



ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

INCLUSIVE EDUCATION

DOI: 10.54664/QZVI8191

КО-ОБУЧЕНИЕТО В ПРИБЩАВАЩАТА КЛАСНА СТАЯ

Христина Фидосиева¹

CO-TEACHING IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

Hristina Fidosieva

Abstract: *Co-teaching is an established model for delivering instructional support within inclusive education, aimed at responding more effectively to the diverse needs of students. The present article offers a theoretical review and systematic synthesis of the principal co-teaching models, grounded in an analysis of contemporary scholarly literature. The findings highlight the substantial potential of co-teaching to enhance students' academic achievement and active engagement in the learning process, while simultaneously underscoring the importance of specific organizational and professional conditions for its effective implementation. Among the key prerequisites identified are dedicated time for collaborative planning, clearly delineated professional roles, and sustained administrative support. Co-teaching is conceptualized as a dynamic pedagogical process whose sustainability and effectiveness are strengthened when embedded within a coherent and systematically supported organizational framework.*

Keywords: *co-teaching, inclusive education, co-teaching models, collaborative teaching*

Въведение

През последните десетилетия приобщаващото образование се утвърди като водеща парадигма в образователните политики и практики, подкрепена от национални и международни нор-

¹ Христина Фидосиева – д-р, главен асистент по специална педагогика и приобщаващо образование (ПН 1.2 Педагогика), катедра „Начална училищна педагогика“, Педагогически факултет на Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“.

мативни рамки, които гарантират правото на децата и учениците със специални образователни потребности да получават достъп до образование в най-малко ограничителна среда. Тази нормативна рамка, макар и концептуална ясна, поставя образователните системи пред съществени педагогически и организационни предизвикателства, свързани с осигуряването на ефективна и подкрепа в условията на хетерогенна класна стая. В отговор на тези предизвикателства ко-обучението постепенно се утвърждава като един от ключовите стратегически модели (Jones & Winters 2023) за реализация на приобщаващото образование.

Ко-обучението се дефинира като модел за предоставяне на подкрепа, при който двама педагогически специалисти – обикновено учител и специален педагог – съвместно планират, реализират и оценяват учебния процес за всички ученици в една и съща класна стая, споделяйки равна отговорност за обучението и напредъка им (Cook & Friend 1995). За разлика от други форми на педагогическо сътрудничество, ко-обучението предполага едновременно присъствие, активно участие и допълване на професионалните роли (Bacharach et al. 2010), като по този начин създава предпоставки за гъвкава диференциация и по-добро адресиране на многообразието от образователни потребности в класната стая.

В основата на ко-обучението стои идеята за интегриране на две допълващи се експертизи – задълбоченото предметно знание на учителя и тясната компетентност на специалния педагог по отношение на образователни потребности (Murawski & Swanson 2001), диференциацията (Jones & Winters 2022) и адаптацията на учебното съдържание. Теоретично, този модел притежава значителен потенциал за създаване на подкрепяща и гъвкава учебна среда. Емпиричните изследвания обаче показват противоречиви резултати по отношение на неговата ефективност – от отчетливи положителни ефекти (Bacharach et al. 2010) до ограничени или статистически незначими постижения при учениците със специални образователни потребности (Jones & Winters 2022).

Постановка на проблема

Въпреки че ко-обучението е широко разпознавано като модел за реализация на приобщаващото образование, в научната литература и в образователната практика се наблюдава съществено разминаване между неговия теоретичен потенциал и реалните резултати от прилагането му. Емпиричните изследвания показват значителна вариативност в ефектите от ко-обучението – от отчетливи подобрения в академичните постижения и участието на учениците със специални образователни потребности (Bacharach et al. 2010) до минимални или статистически незначими резултати, които поставят под въпрос устойчивостта и универсалната приложимост на модела (Jones & Winters 2023). Тази вариативност в резултатите не може да бъде обяснена единствено чрез избора на конкретен модел на ко-обучение, а насочва към по-дълбоки системни и контекстуални фактори.

