

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

**ВАНЯ ЦОКОВА МИНЕВА**

**АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО ФИЛОСОФИЯ ЗА  
УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ ЧРЕЗ  
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ И ТЕХНИКИ**

**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”

Научни ръководители:  
проф. д.п.н. Дора Левтерова – Гаджалова  
проф. д.п.н. Пламен Радев

Пловдив, 2020

Дисертационният труд е обсъден и предложен за публична защита от катедра „Педагогика и управление на образованието“ при Педагогически факултет на Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, проведено на 14.01.2020 г.

Дисертационният труд е структуриран от 4 глави, изводи и заключения, списък на използваната литература и приложения, и е в обем от 215 страници. Използваната литература съдържа 200 заглавия, от които 88 на кирилица, 122 на латиница, 7 интернет ресурси, 7 нормативни документи. В Приложенията (3 на брой) са включени материали, допълващи описанието на дисертацията.

***Публичната защита на дисертационния труд ще се проведе на заседание на научно жури на 27.03.2020 г. от 12.00 часа в заседателната зала на нова сграда, етаж II на ПУ „Паисий Хилендарски“.***

***Научно жури:***

***проф.д.п.н. Сийка Чавдарова – Костова***

***проф.д-р Веска Шошева***

***проф. д-р Галин Цоков***

***доц. д-р Генчо Вълчев***

***проф. д.п.н Дора Левтерова – Гаджалова***

## ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

### 1. Актуалност и значимост на изследваната проблематика

Проблематиката за адаптирането на учебното съдържание чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности е особено важна, защото трасира условия за по-добри училищни постижения за учениците със специални образователни потребности и рефлектира върху ефективността на реализиране на процеса на приобщаващото образование. Нормативно, адаптирането на учебното съдържание е прецизирано в Наредбата за приобщаващо образование и в Закона за предучилищно и училищно образование от 1.08.2016 г., в които е отбелязано, че за учениците със специални образователни потребности при необходимост се разработва индивидуален учебен план. За обучението на учениците със специални образователни потребности за всеки учебен предмет от учебния план се изготвя индивидуална учебна програма, която се утвърждава от директора на училището. Индивидуалната учебна програма и индивидуалния учебен план изискват ресурсно подпомагане с обща и допълнителна подкрепа съобразно потребностите на учениците. В процеса на обучението ресурсното подпомагане се осъществява чрез няколко типа дейности от учителите и от ресурсния учител. Сред тези типове дейности се включва и адаптирането на учебното съдържание, съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности и осъществяване на педагогически дейности в класната стая с цел приемане и приобщаване на децата и учениците със специални образователни потребности.

Не само поради нормативната изискуемост, адаптирането на учебното съдържание е актуална и необходима проблематика за проучване и анализ. Във всеки клас, във всяко училище, в което има ученици със специални образователни потребности се появяват предизвикателства относно начина на обучението им, относно учебното съдържание, което могат да овладеят и начина на оценяването им, като се имат и предвид желанията на родителския контекст. Предизвикателствата са най-много за учителя, който преподава и за ресурсния учител, но предизвикателствата не са малко и за съучениците, и за самия ученик със специални образователни потребности.

Разработваната проблематика „адаптирането на учебното съдържание по философия чрез интерактивни методи“ предоставя рефлексия на дългогодишните ми персонални и професионални интереси и търсения за въвеждане на иновативни методи в обучението по Философия в условията на съхраняването на традиционните работещи методи. В този контекст, избора и разработването на проблематиката в дисертационния труд носят заряда на изключителна ми сензитивност и пристрастност към интерактивните методи на обучение, към учениците със специални образователни потребности и към адаптирането на учебното съдържание по учебния предмет „философия“, който преподавам.

### 2. Теза, цели и задачи на изследването

**Обект на изследването** е концепта „адаптиране на учебно съдържание“ за ученици със специални образователни потребности.

**Предмет на изследването** са характеристики и аспекти на „адаптиране на учебно съдържание“ по философия чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности.

#### **Цел на изследването**

Да се интерпретира адаптирането на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ за ученици със специални образователни потребности през призмата на съществуващи модели и технологии и да се опишат ключови характеристики на интерактивни модели, подходящи за адаптиране на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ за ученици със специални образователни потребности в условията на променящата се образователна среда.

Целта е декомпозирана в следните изследователски задачи:

### **Задачи**

1. Да се направи теоретичен анализ на научните публикации по проблематиката на изследването.
2. Да се формулират работни хипотези по възникналите проблемни области по тематиката на изследването.
3. Да се подготви и приложи методика за извършване проверка на хипотезите.
4. Да се подготви и проведе емпирично изследване, да се интерпретират и се обобщят данните от него.
5. Да се сравнят резултатите, получени при изследването с отделните групи учители, работещи с ученици със специални образователни потребности.
6. Да се анализират връзки и зависимости между моделите и компонентите на адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности.
7. Да се интерпретират интеракциите на компонентите за адаптиране на учебното съдържание по предметния цикъл философия за 8-ми клас.
8. Да се идентифицират специфични характеристики на адаптиране на учебното съдържание за 8-ми клас чрез интерактивни методи по предметния цикъл философия за ученици със специални образователни потребности.
9. Да се конструират изводи и проверят основните хипотези.
10. Да се формулират изводи и заключение.

### **Хипотези**

Въз основа на поставената цел, обекта и предмета на изследването могат да се поставят следните хипотези:

1. *Хипотеза 1.* Допуска се, че в процеса на адаптиране на учебното съдържание дефилират различни модели и компоненти, най-резултативен от които е модификация на учебното съдържание.
2. *Хипотеза 2.* Допуска се, че при използването на интерактивни методи с адаптиране на учебно съдържание се осъществяват съдържателна рефлексия при използването на интерактивни методи и формална рефлексия при адаптирането на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ при ученици със специални образователни потребности.
3. *Хипотеза 3.* Допуска се, че интерактивните методи допринасят за най-ефективно адаптиране на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ за ученици със специални образователни потребности.
4. *Хипотеза 4.* Допуска се, че учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, включват при адаптирането на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ силните страни и потенциала на учениците със специални потребности, а не техните етикети.

#### *Нулева хипотеза*

Допуска се, че адаптирането на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ с интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности не се различава от адаптирането на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности по други учебни предмети и без включване на интерактивни методи.

### **Методология на изследването**

Методологическа основа на изследването са базисни и актуални концепции в педагогическото, психологическото, социологическото и философското научно пространство за адаптацията и адаптирането, за адаптирането на учебното съдържание, за интерактивните методи, за учениците със специални образователни потребности, за приобщаващото образование.

В изследването са използвани различни методи за събиране на информация:

- анализ на научна литература;
- анализ на документи;
- емпирично изследване чрез полу-структурирано интервю, чрез анкета и чрез интерактивните методи: мисловна карта, ранжиране на интерактивни методи след

брейнсторминг и дискусия при наративен анализ на интерактивните методи, апликирани в ежедневно училищно функциониране

Събраните данни от научната литература са обобщени, анализирани количествено и качествено и интерпретирани по предварително формулираните проблеми.

## **КРАТКО ИЗЛОЖЕНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

### **Увод**

Проблематиката за адаптирането на учебното съдържание чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности е особено важна, защото трасира условия за по-добри училищни постижения за учениците със специални образователни потребности и рефлектира върху ефективността на реализиране на процеса на приобщаващото образование. Адаптирането на учебното съдържание за учениците със специални образователни потребности сменя голяма част от предизвикателствата, защото учителят преподава по един и същи начин за всички ученици, но ползва различни методи, ресурси и материали за отделния ученик; защото всички ученици участват активно в образователния процес съобразно капацитета и потребностите си. Най-висока активност, най-плътни позитивни емоции и повишаване на мотивацията за учене чрез стимулиране на интереса към учебното съдържание се постига чрез интерактивните методи за обучение. Синергията на адаптирането на учебно съдържание чрез интерактивни методи е мощен залог за успеха на приобщаващото образование и за силна социална кохезия между учениците. Адаптирането на учебното съдържание не може да следва точен и прецизен алгоритъм. Независимо от стратегиите, различните дизайни, модели и типове адаптиране, то учителят адаптира учебното съдържание съобразно силните и слабите страни на ученика със специални образователни потребности и съобразно неговия потенциал.

Адаптирането на учебно съдържание по философия чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности изисква задълбочени интерпретации и проучвания в няколко синергетични пространства, отразени и в наименованието на темата на дисертационния труд. В увода се представят актуалността и значимостта на дисертационната проблематика.

## **ПЪРВА ГЛАВА - АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ**

Концептът „адаптация“ е интерпретиран като:

- междудисциплинарно, сложно съдържание;
- *адаптационна система*;
- *процес на адаптиране на самата адаптивна система*;
- *алгоритми за адаптация*.

Адаптацията се интерпретира през призмата на здравето и нормата.

Процесът на адаптация се анализира и като *адаптационен отговор* и като *адаптационен синдром*. Разгледани са класификациите на Налчаджян (1988) и И. Калайков (1997) за социално-психологическата адаптация. Специален фокус е поставен на разбирането на адаптацията в онтологичния статус - като връзка между индивид и общество (Даскалова и др., 1998), и в различни подходи: информационния подход, дейностно-ориентирания подход (Радев, Александрова, 2009), интегралния подход Радев (2010) и интердисциплинарния подход (Неминска, 2016).

Изведена е връзката между адаптацията и приобщаващото образование в контекста на овладяването на знания и умения, така и по отношение на възприемане, разбиране и приемане на други нагласи и ценности. Адаптация се осъществява в приобщаващото образование, защото то е свързано с перцепция, разбиране и приемане на различието, на другостта, и снемане на бариери, вследствие на стереотипи и предразсъдъци. Адаптацията се интерпретира през призмата на концепцията на ЮНЕСКО, Закона за предучилищно и училищно образование, Индекса на приобщаване. За аналозиите между адаптация и приобщаване в социалния и в културологичния контекст се приема, че ученикът е приобщен в образователната среда, когато се чувства представен, приет и оценен в своя клас и в своята класна стая, когато реагира на предизвикателствата в учебния процес с повече спокойствие, и общата атмосфера се запазва

спокойна, благополучна и подкрепяща. Когато ученикът се приет в класа си и има субективното усещане за благополучие, то той се е адаптирал в средата, в общността на класа.

Част от адаптация на учениците със специални образователни потребности в приобщаващото образование е адаптирането на учебното съдържание. Адаптирането на учебното съдържание не е свързано само с неговото реструктуриране, но протичащ процес на социално-психологическа адаптация и за учители и за ученици със специални образователни потребности, ученици без специални образователни потребности и родителите им. Създаването и ползване на адаптирано учебно съдържание е реално установяване на динамичен стереотип работа, представяне на професионална компетентност. А за да се промени един стереотип, непременно протича процес на адаптация поради разрушаването на стария стереотип и сформирването на нов стереотип, а именно стария стереотип на учене с ученици със специални образователни потребности в специални училища, специални класове или с ресурсен учител в ресурсен кабинет се сменя от новия стереотип: адаптиране на учебното съдържание, така че ученикът със специални образователни потребности да учи заедно с другите ученици по същото учебно съдържание в клас и с целия клас.

Внесени са нормативни и понятийни конкретизации за учебното съдържание и за адаптирането на учебното съдържание с насоченост към компетентността и акцентите на Европейската и Националната квалификационни рамки. Прецизирани са фундаменталните теоретични концепти за адаптирането на учебното съдържание: стилове на учене; когнитивни модели за обработка на информацията; модела NASSP; модела VARK ; теорията за множествената интелигентност; теорията за когнитивното натоварване; видовете активно учене; моделите за съдържание на образованието на Лернер, Петров и Марев, Спиоров, Радев. В исторически план, накратко са представени няколко базисни теории за подбор на учебното съдържание. Изведена е връзката между обучение и образование, между съдържание на обучението и съдържание на образованието. Интерпретирано е учебното съдържание през дефиниране, през техники на преподаване и техники на учене.

Внесен е анализ на групите със специални образователни потребности и синергията с приобщаващата мрежа, семейството, петте ключови послания на приобщаващото образование (Чавдарова - Костова, 2018); водещите принципи на приобщаващото образование (Янкова, 2013); различни аспекти и модели на приобщаващо функциониране (Левтерова, 2018); обща и допълнителна подкрепа, ресурсно подпомагане.

Целенасочен фокус поставена на адаптирането на учебното съдържание съобразно индивидуалните потребности на учениците със специални образователни потребности. В контекста на ресурсното подпомагане са анализирани ниско и средно помощни технологичните средства и асистиралите технологии за ученици със специални образователни потребности.

Внесен е анализ на адаптирането на учебното съдържание *със свързаността с достъпността към него*, с промяна на начина на представяне на учебното съдържание, с промяна на начина за упражнения, с промяна на подготовката за различни форми на изпитване, с промяна на мястото на обучение, с промяна на времето за обучение, с промяна на графика, с промяна на стиловете за преподаване и за учене и т.н. При адаптиране на учебното съдържание, учителят работи с целия клас, но променя образователната среда, като я прави достъпна и позитивна за всеки ученик, използва помощни средства и/или асистиралите технологии за учениците със специални образователни потребности или за всички ученици. Учителят преподава по еднакъв начин за всички ученици, включително и за учениците със специални образователни потребности съобразно индивидуалните потребности. Внесени са тълкувания на 9-те типа адаптиране на учебното съдържание (Ebeling, Deschenes, & Sprague, 1994). Изведени са разлики между модификация и диференциация на учебното съдържание (Olinghouse 2008), измеренията на диференциацията (Tomlinson, 2002; Stapleton, 2003); модели за адаптиране на учебното съдържание (Maga, Maga, 2012), адаптивната презентация; инструкционалния дизайн (Merrill, 2002; Khalil M.& I.A. Elkhider, 2015; Ellis, 1993; Deschler, Schumaker, 1993), коригиране на учебната програма ( Neacox, 2002; Konza, 2005).

Детайлно е анализиран универсалния дизайн за учене, който предполага индивидуалното програмиране с включено разработване на инструкции, адаптация на учебния план и учебното съдържание, съобразяване с предпочитанията на учениците в различен контекст /училищен,

фамилен, общностен и т.н./ и сензорните предпочитания (CAST, 2004 - 2014; Rose, 2005 - 2014; Burgstahler, 2008).

## **ВТОРА ГЛАВА - АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО ФИЛОСОФИЯ ЧРЕЗ ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ**

Във втора глава е внесен анализ на интерактивните методи за обучение като са прецизирани интеракцията като дефиниране и като феномен, интерактивността, концепциите за интерактивност, интерактивното обучение и интерактивния модел на обучение в сравнение с традиционния модел, интерактивната образователна среда, интерактивните методи за обучение, формативните валентности на интерактивните методи, спецификата и характеристиките на интерактивните методи, подходи и класификационни модели за интерактивните методи и значимостта на приложение на интерактивните методи в учебния процес.

Друго интерпретирано научно пространство във втора глава е адаптирането на учебното съдържание по философия чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности. Изведена е синергитичната взаимовръзка на адаптирането на учебното съдържание с рефлексията като инструментална интелектуална процедура и рефлексивна дейност на различни нива: интелектуална рефлексия в обучението, личностна рефлексия, рефлексията като диалог и в проблемни ситуации, и праксеологическа рефлексия. Високо ефективното адаптиране на учебното съдържание притежава рефлексията на различни нива при използване на интерактивни методи за обучение. Дискутиран е проблема за индивидуализацията и гъвкави стилове на обучение през призмата на невропедагогиката и чрез активни педагогически взаимодействия.

Адаптирането на учебното съдържание по философия не е лека задача. От една страна, поради обемността на учебното съдържание, от друга страна поради сложността на учебното съдържание произтичаща от абстрактността на много концепции и идеи, от трета страна поради многопластовите очаквани резултати (компетентности на ученика) на ниво учебна програма. В този контекст са посочени интерактивните методи в годишното тематично разпределение, модели на компетентности на учителя за реализиране на лидерство чрез ефективно образование, някои аспекти на приобщаваща класна стая, тълкуване на „пирамидата на планиране на диференцираното учене, пирамида на интервенционните стратегии.

