ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА С УВРЕЖДАНИЯ

София,
2004

ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА С УВРЕЖДАНИЯ

Българска, първо издание
ISBN 954-9918-46-7

© Авторски колектив
Венцислав Панчев
Валентин Томов
(Българска асоциация по приложна психология)
Нели Дянкова
Соня Блажева
(Център за независим живот – София)

© Вера Младенова, редактор

Издава:
Център за независим живот – София

София 1000
ул. „Екзарх Йосиф“ 60, ет. 1, ап. 1
тел.: (02) 983 31 17, 983 34 80, 983 22 61, 983 25 15
e-mail: cil@cil-bg.org
www.cil-bg.org

Тираж 1000 бр.
Предпечат и печат Тола ООД

Save the Children
Със съдействието на Спасете децата – България

Какво означава приобщаващо образование?

Това е въпрос, който много хора си задават и повечето си мислят, че не знаят отговора. Аз обаче съм убедена, че отговорът се крие във всеки от нас, ако си припомним това, което вече сме преживели.

Всеки от нас пази спомени от своето детство. Всеки е изживявал моменти, в които се е чувствал нещастен, потиснат, самотен, уплашен и тъжен. Всички си спомняме и за времето, когато сме били щастливи, обичани, важни и изпълнени с трепет. Именно в тези наши преживявания се крие разликата между „включване“ и „изключване“ – модерни понятия, използвани от политици, законотворци, експерти, учители.

Като програмен директор на организацията *Спасете децата – България*, имам удоволствието да ви представя настоящото изследване, свързано с предизвикателствата на приобщаващото образование по отношение на децата с увреждания. Тази книжка е предназначена за всички: за учители и експерти, за студенти и преподаватели, та дори за децата и техните родители. Тя дава храна за размисъл и носи послания за децата, които, независимо от своя пол, възраст, увреждане или етническа принадлежност, са еднакво ценни и стойностни.

От гледна точка на моята организация, издаването на това изследване е част от 3-годишния проект „Социално приобщаваща Европа“, който нашата организация започна през 2004 година, за въвеждане на приобщаващо образование в българските училища. За нашите партньори от сдружение *Център за независим живот – София* това е кауза, която отстояват по всякакви възможни начини. Затова им благодаря.

Защото, ако не познаваме себе си и всички, които живеят с нас и с които ние живеем, то сега е моментът да започнем. Нека го направим.

Лаура Паркър
Програмен директор
Спасете децата – България

РЕЗЮМЕ

Настоящото изследване се основава на убеждението, че интегрираното образование на децата с увреждания е тяхно човешко право, което гарантира равнопоставеността и равните им шансове с останалите членове на обществото.

От тази гледна точка, успешното въвеждане на интегрираното образование на деца с увреждания в училище е процес, чието протичане е неизбежно, а отлагането му във времето става невъзможно. Същевременно, въвеждането на интегрираното образование в училищата протича в определена архитектурна, институционална, политическа и обществена среда, която може да благоприятства и/или да възпрепятства развитието на този процес.

Теоретичната рамка на изследването е организирана около три основни концепции – концепцията за човешките права на децата с увреждания, концепцията за колективния или индивидуалния модел на интегриране на малцинствени групи и концепцията за ендогенния (вътрешен) характер на промяната в западния тип общества (А. Турен).

Изследването си поставя за цел да установи как да се осъществи преходът към интегрирано образование. Затова е необходимо да се определи каква е степента на готовност за диалог и сътрудничество в рамките на социалния модел на разбиране на увреждания. Обект на изследване са децата с увреждания и тяхната среда (семейна, училищна, здравна), а като заинтересовани страни са определени родители, учители, директори на училища, лични лекари, деца без увреждания.

Основната хипотеза гласи, че приобщаването на децата с увреждания към естествената им училищна среда трябва да следва груповия интеграционен модел като начало на процес, който да спомогне за интеграцията на децата с увреждания. Тя е проверена чрез дискусии във фокус-групи, чиито участници преди това са изследвани чрез дълбочинни интервюта и които след провеждането на дискусиите попълват три теста (за нагласи към децата с увреждания; за социална дистанция; място в стратификационната стълбица). Използвани са качествен и количествен анализ на съдържанието на текстовия материал.

Глава 1, *Интеграция на децата с увреждания в масовото училище: участникът и системата*, представя резултатите от дълбочинните интервюта, проведени с типични бъдещи представители във фокус-групите. Акценти-

ра се върху основните проблемни полета в процеса на интеграция на деца с увреждания в масовите училища. Очертават се линиите на два основни варианта за интеграцията на деца с увреждания – индивидуален интеграционен модел (основна роля играе личният избор) и колективен модел (водеща е идеята да се интегрира групата, като се запази нейната идентичност като проява на уважение към различността). Представена е перспективата на заинтересованите страни по отношение на начините, по които се случва интеграционният процес (избор, прием, взаимоотношения между родители и училищна институция, училищна среда като контекст).

Глава 2*, Основни линии на сюжетното действие на интегрираното образование – профили на изказванията на главните действащи лица*, анализира съдържанието на текстовия материал от дискусиите във фокус-групите. Главните действащи лица (директори, учители, родители) все още репетират собствените си монолози и ги предлагат публично за основа на сюжетното действие. Родителите и представителите на училищната институция структурират по различен начин тематичното пространство. Най-голямо разминаване в структурата на техните изказвания има по темите: интегрирано образование, учител, взаимоотношения родители-училище. Очертават се две концепции за внедряване на проекта интегрирано образование: на училището – „отгоре надолу“ и на родителите – „отдолу нагоре“. Този сблъсък на концепции няма арбитър, защото публиката също не е готова да се обърне с лице към проблемите на различните деца, а и в българския културен модел на увреждането се гледа по-скоро като на божие наказание.

Глава 3*, Още за интегрираното образование от заинтересованите страни*, представя резултатите от психологическите тестове, проведени с участвалите в дискусиите, като хвърля светлина върху въпроса дали и как ще се срещнат концепциите на родители и училище за прилагането на проекта интегрирано образование. Анализът разглежда и измерението „спонтанност на интеграционния процес“, т.е. децата с и без увреждания като участници в интеграционния процес.

В *заключението* са изложени основни изводи, направени в хода на анализа на мненията на заинтересованите страни относно въпросите на интегрираното образование и прилагането му на практика в условията на българското училище – тук и сега.

ВЪВЕДЕНИЕ

Настоящото изследване изхожда от твърдението, че интегрираното образование на децата с увреждания е тяхно човешко право, което гарантира равнопоставеността и равните им шансове с останалите членове на обществото.

От тази гледна точка, успешното въвеждане на интегрираното образование на децата с увреждания в училище е процес, чието протичане е неизбежно, а отлагането му във времето става невъзможно. Същевременно, въвеждането на интегрираното образование в училищата протича в определена архитектурна, институционална, политическа и обществена среда, която може да благоприятства и/или да възпрепятства развитието на процеса.

В този процес пряко и/или косвено участват: деца с увреждания и деца без увреждания; родители на деца с и без увреждания; лични лекари на деца с увреждания; директори на училища, учители и педагогически съветници; училищни настоятелства; регионални инспекторати по образованието и МОН; неправителствени организации.

Прилагането на Закона за народната просвета в частта му чл.16.т.8 (и свързаната с чл.17.т.3 Наредба на МОН) предполага взаимодействие (диалог и сътрудничество) между заинтересованите страни в контекста на съществуващата архитектурна, институционална, политическа и обществена среда.

ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Теоретичната рамка на изследването е организирана около три основни концепции – концепцията за човешките права на децата с увреждания, концепцията за колективния или индивидуалния модел на интегриране на малцинствени групи и концепцията за ендогенния (вътрешен) характер на промяната в западния тип общества (А. Турен).

- Човешко право е на децата с увреждания да се гарантира равнопоставеност и равни шансове за обучение с останалите членове на обществото. Това е тяхно индивидуално право, но то може да се реализира и колективно в една подкрепяща среда.

- Аналогията с колективния и индивидуалния модел на интегриране на малцинствени групи е на прагматично равнище – едно е индивидът да се интегрира сам в нова институционална и културна среда, друго е приемната страна да интегрира малцинствената група като колективен субект, гарантирайки му неговата идентичност. Ако дефинираме интегрираното образование като процес на приобщаване (адаптация и социализация) на деца с увреждания към естествената им детско-юношеска среда, в която училището е само един от елементите, то моделът на приобщаване може да бъде групов и/или индивидуален.

- Ендогенният характер на промяната започва на базата на обществения живот с „въвеждането“ на участниците, които в настоящото изследване са децата и юношите с и без увреждания. Ако приемем, че преходът от медико-икономически към социален модел в обучението на деца с увреждания в момента тече „отгоре надолу“ (първо се създава законовата и институционалната му рамка, а по-късно ще се изпълва със съдържание), то ние искаме да потърсим отговор на въпроса: как този процес може да се развие „отдолу нагоре“? Така че двата процеса да се срещнат.

Изследването си поставя за цел да установи как отделните участници възприемат параметрите на околната среда (като благоприятстващи и/или възпрепятстващи фактори за налагането на социалния модел на разбиране на увреждания); да подпомогне процеса на самоидентификация на основните участници в парадигмата на социалния модел (нагласи и стереотипи); да спомогне за артикулиране на техните групови цели и интереси, както и за установяване на диалог и сътрудничество между тях в хо-

да на налагане на социалния модел на разбиране на увреждания; да очертае потребностите на отделните участници в процеса на преминаване към интегрирано образование на деца с увреждания; и, не на последно място, да отговори на въпроса как да се осъществи този преход.

За постигането на тези цели е необходимо да бъдат извървени определени конкретни стъпки, които да направят възможно да се определи каква е степента на готовност за диалог и сътрудничество в рамките на социалния модел на разбиране на увреждания. А това означава да се потърси отговор на следните въпроси: какви са потребностите и интересите на всеки един от участниците в него; какъв е залогът за всеки от тях; с какви ресурси разполага и какви може да мобилизира всеки участник; какво взаимодействие може да се осъществи между отделните участници; какви компромиси е склонен да направи всеки един в името на това взаимодействие?

Обект на изследване са децата с увреждания и тяхната среда (семейна, училищна, здравна). По-конкретно, целевите групи, които са обхванати в изследването, са: класове от 1 до 4; от 5 до 8; от 9 до 12, в които има и в които няма деца с увреждания; родители на деца с и без увреждания; лични лекари на деца с увреждания; учители, обучаващи и необучаващи деца с увреждания, и педагогически съветници.

Основната хипотеза гласи, че приобщаването на децата с увреждания към естествената им училищна среда трябва да следва груповия интеграционен модел като начало на процес, който да спомогне за интеграцията на децата с увреждания.

