

INCLUSIVE EDUCATION IN BULGARIA AND GREECE - SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Zoi Dimitrios Pittou

University of Veliko Turnovo St Cyril and St. Methodius, Bulgaria, zoi__87@hotmail.com

Abstract: Integrated education is a form of education of children with special educational needs (SEN), in which each of them is educated in a mainstream school, but according to a plan tailored to his individual abilities. The term integrated education is by no means equal to physical education. presence of children with disabilities in school. This is a form of education for children with special educational needs, in which each of them is educated in a mainstream school, but according to a plan tailored to his individual abilities. This is ensured through the construction and functioning of a supportive environment, which includes appropriate architectural and social - living conditions, individual educational programs, a team for complex pedagogical assessment, special educational - technical means and equipment, didactic materials and aids.

Keywords: integrated education, children with special needs

ВКЛЮЧВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ И ГЪРЦИЯ – ПРИЛИКИ И РАЗЛИКИ

Зои Димитриос Питту

Великотърновски университет "Св. Св. Кирил и Методий", България, zoi__87@hotmail.com

Резюме: Интегрираното обучение е форма на обучение на деца със специални образователни потребности (СОП), при която всяко от тях се обучава в масово училище, но по план, съобразен с индивидуалните му възможности. Терминът интегрирано обучение в никакъв случай не е равен на физическото присъствие на децата с увреждания в училище. Това е форма на обучение на деца със специални образователни потребности, при която всяко от тях се обучава в масово училище, но по план, съобразен с индивидуалните му възможности. Това се осигурява чрез изграждането и функционирането на подкрепяща среда, която включва подходящи архитектурни и социално – битови условия, индивидуални образователни програми, екип за комплексно педагогическо оценяване, специални учебно – технически средства и апаратура, дидактически материали и помагала.

Ключови думи: интегрирано обучение, деца със специални потребности

В България интегрираното обучение е прието официално през 2003г. То обхваща следните категории деца:

- с умствена недостатъчност;
- със зрителни увреждания;
- със слухови увреждания;
- с хронични заболявания;
- с езиково-говорни нарушения.

Приема се, че тези категории деца са със специални образователни потребности поради наличието на определени дефицити в различни сфери - познавателна, моторна, сензорна.

Главната цел на интегрираното обучение е да постигне вграждане на децата със специални образователни потребности в средата на техните връстници, а впоследствие - в обществото като цяло. Затова учебните часове се провеждат заедно с класа, който посещава съответното дете. В зависимост от дефицита, с него провеждат индивидуални занимания различни специалисти - специални педагози.

Важна особеност на интегрираното обучение е, че е насочено към индивидуалните възможности и интереси на децата със специални образователни потребности. От тях не се изисква покриване на стандартите на обучение за съответния клас; дори и усвоили минимум от знания, те преминават в по-горен клас.

В България интегрираното обучение се разглежда като „качествено нова система на образование, която по своята същност и функция е интеракционна /т.е. активните компоненти, на които се основава, си взаимодействат/ и отворена – паралелно с глобалната цел на интегрираното обучение се решават въпроси относно конкретните задачи, видовете интеграция, учебното съдържание, методи и средства, взаимодействие между учители от масовото и специалното училище“ (Добрев, 1998)

„Системата има следните компоненти: интегрирано обучение, социална адаптация и социална среда. Всеки структурен компонент според автора е съществен за социализацията на тези личности и е насочен към оптималното развитие на потенциалните индивидуални възможности на всеки ученик. Особено значение за реализиране задачите на интегрираното обучение според автора обаче има видът /типът/ интеграция: локална, социална и функционална“ (Добрев, 1998)

В този смисъл интегрираното обучение е стратегия за цялостното развитие и роля на тези личности в обществото, чрез която може да се преодолее изолацията и да се предоставят равни възможности и права.

Интегрираното обучение не трябва да се приема само като възможност децата със специални образователни потребности да се обучават в масово училище, а преди всичко като начин те да бъдат равностойни и активни участници в своето собствено развитие.

В България в националния план за интеграция на деца със СОП в системата на народната просвета се посочва, че ”... интегрираното обучение е процес, при който всяко дете, независимо от вида на увреждането си, е включено в общообразователната среда...”.

”Образование чрез интегрирано обучение е стратегия, насочена към постигане на основната цел за развитие на включващо общество, което позволява на всички деца и възрастни, независимо от техния пол, възраст, способности, етническа принадлежност или увреждане, да участват в него и да имат принос.”

