

**НАЦИОНАЛНА СПОРТНА АКАДЕМИЯ
"Васил Левски"**

Катедра " Водни спортове "

Полина Евгениева Арази

АВТОРЕФЕРАТ

**ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА СПОРТНО-ПОДГОТВИТЕЛНИТЕ ИГРИ В
ПРИБЪЩАВАЩА СРЕДА ВЪРХУ РАЗВИТИЕТО НА
УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ В НАЧАЛНАТА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

София` 2025

**НАЦИОНАЛНА СПОРТНА АКАДЕМИЯ
"Васил Левски"**

Катедра "Водни спортове"

Полина Евгениева Арази

**ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА СПОРТНО-ПОДГОТВИТЕЛНИТЕ ИГРИ В
ПРИБОЩАВАЩА СРЕДА ВЪРХУ РАЗВИТИЕТО НА
УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ В НАЧАЛНАТА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

АВТОРЕФЕРАТ

**на дисертационен труд за присъждане на образователната и
научна степен „Доктор“
в професионално направление 7.6. Спорт,
докторска програма "Теория и методология на спортната
наука"**

Научен ръководител: проф. Майя Нейчева, доктор

Научни рецензенти:

.....
.....

София` 2025

Дисертационният труд съдържа 152 стандартни страници. Онагледен е с 12 таблици, 31 фигури, 7 приложения и списък на литературата. Библиографската справка съдържа 123 литературни източника (96 на кирилица и 25 на латиница), както и 2 интернет сайта.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за публична защита пред научно жури на разширено заседание на катедра "Водни спортове" при НСА "Васил Левски", проведено на 13.02.2025 г.

Публичната защита на дисертационния труд за присъждане на образователната и научна степен **„Доктор“** ще се състои на **13 май 2025 г. от 14.00 часа** в **зала А-3** на **НСА „Васил Левски“, Студентски град, София.**

ВЪВЕДЕНИЕ

Увреждането е физически или психически фактор, който се отразява неблагоприятно на възможностите на хората да участват пълноценно в социалния живот. Голяма част от тях изпадат в неравностойно положение, поради негативното влияние, което често увреждането оказва върху способността им да водят нормален начин на живот.

Всеизвестен е фактът, че създаването на по-добри условия за включване на децата със СОП в образователната система означава повишаване на възможностите на всяко дете или младеж да развие своя потенциал, да повиши нивото на своето интелектуално развитие, да разшири социалната сфера на общуване и да придобие знания, умения и компетенции, които ще му осигурят възможност за включване в обществото и самостоятелен живот.

Преди създаването на Израел, в страната не е имало централна образователна система за еврейското население. Основните политически движения по това време (общ поток, работническо движение, поток Мизрахи (Hapoel HaMizrachi - MPFDL и Израелска асоциация) развиват своя собствена образователна система. Концепциите за равенство и равни възможности в този период все още не съществуват в образователния дискурс.

Една от най-достъпните среди за обучение и интегриране на децата и учениците със СОП е тази, която се създава в уроците по физическо възпитание. Чрез игрите и физическите упражнения се предоставят възможности както за обучение, така и за изява, според способностите и нивото на подготвеност.

Съвременните тенденции налагат включването на адаптираното физическо възпитание (АФВ) като част от комплексната рехабилитация на учениците с увреждания. Осъществяването на двигателните дейности в часовете по физическо възпитание е с изключително многостранно въздействие върху детския организъм. Адаптираното физическо възпитание, което се осъществява в приобщаващи условия, оказва изключително голямо влияние върху развитието на децата със СОП.

Ето защо, насочеността на настоящото изследване е свързана с възможността за разработване и прилагане на адаптирана методика на обучение по физическо възпитание и спорт на ученици със СОП от аутистичния спектър в приобщаващата среда на началното училище.

I. ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА

I.1. Специално образование, интегрирано и приобщаващо обучение при подрастващи с увреждания

I.1.1. Възникване и развитие на специалното образование

Отдавна е установено, че училището като социална институция и политика възпроизвежда и нерядко затвърдява социалните неравенства в обществото, вместо да ги отстранява (Е. Р. Ярская - Смирнова, И. И. Лошакова, 2003). Образованието на всеки един човек определя мястото му в социалната йерархия и което оказва влияние върху възможностите на индивида за личен просперитет, а оттам и върху качеството му на живот.

Това се отнася и за хората с инвалидност и, както отбелязва С. Денев (2016), в миналото се е считало, че специалното училище е най-доброто място за получаване на добро образование при децата и младежите с увреждания.

Люлката на специалното образование е **Франция**, където то се осъществява още по времето на Наполеон. През 1908 г. във Франция е приет и първият закон за специално образование (С. Денев, 2016).

През 19 век в Западна Европа започва приемането на нормативни актове за хората с увреждания. Прогресът в различните научни области в много европейски страни води до появата на „училища за хора с нарушен слух, незрящи, слабо чуващи, слабо виждащи, сляпо-глухи, деца с речеви нарушения, деца с физически недостатъци, деца с проблеми в поведението и др.“ (В. Александрова, С. Джобова, и др., 2017).

В исторически план грижата за децата с увреждания препокрива един и същ модел за различните държави. Почти във всички страни първо се започва с обучението на децата със зрителни увреждания, а по-късно се включват и децата с увреден слух, с интелектуална недостатъчност. Най-късно се включват децата с физически затруднения, както и тези с емоционални и поведенчески проблеми (В. Радулов, 2003; Б. Пенева, 2005).

Преди 1989 г. в **България** правото и достъпът до училище на лица с увреждания е бил силно ограничен, поради дискриминационното поведение към тях, основащо се на предразсъдъци и стереотипи, твърдящи, че децата с увреждания са необучаеми и трябва да бъдат отделени от връстниците си. В съществуващите различни образователни институции (помощни и логопедични училища, такива за деца с увреден слух или с нарушено зрение, социално-педагогически и възпитателни училища-интернати, оздравителни и болнични училища), в които децата са били

разпределяни, според характера на увреждането, е липсвал единен стандарт за комплексно психопедагогическо изследване на тези деца и учениците (М. Николова, 2022).

В изследване на Г. Бижков и Н. Попов (1994) се посочва че, специалните училища в България са предназначени за ученици с неравностойно здравословно състояние, както и за ученици в неравностойно социално. Основното образование в тези училища се осъществява с адаптирани учебни програми и специфична организация на обучението.

До създаването на държавата **Израел** специалните учебни заведения работят на доброволен принцип. Преди около петдесет години в Израел отварят врати първите училища за специално обучение, а през 1950 г. е открит отделът за специално образование към Министерството на народната просвета и културата, като всъщност двете образователни системи работят една до друга.

До средата на седемдесетте години в Израел се приема категорична дефиниция за хората с увреждания, според която, дефектът определя вида на лечението. Това определение игнорира голямата разлика между децата и подчертава общото сред тях – наличието на дефект. Прилаганият метод предвижда децата да се обучават по-бавно и с повече илюстративни средства, на базата на предположението, че техните академични способности са по-слаби от тези на нормалните деца.

През 1976 г. в Израел е създадена специална комисия от експерти, ръководена от проф. Коен-Раз, чиято цел е да определи отново кои деца са с увреждане и каква е целта на тяхната специално образование. След тази комисия е прието е детето да се определя, като нуждаещо се от специално обучение, не според вида на увреждането, а според потребностите.

След създаването на държавата Израел, специалното образование, което е свързано с грижата за децата с различни специални образователни потребности претърпява три реформи.

Първата реформа е направена още през 1953 г. Тогава се въвежда т.нар. **Закон за държавното образование**, който предвижда безплатно задължително образование за всички деца на възраст от 6 до 15 години, в т.ч. и децата с увреждания. **За първи път в него децата с увреждания в Израел са определени като имащи право на образование!**

За да доведе ученика до ситуация, в която той може да бъде интегриран, законът предвижда „в началото на всяка учебна година персоналът на специалната образователна институция да приеме индивидуален учебен план за всяко специално

дете, което учи в тази институция". Министерството на образованието подробно описва етапите, в които да бъде разработена програмата за лично обучение.

Приносът и иновацията на закона за специалното образование е, че включва образователни предизвикателства за всяко дете с увреждане. Нещо повече: законът признава, че нуждите на този ученик са разнообразни и следователно, в допълнение към учителите, трябва да бъде включен мултипрофесионален екип като логопеди, физиотерапевти и т.н., които да коригират учебната програма и да я адаптират към ученика.

Дидактическият модел, върху който се основават законът и приетите след него наредби, е медицинският модел. Критерият за успех на обучението, според този модел, е "нормалното" функциониране. Законът за специалното образование се фокусира върху интегрирането на обучаемия в обществото чрез развиване на умения и „коригиране на дефекти“, според стандарта на нормативно поведение.

Четвърт век по-късно, през 1988 г., се провежда втората реформа в специалното образование, когато е приет **Законът за специалното образование** (Margalit, 2000; Lazer, 2000). Законът разширява правото на образование за всички израелски деца без разлика между тези, които живеят в домовете на родителите си и тези, които живеят в интернати. Така се откриват специалните училища-интернати. Друга съществена промяна, направена в рамките на тази реформа, е удължаването на възрастта на децата, имащи право на безплатно задължително образование от името на държавата до 21-годишна възраст. В същото време, законът предприема мерки за разширяване на отговорността на образователната рамка, като предвижда включване на набор от терапевтични дейности, като трудова терапия, работа с логопед, психологическо консултиране и др. подобни.

Трети крайъгълен камък е преодолян през този век с влизането в сила на изменението на Закона за специалното образование (2018 г.), което води до началото на нова реформа, основана на социалния модел на учащ с увреждания – обучение в обикновената класна стая, като предпочитана и предварителна политика, преди каквото и да е насочване към образование. Това същевременно включва семейството в това решение.

Изменението на закона също така подчертава значението на универсалния дизайн, според който учебната среда трябва да бъде направена достъпна за нуждите на учащите, с помощта на физически адаптации, подходящи учебни материали и иновативни технологии. Основното допускане на поправката в закона е, че дефинирането на индивида, като изключение, се корени в социалните нагласи, които

етикетират и класифицират хората, според степента, в която са „нормални“ или „специални“ – и още, че за да се приспособи всяко дете с увреждане, трябва да се промени не детето, а средата.

Всяко училище, трябва да бъде направено достъпно, така че всеки ученик със или без увреждане да учи и да се образова заедно със своите връстници в естествената си общност „като всички останали“.

Понастоящем в *Израел* има три основни модела за интегриране на деца със специални нужди в редовната образователна система:

- **индивидуално настаняване** на деца със специални потребности в класни стаи или в редовни детски градини;
- **специални класове** в редовните училища, в които си включват предимно деца с лека изостаналост, глухота, слепота, леки мозъчни увреждания и аутизъм (Reiter, 1992);
- **интеграционни класове**, в които ограничен брой деца с увреждания.

Реформите, извършени в специалното образование, показват вероятността за прилагане на приобщаващи реформи в образованието и придвижването му напред в съответствие с философските, идеологическите, културните и технологичните промени (Avisher, Lazer, 2000).

Целта е да се намери балансът между приемането на всеки индивид, всяко дете и всеки възрастен, като човешко същество с равни права и предоставянето на уникална подкрепа, като същевременно се запази достойнството на обучаемия, уважението към него като личност и уважението към усилията, които инвестира в обучението.

Образователната реформа в Израел се стреми да обединява, като обща част, редовното и специалното образование и да даде отговор на целия диапазон от социални кръгове.

Организацията на *специалното образование* е приоритет в много държави, като взаимствайки от чуждия опит, всяка една от тях се стреми да обособи свои структури и организация в тази област и да приспособи изпробваните вече, в своята икономическа и национална идентичност.

Проблемите на специалното образование са предмет на *Европейската агенция* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003), която разглежда физическото възпитание и спорта, като неделима част от това образование (Николова, М., 2009). Тя подпомага държавите-членки в техните включващи политики и практики в областта на образованието за деца със специални нужди. Нейната работа се

фокусира върху подкрепата на развитието на приобщаващите образователни системи за равнопоставени образователни възможности.

I.1.2. Интегрирано обучение при децата със специални образователни потребности – поява, същност и развитие

В исторически аспект, в периода между 60-те и средата на 80-те години на XX век възниква и се налага процес на нормализация в отношението към хората с увреждания. В края на този период започва да се налага и т.нар. модел на граждански права на тези хора, като образованието вече е подчинено на принципа за свободен достъп и социално включване (интегриране) в обществото (М. Йозсаръ, 2016).

За родоначалник на това, което днес наричаме „интегрирано обучение“, се счита големият австро-унгарски педагог Йохан Клайн, който през 1837 г. пръв издига идеята за предучилищно обучение на зрително затруднените деца и още - за специална подготовка на техните родители.

Идеята за интегриране на деца с увреждания в нормално училище се възприема с разбиране от обществеността, но степента на обхват на тези деца в образователната система в отделните държави е различна.

Началото за новия подход и новото отношение към хората с увреждания и тяхната интеграция и ресоциализация е маркирано от девиза, издигнат от ЮНЕСКО през 1990 г. **„Училище за всички!“**. В това училище реален достъп трябва да имат децата с физически, сензорни и умствени увреждания, децата от етнически и номадски групи, бездомните и надарените деца. Идеята за създаване на училище за всички деца, заедно с приетата в Австрия през 1993 г. **„Виенска конвенция“**, според В. Радулов (2004), са водещите документи, чиито основните цели са насочени към законодателни промени, регламентиращи комплексните грижи за хората с увреждания и преход от специални в интегрирани училища.

В края на 70-те години идеите за интеграция започват да се налагат и в **Израел**. Това води до намаляване на броя на училищата за специално образование и успоредно с това - до увеличаване на броя на специалните класове в масовите училища в страната (Ronen, 2007).

Включването на ученици с увреждания в редовното образование в Израел се урежда в **Закона за специалното образование (1988)**, в който е установен приоритет за включването, увеличени са правата на учениците за лечение в здравните институции, разрешено е участието на родителите в комисиите при вземането на решения за настаняване на техните деца, както и при изработването на документите

(Lipshitz, 1995; Marom et al., 2006). Това означава насочването към определена образователна институция да се извършва в полза на ученика, според неговите реалните нужди (Chen, Shulman and Had, 2006; Marom et al., 2006).

Законът се основава на хуманистичната концепция, от която произтичат принципът на равните права и принципът на качеството на живот (Igal and Malichi, 2007).

Успехът на интеграцията зависи от мобилизацията на системата като цяло и на учителя в частност. Обсъждайки задълбочено отношението на учителите към интеграцията, Talmore (2007), заявява, че те имат положителна принципна позиция към идеята за интеграция, но в същото време са и с много и различни резерви, повечето от които, според авторката, са основателни.

Според Reiter (2007), интеграцията е начин на живот, утопично състояние, в което хората с увреждания ще могат да се интегрират в обществото спонтанно, въпреки техните проблеми.

Интегрирането на ученици с увреждания в образователната система в Израел изисква нов, различен вид планиране на учебната програма, различно от модела на единна програма (при редовното обучение) или индивидуална програма (при специалното образование). Такова планиране трябва да включва корекции, които ще позволят успешната интеграция.

Като част от ангажимента на системата за образование да създаде условия за образователни и социални партньорства, в съответствие със Закона за специалното образование от 1988 г., в страната се сформират специални класове, които се интегрират, с обикновените класове в масовото училище. Учениците от специалния клас се обучават по редовните учебни програми за съответната възрастова група, разбира се, след някои корекции и промени, като освен това, изучават предмети, които ги подготвят за живота, според характеристиките на тяхното функциониране и потребности. Специалният клас се интегрира адаптирано в класа за редовно обучение, като част от индивидуалната програма, в обем не повече от една трета от общия брой на занимания. Учениците, които се нуждаят от лечение, го получават в същия учебен ден (индивидуално или групово, в зависимост от вида на увреждането), като част от индивидуалната учебна програма. Директорът на институцията назначава специален педагог, съгласувано с ръководителя, който организира и координира екипната работа в училището.