Основната хипотеза тестваме чрез дискусии във фокус-групи, чиито участници преди това изследваме чрез дълбочинни интервюта. Самите фокус-групи се организират стъпаловидно, така че всеки следващ етап да се базира върху анализа на резултатите от предишния. Моделираме зараждане на социално движение, условно наречено „Деца за интегрирано образование“. След това проверяваме как реагират на самоинициативата на собствените си деца техните родители (и, в частност, личните лекари на децата с увреждания) и накрая – каква е реакцията на училищната институция (учители и педагогически съветници). В хода на груповата работа участниците попълват следните тестове: семантичен диференциал на Озгуд за нагласите към децата с увреждания; тест за социална дистанция; място в стратификационната стълбица на

децата с увреждания; времева перспектива. Дори ако експериментът се окаже неуспешен, анализът на неговия неуспех предоставя достатъчно богат материал за размисъл по проблемите на интегрираното образование.

Използваме качествен и количествен анализ на съдържанието на текстовия материал: първия – при дълбочинните интервюта (за да очертаем основни проблемни полета в процеса на интегриране на деца с увреждания в масовите училища), втория – при дискусиите във фокус-групите с родители, психолози, лични лекари, учители и директори (за да очертаем профилите на дискурса/изказванията на отделните участници в проекта *интегрирано образование на деца с увреждания*).

Понятието „профил на дискурса/изказванията" включва десет тематични кръга, които представят различни измерения на проблема в мисленето и действията на основните участници. Всеки участник степенува по собствен начин значимостта на отделните тематични кръгове, като пише по този начин своя приказка с различни главни герои, с различна драматургична завръзка и ход на сюжетното действие.

Задачата, която си поставяме, е да потърсим отговор на следните въпроси: за какво отделните участници в проекта смятат, че е важно да се говори – или каква е структурата на приказката, която разказва всеки един от тях; възможно ли е участниците да станат съавтори на една обща приказка за развитието на проекта *интегрирано образование*?

Анализирайки структурата на приказките, разказвани от основните участници в проекта *интегрирано образование на деца с увреждания*, защитаваме тезата, че става въпрос за вариации на тема социална промяна, за която е предизвестено, че ще се случи. Тя е юридически факт и в този смисъл премиерата на пиесата е обявена. Героите са на сцената, публиката също е заела местата си, но текстът на пиесата не е раздаден и действащите лица ще трябва да импровизират.

Въпросът какво ще се получи – спектакъл или по-скоро генерална репетиция – в случая не е толкова важен. Защото първите резултати от тази импровизация разглеждаме не като оценка за качествата на пиесата „интегрирано образование", а като индикатор за готовността на участниците да поемат и изиграят своите роли. Това е и непосредствената цел на настоящото изследване – да разкрие техните специфични дефицити.

1 ГЛАВА

ИНТЕГРАЦИЯ НА ДЕЦАТА С УВРЕЖДАНИЯ В МАСОВОТО УЧИЛИЩЕ: УЧАСТНИКЪТ И СИСТЕМАТА

(качествен анализ на съдържанието
на текстовия материал
от дълбочинните интервюта[1])

Общи впечатления

Представяйки резултатите от дълбочинните интервютата с типични бъдещи представители във фокус-групите, акцентираме върху основните проблемни полета в процеса на интеграция на деца с увреждания в масовите училища.

Качественият анализ на съдържанието на текстовия материал от дълбочинните интервюта позволява да се очертаят линиите на два основни варианта за интеграцията на деца с увреждания. Ръководствата на масовите училища „пишат" първия вариант – *„интегрираното образование връща децата с увреждания в реалния свят, не в специфичните затворени групи, не в мечтания, желания, а в реалния свят*". Представителите на специалните училища „пишат" втория – *„Приобщаване на децата, да! Но има много форми за приобщаването им*". Общото в тях е декларираната подкрепа за интеграционната идея.

С други думи, и двата варианта са „за" интегрираното образование, но го разбират по различен начин. Философската интерпретация на понятието интегрирано образование в първия случай се основава на индивидуалния интеграционен модел, където основна роля играе личният избор. Докато във втория – на колективния модел, където уважението към различността означава *„да не се разбива естествената среда на тези деца*". Един вид, трябва да се интегрира групата, като се запази нейната идентичност. Пример в това отношение е паралелката на деца със слухови проблеми в масово училище, която се оказва не дотам удачен експеримент. *„За мен тази интеграция,* казва учителка от училището за деца с увреден слух, *която е направихме с цяла изнесена паралелка в масово училище, не е интеграция, защото те пак са си вътре затворени, ядро".*

Емпиричните данни позволяват в процеса на социализация на децата с увреждания да се разграничат три различни равнища – семейна среда, училищна среда и обществото като цяло. Първите две равнища са взаимно обвързани и без подкрепата на семейната среда интегрирането на детето в масовото училище се затруднява.
И в двата описани по-горе модела, първичната интеграция протича в семейна среда, която има изключително важно значение за успешната инте-

[1] Направени бяха 24 дълбочинни интервюта с по един типичен представител на бъдещите фокус-групи, следвайки формулираните в дизайна на изследването въпроси.

грация на децата и на второ равнище – училището, независимо дали става въпрос за масово или специално училище[2]. Макар че специалното училище по презумпция отделя детето от семейната среда и нейните функции се поемат от специалисти по съответните увреждания.

Интеграционни модели

Индивидуален	*Колективен*
личният избор играе основна роля	интегрира се групата, като се запазва нейната идентичност
приобщаване на детето с увреждания в масовото училище	специалното училище – гарант на правото на избор: дали детето да се интегрира индивидуално тук и сега в обществото или да запази груповата си идентичност и да се интегрира колективно по-късно; по презумпция отделя детето от семейната среда и нейните функции се поемат от специалисти по съответните увреждания
може да протича: • директно: първичната социализация се осъществява в семейството и оттам детето преминава направо към вторична социализация в масово училище; • или индиректно: след първичната социализация детето постъпва найнапред в специално училище и оттам се прехвърля в масово	второто интеграционно ниво протича в специалното училище, което запазва специфичната групова идентичност
приобщава детето към училищната среда тук и сега, независимо дали процесът е директен или индиректен	отлага приобщаването във времето – интеграцията в обществото започва след завършване на училище
преходът от специално към масово училище може да бъде и двупосочен – детето, за което интеграцията в масово училище не се е случила успешно, отново се връща в специално училище	пребиваването на детето в специалното училище – задължително и/или препоръчително условие (предварителна подготовка), гарантиращо успешна интеграция в масовото училище

[2] В колективния интеграционен модел ролята на семейната среда на ниво вторична интеграция в специалното училище е институционализирана. Родителите на деца с увреждания ползват определени привилегии, жилище, например, когато искат да бъдат по-близо до децата си. Но в момента тази подкрепяща система е в криза. Докато в индивидуалния интеграционен модел подобна система няма. Подкрепящата роля на семейната среда за детето в масовото училище – допълнителни уроци, специализирани учители и т.н. – се основава по-скоро на пазарни принципи.

При индивидуалния интеграционен модел, приобщаването на детето с увреждания в масовото училище може да протече по два начина:

- директен процес на приобщаване, където първичната социализация се осъществява в семейството и оттам детето направо преминава към вторична социализация в масово училище (случаят Р.);
- или индиректен процес на приобщаване – след първичната социализация детето постъпва най-напред в специално училище и оттам се прехвърля в масово (случаят Д.).

Индивидуалният интеграционен модел приобщава детето към училищната среда тук и сега, независимо дали процесът е директен или индиректен. Докато колективният интеграционен модел отлага приобщаването във времето. Второто интеграционно ниво протича в специалното училище, което запазва специфичната групова идентичност, а интеграцията в обществото започва след завършване на училището.

Това дава основание на привържениците на колективния интеграционен модел да разглеждат пребиваването на детето в специалното училище като задължително и/или препоръчително условие (предварителна подготовка, особено за определен вид увреждания – слухови и зрителни), гарантиращо успешна интеграция в масовото училище. По тази логика, специалното училище се явява като гарант на правото на избор – дали детето да се интегрира индивидуално тук и сега в обществото или да запази груповата си идентичност и да се интегрира колективно по-късно.

Индивидуалната интеграция може да протича директно или индиректно, а също така, преходът от специално към масово училище може да бъде и двупосочен. В зависимост от конкретния индивидуален случай, едни деца успяват да се интегрират в масовото училище, други не успяват и трябва отново да се върнат в специалното училище.

1. Перспективата на участниците

1. 1. Изборът – гледната точка на родителите

Основната дилема, пред която са изправени родителите на деце с увреждане, е дали да приемат риска детето им да бъде отделено от средата на себеподобните му и да бъде поставено в среда, където ще се различава от другите, с всички произтичащи от това последици.

В помощното или специалното училище съучениците му имат сходни проблеми, сходни интереси, сходно развитие на интелекта. В масовото училище нещата стоят по съвсем различен начин и увреждането му може да го постави в положение на аутсайдер.

Но в родителската общност битува и друга теза, че детето трябва да израсне в естествена среда и че въздействието на тази среда е стимулиращо и че именно в тази среда то може да развие интелектуалните си заложби.

Изборът обикновено правят родителите, еднолично или съвместно с детето.

Д.: *Тъй като прецених, че искам да си разширя хоризонта… И искам да видя и още нещо… В помощното училище бяхме в затворен кръг. Не общувахме с хора… в смисъл, здрави хора. Пък и специфичните условия на работа не позволяваха на всяко дете максимално да разгърне своя потенциал.*

Майката: *В помощното училище дъщеря ми изоставаше, защото другите деца я дърпаха надолу. А дъщеря ми е умна…*

Много често родителите местят децата си от едно училище в друго, докато намерят подходяща среда.

В.: *Аз бях в друго училище, „Ерих Кестнер“, и там децата още от първия ден някакси не ме възприеха, и после с течение на обстоятелствата почнаха да ми се подиграват и разни неща да ми правят.*

М.: *Чуващата учителка много бързо е говорила. Некултурни деца.*

Р.: *Бяхме в друго училище, то също беше нормално, но ние не бяхме доволни.*

Първата по важност консултантска фигура в процеса на вземане на решение е личният лекар (в случая терапевтът на Д., която е радетелка на интегрираното образование).

Терапевтът на Д.: … *това са първите деца, моите деца, които отидоха в масово училище и аз съм изпълнена с гордост, че ако не повече, то поне 30% от това е мое дело*.

Втората по важност фигура е тази на учителя от помощното или специалното училище. Повечето родители са последвали този съвет.

Майката на Д.: *Мен учителите (от помощното училище) ме посъветваха: или го оставете в къщи с частен учител, или го запишете в масово училище. Искам да се върна на предишната ѝ учителка по английски в Центъра на Чавдаров, която настояваше детето да е в масово училище, въпреки че се съмняваше дали ще се справи*.