В различните страни, имащи различни системи, се използва различна терминология в областта на интегрираното обучение. Употребяват се следните термини: свободно обучение, отворено обучение, включващо обучение.

Първият термин се разглежда като обучение извън рамките на специалното училище.

Вторият термин представлява едностранчиво тази система, т.е. само като включване, без да се отчита социалното взаимодействие между двете групи.

Включващото обучение се посочва за еквивалент на интегрираното обучение, а ударението е върху приемането без каквито и да било ограничения в масовите училища на деца със специални педагогически потребности.

„Най-широко разпространение има терминът интегрирано обучение, най-точно изразява съвместното обучение и взаимодействие между децата със специални педагогически нужди и техните връстници“ (Радулов, 1995).

В България най-често се употребяват понятията ”интегрирано обучение” и ”интеграция” за обозначаване процеса на обучение на ученици с нарушения във външните рамки на специалните институции в условията на общообразователните училища.

Квалификацията на преподавателите в Гърция е предпоставка за подкрепа на учениците със специални образователни потребности или с проблемно поведение в общото основно училище:

Подкрепата на ученици със СОП или проблемно поведение в общообразователното основно училище се диктува от важни морални, образователни и законови причини (Evans, Townsend, Duchnowski, & Hocutt, 1996; UNESCO, 1994) и това представлява една от вече динамичните тенденции на съвременната образователна политика в много страни по света (Forlin, 2001; Vislie, 2003).

Осъществяването на програми за подкрепа на ученици със СОП и проблемно поведение в общообразователното училище в Гърция несъмнено представлява голямо предизвикателство за преподавателите, защото са показали съответните проучвания в различни страни (напр. Пантелиаду & Николарайзи, 2001):

(а) основното преддипломно обучение на преподавателите не им дава необходимите знания и умения за педагогическа оценка, дидактични промени и методологични адаптации, които са необходими, за да преподават по ефективен начин на деца с различни способности и, разбира се, на деца със СОП и проблемно поведение;

(б) възгледите и поведението на преподавателите относно въпросите за естеството на СОП, приоритетите на ежедневното обучение и научните и професионалните им задължения често се явяват като пречка в усилията им за подкрепа на деца със СОП или проблемно поведение в общия клас, тъй като водят преподавателите до формирането на възгледа, че осъществяването на такива програми надхвърля границите на тяхната роля (Eckert & Arbolino, 2005; Gately & Hammer, 2005).

Очевидно, за да стане различието на учениците определящ фактор за ефективен методологичен избор по време на обучение, ще трябва преди това да се проведе систематична подготовка на преподавателите в рамките на училището. Квалификационни програми за преподаватели по общообразователни въпроси за деца без или със СОП или проблемно поведение се прилагат от много години в международен план (Boudah, Logan, & Greevwood, 2001).

Но въпреки признаването на значението им и широкото им прилагане, тези програми много пъти са критикувани главно поради неуспеха им да допринесат решително за промяната на взетите решения и избраните от преподавателите дейности в ежедневието им практика (напр. Бузакис, 2000; Sindelar, 1995; Spencer & Logan, 2003).

Съвременни възгледи в Гърция за определянето и индивидуалното обучение на деца със СОП или проблемно поведение в общия клас:

Подкрепата на ученици със СОП или проблемно поведение в общия клас представлява едно трудно начинание, защото предполага поддържането на равновесие между специалните образователни дейности, необходими на учениците със СОП или проблемно поведение, и обикновените ученици, които трябва да бъдат създадени за останалите ученици в общия клас (Stainback, Stainback, & Wehman, 1997).

Постигането на това равновесие съвсем не е лесна работа в общото училище, където преобладава традиционното обучение с утвърдени възгледи и консервативни практики, като например възлагането на една и съща задача на всички ученици, независимо от възможностите и слабостите им (Mercer & Mercer, 1997).

Преподавателите, които ще се заемат с осъществяването на програми за подкрепа на ученици със СОП или проблемно поведение в общия клас, ще трябва непременно:

(а) да са в състояние да формират със собствени сили една точна картина на учебните възможности и слабости на тези ученици, и

(б) да могат да определят целите, дейностите за осъществяване и материалите за една индивидуална програма за ученици със СОП, която, разбира се, трябва да се съгласува с тази на останалите ученици (Heacox, 2002; Meyen, Ramp, Harrod, & Bui, 2003; Warner, Lynch, Nabors, & Simpson, 2007).

