# ИНТЕРАКТИВНА И ФУНКЦИОНАЛНА ПОДКРЕПА В ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ ОТ АУТИСТИЧЕН СПЕКТЪР НА РАЗВИТИЕ

ХРИСТИНА ФИДОСИЕВА

Автор: Христина Фидосиева
Техническо оформление и дизайн на корица: Христина Фидосиева
Издател: Институт за изследване на интелектуалната недостатъчност и аутистичния спектър на развитие - ИИИНАСР ©
Велико Търново, 2025
ISBN 978-619-93155-3-8
https://www.ir-di-tsa.com
e-mail: iiinasrbg@gmail.com

## От автора

Настоящата книга е основана върху дисертационния труд на тема „Интерактивна и функционална подкрепа в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие“, защитен през 2021 година към Катедра „Начална училищна педагогика“ на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“.

Изследването е плод на дългогодишна работа, наблюдения и съпреживяване в практическата и научната ми ангажираност към децата и учениците от аутистичния спектър на развитие. Изказвам най-искрената си благодарност на моя научен ръководител проф. дпн Анелия Гърбачева – за безрезервната подкрепа, критичното мислене и високите академични стандарти, които оформиха научната зрялост на този труд. Без нейния вдъхновяващ подход и последователност тази работа не би достигнала своята цялост.

С признателност благодаря и на проф. Жан-Клод Калюби, който бе мой научен консултант в хода на изследването. Неговата международна перспектива, задълбочено познаване на темата и аналитични препоръки допринесоха за интердисциплинарната стойност на разработката.

Решението да публикувам настоящата книга произтича от стремежа тя да достигне до по-широк кръг читатели – в академичната общност, сред учители, ресурсни учители, специалисти, родители и всички, които ежедневно полагат усилия за създаване на ефективна подкрепяща среда за децата и учениците от аутистичния спектър на развитие.

Вярвам, че споделянето на този труд в книжно издание ще съдейства за по-добро разбиране на процесите на интерактивна и функционална подкрепа, като същевременно предостави научно обоснована рамка за прилагане на ефективни педагогически подходи в приобщаващото образование.

Тази книга е отстояване на професионален ангажимент към детето в неговата уникалност, към приобщаването като ценност и към образованието като пространство за развитие, възможности и достойнство.

*Христина Фидосиева*

## Съдържание

**УВОД** ..... 5
ПЪРВА ГЛАВА ..... 17
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНА СЪЩНОСТ НА ПОДКРЕПАТА ..... 17
1. Явлението подкрепа в приобщаващ контекст ..... 17
1.1. Нормативна рамка ..... 17
1.2. Актуални измерения на приобщаващото образование ..... 21
1.3. Определение и основни характеристики на подкрепата ..... 30
2. Теоретични възгледи за подкрепата ..... 32
2.1. Социалнопсихологически характеристики и свойства на подкрепата – същност, действащи лица и форми ..... 32
2.2. Педагогически характеристики на подкрепата ..... 43
2.2.1. Педагогическа подкрепа ..... 43
2.2.2. Подкрепата като научна категория в педагогиката ..... 45
2.2.3. Съвременни възгледи ..... 48
2.2.4. Многослойна система за подкрепа ..... 51
ВТОРА ГЛАВА ..... 56
АУТИСТИЧЕН СПЕКТЪР НА РАЗВИТИЕ ..... 56
**1. Аутистичен спектър на развитие – същност и основни характеристики** ..... 56
**1.1. Кратък исторически преглед** ..... 57
1.2. Характеристики на адаптивното, комуникативното и познавателното функциониране ..... 62
1.2.1. Адаптивни особености ..... 64
1.2.2. Комуникативни особености ..... 69
1.2.3. Познавателни особености ..... 79
**1.3. Образователни програми** ..... 84
1.3.1. Образователни програми и подкрепа ..... 85
1.3.2. Основен изследователски въпрос и водещи хипотези ..... 89
ТРЕТА ГЛАВА ..... 94
КОНЕПТУАЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ ..... 94
1. Концептуална структура на изследването ..... 95
1.1. Класически идеи за обучението ..... 96
1.2. Подкрепа в обучението ..... 103

1.3. Моделът на „образователния триъгълник“ в изучаване на обучението .. 113
1.4. Моделът „образователна пирамида“ ..... 130
2. Триъгълникът на подкрепата в обучението ..... 132
3. Приобщаващ педагогически триъгълник ..... 136
4. Модел на интерактивна и функционална подкрепа в обучението ..... 139
5. Терминология на изследването ..... 141
ГЛАВА ЧЕТВЪРТА ..... 145
МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО ..... 145
1. Изследователски подходи, цели и задачи на изследването ..... 145
1.1. Изследователски подходи ..... 145
1.2. Научен апарат ..... 151
1.3. Изследователски методи ..... 154
1.4. Етапи на изследването ..... 155
2. Изследователски модел ..... 156
3. Методики на изследването ..... 162
3.1. Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) ..... 162
3.2. Индикатори за качество при аутизъм ..... 164
3.3. Методика EIS ..... 169
3.3.1. Адаптивна сфера ..... 170
3.3.2 Комуникативна сфера ..... 172
3.3.3 Познавателна сфера ..... 173
4. Фактор „подкрепа“ ..... 175
5. Фактор „постижения“ ..... 177
6. Статистически методи. Зависими и независими променливи в изследването 179
ГЛАВА ПЕТА ..... 183
ПОДКРЕПА В ОБУЧЕНИЕТО И ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ.
АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО. ..... 183
1. Участници в изследването ..... 183
2. Надеждност на изследователския инструментариум ..... 185
3. Формиране на групи ..... 187
4. Фактор „постижения“ ..... 188
4.1. Сравнителен анализ – адаптивно, комуникативно, познавателно развитие 189

4.1.1. Категория „адаптивно развитие“ ..... 189
4.1.2. Категория „комуникативно развитие“ ..... 194
4.1.3. Категория „познавателно развитие“ ..... 197
4.1.4. Корелации между категориите „адаптивно развитие“, „комуникативно развитие“ и „познавателно развитие“ ..... 204
4.2. Фактор „подкрепа в обучението“ ..... 206
4.2.1. Категория „подкрепа в средата“ ..... 207
4.2.2. Категория „подкрепа в преподаването“ ..... 213
4.2.3. Категория „подкрепа в ученето“ ..... 215
5. Постижения на учениците в условията на подкрепа ..... 223
6. Коефициент на условно действие между фактор „подкрепа“ и фактор „постижения“ ..... 227
7. Корелации между фактор „подкрепа“ и фактор „постижения“ ..... 229
8. Факторен анализ ..... 238
9. Интерактивна и функционална подкрепа в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитието ..... 249
9.1. Приобщаващ педагогически триъгълник ..... 249
9.2. Програма от дейности за подкрепа при обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие ..... 253
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ..... 256
БИБЛИОГРАФИЯ ..... 264
СПИСЪК НА ТАБЛИЦИ И ФИГУРИ ..... 282
СПИСЪК НА ПРИЛОЖЕНИЯТА ..... 284
ПРИЛОЖЕНИЯ ..... 285

# УВОД

Мотивите за разработването на този труд са продължение на професионалната ми обвързаност с образователната система, започнала от недалечното време на националния проект „Включващо обучение“ (2012) и продължаваща до днес. Потапянето в практическите измерения на приобщаващото образование и възможността за изучаване на неговите частни аспекти, доведе до постепенното оформяне на научен кръгозор, свързан с търсенията на същността, формите и характеристиките на подкрепата в обучението на децата и ученици от аутистичен спектър на развитие.

Темата на дисертационния труд е вдъхновена от основната цел на „Програмата на Организацията на обединените нации за устойчиво развитие до 2030 година“ (2015) за „осигуряване на приобщаващото и справедливото качествено образование, и насърчаване на възможностите за обучение през целия живот за всички“, където акцентът за **приобщаващото образование** намира своето място в смисъла и същността на контекста на едно от проявленията на все по-широката училищна действителност. Там някъде се търсят и се откриват концептуалните опори на съвременния образователен процес, представени чрез разпределението на ролите, функциите и отговорностите на двете основни лица – учителят и ученика, и на двата основни процеса – преподаването и ученето.

Настоящото изследване показва възможността да се осигури достъпа до изучаването на обучението, на този строг символ на педагогиката, разкривайки неговия нов семантичен компонент, разпознат като **подкрепата в обучението**. И ако смесването на обучението с подкрепата изглеждат несвойствени за класическата педагогика, как да се достига да извеждане на аргументите за това, че

контекстът, привнесен от характера и динамиката на приобщаващото образование, се явява онази мяра, която насочва към извеждане на изконната същност, неизбежната необходимост и заслужената значимост единствено на **подкрепата**.

Със Закона за предучилищно и училищно образование (2016) и Наредбата за приобщаващо образование (2017) се поставя на дневен ред изискването за включване на нови компоненти в организацията и осъществяването на приобщаващите образователни услуги, познати под названията на **обща, допълнителна и специална подкрепа**. Тяхното присъствие в годишния училищен план и учебните програми, в подготвяния индивидуален план за подкрепа е факт. Но знае ли учителят какво означава подкрепата, каква е нейната същност, форми и характеристики? На този и на много други въпроси се търси се отговор в настоящото изследване.

С изучаването на подкрепата в широк смисъл и в частност на **подкрепата в обучението,** и свързаните с нея явления и процеси се постига актуализиране се педагогическата теория и практика.

Засиленият интерес към изучаването на подкрепата в социалнопсихологическите и педагогическите науки през последните десет години, дава нов поглед към обучението, подчертавайки ролята й на един от поддържащите го компоненти. Установеният в педагогическата практика стремеж към осигуряване на качество на обучението на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие, насочва към необходимостта от **интерактивни и разнообразни методи и модели на обучение** в клас, чрез които педагогическата подкрепа да се активира и да доведе до постижения и цялостно развитие. Логичното продължение на тези процеси поставя изискванията за професионалната подготовка на педагогическите специалисти с оглед на

усъвършенстване на професионалните компетентности на учителите и качеството на управление на учебния процес.

Създадените нови формални йерархии показват, че ролята на учителите и на преподаването от класическата образователна система са изместени от силните страни на учениците и постиженията на ученето, достижими чрез **планираната подкрепа** и с **активното участие** на всички в образователния процес.

Последните научни изследвания, свързани с **подкрепата в обучението** и с **управлението** на процесите на приобщаващо образование, препращат към познаване на динамичното равновесие между **подкрепата**, предоставяна от педагогическите специалисти и **участието** на ученици със специални образователни потребности, опосредствани от нейното индивидуално търсене и вътрешната мотивация за нейното предлагане и осигуряване.

Принципната необходимост от ясно дефиниране на подкрепата е продиктувана от неясните тълкувания и размиването на същността й като процес, неразривно свързан с приобщаването.

Настоящото изследване е с **теоретико-приложен характер** и тръгва от извървения път за преодоляване на неравенствата от различно естество и за създаденото разнообразие от методи и средства за намаляване на тяхното негативно влияние върху развитието на ученика, за да покаже как всичко това, което е успешно и полезно от средата се превръща в **подкрепа,** в движещите сили на учебния процес и на постиженията на учениците.

Концептуалните измерения на дисертационния труд предпоставят изучаването на подкрепата в обучението чрез тристранното и вариативно разглеждане на педагогическата ситуация. Разположени на принципите на тройния подход и на метода „изследване в действие“, те разкриват (1) връзката между трите участващи страни – учител, ученик

и знания (теория за образователния триъгълник на Houssaye, 1988), превръщаща се в „разгарящите се искри“ (2) във възникващите отношения между тях (теория на динамичния триъгълник на Karpman, 1968) тогава, когато са (3) създадени необходимите условия за протичане на образователната ситуация (триъгълник на огъня).

На тази основа се гради научната представа за подкрепата. Представена в триизмерното пространство, в теоретичната обосновка на изследването, се открива нейното основно действие в обучението – тя е в преподаването, в ученето, в средата. Тя е този фактор, който пали, стимулира, насърчава ученика за развитие във всички сфери на функциониране и разширява спектъра на своето действие и извън рамките на образователната ситуация.

Надграждането на теорията за образователния триъгълник на Houssaye (1) с включването на динамичния триъгълник на Karpman (2) и триъгълника на огъня (3), е една метафора, с която се подсилва начина на представяне на създадения изследователски модел. Придава му се точно тази завършеност, която е необходима за изучаване на подкрепата в обучението на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.

В настоящето изследване фокусът е към изучаването на **приобщаващата педагогическа подкрепа,** основано на теорията за образователния триъгълник на Houssaye и на анализа от изследването на **постиженията** в обучението на **децата и учениците** от аутистичен спектър. Теоретичните и статистическите анализи са в непрекъснато взаимодействие и подреждат смисловата дидактична рамка, в която да са вплетени елементи на интерактивната и функционалната подкрепа. Разработената програма и методически насоки са работещи и практически приложими, с което се обогатява визията за подкрепата в обучението на всички ученици.

Ръководени от познанието на способности и потребности при децата и учениците от аутистичен спектър на развитие, интересът е насочен към познанието на динамиката в тяхното адаптивно, комуникативно и познавателно развитие, разширявайки знанието на класическата триада на аутизма и следвайки избрания троен подход в настоящето изследване.

На дневен ред стои въпросът за задълбоченото познаване в теоретичен, практически и функционален план на индивидуалния капацитет и потребности на ученика в аутистичен спектър на развитие, като основна предпоставка за планирането и предоставянето на необходимата педагогическа подкрепа за неговото активно участие в образователния процес.

Континуумът от алтернативни дейности в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие и тяхната взаимна свързаност, обуславят същността и структурата на моделите на подкрепа. Обикновено се счита, че ако образователната среда отразява и предлага адекватен отговор на индивидуалните способности, активното участие в училищна среда би било успешно. Но за да се разбере функционалното единство на ученика от аутистичен спектър на развитие, не е достатъчно да познаваме само неговите потребности, защото той съществува и функционира като динамично цяло, както и всяка потребност е свързана със следващата или предишната.

**Целта** на изследването е да бъде разпозната положителната роля на подкрепата в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие, чрез разкриване на постиженията им в участието в образователния процес.

**Обект** на изследването са интерактивните и функционалните страни на предоставяната приобщаващата педагогическа подкрепа като сбор от явления и процеси, наблюдавани в образователната практика.

**Предмет** на изследването са характера и процесите на влияние на интерактивна и функционална подкрепа за адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.

**Участващите субекти** в изследването са деца и ученици от аутистичен спектър на развитие и педагогически специалисти. С присъщата им активност, генерираща промените, те са действащите лица, които взаимодействат и обновяват образователните практики.

От тази позиция се поставят следните изследователски въпроси:

1. Как се развива интерактивната и функционалната подкрепа в процеса на участие на учителите в проведеното изследване?
2. Как учителят-изследовател подбира и осигурява тези методи, средства, действия и отношения за подкрепата, които са диференцирани спрямо адаптивните, комуникативните и познавателните постижения на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие?

Те дават насоката и определят съдържанието на разработения труд, следвайки генералната **хипотеза**:

**Ако се създават подходящи условия за предоставяне на интерактивна и функционална подкрепа от педагогическите специалисти, ще бъдат постигнати значими позитивни тенденции в адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на учениците от аутистичен спектър на развитие.**

Изследването насочва към опериране с нови характеристики на състоянието аутистичен спектър на развитие, проявени в адаптивните, комуникативните и познавателните умения за участие в обучението. Описанието на конкретните форми и начини на осъществяване на педагогическото взаимодействие и отношения са адресирани към както

към изследователите, така и към педагогическите специалисти и родителите. Те посочват различни подкрепящи дейности, които могат да бъдат провеждани в училищна и в домашна среда.

Като продължение на целта, изследователските въпроси и хипотезата са формулирани следните **теоретични и изследователски задачи**:

1. Да се проучат и анализират основните характеристики на педагогическата подкрепа с оглед на теоретико-приложните изследвания.
2. Да се изясни същността, основните характеристики и особености на обучението и училищното функциониране на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.
3. Да се проучи и анализира педагогическата подкрепа в контекста на обучението на ученици с аутистичен спектър на развитие.
4. Да се конструира теоретичен модел на изследването.
5. Да се направи избор на изследователските подходи и методи, насочени към провеждане на изследването.
6. Да се направи сравнителен анализ на постиженията на учениците от аутистичен спектър на развитие, участващи в изследването.
7. Да се проследи релацията на подкрепата в обучението и адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.
8. Да се представят постиженията на учениците от аутистичен спектър на развитие в условията на предоставяна педагогическа подкрепа, осигурена в рамките на една учебна година.

9. Да се разработят насоки и програма за интерактивна и функционална подкрепа в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.

Изпълнението на теоретико-приложното изследване според формулираната тема обуславя необходимостта от използването на **разнообразни и взаимно допълващи се изследователски подходи и методи**. С оглед спецификата на изследваната проблематика освен **теоретичния анализ**, в изложението намира място проекцията на метода „изследване в действие“. Цялостното изследване е представено в контекста на тройния подход, като придобива своя динамичен характер с оглед на развитийния и синергетичния подход, или на подходите на постиженията и участието (на учители и ученици).

Разработеният изследователски модел посочва начина на осъществяване на изследването, етапите, участниците, методите, както и инструментите за събиране и анализ на данни.

Избраният метод на **изследване в действие** означава самата организация и провеждането на изследването, неделимо от действителните условията на образователната ситуация, за която се търсят конкретните решения. Съществените елементи и характеристики на изследователския модел са:

- Обучение (преподаване и учене) – организация и подготовка, методи и средства, учене и резултати;
- Подкрепа (интерактивна и функционална) – подкрепа в средата, подкрепа в преподаването, подкрепа в ученето;
- Развитие (постижения на учениците) – адаптивно, комуникативно и познавателно развитие;

В **структурно отношение** изложението на дисертационния труд е съставено от логически свързани части, обособени в пет самостоятелни и надграждащи се части, последвани от заключение, библиография и приложения.

**Първа глава „Интердисциплинарната същност на подкрепата“** откроява основните аргументи за изучаването на *„подкрепа в обучението“* в педагогическите науки, където тя се явява компонент на образователния процес, който резултира от *приобщаващото образование* и има за цел да отговори на многообразието от *потребности* на учениците (UNESCO, 2005). В резултат на провежданите изследвания, подчертаните три понятия придобиват статута си на *научни категории* и постепенно обновяват терминологията на педагогическата теория като обогатяват дейностите, методите, средствата и ресурсите за осъществяване на образователните практики. Проучването, анализирането и изясняването на основните характеристики на педагогическата подкрепа с оглед на теоретико-приложните изследвания (Lescouarch, 2014 ; Perrenoud, 1991, 1992, 2005 ; Fuchs & Fuchs, 2006 ; Rousseau, 2014 ; Metaillier, 2017; Paccaud, 2017; Curtona & Russell, 1087; Baumann & Viel, 1992; Fredrickson, 2001), насочва към разкриване на същността на подкрепата в обучението и взаимовръзката с разглежданите процеси, както и разкриват необходимостта от нейното изучаване.

Във **втора глава „Аутистичен спектър на развитие“** се представя разнообразието от идеи и подходи за осветляване на явлението *подкрепа* като компонент в обучението с оглед на разбирането на *аутистичния спектър на развитие*, чрез което се разкрива картината на актуалната ситуация в училище.

Изяснява се същността на основните характеристики и особености на обучението и училищното функциониране на децата и учениците от

аутистичен спектър на развитие. Акцентът е върху разпознаването на **адаптивните**, **комуникативните** и **познавателните способности** за **активно участие** в образователния процес и необходимостта от **подкрепа**, с оглед на формирането на комплексната автономност на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие (Bleuler, 1911; Kanner, 1943; Rutter & Schopler, 1978; Folstein, 1977; Wing, 1987; Lovaas, 1973, 1974; Berberich, 1966 ; Schopler, 1977 ; Mesibov, 2004, 2010; Shea, 2010; Tustin, 1994 ; Philip, 2007 ; Koudstaal, 2005 ; Bitterman, 2003; Daley, Misra, Carlson & Markowitz, 2008; Ingersoll, Landsberg, Kruger, & Nel, 2008; Maestro, et al., 2005). Предимството от познаването на аутизма чрез изучаване на трите линии на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна, свързано със способностите, потребностите на ученика и неговите постижения, насочва към прилагане на принципите на приобщаващото образование и на гъвкав и системен подход при тяхното обучение. Част от средствата за това са посочените терапевтични, психообучаващи и образователни програми.

В **трета глава „Концептуални измерения“** фокусът е поставен върху формулирането на същността и характеристиките на **приобщаващата педагогическа подкрепа**. Теоретичната концептуална рамка на изследването се разполага на обобщението на идеи с доказана научна престижност, което прецизира целта на изследването и произтичащите задачи: да бъдат представени **моделите** на пряката обвързаност на **процесите на обучение** (преподаване, учене) с функционалната насоченост на **педагогическата подкрепа**, насочваща към **училищните постижения** на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.

**Четвърта глава** от изложението е концентрирана върху „**Методологията на изследването**“. Направен е избор и определяне на изследователски подходи, методи, насочени към

провеждане на изследването. Тук е представена изследователската програма с избрания инструментариум и разработената система от фактори, критерии, показатели и индикатори.

**В пета глава** на изложението „**Анализ на резултатите от изследването**“ е включен анализ на резултатите и е представено реализирането на изследователската програма.

На основание на или за да се достигне до доказването, че създаването на подходящи условия за предоставяне на интерактивна и функционална подкрепа от педагогическите специалисти, води до постигането на значими позитивни тенденции в адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие, се открояват **постиженията на учениците** посредством извършения сравнителен количествен и качествен анализ. С методите на корелационния и факторния анализ се постига създаването на факторния модел на подкрепата в обучението, представен с тежестта на факторите: **адаптация на средата, придружаване**, **постижения** и **автономност**. Той е основан на резултати от прилагане на системата от използвани фактори, критерии, показатели и индикатори, на базата на компоненти от използвания инструментариум. На база на анализа на получените резултати са изградени стратегии при прилагане на интерактивна и функционална подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие – **програма от дейности за интерактивна и функционална подкрепа в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие**.

В заключителната част са систематизирани основните изводи и теоретико-приложните приноси на дисертационния труд.

Изучаването на подкрепата в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие е иновативен изследователски проблем.

Приложеният троен подход в изучаване на обучението и обединяването на базовите теории позволява да се разшири визията за преподаване и учене при ученици от аутистичен спектър на развитие и в частност – подкрепа в преподаването, подкрепа в ученето и подкрепа в средата. Допълването на класическата триада на аутизма с характеристики от адаптивно, комуникативно и познавателно развитие, откроява необходимостта от използването на гъвкави и функционални методи и средства в обучението.

Структурирането в двете нови категории на подкрепата – **интерактивна** и **функционална**, позволяват съдържателна градация при избора от дейности, които имат положително влияние върху развитието на ученик от аутистичен спектър на развитие.

Безспорно, приобщаващото образование продължава да бъде устойчивият приоритет в законодателната, политическата, социалната и образователната система, особено в ситуацията на световната здравна и икономическа криза, свързана с пандемията COVID-19. Масовата дигитализация в обучението създаде нови предизвикателства и превръща **подкрепата** в тази необходимост, която е гарант за същинската индивидуализация и диференциация. Изведените от изследването компоненти на подкрепата са със средови и индивидуален характер. Пресечната точка на тяхното взаимодействие, на **адаптацията на средата** и **придружаването** и **постиженията** и **автономността** на ученика, са определящите фактори за успешния образователен процес, независимо от това дали той се осъществява в реални, електронни или хибридни измерения. Този изследователски въпрос изисква разширяване на проучванията, както в теоретичен, така и в приложен аспект, което е предмет на бъдещи изследвания.

# ПЪРВА ГЛАВА
# ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНА СЪЩНОСТ НА ПОДКРЕПАТА

Изучаването на явлението *подкрепа* в педагогическите науки се основава на *приобщаващото образование* и на неговата цел да отговори на многообразието от *потребности* на учениците. Изборът на темата за изследване е провокиран от нарастващата необходимост от познаване на педагогическото взаимодействие с оглед на формирането на комплексната автономност на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.

## 1. Явлението подкрепа в приобщаващ контекст

Приобщаващото образование на децата и учениците със специални образователни потребности продължава да бъде този устойчив приоритет в законодателната, политическата, социалната и образователната система, който го превръща притегателната тема за световните научни изследвания на протичащата мащабна реформа в образователните практики.

Засиленият интерес към неговото изучаване е провокиран от дълбоките разместванията в традиционната теория и практика и насочва към разглеждането му като сбор от явления и процеси, поставени в интердисциплинарна концептуална рамка.

### 1.1. Нормативна рамка

По време на историческа среща на Организацията на обединените нации (ООН) през 2015 г., световните лидери приемат Програмата за устойчиво развитие до 2030 г. Програмата очертава 17 цели за устойчиво развитие, които имат за цел да осигурят по-добро и по-устойчиво бъдеще за всички хора, като се справят с предизвикателствата, свързани с

бедността, климата, мира и неравенствата. За първи път сред тях е поставен акцент към уврежданията, което продължава идеята за **приобщаващото образование** с фокус към „пълно и ефективно участие, достъпност, постижения на всички ученици, особено на тези, които по различни причини са изложени на риск или маргинализирани“ (UNESCO, 2018).

Приобщаващото образование се тълкува като **достъпност на всички ученици** до една и съща образователна система и училища. Методите на обучение и учебните материали, които отговарят на потребностите на учащите, са интегрирани в обучението по начин, които позволява да се премахнат ограниченията, които са потенциална бариера за участието. Състоянието на увреждане може да е само една причина за изключване, наред със социални, физически, институционални ограничения. За да се превърне приобщаването в реалност, е необходимо политиките в образованието трябва да се насочени към подобряване на планираните дейности в образователния сектор и да се основава на системен подход за създаване на културни промени (UNESCO, 2019).

Целта за премахване на бариерите пред образованието на всички ученици, срещат всеобщо одобрение, но националните политики и и местни практики се различават в различните страни и региони.

Докладът на UNESCO приема за своя отправна точна становището на ООН за приобщаващо образование и го описва като процес, а не като крайна точка, което в своята същност и като политически стремеж в създаването на приобщаващи общества и ангажимент за създаване на рамка за действие (UNESCO, 2018).

Създадената национална рамка за приобщаващо образование в български условия, следва представените  международните тенденции. Дейностите на **подкрепа** се реализират след влизането в сила на

Закона за предучилищно и училищно образование (ЗПУО). На практика, подкрепата в нейното символно значение, винаги е имала своето място в училищната среда, без да е назована по този начин.

В българската образователна система, след приемане на ЗПУО, подкрепата е обособена на две нива – **обща** и **допълнителна подкрепа** и във всяко от тях се включват дейности, които са насочени към определен кръг от ученици и конкретни лица, които ги реализират.

Съгласно чл. 15 от Наредбата за приобщаващо образование, общата подкрепа е насочена към всички ученици в класа, гарантира участието и и изявата им в образователния процес и в дейността на училището и включва:

1. Екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти;
2. Допълнително обучение по учебни предмети;
3. Допълнително консултиране по учебни предмети;
4. Кариерно ориентиране на учениците;
5. Занимания по интереси;
6. Библиотечно-информационно обслужване;
7. Грижа за здравето;
8. Осигуряване на общежитие;
9. Поощряване с морални и материални награди;
10. Дейности за превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение;
11. Дейности за превенция (Министерство на образованието и науката, 2017).

Критичният поглед към включените дейности в общата подкрепа, се изразява в изброяването на недостатъчно дейности, които да осигурят „*подходяща физическа, психологическа и социална среда за развиване на способностите и уменията*“ и по-конкретно липсата на насоки за успешна социализация

и социална интеграция чрез формиране на ключови социални компетентности, както и не ясно систематизирани и основни категории, които да следват житейската логика (Николаева, 2018).

Смисълът на **допълнителната подкрепа** е *„осигуряването на допълнителен и различен ресурс, а за учениците, които не могат да отговорят на изискванията на учебната програма – начин за достойно преживяване за учене, научаване и участие в естествената им социална среда, съобразено с техните оптимални възможности“* (Маринова, Кръстева, 2016).

Допълнителната подкрепа е насочена към деца със специални образователни потребности, деца в риск, деца с дарби и таланти и деца с хронични заболявания. Интересна е посоката, която се дава на **допълнителната подкрепа** с включването на деца и ученици с изявени дарби, което разпростира нейния обхват на действие извън поставената рамка на ученици със затруднения.

Определението за подкрепа включва „всички дейности и форми на подпомагане, насочени към деца и ученици, за да могат те да бъдат приобщени и да завършват своето образование“ (Маринова, Кръстева, 2016), което отново потвърждава, че подкрепата е предназначена за всички ученици.

Тълкуванията в тази посока са много и разнообразни, в зависимост от гледната точка. Възгледите за общата подкрепа се обединяват от дефиницията, че „тя стои в основата на образованието, насочено към развитие на учениците като уважаващи себе си, автономни личности“ (Кръстева, Маринова, 2016). Те я дефинират на две нива – **ниво училище** и **ниво клас**.

В обобщение, може да се посочи, че системата от мерки и действия за подкрепа се изпълнява на **ниво училище**. Тогава тя е свързана с осъществяваната комуникация и сътрудничество между различните педагогически специалисти, създаването на екипната работа,

консултиране и обмена на начини за работа и планиране на обучението в класната стая. На **ниво клас** – тя е насочена към педагогическото придружаването на учениците чрез диференциране на стратегиите и подходите за тяхното обучение.

Очертаната обща картина обаче, не отговаря на въпроса по какъв начин се отговаря на образователните потребности на ученици с аутизъм.

## 1.2. Актуални измерения на приобщаващото образование

Терминът „приобщаване“ има различни значения, традиционно те са свързани с неговия образователен контекст, с приема и участието на учениците в училище, с педагогиката на приобщаване, приобщаващото образование, приобщаващото училище. Днес най-често се използват термините „приобщаващо образование“ и „приобщаващо училище“.

Приобщаващото образование обхваща процеса на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможност за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота и общността (Министерство на образованието и науката, 2017) и се отнася до различни инициативи, чиято цел е преодоляването и недопускането на социалното и образователното изключване и неравенство. Стремежът на образователната система е да предостави правото на достъп на всички млади хора да получат качествено образование, и това, независимо от различията, които могат да проявят (Armstrong, 2002; Moran, 2007; UNESCO, 2005)

Разбирането на същността на приобщаващото образование се основава на двете нови понятия в педагогическата наука – **понятията за подкрепа** и **понятието за участие**. Присъствието на принадлежащите им явления и процеси в образователния процес поставя на преден план взаимодействията *учител-ученик* в познатите измерения с фокус върху Ученика.

Като правило, **подкрепата** идва отвън и се определя от създадените условия, тя е самото обучение, подбраното образователно съдържание и инструменти, тя е преподаването на учителя, неделимо от проявеното признание, уважение, доверие, създадената атмосфера на отношения в класа, окуражаването към действие.

**Участието** е активното присъствие и действие на ученика в образователния процес, в общите занимания, изпълнението на учебните задачи, то е процесът на учене и задължително има резултат. То е личният успех, изразен публично и с открито признание на постиженията.

За първи път за подкрепата в приобщаващ контекст се говори в изследванията на Bonvin (2011). Целта е тя да бъде сведена до **оценяването** и **разработването на система за подкрепа на включването** на децата и учениците със специални образователни потребности в общообразователното училище. Изследванията на Prud'homme (2010) се насочени към изучаване на **подкрепата на училищния персонал.**

Изследванията на явлението **подкрепа,** свързано с **управлението** на приобщаващото образование, препращат към процесите на обновяване на класическото обучение и възпитание чрез активиране на нови модели за организация и осъществяване на образователния процес.

Настоящият интерес тръгва от изучаването на динамичното равновесие между **подкрепата** на педагогическите специалисти и **участието** на ученици със специални образователни потребности в приобщаващата училищна среда, опосредствано от тяхната вътрешна мотивация за взаимодействие.

В действителност, подкрепата е пряко свързано с успешното осъществяване на приобщаващото образование.

В последните години, с появата на нормативния регламент за осигуряване на подкрепа, се поставят изискванията за професионалната квалификация на педагогическите специалисти с оглед на усъвършенстването на професионалните компетентности на учителите и качеството на управление на учебния процес.

Създадените формални йерархии и ролята на учителите в класическата образователна система е изместено от силата и постиженията на ученето, които са достижими чрез предварително **планираната подкрепа** и с **активното участие на *всички ученици и педагогически специалисти* в** образователния процес, което в **обучителния контекст**, създава новата визия за модерна и прогресивна училищна среда.

В консултираната литература, прегледът на определенията за приобщаването като процес и за приобщаването като резултат на процесите на образователна интеграция предлагат различни тълкувания, в които прозират предпочитанията на изследователите. За някои автори приобщаването и интеграцията се използват като равностойни термини, в същото време други автори използват различни термини и говорят за тях като за различни явления (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2010; Beauregard & Trépanier, 2010; Boutin & Bessette, 2009; Hang, 2017; Vienneau, 2004).

Независимо от предпочитания термин, важен остава контекстът, в който те се разбират и определят. Ето защо, за да придобие конкретен смисъл изучаваното тук явление, подкрепата, се основава на конкретно определен контекст. Както е посочено в названието на параграфа, опитът е да се дефинира понятието за подкрепа в контекста на приобщаващото образование. По този начин се създава предварителното ограничение за разполагането ни в специфична образователна среда, в която начините за провеждане на обучението са също специфични и те зависят от паралелното осигуряване на:

- **Адаптацията на средата;**
- **Придружаването** на процесите на учене на децата и учениците;
- Постигането на **автономност**, проследявана чрез постиженията.

Следователно моделът, по който се разглежда същността на приобщаващото образование в училище, в клас и включително в отношенията между учителя и учениците позволява възприемането на **активното участие на ученика** от аутистичен спектър на развитие във възможно най-подкрепящата училищна среда. Следователно приобщаващото училище би могло да предлага цялостен набор от услуги от стимулиращи, интегриращи влияния до най-радикалната им версия на *пълното и ползотворното участие.*

Очевидно е, че визията за приобщаващото образование се трансформира и вече се достига до разработване на **политиките и практиките за подкрепа в обучението и социалното участие на всички ученици**. В допълнение, то се характеризира със споделена отговорност за търсене на нови начини изграждане на учебните

програми и дизайна на обучение, така че всички ученици да участват, да се приемат и да си сътрудничат (Booth, Nes & Strømstad, 2003).

Следователно, подкрепата в обучението е не просто новото „застинало понятие“ в педагогическите науки, тя е своеобразно явление, компонент на образователния процес, който резултира от приобщаващото образование и чрез който се постига динамичното решаване на проблеми, свързани с положителния отговор към многообразието от потребности на учениците (UNESCO, 2005). Освен това, тя придава нов дизайн на обучението и внася разбирането за предимството на разнообразието в училище, в класа (Crono, & Snow, 1986; Ducette, Sewell & Shapiro, 1996; Prud'homme, Ramel & Vienneau, 2011; Vienneau, 2011).

Приложението на приобщаващия подход в училищните дейности е продукт на нормативните предписания. Той е фокусиран върху въвеждането на:

- **Интервенцията в обучението, равностойна/включваща и/на придружаването** на учениците със специални потребности;
- Използването на специализираните образователни услуги, каквито са **адаптацията на образователната среда** (Гърбачева, 2015) и **адаптирането на учебните програми** (Moran, 2007).
- По този начин приобщаващото училище и обучение създават условията за автономното, активно участие на всички.

В този смисъл, предварителната представа за подкрепата в обучението, се разглежда като сбор от предлаганите действия и средства, които са производни, както и съпътстващи новата динамика и

разнообразие в образователния процес, очертани от интервенцията и придружаването, адаптацията на средата и на обучението.

За да бъде осмислено явлението подкрепа е необходимо да се отдели внимание на още два нови феномена в образователния процес, зародили се също в контекста на приобщаващото образование. Очевидно е, че трансформацията във възгледите и представите за обучението по принцип, водят постепенно да предприемаме на конкретни действия, които оказват влияние върху начина, по който всеки един от нас си представя всички характеристики на приобщаващото училище, клас.

В приобщаващия клас учениците са активно ангажирани и отдадени на процесите на самостоятелно и съвместно учене. Тази констатация би могла да се определи и като неизменна характеристика, нов постулат в педагогическата теория и практика.

Какво означава **„активното учене“**? Какво означава „съвместното, колективното учене“? Кога се говори за **придружаване** в процеса на обучението?

**Активното учене** е процес, при който децата и учениците, действайки директно върху обекти и взаимодействайки с хора, идеи и събития, изграждат ново разбиране на своята вселена. Освен това, те изграждат своите знания и тяхното разбиране чрез сравнението на възприятията с тези на своите връстници и възрастните, които са около тях и които ги насочват, придружават, подкрепят. Още от класическите теоретици в психологията и педагогиката е известно, че развитието и обучението, разглеждани интегрално, са тясно свързани с взаимодействието децата (учениците) с другите.

От своя страна, взаимодействието и комуникацията между учителя и ученика, между ученика и неговите връстници са от решаващо значение за **подкрепата в развитието на пълния им потенциал**. Когато планирането, организацията и провеждането на обучението са

основани на активното учене, **учителите осъществяват подкрепата** на всеки ученик в класа в зависимост от неговите специфични характеристики.

На свой ред, терминът **придружаване**, въведен тук, има за цел да подчертае образователните действия, използвани от учителите в контекста на активното учене и приобщаващото обучение. Този подход, активиращ силата на индивидуалния избор, решения и предпочитания на учениците, се основава на подкрепата, тоест на активното присъствие на учителя, за да подкрепи ученето, което те могат да постигнат, понякога с малко помощ. Тази образователна връзка, съчетана с богатия и разнообразен контекст на приобщаването, стимулира ангажираността на учениците в процеса на учене и подхранва удоволствието им от ученето.

Същността на приобщаващото образование е неделима на теория и практика с педагогическата подкрепа, изразена в усилията на учителите да отговорят на разнообразието от потребности на всички ученици (Loiacono & Valenti, 2010; Potgieter-Groot, Visser & Lubbe-de Beer, 2012). Практическият отговор се състои в **адаптацията** на компонентите на учебната среда, която включва дидактични ресурси и физическа среда. Училищните практики трябва да имат за цел изграждането на нови умения на учениците, чрез които те да развиват своя индивидуален потенциал.

Ролята на учителите като част от този процес, е водеща по отношение на откриване на индивидуалната потребност на всеки ученик в класа. За да се достигне до това, трябва да има осъзнаване защо е необходима адаптацията и каква е нейната цел в обучението.

Процесът на учене е най-ефективен, когато е ангажиращ, подходящ и интересен за учениците (Томлинсън, 2018). По този начин идеята за приобщаващо образование като **нагласа**, чрез която се разширява

структурата на обучението, очертава подход, от който образователна система се нуждае, за да улесни участието в образователния процес на учениците, чрез поддържането на подкрепящи социални отношения.