*Авторски иновационен модел е разработването по пирамидата на планирането на диференцираното обучение темата: „Емоции“ от учебното съдържание по „Философия“.*

Като резултат се приема, че интерактивните методи, които могат да се ползват са групова, индивидуална работа и работа по двойки, включително по модела: връстници обучават връстници; беседа; анализ на текст; презентации по групи; дискусии; решаване на казуси; работа по проект; решаване на тест с анализ на всеки айтем; гледане на филм или откъси и интерпретативен анализ на филма с акцент на емоционалните преживявания, сензитивно невербално презентиране на определени емоции; рисуване или шаржиране на емоции, анализ на текст, ситуативна игра.

Като резултат се отбелязва, че по разработената тема с адаптирано учебно съдържание за ученици със СОП с интерактивни методи по учебния предмет „Философия“ могат да се осъществят и междупредметни връзки, например, по литература: учениците могат да търсят аналогия на емоции и емоционално изразяване от познати литературни творби или по история и цивилизация: учениците могат да интерпретират емоционални преживявания на видни исторически личности в определени исторически събития.

## **ТРЕТА ГЛАВА - ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

Изследването е отражение на интересите и научните търсения на автора в продължение на повече от десет години върху използването на интерактивни методи в преподаването на учебния предмет „Философия“ при ученици със специални образователни потребности. Изследването представя в систематизиран вид научните проучвания на автора през последните две години

относно адаптирането на учебното съдържание по „философия“, с интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности.

В дизайна на изследването са уточнени обекта и предмета, целта, задачите и хипотезите, методология на изследването. В цялостната постановка на дисертационния труд се търсят отговори на следните изследователски въпроси:

Каква е същността на адаптирането на учебното съдържание?

Какви интерактивни методи са подходящи за адаптиране на учебното съдържание по учебния предмет „философия“, изучаван в 8-ми клас?

Каква е рефлексията на учителите при адаптирането на учебно съдържание с интерактивни методи?

Какви са ключовите характеристики и предпочитаните спрямо това интерактивни методи от учителите, преподаващи учебния предмет „философия“?

Има ли динамика на предпочитани интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание от учителите в различни възрастови етапи на учениците със специални образователни потребности?

В трета глава са уточнени изследователските методи и участниците. Използваните изследователски методи са:

- анкетен метод за интерактивни методи в обучението с 20 айтема, на които респондентите отговарят по скали от 1 до 5;

- метод на ранжиране на интерактивни методи, като първоначално се прилага метода „брейнсторминг“ като се извежда тема „интерактивни методи за адаптиране на учебно съдържание по предметния цикъл „философия“. След като се посочат конкретни интерактивни методи от респондентите, от всеки участник се изисква да ги ранжира по степен на приложение за адаптиране на учебно съдържание по предметния цикъл „философия“ за ученици със специални образователни потребности. После ранжирането се обобщава за цялата група;

- метод „Мисловни карти“ с централно понятие - израз „адаптиране на учебно съдържание“. Поставено е само централното понятие, без да се оформят централни или допълнителни разклонения за да се презентират собствените разбирания на респондентите и съответно интелектуална рефлексия в обучението и праксеологическа рефлексия.

- полу-структурирано интервю;

- анкетен метод за интерактивни методи в обучението и оценяването по „Философия“.

Участниците в изследването са 60 учители, които преподават учебния предмет „философия“ в гимназиален етап като 34 от тях работят с ученици със специални образователни потребности, 30 учители от начален етап, 30 от прогимназиален етап и 32 ученика изучаващи учебния предмет „Философия“ от 15 СУ „Адам Мицкевич“, София.

Етапите на изследователския процес са:

- *Подготвителен етап.* През този етап са подготвени методиките за изследване и са определени целевите групи. Първоначалната концепция бе да се разработят анкети и въпросници, но интерактивните методи освен като методи за обучение могат да се прилагат и за емпирични проучвания. Затова освен анкета, полу-структурирано интервю и наративен анализ на интерактивните методи като стандартни методи за изследване са добавени и методите: мозъчна атака /брейнсторминг/, мисловни карти и ранжиране на интерактивните методи след дискусия. Целевите групи изглежда най-резонно да са предимно учители, които преподават учебния предмет „философия“ и на ученици със специални образователни потребности. Но, учениците без и със специални образователни потребности не се срещат за първи път с интерактивни методи, включени за адаптиране на учебното съдържание едва когато започват да изучават учебния предмет „философия“. Затова към предпочитаната целева група: учители, които преподават учебния предмет „философия“ и на ученици със специални образователни потребности; бяха добавени детски и начални учители, и учители от прогимназиалния етап за да се проследи дали има промяна на апликацията на интерактивните методи съобразно възрастовото развитие на децата и учениците. Участниците не са баласирани по брой, по пол и при прилагане на отделните методи в емпиричния инструментариум поради изискването да се включат доброволно и с желание в провежданото изследване. Прави впечатление, се с най-голяма охота в изследването се включват детските и началните учители, въпреки че тематиката не се отнася



до тяхната преподавателска дейност. Тематиката е за адаптиране на учебно съдържание по предметния цикъл „философия“, който е за гимназиален етап. В отделните емпирични изследвания, броят на детските и началните учители достига съответно до 34 и 32 участника. Вариациите обаче не са големи, при прогимназиалните учители и при гимназиалните учители, броят участници в отделните емпирични изследвания достига до 30 участника.

- *Изследователски етап.* Провеждане на емпиричните проучвания и събиране на данни. Периодът на проучването обхваща времеви диапазон от март 2018 година до септември 2019 година. Изследването е проведено поетапно както следва: анкетата, полу-структурираното интервю и наративният анализ на интерактивните методи са проведени в периода март 2018 - ноември 2018 година; мозъчната атака /брейнсторминг/, мисловните карти и ранжирането на интерактивните методи след дискусия са проведени в периода април 2018 – септември 2019 година. Организацията на изследването осигурява максимална обективност и реалистичност на събраните данни и направените изводи. Изследването няма претенции да е представително.

- *Заключителен етап.* През този етап са реализирани обработка на първичните данни, статистическа обработка на данните от анкетата /реализиран е клъстърен анализ/, интерпретация на получените резултати и обобщаване на получените резултати; извеждане на изводи и заключения.

За статистическата обработка на резултатите от изследването е използван статистически софтуер SPSS 22 и електронна таблица MS Excel 2016. Направен е анализ на психометричните характеристики на анкетата по различните субскали, като е направена проверка на хипотезата за нормалност на разпределението на суровия бал /*резултатите от айтемите*/.

Айтемите, включени в анкетите и в полу-структурираното интервю са авторски.

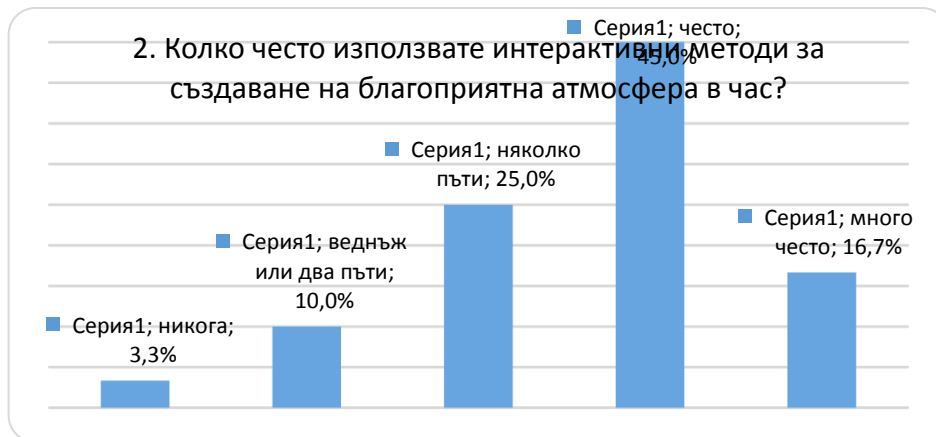
#### ЧЕТВЪРТА ГЛАВА - АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

В четвърта глава е представен анализа на резултатите.

Резултатите от анкетата за интерактивни методи в обучението, първо се представя като описание на резултатите. На Фигура 4 е дадена диаграма на разпределението на отговорите на айтем 1. От нея се вижда, че 35% използват често интерактивни методи при преподаване, а 21.7% много често. Едва 1,7% никога не използват интерактивни методи при преподаване. От резултатите може да се твърди, че интерактивните методи са навлезли в образователния процес и учителите ги използват в процеса на преподаване. Видно от представените отговори, респондентите предпочитат да използват интерактивни методи в процеса на преподаване.



Фигура 4. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 1.



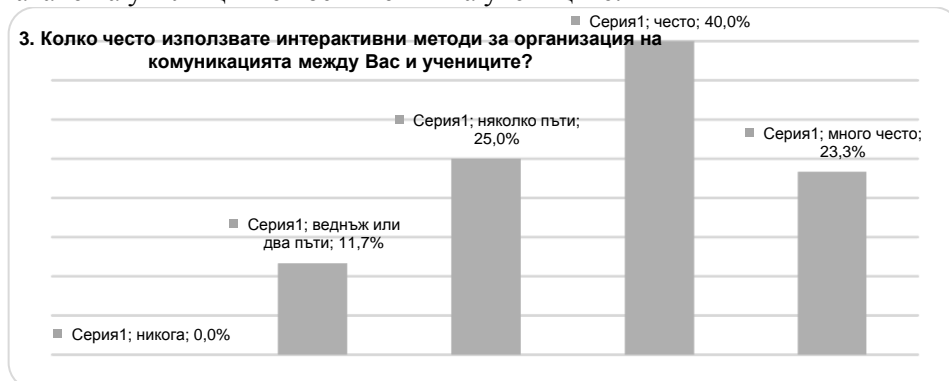
Фигура 5. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 2.

Респондентите оценяват влиянието на интерактивните методи за създаване на благоприятна атмосфера в учебния час. Респондентите използват интерактивните методи не само за да улеснят процеса на преподаване, но и за създаване на благоприятна атмосфера в часовете.

Позитивната атмосфера прави ученето приятно и лесно, учениците приемат ученето като забавление, а не като задължение и учат с удоволствие. Всяка проява на физически и психически комфорт, всяка позитивна ситуация провокира удовлетвореност от ежедневието в училището, от живота, създава субективно усещане за щастие и води до благополучни модели на живот и повишава качеството на живот на всеки ученик и на всеки учител. Генералното благополучие е мултидименсионен конструкт за позитивно житейско функциониране. Генералното благополучие може да бъде субективно и обективно, свързано с психическо и/или с физическо състояние и здраве. Позитивната комуникация между учителя и учениците има значение не само за благополучието на отделните ученици, но и на целия клас и категорично има значение за формирането на училищни общности.

Общности не е възможно да се създават без комуникация. Самата комуникация е интеракция и съвсем логично да е налице трансфер на модели на комуникацията в процеса на преподаване и дихотомно: на интерактивни методи на обучение в процеса на комуникация. Естествено би могъл да търси интерпретация въпроса за първогенезиса комуникация или интерактивни методи на обучение? Но, отговор на този въпрос не се търси в настоящите тълкувания, защото и интеракцията е комуникация.

Организацията на комуникацията между учителя и учениците е в основата на приемане на значимостта на ученето от учениците. Когато учениците реализират позитивни комуникативно отношения в училище и имат неформални контакти с учителите, то учениците започват да осъществяват социално приемане на учителя, да го харесват, след това да харесват учебния предмет, който преподава и да учат повече и по-стойностно, с интерес и разбиране. Така организацията на комуникацията в план на позитивна комуникация се явява предиктор за повишаване на училищните постижения на учениците.



Фигура 6. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 3.

Организацията на комуникацията от учителя в позитивен план, влияе благоприятно не само на учениците, но и на родителите. От учителя зависи дали ще ползва популярни интерактивни методи като беседа, дискусии, мозъчна атака, или по-специфични интерактивни

методи, в комуникацията с родителите. Но, когато учителят покаже, че осъзнава, разбира и приема асертивно родителските желания и амбиции, когато учителят демонстрира внимание и грижа за ученика не с дидактични модели на комуникация, а интерактивно и емпатийно, тогава са налице предпоставки родителите да бъдат партньори в образователния процес. Разбирането е когнитивен акт, има емоционална окраска и се базира на атрибутиране: изясняване на причини, откриване на проблема, вземане на решение, осъществяване на действие или бездействие.

В този контекст, не са изненада резултатите, получени на айтем 4 и отразени във Фигура 7.



Фигура 7. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 4.

Аналогични обяснителни модели могат да се апликират и към отговорите на айтем 5, представени на Диаграма 5. Позитивната комуникация в учителската общност не само се явява условия за позитивни професионални отношения, но и е компонент на компетентностите на учителите.

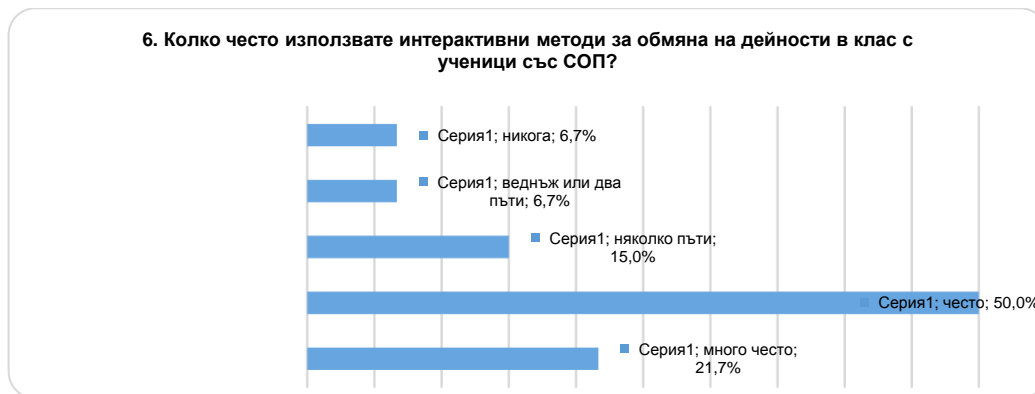
Социалните и професионалните компетентностите на педагогическите специалисти са сложни комбинации от знания, умения, разбиране, ценности и нагласи, водещи до ефективни действия и взаимодействия не само с ученици и с родители, но и с колеги в конкретни ситуации и при конкретни обстоятелства. Конкретната училищна ситуация задава структурирането на компетентностите, необходими за постигането на целите, възможните очаквания, които са свързани с опита от сблъсък с минали ситуации, мотивацията, която разкрива смисъла на самата ситуация за Аз-а на приобщаващия учител. Сформирането на компетентностите на приобщаващия учител са в пряка зависимост от опита, квалификацията и рефлексията му. Когато са сформирани маневрени и меки компетентности, тогава учителят общува интерактивно с колегията.



Фигура 8. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 5.

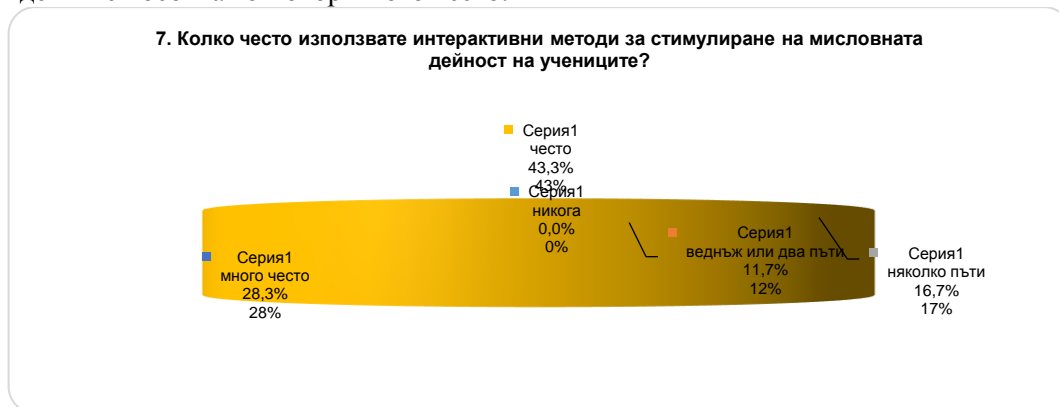
Респондентите /50%/ посочват, че ползват интерактивни методи не само при реализиране на процеса на преподаване, но и за обмен и трансфер на дейности, в които се включват и ученици със специални образователни потребности. В този контекст, може да се твърди, че интерактивните методи подпомагат процесите на приобщаване на учениците със специални

образователни потребности не само в процеса на обучение, но и в процесите на възпитание и социализация.



Фигура 9. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем б.

