между родители/настойници и педагогически специалисти в процеса на обучение”** се установява, че според двете групи респонденти в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се реализира сътрудничество между родителите и педагогическите специалисти. В българската група сумарният процент на положителни отговори е 79,3 („категорично да” – 38,1%, „по-скоро да” – 41,2%), а в белгийската – 84,5 („категорично да” – 27,8%, „по-скоро да” – 56,7%). В сравнителен план може да се посочи, че в българската група се наблюдава по-голям дял на участниците, които поставят категорична положителна оценка, в сравнение с колегите им в Белгия. Дяловете на участниците в двете групи, които дават отрицателен отговор, са сравнително ниски (България – общо 10,3%; Белгия – 5,2%)

- При сравнителния анализ на резултатите по показателя **„Осигуряване на достатъчно информация на родителите за възможностите за обучение на техните**

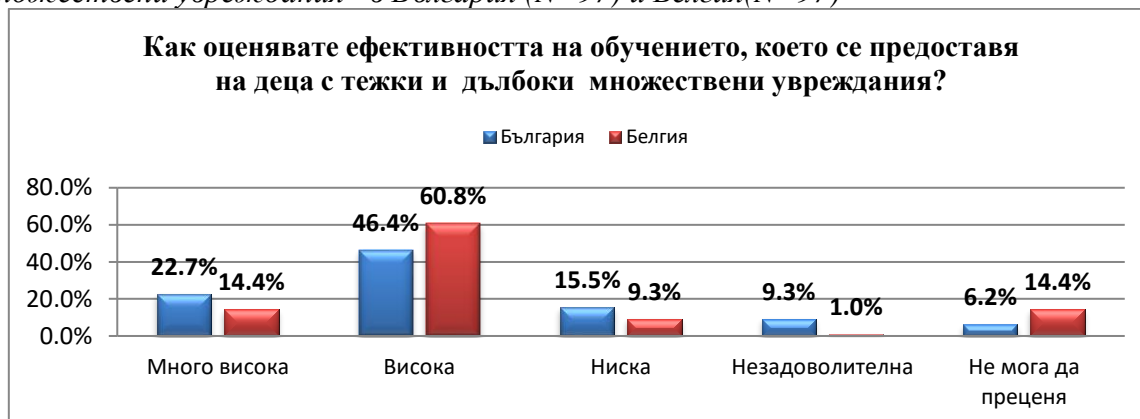
**деца с тежки и дълбоки множествени увреждания**” показва, че и в двете групи се отбелязва по-висок дял на положителните оценки на педагогическите специалисти, като преобладават умерените положителни отговори (България – 43,3%, Белгия – 34,0%). Същевременно, големият брой на отрицателни отговори (България – 28,8%; Белгия – 19,6%) извежда необходимостта от насочване на допълнително внимание към разглежданата тема както в България, така и в Белгия, като тя е по-категорично заявена от българските участници в сравнение с белгийските.

- Сравнителният анализ на резултатите от отговорите на българските и белгийските респонденти по показателя **„Участие на родителите в процеса на обучение”** показват, че според по-голямата част от анкетирани педагогически специалисти в България и Белгия, родителите са активен участник в процеса на обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания. И в двете групи анкетирани лица, най-висок е броят на отговорилите с „по-скоро да”, като в българската група това са 40,2% от участниците в изследването, а в белгийската – 43,3%. В сравнителен план може да се посочи, че общият дял на участниците, които изразяват положително мнение за активното участие на родителите, е значително по-висок при белгийските респонденти (89,7%), в сравнение с колегите им в България, (62,9%) като различия се отчитат основно при категоричността на позитивните оценки. При сравнителния анализ на данните се установяват съществена разлика и в процентното разпределение на отрицателните отговори на педагогическите специалисти в двете групи. Негативна оценка за активното участие на родителите в процеса на обучение в България поставят общо 21,6% от анкетирани, а в Белгия този дял е значително по-нисък – 2,1%. Посочените данни ни дават основание да предположим, че според вижданията на участниците в изследването, родителите на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания в Белгия са много по-активни във включването в образователния процес на техните деца, докато в България високият дял на отрицателни оценки на активността на родителите в процеса на обучение поставят въпроси по отношение на тяхната мотивация за участие, от една страна, а от друга страна - насочват вниманието към темата за очакванията на педагогическите специалисти към степента и характера на тяхното включване в процеса на обучение и реалните възможности за участие, които образователните институции осигуряват.

