

ФАКТОРИ И УСЛОВИЯ ЗА УСПЕХА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКАТА ПРАКТИКА

Проф. д.н. Анелия Гърбачева,
гл. ас. д-р Христина Фидосиева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Българската образователна система преминава през период на динамични промени и развитие под знака на политиките за приобщаване. Преследваната цел е да се осигури активното участие на всички ученици в образователния процес, независимо от техните различия, увреждания или обучителни затруднения, но създаването на необходимите условия за осъществяване на този процес продължава да бъде ежедневно предизвикателство за педагогическите специалисти. Статията се фокусира върху конкретния опит, обобщен от наблюдението и оценяването на осемдесет и осем (88) училища от различни региони на страната, реализирано със съдействието на 88 учители и свързано с изследване процесите на приобщаване на учениците с интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие (N=88) в училище.

Ключови думи: трансформация на училищните практики; адаптация на образователната среда и обучение; приобщаваща образователна подкрепа; интелектуална недостатъчност; аутистичен спектър на развитие

1. Увод

От 90-те години на миналия век насам българската образователна система е в период на големи промени и динамично развитие. Изправена пред предизвикателства с многостранен характер и в съответствие с обществената чувствителност към индивидуалните различия, тя насърчава създаването на устойчиви стратегии за развитие и самоусъвършенстване под знака на приобщаващите политики и търсенето на необходимата за целта изследователска подкрепа.

Осъществяваните промени през последните три десетилетия създават условия за активното участие на учениците в образователния процес, което продължава да бъде ежедневно предизвикателство за педагогическите специалисти и изисква тяхната мобилизация около принципите на действие.

Настоящата статия е вдъхновена от образователния опит на терен в България и включва откъси от оценката на два изследователски проекта, насочени към изучаване на процесите на приобщаващо образование и на подкрепата в обучението на ученици с интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие (2017 – 2021 г.). Очертават се три области на промяна: трансформиране на образователната среда и практики, осъвременяване на професионалната подготовка на учителите (и педагогическите специалисти), както и повишаване на капацитета на училищата за осигуряване на необходимата образователна подкрепа за всеки ученик.

2. Общ контекст: за интеграцията, приобщаването и уврежданията

В навечерието на XXI век българската образователна система бе изправена пред предизвикателства с многоаспектен характер, свързани с паралелно протичащите процеси на деинституционализация и приобщаване. С ускореното закриване на социалните институции и специалните училища от „затворен тип“, тя трябваше да осигури „свободната достъпност“ на общообразователното училище за всички ученици, в това число и за тези в състояние на интелектуална недостатъчност, множество увреждания и/или аутистичен спектър на развитие.

Познаването на прехода от една практика към друга е необходимото условие за разкриване на еволюцията на образователната система, в случая на създаването на условия *ниито едно дете и ученик да не остане извън училище*. Настъпилият обрат в специалното обучение показва как специални училища затварят врати веднъж и завинаги, как други се преобразуват в центрове за специална образователна подкрепа; как се откриват регионални центрове за подкрепа на процесите на приобщаващо образование и личностно развитие, центрове за настаняване от семеен тип; как се „ражда“ ресурсният учител.

Поставени в този контекст, директорите, учителите, учениците и родителите се оказват в ситуация, която изисква актуализация на осведомеността и промяна на социалните отношения и отговорности, изисква личната и професионалната им метаморфоза. За тази цел е необходима намесата на научните факти и регулярната изследователска подкрепа.

Началото на процеса на приобщаващо образование в България е свързано с пилотния проект за приемането на 95 ученици с интелектуална недостатъчност в индивидуална форма на обучение в масовите училища, реализиран в две области на страната (ДАЗД)¹, последван от включването на всички ученици в това състояние в обикновените класове – Закон за народната просвета².