Третата по важност фигура е приятелският кръг.

Р.: *Приятел на мама знаеше това училище. Мама отиде, хареса ѝ, тогава вече аз издържах един тест. Още от първи клас съм тук*.

Значителна роля върху решението оказват и неправителствените организации.

Майка на дете от V-то училище: *Ние имаме организация, създадена за родители на деца с увреден слух, която ни дава морална подкрепа и родителите, като се срещаме, обменяме опит в тази насока.*

Ако обобщим: Детето, като главен участник на сцената на училищния образователен и възпитателен процес, е по-скоро пасивен участник в процеса на вземане на решение. Неговата съдба решават родителите и много често техните мотиви могат да сложат отпечатък върху бъдещото му приобщаване в масовото училище.

Мотивите за избора могат да се типологизират в три основни категории:

тип магическа рационалност	тип практическа рационалност	тип философска рационалност
– родителите се срамуват от недъга на детето си – смятат, че щом детето е в масово училище, значи няма дефект	– родителите се опитват да извадят детето си от затворената общност, за да расте то заедно с останалите деца – отсега да се социализира, за да му бъде полесно после	– родителите смятат, че затворената общност спъва умственото и духовно развитие на децата им – въпреки трудностите, трябва да се създадат условия за интелектуалното и духовно израстване на децата

Много точна характеристика за това, какво стои и зад трите типа рационалност, дава терапевтката на Д.:

„Те (родителите) хем имат много критично и адекватно отношение към състоянието на своите деца, хем в същото време имат огромно желание нещо да се случи, което изведнъж да компенсира, да промени живота им. Този начин на мислене може да се обясни с това, че тези родители от ранна възраст на децата не получават достатъчно искрена, достатъчно компетентна и загрижена помощ и разговор за това, какво може да се очаква, какво може да се стимулира, за да бъдат спестени ненужни сили, енергия, средства и в същото време да бъдат насочени усилията им там, където си струва".

Това е може би основният проблем на участника (детето): дали то и неговите родители са направили правилния избор. Защото, както ще видим по-късно, системата по-скоро не улеснява този избор, а се стреми да постави някакъв филтър на „входа". Пример в това отношение са и честите смени на училища, докато се намери адекватна приемна среда.

1.2. Приемът – критериите

Невралгичната точка, около която се сплитат като кълбо противоречиви мнения и интереси, е въпросът – трябва ли да има някакъв филтър на входа на масовото училище и какъв да бъде той. В центъра на това кълбо е и дилемата – масово или специално училище.

Както изглежда, противоречието се свежда до различната интерпретация на понятието увреждане. Едни от интервюираните го разглеждат като статично състояние, даденост – независимо дали е по рождение или е придобита. Един вид, човек си върви с диагнозата цял живот. Други възприемат понятието увреждане като динамично състояние, където всеки конкретен случай има специфични възможности в рамките на една и съща диагноза. Границите на специфичните възможности могат да бъдат различни, но от индивида и от средата, в която той е попаднал, зависи дали те ще станат по-широки или ще останат по-тесни.

Въпросът тук е докъде е патологията и докъде специфичните възможности, които трябва да се компенсират, или с други думи – кое е възможно и

кое невъзможно, от една страна, а от друга, къде потенциалните възможности ще се развият най-добре – в масовото или в специалното училище.

Интересно е, че именно с такива аргументи майката на Д. и нейната терапевтка отстояват идеята за някакъв „вход“ в масовите училища.

> **Майката на Д.**: *В началото много лошо приемаха такива деца от помощните училища, но сега започнаха масово да ги пускат в общите училища и според мен има деца, на които мястото им не е там. Не стига, че не ни познават и не ни приемат добре, а като започнем и ние да ги стряскаме с нашите проблеми, още повече ще се отдръпнат от нас. Всичко трябва да бъде дозирано.*
> **Терапевтката на Д.**: *... Всичко се решава кампанийно. От една страна, родителите се страхуват, че ако има комисии, както преди няколко години, няма да има реално решение. Тогава никой от комисията не можеше да диференцира двигателните от умствените възможности. Как в такъв случай може да има вярна преценка, след като самата комисия е некомпетентна?*
> *Смятам, че първо трябва да се създаде една комисия, която да оценява тези деца, преди да влязат. Като тази оценка бъде обективна, истински насочена към детето, стратегически насочена. Да не бъде нито спирачка, нито екзекутор, нито тък да ги надценява. Тази комисия трябва да бъде съставена от много широкопрофилни специалисти. След което, към регионалните инспекторати или към регионалните центрове по здравеопазване трябва да има постоянно действащи комисии, експерти или групи, през цялото време на годината в определени дни… да могат родители, учители, деца, директори да получават компетентна помощ. Нека в тези комисии съответните деца да бъдат водени по такъв начин на отчет, че да може да се проследят така, че всяка година да може да бъде променяно нещо максимално адекватно към възможностите и потенциалните възможности за социална интеграция на тези деца. Няма нищо страшно, ако наистина едно дете не може, не става и т.н.. На родителите да им се обясни, че има други неща, че трябва да се работи в друга посока.*

В основата на дилемата специално училище – масово училище е въпросът за възможното и невъзможното и къде потенциалното възможно ще се развие по-добре – в масовото или в специалното училище? Например **ресурсният учител** на В. твърди, че:

„... може би децата, които са с нулево зрение, те първо трябва да минат оттук (специалното училище). Самото дете ще покаже кога трябва да влезе в масовото училище… То само трябва да усети необходимостта да се интегрира".

Директорка на училището за деца със слухови увреждания казва:

"*… Разбира се, случва се единични деца да успеят в общообразователното училище. Да могат да се справят с учебния материал. Да могат да завършат, да следват и т.н. Но това са само единици, и то деца, на които не се знае какво е отнето и какво е дадено. Но направил ли си е някой труда да направи едно изследване, в което да има и сурдопедагози, да види какво е мисловното развитие на едно дете на съответната възраст със слухова загуба. И отговаря ли то действително на мисловното развитие на дете без слухова загуба. Изобщо интелектуално как стоят нещата?".*

Тук оставяме настрана въпроса за това, коя среда е по-стимулираща за детето с конкретно увреждане – дали тази в масовото или тази в специалното училище? Защото опираме до проблема кое е по-добре за самото дете: да започне да се интегрира индивидуално в обществото още от началното училище, или най-напред да се интегрира в общността на себеподобните в специалното училище и по-късно да търси колективна интеграция в обществото. В крайна сметка, това е въпрос на избор.

1.3. Първият ден в училище

1.3.1. Първите впечатления от съучениците – гледната точка на децата

Д.: *Всъщност аз бях наясно, понеже се интересувам от психология, бях наясно с нещата, че има един синдром на родното място. И в момента, в който аз отида в новото училище… наистина ме беше страх, честно да си кажа. И беше ме страх като всички от неизвестното… Никой не трябва да очаква, че ще го приемат с отворени обятия… След известно време започнахме да налучкваме верния път един към друг. Почнаха да ме питат – от това имаш ли нужда, от друго имаш ли нужда?… Да се интересуват от заболяването ми.*

1.3.2. Отношението на съучениците – гледната точка на майката

Майката на Д.: *Децата не контактуваха с нея в началото, те бяха малко стреснати. Тя също не контактуваше… В началото нейните съученици просто не я забелязваха и аз смятам, че това е от страх, защото не знаят какво да правят. В никакъв случай не са се отнасяли с пренебрежение.*

1.3.3. Първото впечатление от учителите – гледната точка на децата

Д.: *Те, ако знаеха какво да ми предложат в началото, защото те не знаеха от какво имам нужда… Аз пък не знаех какво да им поискам. Тогава щеше да стане много по-лесно.*

1.3.4. Първото впечатление от учителите – гледната точка на родителя

Майката на Д.: *Никой от учителите нямаше практика с такива деца. В началото учителката също имаше притеснение с нея. Тя не смееше да я пита, защото не знаеше дали ще може да ѝ отговори… Имаше учители, които бяха по-млади и приемаха предизвикателството да работят с някой по-различен. Пò ѝ даваха възможност, докато другите изчакваха, те учителите са съобразителни. Гледат в междучасията кой как реагира, какво-що и след това полека подхождат.*

1.4. Равносметката на участника и неговите препоръки към останалите деца с увреждания

Р.: *Госпожата беше много добра. Тя възпита децата да ме харесват, да нямат пречки да говорят с мен, да не са дръпнати. Учителите също са възпитани, защото явно са подготвени, че ще има такова дете. Според мен, те (другите деца с увреждания) трябва да бъдат по-смели и ще видят, че всичко ще се обърне в тяхна полза. И ще видят, че няма да има нищо страшно. Пожелавам им да имат повече кураж и да не се страхуват от това, че някой ден ще им се отвори портата на такова училище.*

М.: *В онова училище (8 клас в частно училище СЕБА – Суходол) голяма част от информацията не стига до мен. Бързо говорят. Тук, ако не разбирам нещо, помагам си с жестомимика. Другите деца не бяха добри. Биеха ме.*

В.: *Не ми е много трудно, но все пак има известни трудности. Ами като ни дават тестове, ни карат да си пишем въпросите. Това не ми е много удобно, защото после не мога да си разчета. (...) Ще го посъветвам да заличи проблема си. Да накара хората да го мислят за… просто да не кара хората да се държат грубо с него. Съветвам го да си намери добри приятели, защото в средата, в която е, ако си има добри приятели, ще му е още по-добре.*

Д.: (след като дава съвети какво трябва да се направи за да се покаже на децата, че *„ние съществуваме“) Казвам ги тия работи, не защото училището е лошо, а защото може да стане по-добро. И аз, въпреки че вече няма да уча в това училище – вече съм накрая на обучението си – аз все още искам това училище да стане по-добро. Не само за мен, а и за другите.*

Равносметката на участника (детето) позволява да се реконструира (възпроизведе) процесът на интеграция/дезинтеграция на деца с увреждания в масовото училище. Оформят се два основни модела: на успешната директна интеграция и на неуспешната индиректна интеграция. Те зависят до голяма степен от контекстуалните характеристики на училищната среда (за които ще стане дума по-нататък). Освен това, интеграционният процес (приобщаване към знанието и социализация в училищната среда) като че ли протичат автономно на двете равнища. Д. няма проблеми с учебния материал, но не се е социализирала в класа. Р. е в челото на класацията по популярност в класа, но има трудности с усвояването на знанията. Може би единствено В. успява да намери място и в двете класации.