Важно е да се отбележи, че диагностицирането на учениците със СОП и техните учебни нужди, както и индивидуалното им обучение, се намират в една преходна фаза както от гледна точка на теоретичните търсения, така и от гледна точка на практическото им приложение (Gresham & Noell, 1999; Kern & Dunlap, 1999).

Промяната в теоретичните търсения, която се наблюдава през последните 15 години, се отнася до острото оспорване на възгледи, които в продължение на много години са представлявали основата за предоставяне на услуги за специализирано образование, например:

(а) всички трудности при учене и приспособяване се дължат изключително на вродени фактори (на индивидуална патология);

(б) тези вродени фактори са различни и се отличават толкова много помежду си, така че да направят възможно формирането на ясни категории за тези лица с индивидуални профили на възможности и слабости по категории;

(в) лицата, които се числят към една и съща категория, могат да бъдат обучавани по предварително подготвени програми, които ще могат да се избират непосредствено от преподавателите на ученици със СОП, щом се определи категорията, към която се числи всеки ученик (Reschly & Tilly, 1999; Ysseldyke & Marston, 1999).

Съгласно съвременните възгледи:

(а) действително има лица, които в някои параметри на функционалността си значително се различават от връстниците си, но дали това различие ще се развие в специфична потребност и недостатък, зависи главно от това дали в учебната среда на различния ученик могат да се приложат адаптации, които ще направят възможен достъпа му до обучението (например, промяна на метода на първоначалното четене, използване на разнообразни материали и методи за представяне на образователния материал, използване на специални техники за запомняне);

(б) вродените фактори, които вероятно възпрепятстват учебния процес или поведение, не винаги са отличими и нямат винаги качествен характер, а много пъти се отнасят до прости количествени разлики, които варират в своята проява в зависимост от средата;

(в) поставянето на едно дете в една от традиционните категории специални образователни потребности предлага в най-добрия случай общи информации за съответствието между програмата, която трябва да следва детето, и програмата на общото училище (Brown-Chidsey, 2005; Brown & Snell, 1993; Elias & Dilworth, 2003; Francis, Fletcher, Stuebing, Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2005; Macht, 1998; Taylor, 1997).

Промените в теоретичния подбор неизбежно е довело до диференцирането на ежедневните практики за откриване и индивидуално обучение на учениците със СОП или проблемно поведение, които ще разгледаме по-нататък.

Нови тенденции в практиката за откриване на лица със специални образователни потребности или проблемно поведение:

Най-главната диференциация, която възниква в резултат от новите тенденции при откриването на специалните образователни потребности, се отнася до следното: Постепенно намалява зависимостта от психометричните тестове и постигнатите резултати на тях от отделните ученици със статистическо създадено “средно ниво”, за да се класифицира ученикът в дадена категория СОП (Sattler, 2002).

И обратно, разширява се използването на процедури, в рамките на които решенията за съществуването или не на СОП се вземат въз основа темпа на успех, който показват учениците при овладяването на училищните знания, и степента, в която се отзовават на обичайните образователни методи, преобладаващи в учебната среда (Mellard, Byrd, Johnson, Toffelson, & Boesche, 2004; Sheridan & McCurdy, 2005; Vaughn, Linnan-Thompson, Hickman, 2003). Според този подход, в случаите на проблематично поведение, които се проявяват в общия клас, ще трябва да се проучат и анализират всички видове взаимодействия, проявяващи се в рамките на класа, между които със сигурност основно място заемат отношенията между преподаватели и ученици (Sander, 1998).

Отдалечаването от стандартните тестове и наблягането на процедури, които предлагат информации за функционалността на детето в конкретната учебна среда, доведоха до изтъкване значението на параметрите на учене и адаптация, на които, макар и познати на изследователите, не се обръща нужното внимание.

Пълнотата и функционалността на знанията на детето и начините за учене, които използва, съвместимостта между начина на преподаване, както и отношението на детето към факторите на образователната среда, са някои от параметрите, които в рамките на новия възглед за откриване на СОП или проблемно поведение са придобили особено значение и са довели до търсенето на различни начини за тяхното контролиране.