В съответствие с теоретичните перспективи на екологичната психология на развитието на човека и по-специално на екосистемния и биоекосистемния модел на Bronfenbrenner и Morris (1979, 2002, 2007), както и с познаване на вариативността на отношенията и взаимодействията между учител и ученик

в условия на образователна ситуация (Houssaye 2014), се дават предпочитаните насоки за осъществяване на промяна в образователната среда и подготовката на специалистите за познаване на индивидуалния капацитет на ученика в състояние на интелектуална недостатъчност и/или аутистичен спектър на развитие, както и за създаването на благоприятни училищни условия за неговото развитие.

Извадки от изследванията на авторите на настоящата статия пресъздават обективната картина за приобщаващото образование и подкрепата в обучението. На базата на събраните сведения за опита и преживянията на действащите лица са описани групи от *явления*, чрез които се осигурява достъпността до *приобщаващата педагогическа ситуация* в класната стая и се открояват неподправените предимства и трудности в самия образователен процес.

Наред със сътресенията в практиката, науките, които изучават индивидуалното функциониране, уврежданията и здравето на човека, също дочакаха своето време, за да се оттеглят от стигматизиращите клишета в описанието на уврежданията и да предоставят обосновани аргументи за приемането и познаването на индивидуалните различия, за изучаването на *индивидуалния капацитет, способности и специалните образователни потребности на учениците* (израз, приел значението на научна категория в науките за образованието и психологията благодарение на Декларацията от Саламанка, 1994 г.³). От 1996 г. научната област „специална педагогика“ огласява принципите, методологията и терминологията с оглед изучаването на „индивидуалните способности и потребности“, както и на „подкрепата в обучението“, която на по-късен етап се превръща в символ на обновяваните дейности, средства и ресурси за реализация на приобщаващите образователни практики.

Разширяването на кадъра на промените излиза извън границите на еволюцията в законодателната и образователната теория и практика и завладява обществените нагласи. Проправя се пътят на приемане, разбиране и подкрепа на индивидуалните различия, за да се стигне до създаването на достъпна и адаптирана среда за по-пълноценен начин на живот на хората с увреждания и тяхното активно участие в живота на общността, на обществото.

В контекста на изследването са представени *моделите за изучаване на явления и процеси, свързани с приобщаващото образование*.

– Екосистемният модел за наблюдение и оценка на трансформациите на образователната среда и практики с оглед на функционална им обвързаност с потребностите на училището, педагогическите специалисти и учениците в състояние на интелектуална недостатъчност и/или аутистичен спектър на развитие.

– Модели на приобщаващата педагогическа подкрепа с оглед на стратегиите на процесите на преподаване и учене и регулацията на социалните отношения.

3. Постановка на проблема и концептуални измерения

Осъществяваните трансформации на образователната среда и практики създават условията за ограничаване на бариерите за участие в учебния процес и показват готовността на училището за посрещане на индивидуалните потребности. Изучавани през процесите на взаимодействие на учениците в състояние на интелектуална недостатъчност и/или аутистичен спектър на развитие и образователната среда, те разкриват техния организационен, педагогически и социален характер. С идеята на Paour (1991), че именно „*средата* ... може да бъде ... модифицирана от всяко действащо лице“, и на екологичната теория за развитието на Bronfenbrenner (1979, 2002, 2007) става възможно допускането, че осигуряването на нужните *ресурси и условия* спрямо индивидуалния капацитет на учениците (Rocque 1995) повишава техните постижения. Ето тук се открива появата на *подкрепата*, като нейното присъствие в обучението става естествена необходимост. Визията на Houssaye (2014) за ролите на учителя, ученика и знанията придава допълнителна сигурност в тълкуването на изучаваното многопластово взаимодействие. Нейните *функционални резултати* постепенно се преобразуват в самостоятелни *фактори*, които, сами по себе си, продуцират нови модификации и определят условията за повишаване на прогреса в развитието.

Изследваната проблематика, заявена в специфичната цел и сложността на поставените задачи, предполага разбирането, че при съществуващите взаимодействия на факторите на образователната среда и индивидуалните фактори на развитие на учениците с интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие, предимство имат и факторите на средата и индивидуалните детерминанти.

