



СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА

SPECIAL EDUCATION

СРАВНИТЕЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВЪЗГЛЕДИТЕ  
НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИЗА ОРГАНИЗАЦИЯТА И ПРОЦЕСА  
НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ  
УВРЕЖДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ И БЕЛГИЯ (ФЛАНДРИЯ)

Магдалена Хаджиева<sup>1</sup>

A COMPARATIVE STUDY OF THE VIEWS OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS  
ON THE ORGANIZATION AND PROCESS OF EDUCATION OF STUDENTS  
WITH SEVERE AND PROFOUND MULTIPLE DISABILITIES  
IN BULGARIA AND BELGIUM (FLANDERS)

Magdalena Hadzhieva

**Abstract:** *The paper presents the results of a comparative study of the views of pedagogical specialists supporting students with severe and profound multiple disabilities in Bulgaria and Belgium (Flanders) on essential aspects of the organization and implementation of the target group's education in the two educational systems. It carries out a comparative analysis of several criteria and indicators addressing the education and support of this group of students, including the competences and qualifications of pedagogical specialists, educational regulations, the applied methods for assessment of the individual needs and educational programmes, the approaches used for the students in question, the support environment provided, the intensity and type of support, the priorities in education and the effectiveness of the individual learning programmes, the difficulties faced by the support specialists and their needs, etc. The data from the comparative research illustrate practical aspects of the support and education of the target group in Bulgaria and Flanders and allow highlighting the similarities and differences between the two educational systems.*

**Keywords:** *students with severe and profound multiple disabilities; education; views of pedagogical specialists; Bulgaria; Belgium; comparative research.*

<sup>1</sup> Магдалена Хаджиева – доктор по Специална педагогика, хоноруван преподавател към Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ и логопед в Консултативно-терапевтична инициатива „Хвърчило“, гр. Пловдив.

## ВЪВЕДЕНИЕ

Настоящата студия поставя фокус върху обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания като една от групите ученици, които среща най-сериозни затруднения в процеса на обучение. Отправна точка при избора на изследователската тематика е констатираната в процеса на предварителното проучване на проблема ограничена научноизследователска информация за практическата реализация на процеса на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България.

Децата с тежки и дълбоки множествени увреждания (ТДМУ) са деца, чието цялостно развитие е нарушено, поради наличието на тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения и тежки двигателни нарушения, често съпътствани от сензорни увреждания, тежки здравословни проблеми и предизвикателно поведение.

Международната асоциация за научни изследвания на интелектуални нарушения и нарушения на развитието (IASSIDD, 2024), използва термина „дълбоки интелектуални и множествени увреждания“ и посочва, че това е хетерогенна група, характеризирана от много тежки когнитивни, невро-моторни и/или сензорни увреждания, които водят до много интензивни потребности от подкрепа.

Ware (2017) посочва, че тези деца „имат дълбоко когнитивно нарушение/обучително затруднение, водещо до значително закъснение в достигането на етапите от развитието. Тези ученици ще функционират като цяло на много ранен етап от развитието и ще проявяват най – малко едно или повече от следните:

- Значителни моторни нарушения;
- Значителни сензорни нарушения;
- Комплексни здравни (медицински) нужди/зависимост от технологични средства“.

В своя доклад “Raising our sights“. Mansell (2010) допълва, че повечето от тях не могат да се придвижват без помощ и имат сложни медицински нужди, които изискват комплексна подкрепа. Наблюдават се сериозни затруднения в общуването, ограничено разбиране и изразяване чрез невербални средства или в най – благоприятния случай, чрез няколко думи и символи. Често демонстрират ограничена проява на преднамереност. В някои случаи се проявяват и допълнителни затруднения, свързани с предизвикателно поведение.

Представените дефиниции ни дават основание да посочим, както в редица други образователни системи, така и в България, групата на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания е и една от най-уязвимите групи ученици по отношение на осигуряване на достъп до образование и качествена подкрепа в съответствие с техните индивидуални потребности и възможности. Причините за това могат да бъдат търсени във взаимовръзката между редица фактори, свързани както с тежестта на нарушенията в развитието при тях, така и с със сравнително кратката история на обучение на тази група ученици в българската образователна система и все още актуалния недостиг на теоретични и практически разработки и модели по темата, което от своя страна повдига и въпроса до каква степен и специалистите в различни образователни институции са подготвени да оказват подкрепа и да обучават такива ученици и др. Важно е да се отбележи, че последните години се отчитат значителни промени както в нормативната уредба и организацията на обучението на тази група деца и ученици, така и в нагласите на специалистите и родителите към образователните потребности на децата с множество увреждания и се наблюдава тенденция за все по-висока степен на включване в образователната среда. Съгласно актуалната нормативна уредба на образованието в България, децата с тежки и дълбоки множествени увреждания получават подкрепа и обучение по модела „Приобщаващо образование“ в рамките на Общообразователни училища, Центрове за специална образователна подкрепа и Специални училища за обучение и подкрепа на ученици със сензорни увреждания като рамката за подкрепа за личностно развитие при деца с тежки множествени увреждания е значително разширена и се отбелязва стремеж към реализирането на повече терапевтични и образователни дейности, адаптирани към възможностите и потребностите на визираната група деца (Закон за предучилищното и училищното образование. (Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.); Наредба за приобщаващото образование (Обн. – ДВ, бр. 86 от 27.10.2017г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.).

Осъщественият промени демонстрират качествено ново разбиране за правата, потребностите и достъпа до обучение на децата и учениците с множество увреждания и осигуряване на условия за по-високо качество на подкрепа за личностното им развитие. Същевременно, на практическо равнище обучението и подкрепата на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания продължава да бъде една от най-слабо разгледаните теми в съвременното приобщаващо образование в България.

Фламандската образователна система от своя страна се характеризира с конкретна визия и значително по-развити модели и програми за обучение и подкрепа на изследваната група деца, въпреки че се отбелязват и редица затруднения в процеса на практическото реализиране на образователната подкрепа в условията на динамичен преход от социална работа с визираната група деца и младежи към съчетана социално – педагогическа подкрепа в процеса на обучение. Стремещт на фламандската образователна система е да бъде прилаган все по-често моделът „Интегрирана социално-педагогическа работа“, който се изразява в реализирането на съвместна работа на екип от социална услуга за деца с ТДМУ и екип от специално училище, които създават обща програма за обучение на деца и младежи, които се нуждаят от индивидуално адаптирано съчетание между образователна подкрепа и всекидневни грижи с цел постигане на оптимално благополучие (Vlaamse Onderwijsraad 2015; Хаджиева 2024). Независимо дали съответното училище ще успее да организира работа по този модел, може да се каже, че във фламандската част на Белгия подкрепата и обучението на визираната група деца и младежи се провежда основно в системата на специалните училища, тъй като се счита, че общообразователното училище категорично не може да отговори на специфичните потребности от подкрепа на тази група ученици (Pauw, Engels 2013). Що се касае до достъпа до общообразователните училища в Белгия, въпреки че се счита, че те не могат да осигурят необходимата подкрепяща среда и условия за ефективно обучение на тази група ученици, нормативната уредба на образованието не изключва тази възможност и техните родители/ настойници имат право да заявят такова желание и то да бъде реализирано по преценка на екипите към Центъра за подкрепа на ученици (CLB), съгласно новоприетият от фламандското министерство на образованието „Указ за подпомагане на обучението“ (букв.превод от Decreet Leersteun), (Decreet Leersteun 2023).

Независимо от прилаганите модели и системи за организация на подкрепата, един от най-важните фактори в цялостния процес на обучение на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания са специалистите, които реализират на практика планираната и нормативно регламентираната подкрепа – техните компетенции, нагласи и виждания за основните аспекти на организацията и реализацията на процеса на обучението на тази група ученици. Счита се, че системно изследване на гледната точка и възгледите на практикуващите специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания към основните аспекти на организацията и практическото реализиране на процеса на обучение при визираните деца и младежи е ключов фактор за осигуряването на високо качество и ефективност на образователната подкрепа.

В рамките на предварителното проучване на темата чрез анализ на нормативната уредба на българското и фламандското образование, сравнението и интерпретацията на резултатите от директните наблюдения върху процеса на обучение на изследваната група деца и ученици в България и Белгия и устното анкетиране на експерти в областта в двете страни бе установено, че педагогическите специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се сблъскват с редица бариери и затруднения, породени от необходимостта не само да осигурят ефективно обучение, но и да предоставят комплексна подкрепа с цел повишаване на качеството на живот и благополучие.

Може да се каже, че и за двете образователни системи училищното образование на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания поставя изключителни предизвикателства и както на организационно, така и на практическо равнище в сравнение с всички останали групи деца със специални образователни потребности и педагогическите специалисти и в България, и в Белгия все още са в процес на търсене на най-подходящите модели за осигуряване на всички необходими условия за тяхното пълноценно включване в образователния процес. В този контекст считаме, че

провеждането на сравнителен преглед на възгледите на специалистите за различните аспекти на организацията и осъществяването на обучението на визираната група ученици в двете образователни системи би допринесло и за повишаване на информираността по темата и би обогатило теоретичната и практическа рамка на образователните практики в България.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Представеното изследване е част от дисертационен труд на тема: “Сравнителен модел на обучението в България на Белгия на деца с множество увреждания“. Основната цел на емпиричното изследване бе да се проучат и да се анализират в сравнителен план възгледите на педагогическите специалисти за основните аспекти на обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания в българската и фламандската образователна система. Изследването е осъществено чрез авторски Въпросник за педагогически специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания на български и фламандски език.

Въпросникът се състои от 32 въпроса от два типа: с избран отговор (28) и отворени (4), като 4 от въпросите с избран отговор позволяват допълнителен коментар. Въпросите са структурирани в пет основни групи като първа група въпроси включва демографски данни, а останалите четири са насочени към проучване на възгледите на специалистите по заложените в изследването основни критерии и показателите към тях и допълнителните дескриптори, описващи основните аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

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

Настоящото изследване се детерминира от следните критерии и показатели, представени в таблица № 1.

**Таблица № 1. Критерии и показатели за отчитане на резултатите от емпиричното изследване в България и фламандската част на Белгия**

Критерии	Показатели
Критерий I: Компетентности и квалификация на педагогическите специалисти	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Квалификация на педагогическите специалисти за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Познаване на специфични методи за обучение за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> </ul>
Критерий II: Организация и осъществяване на процеса на обучение	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Подходяща образователна среда за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Организация на групите/класове за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Виждания на педагогическите специалисти за нормативната уредба на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Подкрепяща среда за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания:</li> <li>✓ Достъпност и адаптации на архитектурната среда в образователните институции и социални услуги</li> <li>✓ Достатъчен брой специалисти и подкрепящ персонал в процеса на обучение</li> <li>✓ Квалификация на педагогическите специалисти в образователните институции</li> <li>❖ Приложимост на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в образователната система</li> <li>❖ Обективност на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> </ul>

Критерий II: Организация и осъществяване на процеса на обучение	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Съответствие на индивидуалните учебни планове и индивидуалните учебни програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Приоритетни области на подкрепа и обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Прилагани методи в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.</li> <li>❖ Интензивност на осигурената подкрепа</li> <li>❖ Форма на включване в процеса на обучение</li> </ul>
Критерий III: Роля и участие на родителите/настойниците в процеса на обучение	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Сътрудничество между родители/настойници и педагогически специалисти в процеса на обучението.</li> <li>❖ Осигуряване на достатъчно информация на родителите за възможностите за обучение на техните деца с тежки и дълбоки множествени увреждания.</li> <li>❖ Участие на родителите в процеса на обучение.</li> <li>❖ Консултиране и подкрепа на семействата/настойниците в процеса на обучение.</li> </ul>
Критерий IV: Ефективност на обучението, бариери и затруднения на педагогическите специалисти в образователния процес	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Оценка на ефективността на предоставеното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Бариери пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания</li> <li>❖ Затруднения на педагогическите специалисти в процеса на обучение</li> </ul>
<p><b>Допълнителни дескриптори</b>, описващи основните аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Информираност на обществото за особеностите в развитието и обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.</li> <li>❖ Удовлетвореност от предоставяната подкрепа на педагогическите специалисти в процеса на обучение.</li> <li>❖ Обсъждане и обмен на информация между педагогическите специалисти.</li> <li>❖ Влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания.</li> </ul>	

Изследването е реализирано чрез пряк анкетен метод в хартиен вариант и непряк анкетен метод в електронен вариант (чрез Google-формуляр). За количествения анализ е използвана електронната таблица MS Excel 2016.

При провеждането на изследването, с цел избягване на генерализирането и рисковете от различна интерпретация на термина „тежки и дълбоки множествени увреждания“ при педагогическите специалисти, в инструкциите за попълване на въпросника бе използвана следната работна дефиниция: „ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ се отнася до ученици с множество увреждания, които имат две основни характеристики:

- Тежка/дълбока степен на интелектуални затруднения (IQ<35)
- Тежки двигателни нарушения и/или допълнителни сензорни нарушения, хронични заболявания и др.“

#### **Участници в изследването**

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

#### **➤ Разпределението на участниците в двете групи по пол**

**Таблица № 2.** *Разпределение на участниците в двете групи по пол*

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

➤ **Разпределение на участниците в изследването по възраст**

**Таблица № 3.** *Разпределение на участниците в изследването в България (N=97) и Белгия (N=97) по възраст*

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

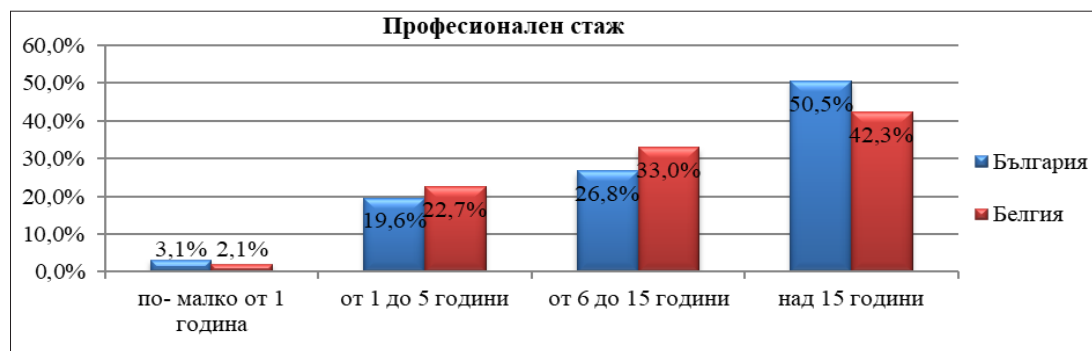
➤ **Разпределение на участниците в изследването по професия**

**Таблица № 4.** *Разпределение на анкетираните в България (N=97) и Белгия (N=97) по професия*

Професия	България		Белгия	
	Брой	%	Брой	%
Учител	51	52,6%	35	36,1%
Специален педагог	14	14,4%	7	7,2%
Ресурсен учител	5	5,2%	0	0,0%
Социален работник	4	4,1%	3	3,1%
Логопед	6	6,2%	9	9,3%
Подкрепящи медицински специалисти	4	4,1%	8	8,2%
Психолог	10	10,3%	0	0,0%
Възпитател	0	0,0%	15	15,5%
Специалисти в сферата на управление на образованието	1	1,0%	19	19,6%
Арт терапевт	2	2,1%	1	1,0%
Общо:	97	100%	97	100%

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

Разпределението на участниците в двете извадки в зависимост от техния професионален стаж е представено в диаграма № 1.

**Диаграма № 1.** *Разпределение на участниците в България (N=97) и Белгия (N=97) по професионален стаж*

➤ **Разпределение на участниците от България и Белгия по месторабота**

**Таблица № 5.** *Разпределение по вид институция/организация, в която педагогическите специалисти от българската група (N=97, общ брой дадени отговори 101) и белгийската група (N=97, общ брой дадени отговори 106) работят с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания*

България		Белгия	
Отговор	% от дадените отговори	Отговор	% от дадените отговори
Специално училище	26,7%	Специално училище	43,4%
Център за специална образователна подкрепа	51,5%	Специално училище, в което екипът за подкрепа включва възпитатели от социална услуга и се прилага модела „Интегрирана социално – педагогическа работа“	48,1%
Общообразователно училище	7,9%	Общообразователно училище	0,9%
Социална услуга за деца с увреждания	8,9%	Социална услуга за деца с увреждания	7,5%
Лицензирана независима организация	5%	Лицензирана независима организация	0%
Общо	100%	Общо	100%

➤ **Разпределение на отговорите на участниците в изследването в зависимост от формата на предоставяната подкрепа**

Участниците в българската група са отбелязали повече от един отговор, което означава, че по – голямата част от тях осигуряват подкрепа на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в различни форми (индивидуална работа, работа в група, работа в клас).

**Таблица № 6.** *Разпределение по форма на предоставяната подкрепа в българската група (N=97, общ брой дадени отговори 134) и белгийската група (N=97, общ брой дадени отговори 97)*

Отговор	България		Белгия	
	Брой	% от дадените отговори	Брой	% от дадените отговори
Индивидуална работа	52	38,8%	12	12,4%
Работа в група	45	33,6%	24	24,7%
Работа в клас	37	27,6%	61	62,9%
Общо:	134	100%	97	100%

## Резултати

### I. Анализ на резултатите по Критерий I: Компетентности и квалификация на педагогическите специалисти

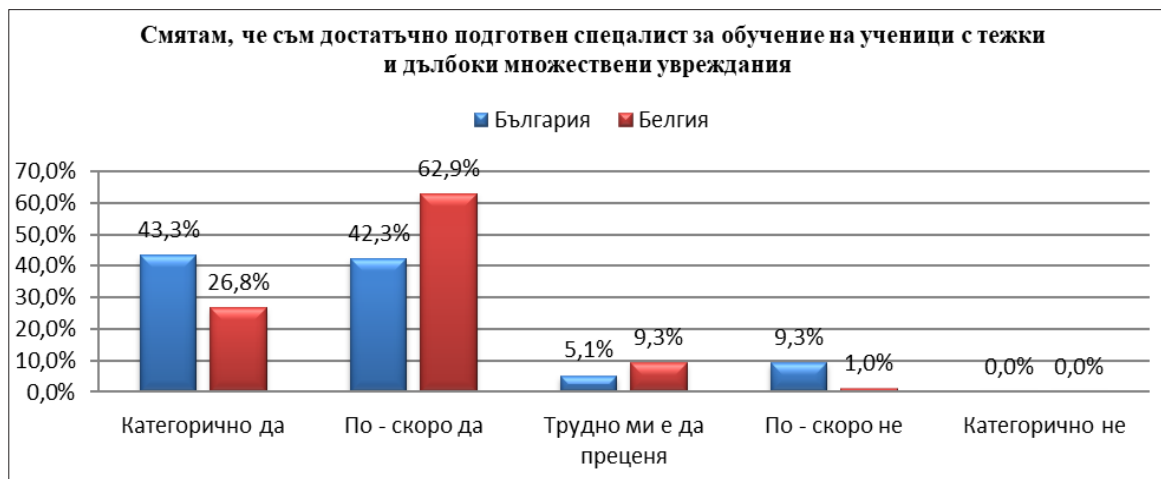
#### 1.1. Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания

Данните от изследването на вижданията на педагогическите специалисти, подкрепящи деца с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия по показателя „Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ са представени в диаграма № 2.