През последните две десетилетия на XX век повечето европейски държави осигуряват образованието на децата с увреждания чрез интегрирането им в нормална

общообразователна система (М. Николова, 2006). В тази връзка, J. Kossewska (2003) отбелязва обаче, че разработените в отделните страни собствени системи за интеграция на децата с увреждания, съобразени с особеностите на националната специфика, са толкова различни, че е трудно между тях да се открият общи страни и елементи.

Една от най-активните, относно интеграцията на децата с увреждания в училищната среда, европейски държави е **Франция**. Благодарение на усилията на френските специалисти, е разработена правителствена програма, наречена „Handiscol“, която има за цел подобряване на интеграцията на деца и тийнейджъри в масовите училища (П. Косева, Т. Педев, 2012).

В образователната система на **Германия** са включени паралелно както интегрираното обучение, така и специалните училища. В масовите училища съществуват класове за деца със специални нужди, както и специални училища за деца със зрителни затруднения, слухови нарушения, умствена изостаналост, обучителни трудности, поведенчески нарушения, здравословни проблеми. Федералното правителство финансира проекти и програми за развитие както на общообразователното училище, така и на специалните училища.

В **България** процесът на интегрирането на деца с увреждания в общообразователното училище започва в началото на 21 век с Наредба № 6 на МОН от 2002 г. (ДВ, бр. № 3) за обучението на деца със „специални образователни потребности и/или с хронични заболявания“. Това поставя началото на едно по-ново разглеждане на правата на децата с увреждания и започват да се обмислят възможности за тяхното развитие в обществото на „децата в норма“. С тази наредба се определят държавните образователни изисквания за децата със специални образователни потребности (СОП). В чл. 2, ал. 1, за първи път се дава определение за интегрираното обучение: „Децата със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания се обучават и възпитават интегрирано в детски градини, училища и обслужващи звена“ (МОН, 2002).

През ноември 2003 г. излиза новият „Правилник за приложение на Закона за народната просвета“, с който официално се постави началото на кампанията, наречена **„интегрирано обучение“**. Главната цел на интегрираното обучение е да постигне вграждане на децата със СОП в средата на техните връстници, а впоследствие – в обществото като цяло.

През 2004 г. в България се разработва Национален план за интеграция на децата с увреждания и хронични заболявания в сферата на народната просвета, както

и План на дейностите за неговото постигане. В него са формулирани ценности, принципи и цели, мерки и отговорности за тяхното осъществяване, сроковете и необходимите ресурси за постигането им.

Според Е. Николова и К. Константинова (2005), интегрирано обучение означава осъществяване на образователния процес в едно общо училище, в една класна стая, съвместно от деца с и без увреждания

И. Карагьозов (2008) подчертава, че самата същност на интеграцията предполага множество явления, отнасящи се към две основни съществено различаващи се функционални среди – субектната (вътрешната) среда на самото дете, с отклонения в развитието, неговите специфични педагогически потребности и психични свойства и социалната (външната) среда със своите обективни или относително независими от индивида релации.

Трябва да отбележим, че важна особеност на интегрираното обучение е това, че то е насочено към индивидуалните възможности и интереси на децата със СОП, поради което от тях не се изисква покриване на стандартите на обучение за съответния клас и дори и усвоили минимум от знания, те преминават в по-горен клас. В световната практика съществуват около 20 модела за интегрираното обучение (В. Радулов, 2016), които са застъпени в САЩ, Канада, Скандинавските страни, Русия, България, Израел и много други европейски страни.

В съвременната концепция за образователната система в Република България, след влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование, се прекрати дългогодишното съществуване на помощните училища, в които се обучаваха деца с умерена и тежка умствена изостаналост и множество увреждания. В срок до една година от влизането в сила на новия закон помощните училища бяха преобразувани в държавни и общински центрове за специална образователна подкрепа. В чл. 43 от ЗПУО (2015) се регламентира и статута на т. нар. "специални училища", сред които попадат както тези за обучение и подкрепа на ученици със сензорни увреждания (увреден слух или нарушено зрение), така и възпитателните училища-интернати и още - приобщаващото образование става основен приоритет на центровете за специална образователна подкрепа, където се извършва превантивна, диагностична, рехабилитационна и ресоциализираща работа с деца и ученици, както и ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности (М. Малчев, 2019).

Премахването на дискриминационните фактори и установяването на отношения на равнопоставеност на хората с увреждания (С. Матикова, 2007), е сред най-важните

принципи на съвременната социална политика и приоритет на образователните системи в много страни по света.

I.1.3. Включващо обучение на децата със специални образователни потребности

Под влияние на общественото развитие и новото отношение към хората с увреждания, през последното десетилетие на XX век е издигната една нова, демократизираща образователна концепция и нова политика, които дават нов тласък и ново преосмисляне на интегрираното обучение, което, според В. Радулов (2008), се превръща в част и функция от едно глобално понятие, наречено **включващо обучение**.

Терминът „**включващо обучение**“ се е утвърдил в специализираната литература още през 90-те години на миналия век, когато, благодарение на ЮНЕСКО, през 1994 г. е приета Саламанската декларация, въпреки че нерядко двата термина „интегрирано“ и „включващо обучение“ се използват като синоними. Включващото обучение е сравнително по-нов термин, който носи в себе си идеята, че индивидуалността на всеки ученик трябва да бъде приета такава каквато е, а образованието да се ориентира по такъв начин, че да се удовлетворяват потребностите на всяко едно дете.

Специалистите посочват интеграцията като един от основните принципи на включващото обучение или като нейна предпоставка (Йонсон, 1995; Улфендейл, 1997; М. Цветкова, 1999; В. Радулов, 1995, 2003; М. Чолакова, 2000; Е. Николова, К. Константинова, 2005). Според тях, интеграция означава настаняване на учениците с увреждания в съществуващите общообразователни институции, но при условие, че те могат да се приспособят към стандартизираните изисквания на тези институции.

Концепцията на ЮНЕСКО от 1993 г. „**Обучение за всички!**“ е документ с международно значение, който определя като нарушение на човешките права и неприемлива форма на дискриминация лишаването на децата със специфични педагогически нужди от правото да се обучават в обикновени училища. В този документ се подчертава правото на всички деца **да живеят и да се обучават заедно**, защото те са членове на едно и също общество. През 1994 г. е подписан и заключителният документ на Световната конференция на ЮНЕСКО „**Образованието при специални потребности, достъп и качество**“ и е приета „**Саламанската декларация**“, която за първи път въвежда термина „**включващо обучение**“ (inclusive education) и бележи фундаментална промяна в историята на специалното

образование. В документа специалистите използват твърде свободно термина „включващо обучение“, който е пълен еквивалент на „интегрираното обучение“, като се поставя ударение върху **„приемането“**, без каквито и да било ограничения, в обикновените включващи училища на всички „увредени и надарени, скитащи и работещи деца, такива от лингвистични, етнически и културни малцинства, както и деца от други, не облагодетелствани крайно бедни среди и групи“. (М. Христов, 2016).

В тази връзка в България стартира проект „Включващо обучение“, финансиран със средства от Европейския социален фонд, в изпълнението на който се включват 84 пилотни училища в страната. Разработена е и Национална програма за гарантиране правата на децата с увреждания (2009-2012 г.), която предвижда при включващото обучение за всяко едно дете със СОП да бъде изготвен индивидуален образователен план. При завършване на съответен клас учениците със СОП, включени в обучението на масовото училище, получават качествена, а не количествена оценка. За получаване на свидетелство за завършен клас, в края на учебната година ученикът се явява на изпити пред комисия по определените в индивидуалния образователен план учебни предмети (Н. Балканска, 2007).

Право на детето с трайни увреждания е да учи със своите връстници без увреждания е едно от основните принципи на образованието в страните от ЕС (А. Przybysz, 2005). Това е крачка към бъдещо обединено общество на възрастни с по-висок стандарт на живот.

I.1.4. Приобщаващо образование - същност, философия, принципи и развитие

Приобщаването (inclusion) е водеща ценност в съвременното демократично общество и едновременно с това основополагащ термин за социалния модел. То се свързва с демократичното участие и с други фундаментални принципи на демокрацията като: зачитане на различията, плурализъм и равнопоставеност. Участието на всеки човек в общите дела се явява като едно от най-високите завоевания на демокрацията, а за отделния индивид то е безусловно право и важен ресурс в процеса на осъзнаване на собствения принос за развитие (Т. Младенов, 2009).

Фокусът при приобщаващото образование е върху промените в нагласите на системата в масовото училище, като цяло – от преодоляване на предразсъдъците през промяна на физическата среда до гъвкавост и адаптиране на образователното съдържание и преподаване, ориентирано към потребностите на всяко дете-ученик, за постигане на позитивен емоционален и социален статус в обществото (М. Баева, 2009).

Може би най-разпространената практика в сферата на приобщаването във **Великобритания** е свързана с прилагането на методиката „Индекс за приобщаване“, която е инструмент за организационно развитие на училището в приобщаваща посока. *Индексът на приобщаване* е резултат от 3-годишен пилотен проект, осъществен в 22 училища в периода 1997–1999 г. от Центъра за изследване на приобщаващото образование на Великобритания (Т. Младенов, 2009; Т. Колева, 2009). Той очертава рамката, в която са концентрирани три типа **приобщаващи ценности**:

- *изграждащи ценности;*
- *ценности при отношенията;*
- *ценности, изразяващи състояния* (Т. Бут, М. Ейнскоу, 2011).

В **България** Индексът за приобщаване беше въведен от българския екип на британския фонд „Спасете децата“ на няколко етапа в 36 общообразователни училища и детски заведения в рамките на проект „Социално приобщаваща Европа“ в периода 2004-2007 г. Екипът на *Центъра за приобщаващо образование*, като официален наследник на „Спасете децата“, продължава да обучава детски заведения и училища как да въвеждат и използват Индекса за приобщаване (Д. Колева, 2009).

В своята еволюция приобщаващото образование развива и по-особена чувствителност, която се насочва с предимство към онези деца и ученици, които се нуждаят от подкрепа (обща и допълнителна) (Й. Нунев, 2008).

Европейската платформа COFACE (2019) определя *приобщаването* като процес на „системна реформа, изразяващ се в промени в съдържанието, методите на преподаване, подходите, структурите и стратегиите в образованието за преодоляване на бариерите, за да се осигури на всички ученици равностоен и активен учебен опит и среда, която най-добре отговаря на техните изисквания и предпочитания“.

Приобщаващото образование вече не е просто една тенденция или образователен експеримент, а *световна образователна политика*, която се прилага успешно от десетилетия (М. Цветкова-Арсова, 2018).

Т. Бут и М. Ейнскоу (2002) разглеждат компонентите в процеса на приобщаването, отнасящи се до проблеми, които трябва да бъдат преодолявани: правото на учениците на образование по местоживее, подобряване на училищната среда както за персонала, така и за учениците, засилване на ролята на училищата за изграждането на общността и за възприемането и утвърждаването на житейските ценности, повишаване на успеваемостта на учениците, насърчаване на устойчиви взаимоотношения между училищата и общностите, утвърждаване на разбирането, че *приобщаването в образованието* е един от аспектите на *приобщаването в обществото*.

Още през 1988 г. американските автори Рейнълдс и Бърч описват три различни *форми* на приобщаване на ученици със специални образователни потребности, както следва: *физическа, социална и образователна*.

Често идеите на *приобщаването* се съпоставят с идеите на *интеграцията*. Общото между двата подхода е стремежът към *включване в обща среда*. Важните разлики между тях са тези, които превръщат *интеграцията в междинен етап при прехода от институционализация и специално образование към приобщаването в образованието*.

В България до скоро не се говореше за *приобщаващо образование*, а за *интегрирано обучение*, като масово бе разпространено схващането, че те са синоними, но в действителност между тях има съществена разлика. В тази връзка, М. Баева (2009) и К. Караджова, Д. Щерева (2019) поясняват, че интегрираното обучение погрешно се възприема от много хора като *предоставяне на физическата възможност* на ученици със специални образователни потребности да бъдат в училище и се акцентира на тяхното присъствие там. Интеграцията и включването на деца със специални образователни потребности всъщност е получаване на право същите да учат в общообразователно училище, заедно със своите връстници, да имат възможност да изградят пълноценни социални умения и контакти, да бъдат заобиколени от подкрепяща среда и да получат помощ, съобразена с техните възможности, умения и интереси към образованието, да получат ресурсно подпомагане от специалисти, да бъдат обучавани по адаптирани учебни програми, материали и помагала (П. Михайлова, 2019).

Новият закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУУО, 2015) за първи път формулира нови норми и постави нови критерии, които променят мисията на образованието в България и определят нова социална роля за учителя. Целите на училището вече са свързани с *приобщаване на всички деца* в образователната система, с тяхното многообразие от способности, интереси, различен опит и уникални индивидуални характеристики и които са решителна крачка напред в развитието на българското образование. Законът на практика регламентира т.нар. *приобщаващо образование и изграждането на подкрепяща среда*.

Изключително ценен и актуален документ, свързан с приобщаващото образование, е приетата през ноември 2015 г. от 38-та сесия на Генералната конференция на ЮНЕСКО *Рамка за действие „Образование 2030“*, която насочва към *приобщаващо и равноправно качествено образование и учене през целия живот за всички*. Основната ѝ цел е гарантиране на приобщаващо и равноправно качествено

образование и насърчаване на възможностите за учене през целия живот за всички (П. Марчева, 2016).

Постигането на *приобщаващите образователни системи* в европейски план може да се осъществи чрез програмите за финансиране от ЕС, включително: EASI, Еразъм+, ESF+ и InvestEU.

През лятото на 2018 г. Кнесът в **Израел** одобри поправка и изменение № 11 към Закона за специалното образование от 1988 г., насочено към насърчаване на *включването* на ученици с различни нужди, включително ученици с увреждания, в редовните образователни институции. Това е стъпка, която представлява значително предизвикателство за образователната система. Този ход има за цел *да предостави индивидуална възможност* на всеки ученик, според неговите уникални нужди, неговите функционални характеристики и подкрепата, от която се нуждае, за участие в учебния процес, да увеличи максимално своите способности *и да напредне в академичната, социалната и емоционалната област*.

По данни на статистически институт в Израел за 2021/2022 учебна година, в страната има 287499 ученика със специални образователни потребности. От тях 57538 се обучават в системата на специалните училища и детските градини. Останалите са част от *т.нар. приобщаващо обучение* в различните образователни степени – 54995 се обучават в *обикновени класове*, 59538 се обучават с *помощта на ресурсни учители в класовете*, 115640 получават *допълнителни часове, чрез които се подпомага обучението*.

Въведената 11-а поправка на Закона за специалното образование в Израел (в сила от м. януари 2020 г.), затвърди правото на родителите да избират вида на образователната рамка, в която децата им да учат. Това откри възможности за *индивидуална интеграция*, дори и за ученици с различни функционални нива в аутистичния спектър.

В допълнение, учениците с аутизъм (ASD) имат право на лично подпомагане, което ще им позволи успешно да се *интегрират в редовното образование*.

I.2. Особености на обучението и образованието при деца и подрастващи със специални педагогически нужди

През изминалия век в много европейски страни се наблюдава преминаване през различни понятия в теорията, свързана с разглежданата педагогическа сфера: рехабилитационна педагогика, дефектология, корекционна педагогика, специална педагогика или специално образование.

Според З. Добрев (2008), специалната педагогика е комплексна наука за изучаване на особеностите в развитието на децата със СОП, за разкриване на закономерностите на тяхното възпитание, обучение и образование, а С. Денев (2016) я определя като клон от педагогиката, посветен на обучението на децата със специални нужди, т.е. такива с моторни и сетивни нарушения, с умствена недостатъчност или проблемно развитие.

От своя страна, И. Карагьозов (2008) счита, че същността на специалната педагогика се състои в това, че тя е научно-практическа дейност, насочена към създаването и използването на такива форми на социални отношения с децата със специални образователни потребности, чрез които в процеса на организираното взаимодействие с тях (специално обучение и възпитание) да се постигне тяхната корекция, компенсация и развитие в съответствие със социалните норми и изисквания и включването им в естествените обществени отношения.