Наблюдението на това взаимодействие включва наблюдението на професионалната подготовка на учителите, активното участие на учениците и промените в образователната среда, което позволява създаването на типология на отделни самостоятелни фактори и категории. Те са диференцирани с оглед на:

- взаимодействието „учител – ученик“, осъществявано в подходяща среда и условия на обучение;
- взаимодействието между училището и семейството, осъществявано в подходяща среда и налични ресурси;
- професионалната квалификация на учителите.

По същия начин частните компоненти на изброените три типа на взаимодействие са групирани в седем фактора. Всеки един от тези фактори е функционално свързан с образователната среда на училището и участващите в нея действащи лица. Той може да бъде наблюдаван под формата на изпълнение на конкретни дейности и под формата на наличие и приложение на конкретни методи, ресурси, дефинирани на следващ етап от изследването

като „променливи величини“ за оценяване на успеха на приобщаващото образование.

Фактор „адаптация“ е свързан с реорганизацията на образователната среда и отразява степента на адаптиране на училището към приобщаващото образование на ученици със специални потребности – добавяне на визуални графици, организация на физическата среда, изпълнението на дейности заедно с учениците от класа, осигуряване на стимули в учебното пространство.

Пространството в класната стая е структурирано и адаптирано според нуждите на ученика: за преминаване от една дейност към друга; за дейности, които развиват социалната автономност; дневният режим е специфичен за всеки ученик и е адаптиран към неговото или нейното училищно функциониране.

Фактор „адаптиране на обучението“ (преподаване и учене) отразява адаптирането на образователния процес, учебната програма, дидактическите методи и средства. Оценяват се педагогическите стратегии и методите на работа на учителите и класа: редуване на дейностите: обучение, самостоятелна дейност, дейности за затвърждаване на знанията и уменията; участие на учениците във всички училищни дейности; участие на учениците в обществени дейности – работа, развлечения, свободно време.

Фактор „вътрешно сътрудничество“ включва променливи, свързани с образователната подкрепа и участието на външни и вътрешни партньори, като установява вътрешни правила за участниците: ресурсният учител носи педагогическа отговорност за учениците със специални потребности; разработва и подпомага индивидуалната учебна програма в сътрудничество с класния ръководител, родителите и други специалисти; подготвя средства и специални учебни материали за личните дейности на ученика; извършва определени дейности с ученика.

Фактор „външно сътрудничество“ разкрива приобщаващото образование като мезосистема, участието на специалисти и неспециалисти, които са външни партньори на училището.

Фактор „оценяване“ включва оценката на процеса на училищна интеграция: форми, срокове, цели.

Фактор „постижения“ насочва към наблюдение и оценяване на активното участие на учениците и към насърчаване на социалните взаимодействия, развитие на академичните и предпрофесионалните умения, уменията за самоопределяне, осигурената възможност за комуникация и съвместни дейности.

Фактор „подкрепа“ се свързва с осигурените условия за предоставяне на подкрепящи стимули в учебната среда.

Избраните модели за изучаване на процесите на образователно приобщаване и подкрепата в обучението дават възможност да се определят

кога и къде е постигнат даден резултат и съответно кога и къде възниква необходимостта от нов ресурс, метод, инструмент, специалист, който да бъде включен във функционалното подпомагане на средата и учениците.

4. Методология на изследването

Методологията на изследването предполага изучаването на процеса на образователната интеграция в преход към приобщаващо образование в България, изучавайки тенденциите в глобалното развитие на децата и учениците в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие. Изследването се основава на проучвателно наблюдение на практиките и анализ на ситуациите, в които се намират участниците в тридесет (30) училища на първия етап и в петдесет и осем (58) училища на втория етап, разположени на територията на страната. Всяко от училищата изпълнява дейности в подкрепа на развитието на ученици с интелектуални затруднения и аутистичен спектър на развитие; тези дейности не само че илюстрират различни случаи на развитие и приобщаване според училищата, но и насърчават наблюдението на триадата на взаимодействие между училището, учителя и ученика.