**Приобщаването** е процес на трансформация, който осигурява пълно участие и достъп до качествени възможности за обучение на всички деца, ученици, студенти и възрастни, зачитайки и оценявайки многообразието. В същото време, елиминира всички форми на дискриминация във и чрез образованието. Приобщаването представлява и ангажимент за създаване на училища, в които всички ученик се разглежда като ценност и принадлежи към разнообразието, което е обогатяващо за цялата образователна система (UNESCO , 2019).

Othenin-Girard представя схематично тези процеси с примери за функционирането на ученика на ниво класна стая (Othenin-Girard, 2013). А подкрепата, която учениците получават е дидактическа подкрепа в класа – конкретни средства, чрез които се достига до определено ниво на участие в учебния процес (Приложение № 1).

Насочването на вниманието към една от генералните цели на обучението, а именно – достигане на автономност на учениците, осветлява необходимостта от адаптация на средата. Чрез адаптацията на средата се отговаря на индивидуалните потребности на всеки ученик, а **автономността** се разглежда като достигане на определено ниво на знания и умения, които имат смисъл и извън контекста на обучението.

Подкрепяйки някого или неговите идеи, цели, задоволявайки неговата моментна нужда и подсилвайки неговите способности, ние му предоставяме това, от което той има потребност в момента, защото искаме да успее и да продължи напред. Разглеждайки определението за подкрепа в контекста на индивидуалните потребностите на децата и учениците, движението напред е определящо за тяхното развитието.

Динамичната връзка между учител и ученик в контекста на приобщаващото образование се основава на предоставяната и получаваната подкрепа в процесите на обучение. С оглед на поставената близка цел, тя, подкрепата осигурява **активното** участие на ученика в образователния процес. С оглед на генералната цел, тя е насочена към изграждането на автономна личност.

Управлението на приобщаващото образование осигурява възможност за структурирани и последователни дейности, които да бъдат координирани и осъществени от различните действащи лица, които се реализират около ученика в процеса на обучение. За да се достигне до приобщаване в класната стая е необходимо детайлно познаване на потребностите на всички ученици в нея и осигуряване на подкрепата, от която те имат нужда.

Познанието за явлението подкрепа в контекста приобщаващото образование се основава на:

1. Дефиниране на нейната същност и основни характеристики.
2. Запознаване с възможностите за нейното реализиране.
3. Главните действащи лица, които са докоснати чрез нея.
4. Прилагане на концепции за подкрепа и разработване на разнообразни модели, които да стимулират участието и да са събирателни за основните характеристики на приобщаването.

От тази картина ясно се откроява необходимостта от зачитане и приемането на учениците в класа, затвърждаване на доверителни отношения, високи изисквания. За да се случи това е необходима подкрепа, която е насочена в точно определена насока.

## 1.3. Определение и основни характеристики на подкрепата

Необходимостта от ясното разбиране на понятието подкрепа, е продиктувана от съществуването на различни и често неясни тълкувания на неговия смисъл и значение.

Думата „подкрепа“ има широка употреба в ежедневието, което показва, че тя е добре позната и приета. С нея се обозначава **действие за помощ**, защита, спасяване и осигуряване на комфорт, което се идентифицира с допълнителната помощ, съдействието, подпомагането и опората, със закрилата, покровителството, насърчаването и придвижването напред.[1]

Полезно е да се припомни, че думата се превръща в **термин** тогава, когато става способна да представлява и да назовава сбор от явления и процеси, както и тяхната комбинация. В хода на изучаването ѝ, някои от тях ще бъдат назовани, други показани, но най-интересно ще бъде тогава, когато ще бъдат отразени тези специфични явления и процеси, които изграждат представата за осъществяваната подкрепа в обучението на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие и когато познаването ѝ ще се окаже ключово за промяната на отношението на педагогическите специалистите спрямо нея.

През последните години, терминът „подкрепа“ настоятелно заема своето място в терминологията на различни области на научното познание и дейност. Превръщането му в понятие е доказателство за разширяването на първоначалния му смисъл и значение. Проведените изследвания в областта на социално-психологическия цикъл науки водят до обособяването на все по-нови нейни характеристики и свойства, свързано с разширяването на обхвата на съставляващите я явления и

[1] Речник на българския език, Институт за българския език, 2012, АИ "Проф. Марин Дринов"

процеси, като по този начин се постига създаването на специфичните за тях научни представи и твърдения.

За по-доброто разбиране на **понятието за подкрепа** ще започнем с разграничаването на свойствата и характеристиките, които участват в изграждането на нейната действено-процесуална същност.

Естественото присъствие на подкрепата е проявено навсякъде в отношенията между живите същества, което подчертава **социалнопсихологическата ѝ същност и характер**. По-конкретно, тя е там, където има изразена **потребност от помощ** и започва тогава, когато тя е **потърсена** с очакването да бъде **получена**. От своя страна, предлагането ѝ започва там, където е осигурена готовността за организирано действие да бъде предоставена и осъществена.

Както беше споменато, подкрепата разкрива своеобразната връзка и взаимодействие най-малко между две лица, където тя се разполага в пресечната точка на **търсенето** и **предлагането**, приемани за нейните реципрочно свързани посоки на действие. Макар и връзката между тези две лица, както и между тези две дейности да е конвенционална, тяхното своеобразие е свързано с диференцираната им същност и предназначение.

Очевидно е, че **подкрепата се персонифицира** по смисъл спрямо този, който я търси и спрямо този, който я предоставя. По тази причина резултатът за едната и за другата страна също е различен. За търсещия, тя се конкретизира в получената помощ, разбирането, изслушването, насочването, подтикването, окуражаването, положителното оценяване, като ефектът от това влияние се преобразува във вътрешен подтик, увереност да се продължи напред. За предлагащия я, тя се идентифицира с проявата на внимание, грижа, помощ, разбиране,

гъвкавост, функционално реорганизиране на средата, преформатиране на ситуацията, улесняване, стимулиране, подсилване.

В този смисъл, подкрепата може да бъде окачествена като тази **трайна опора** на човешките отношения, която е толкова **естествено необходима**, колкото и необходимостта от нейното самопроизвеждане във всеки възрастов период, във всяка житейска област и в целия жизнен път на човека от раждането до смъртта.

## 2. Теоретични възгледи за подкрепата

Теоретичните възгледи в настоящето изследване обединяват различните тълкувания на понятието подкрепа в социален, психологически и педагогически аспект.

**Първата стъпка** е към превръщането на думата „подкрепа“ в термин, както и обособяването ѝ като понятие в социалните науки. **Втората стъпка** в този анализ е прикрепването на социалнопсихологическия прочит за подкрепата към образователния процес, **третата стъпка** включва опознаването на психологически инструменти, изграждащи реалната представа за поведението, чиито незабележими детайли също са **специфично прикрепени към процесите на учене**.

### 2.1. Социалнопсихологически характеристики и свойства на подкрепата – същност, действащи лица и форми

Еволюцията на изучаването, разбирането и познаването на подкрепата се заражда в социалните науки[2]. Първоначалната представа за нея се свежда до предоставянето на **интервенции в критични**

[2] Под израза „социални науки“ се разбират – науки за образованието, психологически науки, социални дейности, обществено здраве, науки за развлеченията и др.

**ситуации**, използвайки наличните ресурси с различно предназначение (емоционално, информационно, комуникационно, социално, материално).

Отново се подчертава, че **подкрепата е специфична форма на взаимодействие и на отношения** между отделни лица, част от които имат потребността от подкрепата на други, които разполагат със средствата и инструментите за това тя да бъде осъществена.

Първият установен **вид** подкрепа е **социалната подкрепа**. Тя се свързва с **грижата** и **помощта** за някого, както и за тяхното действително осъществяване. Те се предоставят от специална група от хора, които представляват т. нар. подкрепяща и поддържаща социална група.

Според предназначението ѝ са диференцирани други видове подкрепа – **емоционална, финансова, информационна, комуникационна** или дори **поддържаща** – при осигуряване на въздействие у нуждаещия се с цел стимулиране на усещането му за принадлежност.

За получаващия социална подкрепа, тя може да бъде измервана и в **други форми**, проявени в усещането му за **подпомагане**, за това, че някой е на негово **разположение**, както и за **реално получена помощ** или за съществуването на **възможност за получаване** на такава.

Спецификата на социалната подкрепа се представя чрез дихотомията или реципрочността на предлагането и търсенето. Разкриването на нейните вътрешно-процесуални компоненти са представени паралелно с личните преживявания като мярка за удовлетвореността на конкретни потребности.

Например, когато се предлага и е осигурена подкрепата за **социална интеграция**, личното усещане от ефекта на нейното

влияние се изразява в **чувството за принадлежност** към приятелския кръг, задоволството от това да имаш близки и да споделяш сходни ценности и интереси.

Осигуряването на **емоционална подкрепа** съдейства за това да се постигне усещането до степен на **увереност, че си приет и харесван** от другите, да можеш да споделяш позитивни и негативни чувства, да имаш доверен човек.

Подкрепата може да дойде от различни страни – от семейството, приятелите, съседите, колегите, организациите, а в случаите, в които тя е предоставяна от държавата и държавните институции, това е обществената подкрепа или предоставянето на публична помощ.

Ще продължим с описанието на социалната подкрепа, основавайки се на изследванията на различни автори.

Категоричното мнение, че тя е това специфично *„взаимодействие между най-малко две лица“*, което изисква в дадената ситуация за тях да са осигурени *„на разположение и налични ресурси“* (Cohen & Syme, 1985), подчертава значимостта на нейния **материален и физически характер** при определени **ситуации и случаи**.

Както беше подчертано, подкрепата предполага **участието** на най-малко **две действащи лица**, които изпълняват отчетливи роли, свързано с **осъществяването на нещо значимо за някого**. Описана по този начин, тя се отъждествява с връзката, която се установява между тях и със свойството ѝ да генерира възможности за променяна на ситуацията. С други думи казано, подкрепата има **свойствата** да се проявява в съществено значими **ситуации**, където силата ѝ на влияние е жизненозначима и това съставлява основния ѝ **смисъл**.

Животът е изпъстрен с различни събития, научно обединени в 9 области[3], във всяка от които има изненадващо разнообразие от ситуации, за част от които се изисква предварително да бъде обмислено и предвидено осигуряването на необходимата подкрепа. В този смисъл, тя сама по себе си е **житейско и социално явление**, стоящо като в „рамка“ и достъпно, в чиито граници са ситуирани действащите лица в перманентни отношения на близост и свързаност спрямо изискванията на ситуацията.

Всяка ситуация има своето **място** на осъществяване. И може би сред многообразието от ситуации, най-статична и най-предсказуема е педагогическата ситуация. Дали и към нея могат да бъдат разпознати специфично адаптираните свойства и характеристики на подкрепата е въпросът, към чиито отговори се насочваме стъпка по стъпка.

Например, всяка ситуация протича на дадено място, а всеки участващ носи свой специфичен капацитет, потребности и сила на влияние. Във всеки момент, може да възникне търсенето на съдействие и на подкрепа, за да бъде изпълнена дадена дейност. Дали те могат да бъдат получени е генералният въпрос, който изисква да бъдат обособени основните житейски области, в които е необходимо да бъде осигурявана подкрепа.

Редица автори проявяват засилено внимание към определящата значимост на личната **потребност от подкрепа** и на **търсенето на подкрепа в определена ситуации**, в които необходимостта от нея е **видима**, **директна** и **искана** от дадено лице. Освен това, те подчертават, че силата и интензитета на нейното влияние са зависими от това дали конкретното лице я търси и я желае. Тогава нейното

[3] Областите на адаптивно функциониране – комуникация, грижа за себе си, домашни умения, ползване на обществени услуги, автономност, здраве и сигурност, функционални и училищни нагласи, развлечения и работа (Гърбачева А., 2015, стр. 15)

**положително въздействие** е по-устойчиво, по-трайно (Cutrona & Russell, 1987).

В под-конструктите на подкрепата дотук се диференцира ролята на социалната, емоционалната и стимулиращата подкрепа. Емоционалната подкрепа се дефинира като отделен такъв.

Психологическата форма на подкрепа, пренесена в действен аспект спрямо процесите на преподаване и учене се дефинира чрез връзката между емоционалните ресурси на индивида и конкретните фактори, които я обуславят.

1. Близост, съпричастност, доверие, свързаност.
2. Подкрепа и поддръжка на самооценката.
3. Свързаност с групата, интеракция, принадлежност към социална мрежа, контакти.
4. Емоционална подкрепа
5. Ориентиране, решаване на проблеми на когнитивно ниво (Roseman, 1984).

Макар да не е достатъчно, за да се направи заключение, може да се каже, че подкрепата е **ситуационно явление**. Тя изисква време за известно навлизане в съответните отношения, за опознаване на потребностите, на ефекта на влияние от ползването на конкретни средства и инструменти. Освен това тя изисква и доброто ориентиране в мотивацията за търсене и предлагане.

Когато става въпрос за създаването на конкретни връзки и отношения в дадена педагогическа ситуация, идентични с тези на подкрепата, те изглеждат свързани с настоятелното искане на помощ. Това желание прави видимо същински важното, онова, за което тези, които го показват наистина искат да говорят. Това желание е едновременно тихо и тотално, то е декорът и образователната сцена, от

която произлиза отчетливата му прилика с нещо странно и грубо пришито към същинското учене. Достигаме до определянето на личната потребност като водеща за необходимостта от подкрепа, както и с наблюдението на нейния ефект и продължителност на влияние. Според литературата този въпрос се напомня за **емоционалната подкрепа**, която в случая съответства на установяването на лична връзка между ученика и учителя, който възнамерява да предостави помощ, за да може ученикът да се успокои и да се усети подкрепен, да създаде доверие, да намали страховете и тревогите, с което се насърчава неговата емоционалната изява и това му помага да се адаптира към проблема (Elsass, et. al, 1987).

Ако учителят е активен по отношение на осигуряване на ефективната емоционална подкрепа, в отношенията в класа ще се генерира и защитава пространство за изслушване, сигурност и комфорт, в което всеки може да се изразява свободно, без да се чувства назидаван. Освен това, той ще покаже модели на поведение и ще предостави насоки и различни инструменти, които могат да се ползват за овладяване и излизане от проблемната ситуация.

Например, когато в училището и класа се предлага и е осигурена подкрепата за **социална интеграция и приобщаване** на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие, личното им усещане от ефекта на нейното влияние ще се изрази в **чувството им за принадлежност** към приятелски кръг, в задоволството от това да имат близки и да споделят сходни ценности и интереси.

Осигуряването на **емоционална подкрепа** от страна на учителите и на другите ученици съдейства за това да се постигне усещането до степен на **увереност, че си приет и харесван** от другите, да можеш да споделяш позитивни и негативни чувства, да имаш доверен човек.

За редица автори изучаването на взаимодействието „търсене-получаване“ на подкрепата не се ограничава само до едностранна заявка и често се наблюдава смяна на ролите в процеса на *„предоставяне и получаване на подкрепа“* (Gottlieb, 1983).

В обобщение на казаното може да се определи, че подкрепата е тази форма на *„интеракция между две или повече лица, която има за цел да подкрепи или да промени дадена криза или страдание или ако не може да промени ситуацията, да смекчи последствията върху конкретното лице“* (Leppin & Schwarzer, 1997). Тезата се продължава и в други изследвания, които подсилват значимостта на съществуващите социални връзки на конкретното лице и тяхното подкрепящо действие по време на възникване и решаване на проблемите в ежедневните ситуации (Baumann & Veiel, 1992) . Като потенциалните „подкрепящи лица“ могат да се приемат не само близки хора, колегите и познатите, но и членовете на групите на интереси (Найденова, 2008).

**Последната стъпка** в този анализ е прикрепването на социалнопсихологическия прочит за подкрепата към образователния процес, където тя отново заема позицията на основна опора в процесите на приобщаване и за стимулиране на активното участие на децата и учениците в аутистичен спектър в училищната среда го изискват.

Свързването на представите за тези относително различни явления – социалната подкрепа, емоционалната подкрепа и обучението в единна дейност, се създава новият **дизайн на педагогическата ситуация**. Той се гради на естествената обвързаност на социалните, психологическите и специфично педагогически по същност и характер конструкти и достига до осигуряването на комфорта в социалните отношения, естествено прикрепени към взаимодействието на учител-ученик в процесите на преподаване и учене.

Анализът насочва към опознаването на тези операционални и психологически инструменти, изграждащи реалната представа за поведението, чиито незабележими детайли също са **специфично прикрепени към процесите на учене**. Пословичните примери идват от класическия и феноменалния бихейвиоризъм, в които **подкреплението** и **подкрепящ стимул** определят смисловата рамка на **подкрепата във взаимодействието** индивид-среда.

Същината на подкрепленията е белязана от всевъзможни стимули и символи, но те така и не винаги се виждат и въпреки това въздействат на едно по-ритмично и постоянно ниво. Интересът на Skinner към поведението и подкрепящите го стимули като феномени със социален и индивидуален генезис се превъплъщава в един от най-кратките постулати за развитието на човека, затворено в твърдението, че то е функция на взаимодействието индивид-среда (Skinner, 1948). Тази теория е най-приетата и най-критикуваната в цялата история на психологията и въпреки нейната мистериозност, тя е основната методология за организацията на обучението на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие и е референтната теория за най-популярните психообучаващи програми – TEACCH, ABA, ICI и др.

Срещата и взаимодействието на индивида със средата – *„при опериране със средата си, т.е. лицето, правейки типичните за него неща, се среща с особен вид стимул, наречен поджрепление“* (Ferster & Skinner, 1957). Skinner допълва още, че ефектът от въздействието на този стимул е *„увеличаване на поведението, което се е появило преди него“*, т.е. поведението е последвано от дадено последствие и същината на това последствие променя склонността на организма да повтори това поведение в бъдеще. И допълва, че когато поведението не е последвано от подкрепление, вероятността това поведение да се появи в бъдеще намалява.

И тук се появява необходимостта от дефиниране на две от характеристиките на подкреплението, а именно – **положителната** и **отрицателната**, чрез което се вижда ясното разграничаване при тълкуването на подкрепата в социален контекст.

От своя страна, подкреплението предизвиква отговор от индивида, на когото е приложено и той се определя от мерките, който са приложени. Тези динамични характеристики отразяват възможността за съотнасяне на подкрепящите стимули към определено поведение. Базирайки се на теоретичните източници, може да се обобщи, че *положителното подкрепление води след себе си положителни прояви на поведението, а отрицателното – към отрицателни тахива.*

**Преподаването** включва различни **подкрепящи стимули**, които предизвикат определено поведение в ученика. Положителното подкрепление в обучението (съдействие, насърчаване, окуражаване) води след себе си и положително поведение на ученика (мотивация, удовлетворение), което би повлияло и достигането на определени резултати.

**Постоянството на подкрепленията** осигурява положителните емоции в отношенията, изгражда представата, че преживяването разширява репертоара на мисълта и действията на индивидите, което от своя страна служи за изграждане на личен физически, интелектуален, социален и психически ресурс (Fredrickson, 2001).

Психологичната визия дава шанс на подкрепата за разгръщане на процесите на взаимодействие между индивида, околната среда и останалите индивиди .

Отчитайки специфичното значение на всяко едно от разгледаните понятия в тези науки, е необходимо да се идентифицират конкретни дейностите, които обуславят обучението на ученици от спектъра и най-

пълно и точно разкриват не само връзките на индивида с вътрешния свят и потребностите, но и динамичността на промените, които съпътстват тези процеси и откриват взаимовръзката на външните влияния с потребностите и тяхното продължение.

Психологическите науки детайлизират процесите на взаимодействие, в които се открива нуждата от присъствието на подкрепления и подкрепящи стимули като **компонент в обучението** на ученици от аутистичен спектър на развитие и в частност – в преподаването и ученето.

Съществено влияние за разбирането на подкреплението има и теорията за мотивацията на Maslow. Разбирането за **мотивацията** е тясно свързано с принципното твърдение на Skinner, че поведението, което е подкрепяно в миналото е по-вероятно да се повтори, отколкото поведението, което не е било подкрепяно или което е било наказано. И в контекста на разбирането на мотивацията при AMaslow, подкреплението се разбира в смисъла на положителна мотивация (Маслоу, 2001) (Maslow, 1943), свързвайки го със задоволяване на йерархията от базови потребности.

Както подчертава Maslow, поведението се определя от няколко категории фактори, един от които е мотивацията, а другите – силите на средата (Маслоу, 2001). Ясното разграничаване в теорията за човешката мотивация на поведението от средата, дава възможност за тълкуване на поведението чрез взаимодействието със средата и откриване на точното място на подкреплението в този процес.

По този начин се установява, че **базовите потребностите** са относителни постоянни и по-независими от конкретната ситуация, с което се придава способността им не само да организират възможностите за действие на индивида, но и да създават и вариантност в тяхната изява във външната реалност.

Образователните потребности, на свой ред, предполагат взаимодействието на индивида със средата, като и са свързани с потребностите от обучение, комуникация, социално присъствие и активно участие в училищния живот (Гърбачева, 2015).

В това тълкуване отново се откроява идеята на Maslow, че положителната мотивация преди всичко е процес, който протича вътрешно за индивида и е обусловен не толкова от външни фактори, а от вътрешни такива.

С това обобщение се затвърждава позицията, че в психологическите науки, подкрепящите стимули са по-скоро провокирани от индивида и зависят от неговите потребности и поведение в конкретна ситуация, без да се конкретизира необходимостта от външното влияние от друг индивид.

Социалнопсихологическата визия за подкрепата дава шанс за разгръщане на процесите на взаимодействие между индивида, околната среда и останалите индивиди в нея.

В обобщение, социалнопсихологическата визия за подкрепата разкрива нейното място в процесите на взаимодействие на индивида с околната среда и останалите индивиди, отчитайки специфичното значение на силата на индивидуалните потребности от нея, осъществявана чрез прякото влияние и стимулирането на активното участие, водещо към личния и колективния напредък. Ето защо е подчертана необходимостта да се търси нейната роля и значение в обучението на ученици със специални образователни потребности, в частност от аутистичен спектър на развитие, разглеждано в контекста на взаимодействието учител-ученик.

## 2.2. Педагогически характеристики на подкрепата

Подкрепата като част от образователния процес е предмет на изучаване от различни изследователи в областта на педагогиката. Чрез научните концепции на редица автори, подкрепата добива смисловата си рамка в контекста на приобщаващото училище, чрез конкретизиране на различни дейности, чрез които се подпомага развитието и обучението на всеки ученик.

В педагогическите науки терминът подкрепа се открива в различни варианти – „педагогическа подкрепа“, „академична подкрепа“, „училищна подкрепа“, „образователна подкрепа“, „подкрепа в обучението“, „подкрепа в развитието“, „диференциална подкрепа“.

### 2.2.1. Педагогическа подкрепа

В проучената литература се срещат много и различни определения за **педагогическата подкрепа**, които варират в зависимост от организацията и устройството на самата образователната система, действаща в конкретна страна, от учениците, за които е предназначена и от това в чии отговорности е и кой я осъществява.

В чуждоезичната специализирана литература се ползват термините **педагогическа подкрепа** (фр. ез. *soutien pédagogique*), **образователна подкрепа** (англ. ез. *educational support*) като при различните автори те се ползват с различно предназначение. Тяхната обединена версия е **интегрираната педагогическа подкрепа** (фр. ез. *l'appui pédagogique integré*), на чиито смисъл и значение се отделя внимание в хода на изложението.

Класическият смисъл на понятието педагогическа подкрепа се свързва с *„предоставяната на учениците **индивидуална помощ** в училище, в отговор на търсените решения и с оглед на срещаните трудности в обучението“.*

В широк смисъл, с понятието за подкрепа се обозначават *„процесите на **придружаване на учениците** под формата на осигуряваната помощ, предоставяна извън училище“,* която може да бъде сведена до *„обикновената **помощ за изпълнение на домашна работа** или реално за **надграждането на знания**“*.

Идеята за изучаване на **подкрепата в обучението** се открива в трудовете на плеяда изследователи в модерната педагогика и психология, и частните им направления – дидактика, методика на обучението, диференциална педагогика и др. (Perrenoud, 1991; Perraudeau, 1994; Wittman 1995; Françoise & Rieunier, 1997; Houssaye 1999, Booth & Ainscow, 2000; Houssaye, 2003; Mencacci, 2009; Lescouarch, 2014).

Първоначално, подкрепата в обучението, се разпознава като *“начин за **преодоляване на училищния неуспех на учениците**”* (Perrenoud, 1991) и е предназначена за тези, които срещат трудности в ученето и са застрашени от отпадане. Представена с тази цел, нейното значение търси своите последствия извън социалния и психологически контекст, преминавайки в педагогически такъв. Убедеността е в нуждата да се формира отговор на индивидуалните потребности на всеки ученик е значението, с което подкрепата открива своето място в училище.

Малко по-късно, и отново в изследванията на Perrenoud, се открива, че той поставя под въпрос как точно измерваме **неравенството в училищни условия** и какви са критериите, чрез които това се случва.

От друга гледна точка *„училищната подкрепа засяга всички ученици, всички възрасти и всички нива на обучение“* и се изразява конкретно в предоставяне на **индивидуална помощ на ученик**, който временно или за по-дълъг период се нуждае от нея, за да завърши образованието си (Metaillier, 2017). Но все пак се уточнява, че училищната подкрепа не

е само за ученици в затруднение и може да бъде използвана за да се затвърдят знанията по конкретен предмет, да се преодолее липсата на различни умения, да се придобие или завърне самочувствието на ученика.

Изследванията на Rousseau добавят, че *„могат да бъдат сформирани групи за подкрепа на учениците, обединени на базата на еднакви интереси, различни трудности в поведението“* (Rousseau, 2014), с което отново се разширява кръгът от ученици, които получават подкрепа под различна форма в контекста на педагогическите процеси.

Потвърждението, че подкрепата е насочена не само към ученици, които имат затруднения, се открива в изследването на Paccaud, в което тя се свързва с *„ всички видове помощ, които са достъпни за учениците в масовото училище и могат да се провеждат в училището или извън него“* (Paccaud, 2017).

Безспорно проучената литература показва, че училищната подкрепа е предназначена както за всички ученици, така и за тези, които срещат специфични затруднения. Изучаването на възможностите и условията за осигуряване на интерактивна и функционална подкрепа в обучението на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие е темата на настоящото изследване. В него, акцентът е поставен на дефинирането на педагогическата подкрепа като сбор от явления и процеси, чието изучаване се осъществява чрез настъпилите трансформации в образователната практика.

### 2.2.2. Подкрепата като научна категория в педагогиката

Понятието придобива своя научен облик, когато се определя неговата същност, съдържание, форми и обхват, представени с оглед на функционално ѝ предназначение, начини за осъществяване, степен на

необходимост и влияние, значение за ефикасността на процесите на участие в образователния процес и ученето.

Изследователите достигат до заключението, че е необходимо тази идея за се превърне в ценност и принципи на образователната система. В този смисъл ролята на подкрепата е успешно да стимулира, да улеснява и осигурява подобряване на цялостното развитие на детето и да води до постигане на по-добри резултати при изпълнението на поставените образователни цели.

На този етап подкрепата е насочена към преодоляване на различията и неравенствата в училище, които се обуславят от различни фактори – индивидуални, културни, когнитивни, афективни, физически, релационни и водят до системни ограничения във функционирането на ученика. При анализ на рисковите фактори се открива как училището, предоставящо подкрепа, измерва различни академични резултати, въпреки отчетените неравенства.

Това отново препраща към въпроса какво е подкрепата в нейните реални педагогически измерения и за кого тя е предназначена?

Постепенно се установява, че мястото на подкрепата в различни направления на педагогиката и дидактиката се разширява. Едновременно с това тя се обособява като **самостоятелна научна категория в диференциалната педагогика** (Perrenoud, 1992). В обхвата на **явлението** подкрепа се търси като краен резултат не само академичния успех на ученика, но и **подобрението на цялостното функциониране на училищната и извънучилищната среда**.

В педагогическата диференциация се постулира, че „*учениците подхождат към ученето по различен начин, според своите способности, предпочитания или потребности*“ (Perrenoud, 2005). В този смисъл, **училищната подкрепата** се разглежда като средство, чрез което се постига диференциация в класната стая.

Последните научни изследвания представят доказателства за определяне **същността** и **формите** на педагогическата подкрепа, разглеждана през призмата на **усилията**, които влагат **учителите**, за да отговорят на **разнообразието от потребности** на всички ученици (Loiacono & Valenti, 2010; Potgieter-Groot, et. al, 2012), което също препраща към диференциация на обучението, за да може то да бъде ефективно за всеки ученик.

Отразяването на **процесите на подкрепа** в структурна последователност е от съществено значение за организацията на образователния процес. Свързано с тази цел, ще се изведат нейните основни характеристики, систематизирани от различни автори (Приложение № 2).

Част от основните характеристики на подкрепата са свързани с дейността на **действащите лица**, които я предоставят. Отново A. Paccaud дефинира формите на:

1. Педагогическа подкрепа – предоставяна от учители;
2. Педагоготерпевтична подкрепа – предоставяна от логопеди, психолози, кинезитерапевти, ерготерапевти и други;
3. Други форми на подкрепа – предоставяна като допълнителни часове за подготовка на ученика по даден учебен предмет.

Изследователите Fuchs & Fuchs представят подкрепата като част от **специализирани училищни мерки и действия**, диференцирани на три нива, в зависимост от това за кои ученици е предназначена и от кои педагогически специалисти е изпълнявана. Например, (1) **мерките за подкрепа** се предоставят се от учители и са допълнение към работата на класния ръководител; (2) **специализираното обучение** се предоставят се от специалните педагози и е предназначено за ученици с висок риск за неуспех; (3)

**засилените специални мерки** – са индивидуалните мерки и действия са предназначени за ученици със сензорни, интелектуални или други увреждания и се изпълняват се от специален педагог (Fuchs & Fuchs, 2006).

Чрез ясното дефиниране за кого е предназначена и кой я изпълнява, подкрепата придобива своите ясни измерения на присъствие в училищните дейности. Авторите допълват, че тя включва различни мерки от действия, които периодично трябва да бъдат преразглеждани, с цел определяне на тяхната ефективност с оглед на постигането на поставените цели или в случаи своевременно да бъдат прекратени.

Фокусът на изследването е към извеждане на подходящите форми за подкрепа, осигурявана от педагогическите специалисти, за да бъдат постигнати значими позитивни тенденции в обучението на учениците от аутистичен спектър на развитие, преоткривани в личните им постижения в образователния процес.

### 2.2.3. Съвременни възгледи

В началото на XXI век, педагогическата подкрепа вече се разпознава като „*част от всички дейности в училище и в него участват всички, които са в училище*“ (Booth & Ainscow, 2000).

Разглеждайки подкрепата като **глобална система**, тя може да бъде представена като завихрящи се в кръговрат дейности и отношения, в центъра на който е ученикът. Или както Booth очертава реалните й измерения в приобщаващото образование, а именно, че тя е ***предназначена за всички ученици*** и е ***част от всички дейности.***

Около функционирането на ученика се намират всички, които са в някакво взаимодействие с него – учители, педагогически специалисти, администратори, непедагогически специалисти. Всеки от тях има

значение в развитието, израстването и ежедневието на детето и съответно на това е възможно да се появи необходимост да предостави определен вид подкрепа.

Описанието Lescouarch за подкрепата се основава на взаимодействието „учител-ученик“, представено като основен фактор в подкрепата. Той диференцира нейните три основни аспекта – ***взаимодействия***, ***структуриране на основни правила*** и ***съвкупност от ресурси***, които са предоставени на разположение на учениците. В този смисъл, авторът я представя като **опората в обучението** и поставя въпроса дали нейната цел е преодоляването на училищния неуспех (Lescouarch, 2014). Неговите изследвания препращат не само към усвояването на различни стратегии в ученето, а и тяхното използване в други сфери на живота. Когато тяхното приложение е ефективно и в другите сфери, тогава говорим за успешно осигурена подкрепа.

Фиг. 1: Аспекти на подкрепата (Lescouarch, 2014)




Тук вече се достига до неговото определение за педагогическа подкрепа, което ясно го разграничава с диференциалната педагогика и му придава смисъл на *екстернализация на дейностите* (Lescouarch, 2014), т.е знанието се превръща в **експлицитно** – изразява се чрез език, символи и средства чрез които да бъде **разбрано, достъпно, споделено,**

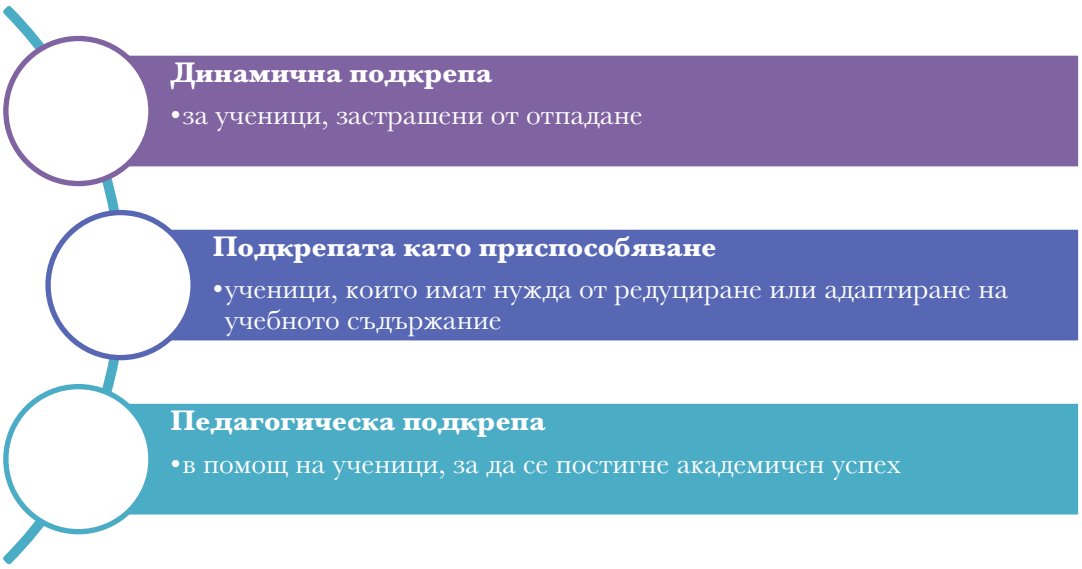
**адаптирано и отново използвано**. Извеждането на знанието от неговия контекст, така че то да не бъде обвързано със ситуацията, от която е породено и да може да се използва в различни обучителни ситуации (Цветков, 2011).

Управлението на подкрепата в обучението осигурява възможност за структурирани и последователни дейности, които да бъдат координирани и осъществени от действащите лица, които се „завихрят“ около ученика в процеса на учене.

Lescouarch обуславя три форми на подкрепа в образователен контекст:

- Динамична подкрепа;
- Подкрепата като приспособяване;
- Педагогическа подкрепа (Lescouarch, 2014).

Фиг. 2: Форми на подкрепата (Lescouarch, 2014)




Всяка от тези форми на подкрепа е насочена към определен кръг от ученици, които имат нужда от нея. **Динамичната подкрепа** се предоставя на ученици, които са застрашени от отпадане (Perrenoud, 1991). За **подкрепата като приспособление** се говори в случаи на

ученици, които работят с по-бавни темпове и имат нужда от редуциране или адаптиране на учебното съдържание (Lescouarch, 2014). А **педагогическата подкрепа** се разглежда в смисъл на помощ, която се предоставя, за да се постигне определен академичен успех.

Трите форми на подкрепа, които все още трудно се разграничават в училището, са взаимодопълващи се, с различна динамика, но следват една обща цел – участието в образователния процес на ученика.

Houssaye казва, че *„предоставянето на една и съща инструкция за всички ученици, не отчитайки техните когнитивни, културни и социални характеристики, води до неуспех, на който не може да се реагира"* (Housse, 2003). Различните начини на възприемани на информация от учениците, предполагат и различни методи, които да бъдат диференцирани за всяко дете или ученик. За да бъде управлявано многообразието в класната стая, е необходимо подкрепата да бъде разгледана като организирана система от действия, които има за цел постигане на определен резултат.

Придружаването на ученици от аутистичен спектър на развитие, изисква разнообразието и адаптацията на образователния процес, изразени в диференцирането и индивидуализирането на избраните дейности и цялостно структуриране на образователната среда.

Системата на подкрепящи мерки и действия, която се предоставя на **ниво училище** е свързана с осъществяване на комуникация и сътрудничество между педагогическите специалисти, екипна работа. На **ниво клас** тя включва педагогическо придружаване на образователните потребности чрез диференциране на стратегиите и подходите за обучение на ученици от аутистичен спектър на развитие.

### 2.2.4. Многослойна система за подкрепа

**Многослойната система за подкрепа (MTSS)** е позната като успешен модел за реализиране на приобщаващото образование в

американски условия и се базира на изследователски подход, познат като „реакция на интервенцията“ (Mandlawitz, 2007). От една страна тя е своеобразната образователна рамка на учебния процес, основана на универсалната функционална оценка на всички ученици (Bender, 2009), от друга – тя разпределя участието на учениците съобразно трите нива на обучение, включващи различни мерки за действие и програма от предлаганите услуги за подпомагане и интегриране на всеки ученик в обучението (Batsche, et. al, 2005).

Предоставяната подкрепа представлява адаптиран вариант на модела на **тристепенна пирамида за интервенции**, отразяваща нивата на подкрепа и тяхната интензивност.

**Първото** ниво е общо за всички ученици, така както в българския модел е **общата подкрепа**.

**Второто** ниво е за конкретна група ученици, съответно на **допълнителната подкрепа**, осигурена за децата и учениците със специални образователни потребности.

На върха на пирамидата е **третото** ниво на подкрепа, което представлява дългосрочната и интензивната персонална подкрепа (Bender, 2009), аналогична на **специалната образователна подкрепа** за деца и ученици в състояние с тежки и множество увреждания.

Всяко ниво се определя в зависимост от интензивността на осъществяваните интервенции, като най-голям брой ученици попадат в общата подкрепа, на второ място – в допълнителната подкрепа и на трето място с най-малък брой са учениците в специалната подкрепа.

На **първо ниво** се включват всички ученици, които посещават училище. В общата подкрепа попадат дейности, свързани с допълнително обучение по учебни предмети, кариерно ориентиране, заниманията по интереси и други.

Във **второ ниво** попадат учениците със специални образователни потребности, за които чрез допълнителната подкрепа, са осигурени адаптирани образователни условия, функционални програми за индивидуално обучение и придружаващи дейности.

**Специалната образователна подкрепа** се предлага на учениците, които имат нужда от постоянна индивидуална подкрепа, осигуряваща подходящите условия за разбирането и изпълнението на поставените образователни задачи в индивидуалния план (Bender, 2009).

