

ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ – НОРМАТИВНИ АСПЕКТИ И КАЗУСИ ОТ ПРАКТИКАТА

Йосиф Нунев, Борислава Недялкова
Министерство на образованието и науката

Резюме. Предложеният материал, свързан с приобщаващото образование, съдържа две основни части: тълкувания на най-новите нормативни документи – Закона за предучилищното и училищното образование и Наредбата за приобщаващото образование, и описание на два действителни казуса от практиката с ученици, които са били обект на приобщаващо образование.

Keywords: inclusion; inclusive education; special educational needs; normative aspects; case studies; practice

Въведение

От 01.08.2016 г. влезе в сила новият Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), който регламентира функциите, организацията, финансирането, както и взаимоотношенията между образователните институции и всички участници. Акцент в него е приобщаващото образование, което поставя в центъра личността на детето. За постигане на образователните цели и осигуряване на резултатите в системата на образование законодателят е определил това да става чрез спазването на деветнадесет държавни образователни стандарта (ДОС). Един от тях е държавният образователен стандарт за приобщаващото образование.

„Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.“⁽¹⁾

В тази връзка, М. Баева дава пример за приобщаващо образование с училище, в което „всички ученици, независимо от своите силни или слаби страни в която и да било област, стават част от училищната общност. Те са приобщени в усещането си за принадлежност“⁽²⁾. М. Баева е категорична в твърдението

си, че приобщаващата детска градина/училище „приобщава за обучение деца, принадлежащи към различни етнически групи и култури, говорещи на различни езици, имащи различен физически, ментален, социален и икономически статус, с различни способности, интереси и цели на обучението. За тази цел училището/детската градина не трябва да се ограничава от единен учебен план и единен подход към обучението на всички деца. Учениците/децата трябва да усвоят общообразователната програма, но всеки постига това чрез индивидуален темп и понякога с различни резултати“⁽³⁾.

Дълги години в близкото и по-далечно минало българските учители имаха комфорта да работят в образователна среда, значително изчистена от „проблемни“ деца и ученици, както следва:

– децата със СОП попадаха в помощни и други специализирани образователни институции;

– ромските деца и ученици бяха насочвани в детските градини и училищата в рамките на самите ромски градски квартали, които бяха единствената опция за тяхното образование;

– децата с противообществени прояви бяха изпращани в трудововъзпитателни училища.

И така, до началото на прехода към демократични промени след 1989 г., когато в образователната ни система се наложи правото на избор на образователна институция (детска градина и училище), като описаните по-горе училища бавно и постепенно тръгнаха към историята. В наши дни съвсем възможна опция за формиране на група в детската градина и паралелка в училището е участието на деца и ученици в тях, които:

– имат специални образователни потребности;

– нямат никакви формирани навици за умствен труд и не знаят български език;

– растат в семейства, в които агресията е ежедневие и те рано или късно я пренасят в образователната институция;

– имат регистрирани противообществени прояви;

– за техните семейства образованието не е висша ценност;

– възприемат учебния материал с лекота и се справят със задачи, които надхвърлят изискванията за тяхната възраст, и т.н.

Като се прибави към всичко това и че голям проблем при една значителна част от родителите е липсата на компетентност, която да им позволява да помагат на децата си при усвояването на уроците и писането на домашните за училище, картината на съвременната група в детската градина или паралелката/класа в училището става с доста тежки краски и сама по себе си доста стресова за съвременния български учител. В сравнение със ситуацията от близкото минало, когато той имаше своята неприкосновена зона на комфорт, сега ситуацията е много по-различна, а от неговата зона на комфорт почти нищо не остана. Като прибавим и факта, че редица нови явления в българското образование, към кои-

то можем да причислим и приобщаващото образование, изискват нови знания, умения и компетентности, често противоположни на онези, на които бяха обучавани учителите около и над 50-годишна възраст в педагогическите факултети (един значителен дял от българското учителско съсловие).

Българският учител в наше време, практикуващ професия със занижен социален статус, изведен безвъзвратно от зоната си комфорт, подложен ежедневно на перманентен стрес, получаващ възнаграждение за труда си, което е по-близко до минималната за страната работна заплата, поставен в ситуация да се грижи сам за своята квалификация и т.н., не бива да бъде изоставен от държавата, нейните институции и обществото, като цяло. Днес учителят се нуждае от подкрепа и разбиране повече от всякога досега.

За да сме в помощ на масовия учител, върху когото пада основната тежест на трудно реформиращото се българско образование, сме се насочили към:

- тълкувания на някои основни моменти, свързани с приобщаващото образование в ЗПУО и ДОС за приобщаващото образование;
- описание на два конкретни случая с деца, които са били обект на приобщаващо образование в образователната практика.

1. Нормативни аспекти на приобщаващото образование

Приобщаващото образование е случващо се предизвикателство за повечето страни в различни части на света. То е част от стремежа за съблюдаване на основните човешки права и е едно от най-прогресивните завоевания в областта на масовото образование, даващи възможност на всички деца да се обучават заедно в класната стая и да участват заедно в извънкласните занимания, независимо от своите способности, увреждания, заболявания, убеждения, етническа принадлежност, майчин език и т. н. И в това е и нашата изходна позиция към приобщаването и приобщаващото образование, като цяло.