В първи етап тридесет обучени учители (N=30) провеждат наблюдение и оценяване на 30 училища, основани на скалата за оценка на процеса на училищна интеграция (PIS), представена в 112 твърдения. Оценките са изразени количествено в градация от 1 до 3, където 1 е минималната оценка, а 3 – най-високата.

Във втори етап петдесет и осем (N=58) педагогически специалисти (учители, ресурсни учители и специални педагози) от петдесет и осем училища (N=58) прилагат субтеста „План за подкрепа от програмата за оценка – индикатори за качество при аутизъм“ (Autism Quality Indicator⁴), който измерва включването в образователния процес на ученик с аутизъм и предоставяната подкрепа. Наблюдават се 15 структурирани компонента, търсейки положителното влияние на различни индивидуално подбрани подкрепящи стимули в обучението и тяхното влияние върху постиженията на учениците. Оценяването е осъществено в два периода (януари 2019 г. и май 2019 г.).

Изучаването на педагогическата подкрепа в теоретичен, практически и функционален план върви синхронно с въвеждането на приобщаващи практики в българските училища и също е обект на анализ в настоящата разработка.

От тази позиция се поставят следните *изследователски въпроси*:

– Как се реализира преходът от образователна интеграция към приобщаващо образование като сбор от процеси и явления, чието изучаване се осъществява чрез настъпилите промени в образователните практики?

– Как се реализира приобщаващата педагогическа подкрепа от учителите към децата и учениците в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие?

– Как учителят изследовател прилага диференцирано избраните методи, средства, спрямо индивидуалните потребности и индивидуалните способности на децата и учениците в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие и с оглед на техните постижения?

Генералната хипотеза на това изследване гласи, че ако се създават подходящи условия на адаптация, функциониране и интерактивност на образователната среда, както и ако бъде осигурена подходящата подкрепа в обучението от педагогическите специалисти, ще бъдат постигнати значими позитивни тенденции на глобалното развитие на учениците в състояние на интелектуална недостатъчност и/или аутистичен спектър на развитие.

За проверка на хипотезата се изпълняват програма от дейности по наблюдение и оценяване на трансформациите в образователната среда и практики. Изследването позволява да се анализират ситуации, включващи участници от осемдесет и осем (88) училища, разположени в различни райони на страната. Във всяко от училищата са планирани дейности в подкрепа на обучението; те не само ще илюстрират различните случаи, но и ще насърчат наблюдението на триадите на взаимодействие, осигурени от стратегиите на подкрепа.

Участниците, включени в двата изследователски проекта, **са училищата** (88 училища от цяла България), **учителите** (общообразователни учители, ресурсни учители, специални педагози) **и учениците** (в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие). Със своята дейност за генериране на промяна участниците взаимодействат в **училищната среда**, за да я изградят по приобщаващ начин.

Поставен е акцент върху **професионалните компетентности на учителя на класа и на ресурсния учител** при ръководене на класа в духа на сътрудничество, разбирателство, взаимна полезност; адаптиране на преподавателската и всяка друга дейност с оглед на потребностите и интересите на учениците в състояние на интелектуална недостатъчност и/или аутистичен спектър на развитие; съгласуване на работата с всички членове на педагогическия екип и други специалисти; професионална компетентност за сътрудничество с родителите и различни социални партньори и учениците.

Проведеното изследване е с теоретико-приложен характер, основава се на **метода „изследване в действие“** и е проведено в условията на действителни педагогически ситуации в българското училище.

5. Резултати и дискусия: Какво научихме от проведените изследвания?

Изследването на трансформациите на образователните практики в процесите на приобщаващо образование на ученици с увреждания в

масовото училище не претендира за изчерпателност. Чрез него се позволява да се наблюдава и анализира реалната образователна среща на учителя и учениците в класната стая (пространството) на училището от самото начало и с течение на времето предлага възможности за решения на организационни, педагогически и социални проблеми. Използваните инструменти са ограничени до обследването на взаимното влияние между училището, учителите и учениците в условията на средата и процесите на подкрепа в обучението. Постъпилите знания от практиката разширяват комплексната визия за изучаваните субекти и явления.

