

**АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ИНТЕГРИРАНЕТО НА ДЕЦА И
УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ - СТРАТЕГИЧЕСКИ И ОРГАНИЗАЦИОННО -
АДМИНИСТРАТИВНИ АСПЕКТИ**

Генчо В. Вълчев
Бургаски свободен университет

**TOPICAL PROBLEMS IN INTEGRATION OF CHILDREN AND
STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS –
STRATEGICAL, ORGANISATIONAL AND MANAGEMENT
ASPECTS**

Gencho V. Valchev
Burgas Free University

***Abstract.** This article is an attempt to define and analyze the problems which appear in the process of integration of children with special educational needs. It points at the strategical approach, the adequacy of the normative base and the organizational and management cases which appear in the real integration process.*

Key words: *integrated education, children with special educational needs, school management, resource teacher*

В края на деветдесетте години на двадесети век в световен мащаб се извърши ревизия на възгледите за социалния статус на хората с увреждания. Остарелите държавни политики и стратегии в социалната и образователната сфера, базирани на сегрегационни принципи също претърпяха ревизия. Разбира се това не беше еднократен акт, а следствие от продължителни дебати, промяна на обществени нагласи и развитие на ново разбиране за взаимодействието човек-природа и ролята и мястото на индивидуалната личност в социума, от една страна, и като активен фактор в континуума човек-природа, от друга страна.

След приемането на Конвенцията за правата на детето на 20 ноември 1989г. от Общото събрание на ООН акцентите се изместиха от *ограниченията на възможностите*, създавани от уврежданията, към *развитие на потенциала*, които децата с увреждания притежават. Конвенцията определя правото на всяко дете да живее и се развива пълноценно, независимо от своите пол, расова, регионална и религиозна принадлежност, произход и социално положение. С ратифицирането и България прие и утвърди правото на всяко дете на равнопоставен и достоен живот. На практика обаче се оказва, че нито обществото, нито образователната ни система са готови за генерална смяна на концепцията и не са в състояние бързо и адекватно да реагират на новите стратегии в тази област.

1. Системата на образованието (поради своята специфика, контингент и значимост на последствията) обхваща всички аспекти на обществения живот и отразява всички интереси в него. Реформата на преминаването от сегрегационно към интегриращо образование на деца със СОП – е възможна само, ако е системна – ако е в съответствие с проблемите и интересите на субструктурите в цялата образователна система.

Реформите могат да успеят само ако представляват системен процес и се характеризират със:

- последователни действия и процедури с ясни цели и измерими резултати;
- предварително изяснена крайна *цел* и оперативни цели;
- всяка стъпка е част от подробно разработена и широко подкрепяна стратегия, основана върху консенсусни принципи.

След промените от 1989г. реформите в българското образование обикновено не са успявали, защото:

- е подценявана системната природа на необходимите действия;
- не са били формулирани ясна цел, работна задача и последователност от действия, а се е действало на парче и при липсата на упорита политическа воля за промяна;
- липсвали са знания относно това, как и на основата на какви принципи се правят подобни реформи;
- засегнатите интереси и страни не са били включени в дебат по необходимостта и целите на реформата, което е водило до
 - отсъствието на обществена подкрепа, пораждаща
 - липсата на обществена ангажираност и отгук стигаща
 - до сравнително лесно прекратяване на реформаторското усилие от страна на неговите изпълнители чрез подмяна на работната задача, имитация на дейност или отказ от такава.” [1]

2. Подкрепяща среда

Въвеждането на интегрираното образование в училищата протича в определена архитектурна, институционална, политическа и социална среда, която може да благоприятства и възпрепятства развитието на процеса. За да се случи преходът от дискриминация на цяла категория хора към развитието на потенциала на всяка отделна личност, трябва да се променят нагласите на всички участници в процеса: децата със СОП; техните родители; общностите, в които живеят, кметове и местна администрация и т.н.; субектите на общообразователните училища, в които ще отидат, техните родители, учителите, директорите; във всички подразделения на МОН; в политическите субекти на всички нива, в общественото мнение, или според Декларацията от Саламанка: „Реформата на социалните институции не е само някаква техническа задача; тя зависи най-вече от убеждението, решителността и добрата воля на индивидите, които съставляват обществото”. [4]

Изключително важна предпоставка за успешното интегриране на децата със специални образователни потребности са настроенятия и нагласите в обществото по отношение на хората с увреждания. Все още те са доминирани от погрешни представи, съжаление, безразличие, негативизъм. Това определя необходимостта от провеждането на кампании за преодоляване на тези бариери и за промяна на стереотипите на представяне и приемане на уврежданията и на хората с увреждания.