1.1. Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО)

В ЗПУО приобщаващото образование е дефинирано като „неизменна част от правото на образование“ (чл. 7., ал. 2)⁴⁾.

В § 1. (т. 22) от „Допълнителни разпоредби“ на ЗПУО се дава определение на понятието „приобщаващо образование“, което вече беше цитирано.

ЗПУО регламентира създаването на Център за подкрепа за личностно развитие (ЦПЛР) като институция в системата на предучилищното и училищното образование, в която се регламентират „дейности, подкрепящи приобщаването, обучението и възпитанието на децата и учениците, както и дейности за развитие на техните способности“ [чл. 26. (1)].

Съгласно чл. 49. (1) ЦПЛР според дейността си са за:

- развитие на интересите, способностите, компетентностите и изявата в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта;
- кариерно ориентиране и консултиране;

- превантивна, диагностична, рехабилитационна, корекционна и ресоциализираща работа с деца и ученици;
- ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности;
- педагогическа и психологическа подкрепа;
- прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците с увреждания.⁵⁾

По силата на този регламент става ясно, че ЦПЛР изобщо не са само за деца и ученици с увреждания и СОП. Децата и учениците от етническите малцинства с различни дефицити, интереси и способности също са в ползрението на ЦПЛР и само бъдещата организация в тази насока ще отговори на високите очаквания към тях.

ЗПУО за първи път в историята на българското образование е и *антисегрегационен* по отношение „обособяването в паралелки или групи на учениците със СОП, които се обучават интегрирано по индивидуален учебен план“ [Член 99. (5)]. Тази клауза в него, без никакво съмнение, е в съзвучие с най-прогресивните разбирания за обучение, възпитание и социализация на деца и ученици със СОП.

Член 171. (1) регламентира получаването на *обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие* на децата, съответно учениците.

- Общата подкрепа за личностно развитие според чл. 187. (1) включва:
- екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти;
 - допълнително обучение по учебни предмети при условията на този закон;
 - допълнителни модули за деца, които не владеят български език;
 - допълнителни консултации по учебни предмети, които се провеждат извън редовните учебни часове;
 - консултации по учебни предмети;
 - кариерно ориентиране на учениците;
 - занимания по интереси;
 - библиотечно-информационно обслужване;
 - грижа за здравето;
 - осигуряване на общежитие;
 - поощряване с морални и материални награди;
 - дейности по превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение;
 - ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения;
 - логопедична работа.⁶⁾

В това отношение трябва да подчертаем, че няма две мнения по въпроса за възможностите за оказване на обща подкрепа на деца и ученици от етническите малцинства – по-голямата част от изброените дейности, и особено

допълнителното обучение по учебни предмети и допълнителните модули за деца, които не владеят български език, са фокусирани към техните най-сериозни дефицити, по силата на които изостават и отпадат рано от училище.

Чл. 187. (1) регламентира и *допълнителната подкрепа за личностно развитие*, която включва:

- работа с дете и ученик по конкретен случай;
- психосоциална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания;
- осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства, специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти;
- предоставяне на обучение по специалните учебни предмети за учениците със сензорни увреждания;
- ресурсно подпомагане.⁷⁾

Алинея (2) на същия този чл. 187 насочва към децата и учениците, които са ползватели на допълнителна подкрепа за личностно развитие, а това са деца и ученици със специални образователни потребности, деца и ученици в риск, деца и ученици с изявиени дарби и деца и ученици с хронични заболявания.

Съгласно чл. 188. (1) от ЗПУО всяка детска градина и всяко училище са задължени да организират свой екип за подкрепа за личностно развитие, който извършва оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици, които подлежат на допълнителна подкрепа. Само въз основа на тази оценка на индивидуалните потребности детската градина и училището предоставят допълнителната подкрепа на нуждаещите се деца и ученици.

Оценката на индивидуалните потребности на нуждаещото се дете или ученик според чл. 189 включва:

- идентифициране на силните страни на детето или ученика, затрудненията, свързани с развитието, обучението и поведението му, както и причините за тяхното възникване;
- извършване оценка на индивидуалните потребности на детето или ученика;
- изготвяне и реализиране на план за подкрепа;
- извършване наблюдение и оценка за развитие на всеки конкретен случай;
- изпълняване и на други функции, предвидени в държавния образователен стандарт за приобщаващото образование⁸⁾.

Чл. 190. (1) регламентира създаването на регионални екипи за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности към регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование.

Алинея (2) определя състава на екипите по ал. 1, в които се включват ресурсни учители, специални педагози, включително от централните за специ-

ална образователна подкрепа, психолози, логопеди и други специалисти при необходимост, както и представители на регионалните управления на образованието. Ръководител на екипа е представителят на съответното регионално управление на образованието.