Коментарът на учителката на Р.:

Резултатът: *Няма никакво напрежение от това, че има такова дете. Неговото присъствие повлия много добре на останалите деца. В междучасията няма това тичане, гонене, бой. Даже напротив, всички колеги отчитат, че нашият клас е най-спокоен.*

Обобщението: *Мисля, че когато интеграцията е в ранна възраст, няма никакви проблеми и децата съвсем естествено приемат едно такова дете, научават се да му помагат.*

2. Взаимоотношението родители – училище като трансмисия между детето и системата

Ролята на семейната среда е втората основна невралгична точка в процеса на вторичната социализация на детето в училищната среда. Активната страна в случая са родителите и това взаимодействие е толкова по-успешно, колкото повече родителите успяват да установят ползотворно сътрудничество с училищната институция. Колкото повече интеграционната роля на семейната среда се прехвърля върху училището, толкова повече това сътрудничество се нарушава. Както обобщава педагогически съветник в училището за деца с увреден слух:

„За съжаление мога да кажа, че в нашето училище повечето ученици са социално занемарени от страна на родителите. Те просто виждат, че детето не чува, и го оставят на произвола на съдбата. Но има и родители, като моята майка, които милеят за тях, та ако са подготвени за интегрираното образование (родители и деца), те ще успеят".

3. Системата

Емпиричните данни позволяват да се очертаят две основни стратегии на действие, възприети от училищните ръководства по отношение на интегрираното образование на деца с увреждания, които почиват върху концептуалната дилема „участникът (детето) или системата?":

Стратегии на училищните ръководства

В първия случай училищната институция се опитва да откликне – доколкото ѝ позволява инерционният момент – на очакванията и потребностите

самообучение в движение по метода на пробите и грешките	тактическо изчакване на допълнителна институционална регламентация
фокусира вниманието си върху детето с увреждане като участник на сцената на училищния образователен и възпитателен процес	превръща системата и предварителната ѝ подготовка за посрещане на предизвикателствата на интегрираното образование в главно действащо лице
основен въпрос: *„Как тези деца да могат да се справят?"*	основен въпрос: *„Как децата с най-различни заболявания – трудно контактни, умствено изостанали – да не пречат, да не връщат назад останалите?"*

на участника. Във втория – системата проявява рефлекс за самосъхранение, като диаболизира (преувеличава) проблема – наплив от трудно контактни, умствено изостанали деца – защото търси отсрочка и чака указания как да си изгради нова идентичност.

3.1. Контекстуални характеристики на училищната среда

Изказаните мнения и препоръки от страна на интервюираните директори на училища, учители и педагогически съветници позволяват да се разграничат три основни компонента, формиращи контекстуалните характеристики на училищната среда:

- образователен и възпитателен процес;
- състояние на архитектурната среда;
- психологически климат.

3.1.1. Образователен и възпитателен процес

Образователен процес – елементи

приобщаване към знанието	**приобщаване към социума (връстници, училищна институция)**
Основава се на принципа: *„Ние приемаме детето, за да се обучава и да постигаме резултатите, които постигаме с другите ученици, а не като някаква благотворителност“.*	Негова цел е: *„Детето да се чувства добре“, „Не искаме тези деца да се чувстват като нещо различно“*. Независимо, че *„…ние не сме узрели за нормално отношение…(към децата с увреждания), длъжни сме да гледаме на тях, като на всички останали“*. Въпреки декларациите, че *„за самите деца с увреждания е по-добре да живеят сред деца, които са без увреждания и са напълно нормални“*, акцентът е поставен върху опазването на идентичността на образователната институция. И тъй като указания „отгоре“ не са спуснати, училището само̀ рационализира ситуацията, която я определя като *„механично привнасяне на чужди модели, което може да донесе повече вреди, отколкото ползи“*. Забавянето на инструкциите „отгоре“ се обяснява с финансови съображения – *„това се прави с цел икономии, закриване на специалните училища“*. Или пък се генерализира начинът на функциониране на образователната система като цяло: *„У нас всичко се прави на парче, без стратегия, и при това тогава, когато „обществото ни не е подготвено за това“.*

приобщаване към знанието	**приобщаване към социума (Връстници, училищна институция)**
Разглежда се от гледна точка на общовалидните образователни критерии: *„Определени групи деца биха могли да се интегрират в масовите училища по-лесно, отколкото деца, които са с абсолютно забавено умствено развитие. Те просто няма да могат да издържат на темпото, на стандартите на образование“.*	Проблемът се изнася извън училищната институция. Той става проблем на родителската общност: *„Самите родители трябва да са убедени, че се налага такива деца да общуват с техните здрави деца“*. Защото, както казва един педагогически съветник, *„когато ежедневно виждаш деца с всякакви увреждания, външни деформации, не може това да не влияе на психиката“*. По този начин училищната институция се опитва да привлече вниманието на обществеността върху неадекватното поведение на по-висшата инстанция, която не е спуснала съответната регламентация. Освен това, тя се опитва и да парира родителския натиск, като настрои членовете на родителската общност едни срещу други. Защото *„… безкрайно много права дадохме на родителите и на децата през последните години. И излиза, че всички имат само права, а задължения нямат. Ето това е лошото на нашето образование в момента“*.

Двете гледни точки се обединяват и по още един невралгичен въпрос: че в училищната система трябва да има някакъв „вход“, за да се гарантира едно минимално ниво.

Гледната точка на директорката се позовава на доброто на конкретното дете. Тя иска да предпази *„прекалено амбициозните родители да не направят някаква грешка и да подложат детето на стресова ситуация“*. Но, същевременно, „входът“ трябва да постави децата с увреждания и децата без увреждания в „ситуация на равнопоставеност“. Щом пред едните е поставен праг – приемен изпит, нещо такова трябва да бъде поставено и пред другите – *„професионална преценка дали детето ще се справи с материала“*. Тази преценка трябва да направят заедно *„медицински лица, психолози, педагози, специалисти по отделните предмети…“*.

Гледната точка на системата се позовава също на доброто, но тук то означава – добре работещата система работи в името на детето. Носител на доброто е системата, която в процеса на обучение ще предаде това благо на детето: *„Родителят трябва да е абсолютно съпричастен и да знае, че това което му се казва, е в полза на детето. Никой няма да върви срещу детето му“*.

Хипотезата за това, което обединява двете гледни точки, в случая е, че масовото училище не е подготвено да се заеме с интегрирането на деца с увреждания. Идеята да бъде дискутиран въпросът за освидетелстване на интелектуалния и здравния статус на детето с увреждане е един вид обходен маньовър:

- за да бъде смекчен родителският натиск, който може да привнесе прекалено много шум в системата („*Представете си 5 деца с различни увреждания в един масов клас. Ами тази учителка точно на втория ден ще си вземе чантата и ще си отиде.*“);

- да отсрочи във времето масовизирането на процеса, за да може системата да се подготви.

3.1.2. Състоянието на архитектурната среда и по-точно пригаждането ѝ към потребностите на деца с увреждания – рампа на входа, асансьор, тоалетни – е извън властта на училищните ръководства. Там, където училищата (като 73-то) са включени в проекта на общината, опасенията са дали това, което се направи, ще бъде функционално.

3.1.3. Психологическият климат е свързан със стереотипа на възприемане на хората с увреждане. Както казва директорката на училището за деца с нарушено зрение:

„Докато, когато срещнем такъв човек, чукаме на дърво да не ни се случи и на нас, нещата няма да се оправят“.

Този стереотип обяснява емоционалния стрес, на който са подложени учителите, обучаващи деца с увреждания. Както разказва директорката на едно от училищата:

„За учителите това беше невероятен стрес – да гледаш страдащо дете и да работиш с него. Първата учителка на Д. го изживя просто като лична драма. Владееше се в час, но когато излезеше, направо плачеше. Работеше допълнително след часовете с нея, но не толкова трудът ѝ тежеше, колкото това емоционално натоварване“.

В този план е разбираемо, че *„не може да се казва – ето този колега не иска да работи с тези деца. Колегата е преценил, че няма сили да се справи с подобен случай и не се чувства подготвен да се справи. Това не значи, че е лош човек“.*

Ако обобщим:

Формират се два типа контекстуални среди. Първия тип ще наречем „*активно подкрепяща*“, в която детето с увреждане е поставено в центъра на вниманието и по метода на пробите и грешките се търсят адекватни форми за приобщаването му към знанието и социума. Вторият тип е „*пасивно подкрепящата среда*“, в която детето с увреждане се разглежда по-скоро като екзотичен проблем, на който трябва да се търси решение. Трябва да се има предвид, че към днешна дата и двата типа среди са еднакво неподготвени за предизвикателствата на интегрираното образование и във вътрешноорганизационен, и в чисто професионален план.

Във вътрешноорганизационен план, кабинетният принцип е неадекватен при непригодена архитектурна среда. Начинът на преподаване и оценяване също подлежи на преразглеждане, защото често той дискриминира децата с увреждания, като не отчита спецификата на техните възможности – да пишеш по-бавно, например, съвсем не означава да мислиш бавно. Допълнителният труд (извънкласните занимания) на учителя не е регламентиран. Не е регламентиран и статутът на ресурсния учител. В такива класове трябва да има – според анкетираните учители – двама учителя, за да може да се обърне достатъчно внимание на детето с увреждане, от една страна, и да не се нарушава темпото на класа, от друга. Или пък да се намали броят на децата в класа.

В професионален план, основният проблем е методиката на преподаване и непознаването на спецификата на увреждането от медицинска гледна точка.

И като че ли въпросът какъв тип среда ще се формира в дадено училище опира до субективния фактор. Както казва една учителка, *„не става въпрос за някаква специална подготовка на теория, по-скоро става въпрос за промяна на съзнанието, във виждането…“.*

2 ГЛАВА

ОСНОВНИ ЛИНИИ НА СЮЖЕТНОТО ДЕЙСТВИЕ НА ИНТЕГРИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОФИЛИ НА ИЗКАЗВАНИЯТА НА ГЛАВНИТЕ ДЕЙСТВАЩИ ЛИЦА

(качествен анализ на съдържанието
на текстовия материал
от дискусиите във фокус-групите[3])

Анализът на хода на дискусиите във фокус-групите показва, че главните действащи лица все още репетират собствените си монолози и ги предлагат публично за основа на сюжетното действие. Този сблъсък на концепции няма арбитър, защото публиката също не е готова да се обърне с лице към проблемите на различните деца, а и в българския културен модел увреждането е по-скоро нещо като божие наказание, след което се обръщаме на улицата и чукаме на дърво, за да не ни сполети и нас.

По-долу извеждаме основните сюжетни линии, около които се структурират изказванията на отделните участници в проекта *интегрирано образование*. По формален критерий са избрани първите три тематични кръга с най-голямо натрупване. Предполагаме, че най-често срещаните теми в изказванията свидетелстват за важността, която им приписват респондентите. След това представяме как е структурирана всяка една от сюжетните линии или какво съдържание влагат респондентите в тях.