### Анализ на резултатите от отговорите на педагогическите специалисти в България

Данните от диаграма № 2 показват, че най-голям дял от участниците в българската група смятат, че са достатъчно подготвени специалисти за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Отговор „категорично да“ са посочили 43,3% от изследваните, а „по-скоро да“ – 42,3%. Общият дял на педагогическите специалисти, които отговарят положително, е 85,6%.

Участниците, които отговарят с „по-скоро не“, са 9,3% , а 5,1% нямат ясно изразено мнение и посочват „трудно ми е да преценя“. Нито един от анкетираните в българската група не е дал категоричен отрицателен отговор.



**Диаграма № 2.** Разпределение на получените резултати по показателя „Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

От анализа на резултатите се установява, че педагогическите специалисти в България демонстрират положителна самооценка по отношение на своята компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Декларирано е убеждение за висока степен на готовност за работа със значими като предизвикателство деца, като близо половината от анкетираните са категорични в позитивното утвърждаване на своята фактическа компетентност. Въпросът е до колко заявената самооценъчна позиция е адекватна и правилно отчита действителната квалификация и подготовка на анкетираните професионалисти да обучават и обгрижват ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, съобразно техните индивидуални особености и нормативните изисквания на образователните стандарти. Преобладаващата категоричност в самооценената готовност на българските участници в изследването съдържа хипотетичен елемент на отказ за полагане на усилия да се развива и подобрява собствената компетентност и известно подценяване на трудностите при обучението на визираните ученици.

### Анализ на резултатите от отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

От данните в диаграма № 2 е видно, че в белгийската група най-висок е процентът на респондентите, които отговарят с „по-скоро да“ – 62,90 %, а 26,80% отговарят с „категорично да“. Общо 89,7 % от участниците имат положителна оценка за собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Участниците, които нямат ясно изразено мнение в белгийската група, са 9,3%. Прави впечатление, че никой от изследваните не е дал категоричен отрицателен отговор, а „по-скоро не“ е отбелязан само от един педагогически специалист.

От анализа на резултатите се установява, че педагогическите специалисти в белгийската група имат положителна оценка по отношение на своята компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, без да преобладава категоричността на позитивните утвърждения. В този културен контекст самооценките на анкетираните специалисти изглеждат по-адекватни, съобразно съотношението на категоричността в положителното отговаряне. Вероятно белгийските участници по-добре разбират трудностите и предизвикателствата в работата с деца



с тежки и дълбоки множествени увреждания и това им дава основание да имат по-високи изисквания към собствената си компетентност за качествени грижи и обучение на такива деца и младежи.

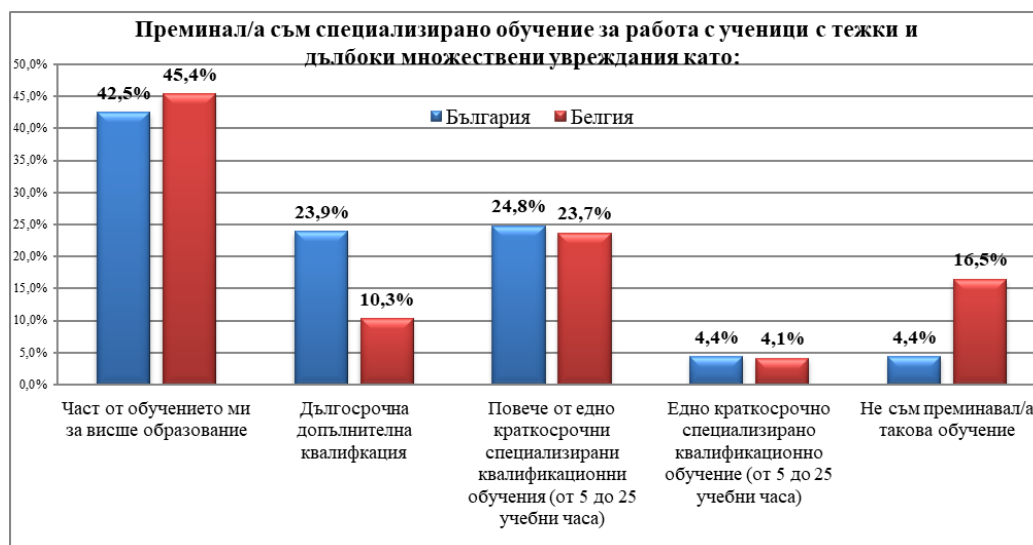
### Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия

Сравнителният анализ на данните ни дава основание да посочим, че по показател „Оценка на собствената компетентност за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ не се откриват значителни различия в общия брой на положителните утвърждения на компетентността в работата с целевата група – за българските участници сумарният процент е 85,6, а за белгийските – 89,7. Въпреки че и при двете групи педагогически специалисти по-голямата част от участниците посочват, че са достатъчно подготвени, броят на българските участници, които отговарят с категоричен положителен отговор, значително надвишава същия в белгийската група, което ни дава основание да предположим, че педагогическите специалисти в България имат много по-висока оценка на собствената компетентност и подготовка за обучение на ученици с тежки и множествени увреждания, в сравнение с тези в Белгия.

Прави впечатление също и че съотношението между категоричните и умерените положителни отговори при анкетираните професионалисти в България е приблизително 1 към 1, а в белгийската колегия – приблизително 1 към 2,5. Като се вземат предвид тези разлики в преобладаването на категоричността, може да се предположи, че белгийските специалисти се отличават с по-ясна представа за професионалните предизвикателства пред работата с учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания и по-адекватно преценяват собствената си компетентност съотнесена към тези предизвикателства. Подобни убеждения вероятно повишават мотивацията на професионалистите в Белгия да усъвършенстват квалификацията си и да предоставят по-качествена подкрепа съобразно индивидуалните особености на децата от целевата група.

### 1.2. Квалификация на педагогическите специалисти за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания

Разпределението на получените резултати в българската и белгийската група участници в изследването по изследвания показател са представени в диаграма № 3.



Диаграма № 3. Сравнение на отговорите по показателя „Квалификация на педагогическите специалисти за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България ( $N=97$ , общ брой отговори 113) и Белгия ( $N=97$ , общ брой отговори 97)

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Участниците в българската група са посочили повече от един отговор, което свидетелства за това, че педагогическите специалисти в България са преминали повече от един вид специализирано обучение за работа с деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

При анализа на резултатите се констатира, че в 42,5% от отговорите на педагогическите специалисти се посочва, че участниците са преминали специализирано обучение за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания като част от обучението им за висше образование. Тези данни показват, че темата за работа с тази група е застъпена в учебния план за висше образование в българските университети, въпреки че се отчита недостиг на научни публикации и изследвания по въпросите за обучението на изследваната група ученици.

Преминаването на дългосрочна допълнителна квалификация в разглежданата област се отбелязва в 23,9% от изразените позиции. Сравнително близък е броят на отговорите, в които участниците отбелязват участие в повече от едно краткосрочни специализирани квалификационни обучения – 24,8%, а в 4,4% от отговорите се посочва преминаването на едно краткосрочно специализирано квалификационно обучение. Отбелязва се нисък дял на отговорите, в които специалистите признават, че не са преминавали специализирано обучение за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания – 4,4%.

Резултатите в българската група са изненадващи поради факта, че в предварителното устно анкетиране на педагогически специалисти от различни образователни институции голяма част от тях посочват, че „им липсва специфична подготовка и обучение за работа конкретно с ученици с тежки и дълбоки увреждания“. че се затрудняват в откриването на информация на български език и че „темата не е била застъпена по време на обучението им във висшите училища“. В този аспект може да се предположи, че при попълването на въпроса част от участниците не са взели предвид особеностите на визираната група ученици или техните отговори са продиктувани от защитна позиция.

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

При анализа на отговорите на анкетираните специалисти в Белгия се установява, че най-голям дял от участниците (45,4%) са получили специализирано обучение за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания като част от подготовката им във висшето училище под формата на модул или учебна дисциплина. Това показва, че темата е застъпена в учебните планове на университетите във фламандската част на Белгия. Дългосрочна допълнителна квалификация са преминали 10,3% от участниците, а 23,7% са взели участие в повече от едно краткосрочни специализирани квалификационни обучения. При анализа на отговорите впечатление прави високият дял на участниците, които не са преминавали специализирано обучение по темата – 16,5%. Изглежда висок процент кадри без специфична подготовка биват привлечени, а по-късно подкрепяни системно, за да бъдат задържани на работа.

Една от често прилаганите практики в системата на образованието в Белгия са т.нар. „дни за вътрешно обучение“, в рамките на които всички специалисти, включени в екипа за подкрепа на учениците, получават нова информация, обменят идеи и обсъждат нови тенденции по определен въпрос. По време на директните наблюдения върху процеса на обучение във фламандски специални училища и социални услуги се установява, че в посетените институции такива дни за вътрешно обучение се организират веднъж на един или два месеца и имат практическа и организационна насоченост. В тях често вземат участие и външни специалисти, което дава възможност на подкрепящия персонал да получава текущо обучение и да поставя актуални въпроси в контекста на образованието и цялостната подкрепа на учениците. Предполага се, че този тип обучения не са били отчетени при попълване на въпросника.

Добра практика в наблюдаваните специални училища е задължителното споделяне на информацията от външни обучения между педагогическите специалисти. В две от посетените образователни институции се констатира, че имат регламент при преминаване на допълнителна квалификация от някой от специалистите, в случай, че финансирането за нея е осигурено от училището, той е задължен да проведе вътрешно обучение на останалите членове на екипа, както и да предостави информация на информационната платформа на институцията. Счита се, че до голяма степен

тези практики допринасят за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, но вероятно не са отчетени в рамките на настоящото изследване.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

В сравнителен план може да се посочи, че с най-голям дял както в българската, така и в белгийската група, са отговорите, които показват, че педагогическите специалисти са преминали специализирано обучение за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания като част от тяхното обучение за висше образование (България – 42,5%, Белгия – 45,4%) като техният брой е сравнително близък. Различия се откриват по отношение на отговорите, които отчитат, че участниците не са преминали специализирано обучение като в белгийската група техният дял (16,5%) е по-висок от този в българската група (4,4%). При вида на тази значителна разлика можем да предположим, че в Белгия в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания успяват да бъдат привлечени хора без предварителна тясна специализация в тази област, което може да се тълкува като белег за динамична/гъвкава политика в специалното образование, която следи чрез пренасочване на кадри да отговори на текущата нужда от подкрепа в сферата.

Друга разлика между резултатите в двете групи се открива при отговорите, в които участниците посочват, че са преминали дългосрочна допълнителна квалификация по темата, като в българската група техният дял (23,9%) е по-висок в сравнение с този в белгийската група (10,3%). Освен това, при анализа на данните се установява, че педагогическите специалисти в България са отбелязали значително по-голям брой отговори, което означава, че са преминали повече от един тип специализирано обучение за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Тези резултати показват значително по-висока квалификация на участниците в България, в сравнение с тези в Белгия.

### **1.3. Познаване на специфични методи за обучение за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

Разпределението на получените резултати в българската и белгийската група участници в изследването по показателя „Познаване на специфични методи за обучение за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ е представено в диаграма № 4.

#### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Данните в диаграма № 4 показват, че най-голям брой от анкетираните в българската група – 44,3%, са на мнение, че педагогическите специалисти в българската образователна система по-скоро не са запознати със специфични методи за обучение на изследваната група ученици. Сумарният процент на участниците, които изразяват положително мнение по въпроса, е значително по-малък – 30,9, и е разпределен както следва: „категорично да“ посочват 8,2%, а умерена положителна оценка поставят 22,7%. Респондентите, които не изразяват ясна позиция по разглежданата тема, са 24,7%. Представените данни показват, че едва една трета от анкетираните смятат, че педагогическите специалисти в България са запознати със специфични методи за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, и най-висок остава броят на специалистите, които имат отрицателно мнение по въпроса.

Анализът на резултатите ни дава основание да предположим, че педагогическите специалисти в България се нуждаят от допълнителна информация и обучение в специфични методи за подкрепа и обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Същата необходимост бе констатирана и при анализа на резултатите по показател „Прилагани методи за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“. Това може да се обясни с факта, че в българската образователна система липсват както научни публикации, така и практически разработки по темата за дейностите с визираната група деца и младежи. В този аспект би могло да се предположи, че разработването на практически и методически ръководства за работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания и провеждането на специализирани обучения би

довело до качествени промени в степента на компетентност на педагогическите специалисти в България, съответно и до повишаване на качеството на цялостния процес на обучение.



**Диаграма № 4.** Разпределение на получените резултати по показателя „Познаване на специфични методи за обучение за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

Анализът на резултатите показва, че сред анкетираните в белгийската група процентното съотношение между общия дял участници, които са дали положителен отговор (26,8%), и участниците, които смятат, че педагогическите специалисти не са добре запознати със специфични методи на обучение за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания (27,8%), са относително равни, като се отбелязва слаба категоричност както при положителните, така и при отрицателните твърдения. Най-голям дял от респондентите – 45,4% – са отбелязали „трудно ми е да преценя“ и не изразяват ясно мнение. Тези данни показват липса на преобладаващо положително или отрицателно мнение по въпроса сред специалистите в Белгия.

Резултатите от изследването в белгийската група са изненадващи предвид данните от представените по-долу данни по показателя „Прилагани методи в процеса на обучение“. които показват висока информираност и прилагане на редица специфични методи в процеса на обучение и наличието на множество разработени методически и практически ръководства за работа с тази група ученици във фламандската част на Белгия. В културния контекст на фламандските специални училища можем да предположим, че високият дял на анкетираните, които не изразяват ясна позиция, се дължи от една страна – на високи изисквания на специалистите към степента на познаване на специфичните методи, а от друга страна – може да бъде и показател за липса на информираност за подготовката на педагогическите специалисти в по – широк план. Големият дял на респондентите, които дават отрицателен отговор, би могъл да се интерпретира като вероятна тенденция в белгийската образователна система да се наемат специалисти с по – ниска предварителна практическа подготовка, която да бъде разширена допълнително в процеса на работа, но определено може да се счете като показателен за необходимостта от повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти по разглежданата тема.

#### Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия

От диаграма № 4 е видно, че общият дял участниците, които са на мнение, че педагогическите специалисти са запознати със специфични методи за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи, е сравнително близък (България –

30,9%, Белгия – 26,7%), като се отбелязва по – висока степен на категоричност при българските професионалисти, в сравнение с белгийските им колеги. Тези данни ни дават основание да посочим, че и в двете групи анкетираните се отбелязва нисък дял на положителните оценки по показател „Познаване на специфични методи за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“.

При анализа на резултатите се установяват основни различия по отношение на отрицателните отговори на педагогическите специалисти в България и Белгия. Респондентите в българската група, които изразяват отрицателно мнение по въпроса – 44,3%, са значително повече от участниците в белгийската група – 27,8%. Посочените данни извеждат необходимостта от допълнителна информация в теоретичен и практически аспект при професионалистите и в двете образователни системи, като тя е по – категорично изразена при участниците в България в сравнение с Белгия. В сравнителен план може да се посочи, че в българската образователна система се констатира много по – висок дял на участниците, които косвено заявяват, че е необходима допълнителна квалификация с цел придобиването на компетентности по прилагане на специфични методи за обучение на изследваната група ученици.

## II. Анализ на резултатите по Критерий II: Организация и осъществяване на процеса на обучение

### 2.1. Подходяща образователна среда за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания според възгледите на педагогически специалисти в България и Белгия

Данните от изследването на възгледите на специалистите по изследвания показател са представени в Таблица № 9

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България

Резултатите на Таблица № 6 показват, че най-голям е броят на отговорите, които изразяват позицията, че най-подходяща образователна среда за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания са Центровете за специална образователна подкрепа – 50% от общия брой отговори. На второ място като благоприятна образователна среда се посочват специалните училища – 37% от изказаните позиции по въпроса. Според 7,2 % от дадените отговори е най-подходящо обучението на тази група ученици да се провежда в изнесени паралелки в общността, когато учениците са настанени в резидентна услуга за деца с увреждания. Общобразователното училище като целесъобразна образователна среда се отбелязва в 3,62% от заявените мнения, а позицията, че обучението трябва да се провежда в дома на детето, се потвърждава в 2,2 % от дадените мнения.

**Таблица № 7.** *Разпределение на получените резултати по показателя „Подходяща образователна среда за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97, общ брой дадени отговори 138)*

Отговор	Брой отговори	% от отговорите на участниците
Център за специална образователна подкрепа	69	50,0 %
Специално училище	51	37,0 %
Изнесени паралелки в социални услуги в общността	10	7,2 %
Общобразователно училище	5	3,6 %
У дома	3	2,2 %
Общо дадени отговори	138	100%

Тези резултати ни дават основание да посочим, че според педагогическите специалисти в българската група, най-подходяща образователна среда за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания са центрове за специална образователна подкрепа и специалните училища за деца със сензорни затруднения. Посочените данни свидетелстват за съзнаване у специалистите на нуждата от висока и специфична квалификация в областта, както и за разбирането,

че учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания трябва да бъдат посрещани в среда, която оптимално да ги подкрепя в процеса на обучение и физическо пребиваване. В този контекст можем да предположим, че анкетираните са на мнение, че общообразователното училище, изнесените паралелки и домашната форма на обучение, към момента не задоволяват в достатъчна степен потребностите на тази категория ученици. Ниският дял на отговорите, в които се посочва „общообразователното училище“, е показател за това, че тези образователни институции в България не са подходящи за обучение на визираната група ученици. Аргументите в тази посока се свързват най-често с факта, че учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се нуждаят от интензивна подкрепа и адаптирана подкрепяща среда, каквито общообразователното училище не може да осигури. Друг важен аспект се отнася до характера на учебното съдържание и динамиката на усвояване на учебния материал в общообразователните класове, които са непосилни за визираната група деца. Поради изложените фактори те често значително редуцират посещенията си или посещават единствено индивидуални учебни занятия при ресурсен учител или друг специалист от екипа за подкрепа. Считаме, че тази интензивност на подкрепа не е достатъчна за постигането на комплексно личностно развитие на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания.

### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

На Таблица № 7 е представено разпределение на отговорите на участниците в белгийската група. Във въпросника за педагогически специалисти в Белгия вариантите за отговор са съобразени с възможностите за обучение, които предлага фламандската образователна система.