- Сравнителният анализ на резултатите по показател **„Консултиране и подкрепа на семействата/настойниците”** показват, че според преобладаващия брой участници и в двете образователни системи в процеса на обучение се осъществяват консултации и подкрепа на родителите/подкрепящи специалисти в резидентна социална услуга на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания. В сравнителен план може да се посочи, че сумарният дял на положителните отговори при българските респонденти - 94,9 („категорично да” – 58,8%, „по-скоро да” – 36,1%) надвишава този на белгийските специалисти, които поставят положителна оценка по разглеждания показател - 88,6 („категорично да” – 38,1%, „по-скоро да” – 50,5%). Данните от изследването и констатираната значително по-висока степен на категоричност при българските респонденти ни дава основание да предположим, че в българската образователна система практиките по консултиране и подкрепата на семействата/настойници на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се реализират в по-висока степен, в сравнение с фламандската образователна система.

#### 4.10. Анализ на резултатите от изследването на оценката на ефективността на предоставеното обучение според педагогическите специалисти в България и фламандската част на Белгия (диаграма № 6)

Диаграма №6. Сравнение на отговорите по показателя „Оценка на ефективността на предоставеното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания” в България (N=97) и Белгия(N=97)



Данните от диаграма №6 показват, че и в двете групи преобладават положителните оценки на ефективността на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Както в България, така и в Белгия, с най-висок дял са анкетираните, които определят ефективността като „Висока”, като при българските специалисти този отговор е отбелязан от 46,4%, а при белгийските - от 60,8%. В сравнителен план могат да бъдат изведени следните основни различия във вижданията на участниците към оценяваната тематика:

1. Респондентите в българската група, които определят ефективността на предоставяното обучение като много висока (22, 7%), са значително повече от посочилите същия отговор белгийски професионалисти – 14,4%. Подобни различия ни дават основание да предположим, че белгийските специалисти се отличават с по-ясна представа за предизвикателствата пред реализирането на ефективно обучение при визираната група деца и младежи в контекста на формулиране на адекватни цели, подбор на подходящи стратегии за подкрепа и тяхното практическо реализиране.

2. При анализа на резултатите от диаграма №7 се установяват различия и по отношение на участниците, които определят ефективността на предоставяното обучение като ниска, като в България това са 15,5%, а в Белгия – 9,3%. Отчита се и значително по-висок дял на българските специалисти, които посочват, че тя е незадоволителна (9,3%) в сравнение с белгийските им колеги (1%). Тези резултати ни дават основание да предположим, че в българската образователна система вероятно се установява по-значителна необходимост от промени както във визията за обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, така и в организацията и практическото осъществяване на образователната подкрепа с цел премахване на бариерите пред обучението и повишаване на неговата ефективност, в сравнение с Белгия.

#### 4.11. Сравнителен анализ на резултатите от изследването на бариерите пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания

В таблица №12 са представени профилите на посочените бариери пред ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете групи анкетираните специалисти. Въпросът е от отворен тип и позволява свободно посочване на отговори. Общият брой на отговорите на българските участници е 119, а на белгийските – 154.

Таблица №12. Профили на бариерите пред ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България (N=61, брой дадени отговори – 119) и Белгия (N=77, брой дадени отговори – 154)

| България   |                        | Белгия   |                        |
|--|------------------------|--|------------------------|
| Отговори   | % от дадените отговори | Отговори   | % от дадените отговори |
| Здравословното състояние на ученика  | 16,0%                  | Здравословното състояние на ученика  | 17,5%                  |
| Работа с родители  | 14,3%                  | Затруднения, предизвикани от комбинацията от нарушения при ученика или тяхното поведение       | 16,2%                  |
| Неприложимост на някои учебни програми   | 10,1%                  | Неподходяща инфраструктура   | 9,8%                   |
| Недостатъчна подготовка на специалистите   | 10,1%                  | Бариери при организацията на учебния процес - липса на достатъчно време за обучителни дейности | 8,4%                   |
| Отказ на образователната институция да предостави образователна услуга                   | 9,2%                   | Липса на достатъчен брой специалисти (подкрепящ персонал)                                      | 7,1%                   |
| Бариери при организацията на учебния процес  | 5,9%                   | Честа смяна на специалистите   | 7,1%                   |
| Затруднения, предизвикани от комбинацията от нарушения при ученика или тяхното поведение | 4,2%                   | Работа с родители  | 5,8%                   |
| Липса на достатъчен брой специалисти (подкрепящ персонал)                                | 4,2%                   | Недостатъчна подготовка на специалистите   | 4,6%                   |
| Липса на адаптирани материали за обучение  | 4,2%                   | Недостатъчна подкрепа  | 4,6%                   |
| Финансови пречки   | 3,4%                   | Липса на съгласуваност между целите и дейностите за подкрепа между различните специалисти      | 3,3%                   |
| Липса на адекватна оценка на възможностите и потребностите на учениците                  | 2,5%                   | Липса на адаптирани материали за обучение  | 2,6%                   |
| Неподходяща инфраструктура   | 2,5%                   | Финансови пречки   | 1,3%                   |
| Липса на съгласуваност на целите и дейностите за подкрепа между различните специалисти   | 1,7%                   | Липса на инструментариум за адекватна оценка на възможностите на ученика                       | 1,3%                   |
| Други  | 11,7%                  | Други  | 10,4%                  |
| Общо:  | 100%                   | Общо   | 100%                   |