Друго пространство на апликация на интерактивните методи е стимулиране на мисловната дейност, в конкретика и на критичното мислене на учениците. Отново са видими резултати при които респондентите в 43% често използват интерактивни методи с тази цел, а 28,3% от респондентите посочват отговор много често.

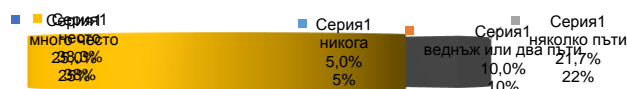


Фигура 10. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 7.

Аналогични отговори, видни от Фигура 8., предоставят респондентите относно прилагането на интерактивни методи за създаване на смисъл на изучаваното учебно съдържание. Всъщност, това е и една от целите на приложение на интерактивните методи за обучение. Чрез търсене на връзки с реалността на учебното съдържание, учениците да разберат значимостта на отделните концепти, понятия, факти и явления за житейското функциониране. Когато учениците в откривателско - креативен процес търсят и намират приложение на определено учебно съдържание в живота, тогава самия творчески процес, проявената интуиция и инсайтни решения на базата на собствени знания, опит и рефлексия водят до удовлетворение на учениците от учебния процес и в този контекст до повишаване на мотивацията за учене.

От друга страна, многообразието от интерактивни методи на обучение и разнообразието от интерактивни техники водят до създаване на позитивен и съграждащ емоционален климат в класната стая. Когато позитивния емоционалния фон на учене се обогати със стойността, с основанието, с целта или със смисъла на учебното съдържание за прилагане директно или индиректно /за обяснения на отделни факти, явления и събития/, които учениците знаят или са открили, тогава учениците откриват не само смисъла на учебното съдържание, но и смисъла на ученето. Чрез интерактивните методи на обучение се повишават интересите, знанията и уменията на учениците поради спецификата на интерактивността за всеки ученик да прави това, което обича да прави и прави най-добре. Интерактивните методи на обучение сегрегират сухия дидактизъм, деспотизма на единственото знание и тиранията на задължителното учене и оценяване. Интерактивните методи създават смисъл на учебното съдържание, защото чрез тях то се субективизира и рефлексира.

8. Колко често използвате интерактивни методи за създаване на смисъл у учениците за изучаваното учебно съдържание?



Фигура 11. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 8.

Респондентите са предоставили преобладаващо одобрителни отговори и в този план – за рефлексивна дейност на учениците /видно от Фигура 9./.

Интелектуалната рефлексия на учителите/учениците може се демонстрира в ретроспективен и в перспективен план като базиране на собствени опит и знания, и тяхното проектиране в прогнозируем план за решаване на проблемни ситуации/задачи съобразно личностния когнитивен потенциал. Така, интелектуалната рефлексия на учителите/учениците относно учебното съдържание променя традиционния модел на образование от дидактичен към бъдещостния модел на използване на учебното съдържание в живота.

Личностната рефлексия на учителите/учениците относно учебното съдържание се проявява в само-перцепция, само-познание, само-детерминиране и само-ефективност на силните страни и потенциала на всеки ученик за да реализира процесите на учене с лекота, с удоволствие и с позитивни емоции и към процеса, и към резултатите.

Праксеологическата рефлексия на учителите/учениците относно учебното съдържание се проектира в професионално-технологичен аспект на собствени компетентности в различни контексти на приобщаващо обучение и приобщаващо възпитание - предимно в ученическия контекст, но също така и във фамилията и в обществения контекст.

Диалоговата рефлексия на учителите/учениците относно учебното съдържание се презентира чрез комуникативна и чрез кооперативна рефлексия. Комуникативната рефлексия на учителите/учениците относно учебното съдържание се манифестира в моделите на диалогична комуникация между учителя и останалите училищни общности /ученическа, учителска, образователно-лидерска, на непедagogическия персонал/, както и на свързаните общности с училищната /родителска, общностна, на други организации и институции, и т.н./ Диалогичната комуникация изисква рефлексия, но и слушане и чуване на събеседника, просоциални умения и емпатия, компромиси и асертивност за да се случва приобщаващото образование. Кооперативната рефлексия на учителите/учениците относно учебното съдържание изисква владенето на знания за модели на функциониране на сътрудничеството; притежаването на социални умения за работа в група/екип, за структуриране на групи/екипи от колеги, ученици и родители; осъзнаване и реализиране на позитивни отношения /ценности и нагласи/ за перцепция и само-перцепция, за разбиране и само-разбиране, за приемане и само-приемане, за детерминираност и само-детерминираност, за ефективност и само-ефективност на дружествата, на различията като ценен ресурс и като предимство за да се случва и реализира ефективно процеса на приобщаващо образование (по Хаджиали, И., Райчева, Н. & Н. Цанова, 2018).



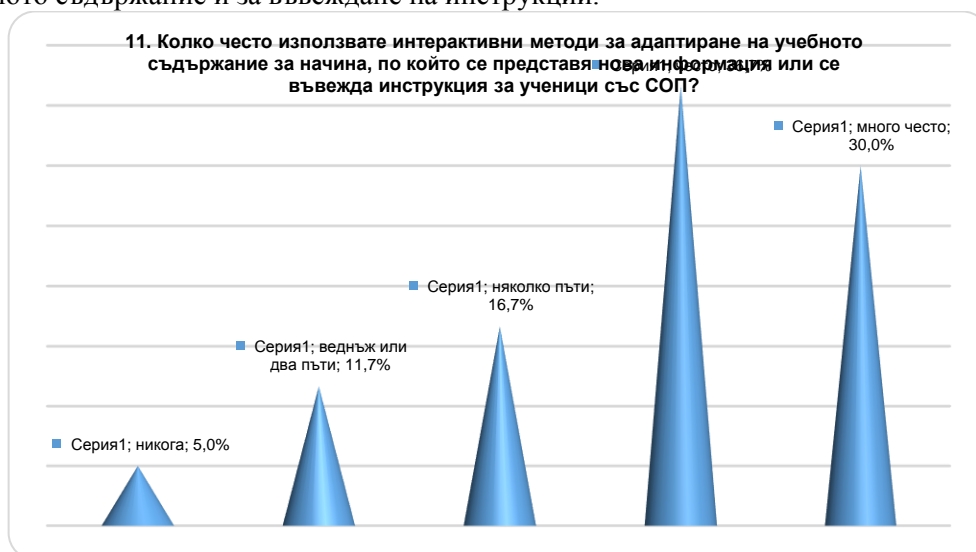
Фигура 12. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 9.

За реализиране на рефлексивна дейност, важно условие е собственият опит. Респондентите в този контекст, използват много често - 21,7 % и често - 46,7% интерактивни методи, свързани със собствения опит на учениците / Фигура 10/. При подобен модел на използване на интерактивните методи за обучение се повишават рефлексивните модели към овладяването на нови знания и към ученето.



Фигура 13. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 10.

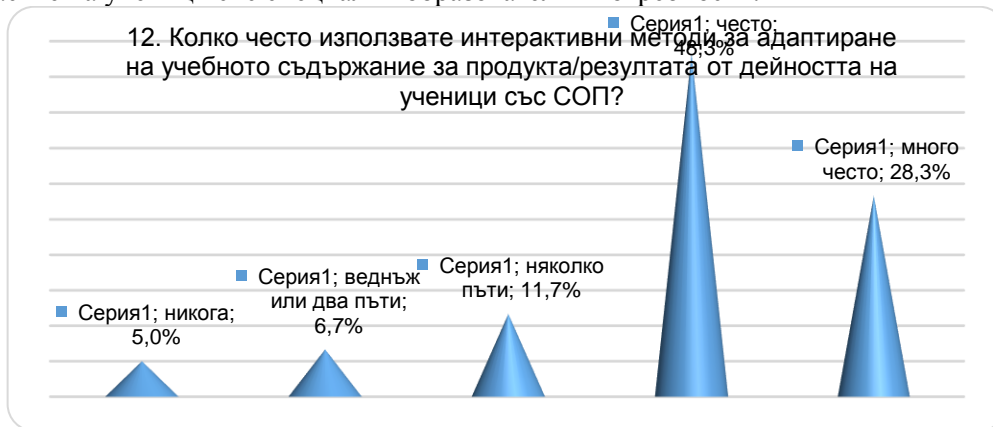
Отговорите на респондентите демонстрират, че много често – 30 % и често – 36,7 % използват интерактивните методи за адаптиране на учебното съдържание за предоставяне на нова информация или за въвеждане на инструкции за ученици със специални образователни потребности /Фигура 11./. Прави впечатление, че само 5 % от респондентите никога не са използвали интерактивни методи за адаптиране или за инструкции. При тези отговори може да се твърди, че респондентите познават силата на интерактивните методи за адаптиране на учебното съдържание и за въвеждане на инструкции.



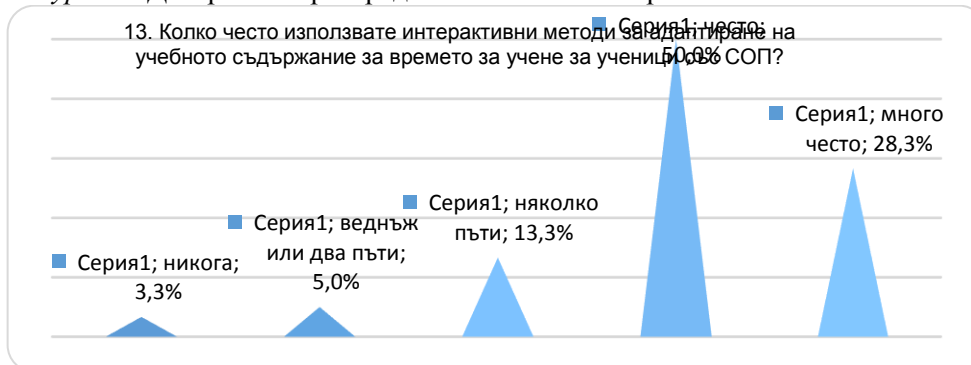
Фигура 14. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 11.

Подобно обобщение може да се представи и за знанията и уменията на респондентите относно приложението на интерактивните методи за адаптиране на учебното съдържание за продукта/резултата от дейността на ученици със специални образователни потребности /Фигура

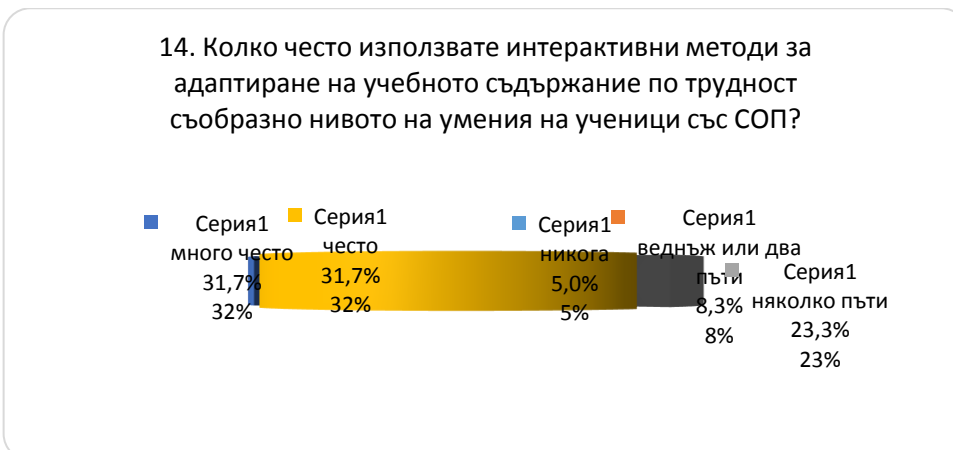
12/, за времето за учене при ученици със специални образователни потребности /Фигура 13/, по трудност съобразно нивото на умения на учениците със специални образователни потребности /Фигура 14/, ниво на подкрепа на ученици със специални образователни потребности /Фигура 15/, по размер обем за ученици със специални образователни потребности /Фигура 16/ и за степен на участие на ученици със специални образователни потребности.



Фигура 15. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 12.

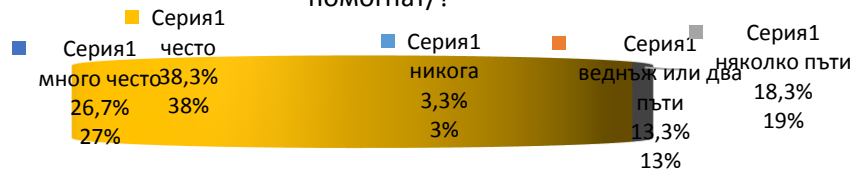


Фигура 16. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 13.



Фигура 17. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 14.

15. Колко често използвате интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание чрез ниво на подкрепа за ученици със СОП /учениците със СОП сами да си помогнат/?



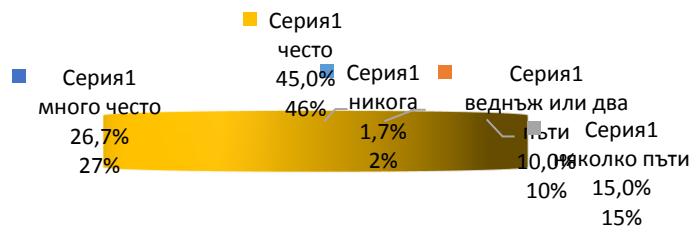
Фигура 18. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 15.

16. Колко често използвате интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание по размер/обем за ученици със СОП?



Фигура 19. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 16.

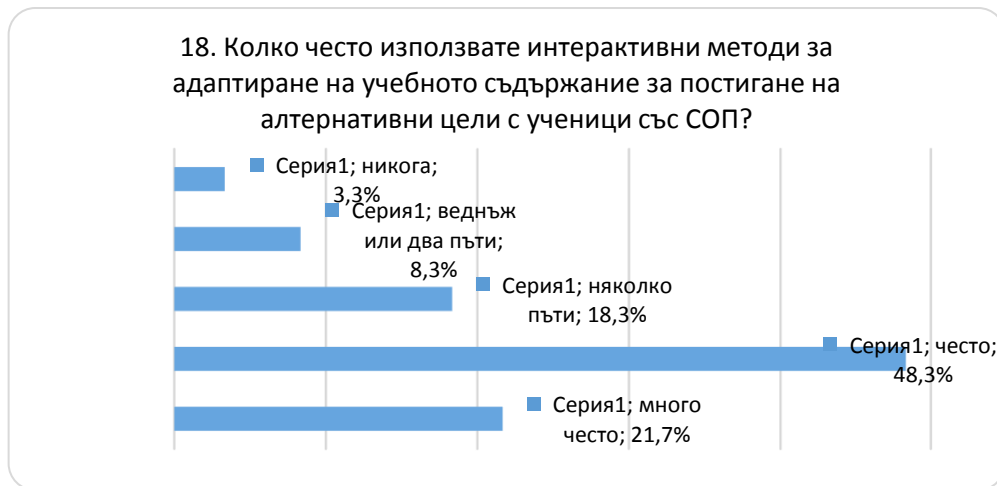
17. Колко често използвате интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание по степен на участие за ученици със СОП?



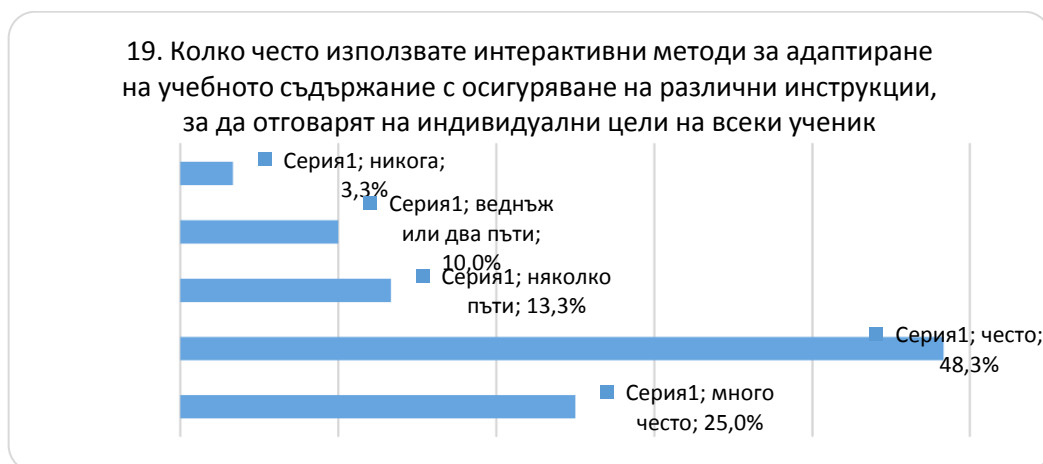
Фигура 20. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 17.