По смисъла на §3а, т.2-5 Допълнителни разпоредби на Правилника за прилагане на Закона за народна просвета подкрепящата среда е дефинирана като „достъпна архитектурна среда и подходяща информационна среда (учебно-технически средства и

апаратура, дидактически материали и учебни помагала и др.)....” . Въпреки средствата, които се отпускат през последните 2-3 години за адаптиране на архитектурната среда в общообразователните училища според специфичните нужди на децата със СОП, все още в национален мащаб резултатите не са задоволителни. Все още сградите са без специализирани подемици и неприспособени стълбища, обзавеждането на сервизните помещения и класните стаи не е адаптирано, липсва специализиран транспорт. Големите училища в страната успяват да изградят подходяща среда, но единици са малките училища, които в някаква степен изпълняват условията за интегриране на ученици със СОП. Положителна тенденция е, че все повече училища работят по проекти и програми по национални и европейски грантове с които финансират значителна част от дейностите за адаптиране на средата.

3. Проблеми на административния капацитет

Колкото и да са добри разработените политики за решаване на даден проблем, резултатът от прилагането им е пряко зависим от капацитета на администрацията, която ги прилага. В доклад по проект на МОН и ЦСП-НБУ „Изготвяне на пътна карта за интегриране на децата със специфични образователни потребности в общообразователната среда” от 2006 година, авторите са направили анализ на проблемите на политическия и административен капацитет и са фиксирани неговите слабости, като са ги диференцирали в две групи :

„Слабости на политическото ръководство:

- Неспособност за дългосрочно мислене, стратегическо планиране и предварителна представа за желан резултат. Предпочитание към „закърпването” на отделни наболели проблеми, пред изготвянето на цялостна „нова дреха”, която да реши проблемите трайно, като промени основанията за тяхното възникване;

- Липса на уменията, необходими за текущ анализ и оценка на изпълнението на работната задача;

- Неспособност за ясно формулиране на работната задача и отчленяването ѝ от други, съседни задачи;

- Неумение за разпределяне на задачите в рамките на дадена инициатива и прецизното определяне на отговорностите. Затова правителствените планове и стратегии като правило избягват въпроса със сроковете, отговорниците или санкциите за неизпълнение. Такъв е например (примерите са повече) случаят с Национална стратегия за равни възможности за хората с увреждания. Макар приета през 2003 година, до късната есен на 2006 по тази стратегия няма отчети за свършеното;

- Липса на желание за преминаване от процес към резултат – т.е. от рутинно поведение в заварени ситуации към структуриране на работата, насочено към измерим резултат на годишна база. Това особено личи в дългогодишното избягване, от страна на министерствата, на т.нар. „проектно бюджетиране” (съставянето на бюджет на основата на формулирани за годината задачи за изпълнение);

- Липса на навици за партниране с други обществени субекти и склонност към тясно-административно разбиране на промяната (промяна отгоре);

- Зависимост (създаваща несигурност за трайността на статута) от политически натиск, корупционна среда и интриги на ниво правителство;

- Създадено обществено впечатление на отстъпчивост на волята и обратимост на подхванати реформи. Исторически погледнато, тази слабост особено засяга дейността на МОН, тъй като Министър на образованието е по традиция човек не от основната, а от коалиционна управляваща партия и по

правило е сред първите, които биват сменяни при преподредба на управляващия кабинет.

Слабостите на изпълнителните институции:

- Липса на желание за разбиране на голямата картина; ограничаване в изпълняването на преки нареждания отгоре. Това означава, че всяка политика, свеждана за изпълнение надолу, се пре-интерпретира по най-тесния възможен начин, удобен за установените навици. Това стесняване започва още при поставянето на задачата вътре в администрациите (документирани са случаите с МОН от края на 1990-те);

- Липса на интерес към случващото се – вкл. отсъствие на навици за запознаване със законодателството, имащо пряко отношение към служебните задължения, както и с разпоредби на съответното министерство и пр.;

- Липса на стимули за проявяване на интерес и за повишаване на квалификацията. В слабите български институции кариерата зависи не толкова от добре свършената работа, колкото от доброто настроение на покровителя или на прекия началник;

- Отсъствие на професионална идентичност при служителите (чувство за случайно и нетрайно присъствие на поста) и следващата от това постоянна несигурност, липса на инициатива, отчуждение от задачите на институцията и прилагане, спрямо тях, на „стратегии на избягване“;