Резултатите от анализа на данните показват, че според заявените мнения на анкетираните белгийски специалисти, като най-подходяща образователна среда за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания категорично се посочват специалните училища, в които се прилага моделът „Интегрирана социално-педагогическа работа“ – 65% от дадените отговори. Това потвърждава насоките на Фламандския съвет по образованието (VLOR) и доказва ефективността на този модел при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

На второ място, със значителна разлика, педагогическите специалисти посочват специалните училища, в които се прилагат общите разпоредби за определен тип специално образование и не се осъществява съвместна работа с екипи от социална услуга за деца – 22,8 % от общия брой изказани мнения. Позицията, че обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания следва да се провежда в дома на детето, изразяват 8,6 % от отговорите на участниците в изследването, а в общообразователно училище – 3,6 %.

**Таблица № 8.** *Разпределение на отговорите по показателя „Подходяща образователна среда за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в Белгия (N=97, общ брой дадени отговори 140)*

Отговор	Брой отговори	% от отговорите
Специално училище, в което се прилага моделът „Интегрирана социално – педагогическа работа“	91	65,0%
Специално училище	32	22,8%
У дома	12	8,6%
Общообразователно училище	5	3,6%
Общо дадени отговори:	140	100%

### Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия

В сравнителен план може да се посочи, че процентът на отговорите, които изразяват позицията, че най-подходящото за обучение място, е център за специална образователна подкрепа и съответно специално училище, в което се прилага моделът „Интегрирана социално – педагогическа работа“, е висок и за двете страни – 50% за България (отговорът е отбелязан от 71,1% от анкетираните) и 65% за Белгия, като тази позиция е изразена от почти всички участници от

белгийската група (91,9% от анкетираните). Забележително високият дял при респондентите от белгийска страна говори категорично за наличието на единна визия и политика по отношение на образованието на тази група ученици. В същото време и двете групи специалисти не отхвърлят категорично възможността учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания да се обучават и на други места, с което демонстрират диференциран подход и зачитане на индивидуалните потребности.

В 8,6% от дадените отговори в белгийската група се изразява позицията за подходящо обучението вкъщи и при едва 2,2% в българската група. В този аспект можем да предположим, че политиката на белгийската държава, с цел отговаряне на специфичните нужди на учениците, се развива и в посока на подкрепата им у дома. Подобна практика у нас често се възприема като ограничаваща и изключваща учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания. Това поставя въпроса за качеството на социалната интеграция на тези деца и младежи в България изобщо, при условие, че последната често се разглежда единствено в контекста на тяхното обучение. Сравнявайки резултатите от изследването, можем да предположим, че в Белгия обучението на изследваната група ученици у дома не се възприема в такава степен като препятствие пред включването им в културния и социалния живот по принцип.

## **2.2. Виждания на педагогическите специалисти в България и Белгия за подходяща организация на групите/класове за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

На таблица № 8 са представени резултатите от отговорите на анкетираните педагогически специалисти в двете групи. Участниците са посочвали повече от един отговор.

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Анализът на резултатите от таблица №8 показва, че според 42,7% от общия брой отговори на респондентите в българската група за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, е най-подходящо да бъдат обучавани чрез индивидуална работа в специализиран кабинет. Сред аргументите, които посочват анкетираните, могат да се изведат следните основни твърдения: „индивидуалната работа позволява постигането на по-високи резултати“. „Индивидуалната работа в специализиран кабинет дава възможност за интензивно взаимодействие между ученика и специалиста, усвояване на нови умения и развиване на вече усвоени такива“. „при някои ученици обучението е възможно единствено по време на индивидуална работа“. Необходимо е да се отбележи, че по-голямата част от участниците в изследването, които са посочили индивидуална работа в специализиран кабинет, са отбелязали допълнително и един от моделите за организация на групова работа, като акцентът се поставя върху това, че за постигане на ефективно обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, от основно значение е индивидуалната работа, но винаги в съчетание с групова. Сред аргументите на педагогическите специалисти се среща най-често твърдението, че по време на индивидуалната работа се постига по-голямо внимание, концентрация и взаимодействие от страна на ученика и осигурява възможности за формиране на нови умения и по-добро развитие на индивидуалните способности на детето, а работата в група спомага за развитие на социалните и комуникативни умения и позволява приобщаването на учениците в образователната среда. При анализа на резултатите се установява, че според педагогическите специалисти в българската група за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, категорично следва да се осигури индивидуална работа, но в съчетание с обучение в група/клас.

В 29,2% от общия брой отговори като подходяща форма за организация на груповата работа се посочва групова работа в клас, съвместно с други ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Понастоящем в някои български специални училища/центрове за специална образователна подкрепа се организират класове за деца с множество увреждания (различни комбинации от затруднения), но в никоя от посещаваните по време на изследването, не се установи наличието на клас/група за деца с тежки и дълбоки множествени увреждания. Причините за това могат да се

търсят в няколко посоки. От една страна, броят на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, които се обучават в образователните институции в България, е малък. На базата на лични наблюдения може да се посочи, че по-голямата част от тях получават обучение в резидентна социална услуга, в която са настанени, или в дома на детето. От друга страна, предвид стандартите в българската образователна система, групите/класовете се организират спрямо постъпването в училището/центъра за специална образователна подкрепа, а не според тежестта на затрудненията на учениците. Тези фактори оказват влияние върху организацията на класовете/групите за деца с множество увреждания в страната.

Друг фактор, който се отбелязва от педагогическите специалисти са бариерите, породени от интензивните потребности от подкрепа при всички ежедневни дейности на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания, които изискват голям брой специалисти и помощен персонал в един клас. На този етап не всички образователни институции в България могат да предоставят достатъчен брой специалисти. Един от участниците посочва, че „групирването на учениците по еднакъв вид и степен на нарушенията улеснява работата на специалистите, поради факта, че изисква сравнително близък подход при провеждане на обучението“.

При анализа на резултатите се отбелязват колебания на педагогическите специалисти по отношение на това дали формирането на класове/групи само от ученици с тежки множествени увреждания е най-подходящо за тяхното приобщаване и дали осигурява достатъчно стимулираща образователна среда. Същевременно, фактът, че повече от половината от анкетиранията са отбелязали като подходящ модела на организация на класове за деца с тежки и дълбоки множествени увреждания, е показателен за това, че що се касае до групова работа, според педагогическите специалисти този тип класове е най-препоръчителен за обучение на визиранията ученици.

Данните от изследването показват, че 23,6% от изразените мнения се определя за подходящо обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания да се провежда чрез групова работа в специален клас, съвместно с други ученици с различни видове нарушения. По-настоящем това е най-често прилаганият модел за организация на класовете в системата на центровете за специална образователна подкрепа и специалните училища. Фактът, че тя е поставена на трето място според разпределението на общия брой отговори по въпроса, ни дава основание да предположим, че у педагогическите специалисти е възможно да има известни колебания за адекватността на този тип организация на класовете/групите и неговите предимства и недостатъци. Като предимство, от гледна точка на учениците, може да се посочи, че този тип класове/групи осигуряват възможности за общуване, социализиране, придобиване на различни модели на поведение в група с деца с по-високо равнище на развитие или друг тип затруднения, което от своя страна може да има стимулиращ ефект и да допринесе за по-лесна адаптация в социалната среда. Като основен недостатък може да се изведе фактът, че смесването на ученици с различни нарушения в един клас оказва влияние върху динамиката на процеса на обучение и понякога затруднява усвояването на нови умения при ученика с тежки и дълбоки множествени увреждания, който има много по-бавен темп на изпълнение на конкретната дейност и се нуждае от интензивна индивидуална подкрепа. Това носи риск от negliжиране на неговите потребности или намаляване на ефективността на оказваната подкрепа за развитие на общуването и обучението.

Анализът на отговорите на анкетиранията български участници показва, че едва 8,2% от педагогическите специалисти са на мнение, че за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания е подходяща групова работа в общообразователен клас с ученици без затруднения. На базата на посочените изводи, може да се предположи, че този модел на организация на групова работа следва да бъде прилаган рядко при изследваната група ученици.

В обобщение, от проведенния анализ може да се посочи, че най-висок дял от педагогическите специалисти в България посочват за най-подходяща индивидуалната работа в специализиран кабинет в съчетание с работа в клас/група, като основните предпочитания са насочени към групова работа в клас, съвместно с други ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.



**Таблица № 9.** *Разпределение на отговорите по показател „Организация на групите/класове за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97, общ брой дадени отговори 178) и Белгия (N=97, общ брой дадени отговори 174)*

Отговор	България		Белгия	
	Брой отговори	% от отговорите	Брой отговори	% от отговорите
индивидуална работа в специализиран кабинет	76	42,7%	44	25,3%
групова работа в клас (група), съвместно с други ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания	52	29,2%	81	46,5%
групова работа в специален клас, съвместно с други ученици с различни видове нарушения	42	23,6%	37	21,3%
групова работа в общообразователен клас с ученици без затруднения	8	4,5%	12	6,9%
<b>Общо:</b>	178	100%	174	100%

#### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

При анализа на резултатите се установява, че според 46,5% от отговорите на педагогическите специалисти в Белгия за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания е най-подходящо да бъдат обучавани чрез групова работа в клас (група), съвместно с други ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Почти два пъти по-малък е броят на отговорите, които посочват „индивидуална работа в специализиран кабинет“ – 25,3%. Сравнително близо е нивото на мненията, в които се приема, че е подходящо обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания чрез групова работа в специален клас, съвместно с други ученици с различни видове нарушения – 21,3%. Основните аргументи на отговорилите се свързват с положителното влияние на този модел на организация върху социализацията на децата и възможностите за общуване и съвместна дейност с деца с по-високо ниво на развитие и различни модели на поведение.

На последно място белгийските специалисти поставят групова работа в общообразователен клас с ученици без затруднения, като тази позиция е изразена в 6,9% от дадените отговори.

От резултатите в таблица №8 се установява, че според най-голям дял от изразените мнения в белгийската група учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, е най-добре да бъдат обучавани в класове, в които всички ученици са с нарушения от тази категория. Понастоящем, това е и най-често прилаганият модел за организация на груповата работа при визираните ученици във фламандската част на Белгия. Счита се, че той позволява най-добра организация на образователната среда и цялостната подкрепа за развитие и ежедневни грижи на учениците. В своите отговори почти половината от участниците посочват, че груповата работа задължително трябва да се съчетава с индивидуална работа с основен аргумент, че индивидуалните часове в специализиран кабинет предоставят най-добри възможности за формиране и развитие на нови умения и терапевтична подкрепа. В белгийските специални училища на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се провежда индивидуална работа с логопед, ерготерапевт, рехабилитатор и други специалисти. Учебната дейност се реализира както в индивидуална, така и в групова форма, в зависимост от дейността. От друга страна, се посочва, че обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания категорично не трябва да се провежда единствено индивидуално и те задължително трябва да бъдат включени в клас/група.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

В сравнителен план може да се посочи, че най-висок процент от дадените отговори в българската група (42,7%), като най-подходяща за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, се посочва индивидуалната работа в специализиран кабинет, докато при отговорите на педагогическите специалисти в Белгия тази позиция е изразена в значително по-малък процент от мненията – 25,3%. В контекста на груповата работа в процеса на обучение, в белгийската група най-голям дял от анкетираните в двете групи са на мнение, че за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания е обучението да се провежда в класове, съвместно с други ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, като се отчитат значителни различия в процентното разпределение на отговорите на белгийските и българските специалисти (България – 29,2%, Белгия – 46,5%). Различията вероятно се дължат на опитността на специалистите в този тип организация на груповата работа в двете страни, но високият брой участници, които отбелязват този отговор, ни дава основание да предположим, че в образователната система би могло да се предоставят повече възможности за реализиране на този модел. В Белгия резултатите от предпочитанията на педагогическите специалисти съвпадат с най-често прилагания подход за организация на класовете в специалните училища, докато в България основния модел на организация на класовете (групова работа в специален клас, съвместно с други ученици с различни видове нарушения и множество увреждания) се подрежда едва на трето място според предпочитанията на анкетираните, като тази позиция е изразена в 23,6 % от дадените отговори. Това ни дава основание да предположим, че сред българските специалисти се отбелязват известни колебания по отношение на организацията на груповата работа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, а от друга страна – високият дял на отговорите, които отразяват мнението, че най-подходяща за обучение на визираните ученици е индивидуалната работа в специализиран кабинет, може да се дължи и на факта, че педагогическите специалисти в България срещат трудности при провеждане на обучението в група.

Като съответствие в отговорите на двете групи може да се посочи тенденцията експертите в двете образователни системи да препоръчват съчетаването на индивидуална и груповата работа с цел по-висока ефективност на подкрепата за развитие на тази група ученици.

### **2.3. Възгледи на педагогическите специалисти за нормативната уредба за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

Разпределението на отговорите на двете групи специалисти по изследвания показател е представено на диаграма № 5.

#### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Данните от диаграма № 5 показват, че с „категорично да“ отговарят 19,6%, а с „по-скоро да“ – 26,8%. Сумарният процент на положителните отговори е 46,4. На базата на тези резултати, може да се посочи, че сред педагогическите специалисти преобладават положителните мнения към възможностите за обучение, които нормативната уредба регламентира. Въпреки това, в разпределението на отговорите се забелязва, че най-голямата част от анкетираните (28,9%) изразяват отрицателно мнение по въпроса, посочвайки „по-скоро не“. а категоричен отрицателен отговор е отбелязан само от един участник. Тези данни показват, че при съществена част от българските професионалисти се отчита неодобрение по отношение на нормативната уредба на обучението на изследваните ученици. В българската група се констатира и голям дял на анкетираните, които не изразяват ясна позиция и посочват „трудно ми е да преценя“ – 21,6%. Можем да предположим, че тези резултати се дължат на слаба информираност за регламентираните в нормативната уредба възможности, както и трудности при преценка на съответствието им с потребностите на целевата група ученици. Причините за това могат да се свържат с липсата на конкретна визия за необходимите условия за ефективно обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в България или недостатъчна яснота по отношение на техните потребности. Педагогическите специалисти, които признават, че не са запознати с нормативната уредба са 2,1%.



**Диаграма № 5.** Сравнение на резултатите по показателя „Възгледи на педагогическите специалисти за нормативната уредба за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

Данните от диаграма № 5 показват, че едва 5,2% от анкетираните белгийски специалисти дават категоричен положителен отговор, а с „по-скоро да“ отговарят 25,8%. Сумарният процент на положителните отговори е 31%. Участниците, които посочват, че нормативната уредба категорично не предоставя необходимите възможности за обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, е 6,2%, а умерена отрицателна оценка поставят 17,5%. 13,4% от анкетираните признават, че не са запознати с нормативната уредба за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. При анализа на отговорите в белгийската група се отбелязва висок дял на участниците, които не изразяват ясна позиция по въпроса – 31,9%, който вероятно се дължи на липса на достатъчно информация за всички възможности, които нормативната уредба предлага, както и на колебания по отношение на тяхната адекватност предвид тежестта на затрудненията на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания и трудностите при подбора на подходяща образователна среда за тяхното обучение. От друга страна, може да се предположи, че констатираните колебания в отговорите, както и високият дял на анкетираните, които изразяват отрицателно мнение, е възможно да се дължи и на липсата на официално регламентиране на модела „Интегрирана социално-педагогическа работа“ в нормативната уредба на образованието в Белгия, и съответно на невъзможността на някои образователни институции да осигурят такава организация на подкрепата в процеса на обучение поради финансови или други причини. На този етап моделът не е задължителен стандарт, но може да се очаква, че неговото официално регламентиране в законодателната рамка би довело до промени във вижданията на педагогическите специалисти към съответствието на нормативните изисквания с потребностите на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

В обобщение може да се посочи, че в белгийската група не се очертава ясна преобладаваща позиция на педагогическите специалисти по разглежданата тематика, но се отбелязва по-висок дял на положителните утвърждения, в сравнение с отрицателните.

### Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия

Данните от диаграма №5 ни позволяват да открием следните основни различия във възгледите на анкетираните български и белгийски специалисти за нормативната уредба за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания:

1. Броят на педагогическите специалисти, които отговарят с „категорично да“ в България (19,6%), е значително по-голям от този в белгийската група (5,2%). Общият брой на участниците, които дават положителен отговор („категорично да“ и „по-скоро да“ в България (46,4%), също е

по-висок в сравнение с броят на респондентите с положителен отговор в Белгия (31%). Посочените резултати показват, че сред педагогическите специалисти в България се отчита по-голям дял на анкетираните, които имат положително отношение към нормативната уредба на образованието, в сравнение с белгийските им колеги. При анализа на данните се установява, че съотношението между категорични и умерени положителни отговори в българската група, е приблизително 1 към 1,5, докато в белгийската група то е 1 към 5. Тази значителна разлика в разпределението на категорични и умерени положителни утвърждения при двете групи специалисти дава основание да се предположи, че в белгийската група вероятно оценяването на адекватността на нормативната уредба за обучение на визираните ученици е по – реалистична и вероятно изискванията към нормативната основа на подкрепата за децата с тежки и дълбоки множествени увреждания са по-високи. Разликата в степента на категоричност между двете групи респонденти може да повдига и въпроси за това, до колко се познава същността на обучителните затруднения и необходимите условия за реализиране на качествено обучение при изследваната група ученици в контекста на прилагания образователен модел.

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

3. При сравнението на резултатите на анкетираните, които са на мнение, че нормативната уредба не предоставя необходимите възможности за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, се извеждат следните констатации: Независимо, че сумарните проценти на отрицателните отговори в двете групи са относително близки (Белгия – 23,7%, България – 29,9%), се отчита разлика в съотношенията на категорични и умерени отрицателните оценки на двете групи специалисти. Същевременно, 28,9% от българските специалисти отбелязват, че нормативната уредба по-скоро не предоставя достатъчно възможности за обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, докато в белгийската група този отговор е посочен от значително по-малка част от анкетираните – 17,5%.

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

В обобщение може да се посочи, че сред педагогическите специалисти в България се очертава преобладаваща положителна оценка на нормативната уредба за обучение на ученици с множество увреждания, но се отбелязва и много висок дял на респондентите, които имат отрицателно мнение по дискутираната тематика, докато в белгийската група не може да се изведе категорична позиция, предвид близките стойности на положителни, неутрални и отрицателни отговори, но може да се посочи, че сумарният процент на положителните отговори е по-висок от този на отрицателните такива.

#### 2.4. Подкрепяща среда

➤ Данните от изследването по показателя „Достъпност и адаптации на архитектурната среда в образователните институции и социални услуги“ са представени на диаграма № 6.

##### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България

При анализа на резултатите се установява, че в българската група с „категорично да“ са отговорили 56,7%, а с „по-скоро да“ – 35,1%. Общо 91,8% от участниците изразяват положително мнение по въпроса. „По-скоро не“ са посочили 7,2%.