Допълнителен аспект на проблема е свързан с отсъствието на системни условия за устойчиво и качествено прилагане на ко-обучението. Изследванията последователно посочват конкретни ограничени, свързани с липсата на време за съвместно планиране, професионалната подготовка за работа в екип, административната подкрепа и споделената педагогическа философия като ключови фактори, които възпрепятстват ефективността на модела (Quarles et al. 2024). В ситуации, при които ко-обучението се въвежда фрагментарно, епизодично или без стратегическа рамка, взаимодействието между учителите остава повърхностно, а педагогическата добавена стойност за учениците – ограничена (Friend & Cook 1996).

В този контекст основният изследователски проблем, който настоящата статия адресира, е свързан с необходимостта ко-обучението да бъде анализирано като динамична система, чието функциониране и резултати се определят от взаимодействието между структурни, професионални и културни фактори.

Силата на модела на ко-обучение се основава на синергията между допълващите се професионални експертизи на учител и специален педагог. Както подчертава Friend (2008), съчетаването на задълбоченото предметно знание с експертизата в областта на индивидуализацията на обучението, адаптациите на средата и учебното съдържание и подкрепата в обучението, създава

условия за гъвкава учебна среда, от която се възползват всички ученици, а не само тези със специални образователни потребности. В този смисъл ко-обучението отразява разбирането, че подкрепата в обучението и диференцираното преподаване са ефективни педагогически практики за цялата ученическа общност.

Въпреки концептуалната си привлекателност, ко-обучението често се реализира в практиката по начин, който се отклонява от идеала за равнопоставено педагогическо партньорство. Научната литература последователно отчита тенденцията специалният педагог да заема ролята на асистент, вместо на равноправен ко-учител, като най-често прилаганият модел остава „един преподава – друг подпомага“ (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007). Подобна практика значително ограничава потенциала на ко-обучението и редуцира използването на специализираната експертиза в планирането и реализацията на учебния процес.

Това разминаване между теория и практика намира отражение и в противоречивите резултати относно ефективността на модела. Докато някои изследвания отчитат положителни академични ефекти при ученици в ко-учителски класни стаи (Bacharach et al. 2010; Haggis 2008; Quarles et al. 2024), други анализи показват по-скромни и ограничени резултати, особено когато се разглежда реалното му прилагане в широк образователен контекст (Jones & Winters 2023).

Тази вариативност води до извода, че успехът на ко-обучението не е автоматичен и не може да бъде обяснен единствено чрез избора на конкретен модел. Необходимо е ко-обучението да бъде анализирано като сложна система, в която резултатите зависят от взаимодействието между професионални, организационни и контекстуални фактори – аналитична перспектива, която обособява избора на методологичния подход в настоящото изследване.

Методология

Настоящата статия е разработена като теоретично изследване, основано на систематичен преглед, анализ и синтез на съществуващата научна литература, посветена на ко-обучението в контекста на приобщаващото образование. Изследователският дизайн цели осмисляне и структуриране на натрупаното знание с оглед идентифициране на условия за ефективно прилагане на ко-обучението.

Анализът обхваща широк спектър от научни източници, включително мета-анализи, количествени и качествени изследвания, статии, публикувани в рецензирани международни и национални научни издания. Подборът на литературата е насочен към изследвания, които разглеждат както структурните модели на ко-обучение, така и факторите, влияещи върху неговата ефективност – професионални роли, организационна рамка, време за съвместно планиране, административна подкрепа и култура на педагогическо партньорство.

Настоящата статия си поставя за цел да извърши теоретичен и аналитичен преглед на ко-обучението като модел в приобщаващото образование, чрез изследване на неговите утвърдени модели на прилагане, както и условията, при които той функционира ефективно.

Резултати

Моделите на ко-обучение като организационна рамка на съвместното преподаване

Анализът на педагогическата литература позволява да бъдат идентифицирани шест основни модела на ко-обучение, които функционират като утвърдена организационна рамка за структуриране на съвместното преподаване в приобщаващата класна стая (Cook & Friend 1995; Friend 2008; Зашев 2017). Тези модели следва да се разглеждат като взаимодопълващи се стратегии, които ефективните ко-учителски екипи прилагат гъвкаво и ситуативно в зависимост от целите на урока, учебното съдържание и потребности на учениците в класа. В този смисъл моделите отразяват различни конфигурации на разпределение на ролите, отговорностите и взаимодействието между педагозите:

1. Един преподава, друг наблюдава (*One Teach, One Observe*)

При този модел единият учител поема водещата роля в преподаването, докато другият осъществява систематично и целенасочено наблюдение върху академичното, поведенческото или со-

циалното функциониране на отделни ученици или на целия клас. Събраните данни служат като база за оценяване, планиране на последващи интервенции и диференциация на учебния процес (Cook & Friend 1995; Friend 2008). Макар стратегията да е изключително полезна в началните етапи на съвместната работа, тя носи риск от ролево неравновесие, ако наблюдателната функция се превърне в перманентна позиция за единия преподавател (Friend 2008).