В последното десетилетие на XX век се наблюдава интензивно развитие на разглежданата област и особено след приемането на Саламанската декларация (Испания, 1994). Постепенно се утвърждава тенденцията към преминаване от т.нар. „медицински модел“ към „социалния модел“, дефиниран още като „социално-педагогически“, който насочва към интегрирането, включването и социализирането на подрастващите със специални нужди, както и към нарастване на ролята и значението на възпитанието, обучението и образованието за цялостното им развитие.

Провеждането на педагогическа диагностика, чрез която се установява личностното развитие на деца и възрастни с увреждания, е важен момент от работата с тези индивиди. Педагогическата диагностика на лица със специални образователни нужди е в тясна връзка с методите на психологията и медицината, което се дължи на интердисциплинарния характер на специалната педагогика и тясната ѝ връзка с множество психологически и медицински дисциплини.

В последните години в теорията и практиката на специалната педагогика се утвърди терминът „комплексно педагогическо оценяване“ (Радулов, В., 2004). Това предполага създаването на диагностични екипи от различни специалисти (специален педагог, психолог, логопед, родител на детето, педиатър, директор на училището и др.), които да осъществяват педагогическа диагностика на децата със СОП (З. Добрев, 1992; В. Радулов, 2004).

В заключение, още един път е необходимо да бъде подчертано, че процесът на обучение и образование при децата с увреждания категорично се различава от този на деца и подрастващи без увреждания. Посочената специфика в обучението и

образованието на деца и подрастващи със специални педагогически нужди всъщност характеризира тенденцията на прехода от традиционното към съвременното образование и възпитание при деца с увреждания.

I.3. Характеристика на уврежданията и особености в развитието на децата от аутистичния спектър

В социалното пространство преобладават схващанията, че относно хората със специални нужди трябва да се гради положителен образ, като на равноправни хора. Необходимо е да бъдат преодолените обществените предразсъдъци, спрямо тях. В тази връзка, С. Матикова (2007) заключава, че обществото не желае да приеме многообразието и особеностите в живота на хората с увреждания, които са част от битието, съпътстващо нашето ежедневие.

Според международната класификация на болестите (МКБ – 10), аутизмът спада към групата на генерализираните разстройства в развитието на детето, която се характеризира с качествени нарушения в социалните взаимоотношения и в начина на комуникация, както и в наличието на ограничен стереотип, изразяващ се в повтарящ се комплекс от интереси и дейности (В. Александрова, 2021). Това, съвсем естествено поставя сериозни прегради между децата от аутистичния спектър и останалите от тяхното обкръжение и е доказателство за големите трудности, които трябва да преодолее спортният педагог, работейки с подобни деца. В същото време обществото е наясно, че те трябва да бъдат социализирани и подготвени за относително самостоятелен живот. Изключително важно, в този смисъл, е мястото на физическото възпитание и адаптираните спортове в ежедневието на децата от аутистичния спектър.

Нивата на физическа дееспособност при лицата с ментални увреждания са ниски, най-вече поради недостатъчното им участие във физически занимания. Въпреки това обаче, при системна тренировъчна работа и обучение, нивото на развитие на основните признаци на физическата дееспособност при хора с увреждания би могло да надмине това на хората без увреждания (М. Damentko, 2002).

Децата и младежите с ментални увреждания, които подлежат на обучение, изостават в двигателното си развитие с 2-4 години. Установено е, че основните двигателни качества като издръжливост, сила, бързина, равновесие и подвижност, са много по-слабо развити при хората с ментални увреждания (Rh. Bruinings et al., 1974; Kioumourtzoglou, 1994).

Всичко това доказва, че независимо от срещаните трудности при работата с децата от аутистичния спектър, всички ние, цялото общество, осъзнаваме

необходимостта да бъдат вложени максимални усилия за социализиране и подготвяне на тези деца за относително самостоятелен живот и справяне с предизвикателствата, които те трябва да преодоляват в бъдеще. В този смисъл, мястото на физическото възпитание и спорта, разбира се в техните адаптирани форми, е особено важно и трябва да бъде приоритет в ежедневието на децата със специални потребности.

I.4. Влияние на адаптираната физическа активност и игровата дейност върху развитието на децата със СОП

Двигателната активност е фактор, въздействащ главно върху подрастващото поколение и имащ особено важно значение за хората с различни увреждания (Туманова, Б., 2012).

Физическата дейност и по-конкретно спортните занимания се явяват важно средство за намаляване на последиците от инвалидността. Чрез физически упражнения хората с увреждания стават по-самостоятелни и независими, приобщават се към определена индивидуална или груповая дейност, повишава се социалната им активност и ангажираност и се възвръща вярата им към живота. Заниманията с физически упражнения и спорт се явяват изключително важно и естествено средство за поддържаща рехабилитация и са изключително необходими за адаптиране на хората с интелектуални затруднения към живота (Аладжов, К., 2010).

Двигателната активност е фактор, който въздейства главно върху подрастващото поколение и има особено важно значение за учениците със специални образователни потребности. Нейното значение се определя от рекреационната същност и въздейства на организма, като го възстановява, тренира и психически разтоварва, укрепва и подобрява здравето и навиците, и дава възможност да се постига удовлетворение от успеха (М. Йозсаръ, 2016).

Адаптираната физическа активност е насочена към лица със специални образователни потребности и има за цел стимулиране на позитивните реакции в системата и функциите на организма, формирайки физически качества, умения, координация и усъвършенстване на адаптивните умения на личността (Х. Кехайова, 2009; А. Хаджиева, 2011).

Спортните специалисти считат че „един от успешните начини за осъществяване на ефективен процес на приобщаване към спортните дейности, било то в час по физическо възпитание, в тренировка или по време на различни рекреативни

активности, е адаптирането на тези своеобразни екосистеми към потребностите на отделните индивиди” (И. Кирилова, С. Джобова, В. Александрова, 2020).

Според В. Александрова (2017), спортните занимания имат изключително благоприятен ефект върху хората с интелектуални затруднения, но най-вече върху развитието на техните специфични умения. Интерес в това отношение представлява нейното изследване (Александрова, В., 2021), което има за цел установяване на влиянието на специализираното въздействие със средствата на плувния спорт върху физическите качества и специфичните умения на деца с умствена изостаналост, между които и такива от аутистичния спектър. На базата на своите заключения тя разработва собствена методика за обучение по плуване.

Нашите изследвания показват, че двигателните възможности на децата с аутизъм са твърде различни, поради което групите, в които те обикновено работят в рамките на училището, са нехомогенни по отношение на техните възможности (П. Арази, 2024). Анализът доказва също, че децата със СОП, като цяло, имат ниско ниво на физическа подготвеност, поради което считаме, че разработването и прилагането в работата с тези деца на специализирана методика за въздействие върху техните физически качества и специфични умения, базирана на спортно-подготвителните игри, е от изключителна важност.

В продължение на три месеца С. Насева (2023) провежда занимания с група момчета с аутизъм от различен спектър. В заниманията тя включва многообразни упражнения с естествено-приложен характер, подвижни игри и строеви упражнения, както и части от определени спортове. В заключение тя отбелязва, че провеждането, в рамките на общообразователната система, на групови занимания на деца със СОП, има положителен ефект върху двигателните, емоционалните, социалните и личностните им качества. Положителният ефект от съвместните занимания на деца с аутизъм и деца без здравословни проблеми, в рамките на приобщаващото обучение по физическо възпитание и спорт, бе потвърдено и от нашите изследвания (П. Арази, 2024).

Хората с ментални увреждания често се включват в игри с доста по-малки от тях. По време на игра, децата забравят слабите си страни и изваждат на показ истинската си същност и знанията си. Това дава възможност на преподавателите, чрез игрите, да опознаят своите ученици до най-малки подробности (Ш. Гюнеш, 2021).

Подвижната игра е творческа дейност, насочена към постигане на определена цел при спазване на известни изисквания. Нейните педагогически функции налагат включването ѝ в цялостния учебно-възпитателен процес (М. Андреев, 1996).

В игровия процес детето моделира типични образи на обекти и явления от заобикалящия го свят, което има важно значение за организиране на опита му в система от понятия, развива неговото въображение и творческите му способности (D. Bergen, 2002).

Играта е дейност, която е изключително важна за детето. Подвижните игри, които изискват активни движения, съдействат за развиване на мускулатурата, координацията на движенията и физическите качества, стимулират кръвообращението и допринасят за по-пълноценна обмяна на веществата (Е. Евгеньевна, 2011).

Целенасоченото и системно прилагане на подвижните игри подпомага трайното формиране на двигателните навици при децата. Игрите съдействат и за умственото развитие на децата. Развива се паметта, вниманието, въображението, волята, мисленето и речта (М. Дамянова, 2000).

Спортните игри, като по-висша форма на игровата дейност, оказват благоприятно въздействие върху хората с увреждания и могат да им донесат множество ползи. Важно е да се отбележи, че успешното участие в спортни игри при хора с увреждания изисква *адаптиране и индивидуално насочване* както според *вида и степента на увреждане*, така и според индивидуалните спортни възможности на всяко отделно лице. Различните спортове и игри се адаптират специално за нуждите на хората с увреждания, за да могат те да се включат пълноценно и да се наслаждават на ползите от физическата активност и социалната интеграция.

Според редица автори (M. Balik, E. Mateos, C. Blasco, 2000; M. Bezdičková, I. Machková, H. Válková, 2001; W. Wind, R. Schwend, J. Larson, 2004), редовното участие на децата с интелектуални дефицити в различни адаптирани програми за физическа активност и спорт водят до повишаване на тяхната физическа издръжливост и работоспособност, подобряват баланса на тялото, в значителна степен повишават нивото на техните двигателни умения и оказват положително влияние върху адаптивно им поведение (M. Block, P. Conatser, R. Montgomery, L. Flynn, D. Munson, R. Dease, 2001).

Учебните програми в специалните училища позволяват изискванията за постигане на определено равнище на знания, умения и компетентности да се прилагат гъвкаво, в зависимост от потребностите и способностите на децата със СОП, и в съответствие с училищния или с индивидуалния учебен план на всеки ученик. Целта на обучението е оптимизиране на двигателния режим, повишаване на физическата дееспособност и координационните възможности, съобразно възрастовите специфики на развитието, като неразделна част от интелектуалното и емоционалното развитие и

възпитание на децата с различна степен на умствена изостаналост и с множество увреждания (С. Беломъжева - Димитрова, С. Денев, М. Алексиева, 2016).

П. Косева (2012, 2013), счита, че осъществяването на рекреационни двигателни дейности в естествените условия на околната среда, сред природата, има изключително положително влияние върху процеса на поддържане и възстановяване на физическите възможности на хората с увреждания. С цел установяване на ефекта от различни рекреативни двигателни въздействия със средствата на спортното ориентиране върху здравословното и функционално състояние, специфичната подготвеност и социалната адаптация на ученици с интелектуални увреждания, авторката разработва и внедрява в практиката първата *специализирана методика за адаптирана двигателна рекреация*.

Системното използване на физически упражнения и занимания с адаптиран спорт при децата със синдром на Аспергер е водещ фактор и важна предпоставка за здравна превенция (М. Fitzgerald, A. Corvin, 2001; И. Кирилова, С. Джобова, 2018). Към тази съвкупност е насочено изследването на В. Александрова (2019), която разработва и апробира в практиката *адаптирана методика по плуване за деца със синдрома на Аспергер*.

Прилагането на *специализирани спортно-анимационни програми за занимания в открито водна среда с адаптирани спортове и подвижни игри на хора с ментални увреждания* (S. Djobova, D. Dasheva, M. Nikolova, P. Geshev, 2009), позволява на участниците да придобият спортен опит, да създадат социални контакти и положителни емоционални преживявания и повишава ефективността на процеса на социално включване и личностна идентификация. Към всичко това трябва да се добави и ефектът, който заниманията на открито оказват върху здравето на децата.

Безспорен в това отношение е приносът на адаптираното ветроходство, което предоставя големи възможности на хората с увреждания да се наслаждават на природните сили - на вятъра и водата, чувствайки се свободни и независими, и в същото време води до физическо и функционално усъвършенстване на организма и има голям закалителен ефект. Програмата по ветроходство на Спешъл Олимпикс дава възможност на атлетите с умствени дефицити да тренират и да постигнат личностно израстване в състезанията по адаптирано ветроходство (С. Бахчевански, 2016, 2019; С. Джобова, Х. Христов, 2020).

Разработената *специализирана методика* по адаптирана физическа активност и спорт *със средствата на футболната игра* (С. Денев, 2006, 2014), е апробирана в практиката, с участието на 44 деца с интелектуални затруднения на възраст 11-13

години, обучавани в български Ресурсни центрове, което безспорно доказва нейната висока ефективност.

Съвместното участие в различни адаптирани спортове и други двигателни активности на хора с увреждания и здрави спортисти подкрепя развитието на нагласите, относно приемането на индивидуалните различия, защитава правото на достъп до активен начин на живот и спорт, промотира иновативни съвместни програми и системи, водещи до личностно израстване на всички участници в този процес. В този смисъл, изключително позитивна роля играе т.нар. интегриран спорт (Джобова, С., Борукова, М., 2015).

Практикуването на адаптиран баскетбол открива пътища за повишаване нивото на специфичната подготвеност на хората със затруднения, както и възможности за корекция на физическото развитие. Адаптациите на баскетболната игра изискват проявление на всички двигателни качества, което е невъзможно да бъде осигурено със средствата на рехабилитацията, и още - осигуряват както социална интеграция, така и промяна в положителен аспект на съзнанието на обществото, като по този начин спомагат за изграждане на общество без бариери (М. Алексиева, 2019).

Според П. Демирджи (2019), адаптирането на заниманията за деца с когнитивни проблеми е изключително трудно. В тези случаи няма универсална формула или конкретни практики, които педагозите, работещи с такива деца да могат да приложат, поради строгата специфика в експресията на конкретния когнитивен проблем. Ето защо, задачите за заниманията трябва да бъдат адаптирани, което се изразява в поставяне на заданията на части (движенията в началото се разчленяват за целите на заучаването, а впоследствие се съединяват).

Направеното проучване на специализираните литературни източници и анализът на състоянието на проблема, позволи да бъде формулирана следната **работна хипотеза:**

Разработването и внедряването в заниманията по физическо възпитание на специализирана методика, базирана на средствата на спортно-подготвителните игри, ще повиши нивото на физическите качества и специфичните двигателни умения на 7-8-годишни израелски деца със специфични образователни потребности, обучавани в приобщаващата среда на началното училище.

II. ЦЕЛ, ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

II.1. Цел и задачи на изследването

Целта на настоящото изследване е да бъде установено въздействието на средствата на спортно-подготвителните игри върху физическото развитие и двигателните способности на 7-8-годишни израелски деца със специфични образователни потребности, обучавани в приобщаващата среда на началното училище.

За реализирането на поставената цел са формулирани следните **задачи**:

1. Установяване на нивото на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на 7-8-годишни израелски момчета от аутистичния спектър.
2. Разработване на специализирана методика за развиване на физическите качества и двигателните способности на изследваните деца със СОП в приобщаващата среда на началното училище.
3. Провеждане на спортно-педагогически експеримент за проверка на ефективността на разработената методика.
4. Установяване на значимостта на настъпилите промени в нивата на изследваните признаци за времето на експеримента.
5. Оценка на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните израелски деца.
6. Разкриване на факторната структура на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на децата със СОП.

II.2. Методика на изследването

II.2.1. Организация на изследването

Настоящото изследване е проведено в периода м. септември 2021 г. – м. март 2024 г.

Предмет на изследване са физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на 7-8-годишни израелски деца от аутистичния спектър.

Обект на изследване са параметрите на физическото развитие и основните признаци на физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните момчета.

В изследването са включени общо 28 момчета, на възраст 7-8 год. (2 клас), от училище "Мерхавин" в гр. Пардес Хана (Израел), 8 от които са диагностирани като деца със специални образователни потребности от аутистичния спектър (**таблица 3**) и работят в приобщаващата среда на началното училище.