*Диаграма № 6. Разпределение на данните по показател „Достъпност и адаптации на архитектурната среда в образователните институции и социални услуги“ в България (N=97) и Белгия (N=97)*

### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

Данните от диаграма №6 показват, че сред респондентите в белгийската група, с „категорично да“ отговарят 27,8%, а с „по-скоро да“ – 56,7%. Сумарният дял на участниците, които изразяват положително мнение, е 84,5. Анкетираните, които дават отрицателен отговор, са общо 9,3%, разпределени както следва: „по-скоро не“ – 7,2% и „категорично не“ – 2,1%.

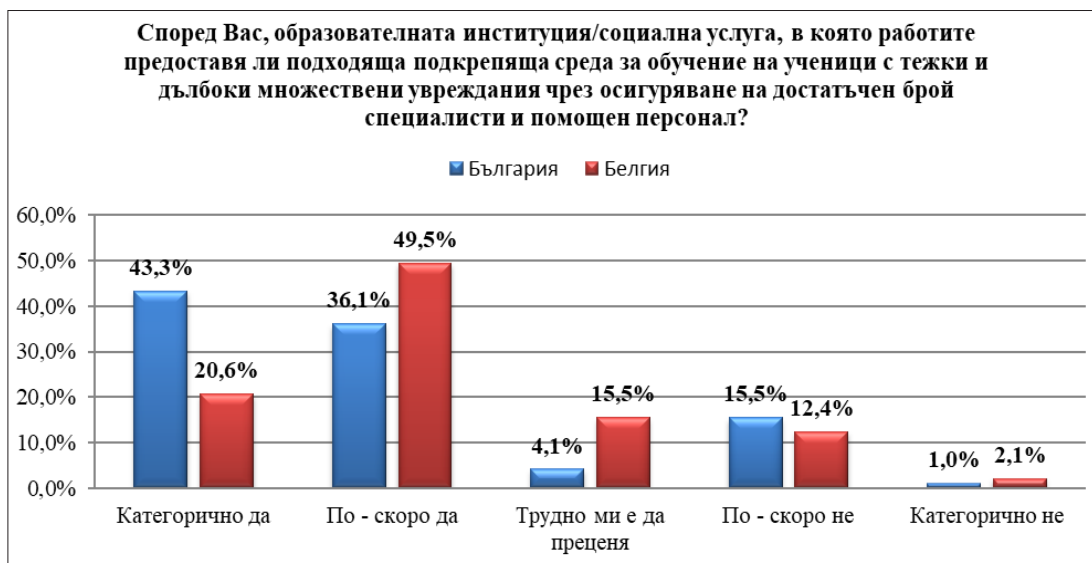
### Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия

Съгласно сравнителния анализ на резултатите по показател „Достъпност и адаптации на архитектурната среда“, се стига до заключение, че според педагогическите специалисти в двете групи, обхванатите в изследването образователни институции, осигуряват подходяща архитектурна среда за обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, като резултатите от положителните мнения по въпроса са изключително високи както за България – 91,8%, така и за Белгия – 84,5%. Различия се отбелязват по отношение на категоричността на посочените отговори. Броят на педагогическите специалисти в българската група – 56,7%, които дават категоричен положителен отговор, е много по – голям в сравнение с респондентите в белгийската група, които са дали категоричен положителен отговор – 27,8%.

Обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания изисква специфични адаптации на архитектурната среда с цел осигуряване на достъп до образователната институция. В допълнение се отбелязва необходимост от осигуряване на подходящи пространства за обучение, които позволяват свободно придвижване на учениците с двигателни затруднения, както и адаптации на пространствата за обслужване на хигиенните потребности на учениците. Посочените данни за България са изненадващи поради факта, че в рамките на устното анкетиране в различни български образователни институции, голяма част от педагогическите специалисти посочват, че материалната база следва да бъде по-добре адаптирана към потребностите на тези ученици. Пример за това е затрудненият достъп до образование на децата, които се нуждаят от сондово хранене, или тези от тях, за които е невъзможно да стоят в седнала позиция.

➤ Показателят „Достатъчен брой специалисти и подкрепящ персонал в процеса на обучение“

На Диаграма № 7 е представено сравнение на разпределението на отговорите в двете групи.



**Диаграма № 7.** Сравнение на отговорите по показателя „Достатъчен брой специалисти и подкрепящ персонал в процеса на обучение“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

#### ➤ Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България

При анализа на резултатите в диаграма №7 се констатира, че според общо 79,4% от респондентите в българската група, обхванатите в изследването образователни институции/социални услуги осигуряват достатъчно специалисти и помощен персонал за подкрепа на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, като с „категорично да“ са отговорили 43,3% от участниците, а с „по-скоро да“ – 36,1%. Общо 16,5% от участниците изразяват отрицателно мнение по въпроса, а 4,1% нямат ясна позиция. Представените данни ни позволяват да направим извода, че според преобладаващия дял педагогически специалисти в българската група, осигуреният брой специалисти за подкрепа в процеса на обучение на изследваната група ученици се определя като достатъчен.

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

Резултатите в диаграма № 7 показват, че според общо 70,1% от участниците в белгийската група, обхванатите в изследването образователни институции/социални услуги, осигуряват достатъчно специалисти и помощен персонал за подкрепа на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Прави впечатление, че броят на анкетираните, които не изразяват категорично положително мнение и отговарят с „по-скоро да“ – 49,5%, е повече от два пъти по-голям от този на педагогическите специалисти, които посочват „категорично да“ – 20,6%. Различията в категоричността на утвърдителните отговори в Белгия вероятно се дължи на факта, че в образователната система има по-високи изисквания към обучението и обгрижването на всички потребности на учениците и съотношението специалисти – ученици, в рамките на един клас/група, и за участниците е трудно да поставят категорична положителна оценка. Отбелязва се и висок брой на анкетираните, които изразяват отрицателно мнение по въпроса – общо 14,5%, както и на участниците, които не изразяват ясна позиция – 15,5%. Тези резултати ни дават основание да предположим, че преобладаващият дял на анкетираните специалисти в Белгия, определят броя на педагогическите специалисти и помощния персонал в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания като достатъчен.

#### Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия

От сравнителния анализ на данните е видно, че педагогическите специалисти в България са по-склонни да изразят категорично положително мнение по въпроса за осигуряване на достатъчно специалисти и подкрепящ персонал, в сравнение с педагогическите специалисти в Белгия. Съответно, в белгийската група най-висок дял имат отговорилите с „по-скоро да“ (49,5%), докато

в българската – този отговор е посочен от 36,1% от участниците. Различията в категоричността на утвърдителните отговори може да се дължи на разлики в изискванията и критичността на педагогическите специалисти по отношение на съдържанието на предоставяната подкрепа за развитие и осигуряването на пълноценно обгрижване на всички потребности на ученика и необходимите специалисти за реализиране на ефективна подкрепа. Що се касае до разпределението на отрицателните отговори в двете групи – не се откриват значителни различия между общия брой на анкетираните български и белгийски специалисти.

В сравнителен план може да се направи извода, че най-голям дял от анкетираните и в двете групи заявяват, че в образователните институции/социалните услуги е осигурена подкрепа за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания от достатъчен брой специалисти и помощен персонал, като техният сумарен процент за България – 79,4 надвишава този на респондентите в Белгия – 70,7%. Следователно, по показател „Осигуряване на достатъчен брой специалисти и подкрепящ персонал в процеса на обучение“ съществени различия между отговорите на анкетираните български и белгийски специалисти могат да се отбележат основно по отношение на категоричността на утвърдителните отговори.

#### ➤ Показателят „Квалификация на педагогическите специалисти в образователните институции“

На диаграма № 8 е представено сравнение на резултатите от отговорите на анкетираните педагогически специалисти в двете групи.



**Диаграма № 8.** Разпределение на резултатите по показател „Висока квалификация на педагогическите специалисти в образователните институции“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България

При анализа на данните се установява, че най-голям брой от педагогическите специалисти – 58,8% отговарят с „категорично да“. а 30,9% посочват „по-скоро да“. Сумарният процент на респондентите, които смятат, че в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се осигурява подкрепа от високо квалифицирани по темата специалисти, е 89,7 като се отбелязва висока степен на категоричност при утвърдителните отговори. Едва 4,2% от анкетираните изразяват отрицателно мнение, а при 6,1% от участниците липсва ясна позиция по въпроса. Тези данни показват, че според педагогическите специалисти в българската група, обхванатите в изследването образователни институции и социални услуги, е осигурена подкрепа от високо квалифицирани в тази област специалисти.

Резултатите от диаграма № 8 противоречат на споделените в предварителното изследване мнения, потвърдени по-късно при анализа на данните от проучването на бариерите пред ефек-

тивното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания (Хаджиева 2019), при които се констатира недостиг на квалифицирани специалисти. Причините за това могат да се дължат на социална желателност при отговорите на анкетираните.

#### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

Анализът на резултатите показва, че в белгийската група най-голям брой от респондентите отговарят с „по-скоро да“ (56,7%), а 33% отговарят с „категорично да“. Сумарният процент на участниците, които изразяват положително мнение, е 89,7. Тези данни показват, че според педагогическите специалисти в белгийската група, обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в обхванатите в изследването образователни институции/социални услуги, се провежда от високо квалифицирани по темата специалисти, като се отбелязва слаба категоричност по отношение на утвърдителните отговори.

#### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

От проведения сравнителен анализ на резултатите от диаграма № 8 се установява, че и в двете групи се отбелязва много висок сумарен процент (89,7) на педагогическите специалисти, които изразяват положително мнение по въпроса за осигуряването на подкрепа за обучение от високо квалифицирани специалисти в обхванатите в изследването образователни институции и социални услуги. В сравнителен план може да се посочи, че различия в резултатите се откриват по отношение на категоричността на заявените положителни мнения. Сред педагогическите специалисти в България се отбелязва много по-голяма категоричност по отношение осигуряването на подкрепа от квалифицирани специалисти в обхванатите образователни институции в сравнение с колегите им в Белгия, като съотношението е почти 2:1. Обратното съотношение се наблюдава при отговорилите с „по-скоро да“ като в българската група това са 30,9%, а в белгийската – 56,7%. Тези резултати отново поставят въпроси в контекста на критериите за висока квалификация на специалистите и помощния персонал и степента на критичност към собствената подготовка и подготовката на останалите членове на екипа за подкрепа и обучение в двете групи.

### **2.5. Приложимост на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в образователната система**

Резултатите от изследването на възгледите на педагогическите специалисти в България и Белгия по Показателя „Приложимост на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в образователната система“ са представени в диаграма № 9.

#### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Резултатите от диаграма № 9 показват, че сред анкетираните в българската група, най – голям брой са отговорили с „по-скоро да“ (42,3%), а с „категорично да“ – 21,6%. Сумарният дял на участниците, които изразяват положително мнение по въпроса, е 63,9. Анкетираните, които дават отрицателен отговор, са общо 25,8%, разпределени както следва: „по-скоро не“ – 22,7% и „категорично не“ – 3,1%. Тези резултати ни дават основание да посочим, че по показател „Приложимост на прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в българската група, се установява преобладаващо положително отношение на педагогическите специалисти, но се забелязва и слаба категоричност на утвърдителните отговори. Същевременно, високият дял на отговорите, които изразяват отрицателно мнение, ни насочват към предположението, че тази група педагогически специалисти срещат затруднения при реализация на съответните процедури за оценка и вероятно се нуждаят от допълнителна информация/обучение за провеждане на оценка на индивидуалните потребности на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Възможно е посочените негативни оценки да се дължат и на факта, че в българската образователна система не се открива специализирана методика за оценяване на потребностите конкретно при деца и младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания.





*Диаграма № 9. Разпределение на отговорите по показателя „Приложимост на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97)*

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

Резултатите от изследването сред педагогическите специалисти в Белгия показват, че най-голям брой от анкетираните посочват отговор „по-скоро да“ (68,0%), последвани от участниците, които изразяват категорично положително мнение – 20,6%. Общият дял на респондентите, които изразяват положително мнение е 88,6%, а броят на участниците, които отговарят отрицателно, е изключително нисък – 3,1%. 8,3 % от анкетираните не изразяват ясна позиция по въпроса.

На базата на тези резултати може да се посочи, че по показател „Приложимост на прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“. в белгийската група се установява преобладаваща умерена положителна оценка от страна на анкетираните специалисти.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

Данните от диаграма № 9 показват, че и в двете групи най-висок дял имат респондентите, които изразяват положително мнение, и смятат, че прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности са адаптирани към възможностите и затрудненията на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. В сравнителен план могат да се отбележат следните различия:

1. Сумарният процент на педагогическите специалисти от белгийската група, които изразяват положително мнение – 88,6, значително надвишава този на педагогическите специалисти в българската група – 63,9, като респондентите, които са посочили „категорично да“ в двете групи, е относително равен, докато при посочилите „по-скоро да“. се отбелязва значително по-голям брой на анкетираните в белгийската група в сравнение с тези в българската. Разликата в общия дял на положителните отговори може да се дължи на факта, че във фламандската образователна система са създадени и се прилагат методики за оценка, които са разработени специално за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания; (“Inventarisatielijst Kindkenmerken“ (Deel 1; Deel 2), Vlaskamp, Tadema 2005; “Inventarisatie van tests en schalen die gebruikt worden bij personen met ernstige meervoudige beperkingen“. Multiplus 2023 и др.) и са адаптирани изцяло към спецификите в развитието и затрудненията на тази група ученици.

В предварителното изследване на въпроса в България, редица специалисти споделят затруднения при оценяването на възможностите на тази група ученици поради факта, че методиките за оценка не са адаптирани към развитието на ученици с тежки увреждания и е трудно да се отчетат техните възможности. Считаме, че с издаването на „Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания“. съставена от Радулов, В., Цветкова –

Арсова, М., Балканска, Н. (2015), се отбелязва огромна промяна в нагласите на педагогическите специалисти към наличието на подходящи методики за оценка на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Съществен остава въпросът с компетентността и уменията на специалистите за извършване на процедурите за оценка предвид тежестта на нарушенията на учениците, сериозните затруднения в комуникацията и представянето на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания. Оценката на индивидуалните потребности на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания е едно от най – големите предизвикателства в процеса на обучение и нейното реализиране предполага висока компетентност от страна на специалистите и изисква да вземат под внимание всички ограничения в представянето на визираната група ученици.

2. От анализа на резултатите се установява, че броят на педагогическите специалисти, които смятат, че прилаганите методики за оценка не са адаптирани към възможностите и затрудненията на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, в българската група (25,8%) значително надвишава броя на анкетираните в белгийската група, които изразяват същото мнение (3,1%). Тези данни ни дават основание да предположим, че педагогическите специалисти в България вероятно се нуждаят от допълнителни насоки и квалификация за прилагане на установените процедури за оценка на тази група ученици. Възможно е високият дял на участниците в българската група, които дават отрицателен отговор, да се дължи на липсата на специализирана методика за оценка на индивидуалните потребности конкретно при деца с тежки и дълбоки множествени увреждания.

В заключение може да се посочи, че по показател: „Приложимост на прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“. се установява преобладаващо положително отношение на педагогическите специалисти и в двете образователни системи, но в българската група се отчита и голям брой на специалистите, които смятат, че прилаганите методики не са адаптирани към възможностите на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

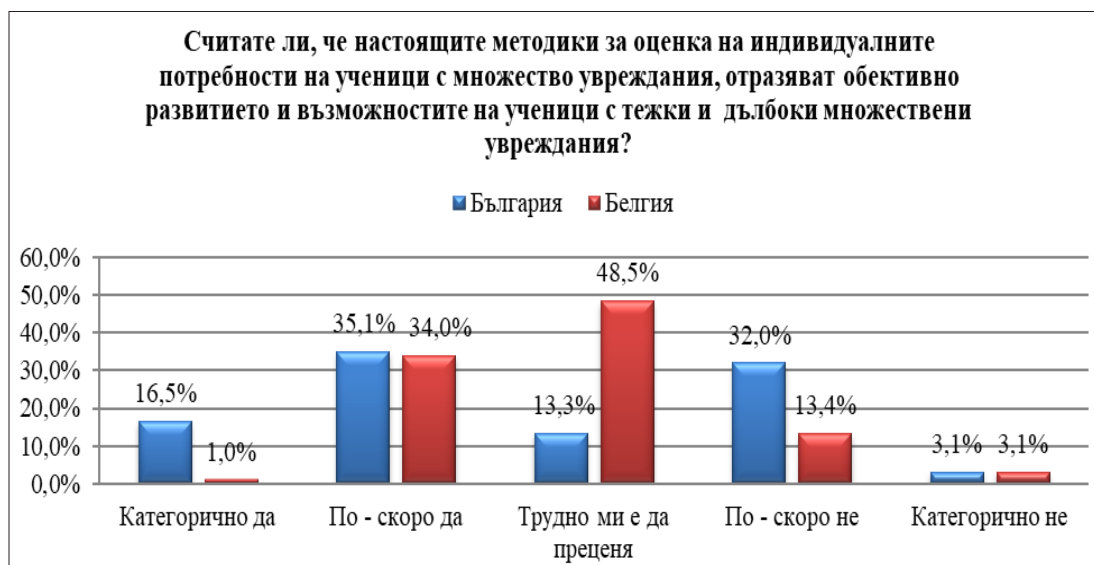
## **2.6. Обективност на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

Резултатите от изследването на възгледите на педагогическите специалисти в България и Белгия по показателя „Обективност на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ са представени в диаграма № 10.

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

При анализа на данните в диаграма № 10 се установява, че 16,5% от участниците в българската група отговарят с „категорично да“, а с „по-скоро да“ – 35,1%. Сумарният дял на положителните оценки е 51,6, което доказва, че повече от половината от анкетираните в България изразяват положителна нагласа към обективността на прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания. Участниците, които не изразяват ясна позиция по въпроса, са 13,3%. От данните в диаграма №10 се установява висок дял на българските специалисти, които са на мнение, че прилаганите методики за оценка по – скоро не отразяват обективно развитието и възможностите на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Участниците, които дават отрицателен отговор, са общо 35,1%, разпределени както следва: „по-скоро не“ – 32,0% и „категорично не“ – 3,1%. Тези резултати ни дават основание да посочим, че по показател „Обективност на прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“. в българската група се установява преобладаващо положително отношение на педагогическите специалисти, като съотношението между категорични и умерени положителни отговори е приблизително 1 към 2, но също така и много висок дял на участниците, които изразяват отрицателно мнение по въпроса. От една страна, големият брой на участниците, които поставят негативна оценка на обективността на прилаганите методики за оценка и са на мнение, че те по – скоро не отразяват реалното развитие и възможности на изследваната група ученици, може да бъде свързан с това, че според голяма част от педагогическите специалисти в България, прилаганите методики имат известни липси или

не са приложими при тази група деца и младежи. От друга страна, вземайки предвид факта, че обективността на резултатите от оценката зависи до голяма степен от качеството на провеждане на съответните процедури и прецизната преценка на демонстрираните възможности от страна на детето, можем да предположим, че високият дял на българските участници, които изразяват отрицателно мнение по поставения въпрос, е възможно да е свързан и с трудности при реализацията на процеса на оценяване и обективно отчитане на съответните резултати. В този контекст, констатираният висок дял на отрицателни оценки може да бъде разглеждан и като показател за това, че при повече от една трета от българските специалисти се установява вероятна необходимост от допълнителна квалификация и насоки за прилагане на установените методики за оценка на индивидуалните потребности на деца с младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания.