От проведения сравнителен анализ за бариерите пред ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия може да се посочи, че и в двете образователни системи се констатират сравнително близки групи предизвикателства и затруднения пред реализацията на ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

В сравнителен план могат да бъдат посочени следните основни съответствия и разлики между отговорите на българските и белгийските участници:

- Броят на белгийските специалисти (79,4% от общия брой участници), които са отговорили на въпроса, е значително по-голям от този на българските специалисти (62,9% от общия брой респонденти). Може да се посочи, че вероятно сред респондентите от Белгия се отбелязва по-висока готовност за обсъждане на бариерите пред ефективното обучение на разглежданата група ученици в сравнение с техните



български колеги. Допълнителен показател за това е и изразената обстойност на посочените отговори в белгийската група.

- Съществени разлики се установяват по отношение на категориите бариери, които се посочват като водещи според процентното разпределение на отговорите на българските и белгийските специалисти. От анализа на заявените мнения може да се посочи, че в България водещи групи бариери пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се установяват: „здравословното състояние на ученика”, „работа с родители”, „неприложимост на някои учебни програми”, „недостатъчна подготовка на специалистите” и „отказ на образователната институция да предостави образователна услуга”. Бариерите, които се отбелязват в най-голям дял от мненията на специалистите в Белгия, са: „здравословното състояние на ученика”, „затруднения, предизвикани от тежестта и комбинацията от нарушения при учениците”, „неподходящата инфраструктура в образователните институции”, „липсата на достатъчно време за индивидуална и образователна подкрепа”, „недостатъчния брой специалисти и помощен персонал” и „честата смяна на специалистите”. На базата на посочените резултати се установява, че с най-висок дял и в двете групи са отговорите в категорията „здравословното състояние на ученика”, което показва, че и в двете образователни системи се оценява влиянието на физическото здраве на ученика върху процеса на обучение. Бариерите, в контекста на работата с родители, са поставени на второ място, според разпределението на отговорите на българските специалисти, докато в белгийската група, те попадат на седмо място, което ни дава основание да посочим, че в този аспект в България се отбелязват много повече затруднения, отколкото в Белгия.

- При анализа на резултатите се констатира групи бариери, които могат да се определят като специфични за конкретната образователна система, и не са посочени при отговорите и на двете групи респонденти. Като такива в България се установяват „неприложимостта на някои учебни програми” и „отказ на образователната институция да предостави образователна услуга”, а в Белгия – „липса на достатъчно време за провеждане на обучителни дейности”, „честа смяна на специалистите” и „недостатъчна подкрепа при учениците, които не се обучават по модела „Интегрирана социално – педагогическа работа”.

Резултатите от сравнителния анализ по изследвания показател показват, че независимо от различията в нормативната уредба на образованието и културния контекст на двете образователни системи, педагогическите специалисти отбелязват сравнително близки групи предизвикателства пред ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Различия се констатира в степента, до която те оказват влияние върху процеса на обучение, според възгледите на педагогическите специалисти в двете образователни системи. Данните от изследването показват, че както в България, така и в Белгия, следва да бъдат преразгледани някои организационни аспекти на обучението с цел премахване на констатираните бариери.

#### **4.12. Сравнителен анализ на резултатите от изследването на затрудненията на педагогическите специалисти в процеса на обучение**

В таблица №13 са представени профилите на затрудненията, които педагогическите специалисти в България и Белгия срещат в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Въпросът е от затворен тип и позволява множествен избор на отговори. Общият брой на отговорите на българските участници е 224, а на белгийските – 395.