№	***Тематични кръгове***	***Директори***	***Учители***	***Родители, психолози, GP***
1	Интегрирано образование	24.00%	30.00%	14.00%
2	Участник (деце)	24.00%	12.00%	9.00%

[3] В количествения анализ на съдържанието са изведени 370 информационни единици (логически оформен пасаж в изказванията на участниците, който изразява отношение на респондента към определен аспект на темата). По този начин са дефинирани десет основни тематични кръга със съответни подтеми в тях.

Кодировъчният ключ е съставен на принципа „присъства или отсъства“. Кодирани са съответно 205 текстови единици (твърдения) на представителите на групата на родителите (родители, психолози и GP) и 165 текстови единици на групата на учители, директори и представителя на инспектората.

Съставът на фокус-групите оказва пряко влияние върху първичните данни. Отзовалите се на поканата участници не можеха да формират контрастни фокус-групи на поддръжници и противници на интегрираното образование. Това бе компенсирано до известна степен, като собственият им разказ получи същата тежест, както и разказите за това, какво се е случило или се случва с други участници в този процес.

Така че изводите и препоръките, които ще бъдат направени по-долу, се отнасят за конкретно анализираните фокус-групи. Те не могат да се разглеждат като представителна извадка, тъй като липсват представители на родители на деца без увреждания и учители, които не са се сблъсквали в своята практика с деца с увреждания.

№	Тематични кръгове	Директори	Учители	Родители, психолози, GP
3	Училище	16.00%	20.00%	13.00%
4	Учител	16.00%	20.00%	13.00%
5	Родител	5.00%	12.00%	19.00%
6	Родители – училище	7.00%	2.00%	19.00%
7	Публичност	2.00%	0.30%	0.30%
8	Културен проблем	2.00%	1.00%	4.00%
9	Регулация	6.00%	11.00%	4.00%
10	Институционализация	3.00%	4.00%	9.00%

1. Профил на дискурса (изказванията) на директорите

Три основни теми доминират в изказванията на директорите: интегрираното образование като проблем, участникът и училището като институция.

1.1. Интегрираното образование като проблем

Най-напред директорите смятат, че интегрираното образование не е проблем на обществото или родителите, а на самото училище. Те не са привърженици на тоталната интеграция, разбирана като масово приемане на деца с увреждания.

Драматургичната завръзка в тази сюжетна линия е дилемата „тотална интеграция или не“. Тоталната интеграция се свързва със законовата рамка, която утвърждава, че всички деца с увреждане трябва да бъдат в масовото училище, и само тези, които не могат – в специализираните.

От гледна точка на готовността на училището за масово интегриране на деца с увреждания, тоталната интеграция е по-скоро мит, който смислено може да се преведе на ниво всекидневна училищна практика като – **селективна или симулативна интеграция**

селективна интеграция	симулативна интеграция
Акцентира върху критериите, на които трябва да отговаря детето с увреждане, за да бъде в масовото училище.	– Ползва законовата рамка, за да решава институционални проблеми, свързани със закриване на паралелки при липса на деца; – асоциира интегрираното образование с индивидуалните форми на обучение.
Директорите посочват два основни критерия – здравословен и интелектуален статус на участника. И тъй като научно обосновани критерии за здравословия статус липсват, директорите са по-склонни да насочат своето внимание върху интелектуалния статус на участника или това, което те наричат „готовност на участника за прием“. Аргументите: – свързани с равнопоставеността на децата: щом като разглеждаме децата с увреждания като равнопоставени с останалите, те трябва да бъдат равнопоставени и на „входа“ на масовото училище; – благото на участника: „входът“ е гаранция, че всяко дете ще се справи със стандартите на масовото образование. За гимназиите, особено за профилираните, този „вход“ се разглежда като нещо задължително. За началното образование съществува теоретична възможност в рамките на закона да се въведе „вход“ в масовите училища.	Симулативната интеграция прилага законовата рамка на ниво всекидневен учебен процес, като превръща интегрираното образование в инструмент за оцеляване на училището. Същевременно, децата с увреждания остават на практика не-интегрирани, защото, въпреки че се водят в масово училище, те се обучават под индивидуална форма вкъщи.

Като алтернатива на обучението в специалното училище, тоталната интеграция (селективна/симулативна) съдържа в себе си потенциален конфликт между идеите за селекция и симулация, от една страна, и самата идея за тотална интеграция, от друга. В специалните училища има привърженици на извеждането на децата от специалното в масовото училище и други, отстояващи идеята за запазване на общността на хора с определен тип увреждане, което може да превърне този потенциален конфликт в отворен конфликт.

По този начин въпросът за съдбата на специалното училище се разглежда като посегателство върху институцията, която осигурява възпроизводство на общността на хора с определен тип увреждане. Така симулативната интеграция подменя същността на проблема и подклажда безкраен спор „за“ или „против“ съществуването на интеграционния модел на специалното училище. Безкраен, защото примери от световната практика могат да бъдат приведени в подкрепа и на едната, и на другата теза.

От това не печели и селективната интеграция, която обявява, че търси партньорството на специалното училище като ресурсен център. Примерите за практическо взаимодействие между масово и специално училище са по-скоро единични. Може би причината е в това, че селективната интерпретация разглежда специалното училище и като самостоен елемент от интеграционния процес въобще. Той подготвя участника за масовото училище, от една страна, а от друга – е пристан за неуспелите да се интегрират деца. В този смисъл, специалното училище е задължителен елемент от процеса „интеграция-дезинтеграция“ на децата с увреждания в масовото училище. Но по-скоро затруднява, отколкото улеснява партньорството им.

1.2. Участникът (детето)

За директорите, децата с увреждания определено се различават от останалите и представляват проблем за училищната институция. За повечето от тях участникът не успява да се приобщи към знанието и да се впише в социума.

Вижданията на директорите за участника са функция на драматургичната завръзка в сюжетната линия „интегрирано образование“.

За симулативния подход участникът е „неизбежно зло“, на което училището не може да противодейства, тъй като родители и деца са получили неимоверно много права. Затова и най-лесният начин за елиминиране на „злото“ е стратегията „да се избута участникът“ – особено що се касае за началното образование – до завършване на осми клас. Независимо дали доминира мотивът състрадение („*Господ го е наказал, дайте да го пуснем!*“) или непознаване на спецификата на увреждането, и в двата случая става въпрос за самозащитна реакция на училищната институция, която по този начин се стреми да съхрани вътрешния си интегритет.

В случая, заплахата за вътрешния интегритет на училищната институция идва от невъзможността да се подведе под един знаменател „различността“ или да се стандартизира методиката на преподаване и критериите за оценяване на знанията. Различността заплашва да взриви нормата и размива нейните граници, защото изисква индивидуален подход към всеки отделен случай, което е в разрез със същността на масовото училище. То е масово именно защото нормата е стандартизирана и индивидуалният подход може да се разглежда като изключение в определени ситуации, но не и като масова практика.

Селективната интерпретация на понятието интегрирано образование не се опитва да прави компромиси с участника, тъй като за нея той не се различава от другите деца. „Входът“ обезпечава благото на участника и е гаранция, че той, подобно на всяко друго отговарящо на критериите дете, ще може да се справи.

Критериите на „входа“ трябва да бъдат обективни и в този смисъл те трябва да бъдат изработени от специалисти. Подходът трябва да бъде професионален, за да се гарантира равнопоставеността. В този контекст, масовото училище очаква подготвен участник, чиято успешност зависи най-напред от личностните му качества и характер и едва след това от специфичните ограничения на увреждането. Последните училището смята, че може да компенсира в известна степен. Това са компромиси с организацията на учебния процес, но не и с критериите за оценка на знанията.

В парадигмата на интеграционния модел на специалното училище, подготвеността на участника също се разглежда като основно предизвикателство пред приобщаването на детето към знанието и социума.

1.3. Училището

За директорите масовото училище не е готово за прием на деца с увреждания. Там, където ръководството е поело предизвикателството да обучава деца с увреждания, организацията на учебния процес е по-скоро съобразена с потребностите на участника. Училищната среда обаче е отблъскваща. Мненията, дали детето с увреждане създава проблеми от методически характер – начин на преподаване и критерии за оценяване – са разделени. Едни директори смятат, че това е съществен проблем, други, че не е. Ресурсната обезпеченост на училището е неадекватна спрямо предизвикателството.

Вижданията на директорите за проблемите на училищната институция са свързани основно с взаимоотношенията ръководство – учители. Драматургичната завръзка е около липсата на нормативна уредба за компенсиране на допълнително възникналите задължения на учителите.

Реално, ръководството на училищната институция не разполага с ресурс и няма конкретни управленски инструменти, за да мотивира учителите. То може да разчита основно на изградения психоклимат в учителския колектив, но и този ресурс има своите ограничения. Той е ефективен на ниво начално образование, където един учител обучава един клас. И където самият учител е поел личен ангажимент да обучава детето с увреждане. В момента, в който в клас с дете с увреждане започва да влиза повече от един учител, психоклиматът като ресурс изчерпва своя потенциал.

Личният ангажимент, който поема учителят – да обучава дете с увреждане, независимо дали това е наложено от ръководството или е му е дадено право на избор, внася друг тип системна логика в организацията на училищния процес.

Класът с дете с увреждане се превръща в своеобразна общност в общността, т.е. в среда, където доминира стандартизиращата норма. По дефиниция, отношението към дете с увреждане изисква индивидуален подход, който рефлектира и в отношението на учителя към останалите деца. Независимо дали индивидуалният подход към детето с увреждане се интерпретира в категориите дискриминация на останалите ученици или „облагородяване“ на класа, то е различно от стандартния подход. Така различността на детето с увреждане и неговите специфични образователни нужди правят класа различен в рамките на окръжаващата го училищна среда.

Самият факт, че в системата съществуват два различни типа организация на подсистемите – подсистемата на различността и подсистемата на „нормалността“ – е показател за бъдещите посоки, в които може да се развие трансформационният процес. Както показват данните от изследването, взаимоотношенията „различност“ – „нормалност“ могат да следват шест основни варианта:

1	2	3	4	5	6
„Различността“ налага своята логика на „нормалността“ – оптимистичен вариант за крайния изход;	„нормалността“ отхвърля „различността“ – песимистичен вариант за крайния изход;	„различност“ и „нормалност“ съществуват паралелно в деликатно равновесие – системата очаква допълнителни инструкции;	изкристализира смесена форма, в която доминира логиката на „нормалността“;	изкристализира смесена форма, в която доминира логиката на „различността“;	изкристализира нова форма, която се различава от логиката на „различността“ и на нормалността“.

Съществен фактор за избора на конкретен вариант е интерпретацията на понятието интегрирано образование. Ръководствата, които се придържат към идеята за селективната интеграция, се вписват по-скоро в логиката на първи, пети и шести вариант, докато ръководствата, които следват логиката на симулативната интеграция в основни линии се придържат към втори, трети и четвърти вариант.