Именно поради тази причина, изброените дейности в нивата на подкрепа са примерни и могат да бъдат трансформирани за всеки ученик, съобразно неговите потребности и начина на функциониране в училищна среда. **Многослойната система на подкрепа** се използва като модел за оценяване на непрекъснатото и динамично вземане на решения, относно планирането на обучението и съпътстващите интервенции (Gresham, 2007).

Целите на подкрепата на учениците се преоткриват в изпълнението на система от действия, които е желателно да се включат като компоненти на всички учебни програми и практики. В процеса на тяхното осъществяване те постепенно се превръщат в универсални стратегии и във фундаментални принципи на постмодерната педагогика, чийто фокус е към ученика, поставен в центъра на педагогическото взаимодействие и в ролята на главно действащо лице в образователния процес.

Фиг. 3: Многослойна система за подкрепа - MTSS




Изследванията по темата за общата, допълнителната и специалната подкрепа, доказват, че внедряването на многослойния модел, гарантира добрите академични постижения и просоциалното поведение на всички ученици. Тя успява да постигне ефективно съответствие между функционалната оценка и подходящите преподавателски практики.

Функционалната реорганизация на образователната среда в училищата се основава на преосмислянето в използването на пространството, професионалния състав, материалната база, учебните планове, така че всички ученици да могат да учат при високо качество на обучение. Всички ученици участват в универсалното преподаване, в което се използва диференцираното преподаване, докато малка част ученици получават допълнителна подкрепа, а неколцина ученици получават интензивна специална подкрепа. Част от учениците преминават плавно през трите слоя на подкрепа (Lynass, et. al, 2012).

За постигане на отговор на индивидуалните потребностите на учениците са необходими реорганизация на училищните ресурси и тяхното пълноценно използване, без да се дава предимство само на познавателното развитие, което „отваря вратата“ за намеса в подкрепата на всички, които функционират в училищна среда без те да имат педагогически ценз, за да са в услуга на детето.

При идентифициране на необходимост, за която трябва да се активизират определени действащи лица, се задейства система от дейности, които са включени систематичен план, който е отговор на дефицитите, която се откриват.

**Нивата на подкрепа** отговарят на потребностите, които са разкриват в хода на обучение и на развитие през живота на ученика. Трансформирането на идентифициране на подкрепата до действие на подкрепа е сложната система, която обуславя основните характеристики на подкрепящата педагогика.

Резултатите от общата, допълнителната и специалната подкрепа са измерими чрез активното академично и социално участие на всеки ученик в училище и гарантирания успех на всички.

Настоящото изследване се ползва от трислойния модел на подкрепата и неговото предназначение спрямо адаптивното, познавателното и комуникативното развитие на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие.

Проведеният теоретичен анализ дава всички основания за разглеждане на подкрепата в обучението като самостоятелно явление сред процесите на педагогическо взаимодействие. С подчертаната й роля и значимост се подсилва необходимостта от нейното задълбочено изучаване в областта на педагогическите науки.

# ВТОРА ГЛАВА
# АУТИСТИЧЕН СПЕКТЪР НА РАЗВИТИЕ

В рамките на тази глава е проследена еволюцията на идеите за изучаване на състоянието аутизъм. За да бъдат познавани индивидуалните потребности, както и необходимостта от интерактивна и функционална подкрепа в обучението, е предложено надграждане на класическата триада от характеристики с проявленията на „силните страни“ в адаптивното, комуникативното и познавателното развитие.

## 1. Аутистичен спектър на развитие – същност и основни характеристики

Засиленият интерес към изучаването на аутизма датира от 50-те години на XX век. Неговата интердисциплинарна същност прави знанието богато и многопластово като обединява описанието на факти, явления и характеристики, постъпващи от различни области на човекознанието.

Предизвикателството, пред което сме изправени днес е свързано със създаването на ново и специфично познание относно същността, формите, средствата и характеристиките на подкрепата в обучението на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие в училище.

Термините „аутизъм“, „аутистично разстройство“, „аутистичен спектър“ и „аутистичен спектър на развитие“ се използват синонимно в научноизследователската литература (Yirmiya & Charman, 2010; Kolevzon, et. al, 2007; Reichenberg, et. al, 2006; Glasson, et. al, 2004). Всяко от посочените названия е придружавано от описание на характеристиките на състоянието като се определя, че ***аутистичен спектър на развитие*** (англ. ез. *Autism Spectrum Disorder*) се

характеризира с изразено нарушение на социалното взаимодействие, вербалната и невербалната комуникация и се наблюдава ограничени интереси и дейности. За целите на настоящето изследване те се използват взаимнозаменяемо.

Изучаването на аутизма се основава на различни научни възгледи и подходи, които могат да бъдат диференцирани в областта на медицинските, психологическите и педагогическите науки. След етапното им представяне в началото на изложението, предимство се дава на своеобразието от образователни и терапевтични програми, които илюстрират практическото изпробване на различни форми на интервенция.

Целта е да се подскаже за **педагогическата амбиция**, чиито средства и ресурси допринасят за осигуряване на **активното участие** на децата и учениците в образователния процес с оглед на формиране на тяхната комплексна **автономност**.

## 1.1. Кратък исторически преглед

Дългата и наситена с факти история за изучаване на аутизма датира още от началото на XX век. Първите описания се основават на **медицинския модел** и са свързани с изследванията на Bleuler, Kanner и Asperger.

Думата "аутизъм," произлиза от гръцката дума "αυτισμό", която означава „съществуване сам за себе си“. Смята се, че за първи път терминът „аутизъм“ се използва от Eugen Bleuler[4] през 1911 година, (Volkmar & Klin, 2005).

[4] Eugen Bleuler е швейцарски психиатър, който свързва аутизма с начало на шизофренията. В книгата му „Groupe des schizoprenies“ с този термин той обозначава загубата на контакт с действителността и описва аспекти на самовглъбяване при възрастни с шизофрения. (McGuinness, 2016).

През 1943 година Leo Kanner за първи път идентифицира и описва 11 случая на аутизъм при деца[5], показващи "*невъзможност за социално свързване* с хората от самото начало на живота" (Merrel, 2008), придружавано от **дефицити в комуникацията**, **нетипичен когнитивен потенциал** и **поведенчески проблеми** (Kanner, 1949).

В неговите изследвания попадат и някои заключения, предоставени от родителите на децата. Половината от тях посочват, че децата им сякаш живеят в свой собствен свят и демонстрират по-голям интерес към предметите, отколкото към хората. Силните емоции, които се наблюдават са гняв, радост, вълнение и те са предизвикани именно от различните неодушевени предмети.

Децата, които наблюдава Kanner демонстрират добри когнитивни способности, които обаче се проявяват само във фактите, които са свързани с натрапчивите интереси. Използването на думи е дефинирано от незаинтересованост от обратната връзка на другите в разговора. (Kanner, 1943).

Авторът достига до обособяването на състоянието „ранен детски аутизъм“, познато още и под названието „синдром на Канер“, чието начало започва през първите две години от живота на детето и се характеризира с дълбоко разстройство на контактите с външния свят.

В изследванията 40-70-те години на миналия век **фокусът при изучаването на аутизма се обуславя от психоаналитичният модел** и е насочен към проследяване на емоционалните специфики в преживяванията на детето, включващи неонаталното и постнаталното развитие, както и периодите на ранното детство. Интересът е насочен към идентифициране на конкретни причини за появата на дефицити в

[5] Едва през 1943 г. в статията „*Autistic Disturbance of Affective Contact*“ (Аутистично Разстройство на афективния контакт) американският психиатър Л. Канер описва *ранния детски аутизъм* с доста различна картина от шизофрения, при който се откроява неспособността на малкото дете още от раждането да установи контакт с майката.

развитието. Проучванията са съсредоточени върху опознаване на „симбиозната връзка майка-дете“ от ранните периоди на развитие и се достига до установяване на „студеното отношение на майката към детето“ – подход, който към днешна дата е научно отхвърлен. Преобладаващите психоаналитични идеи допринасят за грешното разбиране на състоянието и това е една от причините за липсата на адекватна подкрепа в развитието на обучението на деца и ученици с аутизъм.

Изследванията на Rutter оказват голямо значение в посоката при изучаване на аутизма. Те са свързани с промяната на посоката в теориите и разбирането състоянието (Rutter & Schopler, 1978; Folstein & Rutter, 1977). През 1978г. Rutter описва следните основни групи от характеристики на аутизма:

- Изключителна самотност, която възпрепятства нормалните контакти и взаимоотношения. От най-ранна възраст такива деца не осъществяват зрителен контакт и не демонстрират никакви форми на привързаност.
- Езикови нарушения. Често речта се използва егоцентрично и не служи като средство за комуникация.
- Чувство за неизменност на заобикалящата среда. Всяка промяна в средата е трудно обяснима и трудно поносима за тях.

През 1979 година Wing[6] съвместно със своята сътрудничка Gould, публикуват резултати от няколко годишно проучване по проблемите на аутизма – трудовете на Kanner, Asperger и случаи на пациенти от Maudsley Hospital. Изводите, до които достигат са познати и до днес в

[6] Lorna Wing е английска психиатърка. Тя е пионер в изучаването на особеностите в развитието и разширява разбирането за аутизма. Участва в създаването на National Autistic Society (NAS) – Национално аутистично общество във Великобритания.

**триадата на Wing** (Carr, 2006). Тя включва три основни характеристики в описанието на децата с аутизъм:

- Качествени нарушения на социалното взаимодействие,
- Качествени нарушения на вербалната и невербалната комуникация и въображението;
- Съществени ограничения в спектъра на дейности и интереси.

Приносът на Wing в изучаването на аутизма е свързан с разширяване на визията за аутизма и въвеждането на понятието „аутистичен спектър на развитие“, вече стандартизирано и утвърдено в международните класификатори (Happe & Baron-Cohen, 2014).

С термина „спектър“ се разширява разбирането за състоянието като с него се обозначава нивото на функциониране в различните области на развитие.

Едва след 80-те години на XX век и след новите ревизии на Диагностично-статистическия справочник DSM-IV се достига до обособяването на самостоятелна група „Разстройства, завладяващи цялостното развитие (англ. ез. *Pervasive Developmental Disorders*, *PDD* ; фр. ез. *Troubles envaissantes du developpement TED*; 1993, 1994), съответно на „генерализирани разстройства на развитието“ (ГРР).

Днес, терминът аутизъм се ползва за означаване на разстройства в развитието, засягащи основно социалните взаимодействия и комуникацията, поставящи лицето в позицията на откъсване от социалния свят и нуждаещо се от **адаптирани средства**, за да осъществява адекватна комуникация“.

Класическата визия за аутизма отразява:

- Спецификата в характера и динамиката на смутената реципрочност в социалното взаимодействие „дете-среда“,

което представлява „епицентърът“ на аутистичното разстройство;

- Трудната комуникация, изразена в особености на речевата експресия и специфично мимико-жестово изразяване, застинало лицево изражение, наподобяващо безизразност или вглъбеност;
- Стереотипното поведение, ритуални поведенчески реакции при специфично движение на ръцете.

Tustin предлага тезата, че аутистичното състояние е защитен механизъм на детето срещу отделянето от родителя, в повечето случаи – майката (Tustin, 1994), което е своеобразно продължение на **психоаналитичните интерпретации**. Според Ruttenberg, аутизмът е крайната реакция на възприемане на детето, когато то е отхвърлено от майката (Walker-Kennedy, 1988). През 1972 година F. Tustin[7] дефинира класификация на аутизма в три групи:

1. Първичен аутизъм – тази форма се характеризира с това, че за детето не съществува същинска диференциация на собственото тяло и тялото на майката. Умственото функциониране е организирано около примитивните усещания.
2. Вторичен аутизъм – тази форма съответства на аутизма, описан от Канер. Открива се изграждане на аутистична бариера, наподобяваща „черупка“, избягва се физически контакт.
3. Вторичен регресивен аутизъм – тази форма настъпва след период на нормално развитие с редица регресивни манифестации и със затваряне на детето във въображаем свят, ориентиран към телесните усещания (Tustin, 1972).

[7] Frances Tustin е психоаналитик, пионер в областта на психоаналитична терапия при деца с аутизъм.

Тези идеи за аутизма, както и цитираните по-горе психоаналитичен модел при изучаване на аутизма, са силни критикувани в съвременната наука и напълно отхвърлени, което ги поставя в рамката на историческа справка, свързани със състоянието.

Определението на Американската психиатрична асоциация за аутизма е свързано с дефиниране на дефицитите, които съпътстват аутизма - увреждане на социалното взаимодействие, на комуникацията и наличието на ограничено, повтарящо се поведение, интереси и дейности (American Psychiatric Association, 2000).

Според Koudstaal, аутизмът е сложно, променливо, биологично базирано, проникващо разстройство на развитието, което влияе както върху развитието, така и върху функционирането (Koudstaal, 2005). Той очертава влиянието на индивидуалните характеристики и така постепенно се достига до необходимостта да бъдат дефинирани положителните аспекти в развитието.

Philip достига до заключенията, че децата от аутистичен спектър на развитие привличат вниманието ни към чувствата си, които тя определя като „по-живи“ от на всички останали, които възприемат света в глобален мащаб, защото възприятието е придружено от определени концептуални категории (Philip, 2007). Това тълкуване препраща към предоставяне на ефективната **емоционална подкрепа**, която ще осигури създаване на доверие, намаляване на страховете и тревогите и насърчаване на емоционалната изява.

## 1.2. Характеристики на адаптивното, комуникативното и познавателното функциониране

Ръководени от познанието на индивидуалния капацитет, способности и потребности на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие, интересът е насочен към познанието на динамиката в

тяхното адаптивно, комуникативно и познавателно развитие. Единството от тези умения и функции не биха могли да бъдат разглеждани като статични и хомогенни психосоциални конструкти. Освен това, между тях има съществени различия, които се определят според обективните критерии и показатели, производни на избраните методики на изследване. Представата за тези сфери на индивидуално развитие е като за тази мултифункционална система, която включва конкретни индивидуални специфики и процеси с различен характер, обединени от адаптивната, комуникативната, познавателната и дори практическата им същност.

Въпросът, свързан с определяне на критериите за наблюдение на тяхната възрастова динамика на развитие при състояние на аутистичен спектър на развитие продължава да бъде отворен.

На базата на обективното познаване на индивидуалния капацитет на всеки ученик и неговите специфики за участие в обучението и училищното функциониране, се достига до определяне на основните му образователни потребности. При учениците с аутизъм съществуват забележими разлики във функционирането, което налага предварителното **структуриране на образователната среда**, **адаптирането на учебното съдържание** и **програмата от дейности**. Освен това, адекватното придружаване на всеки случай в образователния процес налага необходимостта от специфични умения на специалистите. Върху тази основа се изгражда възможността за структуриране на елементите (форми, средства, инструменти) и процесите на предлаганата подкрепа.

За целите на това изследване интересът е насочен към познаването на особеностите, свързани с **адаптивното, комуникативното** и **познавателното развитие,** изведено от процеса на взаимодействие

на индивидуалните характеристики с предоставяната образователна и психологическа и педагогическа подкрепа.

Поставени са и предварителните граници, в които знанието за аутизма е статично и ограничено, за да не влияе на анализа потенциалните способности и преминаването към определянето на потребностите, за да може да се стигне до избора на подходящата форма подкрепа. Нуждата от познаване на цялата палитра от потребности изисква задълбочен анализ и подробно познаване на характеристиките, които обуславят спектъра.

### 1.2.1. Адаптивни особености

Наблюдението и оценяването на тази линия в развитието, продължава да бъде пренебрегвано, но тя е определяща, както по отношение на доброто познаване на детето, така и във връзка с откриването на търсената от него подкрепа, за да се постигне степен на автономност спрямо уменията за самообслужване и воденето на независим начин на живот.

При анализа на резултатите от проведени изследвания на ученици от аутистичен спектър на развитие в училищна възраст, показват, че тежестта на **неадаптивните поведения** и в частност на стереотипните и автоагресивни действия са пряко свързани с продължителността на прекараното време в училищна среда. Те допълват, че не е изненадващо това, че когато учениците се отличават с дезадаптивно поведение и със специфични характеристики във функционирането, се налага да прекарват по-малко време в училище.

При условие, че бъде осигурена необходимата подкрепа и дезадаптивното поведение бъде овладяно до нивото, което оказва минимално влияние или няма никакво влияние, то тогава прекарано

време в училищна среда ще се увеличи, което от своя страна ще подсили и участието в образователния процес (Yianni-Coudurier, et al. , 2008).

Други проучвания показват, че тежестта на аутистичните особености не е постоянна величина и тя се променя с течение на времето (Seltzer, et al. , 2003) благодарение на ефекта на въздействие на различни поведенчески терапии (Myers & Johnson, 2007). Въпреки това, в обобщение, чрез проведените наблюдения се установява, че учениците в аутистичен спектър на развитие са поставени в ограничаващи условия в класните стаи, които не са съобразени с техните индивидуални характеристики (Bitterman, et al. , 2003).

В настоящото изследване описанието на адаптивния капацитет на децата и учениците е представено интегрално. Наблюдението и оценката на основните характеристики на състоянието се основават на селектираните три основни категории в методиката за неговата функционална оценка:

- Стереотипност и интереси в определена област;
- Специфики в поведението на хранене;
- Дейности по самообслужване и поддържане на лична хигиена.

***Стереотипност/интереси в определена област***

Една от най-отличителните характеристики на децата от спектъра е **ограниченият интерес** в една област, придружаван от **повтарящите се движения** и стриктното спазване на **рутинните дейности** (APA/DSM-V, 2013).

Повтарящите се, стереотипни поведения са една от отличителните характеристики на аутистичното разстройство. (American Psychiatric Association, 2000). В ежедневието, често се установява, че те настояват за еднаквост и проявяват съпротива, стрес и отрицателно отношение при опити да се промени физическата среда или ритъма на живот. Могат да изпаднат в различни емоционални изблици на раздразнение или да

бъдат емоционално реактивни в нетипична степен на изява (Sipes, et. al, 2011). Това създава сериозни трудности при опит за промяна на определени ежедневни дейности (APA/DSM-V, 2013). Характерно за тях е негъвкавото мислене, което също отразява необходимостта от еднаквост.

Друга проява да тази характеристики може да се прояви във фиксация към един единствен или повече стереотипни и конкретно ограничени интереси (American Psychiatric Association, 2000). Стереотипите могат да бъдат пренесени и в повтарящи се двигателни маниери, например движения с ръцете, люлеене на цялото тяло, махане, щракане с пръсти, люлеене (Nazneen, et. al, 2010). В много случаи се наблюдава удоволствие от повтарящите се движения или **привързаност** към определен неодушевен предмет, който спомага движението – парче канап, лента и други. Повтарящите се моторни движения обикновено стимулират децата от аутистичен спектър на развитие, тъй като те им осигуряват комфорт и повишават чувството им на сигурност (Tantam, 2012). Друга причина за повтарящите се стереотипни дейности може да е фрустрацията, преживяна вследствие на прекъсването на определена дейност или на нарушаване на реда на ритуалното поведение (Folstein & Rosen-Sheidley, 2001).

Децата с аутизъм, при които се наблюдават ограничените им интереси в определена област, в повечето случи правят пренос на тази доминанта и в ежедневните си разговори с близки и познати (APA/DSM-V, 2013).

***Хранене***

Темата за храненето при децата в състояние на аутизъм, продължава да бъде предизвикателство за научните изследвания, чиито имат различна насоченост. В настоящия преглед, поведението на хранене е разгледано с неговите специфични прояви.

Изследванията посочват, че приблизително 25% от всички деца имат проблеми с храненето в ранна детска възраст, а когато става въпрос за деца от спектъра, този процент нараства до 80%. Най-често срещаната тенденция е отказ от приемането на определени групи храни, а при по-сериозните случаи, храненето може да се ограничи само до 5 вида храни (Nadon, et. al, 2011).

**Селективността в избора на храни** е характерно продължение на стереотипното поведение. Brown и сътрудници отбелязват, че стереотипните и повтарящи се предпочитания може да варират в различни граници в зависимост от вкуса, цвета, консистенцията, топлината, миризмата на храната (Brown, Spencer & Swift, 2002).

Едно от предположенията за изразената повишена честота на селективното хранене е свързана с чувствителността към съответните характеристики на хранителните продукти. Резултатите от изследванията показват, че около 90% от децата от спектъра обработват тактилната, обонятелната, слуховата и зрителната информация по различен начин. Въз основа на тези данни, не е изненадващо, че техните предпочитания по отношение на вкуса, текстурата, миризмата на храната са специфични и селективни (Cermak, et. al, 2010).

Този факт създава определени трудности в ежедневието на семейството или на лицата, полагащи грижи за детето от спектъра. Цокова отбелязва, че спецификата в храненето може да бъде установена спрямо следните особености:

- Постоянното приемане на една и съща храна;
- Недостатъчен прием на храна;
- Приемане само на определен кръг храни, подбирани по различна характеристика – външен вид, структура, консистенция (Цокова, 2016).

***Лична хигиена***

Стереотипното поведение предполага необходимостта от спазване на строгата последователност на дейностите, осъществявани в ежедневието, което е една от предпоставките за лесно и успешно поддържане на личната хигиена. Заявяването на потребността от дейности, както и структурирането им в определена последователност, са факторите, които са улесняват изпълнението на тези ежедневни манипулации (Landsberg, Kruger & Nel, 2005; Wicks-Nelson & Israel, 2009).

Приучаването към тези дейности обаче може да бъде и сериозно предизвикателство, защото се налага да се наруши рутината и привързаността към ежедневните ритуали. Този факт може да направи по-трудно преминаването от памперс към тоалетна, миенето на зъби, както и личен тоалет

Проучване измежду 183 деца с аутистичен спектър на развитие между 2 и 17 година показва, че приблизително 35% от тях не осъществяват рутинни действия по личния си тоалет, включително и самостоятелно ходене до тоалетна. Този факт може да доведе до липса на самочувствие в децата, ограничаване нивото на независимост и нарушаване на ежедневната рутина в семействата (Levato, et. al, 2016)

Табл. 1: Характеристики при деца от АСР – адаптивни особености

| | **Стереотипност/интереси в определена област** |
|---|---|
| **АДАПТИВНИ ОСОБЕНОСТИ** | • ограничени интереси;<br>• повтарящи се движения;<br>• рутинни дейности;<br>• стереотипни модели на поведение;<br>• привързаност към предмети;<br>• понижен интерес към другите;<br>• трудности при споделяне на удоволствия и интереси;<br>• механичен подход към останалите; |
| | Хранене |

| | |
|---|---|
| | • проблеми в ранна детска възраст;<br>• селективност при избора на храни;<br>• хранене с определена група храни; |
| | Лична хигиена |
| | • последователност на дейностите;<br>• трудности при заучаване на нови дейности; |

### 1.2.2. Комуникативни особености

Описанието на комуникативните особености в развитието на децата и учениците с аутизъм включва характеристики от трудностите във взаимодействието и комуникацията. Те са свързани със забавяне на проговарянето, използване на езика не със социално предназначение и неговото използване единствено в контекста, в който е научен. Речта е лишена от спонтанност, креативност и разнообразие. аутизъм

Една от най-характерните особености в развитието при деца от аутистичен спектър на развитие са **затрудненията в социалното взаимодействие**. Особеностите във връзката с околните и в **реципрочното социално взаимодействие** са типични и постоянни и се появяват в различни ситуации. Изявата им е обусловена от различни фактори и може да доведе до намаляване на интензивността на **невербалната и вербалната комуникация**.

Друга характеристика, която има отношение към осъществяването на контакт с другите, е липсата на ранни индикатори за **комуникативен интерес**, **комуникативна потребност** и **социално взаимодействие** към другите. В ранна детска възраст те са по-склонни да се ориентират към несоциалните стимули, които срещат в предметния свят (Maestro, et. al, 2005).

***Комуникативни взаимодействия***

Уменията за осъществяване на **комуникативно взаимодействие** се придобиват чрез **имитацията** (Ingersoll, 2008),

което очертава нейните две основни функции в развитието. На първо място, тя разкрива своеобразната способността на детето да присъства в социалната ситуация, за да успее да открие своя модел на **социално участие**, чрез което придобива и развива своите социални, езикови и говорни умения. На второ място имитацията има социална функция, чрез която се възприемат и проявяват реципрочните взаимодействия. Точно в тези две функции на имитацията, при децата от аутистичен спектър на развитие се показват сериозни дефицити. Обяснението за това е, че за да има имитация се изисква активното участие в социалния модел на отношения. Влизането във взаимодействие с околната среда е следващата трудност, за което трябва да се предостави необходимата подкрепа. При децата, които не са от спектъра, се наблюдават имитационни умения още около шест месечна възраст (Santrock, 2014). Според Prizant, децата от аутистичен спектър на развитие показват дефицити дори във вокалната имитация (Prizant, 1996) следователно, тяхната гама от вокализации, заучени чрез имитационни поведение в ранна детска възраст е ограничена.

Mundy и сътрудници (Mundy, Sigman & Kasari, 1994) установяват, че при функционирането на деца от аутистичен спектър на развитие, дефицитите се наблюдават в **инициирането на социално споделяне**, което често се обуславя и от **липса на мотивация и потребност** за взаимодействие в социалния свят. Невъзможността да се започне или да отговорите на социалните стимули, отразява последващ неуспех при реализирането на реципрочни взаимодействия с други хора. В действителност, редица изследвания показват, че съвместната проява на дефицита в мотивацията за участие в социалния свят е свързана в последващото развитие със социалния (Mundy & Crowson, 1997) и езиковия дефицит (Mundy, et. al, 2007; Mundy & Newell, 2007; Murray, et. al, 2008), определящи степента на проява на основните

характеристики на аутизма (Mundy, Sigman & Kasari, 1994; Naber, et al., 2007).

Други характерни особености, които също имат значение за осъществяване на комуникативното взаимодействие, са свързани с неосъществяването на зрителен контакт, чрез което се избягва комплексното взаимодействие с другите (Hart & Whalon, 2011), израженията на лицето, **липсата на невербалните жестове**, както и липсата на интерес към различни или дори основни социални стимули (Osterling & Dawson, 1994). Трябва да се обърне внимание, че изброените специфики, както и затрудненията при четенето на лицевите изражения и емоции, могат да бъдат признаци на социална фобия (Tyson & Cruess, 2012).

Според Wing децата от аутистичен спектър на развитие изглеждат изолирани в „собствен балон“ (Wing & Atwood, 1987). Те видимо не могат да отговорят на социалните подходи на останалите или да намерят свой собствен, чрез които да осъществят комуникативно или социално взаимодействие. (Kerig & Wenar, 2006; Wicks-Nelson & Israel, 2009). Подхождат към останалите **механично,** търсейки отговор на своите потребности (Landsberg, Kruger & Nel, 2005). Приемат социалните контакти в повечето случаи безразлично, въпреки че все пак успяват да си взаимодействат с други хора в различни дейности. Но дори и да успеят, те не показват удовлетвореност или удоволствие от това, в което участват, когато то е със социална насоченост (Kerig & Wenar, 2006) (Landsberg, Kruger & Nel, 2005). Обичайно за тях е задаването на неуместни въпроси, които не са свързани със ситуацията, в която функционират в момента и са със слаб интензитет на насочено влияние към другите (Kerig & Wenar, 2006; Landsberg, Kruger & Nel, 2005; Wicks-Nelson, & Israel, 2009)

Всички индивидуални характеристики на децата от аутистичен спектър на развитие, пренесени към училищната среда, придобиват нови измерения, в които реципрочно на идентифицираните особености е необходимо да се предоставя различна по предназначение подкрепа – социална, емоционална, комуникативна, информационна.

Трудностите при реализирането на комуникативни взаимодействия оказват неблагоприятно влияние в процесите на активното учене на ученици с аутизъм. Те са породени най-вече от буквалното разбиране на езика, абстракциите, метафорите, идиомите (Goldstein, Minshew & Siegel, 1994). В изследванията на Goldstein и сътрудници се установява, че дори сред високофункциониращите ученици с аутизъм, четенето с разбиране е на по-ниско ниво в сравнение с типично развиващите се ученици.

Това се оказва и сериозно **ограничение** за осъществяване на взаимодействието с учителите и учениците в училищна среда (Newman, 2007) . Като цяло, учениците с аутизъм успяват да се ориентират при разчитане на социалните стимули (напр. награда), но изпитват сериозни затруднения да моделират ситуациите, в които попадат. Също така се възпрепятства и способността за активно участие в групи от връстници, с което може да се отбележи, че социалните дефицитите повлияват отрицателно върху академичната ангажираност (Turner, 1999)

Наблюдава се и повишаване на социалната изолация и вътрешната несигурност към това как да се отнасят към другите ученици и възрастни в училище (Kerig & Wenar, 2006). Тези характеристики се установяват в рамките както на вербалната, така и на невербалната комуникация при разговор. Около осем годишна възраст типично развиващите се деца обикновено са в състояние да опишат своите мисли и чувства, докато при децата с аутизъм трудно разбират както своите умствени и психични процеси, така и тези на другите. (Santrock, 2014), което се явява и бариера

при разбиране на собственото си емоционално състояние и това на другите. Разгръщането на трудностите при осъществяване на социалните взаимодействия намира своето продължение и в друго поле за разгръщане на трудности при осъществяване на социалните интеракции са формирането и поддържането на партньорски и приятелски взаимоотношения с другите. Детето от аутистичен спектър на развитие не може **спонтанно да търси споделяне на удоволствие**, да се стреми към постижения или да споделя интереси. (American Psychiatric Association, 2000)

Децата с аутизъм не показват предпочитание за речеви звуци (Klin, 1991), нито демонстрират социална усмивка в детска възраст (Maestro, et al., 2005). Съвместното внимание, заедно с липсата на реч или късното проговаряне, са едни сред първите признаци на аутистичен спектър на развитие. Съвместно внимание е способността да се координира вниманието при взаимодействие с други, което най-често се осъществява чрез контакт с поглед, посочване, комуникативни функции, привличане на внимание към себе си (Owens, 2011). Това основно умение се развива още в бебешка възраст и е свързано със споделянето на интереси, ангажиране вниманието на другите, както и изучаването и използването на езика. При децата от аутистичен спектър на развитие **трудно се развива съвместното внимание**, включвайки целия му набор от функции (Osterling & Dawson, 1994). За отбелязване е, че неуспехът за развитие на съвместно внимание е специфичен, което го прави отличителен белег при други състояния (Osterling & Dawson, 1994).

В подкрепа на тезата, че взаимодействието с околните е сериозен проблем при децата с аутизъм е изследването, което потвърждава, че те са по-склонни да се грижат за обекти, а не за лица по време на социални ситуации (Klin, et. al, 2002) Други изследвания показват, че дори когато има създадени определени взаимоотношение, те показват сериозни

трудности при декодиране на лицевите изражения (Happe & Frith, 2006). Обръща се внимание на специфични черти на лицето, а не се изследва лицето в негова цялост, което е една от основните трудности при тълкуването на емоционални състояние. Забавянето в осъзнаването на емоциите – собствените и на останалите, се доказва от рядката употреба на думи, които ги олицетворяват(Hobson & Lee, 1989; Ziatas, Durkin & Pratt, 1998; Van Lancker, Cornelius & Needleman,1991).

Изброените до тук характеристики са и причината децата от аутистичен спектър на развитие често да изпитват ниско самочувствие, ниски нива на доверие, дискомфорт при работа/учене с други хора (Hall & Parker, 2010).

Gena потвърждава тези изследвания и обобщава, че децата с аутизъм имат **минимални комуникативни взаимодействия** с техните връстници. Поради тази причина те се нуждаят от подкрепа в областта на социалната ангажираност с връстниците си (Gena, 2006).

***Съставяне на думи, изрази изречение***

Комуникативните способности при деца и ученици от аутистичен спектър на развитие могат да варират в много широки граници. Възможно е да има забавяне, пълна липса на развитие на говорим език или да са без отклонения от типично развиващите се деца по отношение на комуникативни умения.

Децата от аутистичен спектър на развитие често не успяват да развият ранна реч. За разлика от типично развиващите се деца, които могат боравят със средно 50 думи между 18 и 24 месеца възраст, повечето деца с аутизъм на тази възраст все още не са казали първата си смислена дума. В този контекст **закъснението в появата на смислена реч** е един от първите признаци, които родителите посочват като проблем. (Coonrod & Stone, 2004; McConkey, Truesdale-Kennedy & Cassidy, 2009)

Една малка част от децата демонстрират **регресия в езикови умения** през втората или третата година от живота си. След този период на привидно нормален езиковото развитие, регресията е белязана от загуба на смислена употреба на думи и отказ да се употребяват нови думи (Davidovitch, et. al, 2000). Сред децата от аутистичен спектър на развитие, при които не се наблюдава регрес в езиковото развитие (Tager-Flusberg & Calkins, 1990), се установява, че съществува забавяне не само в езиковото развитие, но и в скоростта на разбиране на езика – закъсняла употреба на словосъчетания и фрази, **по-**беден активен и пасивен речник (Tager-Flusberg & Calkins, 1990). По-беденият активен и пасивен речник се дължат на различното разчитане на знаци и обекти от околната среда от децата от аутистичен спектър на развитие. Проучванията показват, че при високо функциониращите деца от спектъра съществуват дефицити при **разбирането на езиковата изява** на останалите, най-вече в естествени ситуации от реалния живот. Децата с аутизъм, при които има развита реч, успяват да създадат разкази, с творческа насоченост и висока сложност (Tager-Flusberg, 1995) и според изследванията са по-склонни да разказват в сравнение с деца в типично развитие (Capps, Kehres & Sigman, 1998).

Пропускът да се интегрират и разбират знаци, невербални жестове и изражения на лицето в ранна детска възраст, има вредно въздействие върху разбирането на езика. (Begeer, et. al, 2007). Използването на езика в социален контекст зависи също и от разбирането на функциите на ролите на говорител и слушател. Типично развиващите се деца често само си осигуряват среда за практикуване на тези социални роли и си осигуряват контекст за практикуване на тези социални роли. Този обмен на информация осигурява включването в различни социални сценарии, осигурява поле за развиване на умения за вземане на решения и насърчава бъдещи взаимодействия.

Съществуващите **пропуски при осмисляне и преоткриване в определена социална роля** по време на социални взаимодействия е възможно да е причината за трудности при използване на местоимения в ежедневна реч. **Трудности при правилна употреба на местоимения** е често срещано явление, като в повечето случаи грешките се свързани с използване на 1 л. ед., ч. в неподходящ лексикален смисъл, докато при децата от аутистичен спектър на развитие – трудности в овладяването на 1 л, ед. ч. и използването на 3 л., ед. ч. за себе си. Изследванията доказват, че това е резултат от трудности в разбиране на социалната роля – аз-ти, говорител-слушател (Owens, 2011). В по-ранните проучвания сочат, че това се е считало за ехолалия (Kanner, 1943), но по-новите тълкувания на получените резултати обръщат внимание на съществените **трудности при осмисляне на различни социални роли** (Lee, Hobson & Chait, 1994). Обръщането на местоимения се среща децата от аутистичнен спектър на развитие, по-често, отколкото при всяко друго състояние. (Carr, 2006; Landsberg, Kruger & Nel, 2005; Wicks-Nelson, & Israel, 2009) .

**Ехолалията** при деца от аутистичен спектър на развитие е разглеждана като характеристики, която може да притежава различни функции, включително молба, отговор на въпрос, искане на разяснения или опит за преработка на информацията, която се вокализира (Dobbinson, Perkins & Boucher, 2003). Честотата на ехолалията намалява правопропорционално на обогатяване на активния и пасивния речник (McEvoy, Loveland & Landry, 1988), тъй като децата обикновено я прилагат, когато не разполагат с определен набор от словосъчетания, които да използват в определени ситуации за спонтанна реакция (Tager-Flusberg & Calkins, 1990) .

Децата в предучилищна възраст се ангажират с осъществяване на монолози и диалози и успяват да ръководят действието в тях, както и да

практикува определена социална роля. Осъзнават се функциите на речта и успяват да я използва със социална насоченост. Детето в типично развитие ще пожелае да отговорите на въпросите му, да коментирате, повторите, разясните, поддържате темата на разговор (Owens, 2011). При децата от аутистичен спектър на развитие, задаването на въпроси, коментирането и идентифициране на **инициатива за включване в разговор** са значително по-ниска честота (Ziatas, Durkin & Pratt, 2003).

В допълнение към споменатите комуникационни трудности, речта и нейното разбиране са отличават с **буквалност и формалност**. Децата с аутизъм трудно осъзнават промяна в ритъма и интонацията при разговор. Това създава трудност и при разбиране на сарказъм, ирония, чувство за хумор (Kerig & Wenar, 2006)

Едни от често срещаните комуникативни характеристики са изразен **дефицит в способността да се инициира или да се поддържа разговор** с други хора, стереотипно и повтарящо се използване на езика. Наблюдаването на комуникацията би могло да доведе и до липса на разнообразна, спонтанна игра на вярност или социална имитативна игра, подходяща за развитие (American Psychiatric Association, 2000)

Характерните проблеми при поддържането на разговор са части от неправилната преценка за разпределение на социалните роли и постъпващата информация от околната среда, която е необходима за подкрепа на слушателя. Отличителни черти са буквални интерпретации, неразбиране на жаргонни елементи, трудности при идентифициране на елементи от хумора (Gunter, Ghaziuddin & Ellis, 2002), липса на въображение и гъвкавост при разбирането и използването на езика (Capps, Kehres & Sigman, 1998), заради това е трудно децата от аутистичен спектър на развитие да участват пълноценно в социален разговор. Това създава значителни трудности в училищното

функциониране, защото трудно се интерпретират правилата в училищна среда, които трябва да бъдат изпълнени, а понякога остават без логична последователност и буквална свързаност.

Макар че някои деца от аутистичен спектър на развитие имат трудности при овладяване на езика, други могат да имат проблеми с овладяването на декодиращи умения, които е необходимо, за да може да се чете с разбиране и да се тълкува прочетен текст (Hart & Whalon, 2011).

Особеност, която също има пряко влияние върху училищното функциониране и определяне на необходимостта от подкрепа са трудности в обработката на **информация, наблюдение, декодиране**. Редица изследвания показват също, че децата с аутизъм има изключителни възможности за наизустяване (Mayes & Calhoun, 2003) (Tsatsanis, 2004), за което също ни насочва и факта, че част от тях изумително точно запомнят факти, дати, събития.