2. Един преподава, друг асистира (*One Teach, One Assist*)

Това е най-често документираният модел в педагогическата практика и в емпиричните изследвания върху ко-обучението (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Cook et al. 2017). При него единият учител води основната част от урока пред целия клас, докато другият се движи из класната стая, предоставяйки непосредствена индивидуална подкрепа, отговаряйки на въпроси и подпомагайки ангажираността на учениците. Стратегията е особено ефективна при въвеждане на ново учебно съдържание, когато е необходимо едновременно представяне на информацията и текущо следене на темпото на учениците.

Въпреки оперативните му предимства, редица автори предупреждават, че системното прилагане на този модел води до редуциране на ролята на втория учител (често специалния педагог) до чисто асистираща функция. Това ограничава възможностите за пълноценно използване на професионалната експертиза и възпрепятства споделеното планиране (Friend 2008; Murawski & Swanson 2001; Зашев 2017).

3. Алтернативно преподаване (*Alternative Teaching*)

При алтернативното преподаване единият учител работи с по-голямата част от класа, докато другият се фокусира върху малка група ученици. Тази подгрупа може да бъде сформирана за предварително въвеждане на ключови концепции (*pre-teaching*), допълнително затвърждаване на материала (*re-teaching*), обогатяване на знанията или провеждане на алтернативна оценка (Cook & Friend 1995; Friend & Cook 2013). Моделът е изключително ефективен инструмент за целенасочена диференциация, особено когато текущите данни за представянето на класа показват необходимост от специфична подкрепа.

Въпреки високата си педагогическа стойност, системното и едностранно прилагане на тази стратегия носи риск от стигматизация на учениците в малката група (Scruggs et al. 2007; Зашев 2017). Това налага внимателно планиране, гъвкавост при подбора на участниците и редуване на съставите на групите, за да се запази приобщаващият характер на обучението.

4. Паралелно преподаване (*Parallel Teaching*)

При паралелното преподаване класът се разделя на две хетерогенни групи с приблизително еднакъв брой ученици, като всеки учител представя едно и също съдържание едновременно, използвайки сходни методи. Намалването на числеността на групите създава условия за по-интензивно участие, активен диалог и непосредствена обратна връзка (Cook & Friend 1995; Friend 2008).

Моделът е особено подходящ за затвърждаване на учебния материал, провеждане на дискусии или преглед на съдържанието преди изпитване (Haggis 2008). Успешното му прилагане предполага прецизно координиране на темпото и педагогическите подходи, за да се осигури равнопоставеност в качеството на преподаване и да се избегнат разминавания в усвояването на информацията.

5. Центрирано/станционнно обучение (*Station Teaching*)

При този модел класът се разделя на няколко малки групи (обикновено три или повече), които последователно преминават през различни „учебни станции“. На две от тях преподавателите представят различни аспекти от урока, докато на останалите учениците работят самостоятелно, в двойки или чрез помощни технологии (Cook & Friend 1995). Станционното обучение е особено подходящо за преподаване на комплексно съдържание, което позволява структуриране на по-малки, независими модули.