*Таблица №13. Профили на затрудненията, които педагогическите специалисти в България (N=97, брой дадени отговори – 224) и Белгия (N=97, брой дадени отговори*

– 395) изпитват в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

| <b>Български участници</b>   |                        | <b>Белгийски участници</b>   |                        |
|--|------------------------|--|------------------------|
| <i>Тип затруднение</i>   | <i>% от отговорите</i> | <i>Тип затруднение</i>   | <i>% от отговорите</i> |
| Труден процес на формиране на нови умения  | 16,5%                  | Затруднения при общуването с учениците   | 12,9%                  |
| Затруднения при справяне с предизвикателни поведения от страна на ученика                          | 14,3 %                 | Затруднения с интерпретацията на неконвенционалните комуникативни сигнали на ученика               | 11,9%                  |
| Трудности при ангажиране на вниманието на учениците  | 12,5 %                 | Трудности при ангажиране на вниманието на учениците  | 9,6 %                  |
| Липса на обучителни и помощни материали  | 9,4 %                  | Затруднения при справяне с предизвикателни поведения от страна на ученика                          | 9,6%                   |
| Затруднения с интерпретацията на неконвенционалните комуникативни сигнали на ученика               | 8 %                    | Труден процес на формиране на нови умения  | 8,9 %                  |
| Затруднения при формулиране на дългосрочни и краткосрочни цели на обучението на тази група ученици | 7,1 %                  | Затруднения при формулиране на дългосрочни и краткосрочни цели на обучението на тази група ученици | 8,1%                   |
| Затруднения при адаптиране на дейностите в зависимост от възможностите на ученика                  | 5,8 %                  | Затруднения при подбор на дейностите за подкрепа   | 7,1%                   |
| Затруднения при общуването с учениците   | 4,9 %                  | Затруднения при оценяване на ефективността на обучението   | 7,1%                   |
| Затруднения при прилагане на индивидуалните учебни програми на ученика                             | 4,0%                   | Затруднения при адаптиране на дейностите в зависимост от възможностите на ученика                  | 6,8 %                  |
| Затруднения при подбор на дейностите за подкрепа   | 3,6 %                  | Липса на обучителни и помощни материали  | 6,1 %                  |
| Затруднения при оценяване на ефективността на обучението   | 3,1 %                  | Затруднения при прилагане на индивидуалните учебни програми на ученика                             | 4,8 %                  |
| Фрустрация и загуба на мотивация у педагогическия специалист                                       | 3,1 %                  | Фрустрация и загуба на мотивация у педагогическия специалист                                       | 3,0 %                  |
| Не срещам затруднения  | 2,7 %                  | Не срещам затруднения  | 1,3 %                  |
| Други затруднения  | 4,9 %                  | Други затруднения  | 2,8 %                  |
| Общо: 224  | 100 %                  | Общо: 395  | 100%                   |

Анализът на резултатите от отговорите на участниците в двете групи анкетиранни в изследването ни дава основание да посочим, че независимо от различията в нормативната уредба на образованието на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания и различията във визията за подкрепа и обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия, педагогическите специалисти в двете образователни системи се сблъскват с едни и същи предизвикателства и отбелязват затруднения във всички посочени категории.

В сравнителен план могат да се отбележат следните основни различия и съответствия при отговорите на анкетираните в двете групи:

1. При анализа на данните се установява значително по-голям брой отговори на респондентите от Белгия (общо 395), в сравнение с този на анкетираните в България – 224. В същото време се отбелязва и значително по-голям дял на заявените от анкетираните белгийски участници затруднения при всяка от посочените категории, в

сравнение с българските им колеги. Причините за констатираната разлика могат да бъдат търсени в няколко основни посоки. От една страна, можем да предположим, че белгийските специалисти срещат много повече предизвикателства при обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания в сравнение с българските им колеги, и съответно – по-категорично заявяват необходимостта от допълнителна квалификация и подкрепа в посочените области. От друга страна, значително по-големият брой на отбелязаните трудности може да се дължи и на по-високи изисквания на специалистите към качеството на подкрепата и обучението, които предоставят на целевата група ученици, и да се интерпретира като израз на подчертано търсене на решения с цел повишаването на ефективността на образователната подкрепа. Значително по-малкият общ брой на заявените затруднения при българските специалисти може да се приеме като показателен за по-висока степен на справяне с предизвикателствата, които възникват в процеса на обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, но е възможно да се дължи и на по-малка готовност трудностите да бъдат заявени и обсъждани.

2. При сравнението на резултатите от отговорите на българските и белгийските участници основни различия се констатира по отношение на типове затруднения, които се очертават като най-често срещани, според разпределението на изразените позиции в двете групи анкетираните специалисти.

В българската група те могат да бъдат степенувани така: на първо място, според броя на дадените мнения, се посочва „Труден процес на формиране на нови умения“, на второ място по брой отговори се поставят „Затрудненията при справяне с предизвикателните поведения на учениците“, а на трето – „Трудностите при ангажирането на вниманието на учениците“.