Табл. 2: Характеристики при деца от АСР – комуникативни особености

| | |
|---|---|
| **КОМУНИКАТИВНИ ОСОБЕНОСТИ** | Комуникативни взаимодействия<br>• трудности при иницииране на социално споделяне;<br>• липса на мотивация за взаимодействие със социалния свят;<br>• липса на невербални жестове;<br>• трудности при осъществяване на социално взаимодействие;<br>• механичен подход;<br>• буквално разбиране на езика;<br>Съставяне на думи, изрази, изречения<br>• закъснение при поява на смислена реч;<br>• регресия в езиковите умения;<br>• беден активен и пасивен речник;<br>• дефицити при разбирането на езиковата изява;<br>• трудности при осмисляне и преоткриване на определена социална роля;<br>• трудности при правилна употреба на местоимения;<br>• ехолалия<br>• трудности при обработка на информация, декодиране и наблюдение. |

### 1.2.3. Познавателни особености

Създадената класификация на познавателните особености, които имат пряко влияние върху активното участие на учениците в учебния процес и социалните взаимодействия в училище, се основава на анализа на редица научни изследвания (Boucher & Lewis,1989; Goldstein, Minshew & Siegel,1994; Joseph, 1999; Mayes & Calhoun, 2003; Tsatsanis, 2004; Ashburner, Ziviani & Rodger, 2008).

***Познавателни процеси***

Познавателните процеси включват процесите на обработване на постъпващата информация, наблюдението, декодирането, капацитетът на паметта, обработването на символи, решаването на проблеми, вземането на решения.

Редица изследвания показват, че учениците с аутизъм се отличават с изключителни възможности за наизустяване, което се потвърждава от констатираните данни за изключително точното запомняне на факти, дати, събития (Mayes & Calhoun, 2003; Tsatsanis, 2004; Mayes & Calhoun, 2003).

Заедно с тази констатация, се установява и че децата с аутизъм срещат затруднения при припомняне на предишни знания. Авторите твърдят, че този факт е свързан с **дефицити при показателите за извличане на информация** и се подобряват, когато имат като опора определени символи, чрез които са ги получили (Boucher & Lewis, 1989). **Способността за запаметяване** на минали събития също се отличава с определени дефицити и създава допълнителни затруднения.

Спецификите в **абстрактното мислене**, **обобщението** и **възпроизвеждането да информация** сериозно ограничава извличането на академични знания от нови ситуации (Tsatsanis, 2004; Goldstein, Minshew & Siegel, 1994).

Характерното за аутизма стереотипно и повтарящо се поведение също е своеобразна бариера за процесите на учене. В действителност, то е свързано с повтарящите се и ограничени интереси, придружавани от **дефицити в изпълнителните функции** – умение, което е от решаващо значение **за организиране, наблюдение и активно участие** в класната стая. (Turner, 1999). Осъзнавайки това проблемно поведение, учениците с аутизъм често се разочароват от непостигането на академични резултати и влизат в различни **агресивни поведения**. Това проблемно поведение се свързва и с **трудности в общуването** (Aman, 2011).

Talib отбелязва, че характеристиките на аутизъм се променят с течение на времето. Повечето изследвания сочат, че те се подобряват с промяна на възрастта, а други – че е възможно да се влошат. В резултат на тези противоречиви изследвания, учениците от аутистичен спектър на развитие също показват противоречиви академични постижения – такива, които не съответстват на тяхното ниво на когнитивно развитие.

Talib допълва, че **поведенческите терапии** са едни от ефикасните методи, които подобряват особеностите при аутизъм и академичните постижения (Talib, 2012), особено в случаите, когото включват игрови дейности, както и занимания, с оглед завишената чувствителност и реактивност, спрямо влиянието на средата.

***Игра***

Децата от аутистичен спектър на развитие често предпочитат да играят сами и чрез **нетипични игрови умения**. За разлика от типично развиващите се деца, които ползват предмети в играта с тяхното символно предназначение, децата с аутизъм играят с играчите чрез повтарящ се, нефункционален начин. (McDonough, Stahmer, Schreibman & Thompson, 1997; Sigman, et. al, 1999). Едно дете в типично развитие може да играе със стол, възприемайки го като къща, докато детето от

аутистичен спектър на развитие няма да пресъздаде подобна игра. Могат да използват играчки и други предмети от ежедневието не с тяхното функционално предназначение, но символното мислене като процес е силно ограничено и закъсняващо (Klin, 2000). Klin допълва, че децата с аутизъм по-скоро демонстрират **дефицити социалното познание към себе си**, отколкото към социалното възприятие.

**Имитационните дефицити** при деца с аутизъм също са свързани с проблеми при активното внимание, възприемането и способността за участие в случващото се около тях (McDuffie, Yoder & Stone, 2005; Roger, Hepburn & Wehner, 2003).

Взети заедно, особеностите при контакт с очите, трудностите при осъществяване на контакт с останалите, както и неусвоените имитационните умения от началото на детство, имат неблагоприятен ефект върху развитието на реципрочни взаимодействия и формирането на социални, комуникативни и игрови умения.

***Сензитивност***

Сензорните проблеми представляват сериозно препятствие при учениците от аутистичен спектър на развитие. Често пъти в ежедневието, те се нуждаят от подкрепа или от подготвена среда, за да могат да преодолеят изострената реакция при сензорни стимули.

**Хипер или хипосензитивността** могат да бъдат изразени по много и различни начини. Тук се включва изостреност при силни шумове или ярки светлини (Tantam, 2012), определени хранителни навици, нетърпимост към различни текстури на дрехи и тъкани, специфичен мирис.

Често се появяват и сензорно-търсещи поведения, за което като отговор се получава самостоятелна сензорна стимулация, което определя тип стереотипно поведение (Ashburner, Ziviani & Rodger, 2008)

**Хиперсензитивността** може също да се окаже сериозен проблем за обучението на деца с аутизъм в училищна сред. Всичко бързо променящите се и непредсказуеми стимули в класните стаи – звуци, миризми, картини, подредба на мебели може да доведе до **свръхстимулиране**. Непредвидимостта на сетивните дразнители в класните стаи може да затрудни сериозно обучението. В действителност, хиперсензитивността е един от факторите, който влияе на слабите резултати при академичната успеваемост при деца с аутизъм (Ashburner, Ziviani & Rodger, 2008).

Табл. 3: Характеристики при деца от АСР – познавателни особености

| | |
|---|---|
| **ПОЗНАВАТЕЛНИ ОСОБЕНОСТИ** | Познавателни процеси |
| | • трудности при обработка на постъпващата информация, решаването на проблеми и вземането на решения;<br>• дефицити при изпълнителните функции;<br>• агресивни поведения; |
| | Игра |
| | • нетипични игрови умения;<br>• дефицити при социалното познаване на себе си;<br>• имитационни дефиците; |
| | Сензитивност |
| | • хиперсензитивност/хипосипосензитивност; |

Ясно е, че особеностите в познавателното развитие оказват пряко влияние върху формирането и изявата на училищните умения и активното участие в образователния процес на учениците в аутистичен спектър на развитие. Трудностите при регулирането на начините на взаимодействие с връстници и възрастни в различни социални ситуации ги поставя в неловко поведение в очите на околните и ограничава възможностите да формират и поддържат приятелства (Belini, 2006).

Представените адаптивни, комуникативни и познавателни особености са основното предизвикателство за организацията на обучението. В допълнение на казаното, изследванията на Carr насочват

към познаването на още няколко типични характеристики на състоянието, които изискват специалното внимание на специалистите. Те са обединени в областите:

- Междуличностни взаимодействия: Съществуваща неспособност да се усети съпричастност към другите и трудности при формиране на взаимоотношения.
- Поведение: Учениците показват устойчивост при стереотипно поведение, модели, практики и ритуали. Агресивни и автоагресивни прояви.
- Емоции: Наличие на различни видове фобии и неоправдани страхове, неправилно изразяване на емоции, интензивни отрицателни реакции.
- Когнитивно развитие: Визуално-пространственото мислене е по-развито, в сравнение с вербалното мислене и уменията за решаване на социални проблеми (Carr, 2006).

Jordan твърди, че **обучението** може в известен смисъл да се разглежда като **ефективна терапия** за ученици от аутистичния спектър на развитие (Jordan, 2008). Обучението е начинът на преподаване и на научаване на ценности, разбиране, знания и умения, които са необходими, за да се участва пълноценно в рамките на социалната общност (Jordan, 2008).

Lynch в подкрепа разсъжденията, че не само присъствието, а и участието е значимо, припомня идеята, че включването в образователния процес не е просто физическо разположение в определено пространство (Lynch, 2009). Изисква се индивидуален подход, който се базира на индивидуалните потребности и образователни програми за ученици от аутистичен спектър образование (MacIntosh, 2013)

Единствено в условията на специално организираната подкрепа, съобразена с всички индивидуални особености, способности, интереси, умения и поведение, е възможно да бъде постигната основната цел на обучението – формирането на автономността. Част от средствата за това са посочените терапевтични, психообучаващи и образователни програми.

## 1.3. Образователни програми

С разработването на поведенческите интервенции и обучаващите програми, адресирани към общността на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие се поставя началото на новото разбиране на състоянието. Освен това, ефикасността от тяхното приложение се определя чрез наблюдаваните постижения и напредък в комплексното развитие и автономност (Ferster & Deymer, 1962; Lovaas, et. al, 1973; Lovaas, et. al, 1974).

Заслугите в тази област идват с богатия опит, основан на **психообучаващия подход** и включващ програми за различни видове интервенции, основани на поведенческия подход.

Често се установява, че психомоторните и когнитивните характеристики са относително динамични, за сметка на изразените ограничения в капацитета на поведенческите и комуникативните характеристики. С други думи, силата на сензитивността, подредеността, стереотипността, засенчва слабостта на имитациите и липсата на потребността от взаимодействие, с което се подсилва тезата, че те са опората на редица компенсаторни процеси в развитието. Обичайната мозаичност на разпределение на „поражението" в никакъв случай не би могла да се потвърди като разпространение над всички социални и комуникативни функции и процеси.

Приобщени към сходна на изразените от Skinner и Maslow позиции, интересът е насочен към търсенето на сбор от критерии за определяне на тенденциите на адаптивната, комуникативната и познавателната активност на децата и учениците от спектъра. Достига се до един от ***основните изследователски въпроси***. Организираното наблюдение се осъществява в реалните условия на педагогическата ситуация и при подчертано положителната нагласа на оценяващите учители с ***цел*** разпознаване на положителната роля на педагогическата подкрепа чрез преоткриването на постиженията им от активното участие в образователния процес.

Открояващите се професионален финес и прецизност при селектиране и диференциране на индивидуалните характеристики (адаптивни, комуникативни, познавателни) са двустранно предпоставени. От една страна осигурени от компетентността и опита на учителите и от друга – от качеството на приложение на ползвания от тях методически инструментариум. Разпознаването на силата на значимост и влияние на педагогическата подкрепа е приравнено към една от водещите хипотези, които са придружени от широки дискусионни анализи в последната част на изложението. Те са свързани с необходимостта от създаване на подходящи условия за приложение на различни форми на интерактивна и функционална подкрепа в обучението, за да бъдат постигнати значими позитивни тенденции в адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на учениците от аутистичен спектър на развитие.

### 1.3.1. Образователни програми и подкрепа

С оглед на обекта и предмета на изследване, или на формулирането на интерактивната и функционалната подкрепа в обучението на деца и ученици в аутистичен спектър на развитие, преди

да бъде представена като сбор от явления и процеси, стои необходимостта от определяне на нейните референтни характеристики.

След поредицата от избрани описания за педагогическата подкрепа, както и от съсредоточените търсения за адаптивните, комуникативните и познавателните линии на развитие при аутизма, идва ред на критичния поглед към съществуващите **образователни и поведенчески програми**, основани на точни принципи, подходи и начини за интервенция в обучението при работа с деца и ученици от аутистичния спектър на развитие. Предстоящият преглед предпоставя въвеждането на мисловната перспектива, в която стои въпросът доколко интерактивната и функционалната подкрепа е необходимият плод на образователната трансформация и доколко се явява версия на строго регулираното досега страндартно обучение като го превръща в нуждаещо се от подкрепа. Или от къде всъщност идват в посмодерната педагогика такива основополагащи компоненти на взаимодействието учител-ученик в образователния процес като ефективни интервенции, насочващо придружаване, стимулиране към постижения и много други.

Подобна перспектива в осмислянето на това ново явление в полето на обучението може да бъде набавена единствено с въведените програми-методики, последвани от успешно приложение, отчитайки различни принципи и факти, и ползването на всеки нюанс от тях, който подксазва линията на недостатъчно познатата ни подкрепа в обучението на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.

В образователните практики са познати няколко програми и методики за оценяване, интервенция и придружаване, чиито подходи, съдържание и цели създават богата представа за проявленията и качеството на подкрепата. Особено важно е познаването на програмата ABA, TEACCH, PEP, EIS, като части от последната са ползвани в проведеното изследване.

***Програмата ABA***

Прилагането на поведенчески терапии има богата история в областта на аутизма. Появата на **Приложен поведенчески анализ** (**ABA**) и последващите изследвания в тази област (Lovaas, et. al, 1966; Lovaas, et. al, 1965; Reichow, et. al, 2014) водят до създаване и прилагане на доста ефективни интервенции при работа с деца и ученици с аутизъм. Lovaas и колегите му (1965/1966) са първият екип, които разработват цялостен пакет на поведенчески интервенции, насочени към широк диапазон на поведението при деца с аутизъм.

Въпреки че има много видове терапии за деца от аутистичен спектър на развитие, Приложен поведенчески анализ (ABA) се счита за най-широко използваната и успешна интервенция, защото формира базови умения (Kates-McElrath & Axelrod, 2006).

***Програмата TEACCH***

Най-популярна продължава да бъде програмата **TEACCH**, разработена от Schopler през 70-те години на XX век. Тя осигурява рамката на обучението, основано на **функционалното структуриране на средата** с оглед на индивидуалните **поведенчески характеристики** на децата (Schopler, 1997; Schopler & Reichler, 1971). Основната цел е те да бъдат непрекъснато ангажирани в учебния процес чрез използването на тези елементи в обучението, които са пряко свързани с интересите на ученика (Mesibov & Shea, 2010).

Основана на идеите за **структурираното учене**, тя следва стратегията за това, че учебните дейности са успешни единствено тогава, когато **отговарят на нивото на развитие** на детето (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004).

***Методиката PEP- R***

Schopler разработва методиката "**Психообучаващ профил - PEP-R"** (Schopler, 1999). Методиката PEP-R е разработена по модела на

класическата психометрия, но тя представлява гъвкавата канава за функционално оценяване на процесите преподаване-учене. Тази методика улеснява определянето на **познавателните**, **комуникативните** и **поведенческите трудности**, както и специфичните трудности в процесите на учене. Дейностите, които са избрани са в съответствие с предварителното условие за стимулиране на активното участие на детето в учебния процес.

PEP-R улеснява определянето на **индивидуалните способности** в развитие и по този начин чрез анализа на процеса на развитие, оценяващият има възможност да разгърне приоритетните **образователни цели** при разработване на индивидуални план за подкрепа. Този инструмент за функционално оценяване е средство за разработване на плана за подкрепа на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие. Той и е своеобразна опора за формулиране на целите в методиката на преподаване на учителя.

PEP-R е един от първите инструменти за **функционално оценяване** и за осъществяване на индивидуалната педагогическа интервенция, които са основната предпоставка за формиране на автономността на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие и за подкрепа на техните родители.

Тя е средство за измерване на **индивидуалните способности** и трудностите в развитието на децата и учениците с АСР:

1. По-голяма част от айтемите са независими от лингвистичното развитие на детето.
2. Гъвкавостта на процедурите на администриране/получаване на резултатите позволява съобразяване с поведенческите трудности на детето.
3. Няма ограничение във времето за функционално оценяване

4. Използвания материал е конкретен и интересен, дори и за децата в тежки състояния.
5. Всички оценявани деца получават положителни оценки, защото оценяваните нива на развитие са разнообразни.
6. Речевото развитие се оценява независимо от другите функции.

Освен, че е разработена от екипа TEACCH, тази методика е модел, който променя визията за оценяване на индивидуалните способности и дава тласък към разработването на **методики за функционално оценяване** на комплексното развитие, една от които е Програмата за оценяване, инервенция и придружаване – EIS (Bricker, 2013), приложена в настоящето изследване.

В рамките на приобщаващото обучение, основният действащ подход в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие се основава на познаването на конкретните индивидуални способности и интереси, и определянето на образователните потребности, спрямо които се адаптира необходимата подкрепа – придружаване, стимулиране, емоционална подкрепа или осигуряването на постоянна помощ.

### 1.3.2. Основен изследователски въпрос и водещи хипотези

Приобщаващото образование е в неделимо взаимодействие с педагогическата подкрепа, която учителите предоставят на учениците, за да отговорят на разнообразието от потребности на всички деца (Loiacono & Valenti, 2010; Potgieter-Groot, Visser & Lubbe-de Beer, 2012).

На дневен ред стои въпросът за задълбоченото познаване в теоретичен, практически и функционален план на индивидуалния капацитет и потребности на ученика от аутистичен спектър на развитие,

като основна предпоставка за планирането и предоставянето на необходимата педагогическа подкрепа за неговото активно участие в образователния процес.

В този смисъл, подкрепата в обучението и нейните различни форми през различните периоди на развитие, присъстват в училищното ежедневие. В научните изследвания са представени доказателства относно прякото влияние на проявите на аутизма спрямо капацитета за участие в образователния процес и за прекарано време на ученика в аутистичен спектър на развитие в училищна среда (Talib, 2012).

Представената разработка, е част от натрупани вече теоретични познания и практически наблюдения, насочени към идентифицирането на дефиниране на педагогическата подкрепа в контекста на обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.

Ограниченията, които съпътстват класната стая и участието в образователния процес, подчертават важността на ясно дефиниране в теоретичен и очертаване на действие в практически план на педагогическата подкрепа като неизменна част от ежедневните дейности, които съпътстват детето с аутизъм в учебна среда.

За да бъдат осмислени начините за осъществяване на педагогическата подкрепа, се основаваме на **психообучващия подход** и неговите две стратегии на реализация в приобщаващата образователна среда, които са пряко свързани с:

- Взаимодействието на индивидуалните потребности на всеки ученик от аутистичен спектър на развитие с изискванията, постъпващи от образователната среда.
- Организираното взаимодействие на специалистите и учениците;

На базата на обективното познаване на индивидуалния капацитет на всеки ученик и неговите специфики при участие в обучението и училищното функциониране, се очертават основните образователни

потребности. При учениците с аутизъм съществуват забележими разлики във функционирането, което налага предварителното **структуриране на образователната среда**, **адаптирането на учебното съдържание** и **програмата от дейности**, както и специфичните умения на специалистите за адекватно придружаване на всеки случай в образователния процес. Върху тази основа се изгражда възможността за структуриране на елементите (форми, средства, инструменти) и процесите на предлаганата подкрепа.

При организацията и провеждането на наблюдението на обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие е необходимо предварително да се структурират три етапа, включващи различни процеси около взаимодействието ученик-учители-образователна среда, в чиито условия и граници протича изследването. Това са:

- Познаването на **индивидуалните способности** на ученика – силни страни, потребности;
- **Адаптацията** на образователната среда и учебното съдържание;
- Подготовката на **педагогическите специалисти**.

**Първият етап** „Познаване на индивидуалните способности на ученика“ покрива процеса на функционалното оценяване. Извършва се наблюдение и оценка на основните способности на ученика. Получава се информация за неговата независимост или автономност при изпълнение на различни дейности, свързани или не с учебното съдържание.

**Вторият етап** „Адаптация на образователната среда и учебното съдържание“ представлява структурирането на пространството и учебното съдържание в обучението на ученик от аутистичен спектър на развитие. Отразява подреждането на физическата среда, която да съответства на индивидуалните потребности на ученика и

последователността и тематичната организация на учебното съдържание.

**Третият етап** „Подготовка на педагогическите специалисти“ времево се разполага и в останалите два етапа. Той неизменно следва актуалната професионална осведоменост на всички педагогически специалисти, които работят с ученика. Тук се включват и екипните взаимодействия, които се реализират на ниво училище и на междуинституционално ниво.

Очевидно е, че една ефективна система за подкрепа на ученици от аутистичен спектър на развитие трябва да бъде гъвкава. Не може да се разчита на предварително определена учебна програма и методика на преподаване, но образователната програма трябва да бъде подчинена на определени ключови насоки.

**Участието в образователния процес** на ученика с аутизъм е крайна цел, защото то отразява способността на учениците да се представят добре в обща среда, т.е. отразява развитието на областите на функциониране, разпознаваеми в настоящето изследване чрез определяне на адаптивните, комуникативните и познавателните постижения.

Подкрепата е събирателно явление и тя включва всички дейности, които се реализират в трите етапа, за да се достигне до развитието на ученика във всички области на функциониране. Фокусът е функционалното оценяване, анализиране на получените резултати тяхната трансформация към конкретна адаптация на образователната среда и учебното съдържание. За да се реализира това, е необходимо наличието на подготвени педагогически специалисти, които да структурират и реализират тези дейности в практическа среда.

Предложеният анализ на изучаването на подкрепата в обучението се основава предимно на проучената чужда специализирана литература,

с което се осигурява допълването на българската педагогическа и специално-педагогическа наука с нови идеи и с тълкуването на нови понятия. Създадените формални йерархии в планирането, организацията и провеждането на образователния процес и в ролята на учителите в класическата образователна система е изместено от силата на постиженията и значимостта на процесите на учене на учениците. Сами по себе си, те са достижими чрез предварително осигурената подкрепа, стимулираща активното участие на всички ученици, придружавани от педагогическите специалисти, което в приобщаващ контекст създава новата визия за модерната и прогресивна училищна среда.

Синхронизирането на международните директиви с училищните стратегии е от изключителна важност за устойчивото развитие на училището. Необходимо е идеята за подкрепа в обучението да се трансформира в ценности и принципи на образователната система. Силата на действие на подкрепата е успешно да стимулира, да улеснява и да осигурява подобряване на цялостното развитие на ученика, с което да води до постигане на по-добри резултати при изпълнението на поставените образователни цели.

Континуумът от алтернативни дейности в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие и тяхната взаимна свързаност, обуславят същността и структурата на моделите на подкрепа. Обикновено се счита, че ако образователната среда отразява и предлага адекватен отговор на индивидуалните способности, активното участие в училищна среда би било успешно. Но за да се разбере функционалното единство на ученика от аутистичен спектър на развитие, не е достатъчно да познаваме само неговите потребности, защото той съществува и функционира като динамично цяло, както и всяка потребност е свързана със следващата или предишната.

Изучаването на глобалните тенденции на адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие конструират представата за проявата на техните формирани и активно формиращи се умения в условията на участие в учебния процес. По този начин вливайки се в изучаването на процесите на „приравняване" на влиянието на подкрепата (респ. на процесите на приобщаване и на педагогическото взаимодействие) се достига до прецизирането на нейни компоненти, които имат определяща роля за техните постижения в училищното обучение. Предимство е дадено на трите линии на развитие – адаптивно, комуникативно и познавателно, свързани с тях индивидуален капацитет и способности, за да бъдат представени образователните потребности и постиженията на ученика в образователния процес.

## ТРЕТА ГЛАВА
## КОНЕПТУАЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ

В трета глава, фокусът е поставен върху формулирането на същността и характеристиките на **приобщаващата педагогическа подкрепа** и моделирането на нейната функционалност на базата на взаимодействието учител-ученик.

Теоретичната рамка на изследването се разполага на обобщението на идеи с доказана научна престижност, които позволяват да се прецизира целта и произтичащите от нея задачи на изследването: да бъдат представени **моделите** на пряката обвързаност на **процесите на обучение** (преподаване, учене) с функционалната насоченост на **педагогическата подкрепа**, насочваща към **училищните постижения** на учениците от аутистичен спектър на развитие.

## 1. Концептуална структура на изследването

Разположено върху принципите и подходите на „науката за познанието“, изучаването на подкрепата в обучението означава опознаване на всички тези явления и процеси, които я съставляват като едновременно с това се определят границите на това познание в развитие.

За да бъдат очертани границите на изследването са изведени предварителните специфични и конкретни условия, в които се реализира обучението на ученици в аутистичен спектър на развитие. Или, съответно от къде идват **подкрепящите стимули**, които обуславят активирането на **индивидуалния капацитет и способности**, и как се потвърждава тяхното повторение в цялостната ангажираност на ученика за пълноценно **участие** в образователния процес. Резултатът от тази обвързаност се проявява в следваща степен на обобщеност – в основните тенденции на комплексното индивидуално развитие (адаптивно, комуникативно и познавателно) .

Границите на изследването са поставени в процеса на създаване на неговата концептуалната рамка, направена с цел осветляване на централния проблем в неговата многоаспектна същност. В ролята на главни методологични ориентири са призовани педагогическите, специалнопедагогическите, дидактическите и психологическите идеи, представени в анализа на избраните базови теории теоретични модели на **обучението**. Така е осигурена възможността за представяне, разграничаване и взаимно допълване на различните нива на съществуващите **отношения** и **взаимодействия**, както между неговите основни действащи лица, така и на тяхната позиция по отношение на процесите на **преподаване, учене**, селектиране и произвеждане на **знания и умения**, и на други характеристики, съпътстващи обучението по принцип. Важно е да се уточни, че

теоретичната конструкция на обучението е приложима и има пряко отношение към изучаването на **двете форми на подкрепа в обучението**.

Формулирането на същността, формите и характеристиките на подкрепата в обучението придобива своята концептуална структура и обликът ѝ създава представата за ново знание.

## 1.1. Класически идеи за обучението

Образователната система има за цел постигането на успеха в обучението на всеки и на всички, чийто по-далечен резултат се преоткрива в уменията и компетентностите за оптималното самостоятелно функциониране в житейската среда. Ползвайки се на всички свои ресурси и средства, тя е своеобразната канава за поддържането на естественото равновесие в социалните отношения и гарант за устойчивото развитие на цялото общество.

В ролята на този главен ориентир в процеса на усвояване на човешката култура, в който характерните черти на всяко конкретно историческо развитие се редуцират до нивото на индивидуалното им претворяване, е **обучението**. Със своята системност и динамична оригиналност, обучението запазва своята ярка същност в развитието на науките за образованието и за него винаги се е говорило като за специално организирания и направляван процес на взаимодействие на учителите и учениците. А разбирането на това взаимодействие се гради върху тълкуването на процесите на **преподаване и учене** и техните частни измерения.

Преди да бъдат подложени на анализ теоретичните възгледи за обучението е нужно да бъдат въведени още **две понятия**, които ще осигурят необходимата яснота. За тази цел ще трябва да се установи кога и дали единствено **преподаването** и **ученето** създават теоретичния

класически модел на обучението, но и кои са техните диференциални характеристики само за него, за да се разбере в кои конкретни моменти то придобива белези, които му придават по-специален характер.

С оглед на генералната цел на изследването и на опита за разработване на концепция за напълно новата теза за **подкрепата в обучението**, включваща и моделите на **специалното обучение**, стои въпросът за разбиране на обучението дали притежава тези качества и свойства, които да не зависят от неговото приложение и които да правят достъпа до него свободен за всички ученици, в това число и за учениците в състояние на аутистичен спектър на развитие.

За да се достигне до отговорът на тези въпроси е необходимо да се избере подходящият подход, на базата на който да се изведе теоретичен модел на обучение на ученици от аутистичен спектър на развитие, който да обективизира същността на елементите **преподаване** и **учене**, отчитайки влиянието на външните и вътрешните фактори, които не действат в последователност, а в единство.

Представянето им следва компонентите на **интерактивната и функционалната подкрепа в обучението**, изведени от наблюдението и оценяването на ученици с аутизъм и осъществено от студенти (учители и педагогически специалисти). Получените резултати водят до събраните от практиката действащи характеристики на подкрепата, чрез която се достига до участие в образователния процес.

**Обучение**

Обучението е централната научна категория в областта на педагогическите науки. В своята история, неговото познаване датира от древността, но едва през XVII в. изучаването на обучението дава началото обособяването в самостоятелна научна област, създавана на базата на обединяване на знанието от различни научни области като

социология, психология, дидактика и системите за обучение. С появата на първите училища за ученици с увреждания през XVIII-XIX в., се очертава и обособяването на специалната педагогика като наука. В нея неизменно се включват елементи от теория на възпитанието и обучението, което утвърждава нейната свързаност с педагогическите процеси.

Сред избраните автори, които изследват същността и дават различни определения на обучението, ще бъде отделено внимание на тези произведения и идеи, които както под знака на класическите, така и на съвременните педагогически възгледи, водят до очертаване на неговите търсени проявления. Търсенето е насочено към свързаността му с конкретни форми на подкрепа или като специални начини на обучение на децата с различни увреждания. По този начин се придобива представа за неговата многоаспектна същност, за границите и обхвата на явленията, процесите и действащите в тях основни лица.

Историческата конкретност препраща към педагогическите възгледи на Rousseau. Белязани от дълбок хуманизъм и демократичен дух, те оказват силно влияние върху развитието на педагогиката и на съвременните образователни теории. В основата си те са свързани с *обичта* и *уважението* към детето и стремежа за развитие на неговото *самостоятелно и творческо мислене*.

В своя роман-трактат „Емил или за възпитанието“ той систематизира знанията за обучението, подлагайки на критики познатите до момента възпитателни системи. Развива схващането за *„обучение, ориентирано към учениците“*, което се осъществява в хармония със способностите им и поставя акцент върху *„ученето чрез опит и емоции“* (Rousseau, 1979).

Според него целта на обучението се състои в това учителят да подготви ученика за конкретна житейска ситуация, минимизирайки

вредното влияние на обществото, което обаче е в ясен контраст с учебните програми, които и в съвремието не са съобразени с ученика и неговите потребности. Според Rousseau учителят не казва на ученика какво да мисли или прави, а го води към обосноваване на заключения в резултат на собствените му проучвания.

Сред диференциалните белези на разработените цели и принципи на обучението, се открива, че Rousseau препраща и към *подкрепата* за пълноценно участие на ученика в процеса на обучение, без тя да е ясно назована. Педагогиката му е фокусирана върху експеримента, а не върху прочитането на конкретен текст за усвояване на знания. През различните етапи на своето развитие, ученикът се учи директно от действието, което извършва, а не от думи или идеи, с което се показва неведнъж неговата *практическа полезност* (Martineau & Buysse, 2016).

Концепциите на обучението на Rousseau са продължени от Pestalozzi. Неговото убеждение, че „*всеки има право на обучение*“, включително и ученици с увреждания, води до големи образователни реформи в Европа през XIX век и откроява други форми на социална чувствителност (Barnard & Pestalozzi, 1859).

Pestalozzi подчертава, че всеки аспект от живота на детето, оформя неговата личност и характер и допълва, че обучението трябва да бъде разбито на основните си елементи, за да се достигне до разбиране.

Обучителните методи, които той разработва, се основават на различните характеристики, които носи *всеки ученик* и са базирана на идеите на Rousseau. Една от иновациите за времето, по което той твори, а и от съвременна гледна точка, е отчитането на *индивидуалните различния на учениците* като критерий за групиране, а не възрастта им. Pestalozzi подчертава, че инструкциите, трябва да преминават от познатото към новото и обучението да се реализира чрез включване на изкуства, чрез които учениците да изучават емоционалните си реакции.

Това разбиране е свързано и с актуалното тълкуване, че учебното съдържание трябва да е съобразено със силните страни на учениците, което проличава и в подходите, които очертава Pestalozzi, които оказват огромно влияние върху обучението и днес. Ясна е връзката между неговите и съвременните възгледи за:

- Активно **участие** в образователния процес;
- Осигуряване на **свобода на ученика** за неговото естествено развитие;
- Съобразяване с **интересите и потребностите** на ученика;
- Включване на сетивата в обучението;
- **Сътрудничество** между училището и семейството;
- Обучение, което поставя акцент начина, по който се **учи** и **преподава** (Brühlmeier, 2018).

Влиянието на Pestalozzi върху методите и теорията на образованието продължава и през XX и XXI век и повечето от неговите принципи са приравнени в съвременната система на образование.

Класическите възгледи за обучението поставят и основата за тълкуването на основните компоненти и в настоящето. Те разширяват значението си и придобиват различна сила на действие, съобразена както със силните страни на всеки обучаващ се, така и с външните фактори на средата, които са променили своя смисъл през различните времеви периоди.

**Избрани идеи за специалното обучение**

Примерите за обучение на ученици със специални образователни потребности датират още от древна Гърция и Рим, но ранните общества отбягват хора, който се различават от нормата. През Средновековието църквата се превръща в първата институция, която полага грижи за хора

с различни видове увреждания, но принципите на специалната педагогика с акцент върху човешкото достойнство се появяват през Ренесанса.

Първоначално те са насочени към ученици със слухови[8] и зрителни нарушения[9]. Първите опити за обучение на ученици с интелектуални затруднения възниква през усилията на Jean Itard. В книгата си „Дивото дете“[10], той описва усилията си да обучава и възпитава Виктор, който е открит в гората на Айверон.

Години по-късно, неговият последовател Séguin[11] разработва образователен метод, който включва физически и сензорни дейности в обучението, за да развие психичните процеси. Публикуваните му творби оказват влияние и на Maria Montessori[12], която разработва метод, който се осъществява чрез специално разработени дидактични материали и първоначално е предназначен за ученици с интелектуални затруднения и такива с културни дефицити.

Творчеството на Itard е един от първите примери за познатите и днес индивидуални програми за обучение. Itard диференцира образователните цели и адаптира задачи и дейности, свързани с развитието на детето и съобразени с неговите индивидуални способности. С постигнатите успехи той доказва, че дефицитът не е окончателен, а е плод на липса на подходящи подкрепящи стимули в околната среда.

---

[8] В средата на XVI в. Pedro Ponce de Leon https://www.britannica.com/biography/Pedro-Ponce-de-Leon огрaмотява глухи ученици, а малко по-късно неговите идеи са последвани от Juan Pablo Bonet, който през 1620 г. публикува книгата “Reduction of the Letters of the Alphabet and Method of Teaching Deaf-Mutes to Speak”.

[9] В Париж през 1782 г. се основата Institution Nationale des Jeunes Aveugles от Valentin Hauy, в който се обучават 12 незрящи ученици.

[10] „The Wild boy of Ayveron”, 1807 г.

[11] Edouard Séguin е френски психиатър, който емигрира в САЩ. През 1839 г. той открива първото частно училище за ученици с тежки интелектуални затруднения.

[12] Maria Montessori е италиански педиатър. През 1896 г. започва работа в психиатричната клиника в Рим и изучава образователните проблеми на деца и ученици с интелектуални затруднения.

Специалното обучение за ученици с увреждания става универсално в развитите страни в началото на XX в. Едновременно с това се диференцират две концепции при неговото развитие – (1) **междуиндивидуални различния** – които сравняват едно дете с друго и (2) **вътрешноиндивидуални различия**, които измерват индивидуалните способностите на всеки ученик в различна област.

Групирането на учениците в специални класове се основава на концепцията за междуиндивидуалните различия, но принципите за обучение следват вътрешноиндивидуалните такива, което отново насочва към диференциация на образователните цели и задачи, съобразно **способностите** на всеки един ученик.

Адаптирането на компонентите на обучението към индивидуалните потребности на ученик с увреждания и следвайки неговите способности, води до активирането на подкрепата в обучението. Може да се приеме, че ако учителят предостави достъпен учебен материали, то той ще бъде разбран и усвоен, което се затвърждава и от твърдението, че „*всяка помощ или подкрепа, която един човек дава на друг, може да направи по-достъпно всяко знание*“ (Rayna & Rieunier, 1997).

С оглед на представената историческа справка, се достига до извода, че подкрепата винаги е съществувала в обучителните методи, както при поставянето на целите в обучението, така и в образователните програми и съдържание, за да се достигне до усвояване на необходимите знания и умения на учениците и тяхната подготовка за живот в обществото.

Съвременните модели на обучение предполагат детайлното познаване на процесите преподаване и учене, влиянието на външните и вътрешните фактори и характеристиките, свързани и с учителите и с учениците.

## 1.2. Подкрепа в обучението

Съвременните възгледи за обучението в педагогическите науки надграждат разбирането за него и придават завършеност на изучаваните процеси като добавят нови диференциални характеристики, свойства, отношения и компоненти, създаващи цялостната представа за образователния процес. С обособяването на конкретните средства и методи за постигане на образователните цели се дефинират съответно конкретните стратегии и характеристики за неговото осъществяване.

В тази част на теоретичния обзор търсенето е насочено към разбиране на многоаспектната същност на обучението с цел обособяване на мястото на **подкрепата в обучението**, придружавана от моделите на **специалното обучение** в приобщаваща образователна среда.

### Подкрепата в обучението

Изучаването на положителната роля на подкрепата в обучението и създаването на подходящите условия, в които учениците могат да се чувстват значими и подкрепени към постижения е обект на изследване от много автори. Предпочитанията са към идеите и трудовете на Bruner, Legendre и Houssaye.

Научните трудове на Bruner[13] от 70-те години на XX в. са изключително популярни и поставят началото на теориите за обучението. Вдъхновен от модела за равновесието между структурата на съзнанието и средата[14] на Piaget, той създава свой модел, чрез който представя процеса на усвояване на знания като спираловиден процес.

[13] Jerome Bruner е американски психолог, със значими приноси за когнитивната теория на обучението, когнитивната психология и психологията на обучението. Той е един от най-влиятелните психолози на своето време и показва интереси, свързани с философията на образованието и историята.

[14] В теорията на Jean Piaget, асимилацията и приспособяването са представени като „махалото“ за разкриване на познанието за света. Те насочват към постигане на балнаса между структурата на съзнанието и средата, чието идеално състояние е „равновесието“.

Според Bruner, знанията и понятията, които се предлагат на учениците, трябва да са **истинни**, коректно **вербализирани** и **адаптирани** за когнитивната структура на ученика, което твърдение е в синхрон и с концепцията за обучение на ученици от аутистичен спектър на развитие и пряко кореспондира с идеята за подкрепа в обучението.

Чрез акомодацията[15] на знанието и под влиянието на речта (вербализацията от страна на учителя) се достига до изработване на ученика от аутистичен спектър на развитие на развиващи се концептуални системи формирането на символни представи. Както Bruner препоръчва *„ученикът сам да открие своята истина, чрез предоставената подкрепа от учителя"*.

Учителят има капиталната роля в процеса на обучение, той е медиаторът в процесите, в които то протича. Под „капитална роля" Bruner разглежда съвкупността от ресурси на учителя, които са му необходими, за да постигне поставените цели и резултати, но с вътрешна насоченост. Проявява и специален интерес за начина, по който учителят *„организира света на ученика, с цел да му осигури успех в процеса на формиране на понятия"*, в контекста на междуличностното взаимодействие между тях и с оглед на техните културни роли в обществото.

Според Jerome Bruner *"целта на обучението е да се създадат **активни учащи**"*, т.е. учениците да се научат да учат (Bruner, 1966). Той смята, че когато **започва** процесът на учене, учениците се нуждаят от **активна подкрепа**.