**Диаграма № 10.** *Разпределение на получените резултати по показател „Обективност на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97)*

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

От представените в диаграма № 10 данни е видно, че с „по-скоро да“ отговарят 34,0%, а категоричен положителен отговор е отбелязан само от един от участниците (1%). 13,4% от анкетиранияте посочват, че прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности, по – скоро не отразяват обективно развитието и възможностите на учениците с тежки дълбоки множествени увреждания, а 3,1% поставят категорична отрицателна оценка на зададения въпрос. При анализа на резултатите се констатира, че най-голям дял сред респондентите в белгийската група – 48,5% – не изразяват ясна позиция по разглежданата тема и отговарят с „трудно ми е да преценя“. В културния контекст на фламандската образователна система може да се предположи, че високият брой на специалистите, които се затрудняват да изразят мнение за обективността на прилаганите методики, вероятно е свързан с високите изисквания към прецизното оценяване на актуалното развитие и възможностите на изследвания ученик. Редица изследвания в Белгия дискутират темата за оценяването при тази група деца и младежи предвид тежестта на техните нарушения и влиянието на съпътстващите здравословни проблеми върху представянето на детето в момента на оценяване. Дискуссионни са и продължителността на периода за оценка и приложимостта на препоръчителните процедури. В този контекст, можем да предположим, че високият дял на колебанията при специалистите в Белгия вероятно са свързани с високите изисквания към реализацията на методическите указания за оценка, но е възможно да са предизвикани и от затруднения при установяване на съответствието между констатираните резултати и реалното развитие и възможности на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания. Липсата на ясна позиция по въпроса

при белгийските участници може да се дължи и на ниска информираност или липса на заинтересованост по темата за обективността на методиките за оценяване на индивидуалните потребности при визираната група деца и младежи.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

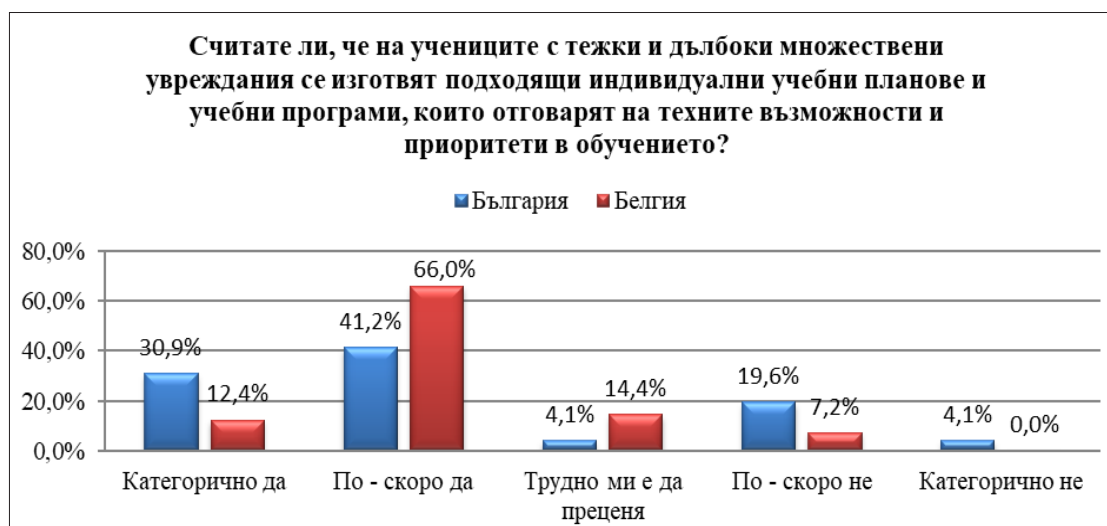
Сравнителният анализ на данните показва, че и при двете групи специалисти се отбелязва по-голям дял на умерените положителни мнения в сравнение с отрицателните, като резултатите са сравнително еднакви. Различия се отбелязват по отношение на категоричността на утвърдителните отговори, като резултатите от изследването в България показват значително по-голям дял на анкетираните, които изразяват категорично положително мнение, в сравнение с белгийските участници, като съотношението между категорични и умерени утвърдителни оценки в българската група, е приблизително 1 към 2, докато в белгийската група се наблюдава съотношение 1 към 34. Констатираните резултати показват, че педагогическите специалисти в България са много по-склонни да поставят категорична положителна оценка на обективността на прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности на целевата група ученици, което от своя страна ни насочва към предположението, че при Белгийските им колеги вероятно има по – висока степен на разбиране на трудностите при обективното оценяване на развитието и възможностите на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания при отчитане на всички допълнителни фактори, които оказват влияние върху прецизното изпълнение на методическите указания и качеството на резултатите от проведените процедури. Като потвърждение на изразеното предположение би могъл да се приеме и изключително високият дял на белгийските специалисти, които не изразяват ясна позиция по въпроса – 48,5%.

При анализа на резултатите от поставения въпрос се констатира съществени разлики и в разпределението на отрицателните отговори, като в българската група техният сумарен процент е 35,1, докато в белгийската същият е значително по-нисък – 16,5. Установените различия показват, че при анкетираните български специалисти се отбелязва значително по – висока степен на неудовлетворение от обективността на прилаганите методики, отколкото при участниците в изследването в Белгия.

От проведения сравнителен анализ можем да посочим, че по показател „Обективност на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“. в българската група преобладават положителните нагласи към дискутираната тема (51,6%), но се отбелязва и много висок дял на анкетираните, които изразяват отрицателно мнение по въпроса. В белгийската група не може да бъде изведена преобладаващо положително или отрицателно отношение на участниците в изследването поради еднаквият дял на позитивни и негативни отговори и по – скоро се установяват сериозни колебания при преценката на обективността на прилаганите методики за оценка на индивидуалните потребности на изследваната група ученици.

### **2.7. Съответствие на индивидуалните учебни планове и индивидуалните учебни програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

Разпределението на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия по показателят „Съответствие на индивидуалните учебни планове и индивидуалните учебни програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ са представени в диаграма № 11.



**Диаграма № 11.** Разпределение на получените резултати по показателя „Съответствие на индивидуалните учебни планове и индивидуалните учебни програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България

При анализа на данните от диаграма № 11 се установява, че категоричен положителен отговор са дали 30,9% от анкетираните, а с „по-скоро да“ са отговорили 41,2%. Участниците, които изразяват отрицателно мнение, са общо 23,7%, разпределени както следва: „По-скоро не“ – 19,6% и „категорично не“ – 4,1%. Съгласно тези данни може да се отбележи, че по-голям дял от педагогическите специалисти (общо 72,1%) са на мнение, че на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се изготвят индивидуални планове и индивидуални учебни програми, които съответстват на техните възможности и приоритети в обучението. При анализа на резултатите се отчита и голям дял от анкетираните, които изразяват отрицателно мнение по въпроса. Той може да се дължи до известна степен на несъответствието между регламентирани в нормативната уредба основни учебни предмети и ключови умения и компетентностите, които се очаква да постигнат учениците с умствена изостаналост и множество увреждания съгласно Наредба за общобразоване (2017) и реалните потребности и възможности на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания. Липсата на удовлетвореност от изготвените учебни планове и програми може да бъде свързана и със затруднения от страна на педагогическите специалисти при формулирането на адекватни цели на обучението и цялостната подкрепа поради отсъствието на ясна визия за обучението на целевата група ученици в българската образователна система, както и специфични насоки и модели за изготвяне на индивидуални учебни програми. Високият процент на анкетираните, които изразяват отрицателно мнение по въпроса, ни дава основание да предположим, че съдържателната рамка на изготвянето на индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми би могла да бъде подобрена с цел по-голямо съответствие с възможностите и потребностите на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания.

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

При анализа на данните за белгийската група се констатира, че най-голям брой от анкетираните са отговорили с „по-скоро да“ (66,0%), а 12,4% изразяват категорично положително мнение. Сред педагогическите специалисти 14,4% са посочили отговор „трудно ми е да преценя“, а 7,2% отбелязват „по-скоро не“. Нито един от анкетираните не посочва категоричен отрицателен отговор.

Представените данни показват значително висок дял (общо 78,4%) на положителните мнения за съответствието на изготвяните индивидуални учебни планове и индивидуални учебни програми на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, но се отбелязва ниска степен на

категоричност при утвърдителните отговори. Съотношението между категоричните и умерените положителни отговори при анкетираните професионалисти в Белгия е приблизително 1 към 5, което може да бъде показател за това, че във фламандската образователна система има високи изисквания по отношение на качеството на индивидуалните учебни планове и програми що се касае до съответствие с потребностите и възможностите на учениците и за педагогическите специалисти е трудно да изразят категорична положителна оценка.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

Резултатите от сравнителния анализ показват, че сред отговорите на българските и белгийските специалисти се отбелязва водеща положителна оценка за съответствието на индивидуалните учебни планове и програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, като техният общ брой в двете групи е сравнително близък (България – 72,1%, Белгия – 78,4%).

В сравнителен план по показател „Съответствие на индивидуалните учебни планове/програми с възможностите и приоритетните области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ могат да бъдат изведени следните **основни различия**:

Сред отговорите на анкетираните в България се отбелязва значително по-висок дял на категоричните положителни отговори в сравнение със същите в белгийската група, което показва, че българските специалисти са по – склонни да изразят категорично положително мнение в сравнение с белгийците. В същото време съотношението между категоричните и умерените положителни отговори при анкетираните професионалисти в България е приблизително 1 към 1, а в Белгийската колегия е приблизително 1 към 5. Тези данни ни насочват към предположението, че белгийските професионалисти се отличават с по-ясна представа за трудностите при формулирането и реализирането на поставените цели на обучението и изготвянето на индивидуална програма за обучение, която да допринесе за оптималното развитие на учениците, но и да отговаря на реалните възможности на ученика. Предвид факта, че във фламандската образователна система са разработени и утвърдени различни видове учебни планове и програми за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания и съответните методически ръководства за тяхното прилагане („Vijfweizer“. Pasma, De Graaf 2009; „Vlaskamp“. Vlaskamp, Poppes, Zijlstra 2005; и др.), в допълнение може да се изведе и предположението, че ниската категоричност при положителните отговори вероятно се дължи на по-висока критичност от страна на специалистите по отношение на качеството и приложимостта на индивидуалните учебни планове и програми при изследваната група ученици.

Резултатите на диаграма № 11 показват значителни различия и по отношение на броя на специалистите в България и Белгия, които посочват, че индивидуалните учебни планове и програми за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания не съответстват на техните възможности и приоритети в обучението. В Българската група техният сумарен процент е 23,7 („по-скоро не“ – 19,6%, „категорично не“ – 4,10%), а сред отговорите на белгийските специалисти едва 7,2% посочват умерен отрицателен отговор и нито един от специалистите не изразява категорично отрицателно мнение. Високият дял на респондентите в българската група извежда необходимостта от подобряване на съдържателната рамка и методическите насоки за разработване на индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми.

### **2.7. Приоритетни области на подкрепа и обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

Сравнителният анализ на резултатите от изследването на вижданията на педагогически специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в българската и фламандската образователни системи за приоритетите в обучението и подкрепата на целевата група деца и младежи са подробно описан от Хаджиева (2024).

В таблица № 9 са представени само първите три позиции, които са посочени като приоритетни области за подкрепа в най-голям брой от отговорите на педагогическите специалисти в двете групи.

**Таблица № 9.** Основни приоритетни области на подкрепа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания според вижданията на педагогическите специалисти в България (N=75) и Белгия (N=88)

Области на подкрепа	
България	Белгия
Социално включване/Социализация	Благополучие/Качество на живот
Образователна подкрепа	Осигуряване на физически и емоционален комфорт
Личностно развитие	Развитие на възможностите

В обобщение, на базата на проведен анализ се констатира, че се отбелязват съществени различия във вижданията на българските и белгийските участници относно приоритизиране на областите на подкрепа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Като основна област на подкрепа в българската образователна система се очертава стремежът към социално включване и реализирането на приобщаващо образование. В Белгия като основополагаща за цялостната подкрепа на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се отбелязва концепцията за качество на живот и реализирането на оптимално благополучие на визираните деца и младежи. Може да се каже, че според мненията на участниците, в България често подкрепата в образователните институции се свързва основно със социализацията на учениците, обучение по учебни предмети и постигането на образователни цели и терапевтична подкрепа, докато в Белгия на първо място се поставят общуването, социалното и емоционално благополучие на детето и обучението е насочено основно към реализирането на добро качество на живот и развитие. Това от своя страна извежда основни различия в подхода към обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи (Хаджиева 2024).

#### ➤ Приоритетни области на обучение

В таблица № 10 са представени само първите пет позиции, които са посочени като приоритетни области за обучение в най-голям брой от отговорите на педагогическите специалисти в двете групи. Анализът на резултатите от отговорите показва, че в двете образователни системи се отчитат сравнително еднакви приоритетни области на обучение при учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания („Полезни умения и самостоятелност“, „Комуникация“, „Двигателно развитие и моторика“, „Социални умения“ и „Когнитивно развитие“), но в България изследваните професионалисти издигат във водеща позиция формирането на полезни умения у учениците, докато Белгийските им колеги смятат за най-важно да се работи за подобряване на комуникацията.

**Таблица № 10.** Основни приоритетни области на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания според вижданията на педагогическите специалисти в България (N=75) и Белгия (N=88)

Области на обучение	
България	Белгия
Самостоятелност/полезни умения/самообслужване	Комуникация
Социални умения	Самостоятелност
Комуникация	Социално – емоционално развитие
Двигателно развитие и моторика	Двигателно развитие и моторика
Когнитивно развитие/ умения за учене	Сензорно развитие
Обучение по общообразователни учебни предмети (музика, изобразително изкуство, околна среда, физическо възпитание и спорт)	Опознаване на средата, натрупване на опит и преживявания

## 2.8. Прилагани методи в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания

Резултатите от проучването по показателя „Прилагани методи в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ са представени в Таблица № 11.

### ➤ Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България

При анализа на резултатите от отговорите на педагогическите специалисти в България се установява, че с най-висок дял (11,2% от общия брой отговори) се отбелязва отговорът „индивидуална работа“. а в 7,9% – „групова работа“. Те не могат да бъдат отчетени като методи за подкрепа и обучение на учениците, но отразяват основните предпочитания на педагогическите специалисти към организацията на процеса на обучение.

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

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

От таблица №11 е видно, че според 7,9% от общия брой отговори в процеса на обучение се използва „игрова дейност“. 3,3% от изразените мнения показват приложението на музикотерапия, а сензорна стимулация се отбелязва в 2,8% от посочените твърдения. Сравнително близки са нивата на отговорите, в които се отбелязва приложението на интерактивни методи, метода Монтесори, арт терапия и ТЕАССН и др.

В категорията „Други отговори“ са включени мнения, които не могат да бъдат посочени в нито една от основните групи отговори в таблица №11, и изразяват техники, отношение към учениците, цели на обучението, организация на учебната дейност или образователната среда, необходими условия за реализирането на обучението и др.

На базата на анализа на резултатите може да се посочи, че в българската група преобладават отговорите в контекста на основни методи на обучение, видове организация на обучението, видове терапия и стратегии и подходи, които се прилагат в процеса на обучение, и се отчита малък брой на твърденията, които изразяват приложението на по-конкретни методи и подходи за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Възможно е характерът на отговорите на българските специалисти да се дължи на ниска информираност за специфични методи и дейности за подкрепа на целевата група деца и младежи или да е породен от колебания от страна на специалистите доколкото те могат да бъдат посочени като методи с образователна цел в контекста на нормативно разписаните изисквания към подкрепата, която трябва да прилагат педагогическите специалисти към учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания.

**Таблица № 11.** Разпределение на получените резултати показателя „Прилагани методи в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“, в България (N=72, общ брой отговори 215) в Белгия (N=72, общ брой отговори 193)

България			Белгия		
Посочени отговори:	Брой отг.	% от отг.	Посочени отговори:	Брой отг.	% от отг.
Индивидуална работа	24	11,2%	Методи за алтернативна и подпомогнатата комуникация (SMOG, Total communication, Comvoor, VAT, Communication box)	20	10,4%
Демонстрация	23	10,7%	Базална стимулация	17	8,8%
Групова работа	17	7,9%	Метод “Dosen”	11	5,7%



Игрова дейност	17	7,9%	Методи за експериментиране и учене чрез опита (“Envaar het maar”)	10	5,2%
Наблюдение	16	7,4%	Методи за сензорна стимулация и сензорно-моторна интеграция (Snoezelen, Сензорна стимулация)	10	5,2%
Упражнение	7	3,3%	Работа по индивидуална учебна програма и адаптирани цели	9	4,7%
Музикотерапия	7	3,3%	NVR (Ненасилствено справяне с агресивно и деструктивно поведение)	9	4,7%
Сензорна стимулация	6	2,8%	Метод “Vijfwijzer”	8	4,0%
Нагледни методи	5	2,3%	TEACCH	5	2,6%
Интерактивни методи	5	2,3%	Метод „Бобат“	5	2,6%
Монтесори	4	1,8%	Метод „Контекстуална работа“	5	2,6%
Практически методи	3	1,4%	Метод “Sherborne”	4	2,1%
Образователни методи	3	1,4%	Метод “BIM”	4	2,1%
Беседа	3	1,4%	Метод “Magic box”	3	1,6%
Арт терапия	3	1,4%	Метод “MSST” (Multisensory story telling)	3	1,6%
TEACCH	3	1,4%			
Прилагане на ИКТ в обучението	2	0,9%	Метод “Vlaskamp”	2	1,0%
Повторение	2	0,9%	ZILL (Zin in Leren, Zin in Leven)	2	1,0%
Терапевтични методи	2	0,9%			
Словесни методи	2	0,9%	Мултисензорен театър	2	1,0%
Работа „ръка в ръка“	1	0,5%	Методи за развитие чрез приложно творчество (“Creasmos”)	2	1,0%
PECS	1	0,5%			
Базална стимулация	1	0,5%	Метод “Hocus Pocus”	2	1,0%
Метод „Бобат“	1	0,5%	Метод “Tiktak”	1	0,5%
Други отговори	57	26,5%	Други отговори	59	30,6%
Общо:	215	100%	Общо:	193	100%

### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

От анализа на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия се установява висока степен на приложение на специфични методи и подходи за обучение и подкрепа на развитието в процеса на работа с ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Данните в таблица № 11 показват, че най-голям дял (10,4% от дадените отговори) са посочените методи за алтернативна и подпомогната комуникация, сред които “Spreken Met Ondersteuning van Gebaren (SMOG)”, Total communication, Comvoor, VAT и Communication box.