Таблица 3. Характеристика на контингента на изследване

№	Име	Възраст	Пол	Диагноза и вид на увреждането	Степен на увреждане
1.	N. J.	8	Мъжки	Аутизъм (ASD)	Средна
2.	J. X.	8	Мъжки	Аутизъм (ASD)	Средна
3.	L. A.	7	Мъжки	Аутизъм (ASD)	Тежка
4.	S. K.	8	Мъжки	Аутизъм (ASD)	Лека
5.	A. F.	7	Мъжки	Аутизъм (ASD)	Средна
6.	J. D.	7	Мъжки	Дефицит на вниманието и хиперактивно разстройство (ADHD)	Тежка
7.	K. R.	8	Мъжки	Аспергер	Тежка
8.	G. E.	8	Мъжки	Аутизъм (ASD)	Средна

Останалите 20 момчета са без здравословни проблеми. Както се вижда от таблицата, 3 от децата са с тежка степен на увреждане, 4 – със средна и едно – с лека.

В дух на коректност е необходимо да бъде заявено, че всички деца участваха в нашето изследване с разрешение на техните родители.

Трябва също да бъде подчертано, че през първия срок на наблюдаваната учебна 2022/2023 г., всяко от децата със СОП, участващи в настоящото изследване, се обучаваше индивидуално под формата на интегрирано (включващо) обучение в обикновен клас от деца без увреждания. Включването само на един ученик с аутизъм във всеки редовен клас позволи, с помощта на ресурсен учител, той да бъде подготвен за втория срок, когато заедно с останалите деца със СОП, участва в обучението по физическо възпитание и спорт в един и същ общ клас.

Допълнително през летния ваканционен период (от 1 юли до 15 август) за учениците със СОП се организират т.нар. „летни училища“, в които се провеждат подвижни игри, танци, анимационно- рекреационни и спортно-подготвителни занимания, грижи за природата и животните. Посочените дейности подпомагат психофизическото развитие, комуникационните възможности и социалните умения на децата, както и родителите в ежедневните им грижи за тяхното отглеждане и възпитание.

За нуждите на изследването, в началото и в края на втория срок на учебната 2022/2023 г. са проведени спортно-педагогически тестирания по 12 показателя, от които:

- за **физическо развитие** – 3 основни морфологични признака;
- за **физическа подготвеност** - 4 спортно-педагогически теста;
- за специфични **двигателни умения** – 5 тестови упражнения.

II.2.2. Методи на изследване и показатели

За решаване на целта и задачите на изследването са използвани следните **методи на изследване**:

1. Теоретично проучване и анализ.

2. **Антропометрия** (**таблица 4** – показатели 1-ви и 2-ри), съответно ръст и тегло.

Таблица 4. Списък на показателите, включени в тестовата батерия

№	Показатели / Параметри	Мерни единици	Точност на измерване	Посока на нарастване
1.	Ръст	cm	1,0	+
2.	Тегло	kg	0,1	+
3.	Индекс на телесната маса (BMI)	kg/m ²	0,01	
4.	Спринт 60 m	s	0,01	-
5.	Бягане на 200 m	s	0,01	-
6.	Скок на дължина	m	0,01	+
7.	Хвърляне на плътна топка	m	0,01	+
8.	Дрибъл с баскетболна топка - с удобна ръка	s	0,01	-
9.	Дрибъл с баск. топка - с неудобна ръка	s	0,01	-
10.	Стрелба в коша - 10 опита	брой	1,0	+
11.	Подаване и ловене към стена - 10 броя	брой	1,0	+
12.	Дриблиране с футболна топка	s	0,01	-

За по-пълна оценка на физическото развитие, допълнително е изчислен т. нар. индекс на телесната маса (Body Mass Index – BMI), който дава представа за степента на охраненост на изследваните деца (**таблица 4**, показател 3).

3. Спортно-педагогическо тестване - за установяване нивото на развитие на включените в тестовата батерия признаци, характеризиращи физическата подготвеност (**таблица 4**, показатели от 4 до 7) и двигателните умения на децата (**таблица 4**, показатели от 8 до 12).

4. Спортно-педагогически експеримент - за проверка на ефективността на разработената специализирана методика за развиване на основните признаци на

физическото развитие и двигателните способности, с помощта на средствата на спортно-подготвителните игри.

Учебно-тренировъчните занимания са проведени под ръководството на спортни педагози, в продължение на 22 седмици (по 2 пъти седмично) и са с продължителност 45 минути.

Реализирането на учебното съдържание чрез адаптирано физическо възпитание и спорт е проведено в два етапа (подготвителен и основен) по време на часовете от задължителна подготовка през втория учебен срок.

Подготвителният етап обхваща 2 занимания, които са необходими, с оглед спецификата на контингента от ученици със специални образователни потребности, за адаптация (физиологична, психологична и интегрираща). По време на заниманията учениците се адаптираха както към средата (място за провеждане, съоръжения, оборудване, човешки ресурси, уреди, дейности и др.), така и към останалите ученици, обучавани в същия клас, които са без увреждания.

Основният етап, по време на който е проведен същинският спортно-педагогическият експеримент, е с продължителност от 40 занимания. В началото и в края на експеримента (двукратно) бе отделено по едно занимание за провеждане на спортно-педагогическо тестиране, с цел установяване състоянието (начално и крайно) на признаците, характеризиращи физическото развитие, физическата дееспособност и игровата подготвеност на изследваните ученици.

Структурата на провежданите уроци по физическо възпитание и спорт следваха познатия стереотип: подготвителна част на урока – 5 мин., основна част – 25 мин., работа по двойки – 5 мин., музикално-подвижна игра – 5 мин. и заключителна част – 5 мин.

Учебно-тренировъчната работа, по време на проведения спортно-педагогически експеримент, се провеждаше по разработената от нас специализирана методика. Адаптираното учебно програмно съдържание за учениците със СОП включва три тематични направления: *лека атлетика, гимнастика и спортни игри*. Както се вижда по-горе, подвижните игри са задължителна част от всяко занимание.

Разработената методика за адаптирано обучение по физическо възпитание и спорт за деца със СОП е съобразена с основните дидактически принципи на обучението, които обаче, са модифицирани (по Терзиева, Г., 2019), с оглед спецификата на образователните потребности на тези деца.

Приложените физическите упражнения са съобразени с нарушената координация и пространствена ориентация на учениците със СОП и отговарят на

индивидуалните възможности за понасяне на физическо натоварване, като първоначално се прилагат малки и умерени натоварвания, които постепенно преминават в субмаксимални и максимални. Подбраните физически упражнения са с развиващ и корекционно-образователен характер. Музикално-ритмичните упражнения, игровият характер на физическото натоварване допринасят за практическото усвояване на двигателните действия.

Успоредно с колективната работа, по време на заниманията се отделяше специално време и за индивидуални упражнения, които позволиха на децата, макар и по-бавно, да достигат до поставените близки цели.

Периодично по време на експеримента са провеждани частични изследвания (някои от контролните тестове), с оглед нанасяне на своевременни корекции в учебно-тренировъчната работа, както и за усвояване на тестовите упражнения.

5. Съревнование – за установяване нивото на усвоените специфичните двигателни умения. В края на всяко занимание се провеждат състезателни щафети, подвижни или учебни игри, като се излъчва отбор-победител. В отборите се включват т.нар. партньори – деца от класа, които са без здравословни проблеми.

II.2.3. Математико-статистически методи за обработка на резултатите от изследването

Резултатите от изследването са подложени на математико-статистическа обработка чрез:

- **вариационен анализ;**
- **алтернативен;**
- **проверка на хипотези;**
- **факторен анализ;**
- **метод на сигмалните отклонения;**
- **метод на индексите.**

III. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

III.1. Средни стойности и вариативност на изследваните признаци в началото на спортнопедагогическия експеримент

III.1.1. Средни стойности и вариативност на признаците на физическото развитие

Резултатите от вариационната обработка на сметите данни за морфофункционалното развитие на момчетата от изследваната съвкупност, са представени на **таблица 5**.

Таблица 5. Средни стойности и вариативност на признаците на морфофункционалното развитие в началото на експерименталния период

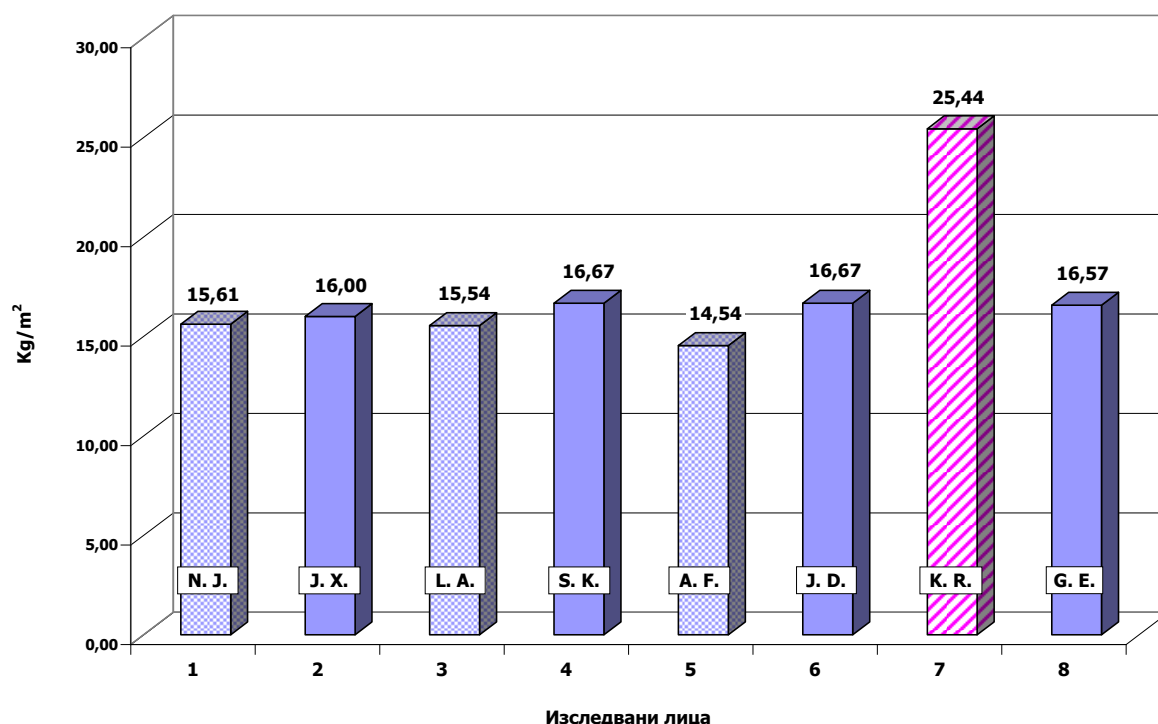
№	Показатели	Mean	S	V	min	max
1.	<i>Ръст (cm)</i>	123,88	4,32	3,49	119	130
2.	<i>Тегло (kg)</i>	26,50	6,93	26,15	22	43
3.	<i>Индекс на телесната маса (BMI)</i>	17,13	3,44	20,08	14,54	25,44

Анализът на таблицата показва, че средният ръст на цялата група е 123,88 cm, а средното тегло – 26,50 kg. Изчисленият на тази база индекс на телесната маса (Body Mass Index - BMI), който носи информация за степента на охраненост на децата е 17,13 kg/m².

От **фигура 1** става ясно, че в началото на наблюдавания период индексът на телесната маса при почти всички изследвани момчета, е в рамките между 14,54 и 16,67 kg/m². Това се отразява и на посочения по-горе среден индекс на охраненост на цялата съвкупност. Единственото изключение се наблюдава при J. R., при който BMI е 25,44 kg/m². Следователно, според нормите на спортната медицина, с основание може да се твърди, че при старта на спортно-педагогическия експеримент, като цяло, изследваните деца със специални образователни потребности имат телесно тегло в нормите за тяхната възраст.

За нуждите на изследването, резултатите, характеризиращи морфофункционалното развитие на изследваната от нас съвкупност от деца със специални потребности, са сравнени с резултатите на деца без здравословни проблеми от същата възрастова група от същото училище. Резултатите показват, че здравите съученици на момчетата със специални образователни потребности имат по-висок (с 9,27 cm) среден

ръст, но по-ниско тегло (с 1,2 kg), което, съвсем естествено, означава и по-нисък за групата среден индекс на охраненост – 14,24 kg/m².

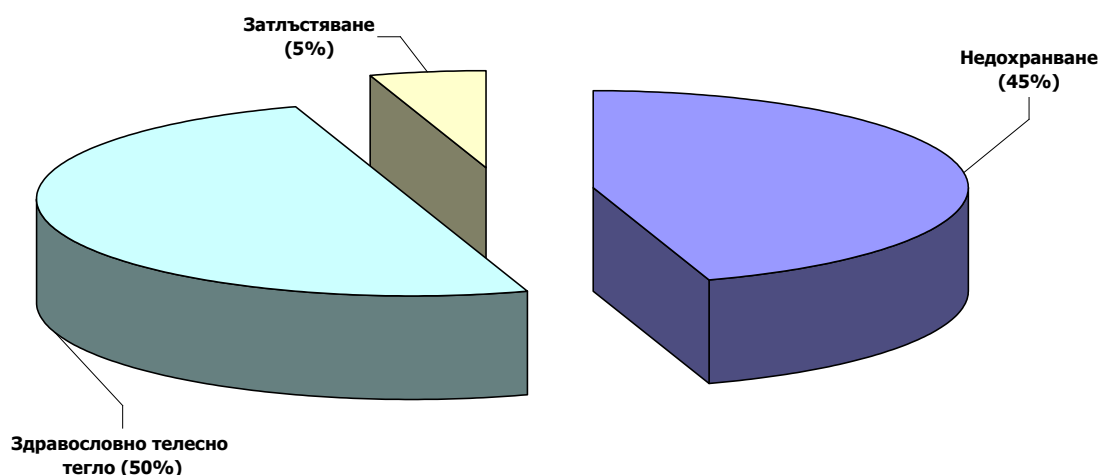


Фигура 1. Степен на охраненост на изследваните деца в началото на експерименталния период

Представените на **фигура 4** относителни дялове на степента на охраненост на момчетата без здравословни проблеми показват, че по нормите на Световната здравна организация (СЗО), само 50% от децата, включени в тази съвкупност, имат здравословно телесно тегло. Прави впечатление, че твърде висок (45%), според нас, е относителният дял на децата, при които се наблюдава поднормено телесно тегло. Както е отбелязано в Методиката на изследването, оценката на всеки резултат е получена с помощта на електронен калкулатор и е съобразена с възрастта, ръста и пола на децата. Според авторите, при индекс на телесната маса под 5 персентила, може да се счита, че съответното изследвано лице е недохранено, а при BMI под 3% - дори „мършаво“. За съжаление, всички изследвани лица от тази група имат индекс на телесната маса под 3%. Както се вижда от **фигура 4**, между здравите деца има и 5%, за които може да се твърди, че са със затлъстяване.

Независимо от факта, че някои специалисти отбелязват, че не съществува идеален критерий, и че здрави деца може да има както в ниските, така и във високите зони на охраненост на тялото, все пак ние считаме, че децата, които се намират извън зоната на здравословното телесно тегло, трябва да бъдат подложени на периодичен

мониторинг. За тях трябва да бъдат полагани специализирани грижи, с цел компенсиране на съществуващите отклонение от нормата.