**Преподаването** той представя като структурното цяло, което е част от трансфера на знания от една област или ситуация в друга, а **ученето - активен процес**, а не продукт на **преподаването,** чрез

[15] Accommodation (англ. език) – приспособяване на знанието;

който учениците изграждат нови идеи, концепции, базирани на получените знания (Bruner, 1966).

На първо място учениците са свързани от **подкрепата**, която получават от възрастния, която с времето започва да намалява, защото вече са придобити различни знания и умения. Това структурирано взаимодействие между ученик и обучаващ може да бъде сравнено със скелето при изграждане на сграда, което в процеса на работа намалява и се демонтира (Bruner, 1966).

На второ място в идеите на Bruner се открояват **трите стълба** в обучението, които го изграждат – **преподаване**, **отношение** и **постижения**. Разкривайки неговата същност чрез тях се откриват и структурните особености, които са пряко свързани с конкретни подкрепящи стимули

Процесът на **преподаване** включва елементите, които се изграждат от обучаващия при предаването на знание към ученика в конкретна образователна ситуация и в контекста на обучение.

**Отношенията** са подкрепящи стимули, чрез които се предоставят реципрочни връзки между участващите лица и отразяват взаимовръзката между участващите. Те отразяват и връзката на ученика и учителя с останалите участници, както и със средата, в която се реализира обучението.

**Постиженията** са крайният резултат, към който се стреми обучението, но в никакъв случай не трябва да се счита за крайна точка. При всяко достигане до този краен резултат се поставя нова задача, нова цел, която отново следва кръговрата на трите основни стълба в обучението.

Представено по този начин, чрез теорията на обучението на Bruner, обучението придобива реалните си измерения на цикличност, които се открояват и в практически план.

Отново според Bruner, ученикът трябва да трупа опит, да търси информация, която му е необходима за разрешаване на проблеми и да се стреми към нови знания (Bruner, 1966). За да се достигне до усвояване на поставените цели, ученикът трябва активно да манипулира с информацията. Това дава възможност за създаване на организационна структура и ги подкрепя да свързват концепции с контекста и извън контекста, в които са усвоени.

Това е от съществено значение при обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие, защото знанията и уменията, които придобиват в процеса на учене, съответно с техните затруднения, е трудно да бъдат пренесени в друга ситуация.

Когато Bruner говори за **подкрепа**, той насочва вниманието към интерперсоналните взаимодействия[16], които протичат между ученика и учителя и са свързани с характеристиките на техните ролите в процеса на обучение.

Чрез **осигурената подкрепа**, учителят прави опит да доведе ученика до решаване на задача/проблем/дейност, с която той не може да се справи сам. Възможно е това да се случи с редуциране на сложността на поставената задача, което ще позволи на ученика да я реши самостоятелно или в съвместна дейност с други ученици, които са напреднали в конкретната област.

За да затвърди убеждението, че **подкрепата е нещо много повече от помощ**, Bruner обособява **шест функции на подкрепата** в обучението:

1. Въвеждане на **роли** в процеса на обучение – това е една от първите задачи на учителя в процеса на обучението, чрез която

[16] Уменията да се долавят настроенията, мотивите, намеренията, чувствата на другите хора; обмяната на информация с другите хора по вербален и невербален начин, чрез езика на жестовете, музиката, речта

той дефинира отговорностите на действащите лица и ангажира интереса на ученика в изпълнението на поставените задачи.

2. Редукция на степента на свобода – **адаптацията** на поставените задачи към ученика с оглед на усвоените до момента знания и с цел достигане на решаване на задачата и избягване на познавателното претоварване. .
3. Поддържане на **ориентацията** – поставяне на ясни и разбираеми за ученика инструкции, чрез които той да не се отклонява при изпълнението на задачата.
4. **Вербализиране** на указанията – с цел да се стигне до разбиране на условието на поставената задача.
5. Контрол над **фрустрацията** – да не се допуска грешките на ученика да се трансформират в чувство за неуспех.
6. **Демонстрация** – това е повече от изпълнение на задачата пред ученика. Тя съдържа стилизация на действието и дава възможност да се разбере изпълнението. Учителят разиграва опит за решаване на задачата, който вече ученикът е пробвал неуспешно, но го трансформира до модел, които отвежда до успешен краен резултат.

Убедеността на Bruner от присъствието на подкрепата в обучението е детерминирана от идеята, че не е възможно човешкото развитие да се смята за нещо друго, освен за процес на сътрудничество между детето и възрастния, в който възрастният е медиатор на културата. Водещите страни в тези процеси и отношения са учителят и ученикът.

Пренесено към контекста на обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие, представените функции са аналогични на структурирането и последователността на учебния процес. Организацията на учебния час, учебния ден, седмица или срок за

ученика с аутизъм, трябва да следват правилата, произведени в специфично организираната среда и отношения, където доминират процесите на преподаване и учене.

**Преподаването и ученето в педагогическата ситуация (модели на изучаване)**

В съвременните идеи за изучаване на дейността на **преподаване**, осъществявана от учителя, е в неразривна връзка с тази на **ученето** на ученика. Класическата представа за преподаването е свързана с акта на изложението от страна на преподавателя на знания и за начините и условията за тяхното приложение на практика. От своя страна, процесите на учене стандартно са свързани с процесите на възприемане, усвояване на знания и формиране на умения и навици. Фундаментът и „скритите" механизми на тези процеси са представени в познавателната активност и способности, и в частност от мисловните операции и действия. Класическите процеси на преподаване и на учене се оказват видимо разграничими по една безспорно значима характеристика, а именно *субектът* на всяка една от двете дейности. Доскоро доминиращият възглед, че *обектът* на педагогиката, респективно и на обучението, е представен от децата и учениците, днес звучи неправдоподобно. Пресечните точки на тези два процеса се откриват в съвпадението на педагогическите изисквания, постъпващи от учителя и на способностите и образователните потребности на всяко дете. Тази връзка разкрива новия начин на структуриране и осмисляне на взаимодействието и релацията „преподаване-учене" и „обучение-развитие", в които субектите са два – учителят и детето (Bissonnette, 2015).

Еволюцията на педагогическата теория следва три значими ориентации. Обща за тях остава характеристиката, пряко свързана и със

стратегиите на обучение на учениците от аутистичен спектър на развитие в приобщаваща среда:

- Предпочитана е стратегията, ориентирана към ученика (процесите на учене), за сметка на стратегията, ориентирана към учителя;
- Диференциалната педагогика и психология изместват „стандартната педагогика";
- Сред предпочитаните стилове на преподаване се откроява експлицитният, сред методите – „съвместното учене", „работата по проект", „междудисциплинарните връзки" и др.

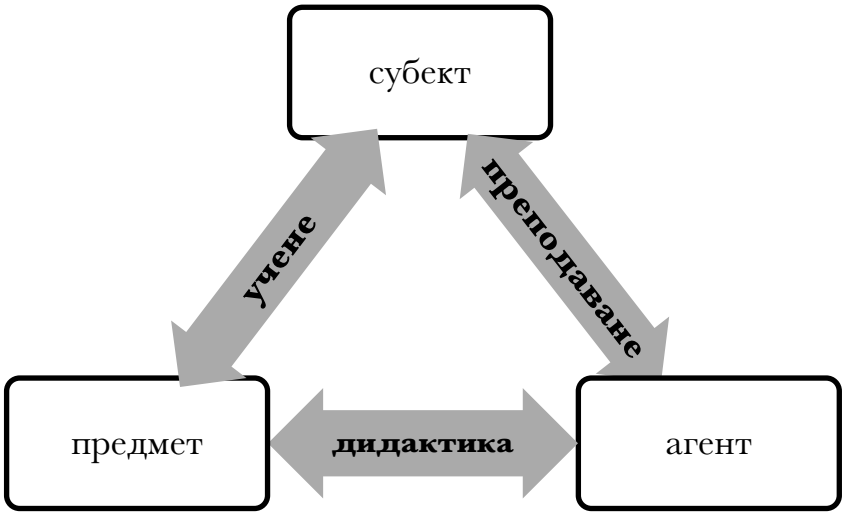
Като правило обучението се свързва с предвиждането на взаимната обвързаност на процесите на **преподаване и учене**, протичащи в определена *„контекстуална ситуация"* (Legendre, 1993). Тя е планирана от **учителя** (поставяне на цели, определяне на задачи, избор на методи и средства и предвиждане на очаквани резултати) и предполага предаване на знания на **учениците**. Може да се каже, че основната задача на учителя е да „изгради учебната ситуация" по начин, по който ученикът да участва и да усвои предвидените знания.

Представена като сцена на образователното действие в обучението, всяка педагогическа ситуация разкрива взаимодействието между нейните основни компоненти. Осезаемата потребност на училището от ревизиране на собствения си виталитет и функционалност е свързана със задвижването и към осъществявани на желателни промени. Включването ученици от аутистичен спектър на развитие в педагогическата ситуация на групата, класа, предполага освен необходимостта от своевременната ѝ адаптирана функционалност, и изискването тя да е организирана в подходящия и достъпен образователно-тематичен ритъм, подкрепяна от психологическия комфорт и окуражаващите взаимоотношения.

За Legendre, моделът на педагогическата ситуация, изпълнима в условията на обичайната образователна среда, отразява релациите между трите основни компонента на образователния процес – субекта, предмета и агента.(Фиг. 4)

Моделът е определян като ***микросистемен*** и за да бъде адаптиран към образователната интеграция е необходимо всеки от компонентите му да бъде идентифициран по нов начин. ***Субектът*** се идентифицира като ***колективен субект*** (класа) и ***субект от аутистичен спектър на развитие*** и специфичен начин на учене.

Фиг. 4: Модел на педагогическата ситуация на Legendre




***Агентът*** е учителят на класа, придружаван от ***други агенти*** – ресурсен учител, психолог, логопед, помощник-учител. Умножаването на броя на субектите и агентите е придружавано от разширяване обхвата на ***предмета*** на дейност, който е толкова ***разнообразен*** колкото са участващите в дадена ситуация ***субекти и агенти.***

Като продължение на идеите на Legendre, Bourdreault представя **обучението** като период, в който ученикът придобива нови знания и умения и включва всички методи и средства, които се използват за постигане не поставените цели. Целта на обучението е да се развият

умения, които насърчават придобиването на нови знания и поведение, необходими за живот в обществото (Boudreault, 2018).

Идеите за пренос на знанията към други области на живот, се затвърждава и визията на Bruner, което е една от характеристиките н обучението на съвременните изследователи. Гъвкавостта на учениците и тяхното социално участие са от съществено значение и при поставените образователни цели.

Пренесено към контекста на специалната педагогика, обучението открива своето място чрез *„система от дидактични принципи в* ***учебния процес****“* (Андреев, 1972), които следват системно и последователно овладяване на учебния материали, съзнателно отношение към учебния процес и подготовката на учениците за социален живот. Преносът на тези идеи, които са прилагани в специалните училища, се трансформира в актуалната философия за **приобщаващо образование**, но вече в рамките на приобщаващото училище.

Въпросът за изграждането на действащи модели за изучаване на обучението на учениците от аутистичния спектър на развитие в приобщава среда, може да открие своите отговори, чрез създаване на концепт за тяхното обучение, без да излиза от теоретичните постановки за образованието в глобален контекст.

### Адаптация на учебната среда

Едно от най-съществените предизвикателства на педагогическата наука и практика днес е участието на ученика от аутистичен спектър на развитие в общообразователния клас. В приобщаващата образователна среда, всички ученици са напълно равностойни помежду си. Те участват и изпълняват съвместно различни дейности, независимо от тяхното ниво на развитие на познавателни или практически способности.

В ролята си на ученици в хода на учебния процес, те присъстват или пасивно (когато отразяват и обработват постъпващи информации и инструкции), или активно (участват в дискусии, упражняват се или изпълняват различни практически задачи). В обобщение, тези подчертано силни аргументи насочват вниманието към приемането на *приобщаващия клас* като „лаборатория" за осъществяване на различни модели на преподаване – учене при своеобразно съчетание от дейности.

Осигуряването на благоприятна **учебна среда**, която позволява на всеки ученик да открие своя път към **постижения** и да ги достигне, позволява да се открият **индивидуалните способности** и трудности, които всеки изпитва в определена ситуация в контекста на обучението и да се прецизира съответна на тях подкрепа.

При обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие съществуват много и различни модели за обучение, които трудно откриват своята структурираност, имайки предвид големия спектър от индивидуалните способности и потребности, които притежава всеки ученик.

Извеждането на модел, чрез който адаптацията на учебната среда да бъде организирано функционално, следвайки индивидуалните способности и потребности на всеки ученик, се открива в изследванията на Fougeyrollas.

Концептуалния модела за продуциране и редуциране на увреждания (MDH-PPH) има за цел да обясни причините и последствията от различни състояния, травми върху развитието на личността (Fougeyrollas, 2010). Той обединява три групи фактори – рискови фактори, индивидуални фактори и фактори на средата и показва как чрез намаляване отрицателното влияние на всеки един от тях, се достига до участие.

Разглеждайки по-конкретно факторите на средата, това са тези „*социални и физически измерения, които детерминират организацията и контекста на дадено общество*“ (Fougeyrollas, 2010). Това са външните за индивида елементи, които се оценяват в полюсите на „фасилитатори/бариери“ (Гърбачева, 2014).

Преносът на тази идея в обучението, осигурява възможност за разглеждане на средата за обучение в неговата цялост, включвайки и взаимодействията, които се осъществяват между действащите лица в педагогическата ситуация, физическата среда, отношенията между учител-ученик.

В обобщен план, са дефинирани три фактора в обучението, пряко свързани с: (1) участниците – учител, ученик, (2) резултатите от взаимодействията помежду им, измерими в организацията и осъществяването на процесите на учене, преподаване, и (3) факторите на средата – учебни ресурси, околна среда, технологии. Именно с тази диференциация се достига до дефинирането на тройния подход за моделиране на обучението.

## 1.3. Моделът на „образователния триъгълник“ в изучаване на обучението

Bruner твърди, че присъствието на подкрепата в обучението е детерминирана от обстоятелството, че човешкото развитие е процес на сътрудничество между детето и възрастния, в който възрастният е медиатор на културата. **Преподаването** е в неразривна връзка с тази на **ученето**, протичащи в определена „*контекстуална ситуация*“ (Legendre, 1993). Тя е планирана от **учителя** (поставяне на цели, определяне на задачи, избор на методи и средства и предвиждане на очаквани резултати) и предполага предаване на знания на **учениците**.

Обединяването на много и различни фактори, които оказват въздействие върху процесите на учене и преподаване, наложи избора на **тройния подход** в изследване на обучението. Чрез него се обединяват факторите, които оказват влияние в определен процес, който протича между три елемента. Така се достига до разбирането, чрез което възможно най-структурирано да се интерпретират обстоятелствата по всички възможни начини, отчитайки и влиянието на околната среда.

Идеята за **тройния подход** за изучаване на обучението се открива в трудовете на много изследователи (Karpman, 1968; Houssaye, 1998; Fabre, 1994; Carré, 1997; Faerber, 2001; Kim, 2008; Darne, 2015). Различните автори внасят различно съдържание, разглеждат различни отношения, но главната цел на всички тях е да се изведат основните фактори, които оказват въздействие и са в непрекъснато взаимодействие в даден процес, явление.

Тройният подход за изучаване на обучението придобива своя цялостен облик, моделирайки го във фигурата на „триъгълника“, прилагано в различни научни изследвания. Така се открива неговата функционална предназначеност спрямо изучаването на конкретни страни и аспекти на образователния процес. Идеите за триединство се тълкуват в няколко основни направления – **самообучение, структурирано обучение, модел на учебна ситуация – образователен триъгълник и системен модел на обучение.**

Тройният подход представя значимостта на действащото триединство в неговата цялост. Съответства на представените теоретични модели на Bruner за трите явления - **преподаване**, **отношения**, **постижения,** обединява значимостта на ролите в обучението – **учител**, **ученик**, **знания** и осигурява възможността за достигане до същността на процесите **учене**, **преподаване** и **адаптация на среда**.

Конструирането на модела на приложение на тройния подход в изучаването на обучението се основава на фигурата на „триъгълника".

Проучената литература по този въпрос допринесе за откриването на „**триъгълника на огъня", „динамичния триъгълник" на Karpman** и „**образователния триъгълник"** на Houssaye. Приложени спрямо изучаването на обучението всеки от тях очертава различни негови характеристики. Например „триъгълникът на огъня" може да се свърже с **виталитета на учебния процес** в училищната среда, класа; „динамичният триъгълник" на Karpman – с естествените **отношения** и **роли** на участващите в класната стая и в самия учебен процес. Докато „**образователният триъгълник"** на Houssaye е координатната система, в която се разполагат отношенията и взаимодействията между три участващи страни – учител, ученик и знания (Houssaye, 1988). Образователен модел за сравнение и съгласуваност между различните образователни ситуации.

„Динамичният триъгълник" на Karpman, „образователният триъгълник" на Houssaye и „триъгълникът на огъня" предоставят възможността за детайлно представяне на процесите на обучение, подкрепа и развитие с оглед индивидуалните стремежи към успех на всеки ученик в условията на учебна ситуация.

В търсене как са приложими тези модели в тяхната тройна неизменност, се достигне до представяне на процесите и ролите в образователната ситуация.

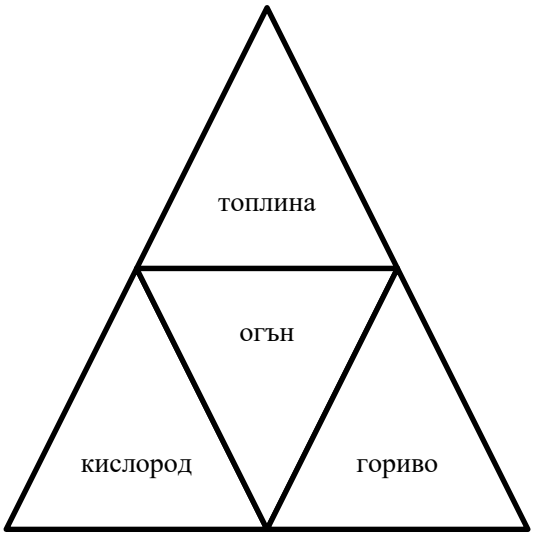
**Триъгълник на огъня**[17]

Преносът на идеите, постъпващи от интерпретацията на приложението на модела „триъгълник на огъня“ спрямо изучаването на **образователната ситуация**, съдейства за дефинирането на необходимите условия, за да постигне всеки ученик успех под формата на постижения в различна сфера на развитие.

Постиженията са крайният резултат, към който се стреми всяко обучение, но не би следвало да се счита за крайна точка. При достигане на определен **успех**, целите надграждат изграденото и се поставят нови задачи, чрез които да се достига до нови успехи.

Триъгълникът на огъня представя самото начало на процеса и необходимите условия при неговото изпълнение.

Фиг. 5 Триъгълник на огъня




**Кислород.** Огънят се нуждае от кислород, за да започне да гори и да продължи горенето. Преносът на тълкуването на кислорода в

[17] Триъгълникът на огъня се използва в техническите науки , за да се покажат, че са необходими три елемента, за да се достигне до огън и да се осмислят варианти за неговото потушаване. Той илюстрира трите елемента, които са необходими, за да се достигне до запалване (огън, пожар) и да се поддържа горенето. Възниква естествено, когато елементите се комбинират в правилно съотношение.

образователна ситуация, може да се открие в **подкрепящите стимули**, които получава всеки ученик в процеса на обучение. Те може да са разнообразни с различна предназначеност и характеристики, спрямо това от какво точно се нуждае. Но подкрепящите стимули са абсолютни задължителни, за да се върви към успех и да се поддържа **мотивацията** за него по време на целия процес, така както кислорода за огъня.

**Гориво.** Огънят се нуждае от гориво, което да го поддържа. Източникът на гориво може да бъде всичко, което е запалимо – дърво, хартия, химикали и др. Ако то бъде отстранено от процес, огънят изгасва. Горивото ще бъде тълкувано като динамиката и **управлението на класната стая** – условие чрез което се достига не само до индивидуален, но и до колективен **успех**.

**Топлина.** Топлината е продукт на огъня, но също е и условие за неговото запалване. Един огън не може да расте без да отдава повече топлина. Пламъците са горещите газове, освободени от нагретите горива. Тълкуването през образователната ситуация на топлината открива своето място в **отношенията** и **ролите**, които заемат участниците (учител, ученик, педагогически специалисти, родители, семейство, приятели). Поддържането на отношения и влизането в определението роли (**топлина**), които са основани на уважение, разбиране и приемане, в основата си имат подкрепящите стимули (**кислород**) и динамичното управление на класната стая (**гориво**), за да се достигне до определен успех (**огън**)

Намаляването на действието на всяко едно от тези условия, води до намаляване на успеха. Реципрочно – увеличаване на положителното влияние и тяхното непрекъснато действие на отношенията, подкрепящите стимули и динамичното управление на класната стая води до увеличаване на постиженията (**успехите**)!

Преустановяването на всяко едно от тези условия, води до прекратяване на процеса за постигане на определен успех. Необходимостта от тяхната комбинация в правилно съотношение също е едно от задължителните условия. Всяко едно увеличаване на действието на тези условия, без да е съобразено с останалите, отново би имал ефект на прекратяване процеса на успеха на ученика.

Този триъгълник очертава параметрите на виталитета на учебния процес в училищната среда, в класа и поддържа динамиката на изучаваните явления.

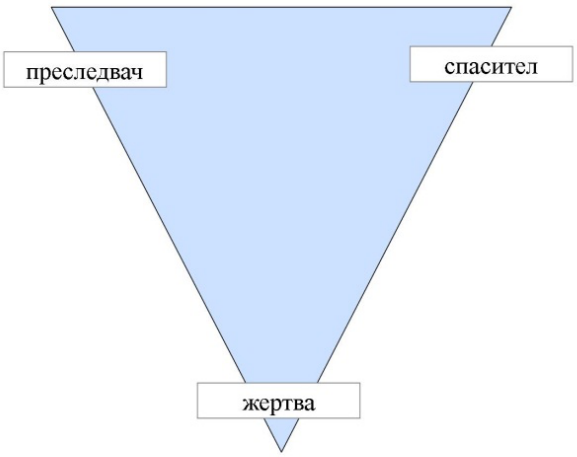
**Динамичният триъгълник**

Karpman (1968) представя **динамичния триъгълник**, за да разтълкува **отношенията** между хората и понякога несъзнателното приемане от тях на ролите на жертва, преследвач и спасител и тяхната среща с междуличностните конфликти, обусловени от различни ситуации.

В рамките на настоящето изследване Триъгълникът на Karpman се явява модел за разбиране на връзките, които възникват между учителя и ученика в рамките на обучението. Прилагането на тази концепция подрежда ролите, които се приемат в учебната ситуация и очертава контрастните характеристики, за да се дефинира динамиката в един от стълбовете на обучението – **отношенията**.

**Жертвата.** Ролята на жертва често се характеризира с безпомощност, отказ от лична отговорност, обвинения към останалите участници в конкретна ситуация. Понася трудностите, страда, усеща несигурност, няма решение на проблемите.

Фиг. 6: Драматичният триъгълник на Karpman




Жертвата може да изпитва фалшиво чувство за безполезност, да не осъзнават силните страни. Преносът на тази роля към обучението, открива аналогичното съответствие в ролята на ученик. Ученикът е жертва на собствените си трудности, които той изпитва в учебната ситуация. Възможно е да се стигне и до заключение, че неговия провал е неизбежен и полагането на усилия няма да доведе до успех, например.

Често срещана реакция при жертвата в триъгълника на Karpman е, че е допустимо да потърси спасител, за да се разреши проблема. Трансформацията от разбирането на проблема през „аз съм проблем“ до „имам проблем“ всъщност е първата стъпка към излизана от ролята на жертва (McKimm & Forrest, 2010). Това изисква и лични действия и избягване на поведения, които затвърждават ролята на жертва. Например, ако ученик се чувства претоварен от задачите, които има да изпълни в клас, може да създаде стратегии за управление на времето (с възможната подкрепа от учител), а не да съобщава, че не успява да се справи и да се отказва.

**Преследвач.** Ролята на преследвач се характеризира с критичност, превъзходство над жертвата, вменяване на чувство, че тя е виновна за ситуацията, в която се намира. Преследвачът се счита за способен и компетентен, а другите определя като неспособни, ненадеждни. Той е склонен да показва чувство на недоволство, че трябва да се решава проблемната ситуация.

Излизането от ролята на преследвач от динамичния триъгълник, изисква способността да се разпознаят отрицателните влияния, които предизвикват собствените ти реакции към другите и желание за проява на състрадание. Необходима е способност за идентифициране на чувства като несправедливост, гняв, безсилие. Когато това е изпълнено и не се излиза от ситуация, ролята на преследвач се пренася в ролята на спасител. В този контекст преследвачът може да бъде свързан с учителя в обучението и трудностите, които той създава по време на учебната ситуация.

Осъзнаването на ролята на преследвач и преминаването в тази на спасител всъщност обуславя активирането на подкрепящите стимули в обучението. Ако в конкретна ситуация е невъзможно подобна трансформация в ролите, се достига до откриване на мястото на останалите педагогически специалисти в този процес, което обаче не измества ролята на преследвача от драматичния триъгълник.

**Спасител.** Този, който е в ролята на спасител има склонност да поема проблемите на другите и да търси варианти за тяхното решаване, до носи отговорността за изхода от драматичната ситуация.

Например, ако ученикът е изпълнил домашната си работа с множество грешки, учителят може да отдели време и да покаже вярното решение на задачите, вместо да извика ученика и поиска обяснение за грешките му. McKimm и Forrest описват тези отношения като комуникационният стил на спасителя (например даване на съвети). Тук обаче, в рамките на учебната ситуация, е възможно да се развие свръхзависимост на ученика от учителя. Затова е от изключителна важност предоставяната подкрепа, под формата на подкрепящи отношения, да е премерена за конкретната ситуация и всеки ученик.

Както отбелязва Karpman, смяната на ролите продължава ситуацията, докато напускането на драматичния триъгълник я прекъсва.

Което от своя страна насочва и към прекратяване на ситуацията, но не и нейното разрешаване, т.е. ако търсим разрешаване на ситуацията, същата трябва да продължи, дори и с промяна на ролите.

Това препраща към интересно тълкуване на ролите на жертва, преследвач и спасител в контекста на учебна ситуация и съответните роли на ученик и учител и други педагогически специалисти, които преминават в последните две роли, съответно на отношенията, които поддържат с ученика. В това диференциране се откроява и ролята на подкрепата, която се открива в ролята на спасителя. В тази рамка тя се вписа в овладяване на отношенията, управлението на средата и управлението на класа.

Процесите на преподаване и учене и факторите, които ги обуславят се реализират в конкретна педагогическа ситуация в контекста на обучение.

Този триъгълник отново е свързан с виталитета и естествеността на отношенията и ролите. В класната стая ролите са детерминирани от естеството на учебния процес. Съществуват такива на учители и ученици и съответните им – на преподаващ и учещ. Но тези роли са в неделима симбиоза, която се оказва определяща за постиженията на учениците, каквито са и отношенията в палитрата им от разнообразие.

От **триъгълника на огъня** и **динамичния триъгълник** на Karpman се разкриват виталитета на учебния процес и силата на социалните отношения.

За преноса на тройния подход в изучаване на процесите на обучение, се достига до образователния триъгълник.

**Образователният триъгълник**

Образователният триъгълник, който разглежда Houssaye, е координатната система, в която се разполагат отношенията и взаимодействията между три участващи страни – учител, ученик и

знания (Houssaye, 1988). Той го разработва като образователен модел, който да изясни процесите, които се формират между участващите елементи. Това дава възможност за сравнение, съгласуваност между отделните образователни ситуации.

Концепцията за образователната ситуация, приложена в контекста на изследването на интерактивна и функционална подкрепа при обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие, прави възможно допускането, че процесите, които протичат в учебна среда, при взаимодействието на ученика с учителя, постепенно се преобразуват в нови фактори, които също са свързани помежду си и оказват влияние на подкрепата в нейния краен резултат.

Houssaye представя тези процеси чрез взаимодействията, които протичат в образователната ситуация (Darne, 2015). Той добавя в образователния триъгълник свързаността на трите процеса – **преподаване**, **учене** и **педагогика – процес на формиране на икономика на комуникацията**, които се осъществяват посредством поне двама участници в ситуацията. Всеки един от тези процеси е във взаимодействие с останалите, допълвайки нивото на реализиране на останалите (Carré, Moisan & Poisson, 1997). Всеки от тези процеси може да е във връзка с останалите два, но основните цели в педагогическата ситуация не трябва да се разместват (Vellas, 2007).

Фиг. 7: Образователният триъгълник




**Преподаване.** Според Houssaye зависимостта, която се обуславя между двата върха учител и ученик – намира своята конкретна реализация в **преподаването**. (Фиг. 7)

Този процес обуславя основната цел на учителя – трансформацията на собствените му знания към ученика, така че те да са достъпни и разбираеми. Това е изявата, чрез която преподавателят прави знанието реално достижимо за ученика от аутистичен спектър на развитие. Преподаването може да се разглежда като процес на въвеждане, предаване или конструиране на знания.

В настоящето изследване тълкуването на модела на образователния триъгълник в изучаването на подкрепата в обучението се основава на обединяването на идеите на Houssaye и теорията за обучението на Bruner.

Учебното съдържанието, което трябва да бъде предадено е известно предварително – цели, задачи, резултати, методи на преподаване (Houssaye, 2014). Тук е важно качеството на преподаване и как знанията да се разположат в равнина, която да е достъпна до многообразието от индивидуални способности в класната стая. Качеството на преподаването е в реципрочна взаимосвързаност и определящо за получаването на знания за учениците.

Чрез преподаването може да се открият различни образователни модели, които са свързани и с традиционната педагогика и с по-съвременни възгледи в процеса на обучение.

Според Bruner, преподаването чрез изучаване на структурното цяло, а не просто овладяване на знания по определена тема, е част от проблема с трансфер на знания от една област или ситуация в друга (Bruner, 1966). Учителят, като главно действащо лице, трябва да представи възможно най-ясно връзката между знанията и тяхното използване в друг контекст. Поднасянето на учебния материал по интересен начин е най-добрия стимул за учене, а не външни цели, които могат да кореспондират с индивидуална конкуренция или такава между цели класове.

Изграждането на знания, въз основа на **спираловидна учебна програма**, дава възможност на учениците да свържат различни принципи и концепции в изучавания материал с практически умения. Bruner описва този метод в контекста на това, че *„обучението по даден предмет трябва да започне с „интуитивно запомняне, което в във възможностите на учениците, а след това да се премине към практическо учене“* (Bruner, 1966), чрез което се достига до структуриране на знанията и тяхното използване на следващ етап от обучението и развитието.

**Учебният план** трябва да включва последователност в рамките на класа и учебните предмети, за да могат учениците от аутистичен спектър на развитие да изграждат своите знания, след като са се сдобили с набор от умения, които ще позволи и усвояване на по-сложна тематика.

Най-важната част е да се предават нови знания на учениците. Учителят е този, който ги разпространява и има необходимия дидактичен инструментариум за това. За да може учениците да бъдат запленени от това, което се случва в класната стая, той трябва да е предварително подготвен – съдържание на урока, включване на

нагледен материал, адаптирано учебно съдържание, според потребностите на учениците.

Учениците получават определен обем от знания, трансферирани по време на урока, а след това той трябва да ги възпроизведе и да се поддържа процеса на обратна връзка между тях. Това може да се случи чрез дискусия, самостоятелно търсене на допълнителна информация, провеждане на упражнения, решаване на практически казуси, свързани с учебното съдържание.

**Учене**

Конкретната цел на ученето е придобиването на знания, умения и компетентности на ученика. То е резултат от взаимосвързаността между учителя и ученика и се реализира чрез активното участие и на двете страни в образователния процес (Kim, 2008). Изкуството в обучението е именно процесът на учене, чрез който се асимилира информация под формата на знание и се конструират нагласи и ценности, които имат своя отпечатък и в социален контекст.

Bruner обобщава, че **ученето е процес**, а не продукт (Bruner, 1966). Той подчертава, че ученето е активен процес, чрез който учениците изграждат нови идеи или концепции, базирани на получените знания. Ученикът избира информацията, трансформира я, изгражда хипотези, взема решения, позовавайки се на вътрешна когнитивна структура (свързване на мисли и организиране на информация).

Допускането на грешки в този процес е необходимо, за да може ученикът да разкрие неговите възгледи и идеи, което позволява да се достигне до нови знания и факти, свързани с учебните концепции. Това също позволява да се провери и достоверността на получената информация. Учениците трябва да бъдат насърчавани да опитват нови неща, дори и при допускане на грешки в този процес. Учене се случва

чрез активни преживявани и при осигурена среда за опити и експерименти на наученото.

Ученето е **активен социален процес**, в който учениците подбират информация, вземат решение в процеса на интегриране на нови знания. С организирането на вътрешната когнитивна структура, той може да излезе извън рамките на предоставените знания, информация.

Когато на учениците е поднесена объркваща или подвеждаща информация, те ще искат да стигнат до крайно решение, използвайки минал опит или съществуващи знания, за да открият факти и отношения (Bruner, 1966). Те взаимодействат със света чрез проучване и използване на обекти, чрез които експериментират и стигат до различни открития (Bruner, 1966).

Най-съществено е, че учениците са в постоянен контакт с източника на знания (учител) и д имат възможност да експериментират по начин, които им позволява да ги използват в друга ситуация.

За да се даде възможност на учениците да прилагат своите теоретични знания, учителят разработва образователни сценарии, предлага практически казуси, както и дидактични инструменти, чрез които да стимулира тяхното мислене.

### Комуникация, отношения и взаимодействия

Процесът на формиране на икономика на комуникацията, който се реализира при взаимодействието на ученика и учителя, е изграждането на отношения, които водят до обмен, доверие, сътрудничество. Важно тук за учителя е да познава различните фази на обучението, за да се достигне до цялостно структуриране на образователната ситуация. Robert Gagné предлага подход, който се базира на осем фази на обучение (Gagné, Briggs & Wager, 1992):

- Мотивация;

- Внимание и възприемане;
- Кодификация;
- Запаметяване;
- Разпознаване;
- Трансфер;
- Обобщение;
- Изпълнение и обратна връзка.

Целта при този процес е да се стимулират уменията на ученика и да се изгради връзка, в която се реализира обмен около изучавани идеи, понятия. Това ще допринесе за изграждане на определено становище в образователната ситуация.

Мисията на училището е да обучава ученици, които могат да защитават своята гражданска позиция и ценности. Учителят е посредник, който разполага с инструментите това да се случи, чрез различни похвати, които използва в **класната стая** или извън нея. Той използва и различни средства за комуникация с учениците, което е и част от изграждането на педагогически отношения с тях.

**Среда**

Изграждането на благоприятна среда за подпомагане на учещите се, чрез премахване на функционалните ограничения в нея, е факторът, който е в зависимост с ученето, преподаването и формирането на икономика на комуникацията.

От съществено значение е ученикът да използва ресурсите на околната среда, които са реципрочни на неговите **индивидуални потребности** и в пряка зависимост с неговите способности. Чрез тези основни характеристики средата се явява като един от компонентите за получаване на знания.

Необходимо е в синхрон с това да е осигурена възможност за взаимодействие в групата и извън нея, за да има изява на отношенията, които възникват между участниците и проявлението на пренос на постиженията към останалите и тяхната оценка за тях.

В тясна връзка със средата е и теоретичният модел за продуциране и редуциране на увреждания на Fougeyrollas. В него факторите на околната среда са признати като концептуална област и имат еднаква тежест с личните и социални такива (Fougeyrollas, 2010), което пренесено в образователната ситуация, прави невъзможно умишленото игнориране на влиянието на жизнената среда върху участието в образователния процес.

Fougeyrollas поставя акцент върху непрекъснато намаляване на бариерите в околната среда, което от своя страна води до увеличаване нивото на социално участие.

Учителят е този, които организира средата, независимо дали става дума за физическа организация или учебна такава. Ученикът е действащото лице, което използва средствата, които са на разположение в нея.

Осигуряването на средата, която е благоприятна за ученето, преподаването и формирането на икономика на комуникацията, позволява пълното разгръщане на тези процеси, без ограничения, които могат да постъпят отвън. Динамичността на средата в нейната цялост от своя страна също е процес, в които действащи лица са всички компоненти и процеси на образователния триъгълник. Създадените правила и структурирането на изисквания към всички, са от съществено значение при обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие и се превръща в отправна точка на настоящето изследване.

Под пълноценната учебна среда се разбира такава, в която всеки може да използва наличните ресурси без ограничения – индивидуално

място за работа, съобразено с ученика, достъпност до учебни и дидактични материали (Houssaye, 1988).

Прогресивната комплексност на разгледаната теория за образователния триъгълник систематизира взаимодействието между трите основни полюса и представя динамиката, която се реализира на педагогическото поле. Този триъгълник представлява не само визуализация на педагогическа ситуация, а концентрира **епистемологична структура на обучението**, която съответства и продължава реализирането на образователния триъгълник (Pineau, 2002).

Теоретичното дефиниране на ролите на учител, ученик и знания в образователния триъгълник ни дава сигурността, че по време на конкретна педагогическа ситуация те няма да бъдат разместени. Ако не се постига очакван резултат при взаимодействието между действащите лица, е необходимо формирането на стратегия, при която да се разиграят отделните роли и да се открият подкрепящите стимули, които водят до конкретен резултат.

Както съобщава Houssaye, "…*детето, както и всеки друг човек, принадлежи единствено на себе и тази свобода гарантира неговото развитие*" (Houssaye, 2014), което отправя анализа към разчупване на строгото дефиниране на процесите и допускана на възможността един от тях да липсва, което води до „динамично движение" в триъгълника и се търси опит за балансиране на останалите чрез активиращи се компенсаторни механизми. Допустимо е в определени случаи да има и разместване на процесите и ролята на учителя като главно действащо лице е да контролира плавното протичане на цялата образователна ситуация чрез управление на процесите преподаване, учене, формиране на икономика на комуникация и осигуряване на благоприятна среда за протичането им.

Избраният троен подход, представен чрез фигурата на „триъгълника“ и онагледен чрез триъгълника на огъня, динамичния триъгълник на Karpman и образователния триъгълник на Houssaye, съдейства за навлизането в детайлите на обвързаността на процесите на обучение, подкрепа и развитие. Избраната научна метафора подсилва възприятието на индивидуалния стремеж към успех на всеки ученик, неделимо от условията на образователната ситуация.

## 1.4. Моделът „образователна пирамида“

Моделът на Houssaye еволюира и в проучените изследвания се откриват неговите различни вариации на интерпретация.