На второ място по брой отговори е „Базална стимулация“. посочен в 8,8% от изразените мнения. 5,7% от дадените отговори отчитат приложението на “Dosen”. а в 5,2% от посочените твърдения се заявява използването на методи с цел експериментиране и учене чрез опита, като най-често се отбелязва методът „Envaar het maar“ или „Преживей го!“ (учене през опита).

От данните в таблица № 14 се констатира висок дял (общо 7,8% от дадените отговори) на посочените методи за сензорна стимулация и интеграция, като се отбелязва изключително разнообразие на конкретни методи и дейности, сред които най-често се срещат „Snoezelen” (Контролирана мултисензорна среда), „Сензорно – моторна интеграция“. “MSST – Multisensory story telling” и „Мултисензорен театър“.

В допълнение сред отговорите на белгийските специалисти се извеждат и методи за обучение чрез музикални дейности (BIM) – 2,1%, методи за развитие чрез творчество (“Creasmos“. – 1% и разнообразие от игрови методи за обогатяване на представите за заобикалящата среда, нат-

рупване на положителни преживявания и развитие на взаимодействието – “Hocus Pocus”. “Magic box”. “Tik tak” и др.

На базата на резултатите от анализа на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия може да се посочи, че във фламандската образователна система като основен подход за разбирането на социално – емоционалното развитие и потребности на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се извежда методът на “Dosen”. който е посочен в 5,7% от изразените мнения. В един от отговорите на белгийските специалисти се посочва, че „от изключително значение за обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания е степента на емоционално благополучие, което се оказва много по – важно от конкретния квотиент на интелигентност, поради факта, че ако ученикът не се чувства добре, той не може да възприема и учи“.

Като основни методики в контекста на формулирането на цели на обучението и организация на процеса на обучение според изразените мнения могат да се посочат: учебният план “Vijfwijzer” – 4%, методиката “Vlaskamp” и рамковата програма за обучение “ZILL”.

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

1. Методи за алтернативна и подпомогната комуникация – 10,4%. Те имат най-голям дял от общия брой дадени отговори, което е показателно за това, че развитието на уменията за общуване и взаимодействие са приоритетна цел при обучението на изследваната група деца и младежи в Белгия.

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

3. Методи за сензорна стимулация и сензорно – моторна интеграция – 7,8%.

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

5. Игрови методи за опознаване на заобикалящата среда, развитие на взаимодействието и натрупване на приятни преживявания в процеса на обучение – “Hocus Pocus”. “Magic box”. “Tik tak” и др.

Сред отговорите на педагогическите специалисти в Белгия често се посочва, че „подборът на методи следва да се осъществява на базата на поставените цели на развитие в зависимост от възможностите, интересите и потребностите на ученика с тежки и дълбоки множествени увреждания“. Проведеният преглед на посочените от белгийските участници подходи и методи за обучение и подкрепа на деца и младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания, ни позволява да посочим, че особен акцент при подбора на методи и дейности се поставя върху развитие на взаимодействието, положителните преживявания и осигуряването на подкрепа в условия на оптимален физически и емоционален комфорт. Тези резултати потвърждават основната цел на обучението при деца и младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската част на Белгия, а именно – повишаване на тяхното качество на живот (Vlaamse Onderwijsraad 2008).

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

От проведения сравнителен анализ на резултатите от отговорите на участниците в България и Белгия може да се посочи, че се наблюдават значителни различия при отговорите на анкетираните в двете групи. При българските специалисти се откриват предимно по-обща отговори, най-често в контекста на основни методи за обучение и броят на конкретните методи за тяхното реализиране е сравнително нисък, докато при отговорите на анкетираните в Белгия се констатира прилагането на разнообразие от специфични и адаптирани методи за работа с изследваната група ученици, което от своя страна би могло да се счете като показател за висока степен на познаване и прилагане на такива в белгийските образователни институции.

Съответствие при отговорите на двете групи специалисти се открива по отношение на приложението на „Сензорна интеграция“, „ТЕАССН“. метода „Бобат“ и подхода „Базална стимулация“. който на второ място според отговорите на анкетираните специалисти в Белгия, докато в България е посочен само от един специалист.

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

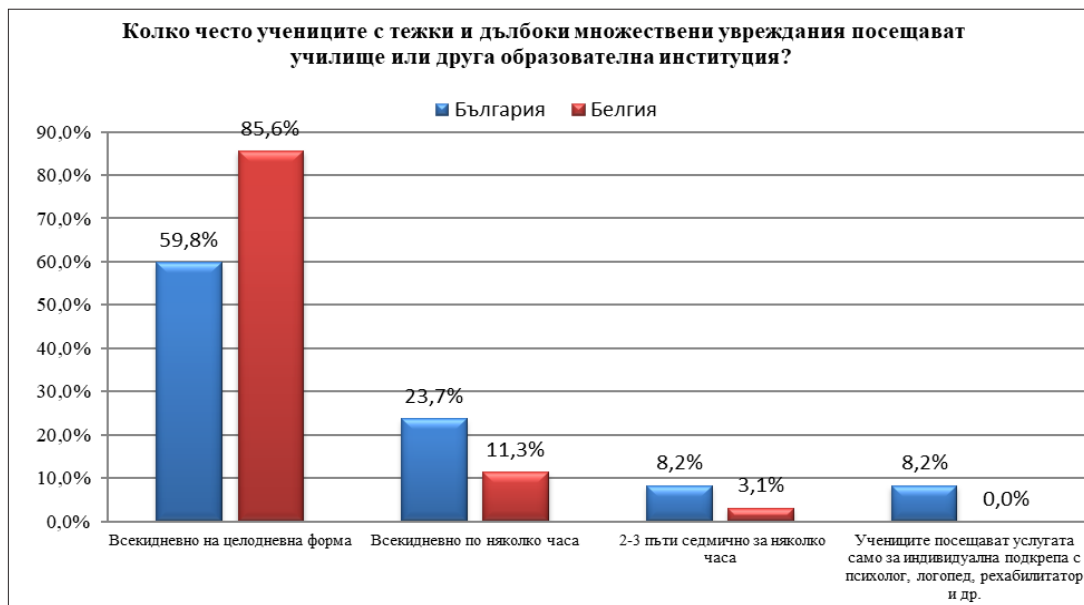
## **2.9. Интензивност на осигурената подкрепа**

Разпределението на резултатите от изследването по показателя „Интензивност на осигурената подкрепа“ са представени в диаграма № 12 **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Отговорите на участниците в българската група показват, че 59,8% от педагогическите специалисти посочват, че учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания посещават училище или друга образователна институция всекидневно на целодневна форма, а 23,7% посещават всекидневно, но за няколко часа. 8,2% от респондентите отбелязват интензивност на посещенията от 2–3 пъти седмично за няколко часа, същият е и броят на анкетираните, които твърдят, че учениците посещават образователните институции единствено за индивидуална работа с психолог, логопед, рехабилитатор и други специалисти за терапевтична подкрепа.

Данните в диаграма №12 показват, че за повечето от половината от учениците се осигурява висока интензивност на работа чрез целодневна подкрепа. Представените резултати поставят въпроси за причините за липса на такава организация при останалите 40,2% от учениците в образователните институции. Учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се нуждаят от интензивна и постоянна подкрепа, за да се развият, и моделите на обучение, които не гарантират такава, често се оказват неефективни. Продължителността и честотата на посещенията на целевата група деца и младежи може да бъде свързана с особеностите в развитието на учениците от една страна, но и с условията на подкрепящата среда, които се осигуряват в процеса на обучение. В този аспект, може да се предположи, че в България образователните институции се затрудняват при осигуряването на всички необходими условия за реализирането на всекидневни посещения и целодневен престой на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания. Причините за това вероятно могат да се търсят както по посока финансови ресурси (осигуряване на всекидневен адаптиран транспорт и достатъчен брой специалисти за подкрепа), така и в контекста на визията за обучение на тази група ученици и съответствието и с техните реални възможности и потребности. Като пример за това може да се посочи организацията на учебното време във фиксирани учебни часове или динамика на преподаване на учебен материал, която е непосилна за тях. Интензивността на подкрепата може да бъде повлияна и от външни фактори, свързани с адекватното разбиране на потребностите на тези група ученици и ясната представа за смисъла на тяхното обучение. В процеса на предварителното изследване на въпроса, родители/настойници и специалисти споделят съмнения по отношение на необходимостта от всекидневно обучение и признават, че често тези ученици посещават образователна институция лимитирано или понякога са записани в системата на българското образование, но на практика не посещават училище или център за специална образователна подкрепа.

Допълнителен фактор, ограничаващ честотата на посещенията на децата биха могли да бъдат и честите тежки здравословни проблеми на децата, които изискват допълнителни грижи, адаптации на средата и други специфични условия, които образователните институции се затрудняват да осигурят.



**Диаграма № 12.** *Разпределение на получените резултати по показателя „Интензивност на осигурената подкрепа“ в България (N=97) и Белгия (N=97)*

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

Данните в диаграма № 12 показват, че 85,6% от белгийските участници посочват, че учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания посещават специално училище всекидневно на целодневна форма. Сравнително нисък е броят на анкетираните, които отговарят, че визираните деца и младежи посещават образователната институция всекидневно, но за няколко часа, а едва 3,1% отбелязват отговор „2–3 пъти седмично“. При анализа на резултатите прави впечатление, че нито един от анкетираните в белгийската група не е посочил, че учениците посещават училище единствено за индивидуална работа с психолог, логопед, рехабилитатор и други специалисти за терапевтична подкрепа, което е показателно за това, че във Фламандската част на Белгия такъв модел на интензивност на обучението реално не се прилага. Представените резултати ни дават основание да посочим, че във фламандската образователна система основната част от учениците посещават специално училище всекидневно чрез целодневна форма, което гарантира постоянство и висока интензивност на оказваната подкрепа за развитие. Проведените наблюдения в различни фламандски образователни институции потвърждават констатираните резултати. Причините за високия дял на учениците, които се обучават по този модел, вероятно са свързани с възможностите на специалните училища да отговорят на всички потребности от ежедневни грижи на визираните деца и младежи, както и на прилагането на някои от основните принципи на обучение на тази група ученици, описани във „Визия за обучение и подкрепа на деца и младежи с тежки множествени увреждания“ на фламандското министерство на образованието (Vlaamse Onderwijsraad 2006).

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

Данните от сравнителния анализ по показателя „Интензивност на осигурената подкрепа“ показват, че както в българската, така и във фламандската образователна система най-висок дял от анкетираните посочват, че по-голямата част от учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания посещават училище или друга образователна институция всекидневно в целодневна форма на обучение, като в България този отговор е посочен от 59,8% от анкетираните, а в Белгия – от 85,6% от участниците в изследването.

В сравнителен план могат да бъдат изведени следните основни различия в разпределението на отговорите в двете групи:

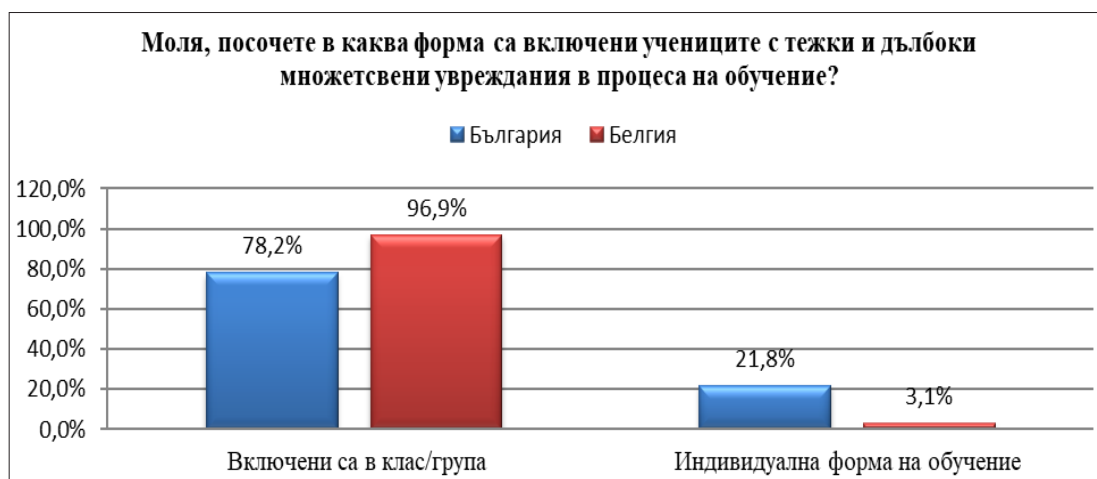
1. Броят на респондентите, които определят като водеща тенденция всекидневното обучение в целодневна форма, в Белгия (85,6%) значително надвишава този на българските специалисти (59,8%). Тази разлика в процентното разпределение може да бъде интерпретирана от гледна точка на възможностите, които могат да осигурят образователните институции – от една страна (във връзка с осигуряване на подходяща подкрепа и достатъчен брой специалисти и др.), а от друга страна – би могла да се дължи и на различия във визията за съдържанието и организацията на обучението при тази група ученици. Като пример за това може да бъде посочена тенденцията в българските училища/центрове за специална подкрепа да бъде поставян фокус върху усвояването на академични знания по общообразователни учебни предмети, докато в Белгия основната цел на подкрепата се свързва с осигуряване на благополучие и качество на живота, което предполага съществени различия в съдържанието и насочеността на предлаганите дейности. Трета линия на анализ би могла да бъде мотивацията на семействата и специалистите за по-голяма интензивност на образователната подкрепа въз основа на възприемането на обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания като ценност и необходимост при ясното разбиране на техните възможности и приоритетни области на подкрепа.

2. В българската група се установява по-висок дял (23,7%) на специалистите, които посочват, че целевата група ученици посещава образователна институция всекидневно за няколко часа, в сравнение с белгийските им колеги (11,3%).

3. Отбелязва се и по-висок дял на българските специалисти, които посочват възможностите за отговор с по-ниска степен на интензивност на посещенията. В българската група 8,2% от респондентите посочват, че децата и младежите с тежки и дълбоки множествени увреждания посещават училище/център за специална образователна подкрепа 2–3 пъти седмично, а в белгийската група този отговор е посочен от 3,1% от участниците. Допълнителни разлики се откриват и по отношение на учениците, които посещават образователна институция единствено за индивидуална терапевтична подкрепа. Този отговор е посочен от 8,2% от анкетираните в България. Данните от изследването в Белгия показват, че на практика такава организация на обучение при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания не се прилага.

### 2.10. Форма на включване в процеса на обучение

В диаграма № 13 са представени резултатите от отговорите на анкетираните специалисти в двете групи.



**Диаграма № 13.** Разпределение на получените резултати от показателя „Форма на включване в процеса на обучение“ в България ( $N=97$ , общ брой дадени отговори 110) и в Белгия ( $N=97$ , общ брой отговори 97)

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

При попълването на въпросника 13% от анкетиранияте специалисти в България са посочили и двата отговора, което означава, че в системата на българските образователни институции има ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, които получават подкрепа чрез групова работа, така и ученици, които се обучават единствено чрез индивидуална работа. Общият брой получени отговори в българската група анкетирани лица е 110.

Резултатите в диаграма № 13 показват, че според 78,2 % от дадените отговори учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания за включени в клас/група, а в 21,8% от изразените мнения отбелязват, че учениците са на индивидуална форма на обучение. Тези данни са показателни за високият брой на децата и младежите от разглежданата група, които реално са включени в образователната среда чрез обучение в група или клас в образователните институции. Същевременно големият дял на отговорите, които посочват индивидуалната работа като основна форма на обучение, ни дават основание да посочим, че в българската образователна система все още има значителен брой ученици, които не са включени в клас и това на практика оказва влияние върху техните възможности за социализация в образователната среда. Причините за това могат да бъдат търсени в много посоки. От една страна, в контекста на българската образователна система може да се предположи, че това най-често са децата и младежите с множество увреждания, които получават подкрепа у дома или в резидентна социална услуга, поради сериозни затруднения при придвижването до училището или центъра за специална образователна подкрепа или поради сериозни хронични заболявания и особености на ежедневното обгрижване, на които образователните институции не могат да отговорят в достатъчна степен. От друга страна, включването в група или клас или провеждането единствено на индивидуална подкрепа при толкова висок дял от учениците с множество увреждания в България е възможно да се дължи и на предпочитанията на техните родители/настойници за организация на образователната подкрепа.

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

Анализът на резултатите в диаграма №13 показва изключително висок дял (96,9%) на участниците в изследването, които посочват, че учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания са включени в клас или група. Индивидуалната работа, като единствена подкрепа в процеса на обучение, е отбелязана от едва 3,1% от анкетиранияте белгийски специалисти. Тези данни доказват, че във фламандската образователна система основната практика при организацията на обучението на децата и младежите с тежки и дълбоки множествени увреждания е те да бъдат включени в клас и да получават подкрепа в рамките на специалното училище. Този модел се счита за най-ефективен от гледна точка на социалното и образователно включване на тази група ученици. Необходимо е да се посочи, че във Фламандската част на Белгия дори в случаите, в които децата с множество увреждания са хоспитализирани за дълъг период от време или се нуждаят от непрекъсната медицинска подкрепа, в болничните заведения също се формират класове и групи за обучение на тези ученици. Обучението на децата се провежда в обособени класни стаи в здравното заведение, като по този начин се съчетават образователната и медицинската подкрепа. Същевременно отбелязаните 3,1% от учениците, които се обучават единствено чрез индивидуална работа, вероятно обхваща децата и младежите, които получават подкрепа у дома. Ниският дял на тези отговори може да се счете като показател за това, че във фламандската образователна система те са сравнително малко.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

Данните от диаграма № 13 показват, че в двете образователни системи по-голямата част от учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания са включени в клас или група, като в Белгия тази позиция е изразена в 96,9% от отговорите, докато в българската група техният дял е значително по-нисък – 78,2%. Резултатите от изследването в белгийската група категорично доказват реализацията на един от основните принципи във визията за обучение на визираната група деца във фламандската образователна система, а именно тяхното включване в образователната среда. Различия в разпределението на отговори в двете групи изследвани педагогически специалисти се откриват основно по отношение на децата и младежите, които се обучават единствено

чрез индивидуална работа. Резултатите от анализа на отговорите на анкетираните в България показват значителен дял на учениците, които са на индивидуална форма на обучение, и на практика не са включени в клас или група, докато в Белгия индивидуалната форма на обучение е посочена от едва 3,1% от участниците, което от своя страна предполага, че тя има слабо приложение при изследваната група ученици. Подобни разлики поставят въпроси за възможностите за социално и образователно включване на децата и младежите с тежки и дълбоки множествени увреждания, които институциите осигуряват в контекста на предоставяне на реален достъп до училището/центърът за специална образователна подкрепа, както и по отношение на предоставяне на подкрепа при специфични особености на здравословното състояние и потребностите от интензивни медицински грижи и подкрепа при самообслужване.