Изследването на процеса на трансформации на училището към приобщаване, основано на приложените модели и получената богата емпирична информация, предлага интересна възможност за осъществяване на постоянно наблюдение на подобряващата се приобщаваща образователна среда.

За да може образователната среда да бъде функционално отзивчива и интерактивна, са необходими допълнителни вътрешни трансформации. Чрез наблюдението на училищата може да се анализира значимостта на факторите „адаптация“ и „сътрудничество“, оценявайки както наличието, така и функционалността на сбор от ресурси (материални, дидактически, социални и психологически) и на необходимостта от допълнителната подкрепа в обучението на учениците.

След селекция на събраните резултати се стига до систематизиране на компонентите на изследваните два фактора и разкриване на връзките им и определяне на предполагаемата степен на взаимозависимост. На табл. 1 и табл. 2 са показани стойностите на факторните тегла за категориите „Адаптация“ (фактор А), „Сътрудничество“ (фактор С), „Подкрепа“ (Фактор В) и „Постижения“ (фактор D).

Таблица 1

Скала PIS 30Y

	Фактор А	Фактор С
F	,938	
A	,905	
B	,876	,357
C		,916
D		,902
E	,384	,846

Таблица 2

Скала AQI 58Y

	Фактор В	Фактор D
A	,927	,797
B	,750	,779
C	,736	,689
D	,717	,633
E		,619

Резултатите убедително показват следните примери за организация на процеса на приобщаване на ученици с интелектуални затруднения и/или разстройства от аутистичния спектър.

Характеристиките на променящото се училище са систематизирани според частните компоненти на факторите „адаптация“ и „сътрудничество“.

Най-показателната промяна е свързана със *свръхнеобходимостта от сътрудничество* (на учители, ресурсни учители, педагогически специалисти, родители и други неспециалисти) (с факторно тегло ,916) и по-конкретно на това с външни партньори и неспециалисти (с факторно тегло ,846) – родителите, приятелите, доброволците. Феноменът, който заслужава допълнителни изследвания, е силата на действие на „приятелите“ на учениците с увреждания в клас, която измества по значимост ролята на ресурсния учител.

На свой ред, факторът „адаптация“ включва три компонента: адаптация на образователната среда (обстановка, ресурси, материална и дидактическа), адаптация на обучението (организация на времето и пространството, планиране, методи на обучение) и оценяване. Най-съществената промяна се наблюдава при *адаптацията на обучението* (с факторно тегло ,876 и ,357) като се показва дори неговата значимост извън класната стая и училището.

В тази посока на разсъждения се затвърждава значението на *адаптацията на образователната среда* (с факторно тегло ,905) – планиране на структурата и организацията на средата, осигуряване на подходящата обстановка и оборудване; индивидуална програма за урока, достъпност на знанията; предоставяне на интересна и мотивираща комуникация, както и равен шанс за участие; използване на нагледни материали и материали за играта; методи на оценяване – изпитване, поощряване; *наличие на визуалните графици* в класната стая (с факторно тегло ,927), подготовка на *физическата среда* (с факторно тегло ,750), изпълнението на дейности заедно с *върстниците* (с факторно тегло ,736), осигуряването на допълнителни стимули и атракции в учебното пространство (с факторно тегло ,717), определящи последователността на дейностите.

На свой ред, *адаптацията на обучението (преподаването)* включва комплекса от дейности на учителя – избор и приложение на подходящи педагогически методи и средства, на начини за съвместна работа на учителя с ученика в продължение на целия урок, насърчаване на сътрудничество между учениците и поддържане на постоянна връзка с ресурсния учител или с други специалисти.

Ролята на средата, последвана от ролята на педагогическите специалисти за задоволяване на потребностите, е от решаващо значение за развитието на индивидуалния потенциал.

Наблюдението и оценяването на постиженията на учениците в учебния процес позволяват извеждането на четири основни характеристики, попадащи в групата на индивидуалните фактори. Те попадат в измеренията на (1) индивидуалните *способности*, (2) натрупания *опит* и (3) придобиваните *знания и умения* и (4) *потребността от подкрепа*. Те се появяват два пъти в

биоекологичния модел на индивидуалното развитие. Първо, като *компонент* с определящо влияние върху формата и съдържанието, силата и посоката на развитие; и второ, като *резултат от развитието в процеса на обучение*.