Представителите на двете специални училища също следват обособените по-горе два типа стратегии. Училището за деца със зрителни увреждания по-скоро се стреми да бъде инструмент за подготовка на детето за интегриране в масовото училище (първична социализация) и ресурсен център, и в този смисъл се вписва в рамките на варианти едно, пет и шест. Докато училището за деца с увреден слух отстоява по-скоро общностното право и в този смисъл е по-близко до втори, трети и четвърти вариант.

Ако обобщим:

Преди всичко, директорите смятат, че интегрираното образование не е проблем на обществото или родителите, а на самото училище. Те не са привърженици на тоталната интеграция, разбирана като масово приемане на деца с увреждания. Определено се обявяват за „вход“, който да селекционира децата от гледна точка на здравословния и интелектуалния им статус.

Освен това се противопоставят на практиките да се симулира интеграция, като се пренасочват децата към индивидуални форми на обучение или се използва наредбата за решаване на институционални пробле-

ми. Директорите разглеждат специалните училища като ресурсни центрове, а помощните училища като неизбежно зло – без тях не може.

За директорите, децата с увреждания определено се различават от останалите и представляват проблем за училищната институция. За повечето от тях участникът не успява да се приобщи към знанието и да се впише в социума.

За директорите, масовото училище не е готово за прием на деца с увреждания и не улеснява този прием. Там, където ръководството е поело предизвикателството да обучава деца с увреждания, организацията на учебния процес е по-скоро съобразена с потребностите на участника. Училищната среда обаче е отблъскваща. Мненията, дали детето с увреждане създава проблеми от методически характер – начин на преподаване и критерии за оценяване – са поделени. Едни директори смятат, че това е съществен проблем, други, че не е. Ресурсната обезпеченост на училището е неадекватна спрямо предизвикателството.

2. Профили на мненията на учителите

Тематичните акценти в мненията на учителите също поставят интерпретацията на понятието интегрирано образование на първо място. Следват проблемите на училищната институция, родителите и участникът.

2.1. Интегрирано образование

За повечето учители, интегрираното образование е проблем не толкова на училището, колкото на родителя. Учителите в еднаква степен поддържат и отхвърлят тоталната интеграция, като няма ясно изразено деление между учители в масовото училище и учители в специалното училище. Ако ще бъде тотална, интеграцията трябва да се прави само и единствено за благото на участника (детето). Учителите нямат мнение дали селективната интеграция е нещо добро или лошо, просто защото не участват в приема на детето. По същата причина симулативният тип интеграция им е чужд, защото са пряко ангажирани с участника.

По отношение на интеграционния модел на специалните училища повечето учители смятат, че те трябва да бъдат ресурсни центрове, където се извършва първичната интеграция на участника и подготовката му за масовото училище. Същото се отнася и за помощните училища.

За разлика от директорите, интерпретацията на понятието интегрирано образование тук се пречупва основно през призмата на мнимия „конфликт“ масово – специално училище, който непосредствено рефлектира върху съдбата на учителя в специалното училище. Въпросът тук не е тотална интеграция или не, а какво взаимодействие се осъществява между двата интеграционни модела – директната интеграция в масовото училище и индиректната интеграция, която подготвя максимален брой участници от специалното училище за извеждане в масовото.

В този смисъл, „конфликтът“ се изразява в липсата на сътрудничество между учителите от масовото и учителите от специалното училище. Парадоксално, но учителите – като непосредствено заинтересовани от този контакт – не могат да институционализират сами тази връзка. Така специалното училище не може да изиграе ролята си на ресурсен център и да консултира масовия учител за спецификата на зрителните и слуховите увреждания, например, както и да го обучи на елементарни методически похвати. Но дори и там, където ресурсен учител подпомага дете с увреждане в масово училище, неговите умения се ограничават само до личния контакт с това дете.

В този план може да се говори, че липсват предпоставки за създаване на екипи за подкрепа на детето с увреждане в хода на неговата интеграция в масовото училище. Донякъде екипната работа по подкрепа на детето с увреждане е институционален опит и традиция на специалното училище. Но масовото училище не може да я ползва, защото връзка между двата типа училища няма. То не може и да помогне на специалното училище да реализира собствената си интеграционна концепция – контакт между деца с увреждания и без увреждания.

Така масовото и специалното училище, в настоящия си вид, са по-скоро спирка в процеса на интеграция-дезинтеграция на деца с увреждания. Подготвеното за интеграция дете в специалното училище отива в масовото и, ако не успее да се справи, се връща в специалното. Или обратното: поради социо-икономически причини, детето от масовото училище отива в специалното, защото подкрепата му там е гарантирана, докато масовото е прехвърлило тази грижа на родителите.

2.2. Училищната институция

Според учителите, училищната институция не улеснява приема на деца с увреждания. Категорично е и становището им, че училището не подпомага интеграционните усилия на участника, че училищната среда е в по-голяма степен отблъскваща, отколкото приемаща. Независимо от факта, че участникът (детето) не създава някакви специални методически проблеми на учителите и не изисква специални критерии за оценка. Ресурсната обезпеченост на училището е крайно незадоволителна.

Учителят поема личен ангажимент към участника и неговите родители и този личен ангажимент не може да бъде санкциониран от училищната институция. В тази ситуация учителят може да избира между три стратегии – да подкрепя участника, да не забелязва различността му или да го „избутва“.

Стратегията за подкрепа на участника (детето) се оказва по-лесна до пети клас и доста по-трудна в по-горните класове, където влизат много учители. Да бъде третиран участникът като всички останали е най-лесната стратегия, която снема отговорността с аргумента, че детето с увреждане трябва да покрива изискванията на масовото училище. Докато стратегията да бъде „избутван“ участникът обикновено се аргументира с мотива състрадание или незнание как да се общува с такова дете.

В този план, проблемът на учителя е доколко личната му стратегия съвпада или не съвпада със стратегията на ръководството на училищната институция спрямо обучението на деца с увреждания:

- самообучение в движение по метода на пробите и грешките, където ръководството извежда на преден план участника, или
- тактическо изчакване на допълнителни инструкции, което изважда на преден план потребностите на институцията.

В първия случай учителят намира опора в лицето на ръководството, докато във втория остава самотник, особено ако е избрал стратегията подкрепа на участника. По този начин, самият учител се отграничава от учителския колектив и оттук може да се разглежда като потенциален агент на промяната.

2.3. Участник (дете) и родител

За повечето учители, децата с увреждания не се различават от своите връстници и в общи линии се приобщават към знанието и социума. Показателно е, че нито един учител не е казал, че обучаваното от него дете с увреждане не се справя с учебния материал и не се вписва в общността на класа. (Виж приложените разпределения.)

Учителите оценяват участника като материал за обучение и възпитание основно от гледна точка на интелектуалния му потенциал, а не толкова на здравословния му статус. Мненията им относно различността на участника са поделени. Едни учители смятат, че той не се различава от останалите деца и с подкрепа може да се справи успешно, но това се отнася основно за деца с физически увреждания. Други учители смятат, че той се различава от останалите, като особено непознати за учителите остават децата със слухови и зрителни увреждания. Но това, което ги плаши, са децата с умствена изостаналост и асоциално поведение.

Учителите смятат, че тези деца с увреждания, които са попаднали на своето място, обикновено се справят с усвояването на материала и се вписват в общността на класа. Разбира се, основна роля във въвеждането на детето в класа играе учителят и в този смисъл е много важна стратегията, която възприема към участника – да го подпомага или да го „избутва“.

Този начин на възприемане на участника рефлектира върху взаимоотношенията на учителя с родителите на децата с увреждания. Основният конфликтен потенциал, с който са заредени тези взаимоотношения, е свързан с избора на родителя и с това доколко той помага на детето да се интегрира.

За учителите изборът на родителя е обикновено немотивиран, защото често се ръководи от по-различни съображения – престиж, магическа рационалност, икономически съображения – отколкото от благото на детето. Те признават обаче, че родителите приемат увреждането на детето си като даденост с произтичащите от това последствия. Учителите смятат, обаче, че повечето родители не подкрепят детето си да се интегрира в училище и прехвърлят тази отговорност върху тях.

За учителя, родителят записва детето в масовото училище, без да информира за някакво заболяване, а след това се противопоставя на всякакво ос-

видетелстване, което може да изпрати детето в помощно или специално училище.

Не без основание, подобни действия на родителя можем да свържем със стратегията „избутване на участника“, която се явява като защитна реакция спрямо подобен вид натиск за получаване на диплома от масовото училище – диплома, която се явява като морално удовлетворение на родителя за интегрирането на детето му или като своеобразен начин той да докаже на себе си и на обществеността, че неговото дете не се различава от останалите.

Ако обобщим:

За повечето учители интегрираното образование е проблем не толкова на училището, колкото на родителя. Учителите в еднаква степен поддържат и отхвърлят тоталната интеграция, като няма ясно изразено деление между учители в масовото училище и учители в специалното училище. Ако ще бъде тотална, интеграцията трябва да се прави само и единствено за благото на участника. Учителите нямат мнения дали селективната интеграция е нещо добро или лошо, просто защото не участват в приема на детето. По същата причина, симулативният тип интеграция им е чужд, защото са пряко ангажирани с участника.

Според учителите, училищната институция не улеснява приема на деца с увреждания. Категорично е и становището им, че училището не подпомага интеграционните усилия на участника, че училищната среда е много повече отблъскваща, отколкото приемаща. Независимо от факта, че участникът не създава някакви специални методически проблеми на учителите и не изисква специални критерии за оценка. Ресурсната обезпеченост на училището е крайно незадоволителна.

За повечето учители, децата с увреждания не се различават от своите връстници и в общи линии се приобщават към знанието и социума. Показателно е, че нито един учител не е казал, че обучаваното от него дете с увреждане не се справя с учебния материал и не се вписва в общността на класа.

За учителите, изборът на родителя е обикновено немотивиран, защото обикновено се ръководи по-скоро от други съображения – престиж, магическа рационалност, икономически съображения – отколкото от благото на участника. Те признават обаче, че родителите приемат увреждането на детето си като даденост с произтичащите от това последствия. Учителите смятат обаче, че повечето родители не подпомагат участника и прехвърлят тази отговорност върху тях.

3. Профил на мненията на родителите

Основните теми в изказванията на родителите са учителите, взаимоотношенията родител – училищна институция, интегрираното образование.

3.1. Учителят

Според родителите, учителят е неподготвен да обучава деца с увреждания, не е мотивиран да се ангажира лично, не подхожда индивидуално към специфичните образователни потребности на детето с увреждане и обикновено прибягва до тактиката „избутване“ на участника, защото тя му създава най-малко главоболия.