С други думи, краткият преглед на регламентите на текстовете от ЗПУО, които засягат приобщаването и приобщаващото образование, дава ясна представа, че Законът постановява добра правна регулация за работа с най-засегнатите от изключването в системата на предучилищното и училищното образование – децата и учениците със специални образователни потребности, децата и учениците в риск, включително и такива от различните етнокултурни общности.

1.2. Наредба за приобщаващото образование

В чл. 3 (1) от *Раздел II. Определение и принципи на приобщаващото образование*, приобщаващото образование се третира като „...създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“, което само по себе си означава, че всички деца в една детска градина и всички ученици в едно училище, независимо от своите силни и слаби страни в която и да било област, стават част от общността на детската градина или училищната общност. Така те се приобщават в усещането си за принадлежност към другите деца/ученици, учители и непедагогически персонал.

Чл. 3 (2) определя принципите на приобщаващото образование, както следва.

– Първи принцип: „*гарантиране на правото на всяко дете и ученик на достъп до детска градина или училище най-близо до неговото местоживееие и на правото му на качествено образование*“.

Този първи принцип гарантира две основни права на всяко дете и ученик:

– достъп до най-близката ДГ или до най-близкото училище по местоживееие;

– право на качествено образование.

В новия ЗПУО се забранява съществуването и на обособени по етнически признак групи в детските градини и паралелки в училищата, в които се обучават, възпитават и социализират деца и ученици от различни етнокултурни общности. Това ще рече, че в детска градина и училище с деца и ученици с различна етнокултурна идентичност ръководителите им нямат право да събират в една група или в една паралелка деца и ученици от една етнокултурна общност – например само ромски деца, както най-често се случва в познатата ни практика досега. ЗПУО обаче не забранява съществуването на цели детски градини и училища, обособени по етнически признак и съществуващи от близкото и по-далечно минало. В градовете това са детски градини и училища във или в близост до ромските квартали/махали/гета. За децата и учениците, които са родени и растат в тези ромски квартали, точно тези детски градини и училища, обособени и приспособени за ромски деца и ученици, са най-близ-

ки до тяхното местоживее. Така по силата на първото право, определено в първия принцип на приобщаващото образование – макар и да не са задължени, огромната част от родителите на ромските деца и ученици ще изберат именно тези обособени по етнически признак детски градини и училища. Този достъп по нищо не променя сегашната ситуация.

Следващото право, гарантирано от първия принцип на приобщаващото образование – правото на достъп до качествено образование, дава възможности за ново направление в тълкуванието на сегашната образователна практика в областта на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства. И то идва от там, че поне на този етап от развитието на българското образование няма обособена детска градина и училище с ромски деца и ученици, които да предлагат добро качество на образование, което за училищата е напълно видно от резултатите от националното външно оценяване (НВО) на учениците в края на четвърти и седми клас, а за децата от обособените детски градини при установяване на училищна готовност, която съгласно Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование⁹⁾ трябва да се провежда 14 дни преди края на учебното време от учителя на групата [чл. 35. (3 и 4)]. Проблемът тук е, че готовността на детето за училище трябва да отчита физическото, познавателното, езиковото, социалното и емоционалното му развитие, а с всичко това учителят на групата трябва да се справи сам, а не екип от специалисти в изброените области, както би трябвало да бъде.

В тази връзка, основателните въпроси, които вече стоят на дневен ред с приемането на Наредбата за приобщаващото образование, са следните.

– Какво ще се случва с детска градина и училището, които не осигуряват качествено образование? Има стандарт за управление на качеството¹⁰⁾ и стандарт за инспектирането на детските градини и училищата¹¹⁾, които отговарят на този въпрос, но резултатите няма да са скорошни.

– Колко години още ще са необходими, за да се доказва нещо, което се знае отдавна?

– Колко още поколения ромски деца и ученици ще трябва да бъдат жертва на некачественото обособено образование у нас?

– Ще има ли достатъчна правна основа, справедлив регламент, експертиза и смелост от страна на бъдещия Национален инспекторат по образование да предлага закриването на обособени детски градини и училища за ромски деца във и около ромските градски квартали/махали/гета, когато се докаже на практика, че образованието в тях е с ниско качество, а децата и учениците от тях да се преместват в образователни институции, които предлагат по-качествено образование?

Вторият и третият принцип на приобщаващото образование гарантират достъпа на всяко дете или ученик до подкрепа за личностно развитие и съответно прилагането на диференцирани педагогически подходи към него. Из-

пълнението на тези принципи ни дава основание да твърдим, че приобщаването търси промяната на средата (системата), така че тя да отговори адекватно на разнообразието от ученици с различни нужди.

Много е важен и *четвъртият принцип* на приобщаващото образование, който утвърждава разбирането, че всяко дете е уникално и неповторимо и едновременно с това е обучавемо и може да бъде приобщено чрез промяна на средата, за да развие максимално своя потенциал.