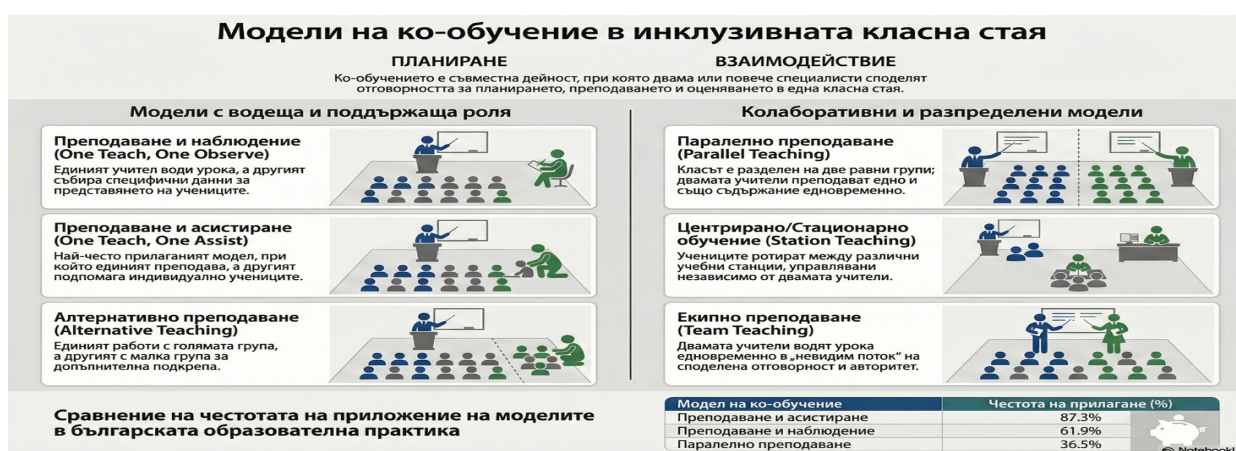
Макар моделът да създава оптимални условия за активно учене, ефективна диференциация и управление на вниманието, неговото прилагане изисква прецизно предварително планиране,

висока степен на координация и строго дефинирана организационна рамка (Bacharach et al. 2010; Friend & Cook 1996).

6. Екипно преподаване (*Team Teaching*)

Екипното преподаване често се определя като концептуално най-завършеният и силно интегриран модел на ко-обучение. При него двамата учители преподават съвместно пред целия клас, като активно взаимодействат, допълват се, водят професионален диалог или разиграват ролеви ситуации (Cook & Friend 1995; Friend 2008). Стратегията е изключително ценна за представяне на комплексни концепции от множество гледни точки и за директно моделиране на експертен дебат и критично мислене пред учениците.

Макар моделът да притежава значителен педагогически потенциал, емпиричните изследвания показват, че той се среща сравнително рядко в практиката. Неговото успешно прилагане изисква най-високо ниво на професионално доверие, споделена педагогическа философия и устойчиви организационни условия за съвместна подготовка (Bacharach et al. 2010).



Фигура 1: Моделите на ко-обучение (NotebookLM, 2026)

Представената графична визуализация на моделите подчертава тяхната специфична организация, но анализът показва, че изборът на конкретна стратегия не трябва да бъде самоцелен акт. Сами по себе си моделите не гарантират автоматично подобряване на постиженията на учениците. Тяхната ефективност е в пряка зависимост от адаптацията им и наличието на системни условия, подкрепящи професионалното партньорство.

В този смисъл ко-обучението следва да се дефинира като динамична система, при която крайният успех се детерминира от взаимодействието между структурни параметри, професионална компетентност и организационна култура (Haggis 2008; Jones & Winters 2023; Quarles et al. 2024). Преходът от формално разпределение на ролите към автентично съвместно преподаване изисква гъвкавост и непрекъсната рефлексия върху потребностите на учениците в реално време.

Дискусия

Представянето на шестте модела на ко-обучение разкрива теоретичния потенциал на този подход, но само по себе си не обяснява огромната вариативност в резултатите, наблюдавани в практиката. Успехът на ко-обучението зависи пряко от качеството на подкрепящата го среда. Ключовите фактори в тази система следва да се разглеждат в тяхната цялост, тъй като именно взаимодействието помежду им оформя уникалната динамика на всяко професионално партньорство. Ефективността на модела не може да бъде разглеждана като механичен сбор от усилията на отделните специалисти, а комплексен резултат от синергията между организационните условия и сътрудничество между педагозите. Тази системна взаимозависимост се потвърждава и от различни изследователи – **активната административна подкрепа** е предпоставка за осигуряване на **вре-**

ме за съвместно планиране (Friend 2008). Това време от своя страна, позволява на учителите да изградят **силна професионална връзка и споделена философия** (вътрешни фактори) (Quarles et al. 2024). Едва когато тези елементи са налице, партньорите могат да преминат отвъд най-лесния модел („Един преподава, друг асистира“) към по-сложни и интегрирани подходи като „Центрирано/станционно“ или „Екипно преподаване“. Липсата на който и да е от тези компоненти може да доведе до разпадане на системата, при което специалният педагог заема ролята на асистент – констатация, потвърдена от Scruggs, Mastropieri и McDuffie (2007), които идентифицират липсата на време за планиране като основна бариера.