Обяснителните причини, които изтъкват родителите, са няколко:

- учителите са амортизирани и просто не са способни да поемат предизвикателството да обучават деца с увреждане;
- учителите гледат на детето като на подлежащ на обучение и възпитание материал, който трябва да бъде вкаран в общообразователната матрица, и затова не могат да отворят човешкото в себе си;
- учителите не са достатъчно професионално обучени и имат ниска квалификация;
- учителите са зле платени, а парите са тези, които определят отношението им към децата въобще;

- интелектуално, учителите стоят по-ниско от ред други професии, като лекари и инженери, например;
- учителското съсловие е злобно и интригантско и силно нетолерантно към различността.

На фона на този отрицателен портрет на учителя, положителните примери обикновено се свързват с младостта – младият учител е този, за който детето с увреждане е професионално и лично предизвикателство. Но според родителите, той се амортизира в рамките на пет години.

Другата обяснителна причина за личната ангажираност на учителя обикновено се търси в житейската му биография, където той е едновременно учител и родител на дете с увреждане.

Третата – в моралните му качества, които в очите на всички го правят „учител" в най-чистия възрожденски смисъл на думата.

Родителите очакват от учителя не толкова да поеме част от техните функции по обгрижване на детето с увреждане, колкото да прояви индивидуален подход и да отчете неговите особености. Независимо дали представят открито реалното състояние на детето или го прикриват, обикновено срещат неразбиране, защото в повечето случаи различността плаши учителя.

Фундаменталното разминаване се корени в различните начини, по които двете страни гледат на увреждането. Родителите го възприемат като динамично състояние, където ограниченията могат да се превъзмогват благодарение на добронамерената и толерантна среда. В този смисъл, интегрираното образование е не толкова цел, колкото средство за постигане на максималните възможности в рамките на определена диагноза.

За учителите, обаче, увреждането е статично състояние, където диагнозата, един път поставена, обяснява всичко. В този аспект, тя се явява като ограничение за постигане на целта – приобщаване към знанието и към социума. За учителите, превръщането на целта в средство е посегателство върху функционалното предназначение на училището и върху собствената им професионална идентичност.

3.2. Родители – училище

Според родителите, те не могат да установят ползотворно сътрудничество с училищната институция и вина за това носи училището. Не без

значение за липсата на сътрудничество е и позицията на училищната институция в конфликтните отношения между родители на деца с увреждания и родители на деца без увреждания. Училището по-скоро се поддава на натиска на родителите на деца без увреждания или заема неутрална позиция, защото тези взаимоотношения не са част от учебния процес.

Вината на училището за често срещаната липса на сътрудничество започва да се трупа като отрицателен опит на родителите още от записването на детето с увреждане в масовото училище. Обикновено участникът обикаля няколко училища – частни и общински, преди да може да намери приемащата го институция. Следва фактът, че училището не може да обърне специално внимание на родителя, за да се запознае със състоянието на детето му. Нещо повече, то обикновено не взема под внимание експертното мнение на родителя за интелектуалното и здравословното състояние на детето му.

Родителите са поделени и в оценката си за желанието на училището да пренастройва организацията на учебния процес, за да улесни детето с увреждане. Те го обвиняват, че не прави нищо съществено, за да промени недружелюбната училищна среда, въпреки че родителите в еднаква степен смятат, че децата им се различават и не се различават от общия контекст на тази среда.

Родителите обикновено поемат грижата сами да пригодят архитектурната среда за нуждите на децата с физически увреждания, да наемат придружител или ресурсен учител, да осигурят необходимите помощни материали, за което училището им съдейства с благосклонното си съгласие.

Но както изглежда, основното препятствие за установяване на ползотворно сътрудничество между двете страни е, че родителят контактува индивидуално с училищната институция. Установяването на личен контакт с директора или учителя като институционални позиции не може да излезе от сферата на формалните взаимоотношения. Докато родителят се нуждае от човешко внимание и лична ангажираност, които в повечето случаи не получава. Просто това излиза от предписанията на институционалната роля на представителя на училищната институция.

Родителите, от своя страна, са склонни да се самоорганизират като група за взаимопомощ, но все още не се виждат като група за натиск, която

да се опита да институционализира диалога с училището. Съществуващата институционална форма за подобен диалог – училищното настоятелство – се разглежда повече като средство за набиране на финансова помощ за училището, отколкото като „надзорен“ съвет.

3.3. Интегрираното образование като проблем

Родителите разглеждат интегрираното образование най-напред като проблем на обществото, после като свой личен проблем и едва на последно място – като проблем на училищната институция.

Те са поддържници – макар и доста умерени – на каузата тотална интеграция и по тази причина нямат отношение към селективната интеграция като такава. Може би защото децата на повечето от тях са минали тест за интелигентност, който гарантира и на двете страни – училище и родител – че детето има необходимия интелектуален потенциал.

Не приемат симулативната интеграция, защото смятат, че е некоректно училището да приема децата им, само за да може да запази броя на паралелките си или да не бъде закрито.

Специалните и помощните училища се разглеждат като необходимо зло – без тях не може, и въпреки че децата на много от тях са минали оттам, ги смятат по-скоро за „гето“. За тях това е отминал етап, защото са избрали по-трудния път и връщане назад няма.

Интересното в позицията на родителите е, че тезата им за интегрираното образование като обществен проблем не е обвързана с някаква конкретна институционална подкрепа. Болшинството от тях не срещат институционална подкрепа в усилията си да обгрижват участника и да партнират на училищната институция в неговото обучение.

Изглежда, че това им становище е по-скоро израз на вяра, че рано или късно конституционното право на детето с увреждане ще бъде зачетено и обществото ще принуди училищната институция да спазва човешките му права.

Тази сюжетна линия контрастира с виждания на директори, и на учители и е заредена с конфликтен потенциал. Най-напред, защото директорите, твърдейки, че интегрираното образование е проблем на училището, се стремят по този начин да наложат собствената си визия за решаване-

то му. От своя страна, учителите по дефиниция се солидаризират с виждания на ръководството, като същевременно прехвърлят пряката отговорност за приобщаването на детето върху родителите.

Ако обобщим:

Според родителите, учителят е неподготвен да обучава деца с увреждания, не е мотивиран да се ангажира лично, не подхожда индивидуално към специфичните образователни потребности на детето с увреждане и обикновено прибягва до тактиката „избутване на участника“, защото тя му създава най-малко главоболия.

Според родителите, те не могат да установят ползотворно сътрудничество с училищната институция и вина за това носи училището. Не без значение за липсата на сътрудничество е и позицията на училищната институция в конфликтните отношения между родители на деца с увреждания и родители на деца без увреждания. Училището по-скоро се поддава на натиска на родителите на деца без увреждания или заема неутрална позиция, защото тези взаимоотношения не са част от учебния процес.

Родителите разглеждат интегрираното образование най-напред като проблем на обществото, после като свой личен проблем и едва на последно място като проблем на училищната институция.

Те са поддръжници – макар и доста умерени – на каузата „тотална интеграция“ и по тази причина нямат отношение към селективната интеграция като такава. Може би защото децата на повечето от тях са минали тест за интелигентност, който гарантира и на двете страни – училище и родител – че детето има необходимия интелектуален потенциал.

Не приемат симулативната интеграция, защото смятат, че е некоректно училището да приема децата им, само за да може да запази броя на паралелките си или да не бъде закрито.

Специалните и помощните училища разглеждат като необходимо зло – без тях не може, и въпреки че децата на много от тях са минали оттам, ги смятат по-скоро за „гето“. За тях това е отминал етап, защото са избрали по-трудния път и връщане назад няма.

4. Обобщение

Родителите и представителите на училищната институция структурират по различен начин тематичното пространство. Най-голямо размиване в структурата на техните изказвания има по темите: интегрирано образование, учител, взаимоотношения родители-училище.

Интегрираното образование като проблем е на върха на класацията при директори и учители, докато при родителите е на дъното (в случая изключваме тематичните полета, които показват публичността, културния аспект, правната регулация и институционализацията на проблема).

Учителят е на върха на класацията на родителите – при представителите на училищната институция той е по-близо до дъното.

Взаимоотношенията родител-училище са на дъното на класацията при директори и учители, докато при родителите те са почти на върха.

Двете страни предлагат дневен ред за обществена дискусия на принципа – колкото повече определен начин на поднасяне на проблематиката присъства (честотно) в публичното пространство, толкова по-вероятно е да придобие гражданственост. За представителите на училищната институция е много по-важно да се дискутира и да се търси „глобалното“ решение на проблема интегрирано образование. Докато за родителите универсални решения няма, трябва да се работи с ключовия агент на промяната – учителят.

Двете основни фигури – родители и училище – избират да изнесат в публичното пространство това, което смятат, че е едновременно тяхна силна страна и слаба страна на опонента.

За училището, което не е готово да посрещне предизвикателствата на интегрираното образование, насочването на общественото внимание върху непълнотите на законовата рамка, например, е силната карта, защото е своеобразна отсрочка във времето. Първо трябва да се реши този проблем, за да се пристъпи към следващия – това, което посочват като приоритет родителите. В краткосрочен план тази тактика е печеливша, но в дългосрочен не е, защото все някога ще трябва да се започне от нулата.

Дори да отчетем съществуващите две стратегии на училището към проекта интегрирано образование – „самообучение в движение“ и „такти-

ческо изчакване на допълнителни разпоредби“ – картината не се изменя съществено. След като изтече „отсрочката“, едни училища ще са на кота нула, а други ще са дръпнали малко по-напред.

За родителите, за които промяната в отношението към различността на детето с увреждане трябва да стане тук и сега, печелившата карта е да привлекат на своя страна общественото мнение. Но, както сами признават, тази тема почти не присъства в публичното пространство. Законовата рамка може да се усъвършенства, но паралелно трябва да се подготви основният агент на промяната – учителят. В краткосрочен план тази тактика може да изглежда обречена, но в дългосрочен е печеливша.

Въпросът е дали и как ще се срещнат двете концепции за внедряване на проекта интегрирано образование: на училището – „отгоре надолу“ и на родителите – „отдолу нагоре“.

3 ГЛАВА

ОЩЕ ЗА ИНТЕГРИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ ЗАИНТЕРЕСОВАНИТЕ СТРАНИ

(*резултати от психологическите тестове*)

Светлина върху въпроса дали и как ще се срещнат концепциите на родители и училище за прилагането на проекта *интегрирано образование* дават донякъде резултатите от проведените психологически тестове с участниците във фокус-групите:

1. тест за измерване на нагласите към интегрирано образование[4] като социална иновация;
2. семантичен диференциал на Озгуд[5] за измерване на отношението към общуването/обучението на деца с увреждане;
3. тест социална стратификация[6] или субективно виждане на респондента за мястото на определени социо-професионални групи върху социалната стълбица.