Петият принцип постулира *„равнопоставеност и недопускане на дискриминация, гаранция за които са създадените условия за обучение на всички деца и ученици заедно независимо от трудностите и различията, които може да възникнат при ученето и научаването и при участието им в дейността на детската градина или училището“*.¹²⁾

Шестият и седмият от принципите на приобщаващото образование наблягат на организацията и сътрудничеството както на образователните институции на всички равнища, така и между всички участници. Подходът тук цели цялостно развитие със споделени отговорности и съвместно решаване на проблемите *„между всички участници в процеса на приобщаващото образование – детската градина, училището, центъра за подкрепа за личностно развитие, детето, ученика, семейството и общността“*.

Ученето и участието са основните действия за приобщаване в новата образователна среда, а детската градина и училището имат тежката задача да намалят влиянието на социалните неравенства при практическото осъществяване на тези действия, както определя *осмият принцип* на приобщаващото образование.

Деветият принцип е *„нетърпимост към дискриминиращите нагласи и поведение и подготовка на децата и учениците за живот в приобщаващо общество“*.

Десетият принцип – *„гъвкавост и динамичност на процеса на приобщаващото образование съобразно потребностите на децата и учениците и в зависимост от спецификата на обществения живот“*.

Последните два принципа на приобщаващото образование прокламират за нулева търпимост към дискриминационните нагласи и поведение. Едновременно с това приобщаващото образование чрез тези принципи определя своята най-важна специфика – промяната на средата (системата), така че тя да пасне на нуждите на децата и учениците, а не промяната на отделното дете или ученик, за да пасне то на средата (системата).

В чл. 4 (1) се определя, че *„на децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование се предоставя обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие...“*.

Общата подкрепа за личностно развитие се предоставя от учителите и от други педагогически специалисти – психолог, педагогически съветник, или от педагогическите специалисти в Центъра за подкрепа за личностно развитие и се осигурява от постъпването на детето в детската градина съобразно

индивидуалните му потребности. Тя е насочена към развиване на потенциала на всяко дете или ученик в детската градина или в училището и гарантира участието и изявата му в образователния процес.

Важно е да се знае, че координацията по изпълнението на конкретните мерки по чл. 23 е отредена и се осъществява от учителите в групата на детето или от класния ръководител на ученика [чл. 26. (1)]. Те са участниците в образователния процес, които на основание чл. 26 (2) запознават родителя или представителя на детето или лицето, което полага грижи за детето, с предприетите конкретни мерки и го информират за резултатите от изпълнението им. От много важно значение за осъществяването на приобщаващото образование е чл. 27, който определя, че в случаите, когато дете или ученик получава обща подкрепа, съответно по чл. 14 или по чл. 20, и не се отчита напредък в развитието му в рамките на три месеца от началото на предоставянето на подкрепата, учителите в групата на детето, съответно класният ръководител на ученика, обсъждат с координиращия екип по чл. 7 и с родителя, с представителя на детето или с лицето, което полага грижи за детето, насочването на детето или на ученика за извършване на оценка на индивидуалните му потребности от екип за подкрепа за личностно развитие.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие на децата и учениците се предоставя въз основа на извършена оценка на индивидуалните им потребности [чл. 68 (1)]. Тази оценка се извършва от екип за подкрепа за личностно развитие на детето или ученика, утвърден със заповед на директора на детската градина или училището за конкретно дете или ученик.

С цел компенсирание на затрудненията (научаване на български език, повишаване капацитета на родителите, подобряване на икономическото благосъстояние на семейството) е необходимо да се осигури обща подкрепа на детето/ученика от образователната институция, в която се обучава. Общата подкрепа се осигурява с цел превенция на затруднения от когнитивен характер. В случаите, при които не се постигат видими резултати при осигуряване на обща подкрепа, директорът издава заповед за създаване на Екип за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР), който е за конкретно дете или ученик и извършва оценка на индивидуалните потребности, за да се установят конкретните дефицити, които водят до изоставането на детето/ученика.

Нуждата от допълнителната подкрепа се установява, след като са изчерпани всички варианти на обща подкрепа, и това се отнася и за децата и учениците от етническите малцинства.

2. Описание на два конкретни казуса с деца, които са били обект на приобщаващо образование в образователната практика

2.1. Първи случай на дете на 5 години, което постъпва в детската градина. Детето ще бъде наричано Ники.