В сравнителен план може да се посочи, че по показател „Форма на включване в процеса на обучение“ и в двете образователни системи се реализира висока степен на включване на тази група ученици в образователната среда чрез работа в клас или група, но в България се отбелязва значително по-голям дял на учениците, които са на индивидуална форма на обучение, в сравнение с Белгия.

### **III. Анализ на резултатите по Критерий IV: Ефективност на обучението, бариери и затруднения на педагогическите специалисти в образователния процес**

#### **3.1. Оценка на ефективността на предоставеното обучение**

Резултатите от изследването на вижданията на педагогическите специалисти по показателят „Оценка на ефективността на предоставеното обучение“ са представени в диаграма № 14.

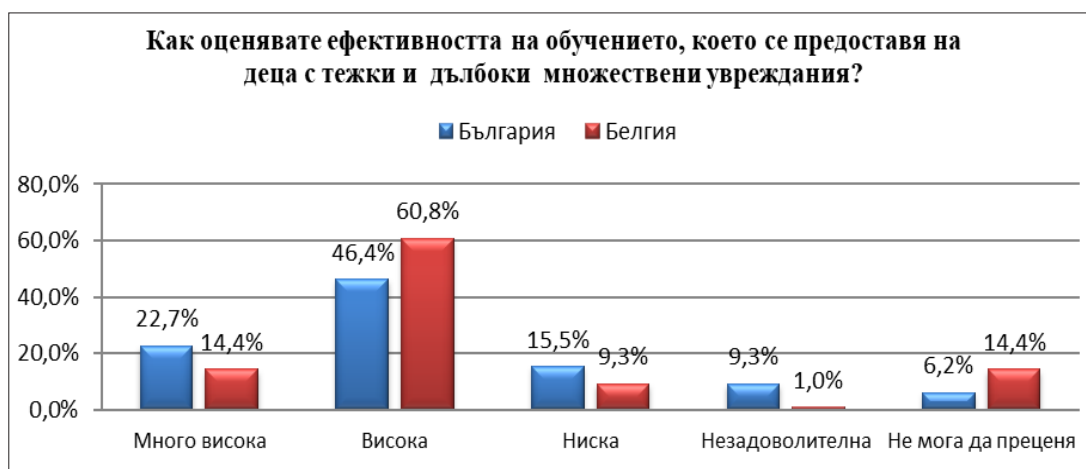
#### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Данните от проведеното изследване сред участниците в българската група показват, че най-голям дял от участниците в България оценяват ефективността на предоставяното обучение като „висока“ – 46,4%. Според 22,7% от анкетираните ефективността е „много висока“. 15,5% я оценяват като „ниска“. а 9,3% – като незадоволителна. 6,2% отговарят с „не мога да преценя“.

Резултатите от проведения анализ показват, че в България се установява отчитане на висока степен на положителни мнения на участниците по темата за ефективността на предоставяното обучение (общо 69,1%), като според анкетираните в българската образователна система обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания по-скоро се характеризира с висока или много висока степен на ефективност. Тези данни могат да бъдат приети като показател за висока степен на съответствие между поставените цели на обучението и постигнатите резултати. Като вземем предвид резултатите от анализа на отговорите по показател „Приоритетни области на подкрепа и обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания“. то може да се предположи, че в българските образователни институции се реализира висока степен на социално включване и социализация на изследваната група деца и младежи и се постигат високи резултати по приоритетните области на обучение – „Полезни умения и самостоятелност“, „Комуникация“, „Социални умения“. „Двигателно развитие и моторика“ и „Когнитивно развитие“.

Броят на участниците, които поставят ниска или незадоволителна оценка, е значително по-малък, но следва да бъде отчетен като показателен за затрудненията на педагогическите специалисти при реализация на поставените цели на обучението, причините за които вероятно се дължат на нереалистични очаквания за формиране на компетентности и знания, които са непосилни за децата и младежите с тежки и дълбоки множествени увреждания – от една страна, а от друга страна – е възможно да са предизвикани от трудности при подбора на подходящи методи и дейности за подкрепа, които отговарят на възможностите и интересите на конкретния ученик, и да допринасят за постигане на поставените цели. Като възможно основание за негативните нагласи на анкетираните български специалисти към ефективността на обучението би могла да бъде посочена и практиката в образователните институции в България да се прилагат учебни програми по общообразователни учебни предмети, които се оказват с ниска приложимост и не реализират

съществен принос за развитието на изследваната група ученици. Те биват определяни от специалистите и като основна бариера пред ефективното обучение на учениците с множество увреждания, при изследването на възгледите на анкетираните за затрудненията и предизвикателствата в процеса на обучение.



**Диаграма № 14.** Разпределение на получените резултати от показателя „Оценка на ефективността на предоставеното обучение“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

Резултатите в диаграма № 14 показват, че в белгийската група 14,4% от участниците определят ефективността на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система като „много висока“. а 60,8% я определят като „висока“. Отбелязва се голям дял на положителни оценки за разглеждания аспект на обучението, като техният сумарен процент е 75,2. Посочените данни показват висока степен на реализиране на поставените цели на обучението, което вероятно се дължи на тяхното адекватно формулиране спрямо възможностите и приоритетите на конкретните ученици, и подходящия подбор на методи и дейности за подкрепа.

Едва 9,3% от анкетираните определят ефективността на предоставяното обучение като „ниска“ и само един от участниците е отбелязал отговор „незадоволителна“.

На базата на проведеня анализ можем да посочим, че по показател „Оценка на ефективността на предоставеното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в белгийската група се установява висок дял на положителни оценки, като най-голям брой от анкетираните са на мнение, че предоставяното във фламандските образователни институции обучение на изследваната група ученици се характеризира с висока ефективност. Имайки предвид резултатите от анализа по показател „Приоритетни области на подкрепа и обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания“, при които като основна цел на подкрепата при визираната група деца и ученици се установява повишаването на качеството на живот и оптимално благополучие, можем да предположим, че декларираната висока ефективност свидетелства за реализиране на поставените цели и отчитане на напредък именно в тази област. Като допълнителен аргумент в подкрепа на това предположение могат да бъдат посочени и следните твърдения на някои от анкетираните в белгийската група: „ако учениците се чувстват добре и са щастливи, това означава, че основната цел на обучението е постигната“. „ако се отбелязва положителна промяна в социалното и емоционално благополучие на ученика, то значи обучението е ефективно и води до напредък в развитието“ и др. От друга страна, можем да предположим и че високата ефективност на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в Белгия е показателна и за висока степен на реализиране на поставените цели в приоритетните области на обучение,



а именно „Комуникация“. „Самостоятелност“. „Социално-емоционално развитие“. „Двигателно развитие и моторика“.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

Данните от изследването на възгледите на педагогическите специалисти по показателя „Оценка на ефективността на предоставеното обучение“ на показват, че и в двете групи преобладават положителните оценки на ефективността на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Както в България, така и в Белгия с най – висок дял са анкетираните, които определят ефективността като „висока“. като при българските специалисти този отговор е отбелязан от 46,4%, а при белгийските – от 60,8%. В сравнителен план могат да бъдат изведени следните основни различия във възгледите на участниците за разглежданата тема:

1. Респондентите в българската група, които определят ефективността на предоставяното обучение като много висока (22, 7%), са значително повече от посочилите същия отговор белгийски участници – 14,4%. Съотношението между степените „много висока“ и „висока“ в българската група са приблизително 1 към 2, докато в белгийската се констатира съотношение приблизително 1 към 4. Подобни различия ни дават основание да предположим, че белгийските специалисти се отличават с по-ясна представа за предизвикателствата пред реализирането на ефективно обучение при целевата група деца и младежи в контекста на формулиране на адекватни цели, подбор на подходящи стратегии за подкрепа и тяхното практическо реализиране. Вероятно белгийските специалисти разбират по-добре деликатността на оценяването на постиженията на учениците и съответно са по-предпазливи при поставянето на максимална оценка на ефективността на обучението.

2. При анализа на резултатите от диаграма №14 се установяват различия и по отношение на участниците, които определят ефективността на предоставяното обучение като ниска, като в България това са 15,5%, а в Белгия – 9,3%. Отчита се и значително по-висок дял на българските специалисти, които посочват, че тя е незадоволителна (9,3%), в сравнение с белгийските им колеги (1%). Тези резултати ни дават основание да предположим, че в българската образователна система вероятно се установява по-значителна необходимост от промени както във визията за обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, така и в организацията и практическото осъществяване на образователната подкрепа с цел премахване на бариерите пред ефективното обучение, в сравнение с Белгия.

Констатираните различия в двете групи поставят въпроси за съответствието между очакванията към развитието на целевата група ученици и съответно поставените цели на обучението, методите и подходите за тяхното реализиране и механизмите за оценка на постигнатите резултати. Можем да предположим, че декларираните от българските участници ниски и незадоволителни оценки са показателни за необходимостта от подобряване на качеството на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в българската образователна система.

### **3.2. Бариери пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания**

Анализът на резултатите от изследването на вижданията на педагогическите специалисти подкрепящи деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания по показателя „Бариери пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания“ е подробно описан от Хаджиева (2019). В настоящата студия ще бъдат представено само кратко обобщение на данните.

Съгласно данните от изследването на профилите на посочените бариери пред ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете групи анкетирани специалисти, може да се посочи, че и в двете образователни системи се констатира сравнително близки групи предизвикателства и затруднения пред реализацията на ефективното обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

Съществени разлики се установяват по отношение на категориите бариери, които се посочват като водещи според процентното разпределение на отговорите на българските и белгийските специалисти. От анализа на заявените мнения може да се посочи, че в България водещи групи

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

При анализа на резултатите се констатираат и групи бариири, които могат да се определят като специфични за конкретната образователна система, и не са посочени при отговорите и на двете групи респонденти. Като такива в България се установяват „неприложимостта на някои учебни програми“ и „отказ на образователната институция да предостави образователна услуга“. а в Белгия – „липса на достатъчно време за провеждане на обучителни дейности“. „честа смяна на специалистите“ и „недостатъчна подкрепа при учениците, които не се обучават по модела „Интегрирана социално – педагогическа работа“ (Хаджиева 2019).

Данните от изследването показват, че както в България, така и в Белгия, следва да бъдат преразгледани някои организационни аспекти на обучението с цел премахване на констатираните бариири.

### **3.3. Затруднения на педагогическите специалисти в процеса на обучение**

Анализът на резултатите от изследването на профилите на затрудненията, които педагогическите специалисти в България и Белгия срещат в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания е подробно представен от Хаджиева (2024). Данните от отговорите на участниците в двете групи анкетирани в изследването ни дава основание да посочим, че независимо от различията в нормативната уредба на образованието на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания и различията във визията за подкрепа и обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Белгия, педагогическите специалисти в двете образователни системи се сблъскват с едни и същи предизвикателства и отбелязват затруднения във всички посочени категории. При сравнението на резултатите от отговорите на българските и белгийските участници основни различия се констатираат по отношение на типове затруднения, които се очертават като най-често срещани, според разпределението на изразените позиции в двете групи анкетирани специалисти.

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

Разпределението на отговорите в белгийската група показва следните водещи типове затруднения: с най-висок дял от общия брой отговори са общите затруднения при общуването с учениците, на второ място са затрудненията при интерпретацията на неконвенционалните комуникативни сигнали на учениците, а на трето – с еднакъв дял от общия брой отговори – могат да бъдат поставени типовете „Трудности при ангажирането на вниманието“ и „Затруднения при справянето с предизвикателните поведения на учениците“.

В обобщение може да се посочи, че при сравнителния анализ на резултатите не се отбелязват значителни различия в съдържателен план, но се отбелязва категорично количествено

преобладаване на заявените затруднения от страна на белгийските участници (общ брой заявени затруднения – 395), в сравнение с българските им колеги (общ брой заявени затруднения – 224).

#### **IV. Анализ на резултатите от изследването на възгледите на педагогическите специалисти в България и Белгия за допълнителните дескриптори, описващи основните аспекти на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи**

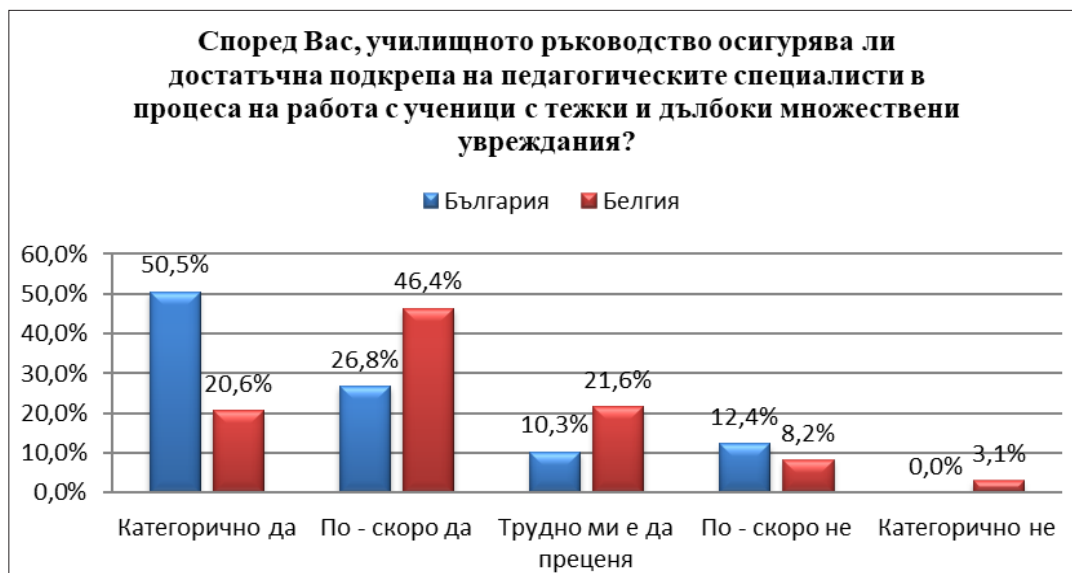
##### **4.1. Удовлетвореност от предоставяната подкрепа на педагогическите специалисти в процеса на обучение.**

Резултатите от изследването на възгледите на педагогическите специалисти в България и Белгия по показателя „Удовлетвореност от предоставяната подкрепа на педагогическите специалисти в процеса на обучение“ (чрез осигуряване на допълнителна квалификация, консултации с външни специалисти, подкрепа при вземане на решения и др.) са представени в диаграма № 15.

##### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти България.**

При анализа на данните от диаграма № 14 се установява, че 50,5% от участниците са отговорили с „категорично да“, а 26,8% – с „по-скоро да“. Общият дял на положителни отговори е 77,3%, като преобладават категоричните утвърдителни мнения. 10,3% от анкетираните са отбелязали „трудно ми е да преценя“, а с „по-скоро не“ са отговорили 12,4%. Нито един от респондентите не е поставил категорична отрицателна оценка на въпроса.

От посочените данни се установява, че според преобладаващият дял на участниците в българската група в процеса на обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания педагогическите специалисти в България получават достатъчна подкрепа чрез осигуряване на допълнителна квалификация, консултации с външни специалисти, подкрепа при вземане на решения и др.



*Диаграма № 15. Сравнение на отговорите по показателя „Удовлетвореност от предоставяната подкрепа на педагогическите специалисти в процеса на обучение“ в България (N=97) и Белгия (N=97)*

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

Резултатите в диаграма №15 показват, че сред респондентите в Белгия 20,6% са посочили „категорично да“. а 46,4% – „по-скоро да“. Общият дял на положителните отговори е 67,0% като съотношението между категоричните и умерените положителни отговори при анкетираните професионалисти в Белгия е приблизително 1 към 2. При анализа на данните се установява висок брой на участниците, които не изразяват ясна позиция по въпроса и отговарят с „трудно ми е да преценя“ – 21,6%. Общият дял на отрицателни отговори е 11,3%, разпределени както следва: „по-скоро не“ – 8,2% и „категорично не“ – 3,1%.

От представените данни се констатира, че в резултатите на специалистите в Белгия най-висок дял имат положителните отговори, като се отбелязва ниска степен на категоричност на утвърдителните мнения, което би могло да означава, че белгийските специалисти имат по-високи очаквания за оказваната подкрепа в процеса на обучение. От друга страна, високият дял на респондентите, които не изразяват ясна позиция по въпроса, както и този на анкетираните, които поставят отрицателна оценка, отваря въпроси за степента на удовлетвореност на педагогическите специалисти от подкрепата, която им се осигурява в процеса на обучение.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

Данните от диаграма № 15 показват, че и в двете групи преобладават положителните оценки и се отбелязва задоволителна степен на удовлетвореност от оказваната подкрепа на педагогическите специалисти в процеса на обучение, като в българската група техният общ дял е по – висок в сравнение с този на белгийските професионалисти (България – 77,3%, Белгия – 67%). Броят на участниците, които не поставят нито положителна, нито отрицателна оценка на удовлетвореността от предоставяната подкрепа сред белгийските специалисти, е значително по – голям в сравнение с този на анкетираните български професионалисти. В България това са 10,3%, а в Белгия – 21,6%.

Резултатите от изразените отрицателни мнения по въпроса са сравнително близки, като в българската група се отчитат единствено умерени отрицателни отговори, докато в белгийската се отбелязват и категорични отрицателни оценки на предоставяната подкрепа – за Българската група сумарният процент е 12,4, а за Белгийската група – 11,3.

Въпреки че и при двете групи педагогически специалисти по-голямата част от участниците посочват, че получават достатъчна подкрепа, изследваните в България са по-склонни да посочат категоричен положителен отговор, в сравнение с колегите им в Белгия, като съотношението между категоричните и умерените положителни отговори при анкетираните професионалисти в България е приблизително 2 към 1, а в Белгийската колегия е приблизително 1 към 2. Като се вземат предвид тези разлики в преобладаването на категоричността, може да се предположи, че в българската образователна система се осигуряват повече възможности за развитие и подкрепа на педагогическите специалисти. Същевременно разликата в степента на категоричност може да повдига и въпроси за това, до колко двете групи анкетираните имат еднаква необходимост от подкрепа, както и изисквания към нейното качество в контекста на прилагания образователен модел.