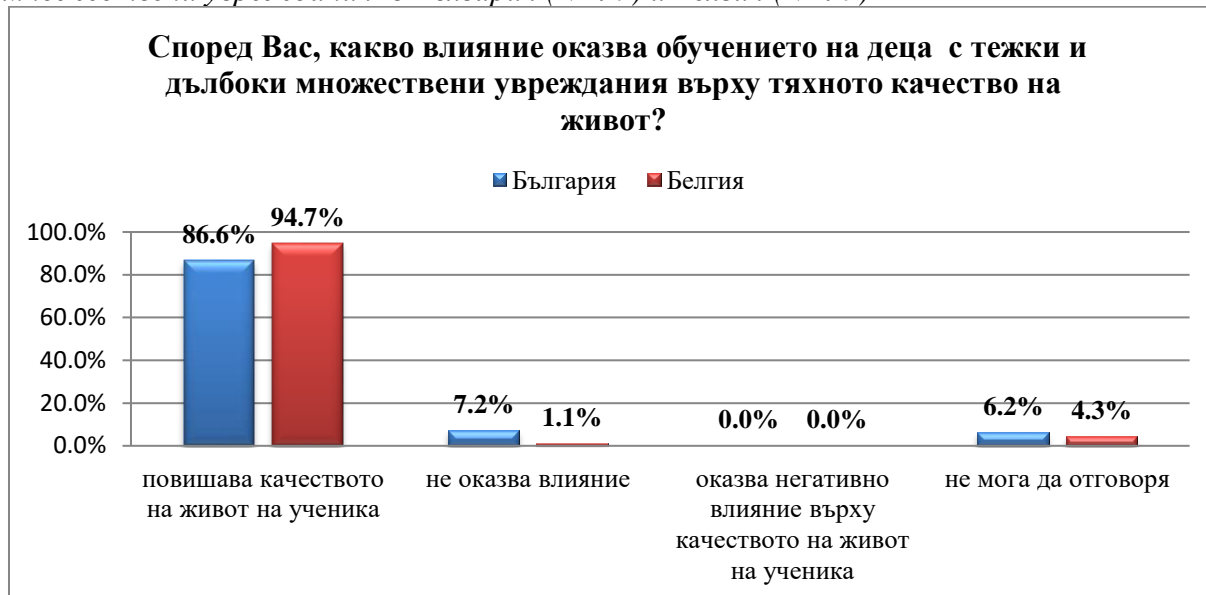
Разпределението на отговорите в белгийската група показва следните водещи типове затруднения: с най-висок дял от общия брой отговори са общите затруднения при общуването с учениците (12,9%), на второ място са затрудненията при интерпретацията на неконвенционалните комуникативни сигнали на учениците (11,9%), а на трето - с еднакъв дял от общия брой отговори - могат да бъдат поставени типовете „Трудности при ангажирането на вниманието“ (9,6%) и „Затруднения при справянето с предизвикателните поведения на учениците“ (9,6%). Установява се, че основният тип затруднения на белгийските специалисти съвпадат с приоритетната област на обучение, а именно – „Комуникация“. Според разпределението на отговорите на българските респонденти, затрудненията в контекста на интерпретацията на невербалните комуникативни сигнали на учениците попадат едва на пета позиция в общия профил на затрудненията, а трудностите с общуването с учениците се поставят на осмо място.

Като съответствие между водещите типове затруднения, при двете групи специалисти могат да се отбележат високите дялове на заявените трудности при справянето с предизвикателните поведения, които попадат на второ място в профила на затрудненията при българските специалисти и на трето място според отговорите на респондентите в Белгия. Тези резултати ни насочват към предположението, че и при двете групи анкетираните професионалисти се отбелязва необходимост от допълнителна квалификация и подкрепа за справяне със свързаните с поведението на учениците предизвикателства в процеса на обучение.

В обобщение може да се посочи, че при сравнителния анализ на резултатите не се отбелязват значителни различия в съдържателен план, но се отбелязва категорично количествено преобладаване на заявените затруднения от страна на белгийските участници.

#### 4.13. Сравнителен анализ на резултатите от изследването на вярванията на педагогическите специалисти в България и Белгия за влиянието на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания (диаграма №7)

Диаграма №7. Сравнение на резултатите по показателя „Влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания” в България (N=97) и Белгия (N=97)



Данните от диаграма №7 показват, че и в двете групи участници в изследването се установява изключително висок дял на респондентите, които са на мнение, че обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания повишава тяхното качество на живот, като процентният дял на положителните отговори на белгийските специалисти – 94,7% – е по-висок в сравнение с този на българските им колеги – 86,6%. Тези резултати ни дават основание да посочим, че по показател „Влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания” и в двете образователни системи се отбелязват категорични положителни нагласи на педагогическите специалисти към положителното влияние на обучението върху качеството на живот на визираната група ученици.