Ники постъпва в детската градина за първи път. Детето е трудно комуникативно. До този момент е отглеждано от баба си на село и на пръв поглед се нуждае от създаване на условия за адаптиране в среда, различна от познатата му досега, където има деца, т.е. то трябва да притежава определени умения за общуване с непознати възрастни, свои връстници, изградени самостоятелни навици по отношение на обща и лична хигиена. Учителите и непедагогическият персонал забелязват затрудненията му и уведомяват директора на детската градина. Директорът възлага на ръководителя на координиращия екип да се проучи случаят и да се планират дейности в подкрепа на детето. Координиращият екип инициира среща, на която са поканени учителите в групата на детето, медицинското лице (по преценка на директора) и родителите. Срещата се протоколира и на нея се определят дейности за осигуряване на обща подкрепа, сроковете за осъществяването им и отговорностите, които има всеки възрастен, включително непедагогическият персонал и родителите. В края на срещата протоколът се изчита и се подписва от всички присъстващи, като се предоставя възможност на всеки да получи копие от него. При условие че някой от членовете на координиращия екип, учител или родител отсъства, се описват причините за това. За участие в заседанието на координиращия екип е препоръчително родителят да бъде поканен чрез писмо, на основание на което работодателят може да го освободи от работа. Дейностите, които може да се определят, са насочени към приобщаване на детето в групата. Това може да се случва през играта, възлагане на отговорности на детето, които да са насочени към изграждане на компенсаторни умения за повишаване на самочувствието му, придобиване на трудови и хигиенни навици (например да следи за подреждане на столчетата, за раздаване на материали, които учителят е приготвил за ситуацията, възлагане на водеща роля в тържество и др.). В дейности по обща подкрепа се включват логопедът и психологът, ако е установена необходимост. Специалистите могат да започнат работа с детето, след като направят оценка, за което се изисква информирано съгласие от родителя. Напредъкът на детето се установява поне два пъти в рамките на учебната година въз основа на материали от дейността му – рисунки и други творчески работи на детето, както и в резултат на писмени становища от логопеда, психолога или от друг специалист за развитието на детето. За резултатите от напредъка на детето учителите изготвят доклад до директора. Материалите, становищата и докладът се съхраняват в детското портфолио и в личното образователно дело на детето.

В конкретния случай детето бе разпределено да седи до деца, които имат постижения и се отличават със своите умения за общуване, с резултатите си в учебната дейност. В подготовката си във връзка с установените пропуски, които имаше Ники, учителят подготвяше допълнителни материали, които невинаги отговаряха на изискванията на учебната програма за дадената си-

туация, като равнище, но са по същата тема. Например по математика, ако се изискваше да се изучава броене до 10 в прав ред, то за него изискването беше да се ориентира в оцветяване на фигура, която се получава, като свържеш последователно числата от 1 до 5. Целта е да предостави спокойна атмосфера на приемане и зачитане от страна на възрастния и децата. Ролята на децата в групата се свежда до това чрез конкретни насоки от страна на учителя да включват Ники в игрите и учебните групови дейности. Друго дете, което имаше хронично заболяване (това също налага индивидуален подход от страна на учителя при работа с него), бързо се сприятели с Ники. По наши наблюдения децата, имащи някакви затруднения, които налагат да се отличават на фона на останалите деца в групата, винаги се „намираат“. Това все пак не е твърде лошо, но представете си, ако има две, три, дори четири деца с различни дефицити (имам предвид с езиково-говорно нарушение, психологичен проблем, билингви, хронично заболяване и др.), те сами по себе си сформират група, която постепенно се обособява вътре в общата група. Това не бива да се допуска. Наблюдавайки приятелството на двете деца, учителят им даде време, в което да се установи траен контакт на общуване помежду им. На първото обсъждане след три месеца учителят сподели, че детето има видим напредък като престой в градината и подобряване на неговата мотивация за присъствие – Ники вече се разделя с усмивка с родителя си, проявява умения на самостоятелност в събличане и обличане, бърсане на носа и ръцете, в това число измиване, хигиена на хранене, и социализиране, като подобри уменията си за общуване с децата. Учителят отчете факта, че си е намерил приятел, с когото седят винаги един до друг, спят един до друг и са неразделни. Това, което притесни психолога, е именно засиленото общуване с дете, което е с хронично заболяване (детето е със сърдечна операция, което налага чести наблюдения от специалист и различен режим). По предложение на специалиста на Ники му бе направена оценка, която дава обща една картина на функциониране на когнитивната му система. Оценката потвърди наблюденията на учителите, че Ники се нуждае от повишаване на самооценката. За целта в протокол от последваща среща на екипа се изработи поведенческа програма, която очертава ясни цели и задачи и дневен режим, който да се изпълнява не само от него, а и от всички възрастни – педагози, психолог, родител, в това число и непедагогически персонал.

По препоръка на психолога, изпращайки еднозначни инструкции с подходящ тембър на гласа, които да бъдат ясни и кратки, ще доведе до тяхната разбираемост и по-бърза реакция у детето за тяхното изпълнение. Всички дейности по дневния режим бяха съобразени с неговото ниво. Целта е да се справи и да получи положителното одобрение и стимулиране от възрастните, за да придобие по-уверено поведение за справяне с поставените задачи. Например за конкретна „цел“ относно придобиване на самостоятелност и повишаване на

собствената самооценка е грижата за собствените вещи. Задачите към „целта“ са: участие в подреждане на раницата за детската градина, където се поставят пижамата, шишето с вода, мокри и сухи кърпички, книжката с приказки, която госпожата е помолила да носи всяко дете, същото се прави в детската градина, когато се връщат нещата вкъщи; самостоятелно оправяне на леглото (доколкото може) и прибиране на пижамата под възглавницата – извършва се отново под напътствията на родител и учител; поставяне на приборите за хранене и отсервиране; в учебната дейност по препоръка на учителя родителят оставя Ники да се справи с дейностите, които са определени за работа вкъщи – да събере паднали и изсъхнали листа и да ги залепи например.