Особен интерес представлява изследването на Faerber, който разкрива взаимодействията между учител, ученик, знания и клас, наричан „контекст на посредничество“, преобразувайки модела на триъгълника в пирамида.

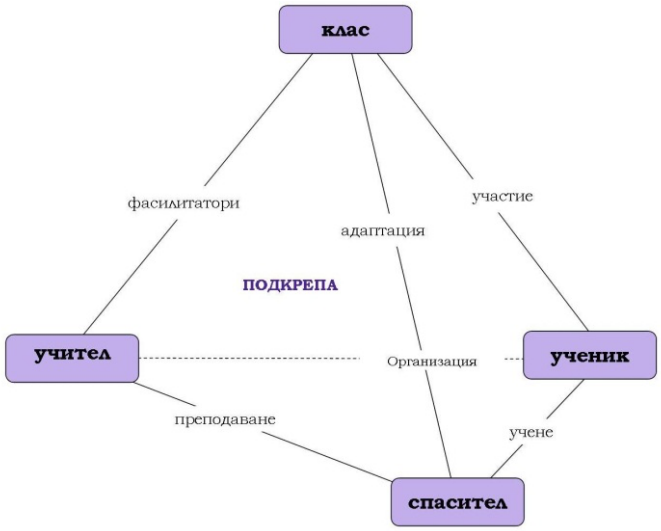
Появяват се три нови процеса, пряко подчинени на един от стълбовете в обучението – отношенията: **участие**, **споделяне** и **улесняване** (Darne, 2015). Еволюционно се открива, че след изясняване на целите на обучението, главна роля заемат и отношенията с тяхната многообразна същност. Добавяйки класа, Faerber дефинира значимостта на релациите между всички ученици и преподаватели в класната стая. Извежда образователната ситуация от нейната индивидуална ограниченост, затворена в отношенията ученик-учител-знания, отчитайки влиянието на всяка отделна личност в класа.

Описателното съдържание на образователната пирамида само по себе си е достатъчно, за да се разкрият процесите на взаимодействие между участниците в педагогическата ситуация.

Значението на отношенията, които се осъществяват в процеса на обучение, могат да бъдат тълкувани по различни начини. Субектите,

които включва като процес, в по-голямата си част са личности и всяка от тях носи собствени индивидуални характеристики. Всяко поставяне на отношенията между ученик и обучаващ в рамка, би довело до статично разбиране на процеса и би го лишила от гъвкавостта да изпълни своите основни функции. Необходимо е те да бъдат дефинирани през многообразието на учениците и нюансите на отношенията, които са в класната стая.

Фиг. 8: Образователна пирамида (Faerber, 2003)




Многото и различни вариации на триединство се оказват недостатъчно изчерпателни, ако се разглеждат поотделно в очертаването на рамките на обучението и на подкрепата в обучението. Затова се появява необходимостта от разширяване на моделите и тяхната трансформация по начин, по който да се реализира детайлно изучаване и откриване на успешен модел за обучение на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.

Новото тълкуване на интерактивна и функционална подкрепа се базира на реципрочните връзки между **учител**, **ученик** и **знания**, които могат да бъдат представени като тристранно взаимодействие, при което набор от причинно-следствени фактори влияе върху редица междинни показатели, определяйки резултатите, които в контекста на изследването са *участието в образователния процес, чрез предоставяна подкрепа*.

Следователно всеки опит за оценка на въздействието на интерактивната и функционална подкрепа върху нивата на

взаимодействие между учител-ученик, трябва да вземе предвид и факторите, които оказват влияние в околната среда. Тяхното подценяване би довело до неефективност при крайния резултат и очакваните постижения на детето и ученика.

В допълнение, дори ако увеличаването позитивната подкрепа, чрез която се стимулира участието на детето с аутистичен спектър на развитие в образователния процес, е резултат от промяна на подхода при предоставяна на образователна услуга, от такива реформи, не е задължително да се окаже, че степента на участие ще се повиши, особено ако не е осъществена ефективна функционална оценка. С други думи, "ефективният път" към участие в образователния процес, ще бъде специфичен за контекста, които се обуславя от състоянието, в което се намира ученикът.

## 2. Триъгълникът на подкрепата в обучението

Моделите на тройния подход в обучението, приложени в настоящето изследване, създават възможност да се открият липсващите процеси в образователната ситуация, или т. нар. бариери и ограничения, което подсказва необходимостта от средства за тяхното намаляване.

Задълбоченото проучване на всеки един от трите фактора, дава възможност за структуриране на връзката им в нови теоретични модели, прилагани в различни условия на образователния процес (Pineau, 2007). За да се концептуализира спецификата на контекста, който се определя от индивидуалното състояние на ученика, се предлага теория, в която въздействието върху участието в образователния процес на ученика от аутистичен спектър на развитие се описва като тристранно взаимодействие. Пренасяйки обучението в неговия частен аспект – в училището, ще се представят отношенията и взаимодействието между учител, ученик и знания.

Тяхната интензивност и степен на осъществяване се определят от набора от параметрите на предоставяната подкрепа. Тези параметри отчитат разнообразието от подкрепящи стимули, които могат да се получат в училищна и извънучилищна среда, за да се отговори на възникващата индивидуална необходимост за промяна както в ядрото на функциониране, така и в неговата периферия.

Всяка подкрепа има в своето начало човешки фактор – отношенията, които се формират между участниците.

Първият етап е осъществяването на функционална оценка на ученика, за да се идентифицира необходимата подкрепа, която трябва да получава ученик с аутистичен спектър на развитие. Достигайки до формите на подкрепа в нейните практически дейности, се идентифицират и необходимите средства, чрез които да се активизират подкрепящите стимули с функционална насочености и подсилване на развитието и участието на детето.

Образователният триъгълник на J. Houssaye напълно отговаря на очакваната функционалност в контекста на изследването. Той позволява обмен между педагогическите специалисти, като подчертава мисията на приобщаващото училище и откроява подкрепата във всеки отделен процес. Чрез него, всеки разполага със свободата да избира своя подход в образователната ситуация.

Използването му като базов модел, предоставя възможност за задълбочен анализ на отношенията между действащите лица в контекста на обучението.

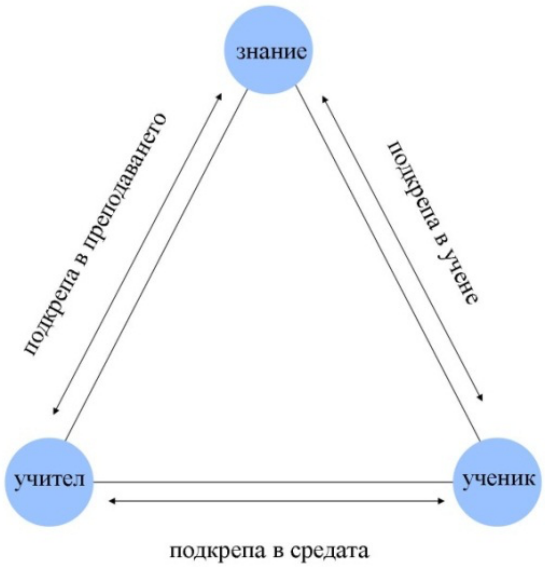
С оглед на концептуалната рамка на изследването, предложеното вече описателно разбиране за образователния триъгълник на обучението, се достига до подкрепата в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие. Дефинирането на действащите лица в образователната ситуация и отношенията, които протичат между тях,

процесите и средата са основата върху която ще се изгради разбирането за подкрепа в образователен контекст.

Чрез конкретизиране на отношенията (по модела на динамичния триъгълник) и с установяването на всички дейности и стимули, които обуславят всеки един от протичащите процеси в триъгълника на Houssaye – преподаване, учене, формиране на икономика на отношенията, се конструира моделът на подкрепата в обучението като система от действия, чрез които се постига определен успех.

Представянето на трите елемента в образователния триъгълник на Houssaye, са базата за конструирането на новия триъгълник, който моделира подкрепата в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие. Всяка една от страните в този триъгълник е представена чрез изявата на взаимодействието между всеки участниците – учител, ученик и знание.

Фиг. 9: Подкрепата в образователния триъгълник




**Подкрепа в преподаването**

В преподаването образователната подкрепа се активира при взаимодействието на учителя и знанието. В каква степен тази подкрепа ще бъде осъществена успешно е в реципрочна зависимост от нивото на знания, с които учителят разполага. Учителят е центриран в **дидактичната рамка** – организирана и структурирана в учебния час. Реакцията на ученика от аутистичен спектър на развитие (неговото отношение) е възможно и да е

в гамата на неудовлетвореност при провеждане на учебния процес, което също е признак за реализиране на определена когнитивна функция.

Инструментите, чрез които учителят осъществява подкрепа в преподаването на ученици от аутистичен спектър на развитие ще търсят своите конкретни измерени в настоящето изследване.

**Подкрепа в ученето**

Методите на обучение включват елементи на подкрепата, под формата на насоки при следване на определено структурирано съдържание или създаване на „дидактическата рамка“, очертаваща взаимодействието ученик-знания (или процесите на учене). Реализирането на подкрепа в ученето в конкретната релация между тези две действащи лица, се осъществява посредством различни средства, дефинирани от извършената функционална оценка и са съобразени с индивидуалните способности на всеки ученик от спектъра. Поставянето в тази равнина на подкрепящи стимули и тяхното активиране, би следвало да доведе до активно участие в образователна ситуация и респективно – активиране на процесите на учене.

**Подкрепа в средата**

Подкрепата в средата отразява многослойната структура на обучението и неговата пряка зависимост от външните стимули, оказващи влияние на ученика и на класа. Всека детайл – глобален или частен – в средата, може да има своите подкрепящи функции в тази релация. Изкуството на подкрепата е да се открият фасилитаторите в обучението, но с не по-малко значение е и премахването на ограничаващите фактори, което само по себе си отново се превръща във фасилитатор.

Преминаването от схематично представяне на подкрепа в обучението, към реално действащи подкрепящи дейности, налага разработването на цялостна система за изследване на подкрепата в

обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие, която да се превърне в концептуалния модел за нейното изучаване.

Приобщаващите практики в училищната среда са една добра предпоставка за разкриване на **педагогическото взаимодействие**, основано на подкрепата в обучението и отношенията, поддържани в педагогическата ситуация.

В заключение обучението само по себе си е подкрепа на развитието, респективно тя носи всички характеристики на учебния процес, придружавани от подкрепящите стимули в него и от индивидуалния стремеж за достигане на определени постижения, резултати и успехи.

## 3. Приобщаващ педагогически триъгълник

Конструирането на модела на изучаване на подкрепата в обучението на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие се основава на обединяването на трите представени триъгълника – образователния триъгълник на Houssaye (Фиг. 7), драматичния триъгълник на S. Karpman (Фиг. 6) и триъгълника на огъня (Фиг. 5). Наслояването и обединяването на елементите им в единодействие в контекста на приобщаващото образование позволяват новият триъгълник да бъде назован **приобщаващ педагогически триъгълник.**

Централните елементи са трите участващи страни от триъгълника на Houssaye – (1) *учител*, (2) *ученик* и (3) *знания*. Изясняването на процесите, които протичат между участващите страни се открива в триъгълника на Karpman, който се явява модел за разбиране на отношенията, които възникват и съответно на ролите се допълват с (1) *преследвач*, (2) *жертва* и (3) *спасител*. Конкретните резултати под формата на успех, завършват с

преноса на елементите от триъгълника на огъня – (1) *кислород*, (2) *гориво* и (3) *топлина*.

Разбира се, действието на елементите от последния триъгълник трябва да е дозирано, за да не се достигне до „прегряване“ и „изпепеляване“ на обучението, когато липсват необходимите подкрепящи стимули, които да балансират елементите.

На свой ред, в центъра на „динамичния триъгълник“ се разполага функционалната оценка на ученика, която е в основата на изграждащите се отношения между елементите в него. През него се открояват генералните роли в обучението, които са свързани с отношението на учителя към ученика с увреждане. Допуска ли се учителят да преследва и да назидава или той е само този, който винаги стимулира?

Предоставяната подкрепа не допуска изключването от учебния процес, което е първата крачка към приобщаване, но отново подкрепата е този елемент, който запълва празнината в отношенията.

Табл. 4: Елементи на педагогическия приобщаващ триъгълник

| **Образователният триъгълник на J. Houssaye** | **Драматичният триъгълник на S. Karpman** | **Триъгълник на огъня** |
|---|---|---|
| **Учител** | Преследвач | кислород |
| **Ученик** | Жертва | гориво |
| **Знание** | Спасител | топлина |

**Учител.** Към ролята на учителя се добавя тази на „преследвача“, но веднага с нея и на „кислорода“, който е жизненоважен за поддържане процеса за постигане на успех. Той **стимулира**, **вдъхновява**, **познава способностите** на ученика.

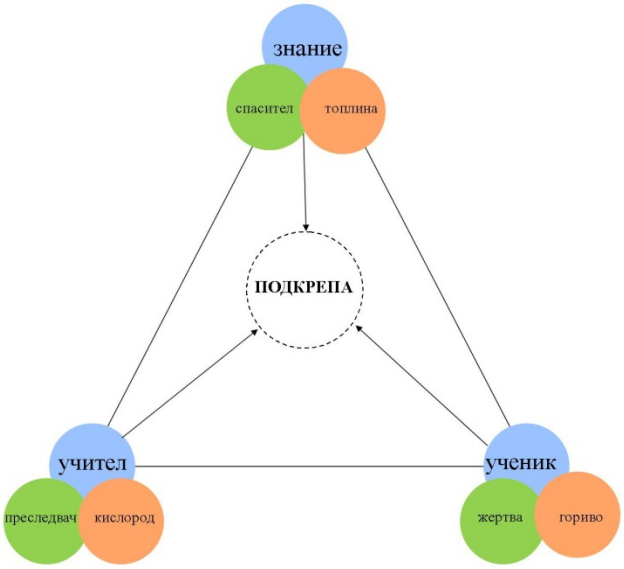
**Ученик.** Ролята на ученика се допълва от тази на „жертвата“, което чрез инструментите, с които разполага учителят не трябва да се допуска. В същото време той сам за себе си е „горивото“, представено

чрез индивидуалните му способности, възможности и вътрешната мотивация за активно участие в процеса. Но има нужда и от **увереност** и влагане на **сили** и **усилия** в процеса на учене.

**Знанието** е „спасителят“ и в същото време е „топлината“, която носи след себе си процеса на учене, но не трябва да се допуска „изпепеляването“. Необходимо е знанието да е **достъпно**, **разнообразно**, **атрактивно**, **полезно**.

Представянето на приобщаващия педагогически триъгълник динамизира базовите теории на изследването и представя нова концепция на образователната ситуация, която позволява тълкуването на обучението през трите стълба – **преподаване**, **отношения** и **постижения** по нов начин.

Фиг. 10: Приобщаващ педагогически триъгълник




Подкрепата, която е осигурена от средата и се трансформира в подкрепа в преподаването и ученето вече може да бъде пренесена към конкретните основни елементи – учител, ученик и знания и да открие конкретната практическа измеримост на обучението. Посочените аргументи дават основанията за диференцирането на две форми на подкрепа в обучението на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие – **интерактивната** и **функционалната** подкрепа.

## 4. Модел на интерактивна и функционална подкрепа в обучението

Съществуващите приобщаващи педагогически практики за обучение на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие, имат нужда от вписването им в смислова дидактична рамка, в която да бъдат вплетени елементи на **интерактивна и функционална подкрепа**, за да бъдат те работещи и практически приложими в приобщаващата среда на визията на новото училище.

Генералната цел на изследването е задълбочено изучаване на спецификите в проявленията на **интерактивна и функционална подкрепа** при обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.

Представите за интерактивна и функционална подкрепа в обучението, отразяват устойчиви тенденции във взаимодействието

между различните участници в образователния процес, включително и средата, чрез което се подсилват академичните постижения на ученика и инструментите, чрез които това се случва.

**Интерактивната подкрепа** отразява устойчиви тенденции в трансформацията на средата и поддържаните отношения между различните участници и страни в образователния процес. Тя включва адаптацията на средата и визиите, стратегиите и подходите на обучение които подсилват академичните постижения на ученика. Отразява и отношенията на реципрочност между действащите лица. Постиженията са резултатът от обучението и от осъществените взаимодействия, които обаче не би следвало да се счита за крайна точка.

От друга страна, **функционалната подкрепа** съдържа в себе си методите и средствата, които придружават и стимулират адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на учениците от аутистичен спектър на развитие чрез активиране на подкрепящи стимули, които в повечето случа са с индивидуална предназначеност. Тук са включени елементи, които се реализират при предаване на знание от учителя към ученика.

Предложеният модел на изследване е насочен към разкриване на динамичната педагогическа ситуация, в която отправната точка са индивидуалните потребности на всеки ученик и в частност на учениците от аутистичен спектър на развитие, в отговор на които е организирана и предоставяна персонално предназначена подкрепа в обучението. Тройният подход осигурява приемането на процесите на обучение като адресирани спрямо динамичното цяло на ученика и неговото функциониране в учебна среда.

За изучаване на централния за изследването проблем в неговата многоаспектност, а именно – предоставянето на интерактивна и функционална подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър

на развитие, тройният подход и моделът на **приобщаващия педагогически триъгълник** са подходът и насоките, които водят до разкриване на структурното единство на обучението.

Описателно представената картина на подкрепата в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие, дотук подчертава нейната разнообразна същност, структура и организация.

## 5. Терминология на изследването

Теоретичният анализ завършва с точното и ясното формулиране на понятията, с които се работи в цялото изложение.

Две от ключовите понятия са **подкрепата** и **участието** и теоретично обоснованото твърдение, че това са двата основни компонента на **приобщаващото образование**.

Под **приобщаващо образование** се разбира процесът на осъзнаване, приемане и *поддържане* на индивидуалността на всяко дете или ученик се разглежда като отговор на различните нужди на учениците чрез увеличаване на *участието* в обучението" (UNESCO, 2005).

**Подкрепата** може да бъде тълкувана като събирателна за дейностите, които се реализират в процеса на обучение и насърчават развитието на ученика във всички области на функциониране. **Обучението** е контекстуалната ситуация, в която протичат процесите на **преподаване** и **учене** (Legendre, 1993) по време на която се придобиват нови **знания** и **умения** (Boudreault, 2018). Обучението е целенасоченият процес на **взаимодействие** между учители и ученици (Димитров, 1994), който има за цел създаването на **активни учещи** (Bruner, 1966).

**Ученикът** е този, който по време на обучението трупа опит, търси информация, която му е необходима за разрешаване на проблеми и се

стреми към нови знания, а **учителят** в педагогически специалист, който осъществява процеса на обучение и предоставя подкрепа в рамките на училището. **Педагогическите специалисти** са ресурсите, с които разполага училището, за да се реализира обучението – учители, ресурсни учители, психолози, логопеди, помощник учители и други.

**Подкрепата в обучението** е средство за осъществяване на самото обучението и част от приобщаващите принципи, система от действия, насочени към всеки един ученик с цел реализирането на участието в образователния процес. В настоящето изследване подкрепата в обучението се тълкува като събирателно понятие като **подкрепа в преподаването**, **подкрепа в ученето** и **подкрепа в средата**.

**Аутистичен спектър на развитие/аутизъм** е състояние, при което са налице особености и ограничения в социалното взаимодействие, комуникацията и наличието на ограничено, повтарящо се поведение, интереси и дейности (American Psychiatric Association, 2000) и се наблюдават индивидуални специфики свързани с адаптивното, комуникативното и познавателното развитие и съществува потребност от подкрепа в тези линии на развитие.

**Индивидуалните способности** са възможните действия, които може да изпълнява всеки ученик в обичайната среда без помощ.

**Постиженията** в адаптивно, комуникативно и познавателно развитие са всичко, което може да се изпълни в обичайна среда с външна подкрепа. И двете са в пряка зависимост от **околната среда**, т.е в средата, в която ученикът учи, функционира и се развива. Тя включва „всичко, което ни заобикаля“ (Granddictionnaire de la psyhologie, 2000) и е „съвкупност от естествени условия (физически, химически, биологични) и културни (социологически), които оказват въздействие на живите

организми и човешките дейности“ (Le grand Robert de la langue francais, 2001).

**Индивидуалните потребности** отразяват необходимостта от подкрепа и от получаване на знания и умения на ученика в конкретна област и са основа за разработване на **учебен план**, в който се включват конкретни учебни цели, задачи.

**Класната стая** е физическото място в училището, в което се реализира обучението и именно там възниква **педагогическата ситуация**, в която се реализират процесите на учене и преподаване. Чрез тях се формира **икономика на комуникацията** между учител и ученик, която се разглежда през конкретни взаимодействия и отношения, които се реализират.

В частност **учебната среда** е физическото пространство, в което ученикът се обучава и включва **отношенията** и **взаимодействията**, които я обуславят.

Понятието **педагогическо взаимодействие** се разглежда като процес на взаимен обмен на материални и духовни ценности между равноправни субекти в условията на техните личностни и духовни срещи и има институционална (обществени възпитателни заведения и школи) и неинституционална (семейство и съседска среда) (Гюров, 2010).

**Отношенията** представляват взаимната връзка между хора, предмети, явления, величини.

***Управлението на отношенията***, **средата** и **класа** включва използването и прилагането на различни стратегии, приложими в учебната среда, чрез които да се реализира участието в образователния процес.

**Подкрепящите стимули** са инструментите, които педагогическите специалисти използват в процеса на обучение, за да подсилят участието и да разгърнат индивидуалните способности на

ученика. През тях се разглеждат и **учебните ресурси**, които са налични, за да се достигне до **знанието**, което обуславя процесите на преподаване и учене. **Дидактичната рамка** включва учебните ресурси, методите и средствата, които се използват в **учебния процес**.

Приложението на **тройния подход** в изследването осигурява структуриране на функциите на учителя, ученика и знанията в педагогическата ситуация с оглед на поддържаните между тях **отношения** и **взаимодействия**, съпътстващи процесите на **учене** и **преподаване** и **подкрепата**, която всеки получава.

На този етап от изследването, теоретичният анализ се разшири с избора на тройния подход и модела на „образователния триъгълник на обучението“ (Housse, 2003). Опитът за моделиране на „триъгълника на подкрепата в обучението“ и на **приобщаващия педагогически триъгълник,** се разполага на базовите теории на изследването. Той преминава към следващата си стъпка, превръщането му изследователски модел за изучаване на подкрепата в обучението.

# ГЛАВА ЧЕТВЪРТА
# МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Четвърта глава представя методологията на изследването, подходите, методите и инструментите, избрани с оглед постигането на основната цел и отговорите на изследователските въпроси.

Първо е представен, методът „изследване в действие“ в контекста на тройния подход, придобиващ своето действие чрез разглеждания развитиен подход и основавайки се на синергетичния подход, или на подхода за участието (на учители и ученици). Второ, създаден е изследователският модел, операционалната система на изследването, включващ определяне на участниците, инструментариума, методите, за събиране и анализ на данни.

## 1. Изследователски подходи, цели и задачи на изследването

### 1.1. Изследователски подходи

За изпълнението на поставените цели и задачи, в настоящето изследване се търси триединството на възгледите в изследователското поле. Разширяването на идеите и подходите за изучаване на състоянието аутистичен спектър на развитие, в контекста на предоставяната педагогическа подкрепа, позволява систематизирането на характеристики на преподаването, ученето и средата, основани на теорията на образователния триъгълник на Houssaye, теорията за обучението на Bruner и динамичния триъгълник на Karpman. Следвайки представеното триединство се предлагат анализираните в хода на работа теоретични подходи.

**Троен подход**

Тройният подход е прилаган в педагогиката и в други научни области. Различните автори внасят различно съдържание, разглеждат различни отношения, но главната цел е да се изведат трите основни фактори на изучаваните явления и процеси.

Чрез **тройния подход** се диференцира взаимното влияние в определен процес, което протича между три елемента и така се достига до разбирането на всички възможни начини на влияние и съществуващото взаимодействие между тях.

Приложението на тройния подход в изучаването на обучението осигурява възможността да се тълкуват частните явления и процеси на образователния процес. Така той придобива своето функционално предназначение за изучаване на ***самообучението, структурираното обучение, модел на педагогическата ситуация.*** Той осигурява възможността за моделиране на изучаването на обучението, пример за което е образователния триъгълник на Houssaye.

Тройният подход за изучаване на подкрепата в обучението, приложен в настоящето изследване, създава възможност да се открият не изучаваните досега процеси в образователната ситуация, или т. нар. бариери и ограничения, придружаващи образователния процес, с което ще се подскажат педагогическите средства за тяхното намаляване.

**Развитиен подход**

Развитийният подход черпи своите теоретични и методологически справки от психологията на развитието. Той се основава на постулата, че всяко човешко същество се развива, променя, трансформира и тази еволюция следва принципа от простото към сложното, от познатото към непознатото.

Развитийният подход се отъждествява с представената спираловидна учебна програма в трудовете на Bruner и възможността на

ученика да свърже изучавания материал с практически умения, чрез което се достига до структуриране на получените знания и тяхното използване на следващ етап в обучението, респективно – и в развитието. Този подход придава на изучаваната подкрепа в обучението на ученици от аутистичния спектър на развитие нейното етиологично измерение свързано с адаптивните, комуникативните и познавателните характеристики.

Основавайки се хипотезата за последователност при усвояване на учебното съдържание, в контекста на настоящето изследване, анализа на резултатите ще следва представените теории на Bruner и представянето на ученето на ученика от аутистичен спектър на развитие като активен процес, който следва изграждането на нови идеи или концепции от ученика, които са базирани на получените знания.

Съответствието с глобалните цели на обучението препраща към доказване на нивото на развитие на всеки ученик от спектъра през призмата на неговите постижения в адаптивен, комуникативен и познавателен план.

Развитийният подход осигурява изучаването на функционалния резултат, респективно на постиженията на ученика и допринася за организацията и откриване на необходимата интерактивна и функционална подкрепа в обучението. Динамичната оценка на тези процеси насочва към подкрепящите стимули като стабилната основа за изграждане на стратегиите, осигуряващи постиженията и развитието.

**Синергетичен подход**

Синергетичният подход осигурява **в изучаването на подкрепата в обучението обединяването и взаимното подпомагане на различни действия за осъществяването на различни функция с мултиплициращ ефект**. Той се постига

посредством натрупване на различни способности, сили, действия или дейности, които взаимно се допълват и припокриват. Атрактивното правило, което го характеризира в синтез, е 2+2=5. С оглед на поставените цели в настоящето изследване, синергетичният подход открива своето място в натрупването на умения в областите на адаптивно, комуникативно и познавателно развитие и тяхното продуциране в конкретни постижения.

Синергията възниква тогава, когато две или повече действащи лица с различни или допълващи се умения и възможности си сътрудничат при изпълнението на определена цел или задача. Чрез тази характеристика се открива ролята на педагогическите специалисти в предоставянето на подкрепа в обучението на ученици от спектъра. Синергията в педагогически контекст е преди всичко естествена необходимост и катализатор на приобщаващите процеси в образованието.

Откроването на положителния образователен ефект на интерактивната и функционална подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър се базира на реализираното изследване. Това създава предпоставките да се приеме, че това явление оказва влияние в различни посоки: 1) утвърждава значимостта на педагогическите специалисти в работата с ученици от аутистичен спектър на развитие и разширява компетентностите в професионалния профил на приобщаващия учител; 2) улеснява процеса на участие в образователния процес на ученици от спектъра, откроявайки значимостта му; 3) систематизира предоставяната на подкрепа в обучението на ученици от АСР.

**Подход изследване в действие**

Използваният изследователски подход в научното изследване е изследване в действие (action research). Той представя изучаването и

насърчаването на промяната в групи, отчитайки ключовата роля в процеса на познание (Bordens & Abbott, 2002).

*Изследване в действие* изисква активното въвличане на участниците в процеса на оценяване. Те стават изследователи чрез собствената си ангажираност чрез ролите, които изпълняват в оценяването. При този подход няма разделение между изследвани и изследващи. Полученото знание е в обръщение за всички участници в процеса и те имат свободата да го използват. По този начин знанието и разбирането, които се формират на по-ранен етап в изследването, се интегрират в следващите етапи. (Kratochwill, et. al, 2014).

Причините за избор на този изследователски подход са свързани с пригодността му за изучаване на сложни и многопластови процеси на промяна и поради овластяващия и освобождаващ потенциал, който синхронизира с поставените цели на изследването (Creswell, 2009).

Прилагането на изследване в действие е насочено към планиране на оценяването, в което се включва и обучение на педагогическите специалисти, които го реализират. Следва прилагането в действен аспект, наблюдението в хода на обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие и отразяване и споделяне на резултатите (Фиг. 11) Изследване в действие отразява взаимодействия между участниците – изследващи и изследвани. Откроява се с рефлективност и качествен анализ на оценяването. Закономерната цикличност, с която се описва този подход, пряко кореспондира с изследователския модел в настоящето изследване.

Фиг. 11: Изследване в действие




За представянето на същността на изучаваните явления и процеси са формулирани основният метод и средствата на изследване, проследени на различни нива и етапи в организацията на неговото провеждане. Избраният подход **изследване в действие** означава организация и провеждане на изследването в условията на „реалния живот“, „търсенето на конкретни решения“. Негови съществени характеристики са (1) създаване на програма за изпълнение, организирана в етапите на планиране, действие, наблюдение и оценяване на настъпилите промени, (2) прякото участие на действащите лица в изучаваното явление и (3) професионална квалификация на участващите. Методът е изследване в действие, приложен с участието на студенти-изследователи, работещи като учители и педагогически специалисти в различни образователни институции.

И накрая, за да изпълни своите задачи и за да получи своята завършеност, в очертаните граници на концептуалния модел на изследването се вписват „постъпващите знания от практиката“. Това са анализът и тълкуването на резултатите, които открояват решаването на централния и производните му проблеми чрез дефиниране на основните форми на подкрепа – интерактивна и функционална, които се предоставят в училището и конкретните явления, които ги обуславят, за

да се достигне до постижения на ученика от аутистичен спектър на развитие.

Изучаването на процесите и явленията, свързани с интерактивната и функционалната подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие, се основава на подходите троен, развитиен, синергията в педагогически контекст и „изследване в действие“.

## 1.2. Научен апарат

**Обект** на изследването са интерактивните и функционалните страни на предоставяната приобщаващата педагогическа подкрепа като сбор от явления и процеси, наблюдавани в образователната практика.

**Предмет** на изследването са характера и процесите на влияние на интерактивна и функционална подкрепа за адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.

***Участващите субекти*** в тези процеси са учениците от аутистичен спектър на развитие и педагогическите специалисти. С присъщата им активност, генерираща промените, те са действащите лица, които взаимодействат и обогатяват обновяващите се приобщаващи практики. От тази позиция се определя насоката и съдържанието на настоящето изследване, основано на генералната **хипотеза**:

**Ако се създават подходящи условия за предоставяне на интерактивна и функционална подкрепа от педагогическите специалисти, ще бъдат постигнати значими позитивни тенденции в адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на учениците от аутистичен спектър на развитие.**

**Целта** е да бъде разпозната положителната роля на подкрепата в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие, чрез

преоткриването на постиженията им от активното участие в образователния процес.

В тази връзка могат да се очертаят няколко подцели:

1. Да се дефинират понятията „интерактивна подкрепа“ и „функционална подкрепа“, като се обособят техните основни характеристики и особености.
2. Да се идентифицира влиянието на предоставяната интерактивна и функционална подкрепа върху адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.

Следователно общата цел на това изследване се състои в изучаването на процеса на развитие на приобщаващи професионални практики сред група учители в средното училище, обединени в процес на изследователска дейност. Получените изследователски въпроси са представени по такъв начин, че да осигурят гъвкавостта и свободата, необходими за задълбочено изследване на темата. В действителност в контекста на качествените изследвания Corbin и Strauss (2008) предлагат да се формулират изследователски въпроси, които са достатъчно широки, за да предложат възможно най-малко ограничените възможности. По този начин основният общ въпрос ръководи тезата. Получените резултати ще ви помогнат да отговорите на втория въпрос.

Основен изследователски въпрос:

1) Как се развива интерактивната и функционалната образователна подкрепа като част от изследователския процес на участие на учителите в приобщаващото образование на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие?

Вторичен въпрос:

2) Как изследователят-учител може да осигури подкрепа на адаптивните, комуникативните и познавателните постижения на децата

и учениците от аутистичен спектър на развитие в условията на приобщаване и чрез стимулиране на активното им участие в образователния процес?

Във връзка с това формулираме следните **теоретични и изследователски задачи:**

1. Да се проучат, анализират и изяснят основните характеристики на педагогическата подкрепа с оглед на теоретико-приложните изследвания.
2. Да се изясни същността, основните характеристики и особености на обучението и училищното функциониране на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.
3. Да се проучи и анализира педагогическата подкрепа в контекста на обучението на ученици с аутистичен спектър на развитие.
4. Да се конструира теоретичен модел на изследването.
5. Да се направи избор и определяне на изследователските подходи и методи, насочени към провеждане на изследването.
6. Да се направи сравнителен анализ на постиженията на учениците от аутистичен спектър на развитие, участващи в изследването.
7. Да се проследи релацията на подкрепата в обучението и адаптивното, комуникативното и познавателното развитие при деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.
8. Да се представят постиженията на учениците от аутистичен спектър на развитие, в рамките на една учебна година и в условията на предоставяне на педагогическа подкрепа.
9. Да се разработят стратегии и програма за интерактивна и функционална подкрепа в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.

## 1.3. Изследователски методи

### Теоретично проучване

Използваните методи, свързани с теоретичното проучване на специализираната научна и приложна литература, позволяват разкриване на мястото на подкрепата в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие, чрез систематизиране, анализ–синтез на съотнасящите се актуални теоретични постановки, както и представянето на начин за построяване, изразяване и допълване по логически път на връзката между теоретичната и емпиричната част.

### Дескриптивен метод

Този метод се характеризира с предоставяне на детайли, относно това как протича определен процес, събитие, в какво се изразява дадено явление, състояние, ситуация и кой е участващият субект. Прилагането му позволява да се обрисува общата картина на същността на изследвания процес и моделите на приложение в приобщаваща среда. Допълнен с количествени и с качествени методи (или комбинация от тях), позволява по-задълбочен анализ на резултатите и диференциране на водещите фактори при предоставяне на подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие и значимостта на участващите педагогическите специалисти.

### Сравнителен метод

Прилагането на сравнителния метод е съобразено с изложените теоретически постановки и позволява да се правят аргументирани предположения, както и да се анализират констатираните в хода на изследването нови факти в процеса на педагогическото подпомагане. Също така е използван сравнителният анализ, за да се направи относително точно описание на характеристиките на ученици от

аутистичен спектър на развитие и за да се разпознаят промените в техните постижения след предоставяне на подкрепа в обучението. Това става, като при прилагането му в естествени условия се намират съответствия, които да са подкрепени с анализ на получените резултати и конкретни примери от качествен и количествен характер.

### 1.4. Етапи на изследването

Настоящето изследване се проведе в периода ноември 2017 – декември 2020 и включва четири основни етапа.

**Първият етап** е предварителен етап и обхваща периода ноември 2017 – януари 2018. Той включва теоретично проучване, интерпретация и подбор на източници, свързани с изследваните въпроси, селекция, превод и адаптация използваните инструменти в изследването.

**Вторият етап** на изследването е реализиран февруари 2018 – май 2018. Той включва разработване и провеждане на два обучителни модули с тематика „Аутистичен спектър на развитие“ и „Подкрепа в обучението – еволюция и практика“ със студенти и педагогически специалисти, свързани с прилагане на изследователския инструментариум.

Тематиката и образователното съдържание на обучителните модули са насочени към:

- Теоретични идеи при тълкуване и оценяване на състоянието аутистичен спектър на развитие;
- Подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие;
- Методология на функционалното оценяване на развитието при ученици от аутистичен спектър на развитие.

Образователните цели, които се реализираха чрез обучителните модули са:

- Формиране на умения за осъществяване на функционално оценяване, с оглед на планираната подготовка и участието в образователния процес на ученици от аутистичен спектър на развитие;
- Изграждане на знания и обогатяване на професионалната осведоменост до степен на формиране на трайни нагласи за разбирането и приемането на индивидуалното различни и особености в развитието.

**Третият етап** (юни 2018 – май 2019) е подготовката за провеждане на същинското оценяване, който включва наблюдение и оценяване на използвания инструментариум от обучените педагогически специалисти и студенти с ученици от аутистичен спектър на развитие.

**Четвъртият етап** обхваща периода януари 2019 – декември 2019 - и е свързан с анализ на резултатите от настоящето изследване. Той включва събиране на емпирична информация, създаване на база данни и прилагането на статистически процедури за количествен и качествен анализ на получените резултати.

## 2. Изследователски модел

Методологията на изследването се състои от три основни компонента, съответстващи на изследователската цел и въпроси. Създадената фигура обобщава тези три компонента като продължение на базовите теории и научните подходи. В подчертаната интердисциплинарна перспектива са включени различни процеси на валидиране и доказване на поставената хипотеза (представени в етапите на изследването).

Изследователският модел (Фиг. 12.) се разполага на представените базови теории и модели за изучаване на обучението, съотнесени към изучаването на подкрепата в обучението.

Ръководени от теорията на J. Bruner за трите стълба на обучението – преподаване, отношения и постижения, съставлявани от извършваната от учителя „планирана учебна ситуация със своите цели, задачи, методи и средства и очаквани резултати (Legendre, 1993), се разкрива постоянното взаимодействие между действащите лица. Именно това оправдава визирането на „взаимодействието" между три източника на получаване на данни за валидиране на разработената изследователска рамка – обучение, подкрепа и развитие (Фиг. 12.), с фокус към взаимодействието между „преподаването и ученето", „интерактивната и функционалната подкрепа" и „постиженията". В резултат на предстоящото „външно валидиране", е възможно да се прецени по по-обективен и глобален начин общата валидност на теоретичните твърдения за изследваните процеси на подкрепата в обучението.

Първообразът на предложения тук модел е този на „образователния триъгълник" на Houssaye. Той показва, че организацията на образователния процес включва активното участие на ученика и се изразява в постоянното взаимодействие между учителя, ученика и знанието. С идеите на Bruner и Legendre се разкрива функционалността педагогическата ситуация на практика. Процесите на взаимодействие учител-ученик са обучителни процеси, процесите на взаимодействие учител-знания са дидактически процеси, а процесите на взаимодействие ученик-знания са процеси на акомодация.

За моделирането на изучаването на подкрепата в обучението се търсят опори и в теорията за многослойната подкрепа в обучението. Тя осветлява ролята на подкрепата в обучението в нейните реални измерения в образователния процес. Съществуващата постоянна

положителна подкрепа и системата от ресурси, в която се разполага образователното съдържание, селекцията на информация, предпочитаните дейности, академичните постижения, определя тази положителност на образователния процес, която неминуемо повлиява положително естественото развитие на детето.