## ИЗВОДИ

Анализът на резултатите от сравнителното изследване е основание за следните *изводи*:

1. Въз основа на проведеня преглед на литературни източници и нормативни документи по темата за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия, се установяват различия в нормативните изисквания за организацията на образователната подкрепа и визията за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

2. В България темата за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания е сравнително малко разгледана – установява се ограничена информация и научни изследвания по въпросите за образователната подкрепа на целевата група деца.

3. Учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия са включени в процеса на обучение и за тяхното обучение е осигурена подходяща подкрепяща среда и условия за осъществяването на качествена образователна подкрепа.

4. Педагогическите специалисти в България и Белгия изразяват водещи положителни нагласи към ефективността на обучението, което се предоставя на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

5. На базата на проведеня сравнителен анализ на резултатите от изследването на възгледите на педагогическите специалисти към основните аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, се констатира основни различия във фокуса на предоставяната подкрепа в процеса на обучение. В България, като приоритетни области на подкрепа се определят социалното включване и осигуряването на образователна подкрепа, докато в Белгия подкрепата е насочена на първо място към осигуряването на благополучие и по – високо качество на живот и осъществяване на подходящи дейности за развитие.

6. Педагогическите специалисти в България и Белгия имат сравнително близки виждания за основните приоритетни области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, но се отбелязват различия при тяхното степенуване по важност. Като приоритетна област на обучение при целевата група ученици в България се определя формирането на полезни умения и самостоятелност, а в Белгия – развитието на комуникативните умения.

7. Педагогическите специалисти в Белгия заявяват много повече затруднения в процеса на обучение в сравнение с педагогическите специалисти в България. Отбелязват се малки различия в общите профили на затрудненията и водещите типове предизвикателства пред двете групи специалисти в процеса на обучение.

8. Резултатите от сравнителното изследване показват, че както в България, така и в Белгия, е необходимо да бъдат преразгледани някои организационни и практически аспекти на обучението с цел премахване на бариерите пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи. В България това следва да бъдат основно: изготвянето на подходящи учебни планове и програми, повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти и осигуряването на по-голям достъп до обучение на тази група ученици, докато във Фламандската част на Белгия препоръките биха били насочени към: подобряване на инфраструктурата в образователните институции, осигуряване на достатъчно и постоянни специалисти за подкрепа, работа с родители и преразглеждане на организацията на процеса на обучение с цел осигуряване на повече време за индивидуална работа и обучителни дейности.

9. Педагогическите специалисти в България и Белгия потвърждават категорично положителното влияние на обучението върху качеството на живот на децата с множество увреждания.

Направените изводи дават основание да се приеме, че целта на изследването е постигната. Проучени са моделите на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия. Изследвани и анализирани са възгледите на български и фламандски педагогически специалисти за основните аспекти на обучението при визираната група деца в двете образователни системи. Проведен е сравнителен анализ на вижданията и практиките на педагогическите специалисти в двете образователни системи.

Анализът на резултатите от цялостното изследване позволява да се направят следните изводи относно проверката на издигнатите хипотези:

1. На базата на представените резултати се констатира, че се отбелязват съществени различия във вижданията на българските и белгийските участници относно приоритизиране на областите на подкрепа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Различия се отбелязват и при възгледите на двете групи респонденти за приоритетните области на обучение. В България, изследваните професионалисти издигат във водеща позиция формирането на полезни умения у учениците, докато Белгийските им колеги смятат за най-важно да се работи за подобряване на комуникацията. Това ни дава основание да приемем, че *хипотеза 1 се потвърждава*.

2. Относно изпитваните затруднения в обучителния процес на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, данните от емпиричното изследване не показват съществени разлики в съдържателен план, но се отбелязва количествено преобладаване в отговорите на белгийските педагогически специалисти. Това ни дава основание да приемем, че *хипотеза 2 се потвърждава частично*.

3. Относно бариерите в обучителния процес на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, в анализа на емпиричните резултати се установяват значими съдържателни различия между вижданията на белгийските и българските респонденти. В Белгия, с най-висок дял от отговорите, са посочени: бариерите, свързани с инфраструктурата на образователните организации, недостатъчното време за обучителни дейности, недостига на постоянни високо квалифицирани специалисти и затрудненията във взаимодействието с родителите. За разлика от тях, българските участници в изследването оценяват като най-съществени бариери затрудненията във взаимодействието с родителите, неприложимостта на изготвяните учебни планове и програми, недостатъчната квалификация на педагогическите специалисти и недостатъчния достъп до обучение на тази група ученици. Това ни дава основание да приемем, че *хипотеза 3 се потвърждава в голяма степен*.