В края на учебната година резултатите, които бяха отчетени, са в посока на повишаване на цялостното развитие на Ники. В обучението основна роля изиграха неговите учители и родители, които с изключително доверие следваха съветите на психолога. На работната среща бяха заложени дейности и за летния период, от които голяма част са свързани с общуването, което води до стимулиране уменията и въображението – важни за развитието на децата в тази възраст. По време на планирането им се взе мнението на родителите на Ники, който им е споделил, че не желае да бъде през цялото лято при баба си, а тук, при децата. Това всъщност беше обратната връзка от детето към всички възрастни, които целенасочено работеха върху преодоляване на отчуждението му, подобряване на знанията и уменията му за учебна дейност, общуване, социализиране, повишаване на самочувствието и изграждане на положително отношение към образователната институция. Екипът си беше свършил добре работата, което със сигурност нямаше да се постигне, ако родителите не бяха съдействали.

2.2. Втори казус на ученик в подготвителна група в училище. Детето ще бъде наричано Иван.

Иван е на 6 години и посещава подготвителна група в училище. До този момент е ходил на детска градина, но родителите му го преместват в училище, за да може да свикне с училищната среда и да премине плавно в първи клас. В началото на втория срок на учебната година учителят на Иван търси съдействие от ресурсния учител, като го запознава с наблюденията си над поведението на детето по време на учебните часове и междучасията. Класният ръководител споделя, че Иван седи на последния чин (място, което сам е избрал) и всеки ден се оплаква от болки в корема. По време на часовете е пасивен и некооперативен, но в междучасията е точно обратното – тича неконтролируемо и си играе с децата. Майката е споделила, че и вкъщи не сяда въобще на едно място. Ресурсният учител, който ще бъде наричан специалистът, предлага да се срещне с майката и класната и да поговорят за трудностите, които среща Иван в училище. Класният ръководител организира среща, на която родителят разказва, че до постъпване в училище и в детската градина

учителите са споделяли, че не желае да работи и винаги е предпочитал различни дейности, които не изискват да рисува, подрежда или да се съсредоточи в инструкцията на учителя за дадена игра. Това, което са правели учителите (по сведение на майката), е, че са го оставяли да прави каквото поиска. При изисквания от страна на учителите в детската градина Иван се е оплаквал от болки в корема. По време на разговора се разбира, че Иван е средно дете от петчленно българско семейство, чиято по-голяма сестра получава високи оценки в училище, а по-малкият брат е на две години. В семейството няма болести, които могат да се наследят. Информацията, която дава майката, е, че в детската градина е посещавал логопеда, а към момента продължава да ходи на терапия при същия логопед, който има съмнения за дислексия. Решенията, които се вземат в края на срещата, са: ресурсният учител да посети класа и да наблюдава детето по време на учебните часове, по време на хранене в стола и по време на междучасията, а майката да го заведе на консултация при детски психиатър (предложението е прието от родителя без притеснения след дадени конкретни три места, където може да отидат). Посещението при гастроентеролог не е препоръчано, защото най-вероятно се касае за сериозна психологическа бариера.

По време на посещенията си ресурсният учител установява, че детето не може да се включва в учебните занимания поради отказ и слаба мотивация, не може да отговори на темпа на извършване на поставена задача. Затруднява се с дейности, които изискват съсредоточаване, бърза и допуска грешки, при свързване на прекъсната линия не може да се справи добре. Това, което показва като развитие на фина моторика, отговаря на по-ниска календарна възраст. При хранене в стола, както и в часа по физическа култура, Иван се държи адекватно и с удоволствие участва в игрите със съучениците си. В междучасията проявява повишена активност, сякаш има да навакса след престоя си в час. Ресурсният учител дава препоръки на класния ръководител и насоки за работата в клас. Част от тях са:

– да бъде преместен на първия чин в средната редица, за да има учителят постоянен зрителен контакт с Иван, което е постоянно невербално общуване; да му възлага по-лесни и постижими задачи, които да успява да приключи в рамките на часа;

– да разбере от какво се интересува Иван – любими дейности, животни, филми, книги и др., за да ги използва в работата си, като адаптира учебното съдържание през призмата на любимо животно (например може да събира и одъветява животни и др., което е част от учебната програма);

– да научи два реда от стихотворението за края на учебната година, вместо четиристишие; да бърше дъската, ако обича да помага, и др.