С разкриването на положителната роля на подкрепата в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие, чрез техните постижения в образователния процес, което съответства на целта и на предмета на изследване, се постига познаването на подходящите условия за предоставяне на нейните интерактивни и функционални форми. Така се валидират границите в учебния процес, в чиито условия се достига до активиране на индивидуалните способности, уменията и желанието за участие и успех.

В структурата на изследователския модел е обособено централното място на подкрепата в обучението, представено във взаимодействие и пряка връзка с процесите на обучение и развитие. Тя може да бъде реализирана в много и различни форми. Валидирането на ролята ба подкрепата и нейното структуриране в обучителен контекст се обуславя от реализирането на знанията и обхваща редица дейности, които синхронно функционират в образователната среда на ученика.

Концептуалната рамка на изследователския модел е разположена върху **разбирането за трите нива на реализиране на педагогическата ситуация – обучение, подкрепа и развитие,** в съответствие с идеите на Houssaye.

Всяко едно от трите нива разкрива и насочва към валидиране на отношенията между отделни елементи. Динамиката на възможните трансформации и релации между тях насочват към проследяване на конкретните прояви на интерактивна и функционална подкрепа и тяхното влияние спрямо постиженията на учениците от аутистичен

спектър на развитие в областите на адаптивно, комуникативно и познавателно развитие.

Създаденият модел (Фиг. 12.) за изучаване на подкрепата в обучението предоставя възможност за валидиране на представените теоретични идеи чрез проучване на динамиката на настъпващите промени във всеки един от елементите, постъпили от събраните данни. Те отразяват реални практически ситуации в обучението на ученици от спектъра.

Фиг. 12: Изследователски модел




## Обучение

Първото ниво в изследователски модел се заема от **обучението**, което включва **преподаването** и **ученето**. Техните вътрешни процеси са: *организация и подготовка* на средата и учебните ресурси, използваните *методи и средства* за преподаване, *ученето* и постигнатите *резултати* в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие.

Постоянното взаимодействие между тези елементи подчертава динамиката в обучението и очертава мястото **подкрепата** в тази организирана система, представено от факторите на влияние над ефективността на взаимодействието на действащите лица в учебната среда.

*Условията на образователната средата* и *човешкият фактор* са двата основни фактора, чието влияние ще бъде валидирано опосредствано от данните, получени за техните вътрешни характеристики. Организацията и подготовката за учебния процес също са част от вътрешните процеси на обучението.

**Подкрепа**

Второто ниво в изследователски модел се заема от **подкрепата,** представена в своите нови форми – **интерактивна** и **функционална** подкрепа. Изследването на частните им компоненти – *подкрепа в средата*, *подкрепа в ученето* и *подкрепа в преподаването*, позволява валидирането на функции и характеристики, чрез които те ще придобият своята конкретна научна достоверност и практическа приложимост.

Връзката между обучението и развитието е реципрочна. Подкрепата заема междинната позиция между тях, явявайки се като междинен фасилитатор. Тя ще бъде разпозната в конкретни *дейности*, *средства и резултати*. Като правило дейностите за подкрепа се осъществяват от учителите и педагогическите специалисти. Моделът е насочен към разкриване на взаимовръзката между използваните методи и средства, съобразени с индивидуалните способности на всеки ученик и

способността на учителите и педагогическите специалисти да премахват ограниченията, трансформирайки ги във **фасилитатори на обучението**. Така ще бъдат представени различните форми на подкрепа, реализирани в обучението, дефинирани в трите категории – *подкрепа в средата*, *подкрепа в преподаването* и *подкрепа в ученето*.

**Развитие**

Третото ниво в изследователски модел поставя в центъра на успеха самият ученик, разкривайки неговото развитие в трите сфери – *адаптивно*, *комуникативно* и *познавателно*, чрез постъпилите данни за постигнатите индивидуални постижения. Тук се оценява и изследва развитието на ученика в училище/учебна среда като се посочва какви са неговите основни потребности и от каква подкрепа, за да бъде активен и участващ в образователния процес.

**Участието** и **постиженията** са своеобразната мяра за индивидуалните способности, умения, потребности и желания на учениците от аутистичен спектър на развитие.

В изследователския модел се преоткрива отново конкретната ефективност на тройния подход, очертаваща пътя за реализиране на **процеса на обучение по маршрута на подкрепата в обучението на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие**.

На всяко ниво от организацията и реализирането на различните дейности, реципрочни на елементите на обучението, подкрепата и развитието ще бъдат разкривани частни характеристики в изучаването на интерактивната и функционалната подкрепа.

Методологията и изследователският модел са разработени преди анализа на данните. Те са затворената рамка, използвана за валидирането на научните предположения и насочваща към очакваните резултати. Създаденият ред на категориите, критерии и показатели съставляват неговото хранилище. Анализът на резултатите ще доведе до

категоризацията на изучаваното явление, обогатена с добавянето на други категории. Така изследването ще „кодира“ значението на елементите, които съставляват подкрепата като научна категория.

## 3. Методики на изследването

Диагностичният инструментариум е конструиран в контекста на проявите на симптомите на аутизъм, проследен чрез линиите на развитие – адаптивно, комуникативно и познавателно и се обуславя от предоставяната подкрепа в педагогическа среда.

Илюстрирането на съответните дейности, които се осъществяват при оценка на учениците с аутизъм, дава аргументирано описание на различните посоки за развитие, които след това ще бъдат организирани в дидактичен кадър, посредством получената подкрепа и възникващата необходимост от нова такава.

Използваните въпросници са адресирани към ученици от аутистичен спектър на развитие и отразяват техните постижения и ниво на развитие, представена в училищна среда. Изпълнението на оценяването се осъществява от студенти магистри, които са работещи педагогически специалисти и бакалаври, обучаващи се в педагогически специалности във Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“.

### 3.1. Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC)

Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) е диагностичен инструмент за оценка, които е разработен от Rimland и развит и финализиран от Edelson от Институт за изучаване на аутизма (Autism Research Institute). Първоначално ATEC е предназначен да оцени ефективността на различни терапии и лечение при аутистичен спектър на развитие, но може да бъде използван и като скрийнинг инструмент за

деца. Въпросникът се попълва от родител или лице, което полага грижи за детето с аутизъм и отнема, както и от учители или педагогически специалисти, които работят с детето. Отнема 10-15 минути (Autism Research Institute, 2016)

Няколко научни изследвания подкрепят ATEC като надежден и валиден инструмент за оценка на симптомите на аутизма и подобрения след терапия или лечение. (Geier, Kern & Geier, 2013); (Teal, 1986); (Accardo & Bostwick, 1999) (Autism Research Institute, 2016) Научните изследвания също така установяват, че ATEC е успешен при измерването на интервенционните ефекти, както и проследяването на поведенческото развитие през периоди от време (Mahapatra, et.al, 2016); (Geier, et. al, 2013).

До момента ATEC е преведен, адаптиран и се използва на 20 езика , а в български вариант - от Петър Кондев, баща на дете с аутизъм. (ATEC). След предварително проучване на различни инструменти за оценка, ATEC беше избран за част от инструментариума на това изследване, защото пряко кореспондира с изследователските въпроси, които са поставени.

Въпросникът ATEC е разделен на четири сфери, чрез които се оценяват симптомите и ефективността на интервенциите. Сферите са:

1. Реч, език, комуникативни навици – 14 въпроса
2. Социални умения – 20 въпроса
3. Сетивно и когнитивно развитие – 18 въпроса
4. Поведение и физическо развитие – 25 въпроса

От раздел първа до трета сфера възможните варианти са отговор са *невярно*, *отчасти вярно*, *напълно вярно*, цифровото изражение за тези отговори е съответно от 0 до 2. В сфера четири възможните отговори на твърденията са *няма проблем*, *малък проблем*, *среден проблем*, *голям проблем*, а в цифри – от 0 до 3. При общ сбор на целият диагностичен инструмент,

през определен период от време се наблюдава дали има развитие, застой или регрес. Понижаването на сбора показва положителна промяна, а повишаването – отрицателна.

В съдържанието на критерий 1 **„реч, език, комуникативни навици“** са включени показатели, които отразяват способността на изследването дете да използва речта като средство за общуване. Оценява се способността да разпознава собственото си име, реакции в ежедневни ситуации, възможността да структурира последователно две, три или повече думи, уменията за съставяне на изречение и поддържането на разговор.

В критерий 2 **„социални умения“** са включени показатели, които представят възможностите за осъществяване на контакт с останалите, реакциите и емоционалната реципрочност при реализиране на взаимодействия с останалите.

В критерий 3 **„сензорни навици/познавателни способности“** са събрани показателите, които обхващат реакции при похвала, способността да играе с играчки, да рисува, разбирането на това, което се случва покрай него – осъзнаване на опасност, участие в случващото се, траекторията на погледа, иницииране на действие, проява на въображение.

В критерий 4 **„здраве, физически развитие, поведение“** се обединяват показателите, които са пряко свързани с физическото развитие на детето и проблеми състояния, произтичащи от него– процесите на изхождане, сън, ядене, емоционална възбуденост, чувствителност към болка, проблеми с концентрация, автостимулации.

### 3.2. Индикатори за качество при аутизъм

Програмата за оценка Autism Quality Indicator е разработена от екип от Colorado Department of Education. **Индикаторите за**

**качество при аутизъм**, както ще бъде наричана програмата на български език, може да бъде прилагана за оценка на програмите, по които работи всеки ученик с от аутистичен спектър на развитие. Учителите могат да го използват, за да оценят изготвен План за подкрепа, оценявайки дали компоненти, необходими за осъществяване на подкрепа, са включени. Приложима е и за директори на образователни или други институции за установяване на това, дали учениците с аутизъм получават необходимата подкрепа, използвайки всички налични училищни ресурси, достъпност до сградите и други.

Индикатори за качество при аутизъм са изградени върху основата на добре проектирана образователна програма. Той измерва включването в образователния процес на ученик с аутизъм и предоставяната подкрепа (Autism Quiality Indicator, 2016).

Инструментът за оценка е разделен в четири области на функциониране:

1. Функционална оценка – 6 индикатора
2. План за подкрепа/Методи на обучение – 14 индикатора
3. Постигнати резултати – 2 индикатора
4. Семейно участие и подкрепа – 25 индикатора

Всяка област на функциониране е разделена на индикатори, а всеки индикатор е структуриран в компоненти. Резултатите от област на функционира, индикатори и компоненти се оценява на четири нива – *успешно изпълнен*, *частично изпълнен*, *възникващо изпълнение* и *не е изпълнен*. Всяко ниво се обозначава с цифра:

Табл. 5: Нива на оценяване при Индикатори за качество при аутизъм

| **ниво на оценяване** | **оценка** |
|---|---|
| успешно изпълнен | 3 |
| частично изпълнен | 2 |

| | |
|---|---|
| възникващо изпълнение | 1 |
| не е изпълнен | 0 |

В следващата колона се отразява дали информацията е получена чрез пряко наблюдение или е съобщена от други хора, съответно обозначена *(А)* и *(Д)*.

Оценяването на всеки индикатор е в пряка зависимост с компонентите, които той съдържа. Всяка област на функциониране се оценява в зависимост от получените оценки от индикаторите, които го обуславят.

Табл. 6:*У*казания за оценка на Индикатори за качество при аутизъм (Autism Quiality Indicator, 2016)

| **Резултат** | **Област** | **Индикатор** | **Компонент** |
|---|---|---|---|
| **УИ (3)** | **Успешно изпълнен** – Всеки индикатор в областта се изпълнява успешно | Всеки компонент от индикатора е изпълнен успешно | Във всяко отношение компонентите са напълно изпълнени |
| **ЧИ (2)** | **Частично изпълнен** – повече от половината индикатори са на ниво ЧИ или поне едни не е УИ | Повече от половината компоненти са на ниво ЧИ или поне едни не е УИ | Повече от половината се съотнасят на ниво ЧИ или поне един не е на ниво УИ. |
| **ВИ (1)** | **Възникващо изпълнение** – поне един от индикаторите е на ниво ЧИ или УИ и повече от половината са на ниво ВИ | Поне един от компонентите е на ниво ЧИ или УИ и повече от половината са на ниво ВИ | Поне в едно отношение е на ниво ЧИ или УИ и повече от половината са на ниво ВИ |
| **НИ (0)** | **Не е изпълнен**– Няма доказателства, че областта се изпълнява или половината или повече индикатори са на ниво НИ | Половината или повече компоненти са на ниво НИ | Няма доказателства, че компонентите се изпълняват или повече от половината са на ниво НИ. |

В следващата колона се отразява дали информацията е получена чрез пряко наблюдение или е съобщена от други хора, съответно обозначена *(А)* и *(Д)*.

Оценяването на всеки индикатор е в пряка зависимост с компонентите, които той съдържа. Всяка област на функциониране се оценява в зависимост от получените оценки от индикаторите, които го обуславят.

За целите на настоящето изследване ще бъда приложена втората област на функциониране – План за подкрепа/Методи на обучение, за да се изследва каква подкрепа и на какво ниво се предоставя не участващите ученици с аутизъм в изследването. От получените данни ще се открият средствата, които са фасилитатори на участието в образователния процес на учениците с аутизъм и подкрепящите стимули, които имат функционална предназначеност.

Критерий 1, в представената методика, е **„независимо функциониране“**. Чрез него се отразява до каква степен дейностите, които са посечени и се реализират в училище, кореспондират с изграждането на умения за самостоятелност в ученика.

Критерий 2 **„развитието в различно области“**, показателите които включва са свързани с комуникацията и езиковата изява, социалните взаимоотношения, символната игра, въображение и креативност, реакциите в непредвидени ситуации, академичните умения, развитието на професионалните умения и уменията за самоопределяне – вземане на решения, решаване на проблеми, самооценка.

Критерий 3 **„комуникация“** включва развитието на функционална комуникационна система (експресивна и импресивна реч) при ученици, които са невербални или имат затруднена езикова изява.

Критерий 4 **„социални взаимоотношения“** измерва доколко Плана за подкрепа включва дейности, които са насочени към развиване на уменията за социални взаимодействия с връстници и възрастни в различни ситуации.

Критерий 5 **„затвърждаване на усвоените умения“** отразява доколко активностите в Плана за подкрепа са насочени към реализирането на осъществените дейности и в друга среда на функциониране, извън училищната – в училище, в обществото.

Критерий 6 **„интереси на ученика“** измерва доколко дейностите, материалите и инструкциите, които получава ученик с аутизъм в училище, са съобразени с неговите интереси и са подходящи за възрастта му.

Критерий 7 **„обучение“** включва показатели, които са свързани с възможностите за комуникация в рамките на деня (използване на комуникационна система), активното участие в образователния процес, последователност (затвърждаване на усвоените умения, преди усвояване на нови).

Критерий 8 **„изпълнение на дейности“** обединява различните форми за изпълнение на дейностите – индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици и взаимодействия, водени от учители.

В критерий 9 **„основни дейности“** се отразява дали основните дейностите, които са включени в Плана за подкрепа, се осъществяват в общообразователна среда, в сътрудничество с връстници.

В критерий 10 **„методи“** се изследва доколко използваните методи подобряват концентрацията на ученика и му помагат да се адаптира към промяна в рутината.

В критерий 11 **„свободно време“** се отразява дали дейностите, които се изпълняват са подходящо ориентирани и към организация на свободното време на ученика в училище.

В критерий 12 **„физическа среда“** се обуславят характеристиките на съществуващата физическа среда и доколко тя отговаря на потребностите на ученика – ограничаване на визуалните и слухови стимули, разпознаваеми зони за различните дейности, съществуващи зони за почива.

Критерий 13 **„визуални графици“** търси наличието на визуални графици, които да обозначават дневен режим и график на дейностите.

Критерий 14 **„подкрепа в класната стая“** включва показатели, които са свързани с последователността на дейностите, предвиждане на промени в рутинния график, разбиране на очакванията, яснота за начало и край на дейностите и учебния ден и преход към нови дейности по безопасен и спокоен начин.

### 3.3. Методика EIS

Методиката за функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост и аутистичен спектър на развитие (Bricker, 2013) – **познавателна сфера**, е адаптирана за ползване в български условия от проф. дн Анелия Гърбачева (Гърбачева, 2015). За целите на настоящето изследване ще бъдат приложени и анализирани и **адаптивна, комуникативна и познавателна сфера** на развитие.

Методиките са своеобразно ръководство на учителя за функционално и образователно оценяване на индивидуалния капацитет и умения за участие в образователния процес на децата в състояние на лека и средна степен на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие (Гърбачева, 2015), а в изследването ще бъде проследено как предоставяната образователна подкрепа оказва влияние в тези три сфери на развитие и взаимовръзката между дейностите, насочени към развитието на определени сфери и индивидуалното функциониране на детето и ученикът в обучителен контекст.

И трите сфери на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна, включват критерии (образователни цели), показатели (образователни задачи) и индикатори (ниво на изпълнение) за определяне на индивидуалните постижения (Гърбачева, 2014).

Оценяването на отделните индикатори и критерии се осъществява по следния начин:

Табл. 7: Индикатори за наблюдение и оценяване (Bricker, 2013)

| **Индикатори** | **Показатели** |
|---|---|
| **2 = наблюдава се (успешно)** | Ученикът изпълнява образователни задачи самостоятелно и постоянно. Уменията за учене са генерализирани и функционално присъстващи в различен контекст, при взаимодействие с различни лица или материали, и в различни условия. |
| **1 = непостоянно** | Ученикът изпълнява частично поставените задачи и не постига пълен успех. Уменията за учене са неустойчиви и се налага специфична подкрепа. |
| **0 = не се наблюдава (неуспешно)** | Ученикът не проявява очакваните умения за учене, дори когато участва в различни, условия, които го налагат. |

Както е подчертано, тази методика е средство за определяне на допълнителната подкрепа и систематизиране на реализираните дейности:

- Тематично планиране на педагогически ситуации и взаимодействие (с участието на различни партньори);
- Наблюдение и оценяване на участието на децата;
- Наблюдение и оценяване на рутинните и формиращите се умения на децата;
- Предвиждане на необходимостта от подкрепа и придружаване при изпълнението на конкретни дейности.

### 3.3.1. Адаптивна сфера

Методиката за оценка на адаптивната сфера съдържа 34 айтеми, които са разделени на три основни критерия:

А. Хранене

Б. Лична хигиена

В. Обличане и съблича̀не

Всеки от айтемите има за цел да покаже какво е нивото на адаптивно поведение на детето с аутизъм при ежедневното му функциониране. Анализирайки тези три основни групи на развитие в адаптивната сфера и сравнявайки резултатите в два различни периода на изследването, ще имаме възможност да проследим как се променя функционирането на ниво адаптация, която е свързана с ежедневни дейности и има ли връзка между постиженията, които се достигат в образователна среда, функционалната подкрепа, която се предоставя и адаптивното поведение на дете от аутистичен спектър на развитие.

В критерий 1 **„хранене“** се включват показатели, които са свързани с приемането на разнообразна храна и течности – поставянето на подходящо количество храна в устата, пие подходящо количество течности самостоятелно, консумацията на различни хранителни продукт, употребата на прибори, приготвянето и сервирането на храна и в частност – подготовката на хранителен продукт за хранене, обработката му, изливането на течности в съд, поднасянето на храната с прибори.

Критерий 2 **„лична хигиена“** обединява показатели, които са свързани с изпълнение на задачи с личната хигиена – използване на тоалетна хартия, измиване на ръцете, ходене до тоалетна, заявяване на потребност за ходене до тоалетна, осъществяване на личен тоалет – използване на носни кърпички, миене на зъби, измиване/подсушаване, поддръжка на косата.

Критерий 3 **„обличане и съблича̀не“** показателите са свързани с способността да се разкопчават дрехи – копчета тик-так, велкро, развързване на връзки, откопчаване на цип, избор на подходящи дрехи

– обуване на панталон, обличане на дрехите откъм лицевата част, обличане на дрехите през главата, обличане на бельо, закопчаване на дрехите.

### 3.3.2 Комуникативна сфера

Методика за оценка на комуникативната сфера съдържа 57 айтеми, които са разделени на два основни критерия:

А. Комуникативни взаимодействия

Б. Съставяне на думи, изрази и изречения

При тази методика, айтемите са насочени към определяне на какво ниво е комуникативното развитие и дали езикът се ползва с комуникативна цел. Получените резултати ще бъдат обвързани с откриване на зависимост между осъществяването на връзка между детето с аутизъм и участниците в комуникационните ситуации, в които то участва, както и дали достигнатото комуникативно ниво на развитие е в релация с активното участие в образователния процес.

Критерий 1 **„комуникативни взаимодействия“** включва показатели, които са свързани с използването на думи, изрази или изречения за информиране, насочване, задаване на въпроси и изразяване на предвиждане, въображаеми мисли, афекти и емоции, използване на правилата за комуникация, установяване на комуникация и приспособяване съм събеседника. В частно те отразяват способността на ученика с аутизъм да използва думи, изрази или изречения, за да изрази или опише събития, лица, предмети, своите или на другите емоциите, да изрази заповед или молба, да получи или даде информация. Използването на правилата в комуникацията включва успешно редуване на ролите със събеседник, реакция при промяна на предмета на разговора, задаване на уточняващи въпроси, отговор на въпрос и засягане на въпрос, който е свързан с контекста. Установяването на

комуникация и приспособяването към събеседника изследва промяната на гласа, според съдържанието на комуникацията и адекватната физическа позиция в комуникативна ситуация.

Критерий 2 **„съставяне на думи, изрази и изречения“** обединява в себе си употребата на глаголи в различно време (минало свършено, минало несвършено, сегашно, бъдеще), условни наклонения, употреба на пълен и кратък член при съществителни и прилагателни имена, съобразно род и число, задаване на въпроси – според формата, употреба на какво, къде, как, кой, какво, употребата на въпросителна интонация, използването на показателни, неопределителни местоимения и такива за подлог и допълнение, използването на думи за описание и движение, употреба на предлози, свързани изрази, съюзи, наречи, прилагателни имена за сравнение.

### 3.3.3 Познавателна сфера

Методиката за оценка на познавателната сфера съдържа 54 айтеми, които са обособени в осем основни критерия:

А. Понятия

Б. Категории

В. Последователност

Г. Запомняне на събития

Д. Решаване на проблеми

Е. Игра

Ж. Елементарни математически представи

З. Фонологична осведоменост и умения преди четене

При познавателната сфера се изследва нивото на познавателно развитие, чрез осемте критерия. Анализът на всеки от критериите, представен чрез неговите показатели, очертава областите, в които ученика с аутизъм има познания и в същото време дава ясното по

отношение на това, къде е необходимостта от подкрепа, търсейки този отговор в критериите, където резултатите са с най-ниска стойност.

Критерий 1 **„понятия“** включва показатели, които са свързани с разбиране на понятията за цвят, форма и големина, количествени и качествени понятия и пространствени отношения.

Критерий 2 **„категоризация“** изследва показателите, които измерват разбирането за групиране по точен признак на лица, предмети, събития, според тяхната функция или физическа характеристика.

Критерий 3 **„последователност“** обединява показателите за умение за изпълнение на указания, които са свързани и не са рутинни, подреждането на предмети според тяхната дължина, асоциирането на предмет към дадено множество и описване на събитие в неговата последователност от начало до край.

Критерий 4 **„запомняне на събития“** включва показатели, които са свързани със способността да си спомни събития от деня или преди малко с или без помощта на контекстуални показатели.

Критерий 5 **„решаване на проблеми“** изследва възможността на ученик с аутизъм да разглежда решения на проблеми – предлагане на приемливи решения и намиране на средства за достигане до определена цел, излагане на мнение и отговор по подходящ начин на въпроси, които изискват размисли за лица, ситуации, предмети, извеждане на изводи, предвиждане на хипотетични събития и определяне на възможна причина за дадено събитие.

Критерий 6 **„игра“** обединява показатели за нивото на способност при участие в ролеви и въображаеми игри, планирането и играта по определен сюжет, използването на въображаеми играчки, участието в игри с правила и тяхното спазване.

Критерий 7 **„елементарни математически представи“**, чрез своите показатели представя уменията за преброяване на до 20 предмета и разпознаване на цифровите знаци.

Критерий 8 **„фонологична осведоменост и умения преди четене“** включва показатели, които са свързани с уменията за разпознаване и образуване на рими, разделяне на думи и изречения, комбиниране на срички и думи, асоцииране на букви и звуци, декодиране на думите звук по звук, свързване на звуци с букви, визуалното разпознаване на думи и идентифициране на букви.

Представените критерии и показатели, ще бъдат обединени в категории, които от своя страна се обединяват в два фактора –фактор **„подкрепа“** и фактор **„развитие“**. Структурирането на критерии и показатели и тяхното обединяването в нови категории и фактори, следва целите на изследването.

## 4. Фактор „подкрепа“

Категория „подкрепа в преподаването“

Критерий 1. Комуникация

- Експресивна реч;
- Импресивна реч.

Критерий 2. Основни дейности

- Основните дейности се изпълня ват в общообразователна среда.

Критерий 3. Методи

- Методи за подобряване на концентрацията;
- Методи за адаптация към промяна на рутината.

Категория „подкрепа в ученето“

Критерий 1. Независимо функциониране

- Функциониране в къщи;
- Функциониране в училище;
- Функциониране в ежедневни ситуации.

Критерий 2. Развитие в различни области

- Комуникация и езикова изява;
- Сътрудничество с връстници;
- Символна игра, въображение, креативност;
- Академични умения;
- Професионални умения;
- Умения за самоопределяне.

Критерий 3. Затвърждаване на усвоени умения

- Затвърждане на усвоените умения в къщи;
- Затвърждане на усвоените умения в училище;
- Затвърждане на усвоените умения обществото;

Критерий 4. Обучение

- Възможности за комуникация;
- Активно участие в образователния процес;
- Последователност при усвояване на нови умения.

Критерий 5. Изпълнение на дейности

- Индивидуална работа;
- Работа в малки групи;
- Взаимодействия, водени от ученици;
- Взаимодействия, водени от учители;
- Игра и обучение с връстници.

Критерий 6. Свободно време

- Организиране на свободното време.

Категория „подкрепа в средата“

Критерий 1. Социални отношения

- Социални отношения с възрастни и връстници в различна среда.

Критерий 2. Интереси на ученика

- Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика;
- Дейностите и материалите са съобразени с интересите на ученика.

Критерий 3. Физическа среда

- Ограничаване на визуални стимули;
- Ограничаване на слухови стимули;
- Зони за дейности;
- Зони за отдих.

Критерий 4. Визуални графици

- В класната стая има визуални графици.

Критерий 5. Подкрепа в класната стая

- Последователност на дейностите;
- Промени в ритунния график;
- Разбиране на очакванията спрямо тях;
- Начало и край на дейностите и учебния ден;
- Преход към нови дейности.

## 5. Фактор „постижения“

Категория „адаптивно развитие“

Критерий 1. Хранене

- Приема разнообразна храна;
- Приготвя и сервира храна.

Критерий 2. Лична хигиена

- Изпълнява задачи, свързани с личната хигиена;
- Измива се и прави своя тоалет.

Критерий 3. Обличане и съблича не

- Разкопчава дрехите си;
- Избира подходящи дрехи;
- Закопчава дрехите си.

Категория „комуникативно развитие“

Критерий 1. Комуникативни взаимодействия

- Използва думи, изрази или изречения за информиране, насочване, задаване на въпроси, и изразяване, предвиждане, въображаеми мисли и емоции;
- Използва правилата за комуникация;
- Установява комуникация и се приспособява към събеседника.

Критерий 2. Съставяне на думи, изрази и изречения

- Употреба на глаголи;
- Използва членуване на съществителни и прилагателни имена;
- Задава въпроси;
- Използва местоимения;
- Използва думи за описание и движение.

Категория „познавателно развитие“

Критерий 1. Формиране на понятия

- Понятия за цвят, форма и големина;
- Понятия за качество и количество;
- Понятия за пространствени отношения.

Критерий 2. Категоризация

- Групира по точен критерий.

Критерий 3. Последователност

- Изпълнява указания от три или повече етапа;
- Подрежда предмети според дължина или големина;
- Описва последователно събития.

Критерий 4. Запомняне на събития

- Спомня си събития от деня.

Критерий 5. Решаване на проблеми

- Разглежда решения на проблеми;
- Излага мнение и отговаря на въпроси, изискващи размишление.

Критерий 6. Игра

- Участва в ролеви и въображаеми игри;
- Участва в игри с правила.

Критерий 7. Елементарни математически представи

- Преброява поне 20 предмета;
- Разпознава цифровите знаци.

Критерий 8. Фонологична осведоменост и умения преди четене

- Проявява умения за фонологична осведоменост;
- Асоциира букви и звуци;
- Разпознава визуални думи.

## 6. Статистически методи. Зависими и независими променливи в изследването

Целта на статистическите изследвания е получаването на знания за изучавания обект, отнасящи се до количественото му проявление, неговата структура, качествени характеристики, получаване на статистически оценки на свойствата и оценки за достоверността на получените показатели (Petroff, 2004). Използваните методи за статистически анализ в настоящето изследване са:

*Количествен анализ:* За количествена обработка на събраните данни е приложена специализираната аналитична софтуерна програма IBM Statistics-SPSS, версия 19.

*Качествен анализ:* Интерпретацията и класифицирането на данните по фактори, категории, критерии и показатели са свързани с целите и хипотезите на изследването. Този анализ на резултатите подкрепя научните доказателства, доказателствата за достоверност, получени от педагогически специалисти и представляващи документи, върху които се работи в образователната система (План за подкрепа, доклади за напредъка на учениците), дидактични материали, използвани при прилагане на методиките, аргументация от логически, теоретичен и практически характер.

Използвани са няколко метода на статистическа обработка на получените данни.

Чрез **Т-тест** за независими извадки се прилага проверка на нулевата хипотеза за сравняване на средни аритметични величини, когато (1) променливите са количествени и имат нормално разпределение и (2) извадките са две и са независими, за да се открие дали те се различават статистически значимо.

Корелационният анализ се прилага за (1) установяване на наличието на зависимост между променливите величини и (2) измерване на степента на зависимост и нейната посока. В анализа на резултатите в избрана **обикновена линейна корелация на Пиърсън** (r), защото величните са количествени, имат нормално разпределение и зависимостта между тях е линейна.

Приложението на **факторния анализ** за изследване на данни е наложен и широко използван статистически подход. Той е статистическа техника, предназначена за преобразуване на множество корелации в ново множество с некорелиращи изкуствени променливи или фактори,

които обясняват възможно по-голяма част от общата вариация на изходните данни. С тази техника се постига редуциране на броя на началните променливи, чрез групиране на тези, които корелират помежду си в общ фактор и разделянето на некорелиращите в различни фактори.

При поставяне на хипотезите и анализ на резултатите в настоящето изследване, ще бъдат използвани независими и зависими променливи. Независимата променлива в изследването ще е факторът подкрепа (X), която се предоставя при обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие, защото педагогическите специалисти имат контрол върху нейната стойност. Факторът на подкрепа (X) ще бъде реализирана и чрез нейните три категории подкрепа в средата ($X_1$), подкрепа в ученето ($X_2$) и подкрепа в преподаването ($X_3$).

Зависимата променлива представлява величината, чиято стойност зависи от промяната на независимата променлива. В изследването зависима променлива ще е факторът развитие (Y) на децата и учениците от АСР, защото ще се търси пряката зависимост при предоставяне на подкрепата. Факторът развитие ще се реализира чрез неговите три категории адаптивно развитие ($Y_1$), комуникативно развитие ($Y_2$) и познавателно развитие ($Y_3$).

За целите на изследването ще бъдат формулирани нулева хипотеза и алтернативна хипотеза:

**Нулева хипотеза**: Постигнатите резултати в сферите на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна от втория период на изследване, са по-високи в сравнение с показаните резултати в същите сфери за развитие за първия период на изследване.

Хипотеза $_0$ : $Y_{t2} > Y_{t1}$

Т1 – първи период

Т2- втори период

**Алтернативна хипотеза**: Постигнатите резултати в сферите на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна от втория период на изследване, са по-ниски или равни в сравнение с показаните резултати в същите сфери за развитие за първия период на изследване.

Хипотеза $_A$: $Y_{t2} \leq Y_{t1}$

Следващите части от изложението са насочени към реализацията на изследователската програма, събирането на емпирични данни и анализа на резултатите с оглед на поставените хипотези.

Изпълнението на изследователската програма завършва със събиране на база данни на основание на разработената система от критерии, показатели и индикатори като доказателство за реализацията на изследването. Предстои анализът а резултатите.

# ГЛАВА ПЕТА
# ПОДКРЕПА В ОБУЧЕНИЕТО И ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО.

Запознаването с резултатите от проведеното изследване осигурява идентифицирането на адаптивните, комуникативните и познавателните постижения на учениците от аутистичен спектър на развитие. Свързаността им с фактора „подкрепа“ и неговите частни елементи – категориите „подкрепа в средата“, „подкрепа в ученето“ и „подкрепа в преподаването“ създават възможността за **картографиране** на търсената интерактивна и функционална подкрепа, изведена спрямо влиянието за това развитие.

## 1. Участници в изследването

В ролята на практикуващи изследователи са 58 студенти – 32-ма от тях са от бакалавърските специалности „Начална и специална педагогика“, редовно обучение, „Начална и специална педагогика“, задочно обучение, „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (2017-2018) и 26 магистри от магистърска програма „Педагогика на деца със специални образователни потребности“ (през учебните 2017-2018 година и 2018-2019 година).

Предварителната им подготовка включва обучение за запознаване с явлението подкрепа, неговата същност, структура и вариативност, с оглед на усвояване на разнообразие от подкрепящи стимули, които водят към постижения и развитие на ученици от аутистичен спектър на развитие в обучението (2017 година). Преносът на това знание към училищна среда, позволи тълкуването на получените данни, през

погледа на всеки един от изследователите (2018 ). През втория период на оценяване (април-май 2019), педагогическите специалисти проследиха динамиката в развитието на група от 9 ученици, след предоставяне на подкрепата в нейните практически измерения.

За анализ на получените данни се използва статистически анализ и доказателства за достоверност, събрани от изследователите. За всеки индикатор от изследването е изчислена цифрова и процентна стойност, чрез която се оперира при тълкуването на резултатите.

Подготовката на участващите лица, които в изследването са изследователите, се реализира в периода ноември 2017 – април 2018 година. Тя включваше обучение на изследователите, чрез което те са подготвени да изпълнят оценяването на ученици от аутистичен спектър на развитие чрез предоставените методики. Получената теоретична подготовка за състоянието „аутизъм“ и педагогическата подкрепа, спомогна за изграждане на ключови компетенции на изследователите, които им бяха необходимо в хода на изследването, тълкуване и представяне на резултатите.

Групата е представена от 56 жени и 2 мъже. Те са избрани въз основа на показани професионални решения и качествено изпълнение на поставените задачи. За 43 от всички участници е потвърдено, че работят в класове и групи, в които се обучават ученици от аутистичен спектър.

Всички участници преминават през форма на обучение и предварителна подготовка за запознаване и прилагане на инструментариума на изследването.

Участващите в изследването деца и ученици 58 в състояние на аутистичен спектър на развитие на възраст между. Тяхната възраст е между 4 и 18 години. Те посещават детски градини, училища и центрове за специална образователна подкрепа на територията на България.

Участието на трите компонента – учител, ученик и знания се наблюдава през конкретните средства, обусловени от поставените цели в използваните методики в обучението и пренесени в действен аспект към участващите.

Данните показват, значително по-голям участващи момчета (N=39; 67,2%) в сравнение с момичетата (N=19, 32.8%) с аутизъм, което ни дава основание да предположим, че това е свързано със световната тенденция за разпространение на аутистичния спектър (American Psychiatric Association, 2000)

Съобразно етиката на научното изследване, за осъществяване на емпиричното изследване, е получено съгласието на родителите и настойниците на участващите деца и ученици. Също така, в качествения анализ на резултатите, няма да се споменават имена или конкретни институции, за да се запази максимално конфиденциалността на данните.

При анализа на резултатите в настоящето изследване са използвани **доказателства за достоверност**, които включват в себе си информация, която е събрана от родители, учители или други педагогически специалисти, които работят с участващите.

## 2. Надеждност на изследователския инструментариум

Консистентността на айтемите в инструментите Autism Quality Indicators и ATEC се изследват чрез оценката на вътрешната съгласуваност или определянето на стойността на коефициента „алфа“ (α Кронбах-Cronbach's Alpha), (Cronbach, 1988). Статистическата процедура представлява един от най-използваните начини за определяне доколко критериите и показателите са съгласувани с конкретната цел и доколко те се отнасят към определен конструкт, в

случая към предоставяната подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.

Надеждността на инструмента показва вътрешна съгласуваност α Кронбах със стойност, равна на 0,943, което го окачествява като „отличен“ за Autism Quality Indicators и 0,886 за скалата ATEC, което се тълкува като „много добра“.

Табл..8: Надеждност на изследователския инструментариум – AQI

| **Autism Quality Indicators** |
|---|
| *N = 29; а на Кронбах = 0,943* |

Табл.9: Надеждност на изследователския инструментариум - ATEC

| **ATEC** |
|---|
| *N = 14; а на Кронбах = 0,886* |

Получените резултати са удовлетворяващи по отношение на целта на изследването, което позволява вниманието да се насочи към разглеждане на резултатите и провеждане на анализа на конкретните емпирични данни.

Резултатите от изследването са базирани на адаптираната система от критерии и показатели. Събраните данни са групирани спрямо етапите на статистическите процедури и прилаганите методи с количествен и качествен характер.

Първоначално са представени и анализирани дескриптивните данни за наблюдаваните и оценяваните явления и процеси, представени в обособени фактори, категории, критерии и показатели. Описателните данни включват описание на средностатистическите стойности, на стандартното отклонение, на резултати от сравняване и от откриване на типични разлики.

На следващ етап, статистическото обработване на резултатите се ползва от методите на корелационния анализ, коефициент на условно действие, условен и ранжиране по значимост. На последния етап се достига до прилагането на факторния анализ, който създава модела

изучаваното явление подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.

### 3. Формиране на групи

За да бъде проследено и идентифицирано влиянието на предоставяната интерактивна и функционална подкрепа върху адаптивното, комуникативното и познавателното развитие е проведено оценяване на 58 ученици на ученици от аутистичен спектър на развитие.

Получените резултати чрез методиката Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) формират общ брутен резултат, чиито цифрови измерения се разполагат в интервала от 0 до 180. По-високите стойности отбелязват по-голям процент на проблемните зони в следните области на развитие: реч, език, комуникативни навици; общителност; сетивно и когнитивно развитие; поведение и физическо развитие.