Това търсене е довело до ценни указания, някои от които са следните: В случай, в който процесът цели контрола на пълнотата и функционалността на предварителните знания и умения, за да се отзоват учениците на изискванията на всяка учебна дисциплина, особено се препоръчват някои техники, напр. “оценка чрез подробна програма” (Jones, 1998), “оценяване въз основа етапите на учене” (Meese, 2001) и “контрол на дефицита на внимание / свръхкинетичност” (Sattler, 2002).

Когато целта е изследването на познавателните процеси, техниките, които особено могат да помогнат, са “динамична оценка” (Lidz & Elliot, 2000), “гностичен анализ на грешки” (Pike & Salend, 1995) и “анализ на уменията за учене” (Hoover & Patton, 1995). Накрая, когато процесът за откриване има за цел да установи възгледите на учениците и отношенията им с психосоциалната среда на класа, тогава особено препоръчвани са техниките: “скали на поведение от типа Likert” (Popham, 2002), “социометрични избори на връстниците (Elksnin & Elksnin, 1995) и “функционална оценка на поведението (Sugai, Horner, & Sprague, 1999).

Прилагането на горепосочените техники и процедури се базира на тяхната ефективност, но и на възможността за използването им от преподавателите в общото училище съгласно съответните проучвания. Разбира се, колкото повече информации има на свое разположение преподавателят, толкова по-пълна картина се формира за ученика, и толкова по-успешни ще са решенията във връзка с откриването на СОП или проблемно поведение.

Следователно информацията, които могат да бъдат събрани чрез горните техники и процедури, сигурно могат да бъдат допълнени с данни от мащабни проучвания относно честите грешки и обичайните трудности на децата със СОП и проблемно поведение, при условие, че целият процес няма да цели категоризацията, а ефективното преподаване. Разбира се, че всички горни процедури и техники ще трябва да са предшествани от един обстоен преглед на зрението и слуха по обичайните начини, които се използват в училището, и привличането на специалисти, когато се сметне за необходимо.

Нови тенденции в практиката на индивидуално обучение на ученици със СОП или проблемно поведение:

Промяната в начина, по който международната образователна общност мисли за СОП, проблемното поведение и тяхното откриване, явно е повлияла и на практиката за организация на индивидуални програми за ученици със СОП или проблемно поведение. Характерно е, например, че според съвременния подход необходим конструктивен елемент и неизбежен предварителен стадий на организацията на която и да е индивидуална програма е така наречената “предварителна намеса”.

В заключение може да се каже, че интегрираното обучение се възприема като съвместно обучение и взаимодействие на ученици със специални образователни потребности и здрави ученици в масовото училище, което предполага активно включване в процеса на обучение на първата категория деца. Това е важна предпоставка за тяхната социална адаптация и професионална реализация.

ЛИТЕРАТУРА

Добрев, Зл. (1998). Разграничаване на децата с временни задръжки от умствено изостаналите. Издателство „Народна просвета”. София.

- Добрев, Зл., Караджова, К. и др. (1992). Развитие и корекция на речта и учениците в помощното училище, София.
- Добрев, Зл., Боянова, В., Георгиева, Д. (1994). Проблеми на дефектологическата диагностика, Бл., Левтерова, Д. (2008). Мотивация за комуникация без предразсъдъци с хора с увреждания. В сборник с научни доклади от V-ти Национален конгрес по психология. София.
- Радулов, Вл. (2007). Децата със специфични образователни нужди в училището и обществото, Бургас
- Радулов, Вл. (1995). Интегрираното обучение и специалните училища. Шумен
- Радулов, В. (2003). Сравнително специално образование. София (2003)
- Списание Приложна психология, (2010).брой 1, Университетско издателство “Паисии Хилендарски”,
- Стаматов, Р. (2000). Детска психология, Пловдив
- Терзийска, П. (2005). Интегрирано обучение на деца със специално образователни потребности”
- Alexiadou, N., & Stadler Altmann, U. (2020). Early childhood education research in Europe: contexts, policies, and ideas.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2017). Between inclusion and fairness: Social justice perspective to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 67(2), 97-117.
- Debrenlieva-Koutsouki, A. (2018). TEACHER PERFORMANCE ASSESSMENT IN BULGARIA AND GREECE–THE STATE OF THE ART AND COMPARATIVE ANALYSIS. *Knowledge International Journal*, 23(1), 67-74.
- Gkaintartzi, A., Kompiadou, E., Tsokalidou, R., Tsioumis, K., & Petrogiannis, K. (2020). Supporting Inclusion and Family Involvement in Early Childhood Education through 'ISOTIS': A Case Study in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 384-403.