Родителят е информиран от класния ръководител за тези препоръки и не възразява. Препоръките са дадени в присъствието на вътрешучилищния екип

(спрямо действащата по това време нормативна уредба), за което е съставен протокол. На тази среща на екипа класният ръководител обясни, че предстои да бъде направена консултация с детската психиатрия „Св. Никола“ към Александровска болница, където по думи на родителя имат записан час. Предвид напредването на учебната година и приключването ѝ за децата от подготвителна група през месец май вътреучилищният екип отправя препоръка към класния ръководител и ресурсния учител да насочат родителя с детето да минат през Екип за комплексно педагогическо оценяване (ЕКПО) към Регионалния инспекторат по образование (РИО), за да се оцени налична ли е потребност на Иван от ресурсно подпомагане, за да може да се организира от училище. Това изрично може да стане след оценката от детската психиатрия поради факта, че този медицински документ е част от пакета документи, които се изискват от ЕКПО.

Съотнесено към ДОС за приобщаващо образование към днешна дата, процедурата е по-различна. Стъпките, които са необходими да извърви класният ръководител и екипът в училище, който се нарича координиращ, са описани в предишния случай. Хубавото в случая е, че спрямо сега действащата нормативна уредба оценката на ученика се извършва от екип в училище, който се създава за този конкретен ученик и е по предложение на координиращия екип, и медицинският документ не е задължителен. След като екипът оцени Иван и излезе със становище, че е със специални образователни потребности, директорът подава заявление до Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО), който изпраща Регионален екип за подкрепа на личностното развитие (РЕПЛР), за да одобри или не одобри оценката на координиращия екип. След като са спазени регламентите на ДОС и има одобрение на РЕПЛР, може да се осигури подкрепящата среда за Иван в училище, което задължително включва ресурсния учител, който спрямо регламента на ДОС е за деца и ученици със СОП.

В конкретния случай Иван мина през ЕКПО към РИО, където му препоръчаха ресурсно подпомагане, което реално училището планува за следващата учебна година.

Иван е записан в първи клас, в който се организира целодневно обучение, защото няма кой да се грижи за него след обяд – родителите и представителите на разширеното семейство (бабата и дядото) са на работа. В началото на учебната година на заседание на вътреучилищния екип (наричан по-долу в текста „екипът“) в състав: председател – класният ръководител, членове – ресурсен учител, педагогически съветник, психолог, логопед, възпитател, медицинската сестра и учител по английски език (съгласно регламента на старата наредба), е разяснено неговото състояние на новия класен ръководител и са дадени насоки и препоръки за работа. Поставената диагноза от лекарите е „хиперактивност с дефицит на внимание“. Извършено е оценяване на ученика от екипа и е изгот-

вена индивидуалната програма за обучение. В програмата са заложили цели и задачи, които включват усвояване на минимум знания по учебната програма за първи клас, повишаване на мотивацията за учене, преодоляване на психосоматичните симптоми, изразяващи се в чести стомашни болки, снижаване прага на тревожност и подобряване на комуникативните умения. Целта е всеки специалист и учител от екипа да работи по направлението, което му дава неговата квалификация, така че да подкрепя общото развитие на Иван. В протокол от екипна среща е договорено ресурсният учител да влиза в часовете по български език и литература, по математика и околна среда, но и да осигурява и индивидуална подкрепа на ученика в ресурсния кабинет. През учебната година се проследява динамиката в развитието на ученика, което се отразява в протоколи от срещи на екипа, които са планирани веднъж месечно.

Изпълнението на поставените задачи трудно се реализира. Влизайки в часовете, ресурсният учител прави опити да подкрепи ученика, но това, което констатира, е, че неговият класен ръководител е поставил Иван на последния чин на средната редица, не му поднася материала по разбираем за него начин (най-често класният ръководител не подготвя редуцирани задачи за проблемния ученик, които да отговарят на учебната програма). Начинът, по който прави преговор на стари знания и въвежда новия урок, е доста объркващ за всички ученици, а за Иван – напълно невъзможен за възприемане. Това води до предложение на ресурсния учител да увеличи индивидуалните занимания на ученика за сметка на присъствените часове, за да може поне отчасти Иван да усвои минимални знания от учебната програма за първи клас. На екипни срещи се дискутират трудностите, които изпитва ученикът, но класният ръководител твърди, че ако той не иска да остава на консултации, няма как да работи допълнително с него. Това твърдение е неоснователно при всички случаи, защото при работата с ученици с обучителни затруднения и с други проблеми в развитието водещи са възрастните. Стигна се дотам, че в края на учебната година класният ръководител писа слаба оценка на ученика на контролно по математика. Тази постъпка изцяло отказа Иван да се старее и да полага и минимални усилия. Ресурсният учител сподели на педагогическия съветник тревогите си, че учителят не изпълнява индивидуалната програма, че крещи на всички деца и внася напрежение не само у Иван, но и у останалите ученици. Педагогическият съветник се обърна към директора на училището. Отговорът на директора е, че на въпросната учителка ѝ остават три години до пенсия и знае за тези ѝ постъпки, но не може нищо да направи.