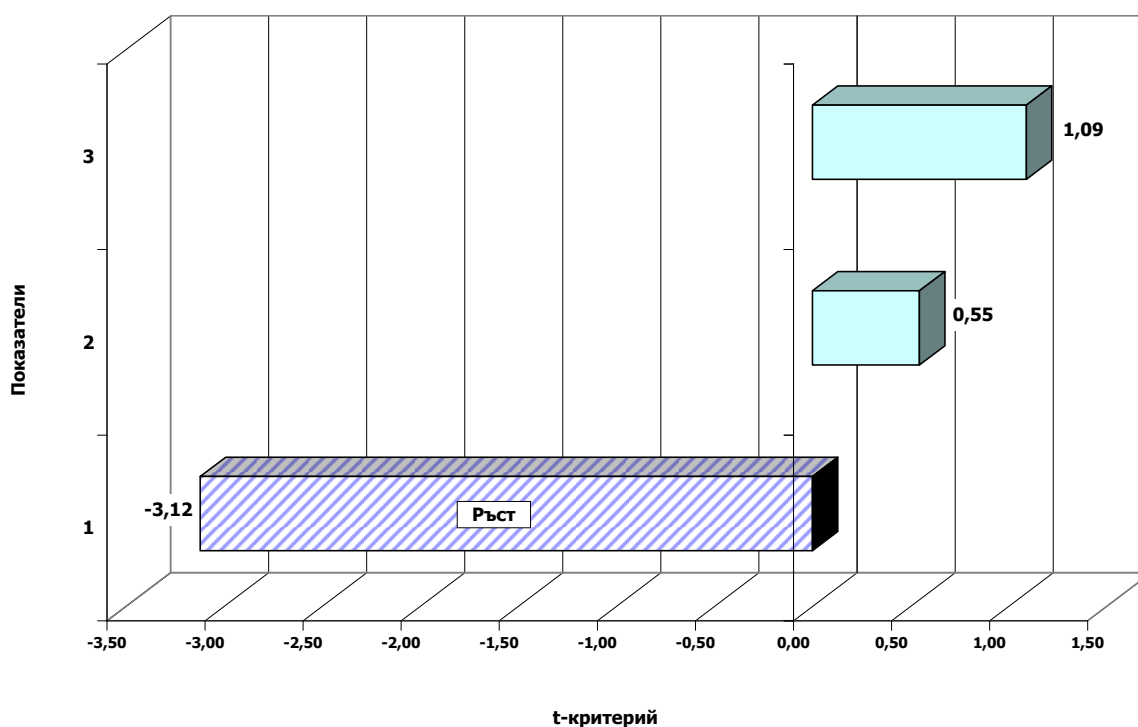


Фигура 4. Относителни дялове на степените на охраненост общо за изследваната съвкупност от здрави момчета в *началото* на експерименталния период

Наличието на разлики между средните нива на изследваните признаци обаче, не дава основание да се правят сериозни заключения преди да бъде доказана тяхната значимост. За целта е извършена т.нар. проверка на нулевата хипотеза, с помощта на сравнителния t-критерий на Стюдънт (**фигура 5**).

Анализът на фигурата показва, че изчислените t-критерии заемат стойности между 0,55 и 3,12. Това означава, че при показател 1 (ръст) установената стойност 3,12 е по-висока от критичната ($t_{кр.} = 2,02$, по В. Гигова, 1999) и следователно, с висока гаранционна вероятност ($P_t \geq 95\%$) може да се твърди, че в началото на експерименталния период групата на децата без здравословни проблеми имат значително по-висок ръст от тези със специални образователни потребности.

По отношение на другите два показателя, характеризиращи физическото развитие обаче, по нормите на спортната статистика, с основание може да бъде приета нулевата хипотеза, според която наблюдаваните различия в телесното тегло и индекса на охраненост на децата от двете сравнявани групи, са незначими и могат да бъдат обяснени със случайни причини.



Фигура. 5. Значимост на разликите между средните нива на морфологичните признаци на момчетата със СОП и техните здрави връстници в началото на експерименталния период

Важна информация за изследването носят резултатите, характеризиращи вариативността на наблюдаваните признаци, която определя степента на хомогенност на всяка от двете съвкупности. Резултатите показват, че в началото на наблюдавания период групата на децата със СОП е била хомогенна по отношение на ръста на включените в нея момчета. По отношение на теглото и индекса на телесната маса, разсейването около средното ниво е по-високо, което означава, че групата е относително хомогенна по тези морфологични признаци.

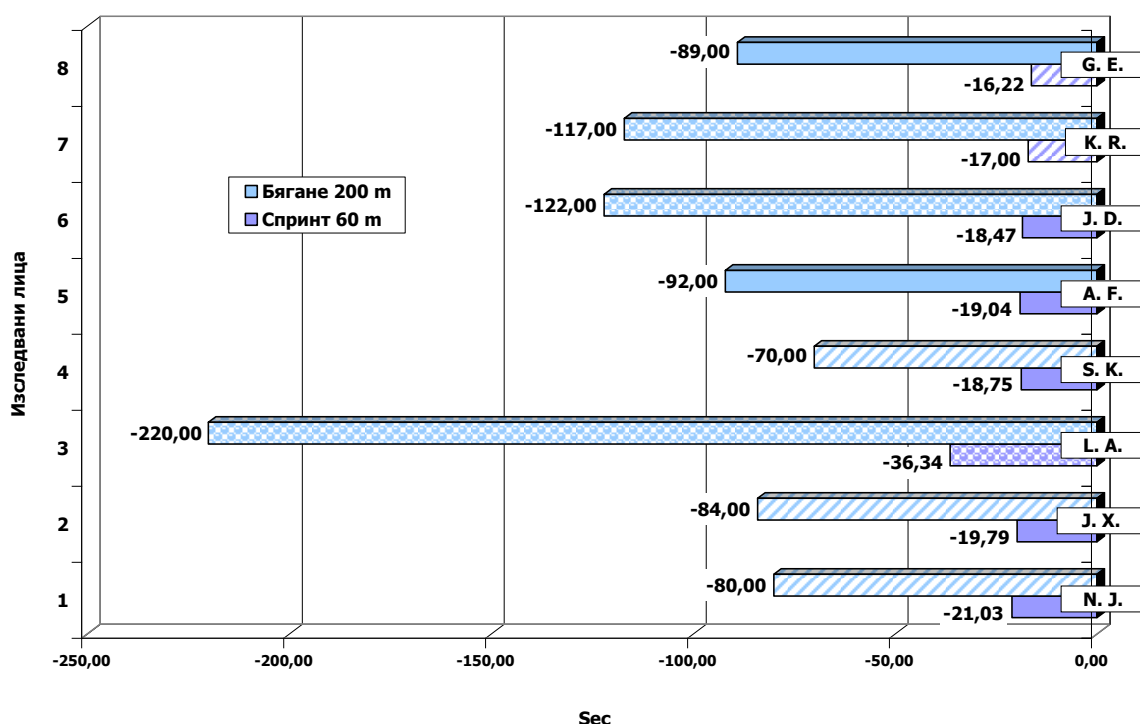
III.1.2. Средни стойности и вариативност на признаците на физическата подготвеност

Втората група показатели, включени в приложената тестова батерия, носят информация за нивото на развитие на някои основни признаци на физическата подготвеност (**табл. 6**).

Анализът на таблицата показва, че, като цяло, групата на децата със специални потребности е пробягала разстоянието от 60 m средно за 26,83 s, а при бягането на 200 m е постигнала среден резултат 109,25 s. Ясна представа за индивидуалните резултати на всяко от момчетата по тези бегови дисциплини, дава **фигура 7**.

Таблица 6. Средни стойности и вариативност на признаците на **физическата подготовка в началото** на експерименталния период

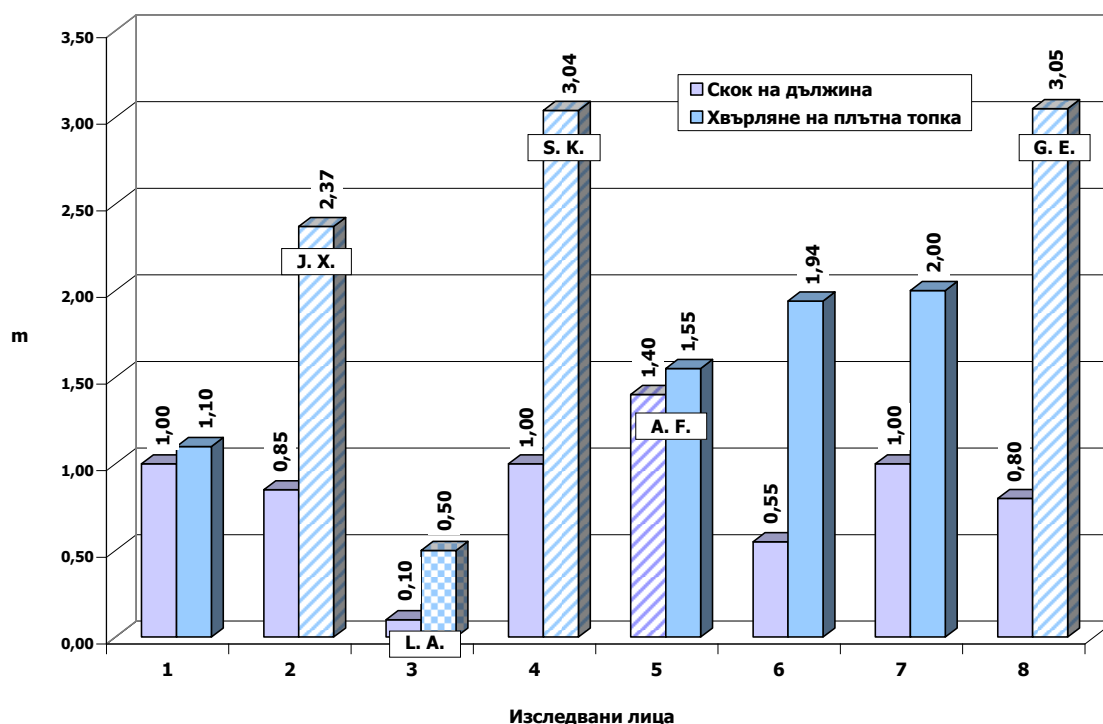
№	Показатели	Mean	S	V	min	max
4.	Спринт 60 m (s)	20,83	6,45	30,96	16,22	36,34
5.	Бягане на 200 m (s)	109,25	48,15	44,07	70	220
6.	Скок на дължина (m)	0,84	0,38	45,37	0,1	1,4
7.	Хвърляне на плътна топка (m)	1,94	0,89	45,79	0,5	3,05



Фигура 7. Индивидуални резултати по признаците на **физическата подготовка (бегови дисциплини) в началото** на експерименталния период

От фигурата се вижда, че индивидуалните резултати от спринта на 60 m се движат между 16,22 s и 36,34 s. Най-бързо са преминали дистанцията G. E. и K. R., съответно за 16,22 s и 17,00 s. Това дава основание да се счита, че тези две момчета имат най-високо ниво на развитие на линейната бързина. За разлика от тях, L. A. се е справил много трудно с тази дистанция, за което са му били нужни 36,34 s. Резултатите на останалите момчета със СОП се различават с около 1,5–2,5 s, поради което разсейването на този показател е на границата на относителната стабилност и нестабилността ($V_4 = 30,96\%$, **вж. таблица 6**). Това дава основание да се твърди, че изследваната група е относително хомогенна по отношение на бързината на включените в нея момчета.

Не може да се каже същото за останалите изследвани признаци на физическата подготвеност, при които стойностите на коефициентите на вариация са по-високи от 30%. Това дава основание с висока гаранционна вероятност ($P_t \geq 95\%$) да се твърди, че при старта на експеримента изследваната група е нехомогенна по отношение на скоростната издръжливост и взривната сила както на долните, така и на горните крайници на включените в нея момчета. Подобни различия се наблюдават и по отношение на силовите дисциплини (**фигура 9**).



Фигура 9. Индивидуални резултати по признаците на физическата подготвеност (силови дисциплини) в началото на експерименталния период

Намеренията ни да извършим сравнителен анализ на средните нива на признаците, характеризиращи физическата подготвеност на децата със специални потребности и техните връстници без здравословни проблеми, се оказаха неизпълними. Причината за това е фактът, че приложените за контрол тестови упражнения изискват определена техника на изпълнение, което се оказва сериозен проблем за децата със СОП. Единственият показател, по който беше извършена проверка на нулевата хипотеза е „бягане 200 m“. Анализът на резултатите от нея дават основание да се твърди, че групата на изследваните момчета със специални потребности е нехомогенна по отношение на нивото на развитие на скоростната издръжливост на включените в нея ученици и още – тяхното ниво е значително по-ниско от това на децата от същата възрастова група, които нямат техните проблеми.

Направеният по-горе анализ потвърждава нашата теза, че децата със специални образователни потребности имат ниско ниво на физическа подготвеност, поради което още един път искаме да заявим нашата увереност, че разработването и прилагането в работата с тези деца на специализирана методика за въздействие върху техните физически качества и специфични умения, базирана на спортно-подготвителните игри, ще повиши общото ниво на тяхното развитие и ще им даде шанс за по-добра социална адаптация и по-качествен живот.

III.1.3. Средни стойности и вариативност на признаците, характеризиращи специфичните двигателни умения

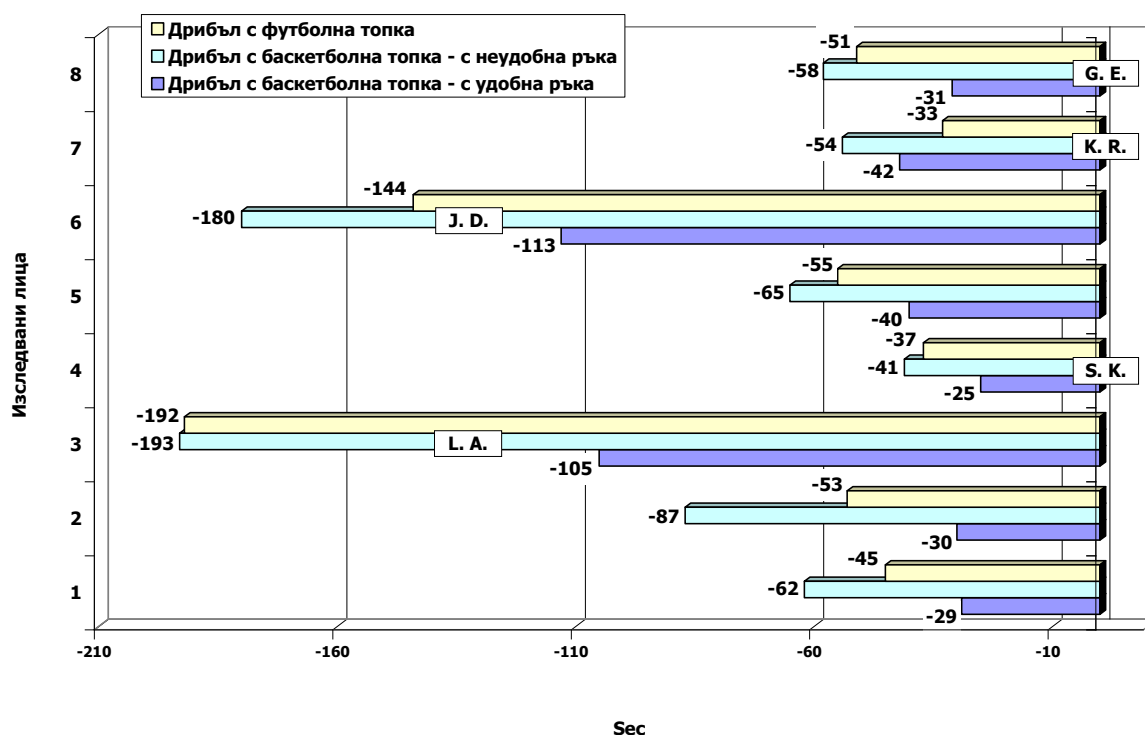
Резултатите от вариационния анализ на признаците, характеризиращи специфичните двигателни умения на изследваните деца в началото на наблюдавания период, са представени на **таблица 7**.

Таблица 7. Средни стойности и вариативност на признаците, характеризиращи специфичните двигателни умения в началото на експерименталния период

№	Показатели	Mean	S	V	min	max
8.	Дрибъл с баскетболна топка - с удобна ръка	51,88	35,77	68,95	113	25
9.	Дрибъл с неудобна ръка)	92,50	59,52	64,35	193	41
10.	Стрелба в коша - 10 опита	3,25	2,12	65,23	1	7
11.	Подаване и ловене към стена - 10 броя	6,75	2,25	33,33	2	9
12.	Дриблиране с футболна топка - 10 т	76,25	58,56	76,80	192	33

Ясна представа за индивидуалните умения на всяко от изследваните момчета в началото на експеримента да се придвижват по терена с водене на баскетболна и футболна топка, дава **фигура 11**. От фигурата е видно, че между постиженията на различните момчета има доста големи различия, което означава големи разлики в нивото на развитие на съответните умения. Най-добре се е справил S. K. (№ 4), който е преминал през трите маршрута общо за 103 s. Най-бърз е бил при воденето на баскетболната топка с удобната ръка, като е преминал съответния маршрут за 25 s. Съвсем естествено, най-нисък е неговият резултат при водене на баскетболната топка с неудобната ръка.