Постиженията на учениците с увреждания насочват към изпълнението на още няколко частни компонента, попадащи в кадъра на фактора „подкрепа в обучението“. В резултат от проведеня анализ на резултатите с най-висока тежест се оказват: ролята на подкрепата в условията на разгърнатата *функционална комуникационна система* (с факторно тегло ,797) между учителя и ученика. Тя осигурява насърчаване на *социалните взаимодействия* (с факторно тегло ,779), развитие на *академични, професионални и умения за самоопределяне* (с факторно тегло ,689), възможност за *комуникация и активно участие* (с факторно тегло ,633) и предлагане на *разнообразие от подходящи дейности* (с факторно тегло ,619). Чрез тях вниманието се насочва към достигане на *постижения* в различни нива на обучението на ученика. Силно различимо е присъствието на още три частни компонента на подкрепата в обучението, включващи в себе си комуникацията, като безспорно значима за достигането на личните академични постижения. С този факт визията за обучението се основава на водещата роля на *комуникацията и обмена на информации*, разположена в контекста на учебния процес, *социалните отношения* и цялостното *взаимодействие*.

За да се постигне успехът на приобщаващото образование, е необходимо осъществяването на педагогическо взаимодействие, основано на иновации, експериментиране и съвместно учене. Отговорността за това е на учителя и той е изправен пред постоянното предизвикателство да бъде гъвкав, креативен и атрактивен в организирането и структурирането на педагогическото време и пространство.

Необходимо е да се предвидят дейности: кооперативно (съвместно) учене, социално ориентиране, които засилват взаимното влияние, подкрепа, насоки при изпълнение на задачите, приемане, свързано с доброто приемане на учениците с увреждания в класа.

Все още се говори за учениците с увреждания, че те са „захвърлени в задната част на класа“, което противоречи на данните за дейностите, наблюдавани в последната фаза на изследването.

В обобщение, крайните резултати на проведените две изследвания показват и доказват силата на влияние на адаптираната образователна среда и значимостта на подкрепата в обучението, изразена в осигуреното придружаване от страна на педагогическите специалисти и реализирана с оглед на индивидуалния прогрес в развитието и постигнатата автономност на учениците.

Изводи и обобщения

Действителните факти разкриват, че животът в образователните институции винаги е носил съществуващото изобилие от индивидуални различия. Наред с това винаги се е знаело, че образователната система няма нито капацитета, нито гъвкавостта да отговори на потребностите на всеки ученик.

Трансформацията в училищните практики и превръщането на образователната институция в приобщаващо училище е процес, който изисква задълбочено познаване на факторите, които оказват влияние върху формирането на индивидуалността и постиженията на учениците с увреждания.

Средствата, чрез които се достига до цялостното познаване на тези частни фактори, са обект на редица изследвания в педагогическите и психологическите науки. В настоящата статия се представиха положителните фрагменти от тях – тези, които оказват благоприятно влияние, от една страна, на промените в училището като структурирано и функционално адаптирано образователно пространство, в което всеки успява, а от друга – в самия успех на учениците.

Училището, без значение времеви контекст, в който се разглежда, е един „жив организъм“, който функционира по уникален и частен начин. Въпреки това винаги може да има универсални принципи, които да бъдат насочени към неговата приобщаваща трансформация.

Присъщите характеристики на *приобщаващата образователна среда* са гъвкавост и адаптивност, притегателност и атрактивност; готовност за приемане и приобщаване, достъпност по всяко време и на всяко място. Следва да се подчертае, че именно *върху нея*, „средата ... *може да бъде упражнявана модификация от всяко действащо лице*, включително и от учителя, с цел ограничаване на бариерите за учене“ на учениците (Paour 1991).