Респондентите предоставя подкрепящи отговори за алтернативни цели чрез адаптиране на учебното съдържание чрез интерактивни методи /Фигура 18./, отговори за различни инструкции съобразно индивидуалните потребности на учениците /фигура 19./, отговори за различни материали съобразно индивидуалните цели на всеки ученик /фигура 20./.

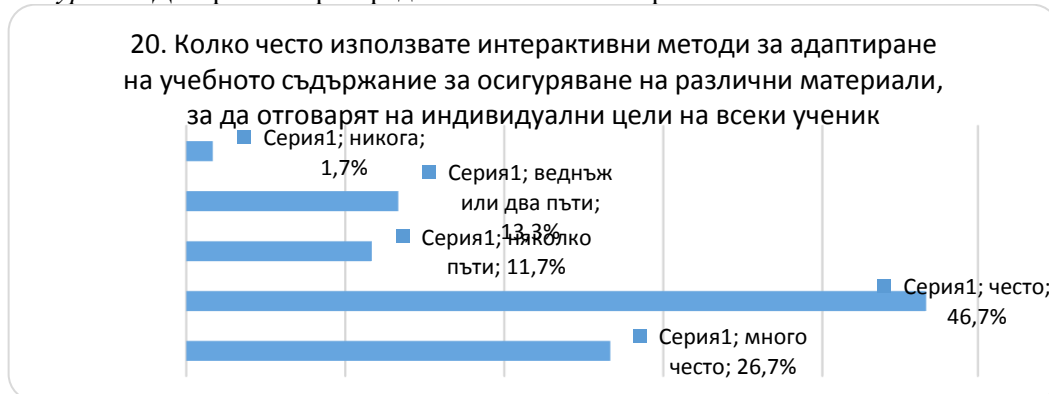




Фигура 21. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 18.



Фигура 22. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 19.



Фигура 23. Диаграма на разпределението на отговорите на айтем 20.

Това са изключително позитивни и перспективни резултати, показани от респондентите. Както отбелязват Martinez & Stager (2013): „ако създадеш алтернатива, хората ще се затичат към нея. Трябва да създадем ситуация, в която могат да възникват алтернативи.“ Според тях, училищата не инвестират изобщо в проучвания и развитие. В този контекст, Martinez & Stager (2013) извеждат и много силен призив: „Присъединете се към учебната революция, помитаща света!“

**По анкетата за интерактивни методи в обучението са изведени и психометрични характеристики на скалата**

Надеждността на скалата по алфа на Кронбах е 0,72, което означава добра надеждност за практически цели.

Броят на айтемите е 20.

Броят на изследваните лица е 60.

В колоната „алфа на Кронбах, ако се премахне айтем“ в Таблица 1 се вижда, че не се налага да се премахне айтем, тъй като надеждността няма да се промени много. В същото време се отчита, че надеждността на скалата е висока Най-ниската стойност на айтем е .691, а най-високият е .729 Алфа по Кронбах при условие че се премахне айтем.

По критерия на Шапиро-Уилк суровият бал по скалата не е нормално разпределен (statistic=0.95; sig.=0.025<0,05).

Таблица 7. Статистики на айтемите

Айтеми	Средно на скалата ако се премахне айтем	Дисперсия на скалата ако се премахне айтем	Корелация с общия бал	Алфа на Кронбах ако се премахне айтем
Айтем 1	71.59	64.383	.317	.709
Айтем 2	71.53	63.219	.433	.699
Айтем 3	71.39	68.621	.099	.726
Айтем 4	71.59	64.073	.329	.707
Айтем 5	71.29	67.105	.209	.717
Айтем 6	71.42	66.455	.193	.720
Айтем 7	71.29	64.691	.358	.706
Айтем 8	71.49	66.185	.204	.719
Айтем 9	71.49	62.875	.334	.707
Айтем 10	71.42	67.628	.142	.723
Айтем 11	71.39	65.863	.205	.719
Айтем 12	71.27	63.718	.366	.704
Айтем 13	71.22	63.416	.441	.699
Айтем 14	71.39	64.552	.283	.712
Айтем 15	71.44	64.216	.315	.709
Айтем 16	71.32	63.395	.393	.702
Айтем 17	71.29	61.898	.527	.691
Айтем 18	71.41	68.280	.112	.725
Айтем 19	71.34	68.642	.079	.729
Айтем 20	71.32	62.877	.435	.698

### Хистограма

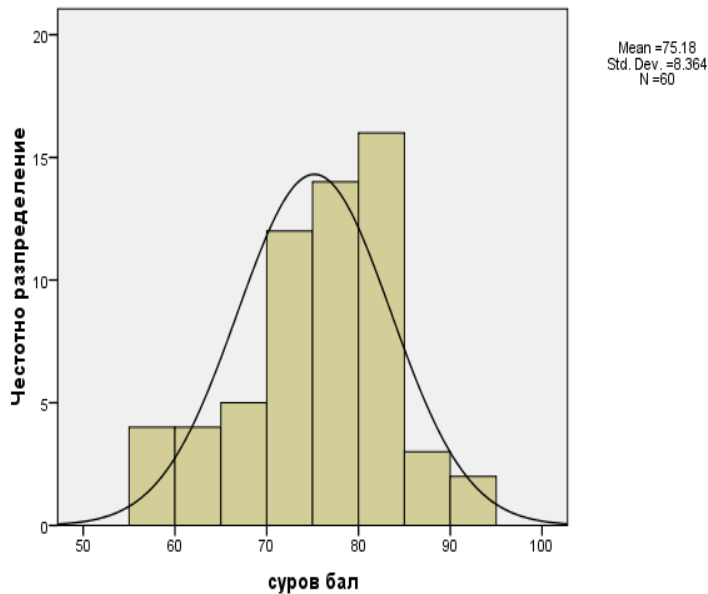
В Таблица 2 са дадени описателните статистики за скалата.

Таблица 8. Описателни статистики за скалата

Общ брой участници	Минимално	максимално	медиана	Долен квартил	Горен квартил	Среден бал	Стандартно отклонение	Асиметрия
60	57	90	77	70.25	81	75.18	8.364	-.557

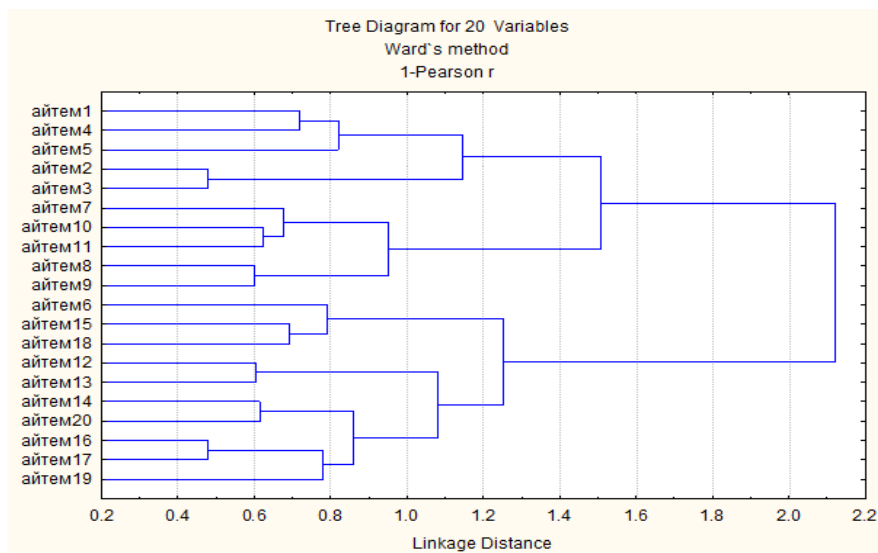
Асиметрията е отрицателна и не е голяма, разпределението не е нормално което означава че резултатите са малко след средната стойност към по-високите стойности, но близко до средната. Това се вижда и от Фигура . Средната стойност е 75.18, минималното е 157 а максималното 90. Това означава, че изследваните лица използват интерактивни методи малко над средното ниво.

На Фигура 22 е дадена хистограма на разпределението на суровия бал по скалата.



Фигура 22. Хистограма на разпределението на суровия бал по скалата

За анкетата за интерактивни методи е направен и Клъстърен анализ



На

Фигура 25 е дадена дендограмата на клъстерен анализ на скалата.

Използване е метода на Ward и 1-Pearson r за клъстерния анализ.

Анализът показва две обособени субскали, два основни клона на дендограмата.

В първият клон се два дрозда с по 5 айтеми.

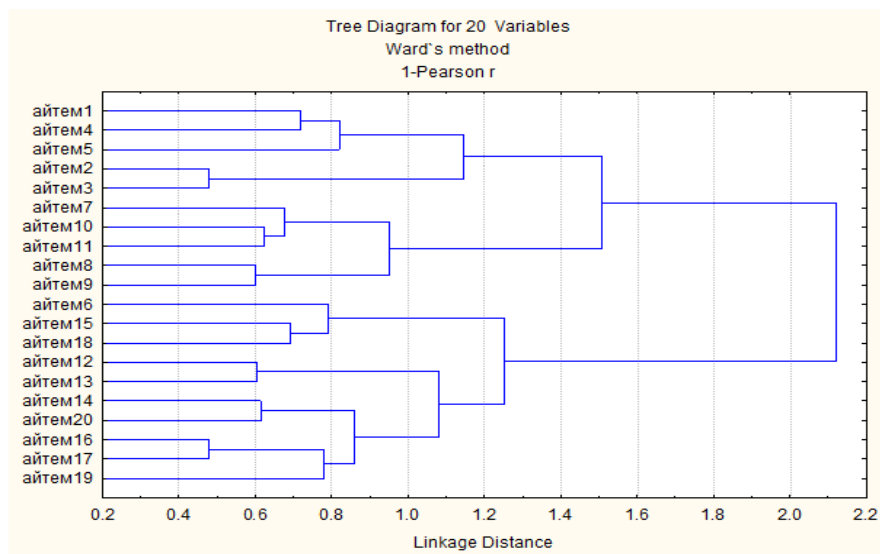
В първият дрозд са се комбинирали айтеми 1, 4 и 5 и айтеми 2 и 3. Това са йтеми, свързани с използване на интерактивни методи при преподаване, организация на комуникацията между учители и родители и между учители и колеги, както и айтеми, свързани със създаване на благоприятна атмосфера в клас и организация на комуникацията между учители и ученици. Очевидно комбинацията в първия дрозд е спрямо значимите концепти за преподаване и педагогическите взаимодействия, които са значими за преподаването и ученето.

Във втория дрозд комбинацията е между айтеми 7, 10, 11 и айтеми 8 и 9. Това са айтемите, свързани с влиянието на интерактивните методи за стимулиране на мисловната дейност на учениците, за учене от собствения опит при учениците и за адаптиране на учебното съдържание за начина, по който се представя нова информация или се въвежда инструкция за ученици със СОП, както и айтеми за създаване на смисъл у учениците за изучаваното учебно съдържание, и за рефлексивна дейност на учениците. В този дрозд са обособени интерактивни методи, свързани

с когнитивното развитие на учениците, собствения опит, който е в основата на рефлексивната дейност и необходимостта учителя да познава индивидуалния опит и стил на учене на учениците за да бъде ефективно предоставянето на нова информация или нови знания, и съобразяване и избор на инструкциите, които се въвеждат от учителя.

Комбинацията между първия и втория дрозд на първия клон от дендограмата извежда важни особености на ползването на интерактивните методи за обучение от респондентите. Към тези особености могат да се отнесат:

- релации между преподаване и педагогически взаимодействия;
- познаване на характеристики на интерактивните методи за обучение чрез които може да се подпомага когнитивното развитие на учениците, рефлексивната им дейност и придобиване на собствен опит, който да подпомага усвояването на нови знания чрез намиране на смисъл и реално приложение на учебното съдържание в живота;
- алтернативни модели за предоставяне на нови знания с активното участие на учениците и широки вариации на въвеждането на инструкции от учителя.



Фигура 25. Дендограма на клъстърен анализ

В първия дрозд на втория клон на дендограмата се комбинират айтеми 6, 15 и 18. Това са айтеми, свързани с апликация на интерактивните методи на обучение за обмяна на дейности в клас с ученици със специални образователни потребности, адаптиране на учебното съдържание чрез ниво на подкрепа за ученици със специални образователни потребности /учениците със СОП сами да си помогнат/ и за адаптиране на учебното съдържание за постигане на алтернативни цели с ученици със специални образователни потребности.

Вторият дрозд на втория клон на дендограмата има характер на постепенна еолична височинност. Най-ниска стойност има дрозда с комбинация на айтеми 16 и 17, подкрепени от айтем 19. Това са айтеми, свързани с използването на интерактивните методи на обучение за адаптиране на учебното съдържание по размер/обем за ученици със специални образователни потребности, за адаптиране на учебното съдържание по степен на участие за ученици със специални образователни потребности, както и за адаптиране на учебното съдържание с осигуряване на различни инструкции, за да отговарят на индивидуални цели на всеки ученик. Видно е че респондентите имат компетентности по отношение на типовете адаптиране на учебното съдържание, като оценяват силната връзка между размер/обем и степен на участие на учениците. Прави се връзка на тези типове адаптиране на учебното съдържание с осигуряване на инструкции съобразно индивидуалните потребности на всеки ученик.

Този дрозд се комбинира се с дрозда от айтеми 14 и 20 и с дрозда от айтеми 12 и 13. Това са айтеми, свързани с приложение на интерактивните методи на обучение за адаптиране на учебното съдържание по трудност съобразно нивото на умения на ученици със специални образователни потребности и за адаптиране на учебното съдържание за осигуряване на различни материали, за да отговарят на индивидуални цели на всеки ученик.

Дроздът с айтеми 12 и 13 свързва айтеми, отнасящи се към използване на интерактивните методи за обучение за адаптиране на учебното съдържание за продукта/резултата от дейността на ученици със специални образователни потребности и за адаптиране на учебното съдържание за времето за учене за ученици със специални образователни потребности. Очевидно, респондентите преценяват значимостта на продукта/резултата от дейността спрямо индивидуално предоставено време за изпълнение на учениците.

Комбинацията между първия и втория дрозд на първия клон от дендограмата извежда важни особености на ползването на интерактивните методи за обучение. Към характеристиките могат да се отнесат:

- връзката между трудност и използвани материали за адаптиране на учебното съдържание;
- обмяната на дейности, ниво на подкрепа и алтернативни цели за учениците със специални образователни потребности;
- релацията между размер/обем, степен на участие и инструкции за учениците със специални образователни потребности;
- връзката между трудността на учебното съдържание и нивото на умения, и използваните материали за адаптиране на учебното съдържание за учениците със специални образователни потребности;
- релацията на продукти/резултати от дейността и времето за учене за учениците със специални образователни потребности.

Двата дрозда се комбинират в отделен клон с по-ниска стойност /приблизително 1,25/ спрямо стойността на първия клон /приблизителна стойност 1,5/

#### **Изводи:**

Педагогическите взаимодействия, когнитивното развитие и рефлексивната дейност на учениците, и активното им участие се приемат за по-силно значими за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности отколкото типове на адаптиране на учебното съдържание: трудност; материали; обмяната на дейности, ниво на подкрепа и алтернативни цели; размер/обем, степен на участие и инструкции; трудност и материали; продукти/резултати от дейността и времето за учене на учениците със специални образователни потребности.

При използването на интерактивни методи с адаптиране на учебно съдържание се осъществяват съдържателна рефлексия при използването на интерактивни методи и формална рефлексия при адаптирането на учебното съдържание при ученици със специални образователни потребности, включително и по „философия“.

#### **Анализ на резултатите от метода на ранжиране на интерактивни методи**

Респондентите първоначално са включени в участие в брейнсторминг и отговарят на въпроса: „кои интерактивни методи могат да се използват за адаптиране на учебното съдържание по психология, логика и философия за ученици със специални образователни потребности?“.

Някои от предложените методи като беседа, дискусия, работа по групи, анализ на текст, беседа са включени към методите за преподаване и учене в книгата за учителя, но останалите респондентите извеждат от собствени компетентности и опит.