4. Поставената нулева хипотеза: „Допуска се, че не съществуват различия във възгледите и практиката на педагогическите специалисти в България и Белгия при организацията и основните аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи.” *се отхвърля*.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ:**

Проведеното сравнително изследване потвърди особената значимост и актуалност на темата за обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания. От проведения теоретичен преглед на моделите за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия се установява, че и в двете образователни системи са регламентирани необходимите условия за тяхното включване в образователната среда и реализирането на ефективно обучение. Независимо от различията в нормативната уредба, визията и културния контекст на образователната подкрепа за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, педагогическите специалисти в двете държави показват висока степен на компетентност, ангажираност, разбиране и оценяване на важноста на обучението на визираната група деца и ученици. Може да се каже, че в периода на разработване на дисертационния труд, в България се реализират качествени промени в организацията и нагласите към обучението на деца с множество увреждания. Въвеждането на приобщаващото образование в България отваря редица нови възможности за осигуряване на подкрепа за личностно развитие на всички ученици и създава условия за повишаване на достъпа до образование на всички деца със специални образователни потребности. Въпреки това считаме, че е необходимо допълнително внимание върху спецификите на подкрепата и обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, подобряване на информираността за техните възможности и обогатяване на теоретичните и практически разработки по темата с цел повишаване на възможностите за образователно включване и осигуряването на ефективно обучение и комплексна подкрепа на тази група деца.

## **ПРИНОСИ:**

1. Осъществен е сравнителен анализ на нормативната уредба и моделите на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия, които могат да бъдат използвани като готов съдържателен ресурс за приложение в различен контекст.
2. Осъществено е обобщение и детайлно описание на понятийния апарат и особеностите в развитието на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания, които оказват пряко влияние върху процеса на обучение.
3. Разработен е авторски въпросник за изследване на възгледите на педагогически специалисти в България и фламандската част на Белгия, които провеждат обучение и подкрепа на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания за организацията и процеса на обучението на целевата група деца.
4. Проучени и анализирани са вижданията на педагогически специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия, за организацията и процеса на обучение при визираната група деца в двете образователни системи.
5. Осъществен е сравнителен анализ на възгледите на педагогически специалисти в България и фламандската част на Белгия относно организацията и процеса на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.
6. Проведено е за първи път у нас сравнително изследване на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и фламандската част на Белгия.

## СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Иванова, М. Организационни аспекти на обучението на деца с множествени увреждания във фламандската част на Белгия и у нас. Сборник „Образование. Подходи. Технологии“, УИ „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2013, ISBN 978-954-423-897-1, стр. 18 – 26.
2. Хаджиева, М. Съвременни разбирания за категорията „Дълбоки интелектуални множествени увреждания“. Анализ на основни дефиниции и характеристики, сп. „Докторантски изследвания“, бр. 2, 2015г., УИ“Паисий Хилендарски“, ISSN 2367-7309, стр. 89-97.
3. Хаджиева, М. Ролята на приобщаващия учител за ефективното участие на деца с множество увреждания в общообразователната среда, Сборник „Научни трудове том 54, серия 6.2, Русенския университет „Ангел Кънчев“, Русе, 2015, ISSN 1311-3321, стр. 36 – 40.
4. Хаджиева, М. Включване на учениците с множество увреждания в образователната среда на училищата в България, Сборник „Детето и съвременния свят“, УИ “Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2016, ISBN: 978-619-202-167-2, стр. 77 – 84.
5. Хаджиева, М. Барииери пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Фламандската част на Белгия, Е-списание „Педагогически форум“, бр. 2, 2019, <http://www.dipku-sz.net/izdanie/627>