Естествено е, че стрелбата в коша е труден за изпълнение елемент от баскетболната игра и изисква по-високо ниво на развитие на точността и координацията на изпълняващия. Това обяснява факта, че при някои от момчетата резултатите по тест 10 са много по-ниски от тези, които са постигнали по тест 11.



Фигура 11. Индивидуални резултати по признаците, характеризиращи специфичните двигателни умения (дриблиране с баскетболна и футболна топка) в началото на експерименталния период

Съвсем естествено, представените големи различия в нивото на развитие на признаците, характеризиращи специфичните двигателни умения на изследваните деца със СОП, се отразяват на хомогенността на цялата група. Анализът дава основание да се твърди, че в началото на изследването наблюдаваната група 7–8-годишни момчета със специални образователни потребности е нееднородна по отношение на специфичните умения на включените в нея деца.

Посочените особености в развитието на всяко от момчетата, позволяват да бъдат установени както най-добрите страни от тяхната обща подготвеност, така и най-слабо развитите при тях качества и умения в началото на експеримента. Всичко това подпомогна нашата работа по време на извършения спортно-педагогически експеримент.

III.2. Проверка на ефективността на проведения спортно-педагогически експеримент

III.2.1. Значимост на наблюдаваните промени в нивото на изследваните морфологични признаци

Както е посочено в Методиката на изследването, разработена от нас методика, е базирана на подходящи за съответната възраст и адаптирани към контингента на изследване спортно-подготвителни игри. Според нас, тяхното прилагане в

приобщаващата среда на началното училище ще окаже положително въздействие върху двигателните качества и специфичните умения на 6–8-годишните деца със специални потребности.

За да бъде проверена ефективността на разработената адаптирана методика, в края на наблюдавания период е извършено второ спортно-педагогическо тестиране.

Резултатите от вариационната обработка на получените данни за морфологичното развитие на изследваните момчета след приключване на приложеното въздействие, са представени на **таблица 8**.

Таблица 8. Средни стойности и вариативност на признаците на морфологичното развитие на децата със СОП в края на експерименталния период

№	Показатели	Mean	S	V	min	max
1.	<i>Ръст (cm)</i>	125,25	5,01	4,00	119	134
2.	<i>Тегло (kg)</i>	26,00	5,58	21,46	22	39
3.	<i>Индекс на телесната маса (BMI)</i>	16,65	2,63	15,79	15,36	23,08

Както се вижда от таблицата, в края на експеримента средният ръст на групата е 125,25 cm, а средното тегло – 26 kg. Анализът на индивидуалните промени в дължината на тялото показва, че за времето на експеримента при половината от момчетата не е настъпила промяна в ръста. При останалите обаче, промяната е между 2 и 4 cm.

Както вече беше отбелязано обаче, наличието на промени в изследваните признаци не е основание за окончателни заключения, ако те са незначими от статистическа гледна точка. Ето защо, и тук е извършена проверка на нулевата хипотеза. Резултатите показват, че и при трите показателя, характеризиращи физическото развитие на изследваните момчета със СОП, стойностите на t-критерия са по-ниски от критичната. Това дава основание, с висока гаранционна вероятност ($P_t \geq 95\%$), да се твърди, че за времето на експеримента не са настъпили значими промени в основните морфологични признаци на изследваните деца.

Подобна констатация може да бъде направена и по отношение на хомогенността на изследваната съвкупност - в края на периода групата запазва своята хомогенност по отношение на ръста на момчетата и относителната си хомогенност при другите два морфологични показателя.

III.2.2. Значимост на наблюдаваните промени в нивото на изследваните признаци на физическата подготвеност

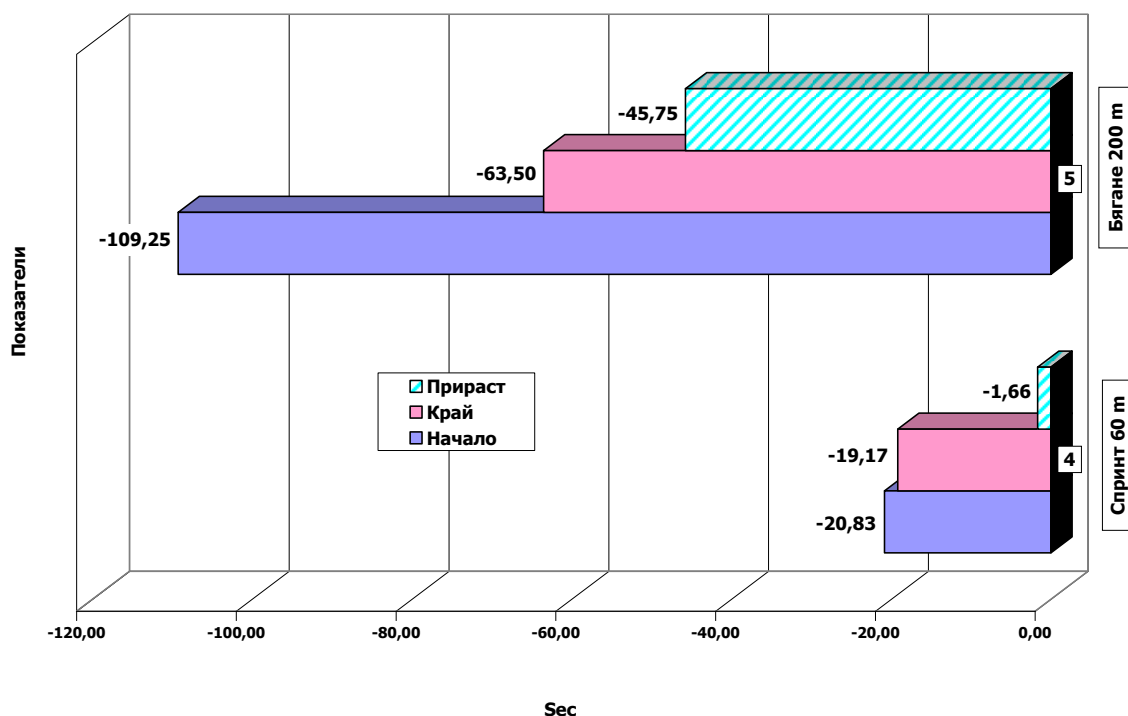
За да бъде установено влиянието на приложените от нас по време на експерименталния период спортно-подготвителни игри върху нивото на признаците на физическата подготвеност, резултатите от крайното тестиране също са обработени с помощта на вариационния анализ (*таблица 9*).

Таблица 9. Средни стойности и вариативност на признаците на физическата подготвеност в края на експерименталния период

№	Показатели	Mean	S	V	min	max
4.	Спринт 60 m (s)	19,17	3,54	18,47	32,04	14,47
5.	Бягане на 200 m (s)	63,50	46,86	73,80	129	47
6.	Скок на дължина (m)	1,08	0,36	33,29	0,5	1,5
7.	Хвърляне на плътна топка (m)	2,48	0,75	30,27	1,09	3,3

Анализът на таблицата показва, че благодарение на приложените въздействия със средствата, предвидени в разработената от нас методика, са настъпили положителни промени в нивото на развитие на всички наблюдавани признаци на физическата подготвеност.

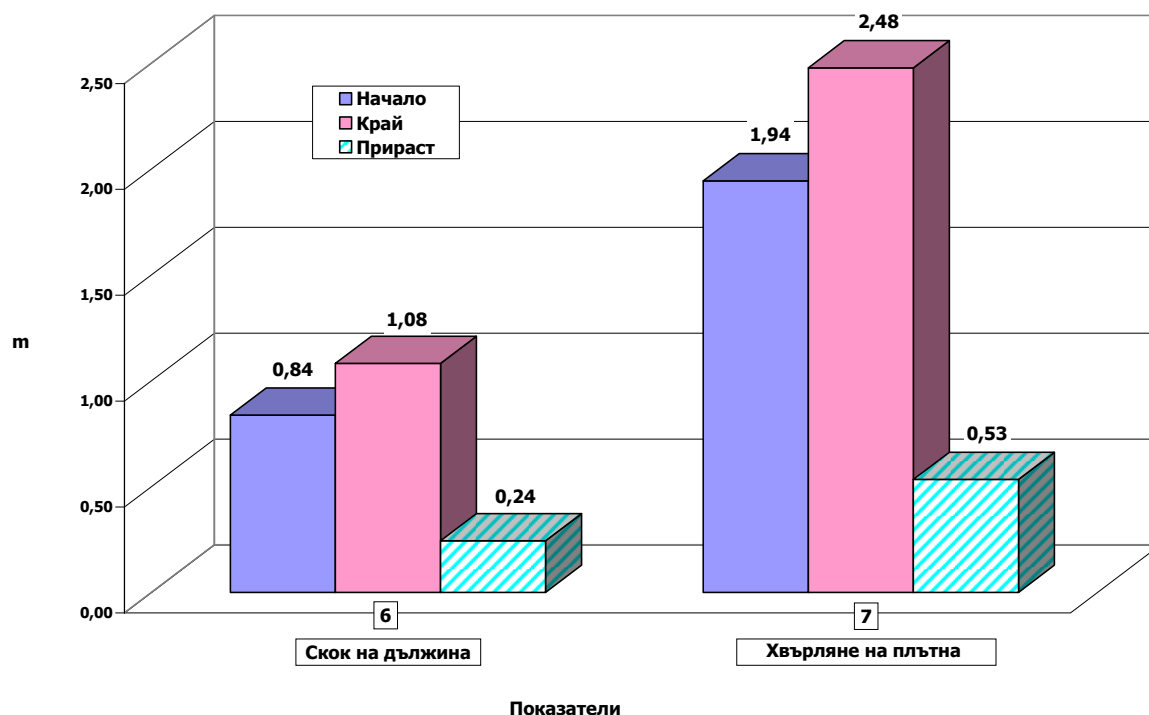
Ясна представа за промените в беговите дисциплини дава *фигура 17*.



Фигура. 17. Промени в средните нива на признаците на физическата подготвеност (бегови дисциплини) при момчетата със СОП за времето на изследвания период

От нея се вижда, че групата на децата със СОП е подобрила средното си постижение по показател 4 (спринт 60 m) с 1,66 s, а това по показател 5 (бягане 200 m) – с 45,75 s.

По отношение на силовите дисциплини също се наблюдават положителни промени (**фигура 18**).



Фигура. 18. Промени в средните нива на признаците на *физическата подготвеност* (силови дисциплини) при момчетата със СОП за времето на изследвания период

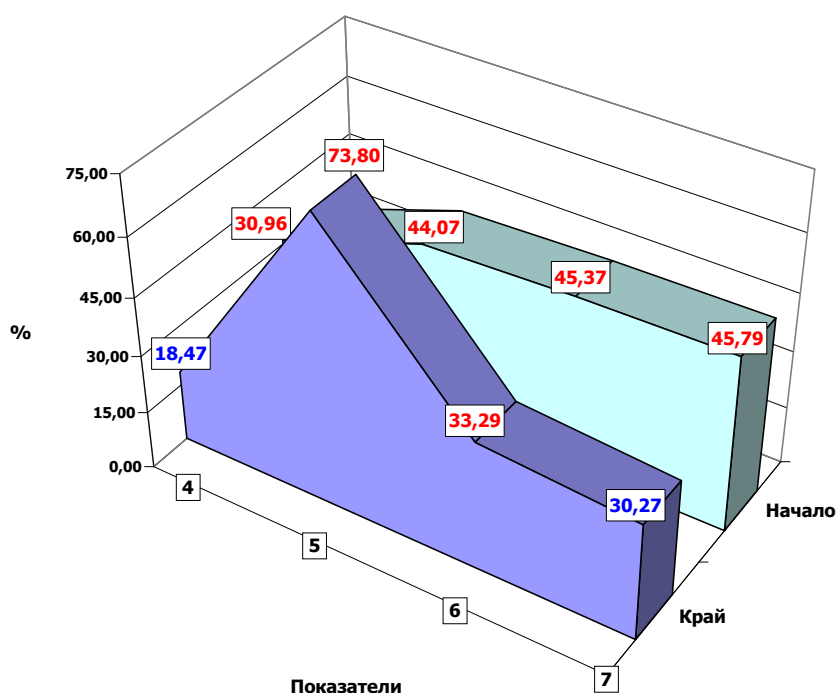
Като цяло, групата е постигнала по-голяма дължина при скока от място с 24 cm, а при хвърлянето на плътна топка подобрението е средно с 53 cm.

Проверката на значимостта на тези наблюдавани изменения показва, че те са незначими, тъй като t заема стойности между 0,64 и 1,93.

Въпреки това обаче, считаме, че усилията за прилагане на спортно-подготвителни игри при работата с децата със СОП не са напразни. Вероятно времето, предвидено за провеждане на експеримента (5 месеца), не е било достатъчно, за да настъпят значими положителни промени в нивото на физическите качества, но ние сме убедени, че това е една добра посока за подобряване на развитието на тези деца.

Сравнителният анализ на хомогенността на групата в началото и в края на периода на въздействие (**фигура 20**) показва, че, като цяло, е настъпило стабилизиране на показателите от тази тестова група (двигателните качества), което е показател за нарастване на хомогенността на изследваната съвкупност. В резултат на

това, от нехомогенна в началото на периода, в неговия край групата се е превърнала в относително хомогенна по отношение на спринтовите възможности и взривната сила както на долните, така и на горните крайници на включените в нея момчета.



Фигура. 20. Сравнителен анализ на промените във вариативността на признаците на физическата подготвеност при момчетата със СОП за времето на изследвания период

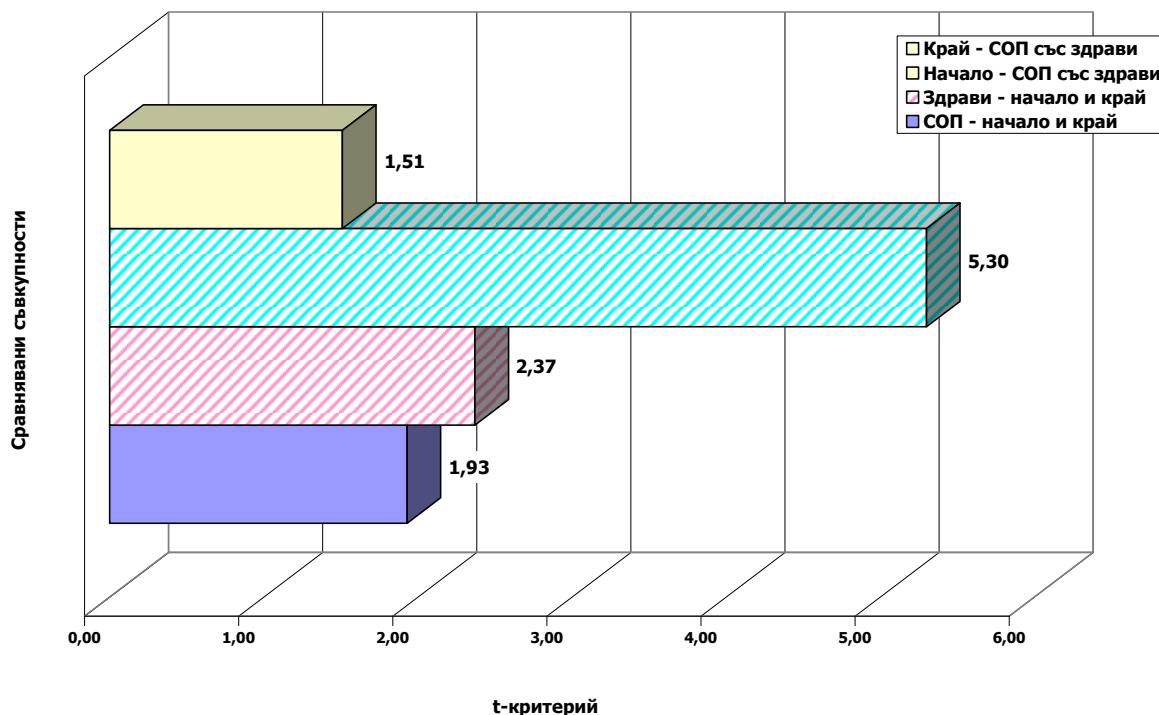
Единственото изключение се наблюдава по отношение на общата издръжливост на момчетата (показател 5). По това двигателно качество изследваната съвкупност остава нехомогенна, дори различията между учениците се задълбочават.