След като се извеждат 15 интерактивни метода, респондентите ги ранжират. В следващата по-долу таблица са представени ранжираните интерактивни методи и избора на отделните респонденти.

Таблица 9. Ранжиране на интерактивни методи

№	Интерактивен метод за адаптиране на учебното съдържание по предметен цикъл „философия“	никога		рядко		понякога		често		много често	
		избор	ранг	избор	ранг	избор	ранг	избор	ранг	избор	ранг
1.	дискусия	1	4	2	3	5	1	11	9	13	7
2.	мисловни карти	1	9	6	10	5	11	16	3	2	1
3.	мозъчна атака	6	1	7	1	3	8	6	11	6	2
4.	казуси	3	8	4	11	7	2	6	2	8	8

5.	дебати	3	14	3	13	8	10	7	8	7	10
6.	проекти	0	5	0	12	9	7	6	10	15	11
7.	работа по групи	1	6	1	2	8	6	11	4	9	4
8.	работа по двойки	1	7	1	4	9	5	9	5	10	3
9.	ролеви игри	0	13	0	14	7	9	13	12	10	12
10.	експеримент	0	15	1	15	2	12	7	15	20	15
11.	симулация	2	10	3	5	4	13	11	14	10	14
12.	творчески задачи	3	11	2	9	5	14	8	13	12	13
13.	беседа	0	12	0	8	0	5	14	7	16	9
14.	анализ на текст	1	2	1	6	5	3	15	1	18	5
15.	анализ на филм или на клип	1	3	1	7	7	4	11	6	10	6

Видно от ранжирането, интерактивните методи, които могат да се използват за адаптиране на учебното съдържание по предметния цикъл „философия“ са следните:

- „*мисловните карти*“ заемат първо място по ранг много често, макар и да са избор на само двама от респондентите, на трето място по ранг често и избрани от 16 респондента и т.н. „Мисловните карти“ като интерактивен метод, използван и с наименованието „майнд мепинг“ е нетрадиционен метод на обучение чрез който се презентират и изучават понятия, закономерности, планове, текстове, идеи и концепти. В центъра на графично изображение се поставя основен концепт и този концепт се свързва с допълнителни понятия, които се свързват с линии. Конструирането на изображението позволява да се получи ясно представа за отделните факти, явления, процеси. Освен в писмен вид, мисловната карта може да се представи и с картини както линейно плоскостни, така и обемни. Този модел улеснява учебната дейност с ученици със специални образователни потребности. „Мисловната карта“ или „мозъчната карта“ може да бъде представена съобразно индивидуалните предпочитания на учениците: като диаграма – паяк, като диаграма рибена кост, като диаграма мрежа и т.н. „Мисловните карти“ могат да се ползват и в процеса на преподаване и в процеса на учене, а решаването на учебни задачи спестяват време и създава позитивно настроение. Чрез този интерактивен метод, ученикът със специални образователни потребности практически може да се включи на различни нива съобразно силните си страни, а „картата“ може да се разширява неограничено съобразно силните страни на останалите ученици. Методът може да се ползва и при фронтална работа с учениците, така и в комбинация с методите „работа по групи“ и „работа по двойки“.

- „*мозъчна атака*“ или брейнсторминг е с ранг 2 „много често“ и е избор на 6 респондента. Методът не изисква предварителна подготовка и може да се прилага в няколко варианта: индивидуална мозъчна атака, обратна мозъчна атака, двуетапен шурм, двойно мозъчна атака, негативна мозъчна атака, ролева атака. Мозъчната атака предполага включване на учениците със специални образователни потребности с притежаваните възможности, знания и умения, които притежават и да изразяват нагласи, да изразяват своите ценности.

- „*работа по двойки*“ е в ранг 3 и е с избор 10 от респондентите. Работата по двойки е традиционен метод за българската образователна система за ученици с по-ниски училищни постижения, сред които могат да бъдат и учениците със специални образователни потребности. Методът допуска обяснения на учебно съдържание от връстници, а връстници обясняват на връстници по специфичен и различно разбираем начин, който почти винаги е ефективен.

- „*работа по групи*“ е с ранг 4 „много често“ и е с избор от 9 респондента. Работата по групи е резултативен интерактивен метод, когато в класа има ученици със специални образователни потребности в класа, защото ученикът/учениците могат да бъдат включени в различни групи, с различни отговорности и задължения. Така ученикът/учениците със специални образователни потребности вземат участие в образователния процес, могат да имат формализирана лидерска позиция, да получат увереност че могат да се справят, да разберат, че правилата се отнасят и за тях и да овладеят знания от учебното съдържание, да формират или да развият комуникативни и социални компетентности. Участието в група мотивира учениците, ангажира ги в различни екипни дейности, разработване на планове и изпълнение на дейности, споделяне на идеи, на съвместни изпълнения и на собствени емоционални преживявания.

- „*анализ на текст*“ е с ранг 5 „много често“ и избор от 18 респондента. Интерактивният метод е включен към методите за преподаване и учене, и към учебно-методическите ресурси в книгите за учителя и вероятно това е причината за големия избор от респондентите.

- „*анализ на филм или клип*“ с ранг 6 „много често“ е избран от 10 респондента. Методът също е включен към методите за преподаване и учене, и към учебно-методическите ресурси в книгите за учителя. Този метод също е подходящ за адаптиране на учебно съдържание по предметния цикъл „философия“ за ученици със специални образователни потребности. Освен посочените филми в книгите за учителя е възможно методът да се комбинира с работа по групи и проектния метод, и учениците със специални образователни потребности да се включат и в търсенето на филми и клипчета по тематиката на учебното съдържание и да направят анализ на намерения ресурс и съотнасянето към тематиката.

- „*дискусия*“ с ранг 7 „много често“ е избран от 13 респондента. Този метод е от най-популярните интерактивни методи и неговата традиционност вероятно го ранжира на 7-мо място. В дискусията се реализират различни процеси на взаимодействия, реализира се диалогична комуникация, изясняват се вече познати и овладени знания или се търси нова перспектива за тях.

- „*казуси*“ с ранг 8 „много често“ и избран от 8 респондента. Методът е най-реалистичен и е свързан с вземане на решение, което е аргументирано, осмислено и се основава на факти. При някои казуси няма единствено правилно решение, има алтернативни решения, които също имат аргументация.

- „*беседа*“ с ранг 9 „много често“ и е избран от 16 респондента. При беседата обсъждането е открито, с изразена асертивност на участниците, с изслушване и приемана/отхвърляне на аргументи и достигане на съгласие, което често изисква приемане на чужда гледна точка. В този план, съвсем подходящ метод за адаптиране на учебно съдържание за ученици със специални образователни потребности.

- „*дебати*“ с ранг 10 „много често“ и избор от 7 респондента. При дебатите не винаги могат да вземат участие ученици със специални образователни потребности, защото не винаги могат да се аргументират, да приемат друга гледна точка, но могат да се включат в организацията, в засичане на време, в други организационни активности. При дебатите, учениците се стимулират за по-дълбоко познание на разглежданите проблеми и за развитие на способностите за общуване. По време на воденето на спор, участниците проучват различни гледни точки на възприемане на проблема, което им дава възможност да го решат по-правилно. Важно е да се отбележи, че съществена страна на дебата е аргументацията – разработването на стратегия, използването на аргументи и контрааргументи, умения да се защитава позиция и да се задават въпроси, толерантно отношение към чуждото мнение и позиция. Дебатът се оценява от жури, като в основа е оценката на съдържанието, на формата на аргументацията, както и на начина на представяне на аргументите (Вълчев, 1998).

- „*проекти*“ с ранг 11 „много често“ и избор от 15 респондента. При проектния метод е сравнително най-лесно да се поставят диференцирани и експлицитни инструкции, да се структурира участие и обмяна на дейности за адаптиране на учебно съдържание за ученици със специални образователни потребности.

- „*ролеви игри*“ с ранг 12 „много често“ и избор от 10 респондента. Ролевите игри като метод са удачни за адаптиране на учебното съдържание по предметния цикъл „философия“ за ученици със специални образователни потребности, защото при избора на определена роля може да се избере роля съответстваща на силните страни на ученика със специални образователни потребности. Базисният компонент „влизане в роля“ или самата роля предоставя възможности за формиране на меки и маневрени компетентности. Ролевите игри създават условия за създаване на интердисциплинарни отношения и извеждане на ясни връзки на изучаваното учебно съдържание с действителността.

- „*творчески задачи*“ с ранг 13 „много често“ и избор от 12 респондента. Съобразно нивото и потенциала на ученика със специални образователни потребности, учителят може да структурира подходяща творческа задача.

- „*симулация*“ с ранг 14 „много често“ и избор от 10 респондента. Симулацията е подходящ метод, който може да има тренингов ефект за ученика/учениците със специални образователни потребности.

- „*експеримент*“ с ранг 15 „много често“ и избор от 20 респондента. Интересен е факта, че респондентите са ранжирали на 15-то място „експеримента“, но от друга страна има най-голям

брой избори. При експериментите няма „успехи“ и „провали“, но има участие, мотивация за изпълнение и за успех на учениците със специални образователни потребности.

**Изводи:**

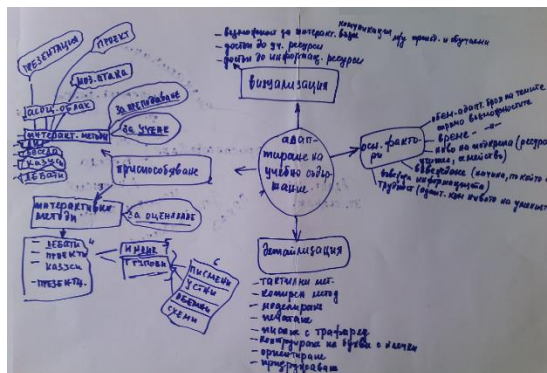
Респондентите познават предимствата и недостатъците на интерактивните методи за адаптиране на учебното съдържание по „философия“ за ученици със специални образователни потребности и могат ефективно да ги прилагат в училищната практика.

При използването на интерактивни методи с адаптиране на учебно съдържание се осъществяват съдържателна рефлексия при използването на интерактивни методи и формална рефлексия при адаптирането на учебното съдържание по „философия“ при ученици със специални образователни потребности.

**Анализ на резултатите от метода „Мисловни карти“**

Базисните очаквания към емпиричното изследване са насочени към оформяне на централно понятие - израз „интерактивни методи“, но тъй като изследването е насочено към рефлексия на учителите в обучението при ученици с и без специални образователни потребности, то се избира реверсивен модел на централизиране на понятието от нулева валентност и операционализацията на рефлексията. Така се избира централно понятие - израз „адаптиране на учебното съдържание“, защото този концепт е неотменен в работата с ученици със специални образователни потребности в образователното пространство за всеки учител.

Получените резултати показват, че всички респонденти структурират „мисловни карти“ с удоволствие и демонстрират стремеж да добавят нови разклонения. Готовите мисловни карти се характеризират с артистичност, персонализиран избор на цветове и дизайнерски решения.



От готовите „мисловни карти“, 75 % от тези на началните учители са до 6-та валентност включително, а на прогимназиалните учители 50 % от „мисловните карти“ са до 5-та валентност, а на гимназиалните учители 45 % на „мисловните карти са до 5-та валентност. Действително, респондентите – начални учители представят много детайли, докато респондентите – прогимназиални и гимназиални учители са предоставили по-обобщено представяне на концепти. Така например, в 6-та валентност при респондентите - начални учители се срещат описания на конкретни интерактивни методи с включени ресурси и материали. Докато, респондентите –



прогимназиални и гимназиални учители са сметнали, че необходимите ресурси и материали са подразбират от самите таксономии на интерактивните методи.

Съобразно избраното централно понятие в „мисловните карти“ присъстват необходими параметри на адаптирането на учебното съдържание като въвеждане, продукт, време, трудност, ниво на подкрепа, размер, степен на участие, алтернативни цели, модификация на учебния план/учебната програма (Ebeling, Deschenes, & Sprague, 1994). Специфика притежава параметъра „модификация“ защото само този параметър извежда промени по учебното съдържание, които са свързани с по-ниски очаквания или по-ниски стандарти

Адаптирането на учебното съдържание предполага промяна на начина на представяне на учебното съдържание, промяна на начина за упражнения, промяна на подготовката за различни форми на изпитване, промяна на мястото на обучение, промяна на времето за обучение, промяна на графика, промяна на стиловете за преподаване и за учене и т.н. При адаптиране на учебното съдържание, учителят работи с целия клас, но променя образователната среда, като я прави достъпна и позитивна за всеки ученик, използва помощни средства и/или асистиращи технологии за учениците със специални образователни потребности или за всички ученици.

В тези контексти, респондентите при структуриране на „мисловните карти“ внасят в тях визираните параметри на адаптиране на учебното съдържание. Това е очаквано и предвидено изпълнение. Прави впечатление, че е налице таванен ефект за включване на интерактивни методи на обучение - 100 % от респондентите ги включват в изпълнението си по „мисловните карти“.

Наблюдава се обаче различия къде точно се включват интерактивните методи. При 50 % от прогимназиалните учители, 50 % от гимназиалните учители и при 100 % т началните учители, интерактивните методи са включени във втора валентност към концепта от първа валентност „създаване на подходяща среда“ – отнася се до параметрите: ниво на подкрепа и степен на участие.

При 25 % от началните учители, 50 % от гимназиалните учители и при 75 % от прогимназиалните учители, интерактивните методи са включени също към втора валентност концепти, но към „приспособяване“. Ако се направи интерпретация и таксономизация на този концепт, той би могъл да се отнесе към всички параметри на адаптирането на учебното съдържание: въвеждане, продукт, време, трудност, ниво на подкрепа, размер, степен на участие, алтернативни цели, модификация на учебния план/учебната програма. Това съотнасяне всъщност извежда и насока към реализиране на основните модели на приобщаващото образование.

В готовите „мисловни карти“, 25 % от прогимназиалните учители – респонденти, 50 % от гимназиалните учители - респонденти и 75% от началните учители - респонденти внасят четвърта валентност към интерактивните методи /трета валентност/ с извеждане на концепти като: „визуализация“, „достъп до учебни ресурси“, „достъп до информационни ресурси“, както и конкретни интерактивни методи като „беседа“, „аквариум“, „мозъчна атака“, „разделяне на учениците на групи“, „разделяне на учениците по двойки“, „ролеви игри“. „карти на ума“. Интерес представляват посочените интерактивни методи „разделяне на учениците на групи“, „разделяне на учениците по двойки“, „ролеви игри“, защото при тези методи учениците със специални образователни потребности могат да бъдат включени ефективно в учебни дейности по системата на прикрепване и съобразно модела „ученици обучават връстници“.

Така ефективно се реализира не само личностова рефлексия, но и съдържателна рефлексия по отношение на необходими за усвояване на знания и умения, провокирани от съответните учебни задачи. Реализира се резултативно и процеса на приобщаващото образование. Приобщаването е осъществимо единствено в условия на готовност от две различни страни т.е. само при осъзната и открита позиция на приемане, независимо от различните като интерпретация и концепция социокултурни норми. Социокултурните норми са свързани с определени социални ситуации, които понякога представляват толкова силен натиск, че поведенческите модели се определят като излизащи от нормите. „Приобщаващото образование поставя изисквания към средовия контекст на ученика със специални образователни потребности. Тези изисквания са в контекста на снемане на негативни атитюди и стереотипи за уврежданията и специалните потребности, и за признаване на възможностите и постиженията на децата със специални образователни потребности“ (Левтерова, 2016).

Предложените интерактивни методи „ролеви игри“ и „карти на ума“ също са много ефективни за адаптиране на учебното съдържание. За учениците със специални образователни потребности са налице възможности за включване в роли, ситуации и модели в училищната практика при които съобразно потенциална и възможностите си, учениците със специални образователни потребности могат да реализират участие и овладяване на знания и умения, без специално конструирани патерналистични модели за включване в учебния процес от страна на учителя и/или на всички ученици, без сегрегационни модели с изпращане при ресурсния учител.

В същото време, интерактивни методи „ролеви игри“ и „карти на ума“ не само предполагат, но и постулират адаптиране на учебното съдържание по всички параметри: въвеждане, продукт, време, трудност, ниво на подкрепа, размер, степен на участие, алтернативни цели, модификация на учебния план/учебната програма.