## БИБЛИОРГАФИЯ НА ЦИТИРАНАТА В АВТОРЕФЕРАТА ЛИТЕРАТУРА

1. Дамянов, К. Образователно и социално включване на ученици с умствена изостаналост и множество увреждания. Стара Загора, 2014.
2. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
3. Левтерова, Д. Интегрирано образование. Университетско издателство «Паисий Хилендарски», Пловдив, 2007.
4. Наредба за приобщаващото образование. Обн. - ДВ, бр. 86 от 27.10.2017г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.
5. Радулов, Вл., Цветкова – Арсова, М., Балканска, Н. Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания, София, 2015.
6. Цветкова – Арсова, М. Педагогика за деца и ученици с множество увреждания. София, 2015.
7. Bellamy, G., Croot, L., Bush, A., Berry, H., & Smith, A. (2010). A study to define: profound and multiple learning disabilities (PMLD). *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(3), 221–235.
8. Codex Secundair Onderwijs, (2011) datum laatste wijziging 11/01/2019
9. Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften – M-decree (2014)
10. Decreet van 17/12/2010 betreffende het secundair onderwijs. Belgisch staatsblad 24/06/2011
11. Decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs. Belgisch staatsblad 17/04/1997.
12. Emerson, E. (2001). *Challenging behavior. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Foreman, P.J., & Arthur, M. (2004). Behaviour states and educational settings for students with the most severe intellectual and multiple disabilities (SIMD): Australian data. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 357.
14. Fröhlich, A. (1995). *Basale stimulatie*. Leuven: Garant.
15. Hogg, J., Reeves, D., Roberts, J., & Mudford, O.C. (2001). Consistency, context and confidence in judgements of affective communication in adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability research*, 45, 18-29.
16. Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, P., Reeve, A., et al. (Eds.). (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
17. Maes, B., Penne, A., Maeyer & Vandevorst (2008). Inventarisatie-onderzoek: Kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen., Centrum voor Gezins- en Orthopedagogiek KU Leuven & Multiplus
18. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs. (2007). *Van handelingsplanning tot handelingsplan in het buitengewoon onderwijs. Versie september 2007*
19. Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83-87.
20. Nakken, H. (2004). Individuals with profound multiple disabilities (PMD): Description, treatment and support, a discussion. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 355–355.
21. Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2002). Joining forces: Supporting individuals with profound multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Re-view*, 7, 10–15.
22. Nijs, S., Vlaskamp, C. & Maes, B. (2018). Promoting Social Scaffolding Behaviors in Staff Members and Peer-Directed Behaviors Among Persons With Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Intervention Study, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15, 2, 124-135.
23. Pauw, L. & Engels, H. (2013) *Het klasgebeuren bij leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen*. Onderzoekscentrum voor Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven
24. Pawlyn, J., Carnaby, S. (2008). *Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Nursing Complex Needs*, Wiley-Blackwell Publisher, (p. 23 – 45)
25. Petry, K. (2011). *Onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB: Cursustekst*, Leuven: KU Leuven.

26. Petry, K., Maes, B., & Demuynck, J. (2004). Geen beter leven dan een goed leven. Ouders en begeleiders over het leven van personen met ernstige meervoudige beperkingen. Leuven: Acco.
27. Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2005). Domains of Quality of Life of people with profound multiple disabilities: the perspective of parents and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(1), 35-46.
28. Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2007). Description of the support needs of people with profound intellectual and multiple disabilities using the 2002 AAMR system: an overview of literature.
29. Porter, J. (2004). Curriculum development for pupils and students with intellectual disability (ID) in the UK. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 357.
30. Sheehy, K., & Nind, M. (2005). Emotional well-being for all: mental health and people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 34-38.
31. Tadema, A. C., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, A. J. J. M. (2006). *De Vijfwijzer: gebruik en werkbaarheid. Evaluatie van een curriculum voor kinderen met ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen*. Groningen: Stichting Kinderstudies
32. Tadema, A.C. & Vlaskamp, C. (2004). Inventarisatielijst Kindkenmerken. Groningen: Stichting Kinderstudies.
33. Vlaamse Onderwijsraad. (2006). *Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met EMB*.
34. VlaamseOnderwijsraad. (2015). Recommendation on the cooperation between education and welfare.
35. Vlaskamp, C. (2005). Assessing people with profound intellectual and multiple disabilities. In J. Hogg & A. Langa (Eds.), *Assessing adults with intellectual disability: A service provider's guide* (pp. 152-163). Blackwell Publishers: Oxford.
36. Zijlstra, H.P. & Vlaskamp, C. (2005). The impact of medical conditions on the support of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(2), 151- 161.
37. Zijlstra, R. (2003). Dansen met olifanten. Een onderzoek naar de implementatie van het opvoedingsprogramma in de zorg voor mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Groningen: Stichting Kinderstudies
38. Zijlstra, R., & Penning, C. (2004). Mensen met ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. In M. Kersten & D. Flikweert (Eds.), *Onderzoek over grenzen thematische rapportages en beschouwingen naaraanleiding van het 12de IASSID, Montpellier 2004*.

Интернет източници:

1. Ръководство за начинаещи учители и терапевти: Обучение на ученици с тежки множествени увреждания. <https://www.mon.bg/upload/15515/Mnozhestveni-uvrezhdania.pdf>
2. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Buitengewoon onderwijs <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verslag-voor-toegang-tot-het-buitengewoon-onderwijs>
3. International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities <http://www.iassid.org>