Учебната година приключи за Иван, като се отчете частично ограмотяване благодарение на усилията на логопеда, ресурсния учител и родителите, които подхождаха изключително отговорно. Работата на психолога доведе до премахване на стомашните болки, но по отношение на мотивацията за учене имаше какво още да се желае. На последното заседание на

екипа бе взето решение Иван да бъде преместен в друг клас след направено предложение от ресурсния учител. Единственият вариант е постъпване в паралелка, която не е на целодневно обучение. Предложението бе прието от родителите.

Новата учебна година донесе по-голямо спокойствие за ученика и неговото семейство. Новият класен ръководител, без да му се отправят напътствия, постави Иван на първия чин в редицата до вратата, от вътрешната страна. Режимът на включване на ресурсния учител в часовете продължи. Учителят включваше Иван във всички часове, помагаше му при четене, при задачи, без значение дали урокът е за преговор, или за усвояване на нови знания. Класният ръководител му поставяше постижими задачи, като увеличаваше трудността им след справяне от ученика. Посещението на консултациите беше задължително. Ресурсният учител изпълняваше своята роля като подкрепящо звено, а не водещ учител. Родителите споделяха с екипа, че работата с външния логопед продължава, и даваха актуална информация за случващото се. Важно е да се отбележи, че в класа имаше още един ученик със СОП, чието водещо нарушение е увреждане на слуха. По време на часовете класният ръководител винаги беше подготвен с предварително написани букви или числа, които трябваше да усвои този ученик, който изоставаше и в когнитивното си развитие. Учителят разполагаше с нагледни материали – домино, цветни пръчици, пулове, които използваше в работата си с трудните ученици. Той не пропускаше да говори за толерантността и да стимулира учениците да си помагат и подкрепят винаги когато учебният материал го позволява.

Много често класният ръководител се консултираше с ресурсния учител за методите си на работа с Иван преди и след часовете. Работата по учебната програма продължаваше и вкъщи, където бабата на Иван имаше водеща роля. С нейна помощ си беше изработил собствен метод на решаване на задачи с преминаване на десетицата, който учителят възприе, и по този начин му помагаша всички възрастни, участници в екипа.

В края на учебната година Иван беше не само ограмотен, но и усвоил минимума от учебен материал за втори клас. Екипът отчете голям напредък в областта на обучението, но трудностите в импулсивното му поведение се увеличават. Планувани са дейности за лятната ваканция, които родителите да изпълнят заедно с Иван.

Към момента Иван е в седми клас, като от една година не получава подкрепа от ресурсен учител поради това, че показва добро ниво на справяне с обучението и с училищната среда.

В заключение можем да обобщим, че когато всички членове на екипа си взаимодействат и родителят им сътрудничи в работата с детето, то резултатите винаги са насочени в положителна посока. В двата примера ключов момент е включването на родителите в планираните дейности. Моделирането на по-

ведението на подастващите идва през родителя. Детето пренася действията, начина на говорене от родителя върху себе си и през различните форми на игра, чрез повторяемост моделира собственото си поведение. Заинтересоваността на родителите от живота на детето им, от неговото ежедневие не остава незабелязана от самото дете. То се чувства обгрижено и сигурно в средата на родителите си, това води до спокойствие, че може да се справи с предизвикателствата, които му поднася животът, каквото е постъпването в детската градина и в училище.

Разбира се, в реалната практика има и много лоши примери за отричане на проблем у детето от страна на родителите, за липсата на емпатия у учителя за вникване в проблема на дадено дете, но за нас са важни добрите практики, които обогатяват, привнасят още един нюанс в ежедневието на българския учител, помагайки му да се справи с всички предизвикателства на приобщаващото образование.

Различието води до красота в заобикалящата ни среда. Нека бъдем толерантни и изпълнени с надежда, че тази красота може само да ни обогати и да ни направи по-добри човеци. В тази насока приобщаващото образование отваря много широки врати за действие.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. Приета с ПМС № 286 от 04.11.2016г., чл. 3 (1).
2. Баева, М. Приобщаващо образование – подготовка, компетенции, възможности за реализация на педагозите. // „Образование и технологии“, 2012, №3, с. 30 – 39.
3. Пак там, с. 30 – 39.
4. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
5. Пак там.
6. Пак там.
7. Пак там.
8. Пак там.
9. Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.
10. Наредба № 16 от 8 декември 2016 г. за управление на качеството в институциите. Обн., ДВ, бр. 100 от 16 декември 2016 г. Издадена от Министерството на образованието и науката.

11. Наредба № 15 от 08.12.2016 г. за инспектирането на детските градини и училищата. Обн. – ДВ, бр. 100 от 16.12.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.
12. Пак там.

INCLUSIVE EDUCATION – LEGAL ASPECTS AND CASE STUDIES

Abstract. The proposed material is connected with the inclusive education topic and consists of two main parts: interpretation on the most recent regulations - the Pre-school and School Education Act and the Inclusive Education Ordinance and a description of two actual case studies with students who have been subject to inclusive education.

✉ **Dr. Yosif Nunev, Assoc. Prof.**
Ms. Borislava Nedyalkova
Ministry of Education and Science
Sofia, Bulgaria
E-mail: inunev@abv.bg