Безспорно, всеки интерактивен метод поради спецификите на самите интерактивни методи регламентира кристални възможности за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности. В този контекст, за учениците със специални образователни потребности по-често се реализира формална рефлексия, докато за учениците без специални образователни потребности е в по-висока степен съдържателна рефлексия. Но, рефлексивните техники са заложили дори още при избора на включване на интерактивни методи в обучението.

Интерактивните методи в обучението изискват повече предварителна подготовка и усилия от страна и на учениците и на учителя, но също така провокират към инициативност и творчески решения, регулирано взаимодействие между учителя и учениците, формират умения за работа в група/екип. Включването на интерактивни методи в учебния процес повишава интереса и мотивира всички ученици, защото учениците могат:

- да покажат своите знания /на различно ниво/,
- да демонстрират умения в различен ситуационен образователен контекст /на специфично сензорно, практическо, когнитивно, интелектуално ниво/,
- да манифестират своите ценности и нагласи /на многопластово ниво/ и да манифестират

Интерактивните методи позволяват както на учителите, така и на учениците с и без специални образователни потребности да използват асистиращи технологии в обучението. Интересен резултат се получава при респондентите в тази насока. Докато 50 % от респондентите - начални учители посочват на ниво 3-та валентност използването на помощни средства и асистиращи технологии в процеса на обучение, то 75 % от респондентите - прогимназиални учители посочват на ниво 3-та валентност използването на помощни средства и асистиращи технологии в процеса на обучение, а респондентите – гимназиални учители посочват в 25 % на ниво 4-та валентност помощни средства, но в 50 % на ниво 3-та валентност посочват асистиращи технологии. В двата случая, използването на помощни средства и асистиращи технологии в процеса на обучение е свързано на ниво следваща валентност с интерактивните методи.

Респондентите от гимназиалния етап при обобщеното презентиране на „мисловните карти“ заключават, че интерактивните методи допринасят за най-ефективно адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности, включително и по „философия“.

Очакванията, че в началния етап на училищно обучение ще се ползват повече помощни средства и асистиращи технологии не се оправдават. Обяснителните модели могат да бъдат изведени предимно към по-високо технологичното използване на мобилни телефони, планшети и други устройства от учениците в прогимназиалния етап на училищното обучение, към по-честото /ежедневно/ използване на облачни технологии от учениците от прогимназиалния етап на училищното обучение и по-лимитираното използване на устройства и G-suite от учениците от началния етап на училищното обучение. Формалната, съдържателната и рефлексията към постъпки и действия с ползване на помощни средства и асистиращи технологии се приема от респондентите като по-висока и по-цялостно сформирани при учениците от прогимназиалния етап на училищно обучение.

#### **Изводи:**

Чрез посочените аспекти за повишаване на мотивация за учене чрез интерактивни методи на обучение се реализира и компетентностния подход в обучението и за ученици със специални образователни потребности и за ученици без специални образователни потребности в

кооперативни ситуации на учене и интерперсонални релации. Респондентите - учители могат да използват интерактивните методи за развитие на способностите на всички ученици за развитие на рефлексия към различно предметно съдържание, към множествени модели, обекти, функции и явления на знание.

Видна е динамика на използване на интерактивните методи съобразно възрастта на учениците. Респондентите променят използваните интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности спрямо възрастовите особености и интересите на учениците.

Интерактивните методи допринасят за най-ефективно адаптиране на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ за ученици със специални образователни потребности.

Чрез посочените аспекти за повишаване на мотивация за учене чрез интерактивни методи на обучение се реализира и компетентностния подход в обучението и за ученици със специални образователни потребности и за ученици без специални образователни потребности в кооперативни ситуации на учене и интерперсонални релации. Респондентите - учители могат да използват интерактивните методи за развитие на способностите на всички ученици за развитие на рефлексия към различно предметно съдържание, към множествени модели, обекти, функции и явления на знание.

Видна е динамика на използване на интерактивните методи съобразно възрастта на учениците. Респондентите променят използваните интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности спрямо възрастовите особености и интересите на учениците.

Интерактивните методи допринасят за най-ефективно адаптиране на учебното съдържание по „философия“ за ученици със специални образователни потребности.

#### **Анализ на резултатите от полу-структурираното интервю**

Уточняването на знанията на участниците относно типовете адаптиране на учебното съдържание по предметния цикъл „философия“ за ученици със специални образователни потребности се осъществява чрез два базисни въпроса. Резултатите, свързани с предпочитаните типове адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности по „философия“ от участниците в изследването са представени в следващата по-долу таблица.

**Таблица 11.**

<b>ТИП АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО ПРЕДМЕТНИЯ ЦИКЪЛ „ФИЛОСОФИЯ“</b>	
продукти от дейността на ученика	13 %
основно въвеждане в проблематиката	11 %
намаляване на обема на учебното съдържание	8 %
промяна на времето за учене	7,5 %
промяна на трудността на съдържанието	5,5 %
извеждане на алтернативни цели	5 %
увеличаване на нивото на подкрепа	4,5 %
съобразяване със стила на учене на ученика	4 %
промяна на стила на преподаване	4 %
увеличаване на степента на участие	3,5 %
модификация на учебното съдържание	33 %

Така избраните предпочитани типове адаптиране на учебното съдържание по „философия“ от участниците в изследването са отражение на педагогическия опит, който притежават, педагогическата им интуиция и работата им с ученици със специални образователни потребности съвместно с ресурсен учител. Прави впечатление от получените резултати, че за най-подходящ тип адаптиране на учебното съдържание по „философия“ е избран „по продукти от дейността на ученика“. Този тип адаптиране на учебното съдържание е най-ясен по отношение на получените резултати от работата на ученика и за учителя оценяването става сравнително лесно.

С най-висок резултат като подходящ тип адаптиране на учебното съдържание по „философия“ е посочен типа „модификация на учебното съдържание“ на ученика със специални образователни потребности. Вероятно за участниците в изследването този тип адаптиране на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ е достатъчно познат като понятие или

като структурен компонент на адаптирането. Този висок резултат за „модификация на учебното съдържание“ намира потвърждение и във високи стойности на елементи от него като: намаляване на обема или на трудността на учебно съдържание, извеждане на алтернативни цели, основно въвеждане в проблематиката.

Видно е, че компонентите на модификацията са с по-високи стойности от компонентите на диференциацията, към които се отнасят увеличаване нивото на подкрепа, съобразяване със стила на учене на ученика, промяна на стила на преподаване и увеличаване на степента на участие. Този резултат би могъл да се обясни с акцентите, които участниците поставят на самото учебно съдържание, а не толкова към стиловете на преподаване и учене, и участие на ученика със специални образователни потребности.

Обяснителен модел би могъл да се изведе и по посока на недостатъчното познаване на силните страни на учениците със специални образователни потребности, нежеланието на респондентите да променят собствения стил на преподаване и на организация на работата на учениците.

В проведените полу-структурирани интервюта, въпросите и съответно отговорите могат да се обединят в пет групи на уточняване:

- на начина на адаптиране на учебно съдържание;
- на ползвани ресурси за адаптиране на учебно съдържание;
- на стилове на преподаване и оценяване, и на учене;
- на включване на ученици, родители и колеги;
- на използване на интерактивни методи.

В отбелязаната група за начини на адаптиране на учебното съдържание, участниците извеждат следните критерии за адаптиране:

- създаване на достъп на учебната среда - 90 %,
- ползване на асистиращи технологии - 15 %,
- съобразно нивото на възможности и потребности на учениците със специални образователни потребности - 76 %,
- съобразно очакваните резултати и постижения - 79% ,
- гъвкав пространствен дизайн на класната стая - 35% ,
- намаляване на размера на учебното съдържание - 83% ,
- значимост на тематиката на учебното съдържание - 46% .

Процентът на отговорите надвишава 100, защото участниците дават повече от един отговор. В изведения критерий „създаване на достъпност на учебната среда“, почти всички участници посочват като основен показател използването на интерактивни методи в обучението – 99 %.

В обобщен план, респондентите извеждат три критерия за адаптиране: достъпност, опит и компетенции на учителя. От респондентите 78% предпочитат критерии, които са свързани с намаляване на размера на учебното съдържание. Очевидно, съобразно степента на образование оказва влияние за избора на критерии за адаптиране на учебното съдържание за деца/ученици със специални образователни потребности.

Начините за адаптиране на учебното съдържание демонстрират следните резултати:

- използване на интерактивни методи - 89 %,
- създаване на позитивен климат - 97 %,
- съобразяване с нивото на децата/учениците - 88 %,
- почти 90 % от респондентите извеждат начини за адаптиране съобразно отбелязаните от тях критерии за адаптиране.

Видно е че респондентите не само познават спецификата на приобщаващите практики, но и ги прилагат в работата си. Предпочитането на интерактивните методи за адаптиране на учебното съдържание е свързано с възможностите, които предоставят интерактивните методи за участие на всяко дете/ученик съобразно възможностите и способностите му, за емоционална и за индивидуална подкрепа съобразно потребностите на децата/учениците.

Отговорите на респондентите, свързани с ползвани ресурси и методи за адаптиране на учебното съдържание, показват че се предпочитат интерактивни методи – 96 %, както и помощни технологии и асистиращи технологии - 57 %. От респондентите - 90 %, които ползват помощни

средства и асистиращи технологии посочват и конкретика на определени продукти и търговски марки ни помощни средства и софтуерни продукти на отделни компании и фирми.

Респондентите отбелязват, че с ползването на софтуерни продукти и отделни мобилни приложения се увеличава интерактивността в педагогическото взаимодействие на учители - ученици със специални образователни потребности и в процеса на обучението.

Като използвани стилове на преподаване, респондентите посочват: творческо-евристичен стил - 76%, диалогичен стил – 73%, стил „мониторинг“ – 57 %. Отново стойностите са повече от 100, защото респондентите посочват повече от един отговор. Интересно впечатление прави, че част от респондентите отбелязват репродуктивен стил на преподаване - 32 % и същевременно претендират за въвеждане на иновативни модели в работата си. Този резултат може да се обясни единствено със стил на преподаване, който е станал рутинен, но е налице желание или социална желателност за осъвременяване на преподаването. Няма отговори от страна на респондентите за ползване на авторитарен, педантичен или бюрократичен стил на преподаване. Интересни интерпретации се отбелязват и по отношение на отбелязван мнемонически стил на преподаване, като 37 от участниците в изследването посочват използване на този стил на преподаване, а всъщност мнемониката помага за по-лесно запомняне на определено съдържание и на определена информация.

Като използвани стилове на оценяване, респондентите отбелязват, че се съобразяват предимно с индивидуалността на всеки ученик - 88 %, следвани от различията в стиловете на учене на учениците - 56 % и от 52 % от респондентите и налице съобразяване със сензорния профил на учениците. При уточняващи въпроси за същността на сензорния профил, респондентите отбелязват, че сензорен профил на детето/ученика не е правен, но е налице съобразяване с възрастта на детето или на ученика и сензорните му предпочитания за възприемане, разбиране и научаване на учебното съдържание.

Респондентите нямат предвид специално създаден сензорен профил по определени критерии. Но, съобразяването с индивидуалността на всяко дете/ученик включва и съобразяване с интереси, възможности и сензорни предпочитания на всяко дете/ученик.

Респондентите отбелязват, че за адаптиране на учебното съдържание най-често ползват консултации от: колеги - учители 78 %; управленския екип на училището – 45 %; родители - 26 %.

Видно е че респондентите се доверяват предимно на педагогическия опит, а не толкова на административния опит и родителските изисквания и претенции, и разчитат предимно на добрите приобщаващи практики. Положителен е факта, че респондентите изграждат стратегии за адаптиране на учебното съдържание за деца/ученици със специални образователни потребности чрез търсене на качествено взаимодействие с учителския и фамилен общностен контекст.

За адаптиране на учебното съдържание на деца/ученици със специални образователни потребности с ползване на интерактивни методи, респондентите посочват като използвани интерактивни методи: проблемна дискусия - 87 %; създаване на проект - 87 %; дискусии от типа на „кръглия стол“ - 46 %; портфолио - 46 %; ролеви игри – 41 %; ролеви дискусии - 32%; дебати - 29 %; мозъчна атака - 15 %; обсъждане на казуси /кейс-стади/ - 10 %; тренинги - 5 %. Видно е че се използват конвенционални интерактивни методи като се определят в зависимост от новостта, обема, степента на сложност на учебното съдържание и нивото и потенциала на децата/учениците. Респондентите с удовлетворение отговарят пространно на въпросите за ползване на интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание по предметния цикъл „философия“ като споделят и собствени добри практики по отделни теми или с отделни ученици със специални образователни потребности.

Респондентите смятат, че интерактивните методи са най-подходящи за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности, тъй като чрез интерактивността се преодоляват психологическите бариери за участие на децата/учениците със специални образователни потребности. Интересен резултат е че проблемната дискусия с най-високи стойности, но респондентите ползват този интерактивен метод в двата варианта: с всички ученици, включително и с ученика със специални образователни потребности, и ученици с детето/ученика със специални образователни потребности. Този висок резултат е показателен за включването на ученика със специални образователни потребности и участието му в работата на

групата/класа. С аналогично висок резултат е ползването на интерактивния метод „създаване на проект“. Този метод е предпочитан и от учениците, защото чрез него могат да представят творческите си идеи и концепции, и да представят разбирането и научаването на учебното съдържание съобразно интересите си, сензорните си предпочитания и потенциала, който притежават. Респондентите отбелязват, че ползват метода както индивидуално, така и групово. При груповата работа, детето/ученика се включва в различни позиции като член на групата - като пасивен участник, като предоставящ творчески идеи, като контролиращ отделни етапи или цялото изпълнение, като изготвящ/изработващ отделни детайли по проекта и като оценяващ отделни етапи или финалното изпълнение. В аналогичен план, ученика със специални образователни потребности се включва и в другите посочени интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание.

Не е отбелязан по-горе получения резултат, че респондентите /43 %/ използват дигитални технологии, например интерактивна дъска. Респондентите приемат и съобразно наименованието ѝ, и съобразно възможностите ѝ, значимостта за представяне на учебното съдържание по повече начини и с повече средства, което увеличава разбирането на учебния материал дори понякога без адаптиране, увеличава възможностите за участие на детето/ученика със специални образователни потребности и увеличава степента, в която се овладява учебно съдържание. Но, съвсем коректно, респондентите маркират необходимостта от присъствие на детето/ученика в час за да може интерактивната дъска да се използва и от детето/ученика със специални образователни потребности.

За други модели на интерактивност, включващи дигитални технологии като G-suite, електронен дневник и различни образователни софтуери за персонален компютър или образователни мобилни приложения, респондентите /56 %/ внасят положителни интерпретации, тъй като отразяват интересите, желанията и мотивацията на всички деца/ученици. Образователните, и особено асистиращите дигитални технологии и ресурси, както в случаите на специално създадени за ученици със специални образователни потребности, така и в други случаи са структурирани в интерактивни модели съобразно сензорните предпочитания, и в перцептивно, моторно и когнитивно подходящи модели за възприемане на информация и научаване от деца/ученици със специални образователни потребности.

Респондентите /98%/ отбелязват, че интерактивните методи са най-ефективното средство за адаптиране на учебното съдържание, независимо дали се ползват: с или без цифровизация; самостоятелно или групово, или за и с цялата група/клас; с и в различни общностни и социални контексти.

Адаптирането на учебно съдържание за деца/ученици със специални образователни потребности чрез интерактивни методи обезпечава възможности за непосредствено и автентично участие на децата/учениците със специални образователни потребности, за реално проследяване на ефективността на разбиране и научаване, за овладяване на правила за поведение в групата/класа в процеса на обучение, емоционално съпреживяване и безспорно за успех както в ученето, така и в социалния свят.

#### **Изводи:**

Интерактивните методи използвани за адаптиране на учебното съдържание позволяват на учителя, работещ с деца/ученици със специални образователни потребности да използва различни начини и ресурси за адаптиране, да реализира гъвкавост на стиловете на преподаване и оценяване и съответно да предоставя възможности за съобразяване с различните стилове на учене от децата/учениците със специални образователни потребности. Не на последно място, адаптирането на учебното съдържание чрез интерактивни методи за деца/ученици със специални образователни потребности създава условия за включване на различни училищни и извънучилищни общности - връстници, други учители, родители и т.н.

Интерактивните методи позволяват учебното съдържание да се адаптира за децата/учениците със специални образователни потребности по начини, с ресурси и материали, с промяна на стилове на обучение, и чрез педагогически взаимодействия по модели, които правят ученето за децата/учениците със специални образователни потребности достъпно, приятно и лесно, а за учителите персонално комфортно и педагогически компетентно.