Обобщена представа за състоянието на общата издръжливост на изследваните момчета със СОП, в сравнителен план с техните здрави съученици, дава **фигура 21**.

От фигурата се вижда, че при децата без здравословни проблеми е настъпило значимо подобряване на нивото на това основно за общата физическа подготвеност двигателно качество. Доказателство за това е стойността на сравнителния t-критерий, изчислен на базата на получените начални и крайни резултати по тест 5 (бягане 200 m) за тази съвкупност – $t_{\text{Здрави (начало - край)}} = 2,37$. В същото време обаче, както е отбелязано по-горе, при децата със СОП също настъпват положителни промени, оценката на които ($t_{\text{СОП(начало - край)}} = 1,93$) е много близка до значимата ($t_{\text{кр.}} = 2,02$).

Всичко това се отразява на крайните резултати, според които, с висока статистическа достоверност ($P_t \geq 95\%$), може да се твърди, че при приключването на експеримента между децата със СОП и техните съученици без здравословни проблеми

не съществуват значими различия в нивото на развитие на общата издръжливост ($t_{\text{край}}(\text{СОП} - \text{здрави}) = 1,51$). Това легитимира бягането, като основно средство за развиване на функционалното състояние на организма при деца със специални образователни потребности.



Фигура. 21. Значимост на разликите между средните нива по показател 5 (бягане на 200 m) на момчетата със СОП и техните здрави връстници

III.2.3. Значимост на наблюдаваните промени в нивото на изследваните признаци, характеризиращи специфичните двигателни умения

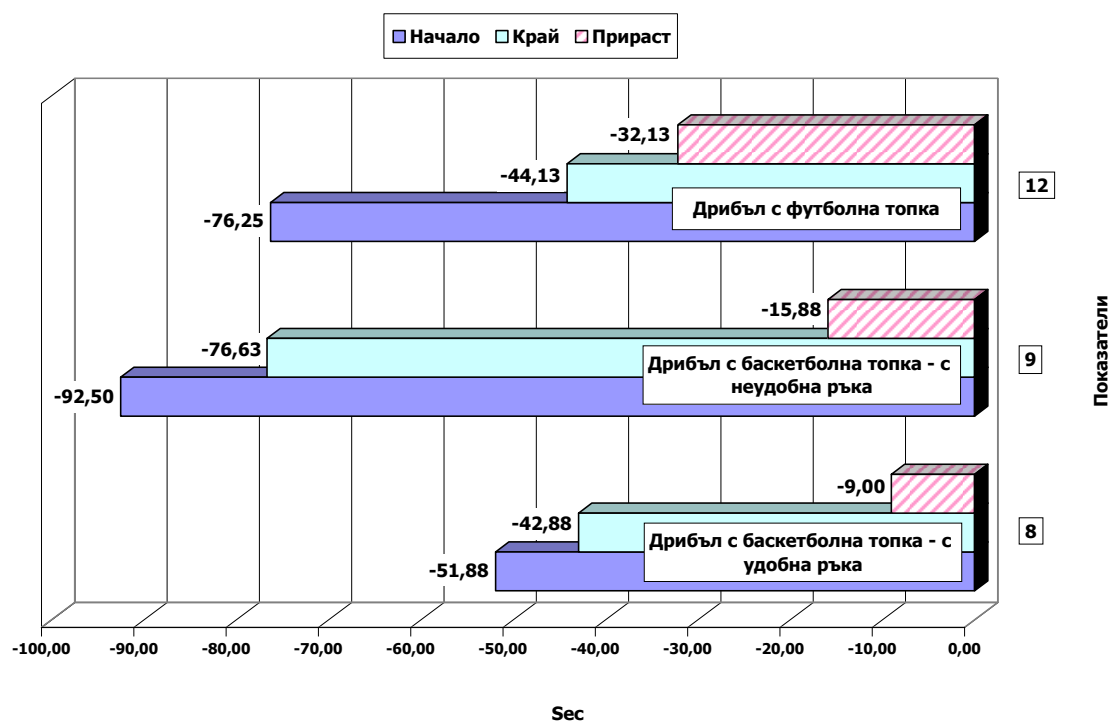
Последната група показатели, включени в приложената тестова батерия, характеризира нивото на развитие на специфичните двигателни умения на изследваните ученици със СОП. Както се вижда от **таблица 10**, към тази група са отнесени 5 тестови упражнения, които носят информация за уменията на децата да боравят с баскетболна и футболна топка и да се придвижват с тях по терена.

От таблицата става ясно, че като резултат от приложената методика за работа с децата със СОП по време на проведения спортно-педагогически експеримент, са настъпили положителни промени в техните специфични двигателни умения. Анализът на **фигура 22** показва, че благодарение на подобрените двигателни умения на децата, средното постижение при воденето на баскетболна топка в движение с удобната ръка е подобро с 9 s, а това при водене с неудобната ръка – с 15,88 s. Най-значимо е

въздействието на експерименталната методика върху умението на момчетата за придвижване с футболен дрибъл – средното време за преминаване по маршрута на показател 12 е подобро с 32,13 s.

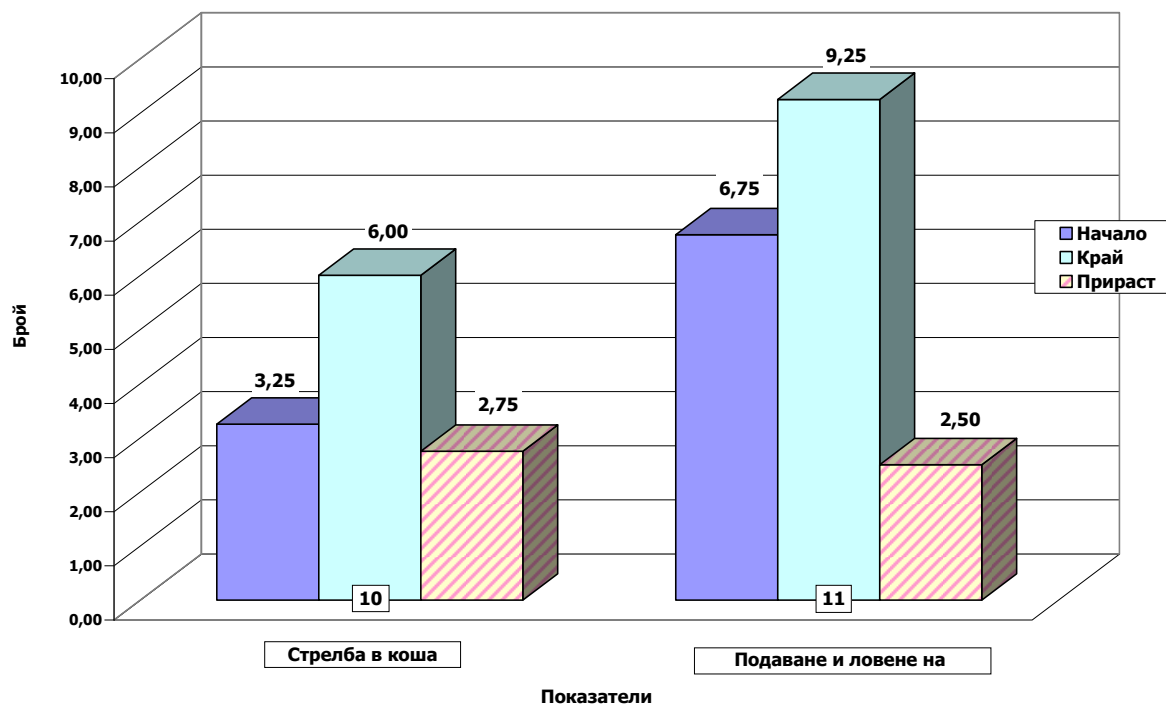
Таблица 10. Средни стойности и вариативност на признаците, характеризиращи специфичните двигателни умения в края на експерименталния период

№	Показатели	Mean	S	V	min	max
8.	<i>Дрибъл с баскетболна топка - с удобна ръка</i>	42,88	36,03	84,03	110	19
9.	<i>Дрибъл с неудобна ръка)</i>	76,63	49,56	64,68	165	35
10.	<i>Стрелба в кош - 10 опита</i>	6,00	2,20	36,67	2	8
11.	<i>Подаване и ловене към стена - 10 броя</i>	9,25	2,12	22,92	4	10
12.	<i>Дриблиране с футболна топка - 10 т</i>	44,13	15,16	34,36	70	30



Фигура. 22. Промени в средните нива на признаците, характеризиращи двигателните умения (дриблиране с баскетболна и футболна топка) при момчетата със СОП за времето на изследвания период

Информация за промените в средните нива на признаците, характеризиращи двигателните умения за изпълнение на стрелба в баскетболен кош и подаване и ловене на баскетболна топка в стена, дава **фигура 23**. От фигурата се вижда, че за времето на експеримента децата със СОП са подобрили точността на стрелбата си средно с почти 50%.



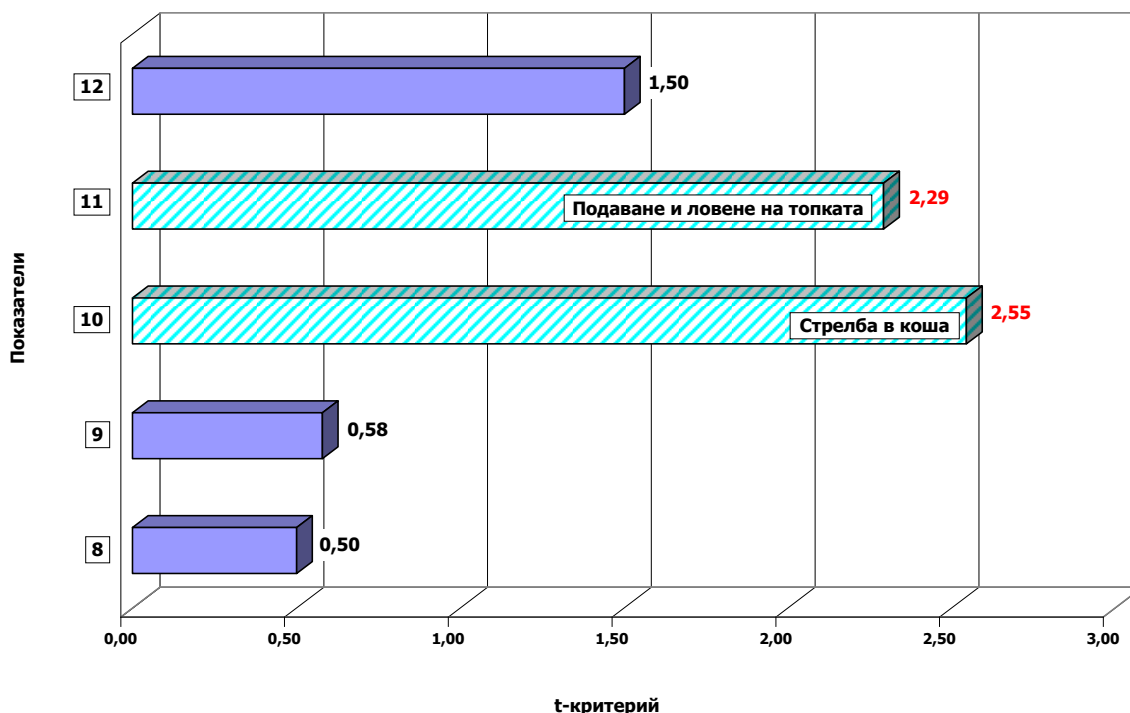
Фигура. 23. Промени в средните нива на признаците, характеризиращи *двигателните умения* (стрелба в коша и подаване и ловене на топката) при момчетата със СОП за времето на изследвания период

Промяната в средното постижение при подаване и ловене на топката с помощта на стена, е относително по-малка, но това се дължи на факта, че това умение е било развито на по-високо ниво още при старта на експеримента.

Проверката на значимостта на наблюдаваните промени в нивото на специфичните двигателни умения на изследваните момчета със СОП (*фигура 24*) дава основание да се твърди, че благодарение на приложените средства от спортно-подготвителните игри, са настъпили значими положителни промени в уменията на децата да боравят с топката на място, което намира отражение в подобрената точност на техните движения. Не може да се каже същото обаче, за останалите признаци от тази тестова група. Установените положителни промени в резултатите не дават основание да се счита, че подобрените умения за придвижване по терена с водене на баскетболна и футболна топка, са значими.

Направеният анализ дава основание да се счита, че експерименталната методика трябва да бъде коригирана по посока увеличаване на относителния дял на средствата, предвидени за развиване на специфичните двигателни умения за придвижване по терена с водене на топката (баскетболна и футболна). Това, според нас, ще повиши

нивото на уменията на децата със СОП да боравят с различни предмети в своето ежедневие и ще повиши качеството на техния живот.



Фигура. 24. Значимост на настъпилите промени в специфичните двигателни умения на момчетата със СОП

Сравнителният анализ на промените във вариативността на признаците, характеризиращи специфичните двигателни умения, показва, че в края на експеримента се наблюдава стабилизиране на някои от показателите и повишаване на хомогенността на групата по отношение на уменията за боравене с баскетболната топката на място и за придвижване по терена с футболен дрибъл. Въпреки това обаче, като цяло, изследваната съвкупност от деца със СОП остава нехомогенна по отношение на специфичните двигателни умения на включените в нея деца. Това налага извода, че по време на бъдещите занимания е необходимо по-целенасочено да бъде прилаган индивидуалният подход на работа с тези деца.

III.3. Оценка на признаците на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на децата със СОП

Много съществена част от изследването е оценката на различните признаци, характеризиращи нивото както на физическото развитие и на физическите качества, така и на специфичните двигателни умения на децата със СОП. Прилагането на оценяването, като процедура, свързана с оптимизирането на учебната работа в заниманията по физическо възпитание и спорт, ще позволи на учителите по физическо

възпитание, а и на другите специалисти, работещи с подобна категория хора, да добият представа за както за по-силно развитите, така и за по-слабо развитите качества и умения в дадения етап от развитието на детето. На тази база могат да бъдат разработени индивидуални оптимизационни модели за всяко от децата. Тук е наложително да бъде подчертано, че логиката на прилагането на подобни модели изисква в бъдеще акцентите при работата с определен индивид да бъдат насочени към развиване на признаците, по които оценките са най-ниски. Усилията, вложени по посока развиване на признаците, получили високи оценки, няма да предизвикат същия ефект върху общото ниво на подготвеност на детето.

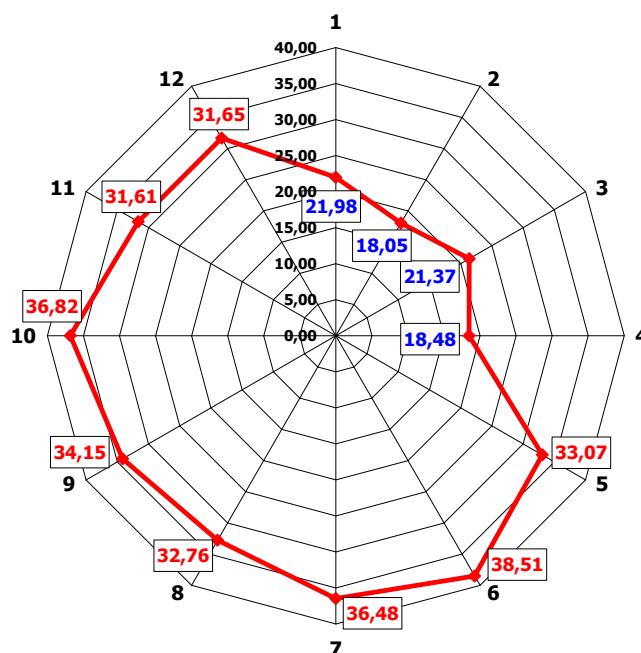
За решаване на целта и задачите на изследването, в края на проведения спортно-педагогически експеримент бе извършено оценяване на резултатите от крайното тестиране на наблюдаваните от нас ученици със СОП. Оценките са изчислени в 50-бална точкова система, която позволява да бъдат отчитани и най-малките промени в нивото на развитие на изследваните признаци. Считаме, че това позволи да бъдат установени по-силно и по-слабо развитите признаци на физическото развитие, на физическата подготвеност и на специфичните двигателни умения. На тази база, съобразно механизмите на оценяването, са разработени индивидуални оптимизационни модели на всяко от децата, което ще позволи на учителите да предприемат адекватни мерки за повишаване на ефективността на бъдещата работа по физическо възпитание и спорт.