Първият тест (нагласи за социална иновация) дава възможност да се види има ли разминаване между декларираните приоритети и очакваното поведение на родители и представители на училищната институция по отношение на проекта *интегрирано обучение*. Хипотезата е, че ако декларираните приоритети и очакваното поведение се покриват, то учители и директори трябва да подкрепят в по-голяма степен проекта интегрирано обучение, тоест да имат по-високи стойности на скàлата, отколкото родителите на деца с увреждания.

Според резултатите, поставената хипотеза, че декларираните приоритети се покриват с очакваното поведение, не се потвърждава и трябва да бъде отхвърлена. Следователно, дневният ред, който се опитват да наложат на публичността представителите на училищната институция, вкарва дискусията в „омагьосан кръг“, в който страните ще си разменят експертни доводи (експертни групи), и отлага във времето непосредствените стъпки, които могат да бъдат предприети тук и сега с наличните ресурси.

---

[4] Използван е вариант на скàлата за измерване на атитюди, като от 17-те твърдения бяха избрани 10. Относителното тегло на всяко твърдение варира от 1 до 9,6. По-висшите стойности означават по-голяма степен на споделяне на идеята или подкрепа за проекта *интегрирано образование*.

[5] Семантичният диференциал на Озгуд е социално-психологическа методика, която дава количествена оценка на индивидуалното субективно виждане на отделния човек (група хора) спрямо различни социални ценности и оценъчни еталони. Методиката дава информация за смисъла, който определена група влага в термините, описващи конкретна област от социалната действителност.

[6] Социалната стълбица е разделена на пет страти (социални слоеве) – висша, висша-средна, средна, средна-нисша и нисша.

Вторият тест (семантичен диференциал на Озгуд) дава възможност да се измери готовността за общуване/преподаване на представителите на училищната институция, като я сравним с отношението на самите родители към собственото им дете. Очаква се родителите да чувстват детето си по-близо до себе си, отколкото учителите и директорите.

Емпиричните данни не потвърждават поставената хипотеза. Този факт не може да се обясни само с конформно поведение. Както изглежда, общуването с дете с увреждане представлява такъв личен (афективен и когнитивен) проблем за представителите на училищната институция, че той надхвърля мащабите на собственото им „аз“. Интересно е, че родителите като че ли не отчитат това обстоятелство в портрета, който правят на учителя. За тях и положителните примери не са достатъчни. Те не отчитат, че това е индивидуален избор на конкретния учител, а винят системата, че не може да наложи положителните примери като институционална норма.

От гледна точка на тази концепция за развитието на проекта интегрирано образование, където учителят е ключов агент на промяната, би трябвало да се започне с преодоляване на усещането на учителя, че общуването с дете с увреждане надраства собственото му аз, а едва след това да му се вменява това като институционално задължение.

Третият тест (социална стратификация) дава възможност да се види от каква социална позиция ще установяват контакт двете страни и ще водят диалог помежду си. Изходната теза е, че социалният статус на родителите на деца с увреждания и на представителите на училищната институция е важна предпоставка за установяване на ползотворен диалог и сътрудничество между двете страни.

Хипотезата е, че разминаване в самооценката на родители и представители на училищната институция за мястото им в стратификационната стълбица ще затруднява диалога и сътрудничеството, защото ще изисква да се преодоляват редица социални стереотипи. Един ще бъде подходът на двете страни една към друга, ако взаимно оценяват, че принадлежат към една и съща социална група, друг – ако една от страните се оценява по-високо или по-ниско от другата.

Емпиричните данни дават основание да приемем поставената хипотеза, тъй като нагласата на родителите е – да общуват с представителите на училищната институция от позицията на по-високостоящи в социалната стълбица страна. От своя страна, учители и директори, които смятат, че семейството на дете с увреждане принадлежи към средно-нисшата класа, също имат подобна нагласа – да общуват с родителите от позицията на по-високостоящи в социалната стълбица.

Предварителната нагласа и на двете страни е противоречива – родители, учители и директори виждат другата страна като заемаща по-ниска социална позиция. В този смисъл, учители и директори са по-склонни да гледат на родителя като на просител, а родителят, от своя страна да гледа на тях като на зависещи от благоволението му професионалисти.

Участникът (детето) – в концепциите на родители и училище за интегрирано образование

Участникът (детето), за чието благо двете страни (родители и училище) спорят, се разглежда и в двете концепции по-скоро като обект на интегри-

раното обучение, отколкото като субект на процеса. Когато му се даде възможност да се превърне в субект, на първо място излиза проблемът за спонтанността на интеграционния процес. Концепциите и на родители, и на представители на училищната институция подценяват този проблем, и като че ли полагат усилия да го планират и управляват.

Експерименталният модел предпоставя съществуването на предварителна нагласа на участниците във фокус-групите към общуването на деца с увреждания и деца без увреждания.

При децата с увреждания тази нагласа отразява опита им както в общността на връстниците им с увреждане, така и в по-широкото им социално обкръжение, от една страна, а от друга – тя се явява като своеобразна проекция на техните очаквания, желания и/или опасения.

При децата без увреждания – при липса на конкретен опит – тя отразява по-скоро постулирани обществени ценности и съществуващи стереотипи в училищната и семейната среда, както и в публичното пространство.

Степента на готовност за общуване между деца с увреждания и деца без увреждания беше измерена с помощта на семантичния диференциал на Озгуд.

Изходната предпоставка е, че децата с увреждания трябва по дефиниция да оценяват по-високо общуването с такова дете, отколкото децата без увреждания. В конкретния случай хипотеза гласи, че разстоянието между отношението към собственото „аз“ и изразеното отношение към общуването с детето с увреждане трябва да бъде по-малка при децата с увреждания, отколкото при децата без увреждания.

Резултатите показват, че децата с увреждания ценят повече общуването с различните от тях, отколкото децата без увреждания. И за двете групи деца една среща не е достатъчна, за да се преодолее шокът от сблъсъка с различността. Довод в подкрепа на тази теза е обстоятелството, че групата на гимназистите реши да не играе играта „парламент“ сега, защото все още не може да отправи общо послание към другите деца.

В смесените възрастови групи оценката за привлекателността, силата и разбираемостта на общуването с дете с увреждане показва, че най-малките са най-шокирани от първата среща. Докато гимназистите смятат,

че, спонтанното формиране на клас, подобен на този, в който учат сега, може да стане в рамките на една седмица до 45 дни. Срокът зависи от това, дали децата общуват само в училище или и извън него.

Емпиричните данни позволяват да се твърди, че измерението „спонтанност на интеграционния процес“ не бива да се подценява, а да се изследва. Защото спонтанността, разбирана като автономна територия без училищни и родителски норми, дава възможност на всяко едно дете – независимо дали е с увреждане или не – да завоюва и всекидневно да отстоява собственото си място в общността на класа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящият анализ показа, че се формират два типа контекстуална среда, които към днешна дата са еднакво неподготвени за предизвикателствата на интегрираното образование. Първия тип ще наречем *„активно подкрепяща среща“*, в която детето с увреждания е поставено в центъра на внимание и по метода на пробите и грешките се търсят адекватни форми за приобщаването му към знанието и социума. Вторият тип е *„пасивно подкрепящата среда“*, в която детето с увреждане се разглежда по-скоро като екзотичен проблем, на който трябва да се търси решение.

Директорите смятат, че интегрираното образование не е проблем на обществото или родителите, а на самото училище. Там, където ръководството е поело предизвикателството да обучава деца с увреждания, организацията на учебния процес е по-скоро съобразена с потребностите на участника. Училищната среда обаче е отблъскваща, ресурсната обезпеченост на училището е неадекватна спрямо предизвикателството. Затова те не са привърженици на тоталната интеграция, разбирана като масово приемане на деца с увреждания. Обявяват се за „вход“, който да селекционира децата от гледна точка на здравословния и интелектуалния им статус.

За повечето учители, интегрираното образование е проблем не толкова на училището, колкото на родителя. Изборът на родителя обикновено се ръководи по-скоро от съображения като престиж, икономическа и понякога дори магическа рационалност, отколкото от благото на участника.

Въпреки мненията, че училищната институция не улеснява приема на деца с увреждания, че ресурсната обезпеченост на училището е крайно незадоволителна, че повечето родители не подпомагат участника и прехвърлят тази отговорност върху учителите, за повечето учители децата с увреждания не се различават от своите връстници и в общи линии се приобщават към знанието и социума.

Родителите разглеждат интегрираното образование най-напред като проблем на обществото, после като свой личен проблем и едва на последно място като проблем на училищната институция.

Що се отнася до училището, според родителите, учителят е неподготвен да обучава деца с увреждания, не е мотивиран да се ангажира лично, не подхожда индивидуално към специфичните образователни потребности на детето с увреждане и обикновено прибягва до тактиката „избутване на участника“, защото тя му създава най-малко главоболия. От гледна точка на тази концепция за развитието на проекта *интегрирано образование*, където учителят е ключов агент на промяната, би трябвало да се започне с преодоляване на усещането на учителя, че общуването с дете с увреждане надраства собственото му аз, а едва след това да му се вменява това като институционално задължение.

Освен това, родителите смятат, че не могат да установят ползотворно сътрудничество с училищната институция поради факта, че училището се поддава на натиска на родителите на деца без увреждания или заема неутрална позиция, защото взаимоотношенията между родители на деца с и без увреждания не са част от учебния процес.

Те са умерени поддръжници на каузата „тотална интеграция“ и по тази причина нямат отношение към селективната интеграция като такава. Може би, защото децата на повечето от тях са минали тест за интелигентност. Не приемат обаче симулативната интеграция, защото смятат, че е некоректно училището да приема децата им, само за да може да запази броя на паралелките си или да не бъде закрито.

Оказва се, че дневният ред, който представителите на училищната институция се опитват да наложат на обществеността, вкарва дискусията за проекта интегрирано образование в „омагьосан кръг“ – страните си разменят експертни реплики и дуплики и това отлага във времето непосредствените стъпки за преодоляване на трудностите с наличните ресурси. Същевременно, предварителната нагласа и на родители и на училищни представители е противоречива – всеки вижда другата страна като заемаща по-ниска социална позиция. В този смисъл, учители и директори са по-склонни да гледат на родителя като на просител, а родителят, от своя страна – да гледа на тях като на зависещи от благоволението му професионалисти.

Що се отнася до самите деца, изследването показва, че, за разлика от децата без увреждания, децата с увреждания ценят повече общуването с различните от тях. И за двете групи деца една среща не е достатъчна, за да се преодолее шокът от сблъсъка с различността. В заключение, измерението „спонтанност на интеграционния процес“ не бива да се подценява, а да се изследва. Защото спонтанността, разбирана като автономна територия без училищни и родителски норми, дава възможност на всяко едно дете – независимо дали е с увреждане или не – да завоюва и всекидневно да отстоява собственото си място в общността на класа.

STEPHAN
BASKETBALL