## Анализ на резултатите от анкетата за интерактивни методи в обучението и оценяването по „Философия“

Важен фокус към адаптирането на учебното съдържание по „Философия“ с интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности е мнението на учениците. При направената моментна картина за степента на използването на интерактивните методи за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности в часовете по „философия“ са регистрирани следните резултати:

### Анализ на резултатите за използване на интерактивните методи в преподаването по философия.

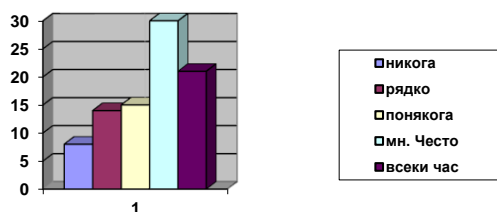
При синхронизиране на мнението на учителите и учениците относно ползването на интерактивните методи се очакват завидни училищни постижения и за учениците със специални образователни потребности. След като в беседа е уточнено какво представляват интерактивните методи, от респондентите ученици са подадени следните отговори по айтема: „Използват ли се интерактивни методи в обучението Ви по философия?“

Таблица 12.

В графичен вид събраните данни могат да бъдат представени по следния начин:

Използват ли се Интерактивни методи в обучението Ви по философия?	Никога	рядко	понякога	Много често	Всеки час
	0	2	7	8	15

Графика 1.



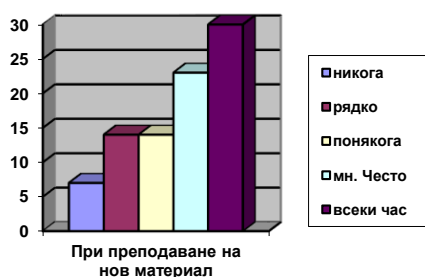
Анализът на получените резултати показва, че въпреки нормативните документи, които насочват към учене с активно участие на учениците, интерактивните методи не се използват достатъчно активно в обучението по философия.

След представяне на обобщения резултат се проверява в какви случаи са били прилагани интерактивните методи в обучението. Учениците - респонденти отговарят на айтема: В какви случаи са били прилагани казуси, дебати, проекти, беседи?

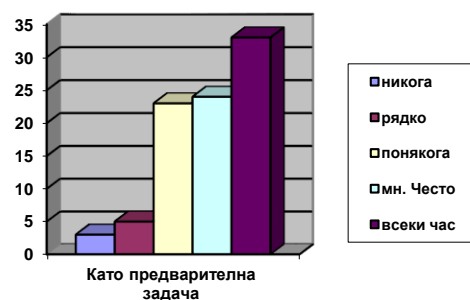
Таблица 13.

В какви случаи са били прилагани казуси, дебати, проекти, беседи?	Никога	Рядко	Понякога	Много често	Всеки час	фиг.
При преподаване на нов материал	2	1	11	10	8	Фиг. 1
Като предварителна задача за следващия час	2	1	11	8	10	Фиг.2
За работа в екип по определени теми	2	1	9	10	10	Фиг.3
За затвърдяване на знанията	2	1	11	10	7	Фиг.4
При поставяне на индивидуални задачи	2	0	11	10	9	Фиг.5
За улесняване на учениците със СОП	0	0	10	10	12	Фиг.6.

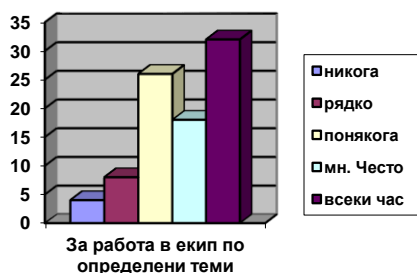
Графика 2.



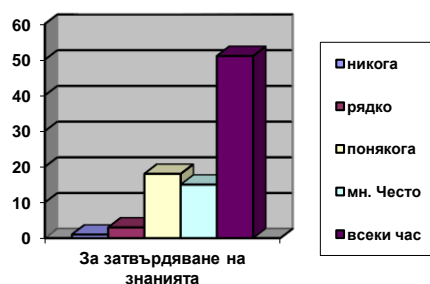
Графика 3.



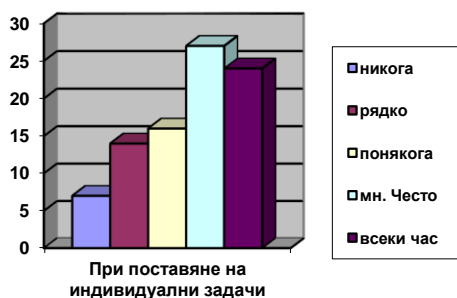
Графика 4.



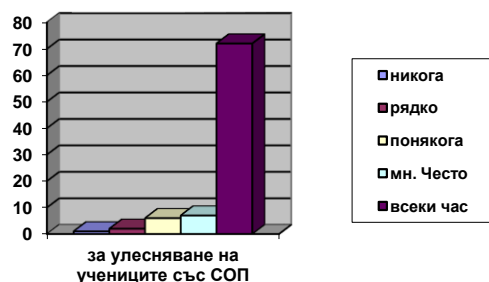
Графика 5.



Графика 6.



Графика 7.



Прави впечатление, че учениците разбират и приемат позитивно използването на интерактивни методи за адаптиране на учебното съдържание по „Философия“ за ученици със специални образователни потребности и това е видно от отговорите на въпроса, свързан с апликацията на интерактивните методи за улесняване на учениците със специални образователни потребности. Респондентите - съученици оценяват, че много от интерактивните методи адаптират учебното съдържание по философия специално за техните съученици със специални образователни потребности. Този факт говори в полза не само на образователното приобщаване, което се случва в учебните часове по „философия“, но и за социално приемане и социално приобщаване на учениците със специални образователни потребности. Направеният анализ на данните показва, че интерактивните методи и техники се използват рационално и ефективно в съвременното обучение. Показателно за такъв извод е процентното съотношение на отговорилите в графа „всеки час“ и „никога“. Във всички варианти на отговора преобладаващ е процента от графа „всеки час“. В същото време, анкетираните респонденти – ученици относно предпочитанието към интерактивните методи и техники за получаване на знания по „Философия“ предоставят отговори, видни от Таблица 12.

Таблица 12.



В каква степен предпочитате интерактивните методи за получаване на знания по „Философия“?	никак	малко	Не мога да преценя	До голяма степен	напълно
	5	12	7	30	34

Графика 8



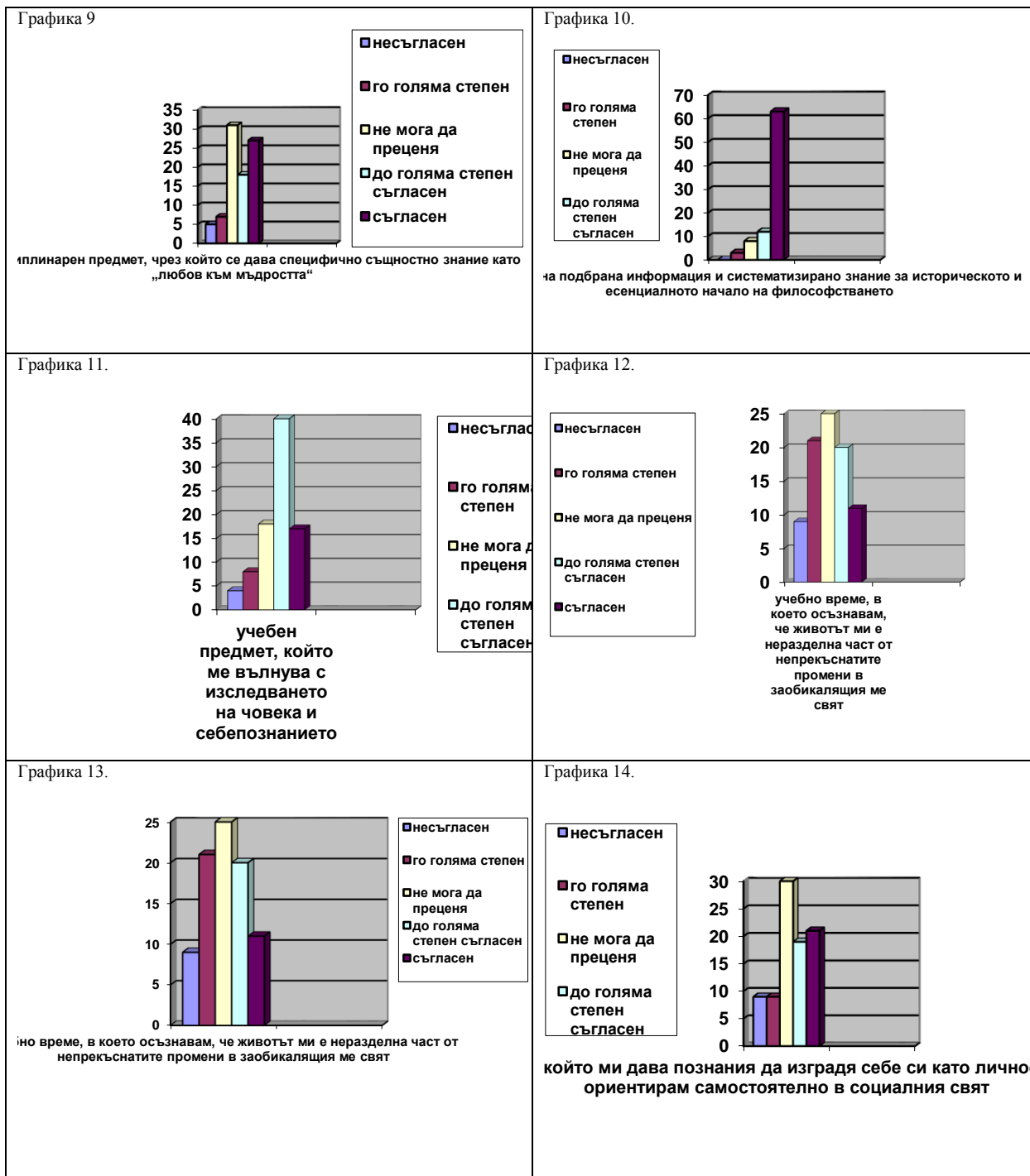
Корелацията от анализа на данните, получени въз основа на изследването показват, че използването на интерактивните методи и техники в обучението и предпочитанията на учениците по отношение на тяхното приложение в учебния процес са синхронизирани. Интерактивните методи са предизвикателство за учителите в преподавателската практика, както и за приноса им за когнитивното и емоционалното развитие на учениците. Младите хора е необходимо да бъдат мотивирани, съпричастни и достатъчно отговорни в процеса на обучение. Учениците се нуждаят от ангажираност към проблемите, учебните задачи, избирането на проблеми, проучвания на теми, които са "лично значими", "интересни" и "достойни" за проучване и решаване.

#### **Анализ на резултатите за използване на интерактивните методи за усвояване на учебното съдържание по философия.**

След обработката на първоначалните данни относно въпроса "Какво е за Вас учебния предмет „Философия“?" бяха получени следните отговори:

Таблица 13.

Какво е за Вас учебният предмет "Философия"?	Несъгласен	До голяма степен несъгласен	Не мога да преценя	До голяма степен съгласен	съгласен
а) интердисциплинарен предмет, чрез който се дава специфично същностно знание като „любов към мъдростта“	2	4	6	12	10
б) източник на подбрана информация и систематизирано знание за историческото и есенциалното начало на философията	0	2	0	12	18
в) учебен предмет, който ме вълнува с изследването на човека и себепознанието	2	1	2	10	17
г) учебно време, в което осъзнавам, че животът ми е неразделна част от непрекъснатите промени в заобикалящия ме свят	0	2	6	12	12
д) предмет, който ми дава познания да изградя себе си като личност и да се ориентирам самостоятелно в социалния свят	2	4	16	6	4



Данните показват, че сред респондентите - ученици преобладава мнението, че предмета “Философия” е интердисциплинарен предмет:

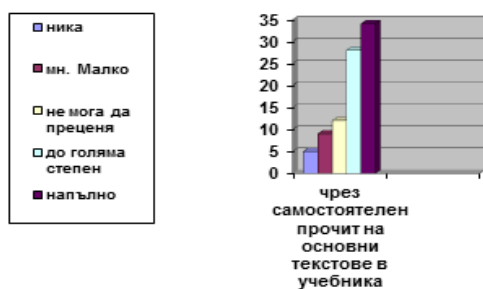
- 71% от тях са съгласни, че той е източник на подбрана информация и систематизирано обяснение за социалното и политическо развитие на човешкото общество (фиг.2),
- за 46% е учебен предмет, който ги вълнува със изследването на човека и себепознанието (фиг.3),
- за 31% е интердисциплинарен предмет, чрез който се дава специфично същностно знание като „любов към мъдростта“ (фиг.1).

Интересни са предпочитанията на учениците спрямо начините за получаване на нови знания по учебното съдържание по „Философия“.

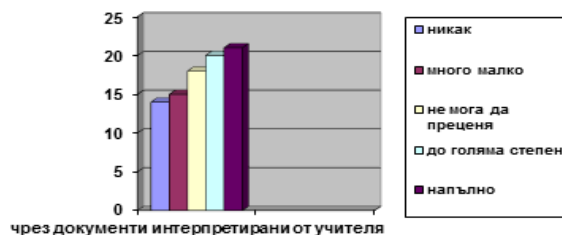
Таблица 14.

До колко предпочитате следните начини за получаване на информация за философските модели за живота, себепознанието и психичните процеси?	Никак	Много малко	Не мога да преценя	До голяма степен	Напълно
чрез самостоятелен прочит на основни текстове в учебника	2	4	4	18	4
чрез документи интерпретирани от учителя	4	4	8	8	8
чрез разкази и презентации от учителя	4	4	9	8	6
чрез групова работа	1	5	5	11	10
чрез работа по проекти	2	3	5	12	10
чрез Интернет информация	1	1	8	10	12

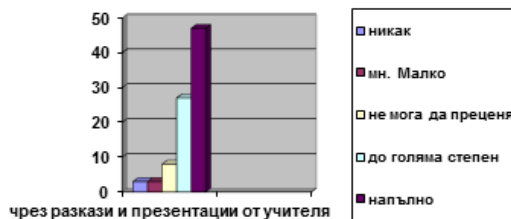
Графика 14.



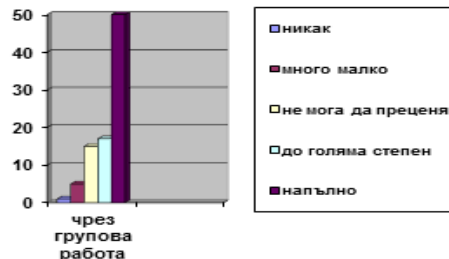
Графика 15.



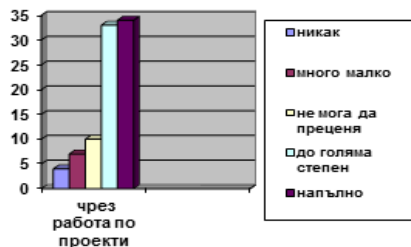
Графика 16.



Графика 17.



Графика 18.



Графика 19.



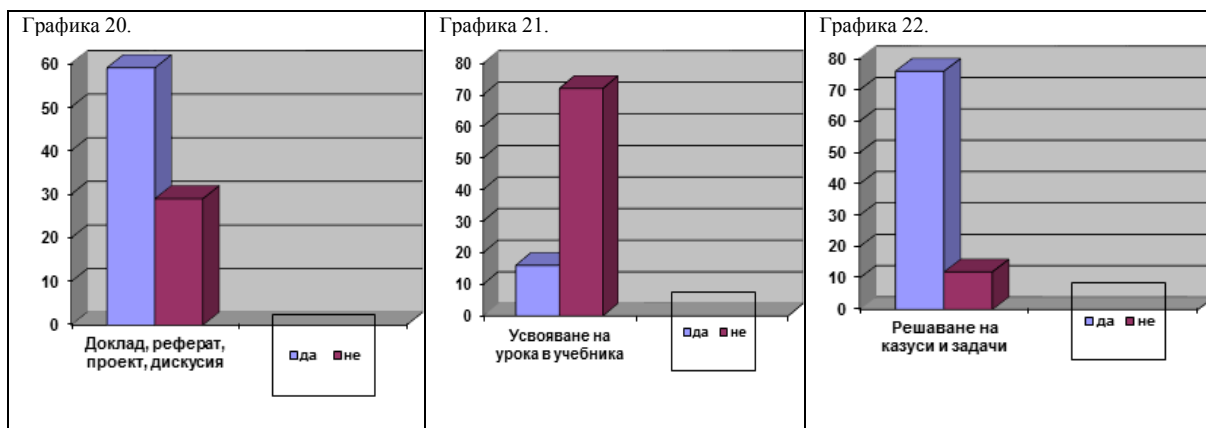
Анализираните резултати показват, че анкетираните предпочитат както традиционните начини за получаване на информация от учителя, така и работа по проекти, групова работа и Интернет като източник на информация.