- Недоверие към (и страх от) външни на системата субекти. Резултатът е липсата на нагласи и навици за партниране, както и следването на отбранително-делегитимиращо поведение („всичко ни е наред, знаем какво правим“) в случаите, когато включването в партньорства е неизбежно (има заповед от министъра, например);

- Липсата на стимули за качествено прилагане на политики и отсъствието на санкции за некачествено изпълнение на политики;

- Липса на способност за проектно разбиране на поставените задачи: т.е. за това, какъв резултат се цели и с какви ресурси да бъде постигнат в конкретната ситуация. Резултатът се явява като форма на организационна патология, известна като „отчуждение от работната задача“ и саботиране на нейното изпълнение;

- Убедеността, че всеки адресиран проблем може да бъде решен с най-тесните възможни административни средства и с наличния административен капацитет, в рамките на обичайните административни практики;

- Подмяна на задачите на институцията със задачите на групово и индивидуално оцеляване в несигурна среда, подвластна на корупция, клиентелизъм и внезапни хрумвания.” [3]

Представям цитираните негативи на системата с уговорката, че:

- те не се отнасят до всички представители на политическата и административната система;

- не се проявяват през цялото време;

- за последните три и половина години от написването на доклада до днес ситуацията значителни се е променила в положителна посока под въздействието на различни фактори като: а) натискът на ЕС за решаване на този проблем; б) натрупване на политически и административен опит в тази сфера; в) подобряване на компетентностите на кадрите, ангажирани в тази сфера на обществения живот и др.

4. Кадрови проблеми

От въвеждането на интегрирано обучение в България до днес продължава да е актуален проблема с кадровото осигуряване на интегриращия и образователен процес. Основен фактор при него е ресурсния учител. В наредба 1/23.01.2009г. за ЗА ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И/ИЛИ С ХРОНИЧНИ ЗАБОЛЯВАНИЯ са дефинирани изискванията за заеманата длъжност и задълженията на ресурсния учител, както и взаимодействието и съподчинителните връзки между него и участниците в интегриращите екипи.

Не всички ресурсни учители ресурсни учители отговарят на нужните изисквания и не притежават необходимите качества и компетенции за да изпълняват на нужното ниво и с необходимата резултатност специфичните си функции. Тъй като при въвеждането на ресурсното подпомагане на децата със СОП нуждата от високо квалифицирани специални педагози не можеше да бъде задоволена, в различни региони в страната се провеждаха ускорени квалификационни курсове за безработни педагози и такива, които желаеха да се преквалифицират. Това е нормална и законна практика, ако някои от тези курсове не бяха със съмнителна легитимност и не даваха повърхностни знания и умения, недостатъчни за осигуряване на резултатен интегриращ процес.

Обективността изисква да отбележа, че през последните 4-5 години статуса значително се промени в няколко значими аспекта:

- налице е политическа воля за реформа в посока на интегриране;
- в обществото все повече се проявява тенденция към не-сегрегационно и анти-дискриминационно мислене и се формират съответните нагласи;
- разработена е нормативна база с национално (национални планове, програми и стратегии; регулативни документи – закони, наредби и др.) и местно значение (общински програми, кметски наредби и заповеди и др.);
- все повече стават училищата с адаптирана архитектурно-материална среда;
- увеличава се броя на публикуваните разработки, изследвания и пилотни практики на български неправителствени организации, както и международни изследвания, позитивни чуждестранни и български практики;
- проведени са значителни административно-организационни дейности на ниво министерство на образованието: създадени са 28 регионални ресурсни центрове за работа с деца със СОП в общообразователните училища; намален е процентът на ромски деца в помощните училища и е стартиран процесът на закриване на такива училища; все повече деца със СОП отиват в общообразователни училища от самото начало на тяхното включване в образователната система; имащите отношение към проблема институции в системата на МОН знаят, че промяната е започнала и е необратима.

Литература:

1. Аврамов, Р. и колектив, Държавата срещу реформите, Изток - Запад, София 2004.
2. Вълчев, Г. Интегрирането на деца с увреждания в общообразователното училище – проблеми, специфика, перспективи, Годишник на БСУ, том XVII, 2007
3. ЦСП-НБУ. „Помощните” училища: Какво да се прави?, Доклад по проект на МОН и ЦСП-НБУ „Изготвяне на пътна карта за интегриране на децата със специфични образователни потребности в общообразователната среда”, 2006
4. Министерството на образованието и науката. НАРЕДБА № 1 ОТ 23 ЯНУАРИ 2009 Г. ЗА ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И/ИЛИ С ХРОНИЧНИ ЗАБОЛЯВАНИЯ. Обн. ДВ. бр.11 от 10 Февруари 2009г.
5. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994, UNESCO