На микроиво, **равнопоставеността и съвместимостта на партньорите** също са от съществено значение. Успешните партньорства се градят на взаимно уважение, ясни роли и споделена философия за преподаване и учене (Quarles et al. 2024). Когато единият партньор се възприема като „експерт“, а другият като „помощник“, динамиката на властта подкопава сътрудничеството.

В контекста на тези процеси професионалното развитие на педагогическите екипи се очертава като решаващ фактор за трансформиране на теоретичните модели в работещи образователни практики. Инвестицията в специализирана подготовка за работа в екип култивира необходимата нагласа за гъвкавост и споделена отговорност. Когато институцията припознае ко-обучението не само като административно задължение, а като важен инструмент за приобщаване, се създават предпоставки за превръщане на класната стая в пространство на иновации, в което различната експертиза на двамата специалисти се преплита и води до успехите на учениците.

В крайна сметка, устойчивостта на ко-учителските екипи зависи от способността на образователната система да институционализира тези взаимоотношения. Това изисква преминаване от инцидентни прояви на сътрудничество към дългосрочна визия, в която организационните ресурси, време, пространство и административна подкрепа са в синхрон с индивидуалните стремежи на учителите. Само чрез балансиране на тези външни и вътрешни компоненти може да се постигне автентична интеграция, която да отговори на разнообразните потребности на учениците по един ефективен начин.

Така разгледани, моделите на ко-обучение престават да бъдат просто списък с технически подходи и се превръщат в отражение на по-широката организационна култура в училището. Тяхното успешно прилагане е ясен индикатор за зрелостта на приобщаващата среда, в която професионалното сътрудничество е изведено като основна ценност.

Заключение

Настоящият анализ потвърждава, че ко-обучението не е универсално решение, а сложен процес, чиято ефективност зависи от наличието на подкрепяща професионална екосистема. Успехът му не се определя единствено от избора на конкретен модел, а от синергията между системни фактори – активна административна подкрепа, време за съвместно планиране и целенасочено надграждане на уменията за сътрудничество. Без тези компоненти партньорството неизбежно регресира до асистираща функция на единия специалист, което подкопава приобщаващия потенциал на модела.

В перспектива, научният интерес следва да се насочи към детайлно проучване на специфичните условия, при които различните модели на ко-обучение функционират най-ефективно. Изследванията на динамиката в учителските екипи са от съществено значение за изграждането на работещи стратегии, които да подкрепят прехода от формално сътрудничество към автентично споделено преподаване.

ЛИТЕРАТУРА

Зашев, С. (2017). Модели на ко-обучение в инклузивна образователна среда. Автореферат на дисертационен труд, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“. // Zashev, S. (2017). Modeli na ko-obuchenie v inkluzivna obrazovatelna sreda. Avtoreferat na disertatsionen trud, Velikotarnovski universitet „Sv. sv. Kiril i Metodiy“

Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32 (1), 3–14.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1–16.

Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, S. C. (2017). Co-teaching for students with disabilities: A critical and updated analysis of the experimental literature. In *Handbook of special education (2nd ed., pp. 155–172)*. Routledge.

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (2), 9–19.

Haggis, T. (2008). “Knowledge must be contextual”: Some possible implications of complexity and dynamic systems theories for educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 158–176.

Jones, N., and Winters, M.A. (2023). Are Two Teachers Better Than One? The effect of co-teaching on students with and without disabilities. *Education Next*, 23 (1), 54–59.

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22 (5), 258–267.

Quarles, L. W., Ilg, G. A., & Hunt-Barron, S. E. (2024). Co-Teaching as a Dynamic System to Support Students with Disabilities: A Case Study. *Education Sciences*, 14 (1), 84.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.