**Анализ на резултатите за използване на интерактивните методи при оценяването по философия.**

Интересни са и резултатите, които показват респондентите – ученици за предпочитания начин за изпитване. Резултатите са представени в Таблица

Таблица 15

Оценяването по философия предпочитате да става чрез:	да	не
Доклад, реферат, проект, дискусия	27	5
Усвояване на урока в учебника	10	22
Решаване на казуси и задачи	28	4



Въз основа на горните диаграми може да конкретизира посоката на проявения интерес, че учениците желаят да покажат усвоените знания и да бъдат оценени по друг начин, а не по стандартното изпитване. Предпочитанията за оценяване са свързани с начин на оценяване, който предполага използването на интерактивни методи и техники.

Всички по-горни констатации показват нагласите на младите хора за прилагането на интерактивните методи в обучението по „Философия“. Същевременно, обаче те разкриват необходимостта учителят да умее да ги мотивира в по-голяма степен и да създаде такава учебна среда, чрез която учениците сами да достигнат до убеждението, че приложението на интерактивните методи е важен фактор в образователната система. Този нов начин на поднасяне на информацията би променил и отношението към учебния предмет „Философия“, стимулиране на тяхната активност и безспорно, след като интерактивните методи се предпочитат от всички ученици, то за учениците със специални образователни потребности адаптирането на учебното съдържание по „философия“ ще бъде позитивно прието от всички ученици.

#### **Изводи:**

Учениците предпочитат интерактивни методи за усвояване на учебното съдържание по „Философия“ и приемат, че интерактивните методи улесняват обучението на учениците със специални образователни потребности.

Учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, чрез интерактивните методи на обучение, които включват при адаптирането на учебното съдържание по предметния цикъл „философия“ подпомагат и се базират на силните страни и потенциала на учениците със специални потребности, а не техните етикети.

### **ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

От анализът на резултатите от проведеното експериментално проучване и проверката на хипотезите могат да бъдат формулирани **следните основни изводи:**

1. Педагогическите взаимодействия, когнитивното развитие и рефлексивната дейност на учениците, и активното им участие се приемат за по-силно значими за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности отколкото типовете на адаптиране на учебното съдържание: трудност; материали; обмяната на дейности, ниво на подкрепа и алтернативни цели; размер/обем, степен на участие и инструкции; трудност и материали; продукти/резултати от дейността и времето за учене на учениците със специални образователни потребности.

2. При използването на интерактивни методи с адаптиране на учебно съдържание се осъществяват съдържателна рефлексия при използването на интерактивни методи и формална рефлексия при адаптирането на учебното съдържание при ученици със специални образователни потребности, включително и по учебния предмет „философия“.

3. Ефективно приложение в училищната практика на интерактивните методи за адаптиране на учебното съдържание по предметния цикъл „философия“ за ученици със специални образователни потребности зависи от познаването на предимствата и

недостатъците на интерактивните методи и на механизмите за адаптиране на учебното съдържание.

4. Адаптирането на учебното съдържание по философия чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности предполага преподаване и учене по нов начин в ресурсно осигурена среда, която да отговори на всяко различие и потребност.

5. Интерактивните методи използвани за адаптиране на учебното съдържание позволяват на учителя, работещ с деца/ученици със специални образователни потребности да използва различни начини и ресурси за адаптиране, да реализира гъвкавост на стиловете на преподаване и оценяване и съответно да предоставя възможности за съобразяване с различните стилове на учене от децата/учениците със специални образователни потребности. Не на последно място, адаптирането на учебното съдържание чрез интерактивни методи за деца/ученици със специални образователни потребности създава условия за включване на различни училищни и извънучилищни общности - връстници, други учители, родители и т.н.

6. Интерактивните методи позволяват учебното съдържание да се адаптира за децата/учениците със специални образователни потребности по начини, с ресурси и материали, с промяна на стилове на обучение, и чрез педагогически взаимодействия по модели, които правят ученето за децата/учениците със специални образователни потребности достъпно, приятно и лесно, а за учителите персонално комфортно и педагогически компетентно.

7. Интерактивни методи за усвояване на учебното съдържание по „Философия“ и приемат, че интерактивните методи улесняват както обучението на учениците със специални образователни потребности, така и на всички ученици.

8. Апликацията на интерактивните методи на обучение за адаптирането на учебното съдържание по учебния предмет „философия“ се базира на силните страни и потенциала на учениците със специални потребности, а не техните етикети.

Изводите, направени съобразно резултатите от емпиричното изследване, свързани с възможностите на адаптиране на учебното съдържание по философия чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности, позволяват да се потвърдят формулираните хипотези.

*Хипотеза 1.* „Допуска се, че в процеса на адаптиране на учебното съдържание дефилират различни модели и компоненти, най-резултативен от които е модификация на учебното съдържание“ **се потвърждава.**

*Хипотеза 2.* „Допуска се, че при използването на интерактивни методи с адаптиране на учебно съдържание се осъществяват съдържателна рефлексия при използването на интерактивни методи и формална рефлексия при адаптирането на учебното съдържание по предметния цикъл „философия“ при ученици със специални образователни потребности“ **се потвърждава.**

*Хипотеза 3.* „Допуска се, че интерактивните методи допринасят за най-ефективно адаптиране на учебното съдържание по „философия“ за ученици със специални образователни потребности“ **се потвърждава.**

*Хипотеза 4.* „Допуска се, че учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, включват при адаптирането на учебното съдържание по я философия силните страни и потенциала на учениците със специални потребности, а не техните етикети“ **се потвърждава.**

*Нулевата хипотеза:* Допуска се, че адаптирането на учебното съдържание по философия с интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности не се различава от адаптирането на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности без включване на интерактивни методи“ **се отхвърля.**

Изследователските въпроси, формулирани в теоретичната част предоставят възможност за търсене на отговор в няколко основни направления, свързани с адаптирането на учебното съдържание като механизъм и специфики, особеностите и характеристиките на интерактивните методи и тяхното включване в процеса на адаптиране на учебно съдържание за ученици със специални образователни потребности.

В изследователската процедура бе даден отговор на тези въпроси, както и на други, отнасящи се до ефекта от приложението на универсалния дизайн за учене, инструкционалния дизайн и ефективни модели за мотивация на ученето при учениците.

Изследователският дизайн е архитектуризиран в няколко аспекта:

Първи аспект: интерпретация на проблематиката за адаптацията и нейните класификации, алгоритми за адаптация, адаптационен отговор, общия адаптационен синдром, подходи за адаптацията, социална адаптация и приобщаващо образование в което се променят среди и съдържания. В този контекст са внесени анализи на нормативните и понятийните конкретизации за учебното съдържание. Уточнени са теории за стиловете на учене; отношенията между образование, възпитание и обучение; подходи при разработването на учебните планове и програми; подбор на учебното съдържание – принципи и модели; техники за учене и преподаване. Внесен е кратък анализ на групите ученици със специални образователни потребности в светлината на условия, които изискват създаване на собствен/ни максимално ефективен/ни модел за приобщаващо образование; обща и допълнителна подкрепа.

Специален фокус е поставен на адаптирането на учебното съдържание съобразно индивидуалните потребности на учениците със специални образователни потребности с прилагане на помощни средства и асистирани технологии; типове адаптиране на учебно съдържание; универсален дизайн за учене; дизайн на инструкции – диференциални, експлицитни, стратегически; стратегии за адаптиране на учебно съдържание;

Втори аспект: интерпретация на проблематиката за интерактивните методи на обучение; интеракция и интерактивност; традиционен и интерактивен образователни модели; интерактивна образователна среда; активни и интерактивни методи за обучение; адаптиране на учебното съдържание по философия чрез интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности – рефлексивни подходи и дейности; педагогически взаимодействия, анализ на годишно тематично разпределение; модели на компетентности за реализиране на лидерство чрез ефективно образование; пирамида на планиране на диференцирано обучение и разработване по пирамидата на планирането на диференцираното обучение темата: „Емоции“ от учебното съдържание по психология /предметен цикъл „Философия“ – 8-ми клас/; пирамида на интервенционни стратегии.

Процедурите и резултатите в трета и в четвърта глава могат да бъдат разпределени в шест изследователски пространства:

Първото изследователско пространство обхваща изследване на мнението на учители, които преподават учебния предмет „психология“ от предметния цикъл „философия“ в гимназиален етап относно интерактивните методи и тяхното приложение за адаптиране на учебното съдържание.

Второто изследователско пространство е ранжирането на удачни интерактивни методи на обучение при адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности от учители, преподаващи по предметния цикъл „философия“ в гимназиален етап в периода на провеждането на изследването, в чиито класа/класовете в които преподават е изпълнен критерия „обучение на ученици със специални образователни потребности“.

Третото изследователско пространство е посветено на праксеологическа и кооперативна рефлексия на учителите от различни етапи на училищно образование, но също отговарящи на критерия „обучение на ученици със специални образователни потребности“ при адаптиране на учебното съдържание с интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности.

Четвърто изследователско пространство се отнася към търсенето и откриването на най-подходящия тип адаптиране на учебното съдържание с интерактивни методи от учители, които преподават по предметния цикъл „Философия“ и работят с ученици със специални образователни потребности в гимназиален етап.

Петото изследователско пространство има реверсивна позиция и е насочено към образователното и социално приемане от учениците, изучаващи „Философия“ относно интерактивните методи и тяхната роля за адаптиране на учебно съдържание за ученици със специални образователни потребности.

Шестото изследователско пространство се фокусира върху интерпретацията и дискусията на резултатите, получени от изследването. Коментарите, направени въз основа на получените резултати дават основание да се направят следните **заклучения**:

1. Интерактивните методи са неотменен компонент за адаптиране на учебното съдържание по „Философия“ за ученици със специални образователни потребности.

2. Изборът на определен тип адаптиране на учебното съдържание по „Философия“ за ученици със специални образователни потребности се влияе от праксеологическата и кооперативната рефлексия на учителите.

3. В адаптирането на учебното съдържание по „Философия“ за ученици със специални образователни потребности успешно може да се включат и концепти съобразно мнението на учениците от класа.

4. В процеса на разработване на адаптиране на учебно съдържание с интерактивни методи ефективно могат да се прилагат моделите: разработване по пирамидата на планирането на диференцираното обучение и пирамида на интервенционни стратегии.

5. При адаптирането на учебното съдържание по „Философия“ за ученици със специални образователни потребности е важно да се реализира съобразяване със силните страни и потенциална на учениците.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Burgstahler, S. E. (2008). Universal design of student services: From principles to practice. In *Universal design of higher education: From principles to practice* (pp. 167–175). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

2. CAST, 2004 – 2014. CAST, (1998 - 1999). <https://www.andrews.edu/cast/1998/reference/ioyta>

3. Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *The Elementary School Journal*, 94(2), 153–167.

4. Ebeling, Deschenes, & Sprague (1994). *Adapting curriculum and instruction*. The Centre for School and Community Integration. Institute for the Study of Developmental disabilities.

5. Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *Tesol quarterly*, 27/1. 91-113. [doi.org/10.2307/3586953](https://doi.org/10.2307/3586953)

6. Heacox, D (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Cheltenham, Vic: Hawker Brownlow Education.

7. Konza, D. M. (2005). Curriculum adjustments for students with learning disabilities in mainstream classrooms.. In A. Pandian, M. Kabilan & S. Kaur (Eds.), *Teachers, practices and supportive cultures* (pp. 1-11). Serdang Malaysia: Universiti Sains Malaysia.

8. Khalil M.& I.A. Elkhider, (2015). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Medicine, Computer Science*. DOI:10.1152/advan.00138.2015

9. Merrill, M. D. (2002). First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>

10. Martinez, S. L., & Stager, G. S. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing modern knowledge press.

11. Olinghouse, N. G. (2008). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 133–150.

12. Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

13. Rose, D., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). Reflections: Universal design for learning and the common core. *The Special EDge*, 27 (2), 3–5.

14. Stapleton, K. (2003). Gender and swearing: A community practice. *Journal Women and Language*, 26/2, 22.

15. Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

16. Даскалова, Ф., Балабанова, М., Златева, С. (1998). *Игра, общуване, език*. Бл.

17. Калайков И. (1984). Цивилизация и адаптация, М. "Прогресс".
18. Левтерова, Д. (2017). Универсален дизайн за ефективно учене и преподаване в приобщаващото образование, В: сборник научни доклади: „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: проблеми и перспективи“, Изд. „ЕКС-ПРЕС“- Габрово, ISBN 978-954-490-555-2.
19. Левтерова, Д. (2018). Метакогнитивната рефлексия в неврообразованието за ученици със СОП /специални образователни потребности/. В: Книга за рефлексията. УИ „Паисий Хилендарски“. Пловдив. ISBN 978-619-202-326-3.
20. Левтерова, Д. (2018). Педагогически екипни взаимодействия на училищната общност за приобщаващото образование. В: Сб. „Научни и практически аспекти на приобщаващото образование“, ISBN 978-954-07-4541-1 Изд. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ стр. 51 – 60.
21. Левтерова, Д., Ж. Атанасова, Ив. Тричков (2016). Стратегии за работа с деца и ученици със специални образователни потребности. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив
22. Налчаджян А.А. (1988). Психологическая адаптация: формы, механизмы и стратегии. Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1988. - 368 с.
23. Неминска, Р. (2016). Изследователски характеристики на интерактивното обучение във висшето образование. Yearbook of the faculty of Education - volume xv
24. Радев, П. (2010). Конструктивистка дидактика, Пловдив.
25. Радев, П., Александрова, А. (2009). Философия на образованието. Велико Търново: Фабер.
26. Хаджиали, И., Райчева, Н. & Н. Цанова (2018). Изследване на професионално-педагогическата рефлексия на учителя по биология. В: Книга за рефлексията. УИ „Паисий Хилендарски“. ISBN 978-619-202-326-3.
27. Чавдарова – Костова, С. (2019). Приобщаващо образование. УИ „Св. Климент Охридски“. София. ISBN 978-954-07-4569-5.
28. Янкова, Ж. (2019). Подготовка на студентите за работа с ученици със специални образователни потребности. В: Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: Теории, Технологии, Управление. ISBN 978 – 954-490 -643 – 6.



## **ПРИНОСИ**

Основните приноси на дисертационния труд могат да се характеризират като:

### **Научно-теоретични приноси:**

1. Систематизирани са особености на интерактивните методи в обучението и апликацията им в адаптирането на учебно съдържание за ученици със специални образователни потребности.
2. Въз основа на сравнителен контент - анализ са обобщени и интерпретирани концепции и модели за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности.
3. Конструиран е модел за разработване на адаптиране на учебно съдържание по „Философия“ по модела на разработване по пирамидата на планирането на диференцираното обучение.

### **Научно – приложни приноси:**

4. Специално е конструиран авторски изследователски инструментариум за интерактивните методи в адаптирането на учебно съдържание за учители и за ученици.
5. Проведено е изследване за адаптиране на учебното съдържание по „Философия“ чрез включване на интерактивни методи за ученици със специални образователни потребности за първи път в България.

## **ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА**

1. Минева, В. (2019). Адаптиране на учебното съдържание чрез интерактивни методи. Е-списание "Образование и развитие" Брой 4, 09.2019 г., ISSN 2603-3577.
2. Левтерова - Гаджалова, Д. & В.Минева (2019). Адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности. В: сб. Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: Теории, Технологии, Управление. ISBN 978 – 954-490 -643 – 6.
3. Минева, В. (2019). Рефлексия чрез интерактивни методи на обучение за ученици със специални образователни потребности. Втора Национална Научна Конференция „Рефлексия и обучение – стратегии, технологии, прогнози”. Пловдив /под печат/.