Включването на подкрепата в обучението на деца и ученици с увреждания освен представените доказателства в статията привлича и с изключително положителните емоции, които предизвиква като краен резултат от нейното включване в работата с тях. Щастието от това да бъдеш приет и разбран там, където се изграждаш като личност, защото си уважен и признат, там, където индивидуализацията, диференциацията и диверсификацията са действащи педагогически принципи в услуга на равенството и справедливостта, е основата на разбирането за успешно педагогическо взаимодействие в условията на пълноценна приобщаваща образователна среда.

БЕЛЕЖКИ

1. НАЦИОНАЛНА СТРАТЕГИЯ ЗА ЗАКРИЛА И СОЦИАЛНА ИНТЕГРАЦИЯ НА ДЕЦАТА С УВРЕЖДЕНИЯ 2003 – 2005 Г. *Сайт на Държавната агенция за закрила на детето*. Available from: <http://sacp.government.bg/programi-dokladi/strategii-programi-planove/deca-uvrejdania/> [Viewed 2022-08-12].
2. ЗАКОН ЗА НАРОДНАТА ПРОСВЕТА. *Сайт на Министерството на образованието и науката*. Available from: <https://www.mon.bg/regulation/zakon-za-narodnata-prosveta/> [Viewed 2024-6-01].
3. ДЕКЛАРАЦИЯТА ОТ САЛАМАНКА. *Сайт на UNESCO*. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [Viewed 2024-6-05].
4. AUTISM QUALITY INDICATOR (2016). Colorado Department of Education. Available from: http://www.cde.state.co.us/cdesped/sd-autism_tod [Viewed 2018-02-15].

REFERENCES

- BRONFENBRENNER, U., 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U., 2002. *Ecological systems theory Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*. London: Jessica Kingsley Publishers, London.
- BRONFENBRENNER, U. AND MORRIS, P.A. (2007). The Bioecological Model of Human Development†. In: W. DAMON, R.M. LERNER AND R.M. LERNER. *Handbook of Child Psychology*.
- HOUSAYE, J., 2014. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris: ESF.
- MAGEROTTE, GH., 2008. Comment les équipes éducatives pourraient-elles évaluer le processus de l'intégration scolaire en cours de leur établissement? La proposition d'un outil. *Bulletin scientifique de l'APAPI*, pp. 29 – 39.
- PAOUR, J.-L., 1991. *Un modèle cognitif en développement de retard mental pour comprendre et intervenir*. Thèse de doctorat. Aix-Marseille.
- ROCQUE, S. & LANGEVIN, J., 1995. Étude de cas en autoécologie pédagogique, Case study in educational autoecology. *Revue Francophone De La déficience Intellectuelle*, no. 6, pp. 28 – 31. Consulté à l'adresse <https://rfdi.org/index.php/1/article/view/644>

SUCCESS FACTORS AND CONDITIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION: THROUGH THE VIEW OF RESEARCH PRACTICE

Abstract. Since the 1990s, the Bulgarian education system has gone through a period of dynamic change and development under the sign of inclusion politics. The aim is to ensure the active participation of all students in the educational process, regardless of their differences, disabilities or learning difficulties. However, this change has happened too quickly within a decade; creating the conditions for participation continues to be a daily challenge, even if the mobilisation of professionals around the principles of action is complete. This article focuses on specific experiences in different regions of the country related to students with intellectual disabilities and on the autism spectrum disorders. After a brief overview of the evolution of policy principles, it draws on research conducted. It provides evidence of services provided on the ground. It highlights progress, benefits, barriers and challenges for the future. Finally, it shows the adjustments that are progressively needed in initial and continuing education.

Keywords: transforming school practices; adapting learning environments and teaching; inclusive educational support; intellectual disability; autism spectrum disorder

✉ **Prof. Dr. Aneliya Garbacheva**

✉ **Dr. Hristina Fidosieva, Assist. Prof.**

ORCID iD: 0000-0003-3529-1891

University of Veliko Tarnovo "St. Cyril and St. Methodius"

Veliko Tarnovo, Bulgaria

E-mail: anelia.garbacheva@gmail.com

E-mail: h.fidosieva@ts.uni-vt.bg