Проведеният сравнителен анализ на резултатите дава основание да се посочи, че по показател „Удовлетвореност от подкрепа на педагогическите специалисти в процеса на обучение“ в българската група се отбелязва по-висока степен на удовлетвореност от предоставяната подкрепа в процеса на обучение чрез осигуряване на допълнителна квалификация, консултации с външни специалисти, подкрепа при вземане на решения и др., в сравнение с педагогическите специалисти в Белгия.

### **4.2. Информираност на обществото за особеностите в развитието и обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания**

Данните от изследването на вижданията на педагогическите специалисти в България и Белгия по показателя „Информираност на обществото за особеностите в развитието и обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ са представени в диаграма № 16.



**Диаграма № 16.** Разпределение на отговорите по показател „Информираност на обществото за особеностите в развитието и обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97).

#### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

При анализа на резултатите от отговорите на участниците от България се установява, че 58,8% от педагогическите специалисти в България посочват, че в обществото по-скоро липсва достатъчно информация за особеностите в развитието и възможностите за обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, а 6,2% дават категоричен отрицателен отговор. Участниците, които изразяват положително мнение по въпроса, са общо 27,8%, разпределени както следва: „категорично да“ – 6,2% и „по-скоро да“ – 21,6%.

От отговорите на участниците се констатира, че според по-голямата част от педагогическите специалисти в България (общо 65%) в обществото липсва достатъчно информираност за особеностите в развитието и възможностите за обучение на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания. Това може да се обясни с факта, че учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания са една от групите ученици, които дълго време не са били включени в процеса на обучение и не са били обект на обществено внимание. Към момента на провеждане на изследването, в България все още липсва официална дефиниция за целевата група ученици като се отбелязва и недостиг на научни публикации и изследвания по темата. В образователен и социален план може да се посочи, че не е разработена и категорична и ясна визия за подкрепа и обучение на тази група ученици. Посочените фактори се явяват предпоставка и за недостатъчно информация не само в обществото, но и в сферата на образованието и социалните политики изобщо. Вероятен фактор за ниската информираност в България може да бъде и липсата на достатъчен интерес към визуалните ученици и тяхното реално присъствие в обществото. Предвид тежестта и комплексността на затрудненията (трудности в придвижването, чести епилептични пристъпи, здравословни проблеми, потребности от интензивна подкрепа при самообслужването и др.) тези деца често прекарват по-голямата част от времето си у дома или в резидентната услуга, в която са настанени. Някои от тях рядко биват извеждани и се наблюдава тенденция тяхното обучение да се провежда най-често на място в социалната услуга. Това от своя страна оказва пряко влияние върху реалното присъствие на тези деца в обществения живот. В този контекст считаме, че от основно значение е децата и учениците с тежки и множествени увреждания в България да станат по-видими в обществото и да бъдат осигурени по-добри условия за реално включване в социалната и образователна среда. Необходимо е да се отбележи, че през последните години в страната се наблюдава тенденция за повишаване на интереса към децата и младежите с тежки множествени увреждания. Създадени са

редица проекти за откриване на центрове и други социални услуги за деца с тежки множествени увреждания и може да се посочи, че се очаква значителна промяна в информираността по темата а от там и в нагласите на обществото и качеството на образователната и социална подкрепа на тези ученици и техните семейства.

#### Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия

От анализа на данните в диаграма № 16 се установява, че според общо 52,6% от респондентите в белгийската група в обществото липсва достатъчно информация за особеностите в развитието и възможностите за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. С „по-скоро не“ са отговорили 48,5% от участниците, а с „категорично не“ – 4,1%. Значително по-малък е броят на анкетираните, които изразяват положително мнение по въпроса, (общо 29,9%) като по-голямата част от тях не дават категоричен положителен отговор и отговарят с „по-скоро да“ (25,8%). Съществен е и броят на участниците, които не изразяват ясно мнение – 17,5%.

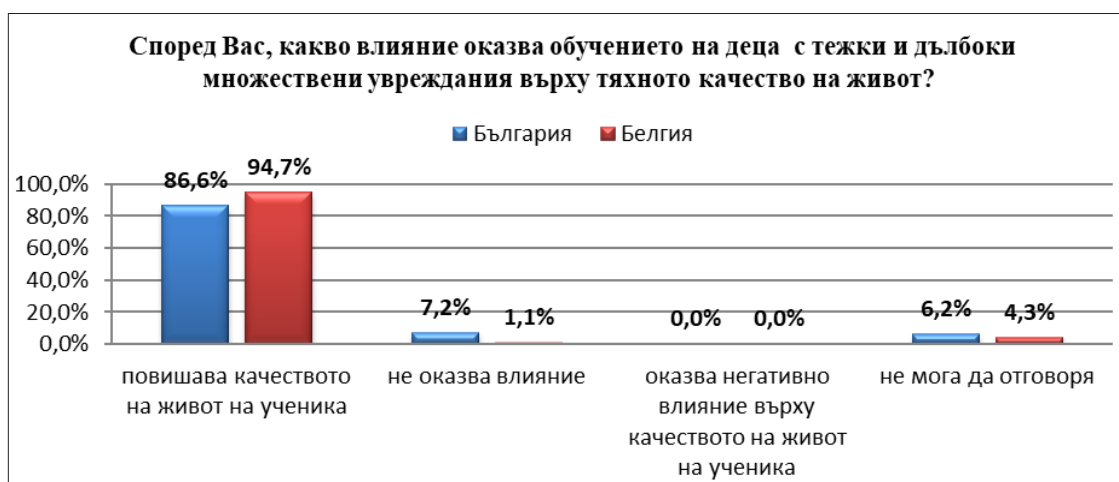
Анализът на данните от диаграма №16 показват, че въпреки сериозните усилия на експертните комисии към Фламандския съвет по образованието (VLOR) за повишаване на информираността и развитие на политиките за осигуряване на по-добро качество на живот и обучение на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания, според респондентите в изследването, темата за особеностите в развитието и възможностите за обучение на тази група ученици има слаба популярност в обществото.

#### Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия

От анализа на резултатите се установява, че по показател „Информираност на обществото за особеностите в развитието и обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в двете групи преобладават отрицателните мнения на педагогическите специалисти. На базата на посочените данни се констатира, че и в двете страни е необходима по-висока информираност за особеностите в развитието и възможностите за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Това би допринесло не само за популяризиране на темата в обществото, но и за оптимизиране на образователните и социални политики за подкрепа на тази група ученици. Повишаването на информираността по изследваната тема е от съществено значение, защото има пряко отражение върху нагласите на обществото към тях.

#### 4.3. Влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания

В диаграма № 17 са представени резултатите от изследването на вижданията на педагогическите специалисти от България и Белгия относно влиянието на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания



Диаграма № 17. Разпределение на получените резултати по показателя „Влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания“ в България (N=97) и Белгия (N=97)

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България**

Анализът на данните от диаграма № 17 показва, че 86,6 % от респондентите в българската група посочват, че обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания повишава тяхното качество на живот. 7,2% отговарят, че обучението не оказва влияние върху качеството на живот на изследваните ученици, а 6,2% се затрудняват да изразят мнение по въпроса. Отговори, които отразяват негативно влияние, не са посочени. Представените резултати ни насочват към извода, че при педагогическите специалисти в България се откроява висока степен на нагласи за положително влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания.

### **Анализ на отговорите на педагогическите специалисти в Белгия**

От данните в диаграма №17 е видно, че изключително висок дял от педагогическите специалисти в Белгия – 94,8% – посочват, че обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания повишава тяхното качество на живот. Само един от респондентите отбелязва отговора „не оказва влияние“. а 4,1% се затрудняват да отговорят на поставения въпрос.

Данните от проведеня анализ на резултатите от изследването в Белгия доказват, че във фламандската образователна система, където концепцията за „Качество на живота на хората с тежки и дълбоки множествени увреждания“ (Petry, Maes, Vlaskamp 2005) е в основата на подкрепата и обучението на изследваната група деца и младежи, се отбелязва категорична позиция за положителното влияние на обучението върху тяхното благополучие. Този извод ни позволява да направим предположението, че в белгийските образователни институции има висока степен на реализиране на целите на подкрепата в контекста на аспектите на качеството на живот.

### **Сравнителен анализ на отговорите на педагогическите специалисти в България и Белгия**

Резултатите от диаграма № 17 ни дават основание да посочим, че по показател „Влияние на обучението върху качеството на живот на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания“ и в двете образователни системи се отбелязва категорично преобладаване на отговорите, които изразяват позицията, че обучението повишава качеството на живот на целевата група деца и младежи.

## **ДИСКУСИЯ**

Анализът на резултатите от проведеното изследването на възгледите на педагогическите специалисти, подкрепящи деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания за основните аспекти на организацията и процеса на обучение на визираната група ученици дава ценна информация за практическата реализация на подкрепата и обучението при тях и позволява поглед през гледната точка на практикуващите специалисти и отчитане на техните нагласи и виждания. Данните предоставят възможност за описание на практиките в ежедневната работа с децата и учениците с такъв тип нарушения, но могат да послужат и за определянето на посоката, в която следва да бъдат насочени най-големите усилия с цел повишаване на качеството на обучението и подкрепата на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания за в бъдеще.

От друга страна, анализът на резултатите повдига и редица въпроси и пространство за дискусия върху основни аспекти като обективността и приложимостта на методиките за оценка на индивидуалните потребности при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания и в двете образователни системи и вероятната необходимост от разработването на по-прецизни и адаптирани конкретно към спецификите в развитието на визираната група деца инструменти за оценка с цел по-прецизен и структуриран подбор на основни цели и осигуряване на комплексна подкрепа в повече образователни институции, по-адекватно определяне на приоритетите в обучението в зависимост от установените възможности и затруднения при детето, рефлектиращи и в изготвянето на подходящи учебни планове. На този етап, за разлика от разнообразието от методики за организация и реализация на подкрепа за развитие и обучение на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания в редица други страни, в България все още липсват официални адаптирани и валидирани методики в тази специфична сфера. Научната информация и изследванията по темата

на български език са изключително ограничени. В това се изразява и основната разлика между българската и фламандската система. Важен последващ въпрос възниква и по отношение на специфичната квалификация, която е необходима на специалистите, които подкрепят тази „сравнително нова“ група ученици в образователната система и техните семейства.

Считаме за изключително важно да се отчете, че съгласно резултатите от сравнителния анализ, независимо от различията в нормативната уредба, визията и културния контекст на образователната подкрепа за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи, педагогическите специалисти в двете държави показват висока степен на компетентност, ангажираност, разбиране и оценяване на важноста на обучението на изследваната група деца и ученици и заявяват сравнително близки виждания по изследваните критерии и показатели.

От друга страна, интерес будят и причините за различията във възгледите на двете групи специалисти по някои от изследваните показатели, влиянието на културните аспекти, степента на развитие на тази специфична област на обучение в двете образователни системи и готовността на специалистите за обсъждане и обогатяване на практиките за подкрепа и обучение на децата и повишаване на собствената компетентност с цел преодоляване на предизвикателствата в ежедневната работа на специалистите.

Предвид това, че един от стремежите на настоящата студия е не само да бъдат проучени и сравнени вижданията по темата на специалистите в двете образователни системи, а и повишаване на информираността по темата и обогатяване на теоретичната и практическа рамка на образователните практики в България, считаме, че резултатите от сравнителното изследване биха могли да послужат и като кратка равностойка за актуалното състояние и необходимите следващи стъпки за повишаване на ефективността на обучението и най-вече подкрепа на специалистите като един от най-важните ресурси в цялостната система за подкрепа.

Резултатите от сравнителното изследване показват също, че както в България, така и в Белгия е необходимо да бъдат преразгледани някои организационни и практически аспекти на обучението с цел премахване на бариерите и предизвикателствата в обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в двете образователни системи.

Въвеждането на приобщаващото образование в България отваря редица нови възможности за осигуряване на подкрепа за личностно развитие на всички ученици и създава условия за повишаване на достъпа до образование на всички деца със специални образователни потребности. В този контекст, може да се каже, че в периода на провеждане на изследването в България се реализират качествени промени в организацията и нагласите към обучението именно на деца с множество увреждания. Въпреки това считаме, че е необходимо допълнително внимание върху спецификите на подкрепата и обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, подобряване на информираността за техните възможности и обогатяване на теоретичните и практически разработки по темата с цел повишаване на възможностите за образователно включване и осигуряването на ефективно обучение и комплексна подкрепа на тази група деца.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

3. Педагогическите специалисти в двете държави показват висока степен на компетентност и квалификация за подкрепа и обучение на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания със заявена значително по-висока квалификация и отчетливо по-висока категоричност в самооценената готовност на българските участници, в сравнение с белгийските им колеги.



4. Педагогическите специалисти в българската образователна система се нуждаят от допълнителна квалификация с цел придобиването на компетентности по прилагане на специфични методи за обучение на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания.

5. Като най-подходяща среда за обучение за деца с тежки и дълбоки множествени увреждания в България се определят Центровете за специална образователна подкрепа и Специалните училища за обучение и подкрепа на ученици със сензорни увреждания, а в Белгия вижданията на специалистите категорично извеждат на първа позиция прилагането на моделът „Интегрирана социално-педагогическа работа“ в специалните училища.

6. И в двете образователни системи се отбелязва стремеж към съчетаване на индивидуална и груповата работа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

7. При изследването на възгледите на участниците за нормативната уредба за обучение на ученици с множество увреждания в България, въпреки преобладаващата положителна оценка, се отбелязва и много висок дял на участниците, които имат отрицателно мнение по дискутираната тематика.

8. Според вижданията на педагогическите специалисти, използваните в българската образователна система методики за оценяване на индивидуалните потребности не покриват в достатъчна степен критериите за приложимост и обективност при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Косвено заявена е необходимостта от разработване на адаптирани инструменти, конкретно за целевата група деца или повишаване на квалификацията на специалистите за прилагане на настоящите такива.

9. Резултатите от изследването извеждат хипотетичната необходимост за България съдържателната рамка на изготвянето на индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания да бъде подобрена с цел по-голямо съответствие с възможностите и потребностите на тази група деца и младежи.

10. На базата на проведения сравнителен анализ на резултатите от изследването на възгледите на педагогическите специалисти се констатира основни различия във фокуса на предоставяната подкрепа в процеса на обучение. В България като приоритетни области на подкрепа се определят социалното включване и осигуряването на образователна подкрепа, докато в Белгия подкрепата е насочена на първо място към осигуряването на благополучие и по-високо качество на живот и осъществяване на подходящи дейности за развитие.

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

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

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

14. Българските специалисти отбелязват по-висока степен на удовлетвореност от предоставяната подкрепа в процеса на обучение чрез осигуряване на допълнителна квалификация, кон-

султации с външни специалисти, подкрепа при вземане на решения и др., в сравнение с педагогическите специалисти в Белгия.

15. Съгласно възгледите на педагогическите специалисти, и в двете държави е необходима по-висока информираност в обществото за особеностите в развитието и възможностите за обучение на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

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

## БЕЛЕЖКИ

*Закон за предучилищното и училищното образование.* Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г. // *Zakon za preduchilishtno i uchilishtno obrazovavie.* Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g

*Наредба за приобщаващото образование.* Обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. // *Naredba za priobshtavashto obrazovanie.* Obn. DV, br. 86 ot 27.10.2017g. Prieta s PMS № 232 ot 20.10.2017 g.

International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities. <https://iassidd.org/>

## ЛИТЕРАТУРА

**Закон за предучилищното и училищното образование.** Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г. // **Zakon za preduchilishtno i uchilishtno obrazovavie.** Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g.

**Наредба за приобщаващото образование.** Обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. // **Naredba za priobshtavashto obrazovanie.** Obn. DV, br. 86 ot 27.10.2017g. Prieta s PMS № 232 ot 20.10.2017 g.

**Радулов, Вл., Цветкова-Арсова, М., Балканска, Н. (2015).** Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания, София. // **Radulov, Vl., Tzvetkova-Arsova, M., Balkanska, N. (2015)** Metodika za otzenka na individualnite potrebnosti na deca i uchenici s mnozhestvo uvrezhdania, Sofia.

**Хаджиева, М. (2019)** Бариири пред ефективното обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания в България и Фламандската част на Белгия, Е-списание „Педагогически форум“. бр. 2. // **Hadzhieva, M. (2019).** Bariieri pred efektivnoto obuchenie na uchenicite s tezhki i dalboki mnozhestveni uvrezhdania v Balgaria i Flamandskata chast na Belgia, E-spisanie “Pedagogicheski forum“. br. 2.

**Хаджиева, М. (2024)** Приоритетни области на обучение и подкрепа при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания според възгледите на педагогическите специалисти в България и Белгия, Е-списание „Педагогически форум“. 2024, под печат. // **Hadzhieva, M. (2024)** Prioritetni oblasti na obuchenie i podkrepa pri uchenici s tezhki i dalboki mnozhestveni uvrezhdania spored vazgledite na pedagogicheskite specialist v Balgaria i Belgia, E-spisanie “Pedagogicheski forum“. in press

**Хаджиева, М. (2024)** Обучение и подкрепа на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система (Белгия), сп. Специална педагогика и логопедия, под печат. // **Hadzhieva, M. (2024)** Obuchenie i podkrepa na deca s tezhki i dalboki mnozhestveni uvrezhdania vav flamandskata obrazovatelna sistema (Belgia), sp. Spetzialna pedagogika i logopedia, in press.

**Decreet van 05/05/2023 over leersteun (2023),** Vlaamse Overheid.

**Mansell, J. (2010).** Raising our sights: Services for adults with profound intellectual and multiple disabilities. Department of Health, London.

**Multiplus (2023).** Inventarisatie van tests en schalen die gebruikt worden bij personen met ernstige meervoudige beperkingen. Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven.

**Pasman, M., & De Graaf, T. (2009).** De Vijfwijzer.

**Pauw, L., & Engels, H. (2013).** Het klasgebeuren bij leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen. Onderzoekscenrum voor Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven.

**Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2005).** Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities: the perspective of parents and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(1), 35–46.

**Vlaamse Onderwijsraad (2006).** Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met EMB. Visietekst. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

**Vlaamse Onderwijsraad (2008).** Advies over onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB. Advies Algemene Raad. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd.

**Vlaamse Onderwijsraad (2015).** Recommendation on the cooperation between education and welfare.

**Vlaskamp, C., Poppes, P., & Zijlstra, R. (2005).** Een programma van jezelf: Een opvoedingsprogramma voor kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. Assen: Van Gorcum.

**Vlaskamp, C., & Tadema, A. C. (2005).** Inventarisatielijst Kindkenmerken. Deel 2: Pelaties, gezondheid en context. Groningen: Stichting Kinderstudies.

**Ware, J. (2017).** Educating children with profound multiple learning difficulties (1st ed.). *Routledge Library Editions: Special Educational Needs*, 60, London: Routledge.