На базата на всички оценки за всяко от момчетата са изчислени т.нар. средни сумарни оценки, които могат да служат като обобщени индивидуални оценки на физическото развитие и специфичната подготвеност.

Както е посочено по-горе, с оглед на бъдещото усъвършенстване на работата с изследваните от нас деца със СОП, са разработени т.нар. индивидуални оптимизационни модели. Като пример, тук представяме модела на най-добре подготвеното момче S. K. (**фигура 27**).

Анализът на модела дава основание, като най-силни страни в подготовката на S. K. да бъдат определени: *взривната сила на долните крайници, точността на стрелбата в коша и взривната сила на горните крайници*. Както се вижда обаче, S. K. има ниски оценки за своето физическо развитие. Фактът, че той има относително нисък ръст и ниска телесна маса, разбира се, не е проблем, но специално трябва да се обърне внимание на ниското ниво на развитие на неговата бързина на кратки дистанции (показател 4 – $T_4 = 18,48$ т.). Това дава основание да се определи, като основен акцент

в бъдеще при това дете, работата за развиване на бързината на придвижване по терена без топка.



Фигура. 27. Индивидуален оптимизационен модел на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на *S. K.* (№ 4)

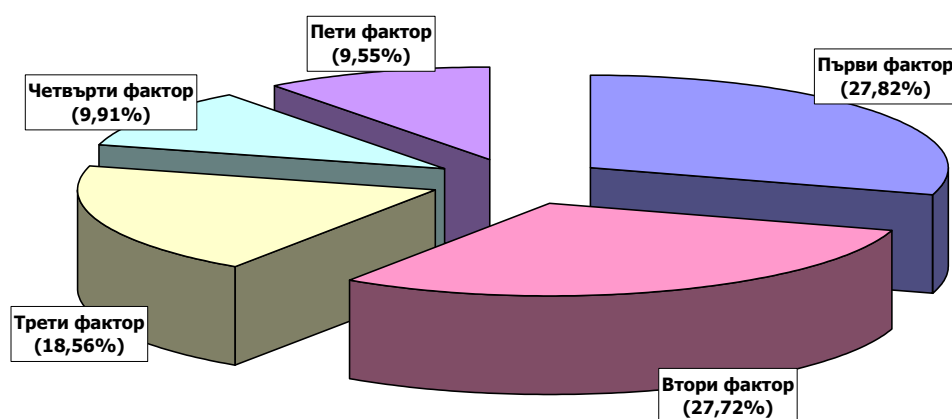
III.4. Факторна структура на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на децата със СОП

Посоченият в предишния раздел механизъм за прилагане на сигмалните оценки Т като оптимизационни критерии, позволява да бъдат определени акцентите в работата с децата, на базата на моментното състояние на развитието на техните двигателни качества и умения. За нуждите на оптимизирането обаче, особено важна информация носят т.нар. факторни структури и изведените основни фактори.

Факторите се извеждат на базата на общите сходни характеристики, които обективно съществуват при изследваните показатели и позволяват да бъде разкрита някаква способност (свойство) на изследвания обект или съвкупност в зависимост от упражняваната двигателна дейност.

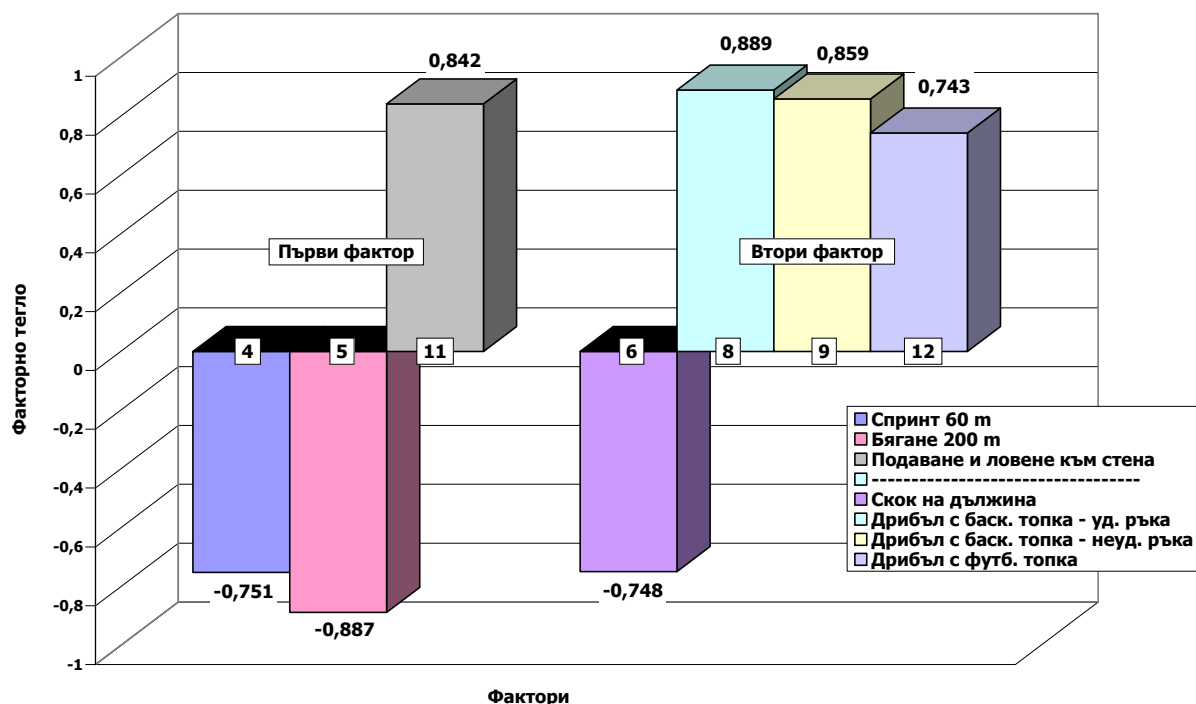
Както се вижда от **фигура 29**, факторната структура на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните израелски 6-8-годишни момчета със СОП се определя от 5 основни фактора, които обясняват много висок процент от изходната дисперсия (93,56%) на изследваното явление.

Анализът на фигурата показва, че първите два фактора имат много близки относителни дялове (съответно 27,82% и 27,72%). Подобна зависимост се наблюдава и при последните два фактора, които обясняват съответно 9,91% и 9,55% от изходната дисперсия на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните момчета със специални образователни потребности.



Фигура 29. Относителни дялове на обяснената от всеки фактор изходна дисперсия на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните момчета със СОП

Първият фактор е свързан предимно с беговите възможности на децата със СОП и разкрива високата значимост на общата издръжливост и бързината на придвижване на кратки дистанции. Посочените признаци влияят положително върху умението на момчетата да извършват успешни подавания в стена, последвани от ловене на баскетболна топка. Доказателство за това са високите факторни тегла (**фигура 30**) при показатели 5, 4 и 11 (съответно -0,887, -0,751 и 0,842). Това дава основание, призовото място във факторната структура на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните момчета със СОП да бъде отредено на **„общата издръжливост и бързината на придвижване на кратки дистанции, които оказват положително влияние върху умението на момчетата да извършват успешно подаване и ловене на топката“**.



Фигура 30. Факторна структура на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните момчета със СОП – първи и втори фактори

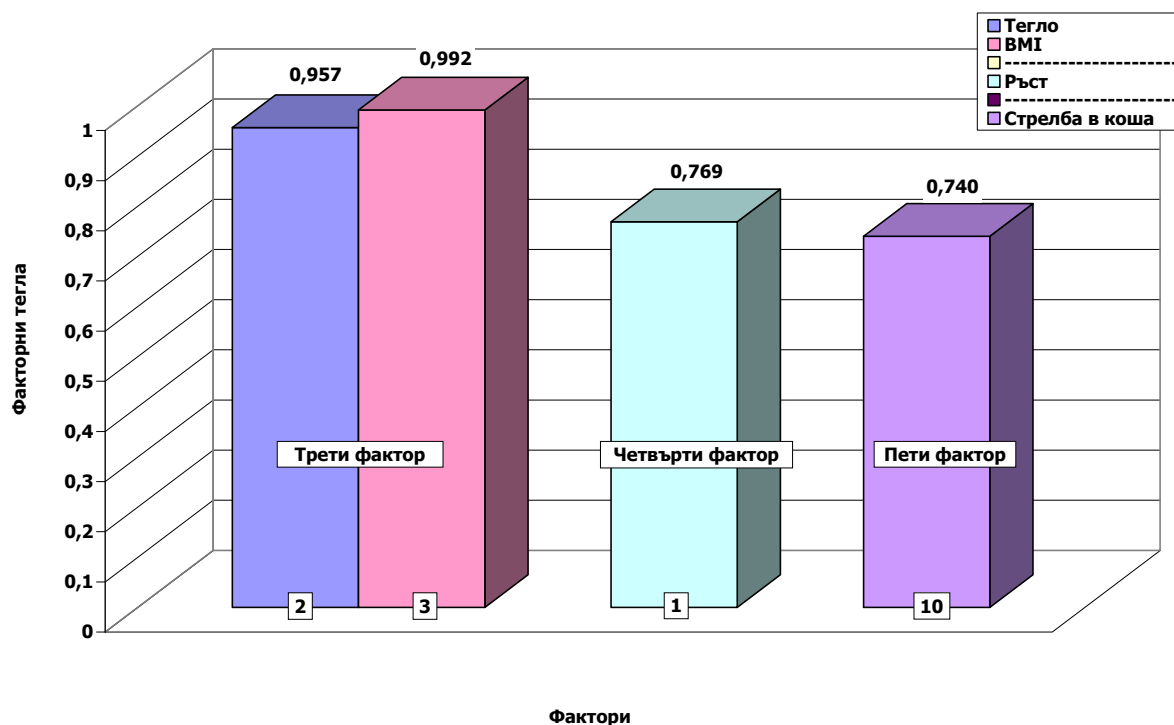
Вторият фактор обяснява почти същия относителен дял, като първия (27,72%). Тук с най-високи факторни тегла се отличават 4 от изследваните признаци (**фигура 30**). Най-високи стойности (0,889 и 0,859) си наблюдават при показатели 8 и 9 (съответно „дрибъл с баскетболна топка с удобна ръка“ и „дрибъл с баскетболна топка с неудобна ръка“). Малко по-ниски са факторните тегла при показател 6 (скок на дължина, -0,748) и показател 12 (дрибъл с футболна топка, 0,743). Факторът може да бъде идентифицират като **„умение за придвижване по терена с дриблиране както на баскетболна, така и на футболна топка“**.

Третият фактор (18,56%) може да бъде определен като **„морфологичен фактор“**, разкриващ влиянието на телесната маса (теглото и индекса на телесната маса) върху развитието на двигателните качества и специфичните умения на децата със СОП (**фигура 31**).

Четвъртият фактор (9,91%) също може да бъде отнесен към **„морфологичните“**. Той допълва третия фактор и определя мястото във факторната структура на дължината на тялото (ръста) на момчетата (**фигура 31**).

Петият фактор (9,55%) може да бъде идентифициран като **„ефективност на стрелбата в баскетболния кош“** - **фигура 31**. Той разкрива значимостта на точността на движенията на изследваните момчета, която зависи от тяхната

способност да се концентрират и да определят величината на дистанцията, на която се намират от коша.



Фигура 31. Факторна структура на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на изследваните момчета със СОП – трети, четвърти и пети фактори

В заключение, трябва да бъде подчертано, че изведените фактори, в качеството си на оптимизационни критерии, определят приоритетите в бъдещата работа с децата със специални образователни потребности. Това дава основание, да се направи преглед на разработената методика и, ако е необходимо, да бъде извършено ново подреждане на предвидените въздействия със средствата на спортно-подготвителните игри.

IV. ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Направените по-горе анализи и обобщения, дават основание да бъдат формулирани някои основни изводи и препоръки за практиката.

Необходимо е тук да бъде специално отбелязано, че представените изводи и препоръки са в сила само за израелски деца (момчета) от аутистичния спектър от възрастовата група 7-8 години, обучавани в приобщаващата среда на началното училище.

1. С основание може да се твърди, че при старта на спортно-педагогическия експеримент, като цяло, морфофункционалното развитие на изследваните израелски деца със СОП не се различава значимо от това на техните съученици без здравословни проблеми и още - за времето на експеримента не са настъпили значими промени в нивото и вариативността на основните морфологични признаци на изследваните деца.

2. В началото на периода изследваната група е относително хомогенна по отношение на бързината на включените в нея момчета. Нехомогенност обаче, се наблюдава както по отношение на останалите признаци на физическата подготвеност, така и по отношение на специфичните умения на децата.

3. Благодарение на приложените въздействия със средствата, предвидени в разработената от нас методика, за времето на експеримента са настъпили положителни промени в нивото на развитие и хомогенността на всички наблюдавани признаци на физическата подготвеност.

4. Приложените по време на експеримента средства от спортно-подготвителните игри, са предизвикали значими положителни промени в уменията на децата да боравят с топката на място, което намира отражение в подобрената точност на техните движения. Не може да се твърди същото обаче, по отношение на умения им за придвижване по терена с водене на топката.

5. Въпреки настъпилото повишаване на хомогенността на групата по отношение на уменията за боравене с баскетболната топката на място и за придвижване по терена с футболен дрибъл, като цяло, изследваната съвкупност от деца със СОП остава нехомогенна по отношение на специфичните двигателни умения.

6. Считаме, че времето, предвидено за провеждане на експеримента (5 месеца), не е било достатъчно, за да настъпят значими положителни промени в нивото на развитие на всички физически качества и двигателни умения на децата със СОП.

7. Извършеното оценяване позволи да бъдат установени както силните, така и слабите страни в развитие на основните признаци на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения на децата със СОП и на тази база да бъдат определени акцентите в бъдещата индивидуална работа с всяко от тях.

8. Факторната структура на физическото развитие, физическата подготвеност и специфичните двигателни умения, както и изведените фактори, в качеството си на оптимизационни критерии, определят приоритетите в бъдещата работа с децата от изследваната съвкупност, които трябва за бъдат насочени към:

- развиване на общата издръжливост и бързината на придвижване на кратки дистанции, които оказват положително влияние върху умението на момчетата да извършват успешно подаване и ловене на топката;
- развиване на умението за придвижване по терена с дриблиране както с баскетболна, така и с футболна топка;
- контрол върху морфологичните признаци, изразяващ се в поддържане на теглото и индекса на телесната маса в зоната на нормата за всяко дете;
- повишаване на ефективност на стрелбата в цел (в баскетболния кош), която води до подобряване на точността на движенията на изследваните момчета и тяхната способност да се концентрират и да определят величината на дистанцията, на която се намират от целта.

Препоръки:

1. Децата, които се намират извън зоната на здравословното телесно тегло, трябва да бъдат подложени на периодичен мониторинг. За тях трябва да бъдат полагани специализирани грижи, с цел компенсиране на съществуващите отклонения от нормата.

2. Бягането да бъде прилагано като основно средство за развиване на функционалното състояние на организма при деца със специални образователни потребности.

3. Преди да бъде предложена за по-широко внедряване в практиката, в експерименталната методика трябва да бъдат нанесени известни корекции, насочени към увеличаване на относителния дял на средствата, предвидени за развиване на специфичните двигателни умения за придвижване по терена с водене на топката (баскетболна и футболна).

4. По време на бъдещите занимания по-целенасочено да бъде прилаган индивидуалният подход при работа с децата със специални образователни потребности.

5. Да бъде увеличена продължителността на периода, предвиден за прилагане на разработената специализирана методика - 5 месеца, не са достатъчни, за да настъпят значими положителни промени в нивото на развитие на децата със специални образователни потребности.