За 13 (22 %) от изследваните ученици се получава брутен резултат в интервала от 0 до 40, за 45 (78 %) от учениците – този резултат е в интервала от 41 до 60 и по висок. На основание на това разпределение, за нуждите на изследването групата от 58 ученици е разделена в две самостоятелни групи, основано на принципа тежест на изява на посочените характеристики:

- Група А – обединява 13 ученици (N=13), с лека и средна изява на характеристики на аутизъм (с общ брутен резултат 0-40);
- Група Б – обединява 45 (N=45), с висока изява на характеристики на аутизъм (с общ брутен резултат от теста 41-60+).

Формирането на групите позволява резултатите да бъдат интерпретирани спрямо тежестта на състоянията от аутистичния спектър, реципрочно насочващи към типологизиране на подкрепата в организацията на дидактическия кадър на обучението.

За 10 от изследваните ученици, съответно 3 ученици от Група А и 10 ученици от Група Б, е проведено повторно изследване ($t_2$) през май 2019, с цел проследяване на промяната на техните постижения след структурирано предоставяне на интерактивна и функционална подкрепа в обучението. Означаването им при доказване на хипотезите и тълкуване на резултатите:

- $t_1$ – първи период на оценяване – януари 2019;
- $t_2$ – втори период на оценяване – май 2019.

Целта на оценяването във втория период е доказване или отхвърляне на хипотезата, че постигнатите резултати в сферите на развитие са по-високи в сравнение с показаните резултати в същите сфери по време на първото оценяване. Тези резултати очертават динамиката и интензитета на въздействие на подкрепата спрямо формирането на адаптивните, комуникативните и познавателните умения за участие в обучението.

## 4. Фактор „постижения“

Факторът „постижения“ обхваща трите линии на развитие, обособени в категориите – адаптивно, комуникативно и познавателно развитие. Всяка от посочените категории е представена чрез сбор от критерии.

Адаптивната област включва уменията за самостоятелно „хранене“, „лична хигиена“, „обличане и събличане“, комуникативната – „комуникативни взаимодействия“ и „съставяне на думи, изрази и и изречения“ , познавателната – „формиране на понятия“, „категоризация“, „последователност“, „запомняне на събития“, „решаване на проблеми“, „игра“, „елементарни математически представи“ и „фонологична осведоменост и умения преди четене“.

Събирането на данните се основава на наблюдението и оценяването на поведението на учениците по време на изпълнение на ежедневни дейности, предвидено е да са лесно изпълними и типични. По този начин се наблюдава напредъка в развитието в динамика заедно с откроването на индивидуалните постижения във всяка област. .

## 4.1. Сравнителен анализ – адаптивно, комуникативно, познавателно развитие

Първичният анализ на резултатите има за цел да покаже разпределението на средните стойности в проценти за двете изследвани групи (група А и група Б), както и да оформи представата за възможните различия между тях. Тяхното диференцирано обозначаване по категории и показатели позволява откроването на високи, средни и ниски стойности, с което се подсказва спрямо формирането на кои умения е необходимо да се предложи допълнителна подкрепа.

### 4.1.1. Категория „адаптивно развитие“

Определянето на тенденциите на адаптивно развитие се основава на наблюдението и оценяването на нивата на формираност и проява на социалните умения за спазване на съответни норми и очаквания, както и на способността за грижи към себе си, с които се свързва комплексната самостоятелност. Тяхното познаване води специалиста към приемането на ученика в неговата цялост, като е дадено предимство на това да се види и да се осмисли неговата активност в жизнено значимите дейности, които обикновено протичат извън класната стая и които често са ползвани като целенасочено подкрепление в отношенията учител-ученик.

Адаптивните умения са неделими от социалните, познавателните, комуникативните и двигателните умения. Те също са продукт на

обучението и научаването. Освен това, умело те могат да бъдат ползвани като дейности за подкрепа.

В реализираната изследователска програма, категорията „адаптивно развитие“ е представена чрез три критерия: „**хранене**“, „**лична хигиена**“ и „**обличане и съблича**не“.

Първият критерий, храненето, включва показателите: „*приема разнообразна храна*“ и „*приготвя и сервира храна*“.

Табл. 10: Категория „адаптивно развитие“

| Категория/критерии | **N** | | **x min** | | **x max** | | **$\bar{X}$** | | **Стандартно откл.** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б |
| **Адаптивно развитие** | 13 | 45 | 12,85 | 14,28 | 94,28 | 100 | 65,23 | 58,51 | 28,52 | 26,37 |
| Хранене | 13 | 45 | 18,18 | 4,55 | 81,82 | 100,00 | 59,09 | 50,30 | 17,99 | 21,93 |
| Лична хигиена | 13 | 45 | 15,00 | 0,00 | 100,00 | 100,00 | 71,92 | 65,11 | 26,10 | 28,19 |
| Обличане и съблича | 13 | 45 | 7,14 | 7,14 | 100,00 | 100,00 | 66,20 | 57,69 | 28,14 | 26,02 |

Средните стойности по първия показател „*приема разнообразна храна*“ за група А и група Б (59,09 % и 50,3%) подсказват необходимостта от усвояване на нови умения и модели на хранене, свързани с приема на по-разнообразна храна по цвят, вкус, мирис, консистенция.

Изследванията сочат, че приблизително 80,0% от децата в спектъра се отличават с проблеми в храненето, което е характерно за по-ранните възрасти. Най-често срещаната тенденция е отказът от приема на определени групи храни, а при по-сериозните случаи, храненето може да се ограничи само до пет вида храни (Nadon G., Feldman D.E., Dunn W., Gisel E., 2011).

При наблюдението, тези две тенденции в поведението на хранене се потвърждават и за група А и за група Б (52,27 %), потвърдено от

мнението на учителите, че: *„Храни се само с макаронени изделия. Отказва да приема храна под друга форма“* .

Вторият показател насочва към оценяване на *„уменията за сервиране и поднасяне на храна*“, които от своя страна говорят за уменията за проява на грижи за себе си. Това е особеност, която е оскъдно дискутирана в научната литература. Но съотнасяйки към останалите особености при аутизма и базирайки се на доказателствата за достоверност на родителите на ученици, участвали в изследването, може да се отбележи, че: *„Когато определена дейност е тренирана достатъчно продължително, след това много лесно се повтаря в ежедневието“ (от учител за ученик от Група Б на 11 год.)*

Ограничената селективност на храните е характеристиката, продължаваща стереотипното поведение при аутизма. Brown и сътрудници отбелязват, че стереотипните и повтарящи се предпочитания може да варират в много различни граници в зависимост от вкуса, цвета, консистенцията, топлината, миризмата на храната (Brown, Spencer & Swift, 2002).

Едно от предположенията за повишената честота на селективното хранене при състоянието е чувствителността към тях. Според изследванията около 90% от децата от спектъра обработват тактилна, обонятелна, слухова и зрителна информация по различен начин. Въз основа на тези данни, не е изненадващо, че предпочитанията по отношение на вкус, текстура, миризма са специфични и селективни (Cermak, Curtin & Bandini, 2010).

Този факт създава определени трудности в ежедневието на семейството. Спецификата в храненето може да се проявява като постоянното приемане на една и съща храна; недостатъчния прием на храна; хранене само с определен кръг храни, подбирани по различна характеристика – външен вид, структура, консистенция (Цокова, 2016).

**Подкрепата**, която може да бъде оказана в тази посока е разработването на стратегии по отношение на храненето и тяхното прилагане в обучението. При планирането, трябва да се следва тенденцията, че спецификата при избор на храни е продължение на други характеристики на състоянието: стереотипност и повтарящи се предпочитания; различна обработка на тактилна, обонятелна, слухова и зрителна информация.

Когато моментите на хранене (закуска, обяд) са част от ритъма в училищния живот, педагогическите специалисти следва да се познават, разработват и да се ползват от различни стратегии за разширяване на уменията за хранене, като работят в сътрудничество с родителите и с други хора от близкото обкръжение в ежедневието.

Критерият „**лична хигиена**“ е представен от показателите „*изпълнява задачи, свързани с личната хигиена*“ и „*измива се и прави своя тоалет*“.

Резултатите посочват за Група А – 71,92% и за Група Б - 65,11%. Разликата между тях е незначителна и средната обща стойност за този критерий е 66,63%.

В доказателствата за достоверност – петима от родителите на ученици от 4 до 11-год. възраст споделят, че изпитват сериозна трудност с приучаването към ходене до тоалетна. Това е причината и голяма част от децата от спектъра в училищна възраст и след това да продължават да използват памперси и преходни гащи.

Приучаването към тези дейности е сериозно предизвикателство, защото се нарушава рутината и привързаността към ежедневните ритуали. Този факт може да направи по-трудно преминаването от памперс към тоалетна, или при научаването на миенето на зъби, както и поддържането на личния тоалет.

Изследването на 183 деца от аутистичен спектър на развитие между 2 и 17 год. възраст показва, че приблизително 35% от тях не

осъществяват рутинни действия по личния си тоалет, включително и самостоятелното ходене до тоалетна. Липсата на тези умения могат да доведат до снижаване на самочувствието, ограничаване на независимото функциониране и нарушаване на ежедневната рутина в семейството (Levato, et. al, 2016).

Този резултат се повтаря и в настоящото изследване. От изследваните ученици 33,37% не покриват показателите за **лична хигиена**.

**Стратегиите на подкрепа** отново имат за изходна позиция:

- Познаването на начините за възприемане и обработване на постъпващата информация от околната среда: тактилни, обонятелни, зрителни и слухови.
- Силната необходимост от показване и научаване на последователността в действията, (Landsberg, et. al, 2009).

Потребността от подкрепа, структурирането на дейността в определена последователност са основните фасилитатори за научаване и формиране на тези умения.

Тези дейности са част от обучението и плана за подкрепа.

Критерият „**обличане и съблича**не“ включва показателите „*разкопчава дрехите си*“, „*избира подходящи дрехи*“ и „*закопчава дрехите си*“. Оценяването на тези умения е пряко свързано с развитието на фината и обща моторика, които имат своята специфика при децата с аутизъм (Kanner, 1943).

Резултатите показват, че 66,20% от учениците в Група А и 57,69% от учениците в Група Б се справят, което може да се тълкува като добро ниво на независимост по отношение на този критерий.

Включването на дейности, насочени към развиване на посочените умения, може да се случи по един естествен начин в обучението.

Насърчаването на самостоятелното извършване на тези дейности, би имало своя положителен резултат, базирайки се и на доказателствата за достоверност.

**Предвиждането на дейности, свързани с „адаптивното развитие“ в плана за подкрепа и обучение на ученици от аутистичен спектър на развитие, е от изключителна важност. Всеки педагогически специалист, трябва да разпознае своята роля за конструиране на подкрепата в обучението спрямо индивидуалността на ученика и с цел формиране на неговата комплексна автономност.**

### 4.1.2. Категория „комуникативно развитие“

Определянето на тенденциите на комуникативно развитие се основава на наблюдението и оценяването на нивата на комуникативни способности и общите умения за способност за общуване – да бъдеш разбран и способността за разбиране на другите (Arth, 2015).

Тяхното познаване, чрез оценяване с помощта на методиката EIS, осигурява проследяването на профила на уменията на ученика от спектъра в неговата естествена среда - семейство, училище, общество. Комуникативните умения са в неделима симбиоза с останалите компоненти на адаптивно и познавателно развитие, което допълва и изгражда цялостна представа както за усвоените, така и за необходимата подкрепа в обучението.

В категория „комуникативно развитие“ се включват критериите „**комуникативни взаимодействия**“ и „**съставяне на думи, изрази и изречения**“.

Табл. 11: Категория „комуникативно развитие“

| Категория/критерии | **N** | | **x min** | | **x max** | | **$\bar{X}$** | | **Стандартно откл.** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Комуникативно развитие** | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 71,28 | 86,17 | 39,53 | 38,76 | 27,70 | 30,26 |
| Комуникативни взаимодействия | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 63,88 | 33,56 | 18,08 | 12,00 | 16,27 | 9,69 |
| Съставяне на думи, изрази и изречения | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 75,86 | 100,00 | 36,60 | 29,42 | 27,27 | 30,37 |

Критерият „**комуникативни взаимодействия**“ обединява показателите „*използва думи, изрази или изречения за информиране, насочване, задаване на въпроси, и изразяване, предвиждане, въображаеми мисли и емоции*“, „*използва правилата за комуникация*“ и „*установява комуникация и се приспособява към събеседника*“.

Отчитайки, че комуникативните взаимодействия са част от затрудненията на учениците от спектъра, не са изненадващи ниските резултати, които се наблюдават в този критерий – при Група А – 18,08% и при Група Б 12,00%. Отново се наблюдава тенденцията за по-ниски резултати при Група Б, което потвърждава по-тежката изява на особеностите и реципрочната нужда от подкрепа, необходима за тази сфера на развитие.

Както отбелязва Turner в своето изследване, трудностите не са породени от разчитане на социалните стимули, а от моделирането на ситуациите, в които попадат (Turner, 1999), т.е. връзката която трябва да реализират с участниците в комуникативното взаимодействие.

Моделите на комуникативно взаимодействие, които могат да бъдат реализирани са с широк обхват и включват многообразни дейности. Вариативността, която съществува при тяхното планиране, би трябвало да е съобразена и с това дали ученика е вербален и невербален и съответно – тежестта на изява на затрудненията.

Критерият „**съставяне на думи изрази или изречения**“ включва показателите „*употреба на глаголи*“, „*използва членуване на*

*съществителни и прилагателни имена*“, „*задава въпроси*“, „*използва местоимения*“ и „*използва думи за описание и движение*“.

Оценяването на този критерий установява, че участниците от Група А достигат до резултат 36,6%, а тези от Група Б – 29.42%. Отново се затвърждава закономерността, участници от Група А да постигат по-висок резултат, в сравнение с тези в Група Б. Което всъщност е индикатор за по-висока степен на подкрепа, която трябва да получават тези ученици при обучението си.

Разпознатите трудности в този критерий са свързани с конкретната изява на езика в речта, осъзнаване на социалната роля в общуването, описателните характеристики при диалог, свързването на въпроси с конкретни ситуации, използването на местоимения.

Изследванията сочат, че размяната на местоимения се среща по-често при децата от аутистичнен спектър на развитие, отколкото при всяко друго състояние. (Carr, 2006; Landsberg, et. al, 2005; Wicks-Nelson, & Israel, 2009), което не е изолирана характеристика, а е пряко свързана с дефицит при осъзнаване на социалната роля аз-ти, говорители-слушател.

**Стратегиите на подкрепа**, които могат да бъдат следвани спрямо тази линия на развитие, се основават на преодоляването на възникващите трудности във формирането на различните умения, в случая обозначени като показатели. За да се стигне до проява и затвърждаване на уменията е необходимо подкрепата да бъде реципрочна на дефицита.

При показател „съставяне на думи, изрази или изречения“ действията по подкрепа е нужно да бъда насочени към онагледяване на правилата в диалог, използване на визуализирани словосъчетания, използване на прости изречения в комуникацията.

При трудности в тази линия на развитие е необходимо и адаптиране на учебното съдържание – трансформиране на неразбираеми части (метафори, идиоми, чувство за хумор), използване на картинен стимулен материал, който да улесни разбирането, еднолинеен сюжет в учебни ситуации.

С поглед в по-глобален аспект, комуникативното развитие насочва към социално участие на ученика в живота на класа (Cohen & Syme, 1985). Участие в социалния живот на класа на ученик от аутистичен спектър на развитие се явява „свързващото звено“ между обучението му и неговото приобщаване. Убедеността, че това оказва положително влияние и върху комуникативното развитието на всяка отделна личност е водещата мотивация при реализацията. Това може да съдържа в себе си разнообразни дейности, които кореспондират с организацията, която е създадена в класа. Предварителната представа за участието на всеки ученик е важна, за да има ясното каква ще е ролята, която ще бъде изпълнена и от ученика с аутизъм (Othenin-Girard, 2013).

**В настоящето изследване, категорията „комуникативно развитие“ има своето функционално предназначение с оглед на обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие. Всички частни компоненти, които съставляват трудностите в тази сфера, имат пряко влияние върху обучението. Адаптирането на учебното съдържание и развитието на уменията, свързани с разбиране на езика, ще повишат постиженията в учебния процес и реципрочно на това и активното участие в него.**

### 4.1.3. Категория „познавателно развитие“

Разкриването на тенденциите на познавателно развитие при ученици от аутистичен спектър на развитие се основава на

наблюдението и оценяването на нивата на формиране на понятия, обработването на информацията, изявата на паметта, уменията за възпроизвеждане, респ. на активното участие в обучението. Водещите особености са свързани с типичната мозаичност на индивидуалните способностите, представена в съчетаване на запазени на определени умения със значителни пропуски при други.

Профилът на познавателно развитие отразява различни модалности на възприятия и представи, както и на тяхното интегриране с глобалното знание за причинно-следствените връзки и последователността в изпълнението на различни математически, езикови, игрови и други дейности. Участието в образователния процес осигурява интензивното формиране на познавателните умения.

Проведеното наблюдение и оценяване осигурява разкриването на различни модели и правила на образователни ситуации, което позволява извличането на необходимостта от систематизираната подкрепа в обучението. Това води до поставяне на фокуса върху взаимодействието учител-ученик и стремежа за преодоляване на срещаните трудности в средата.

В реализираната изследователска програма, категорията „**познавателно развитие**“ включва критериите **„формиране на понятия“**, „**категоризация**“, „**последователност**“, „**запомняне на събития**“, „**решаване на проблеми**“, „**игра**“, „**елементарни математически представи**“ и „**фонологична осведоменост и умения преди четене**“.

Табл. 12: Категория „познавателно развитие“

| Категория/критерии | **N** | | **x min** | | **x max** | | $\bar{X}$ | | **Стандартно откл.** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б | Група А | Група Б |
| **Познавателно развитие** | 13 | 45 | 3,00 | 0,00 | 89,00 | 90,00 | 53,23 | 38,38 | 26,34 | 26,79 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Формиране на понятия | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 80,00 | 100,00 | 46,23 | 32,11 | 27,19 | 27,49 |
| Категоризация | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 100,00 | 100,00 | 47,11 | 48,33 | 31,10 | 28,40 |
| Последователност | 13 | 45 | 8,33 | 0,00 | 83,33 | 100,00 | 49,35 | 37,96 | 24,16 | 31,76 |
| Запомняне на събития | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 100,00 | 100,00 | 50,00 | 42,96 | 28,86 | 35,26 |
| Решаване на проблеми | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 85,71 | 92,86 | 21,97 | 28,25 | 30,36 | 28,73 |
| Игра | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 100,00 | 100,00 | 53,84 | 24,12 | 27,45 | 26,47 |
| Математически представи | 13 | 45 | 16,67 | 0,00 | 100,00 | 100,00 | 79,48 | 52,40 | 23,72 | 38,86 |
| Умения преди четене | 13 | 45 | 0,00 | 0,00 | 100,00 | 95,45 | 49,30 | 33,33 | 35,39 | 28,16 |

В критерий „**формиране на понятия**“ са включени показателите „*понятия за цвят, форма и големина*“, „*понятия за количество и качество*“ и „*понятия за пространствени отношения*“, пряко отразяващи индивидуалния капацитет и уменията за приемане и обработване на информацията от околната среда. Получените резултати при Група А в 46,92%, а при Група Б – 32,11%.

Показателите в този критерий са пряко свързани с възможностите за извличане на информация от околната среда и нейното обработване. За подобряване на процесите на извличане на информацията се осигурява опора – определени символи, които отразяват предишни знания (Boucher & Lewis, 1989). Включвайки в обучението динамична опора, която да служи като подкрепа при „търсене“ на предишни знания, може да улесни развитието на уменията по този критерий. Това насочва към осигуряване на разнообразни методи и средства, които да са на разположение в класната стая и изобщо в училищната среда (Potgieter-Groot, et. al, 2012), което подсигурява и достигането до поставените цели в обучението. Заложените цели са измерими с посока в бъдещето, но постигането им е свързано с конкретното настояще и работата в класната стая. Предварително изградената представа какви методи, средства, материали ще са необходими за изпълнение на поставените цели, актуализира образа на предстоящата дейност.

За тази цел в учебния процес, педагогическите специалисти са предвидили ползването на определени дидактични ресурси, обикновено това са сетивни опори, най-често визуални, които осигуряват интеграцията на информацията (Happé & Frith, 2006) или отразяват предишни знания (Boucher & Lewis, 1989). Когато в обучението са включени подобни динамични опори, които служат за „откриването“ на познати знания, това улеснява формирането и функционалния интегритет на тези умения.

Наличието на разнообразни дидактични материали в класната стая и изобщо в училищната среда, прилагането на диференцирани и атрактивни методи на работа са необходимите условия за постигане на поставените образователни цели (Potgieter-Groot, et. al, 2012).

Предварително изградената представа за това какви методи, средства, материали ще са необходими за изпълнение на поставените цели, актуализира образа на предстоящата дейност.

В критерий „**категоризация**“ е включен показателя „*групиране по точен критерий*“. Резултатите за двете групи са изключително близки, съответно са за Група А – 47,11%, за група Б – 48,33%.

Уменията за групиране на лица, предмети и събития според физически, типологични или смислови функции разкриват познаването на отношенията между общото и частното, разкриването на основни белези и принципи, диференцирането и обединяването.

Изпитваните трудности при изпълнение на заданията насочват към препоръката, че „всяка помощ или подкрепа … прави знанието по-достъпно“ (Françoise & Rieunier, 1997).

Предоставянето на дидактични материали, съобразно потребностите на ученика и следвайки принципа на спираловидността по Bruner или от познато към новото, от простото към сложното води до упражняването и формирането на уменията за категоризация.

Критерият **последователност** включва показателите „*изпълнява указания, състоящи се от три и повече етапа, които са свързани и не са рутинни*“, „*подрежда предмети според дължина и големина*“, „*описва събитие като спазва последователността на развитието му*“.

Познаването на принципа за последователност на действието, събитието или отношенията разкрива една от специфичните за учениците от спектъра характеристика. „Светът, в който живеят те е сякаш на парчета, които трябва да бъдат преживени неколкократно в една и съща последователност и да бъдат представени в структуриран ред и рутина“, за да бъде възприет, осмислен, разбран (Kanner, 1943).

Получените средностатистически стойности по изпълнение на задачите дават следните резултати: за Група А – 49,35%, за Група Б – 37,96%. Запазва се тенденцията на по-високите резултати в група А.

Потребността от ясно дефинирана структурираност и последователност в моделите на обучение се преобразува в правило номер 1 за подкрепата. Задължителните елементи в обучението на ученици от спектъра са **структурирането на образователната среда**, **адаптирането на учебното съдържание** и **програмата от дейности**, подчинена на принципите на последователността и спираловидността.

Критерий **запомняне на събития** е представен от показателя „*спомня си събития от деня с помощта на контекстуални показатели*“. Тук оценявате може да е много субективно, защото не във всички случаи сме сигурни дали можем да извлечем правилната информация от ученика, т.е. той може да си ги спомня, но да не ги пресъздава пред нас.

В подкрепа на това умение може да се използват различни **подкрепящи стимули**, сред които и **визуални опори**, за да насочат към основните моменти на събитието. **Воденето на дневник**, в който да се отбелязва, пише, рисува, разказва е също своеобразен дидактически

модел за поддържането запомнянето и активирането на уменията за възпроизвеждане на информации, отразяващи минали събития.

Резултатите за Група А са 50,03% и за Група Б – 42,96%., което говори за относително добри възможности за запаметяване и възпроизвеждане на отминали събития.

Критерият **решаване на проблеми** включва показателите „*разглежда решения на проблеми*“ и „*излага мнения и отговаря на въпроси, изискващи размишления за лица, ситуации или предмети*“.

Разгледаните стойности при Група А и Група Б отново са доста близки, съответно – 21,97% и 28,25%. Достигането до прилагане на различни стратегии за решаване на проблеми е една доста сложна и дискутирана тематика за всички ученици.

Възникването на проблеми при работа с ученици е неизбежно. Когато има изградена работеща стратегия за справяне с тях, обективността и точността при вземане на решения, повишава успешния изход от тях. Запознаване на учениците с възможните ситуации, в които може да възникнат проблеми и запознаването им с различни стратегии, с които и те могат да си служат, биха били успешен ход не само за приобщаването на ученици със специални потребности, а и за цялостното успешно функциониране на класа (Jordan, et. al, 2010)

Критерият **игра** включва показателите „*участва в ролеви и въображаеми игри*“ и „*участва в игри с правила*“.

Резултатите за двете групи се отличават със значими различия: Група А – 53,84% и Група Б – 24,12%.

Вече стана въпрос за това, че учениците с аутизъм често използват играчките не по тяхното функционално предназначение (McDonough, et. al, 1997), което се свързва със силно ограниченото или закъсняващо символно мислене (Klin, 2000).

Подкрепата при реализиране на сюжетно-ролевите и въображаемите игри, може да е насочена към активиране на взаимодействието с другите ученици, които да стимулират въображението им.

На свой ред, подкрепата, която може да се окаже за развитие на уменията за участие в игрите с правила, означава постепенното им включване в различни игри с правила, които имат нарастваща трудност, зависима от потребностите на ученика.

Критерият „**елементарни математически представи**“ включва показателите „*преброява поне 20 предмета*“ и „*разпознава цифровите знаци*“.

Резултатите показват високи средностатистически стойности за Група А – 79,45%, което всъщност затвърждава неформалното убеждение, че учениците от спектъра имат добри математически способности. При Група Б резултатът е по-нисък - 52,40%.

Критерий „**фонологична осведоменост и умения преди четене**“ включва показателите „*проявява умения за фонологична осведоменост*“, “*асоцира букви и звуци*“ и „*разпознава визуално думи*“.

Получените средностатистически стойности за Група А са 49,30% и за Група Б – 33,33%. В доказателства за достоверност се наблюдава тенденция за субективизъм при отразяване на резултатите, което насочва към съобразяване с индивидуалните специфики на всеки ученик при отчитане на неговия напредък:

*„Разпознава визуално думи, но ги казва само на педагогическия специалист, към който е привързан“. Учител за ученик от Група А на 10 години*

Както е потвърдено в редица научни изследвания, индивидуалният капацитет, способности и потребности при учениците от аутистичен спектър на развитие варират в различни граници – възможно е да има подобряване, но със същата честота да има и проява

на регрес в уменията (Talib, 2012). Това е и причината, академичните постижения да бъдат в широки граници и да са в пряка зависимост от много и различни фактори.

Ясно е, особеностите в развитие на ученици от аутистичен спектър на развитие, оказват пряко влияние върху техните училищните умения и на пълноценното участие в образователния процес (Belini, 2006). Необходимо е физическото присъствие в класната стая да бъде продължено чрез активното участие в образователния процес.

### 4.1.4. Корелации между категориите „адаптивно развитие“, „комуникативно развитие“ и „познавателно развитие“

Измерената сила на зависимостите при категориите адаптивно, комуникативно и познавателно развитие и включените в тях критерии, доказва наличието на силни връзки между тях (Приложение № 3).

Статистическите данни насочват към силна значимост между категория адаптивно развитие и категория комуникативно развитие (r=0,960**), което доказва необходимостта от включване в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие дейности, свързани с хранене, личната хигиена, обличане и съблича не, които несъмнено ще окажат положителен ефект и върху неговото комуникативно развитие – комуникативни взаимодействия и съставяне на думи, изрази и изречения.

Следващата по значимост корелационна зависимост е тази между категория комуникативно развитие и категория познавателно развитие (r=0,901**). Чрез този резултат се показва силната връзка между трите сфери на развитие (адаптивна, комуникативна и познавателна) и тяхната силна свързаност – адаптивната е свързана с комуникативната, а комуникативната от своя страна – с познавателната. Необходимостта

реализиране на дейности в комуникативното развитие – комуникативни взаимодействия, съставяне на думи, изрази и изречение намира своята положителна проекция в критериите на познавателно развитие – формиране на понятия, категоризация, последователност, запомняне на събития, решаване на проблеми, игра, математически представи, умения преди четене.

Положителните корелационни зависимост между трите сфери на развитие, обуславят необходимостта от включване на дейности в плана за подкрепа и в обучението на ученика от аутистичен спектър на развитие, които са насочени към развиване на умения, свързани с тях.

В частност категория адаптивно развитие е в силна корелационна зависимост с критерий формиране на понятия (r=0,841**) и критерий запомняне на събития (r=0,831**), което отново потвърждава свързаността на адаптивното развитие при ученици от аутистичен спектър с компоненти от познавателното развитие. Формирането на понятия и запомнянето на събития са продължение на формираните навици по отношение на храненето, личната хигиена, обличане/събличане.

Критерий съставяне на думи изрази и изречение е в корелационна зависимост с категория познавателно развитие (r=0,848**) и критерий последователност (r=0,814**), което подсилва значимостта на вербалната изява на учениците от спектъра с тяхното познавателно развитие. Обобщенията, които могат да се изведат от тези данни насочват към планиране и изпълнение на дейности, които са свързани с употреба на глаголи, правилно съгласуване на съществителни и прилагателни имена, формиране на умения за задаване на въпроси, използване на местоимения, използване на думи и изрази за описание, движение.

Корелационните стойности разкриват съществуваща връзка между адаптивно, комуникативно и познавателно развитие, което е потвърждение на това, че изучаването на глобалното развитие на ученика препраща към наблюдение и анализиране на зависимостите между характерните особености на неговите различни аспекти.

**Откриването на правилните подкрепящи стимули, които да бъдат регулирани спрямо индивидуалните потребности е една от първите и постоянни задачи на педагогически специалисти по време на обучението на ученика. Осигуряването на интерактивната и функционална подкрепа в обучението е от изключителна важност за пълноценното обучение.**

### 4.2. Фактор „подкрепа в обучението“

Факторът „подкрепа в обучението“ е представен от своите **три категории** – „подкрепа в средата“, „подкрепа в преподаването“ и „подкрепа в ученето“. Всяка от тези категории е представена от своите **компоненти**, обозначени като **критерии** и позволяващи ясното дефиниране на това, което е необходимо да се случи в обучението на учениците от аутистичен спектър на развитие.

За оценяване на този фактор се ползва субтеста от методиката „Индикатори за качество при аутизъм“ – AQI, който оценява плана за подкрепа, изготвен от съответния екип в детската градина или в училището.

Планът за подкрепа включва: резултатите от функционалното оценяване, заложените дейности, свързани с обучението и развитието, методите и средствата, чрез които се постигат поставените цели, очакваните резултати. Във всяка една от тези части, би трябвало да „прозира“ ясно дефинираната подкрепа в обучението, разпознавана и

откривана като положителното влияние, което оказва на развитието на ученика.

За да се постигне хармония в триединството – среда, преподаване и учене, за формирания основен модел на оценяване на ефикасността на подкрепата в обучението, определящи се оказват резултатите и посланията за перспектива и насоки, получени при функционалното оценяване, който насочват към прецизиране на целите, дейностите и резултатите в Плана за подкрепа на ученика от аутистичен спектър на развитие.

### 4.2.1. Категория „подкрепа в средата“

В категорията „подкрепа в средата“ са включени критериите „**социални взаимоотношения**“, „**интереси на ученика**“, „**физическа среда**“, „**подкрепа в класната стая**“ и „**визуални графици**“.

Табл. 13: Подкрепа в средата

| Критерии | Ранг по значимост Група А | Група А X | Група Б X | Ранг по значимост |
|---|---|---|---|---|
| **Социални взаимоотношения** | 3 | 69,46 | 69,66 | 2 |
| **Интереси на ученика** | 2 | 77,00 | 77,08 | 1 |
| **Физическа среда** | 4 | 69,30 | 67,40 | 4 |
| **Подкрепа в класната стая** | 5 | 66,84 | 62,24 | 5 |
| **Визуални графици** | 1 | 84,76 | 68,20 | 3 |

Критерият **социални взаимоотношения** обозначава дали в плана за подкрепа са включени дейности, насочени към развитие на уменията за социални взаимодействия с връстници и възрастни в различни ситуации. Този критерий съдържа само един показател и оценява *социалните взаимодействия с възрастни и връстници в различна среда и ситуации*.

Резултатите по този критерий за Група А отчитат, че включването на дейности, насочени към развитие на социалните взаимоотношения с възрастни и връстници в различна среда е „частично изпълнено“ (76.9 %).

За Група Б не се показват значими различия в честотата им на включване, с което се показва, че тези дейности са заложени в плана за подкрепа.

Липсата на социален интерес и трудностите при осъществяване на социален контакт затрудняват осъществяването на социални взаимодействия на учениците с аутизъм. За тяхното преодоляване е необходимо да бъдат предвидени дейности за усвояване нови социални роли и различни социални модели на поведение. Те би трябвало да са част от основните им дейности в хода на обучението, с което се подсказва ангажираността на педагогическите специалисти.

Критерият **интереси на ученика** обозначава чрез своите показатели доколко *дейностите, материалите и инструкциите, които получава ученика с аутизъм в училище, са съобразени с неговите интереси* и са подходящи за възрастта му.

Резултатите по този показател показват „успешно изпълнен“, съответно за Група А – 46.2% и за Група Б – 55.6%. Познаването на интересите на интересите на учениците е отправна точка за провеждането на целия образователен процес, основан на избора и включването на дейности, материали и инструкции, които са съобразени с индивидуалността на всеки ученик.

Критерият **физическа среда** насочва към оценката на готовността на училището да посрещне потребностите на ученик от спектъра. Осигуряването на визуални и слухови стимули, на обособени зони за реализиране на дейностите, както и на зони за отдих са част от задължителните елементи на подготвената физическа среда.

Необходимостта за включването им в плана за подкрепа и продължаващото им надстройване в процеса на реализация, осигурява и гъвкавостта и на училището и на педагогическите специалисти да реагират при възникващите различни потребности на всяко едно дете и ученик.

Показателят тук е свързан с *ограничаването на въздействието на визуалните и слуховите стимули, зони за дейност и отдих*".

Резултатите, представени отново по групи говорят за недостатъчно добре подготвената физическа среда, особено за Група Б.

Подготовката на училището да отговори на потребностите на учениците, които имат нужда от специално защитена и гостоприемна физическа среда означава в нея да не се допуска претоварването със сензорна информация, която подсилва хиперсензитивността и трудностите при обработването на постъпващата сензорна информация – звуци, миризми, вкусове, допир, баланс на тялото. Това оказва лошо влияние за академичната успеваемост на ученици с аутизъм (Ashburner, Ziviani & Rodger, 2008). Този факт, подсилва важността за ограничаването на влиянието на визуалните и слуховите стимули и за значимостта на физическата среда за организацията за процеса на учене.

Обособяването на зони за дейност и отдих е едно от предварителните условия, което се изисква при различните психообучаващи програми за работа с ученици с аутизъм, като приложния поведенчески анализ ABA (Lovaas, et. al, 1966), TEACCH програмата (Schopler, 1997; Schopler & Reichler, 1971). Разбира се, тази констатация се потвърждава и в научните изследвания, които безспорно доказват, че се постигат по-добри резултати в обучението, когато те се прилагат.

Критерият **визуални графици** съдържа един показател - *в класната стая има визуални графици*. Те обозначават дневния режим като

осигуряват възприемането на реда на дейностите и спомагат осигуряването на последователността в учебния ден на ученика. Така представената последователност на ежедневните дейности е една от предпоставките за активното и успешно участие в образователния процес (Landsberg, et. al, 2009).

Резултатите показват, че и при двете групи този показател е изпълнен, съответно за Група А 53.8% и за Група Б 46.7%. Визуалните графици са своеобразният логичен код за организацията и последователност в програмата на учебния и ден, отразяващи буквалната свързаност на заложените дейности и тяхното изпълнение в учебните часове и извън тях.

Водещите предпоставки за активното участие в образователния процес е осигуряването на достъпни пространства, достатъчните и необходими ресурси, както и доброто планиране и организация на всички дейности.

Функционалната организация на **физическата среда** е основна предпоставка за успешното приобщаващо образование. Създаването на необходимите условия в класната стая включва ползването на различни подкрепящи стимули, разнообразни дидактични ресурси, които да отговарят на потребностите на всеки един ученик.

Критерият **подкрепа в класната стая** е представен показателите – *последователност на дейностите*, *промени в рутинния график*, *разбиране на очакванията спрямо тях*, *начало и край на дейностите и на учебния ден*, *преход към нови дейности*.

Както при критерий **визуални графици**, така и тук, вниманието е насочено към доброто структуриране на дейностите в последователност по време на учебния ден, включвайки и промяна в рутината и разбиране на очакванията спрямо тях. Последното е от изключително значение в обучението, в частност в процеса на учене.

Осъзнаването на собствените отговорности, както и на конкретните очаквания, пряко свързва мотивацията, участието и постигнатите резултати. Следвайки изследователския модел на настоящето изследване, в този критерий се откроява неразривната връзка между преподаване, отношение и постижения и тяхната пряка зависимост от подкрепящите стимули в средата.

Получените резултати по този критерий открояват много близките резултати между трите равнища – възникващо изпълнение, частично изпълнение и успешно изпълнен и в двете групи изследвани. Последователността на дейностите в обучението е присъща за българската образователната система, представена в структурирането на учебната година, учебния срок, учебната седмица, учебния ден, учебния час, структурата на учебния час. Въпросът тук е до колко тази структура отговаря на потребностите на ученика от аутистичен спектър на развитие и по какъв начин тази организация да кореспондира така, че да се превърна е подкрепа в средата?

Изискванията, които поставя всеки ученик чрез себе си, би трябвало да потърсят своя отговор и след успешното внедряване на последователността при изпълнение на различни дейности. Рутината и респективно рутинният график осигуряват на ученика с аутизъм предварително спокойствие, сигурност и предсказуемост на това, което му предстои. Въпросите, които изискват отговор е как подготвяме учениците за моментите, в които се налага промяна в ежедневието или структурирането на различните дейности.

Педагогическите специалисти са открили своя отговор в най-голям процент при Група А – 61,5% за частично изпълнен и 28,9% при възникващо изпълнение и успешно изпълнен за Група Б.

С показателя *разбиране на очакванията спрямо тях* се открива начина и нивото на декодиране на представените инструкции и задачи за

изпълнение. От особена важност е по какъв начин се представя самата инструкция за изпълнение на конкретна задача, дейност или активност, която ще се осъществява в училище.

Резултатите отново показват най-висок резултат при равнище „частично изпълнен“ за група А – 61,5% и най-висок резултат при „успешно изпълнен“ за група Б – 31,1%. Имайки предвид различията в двете групи по отношение на разбирането, процентите които се виждат са удовлетворяващи.

С резултатите по показателя *преход към нови дейности* се обозначава планирането и изпълнението на една дейност и преминаването към следваща. Това може да се окаже доста деликатна задача, поради доминирането на рутината, при която функционират учениците с аутизъм. Очевидно е, че за всички тях е необходимо този преход на бъде планиран и познаван, за да бъде „успешно изпълнен“ при 38,5% за Група А и 31,1% за Група Б.

Поднесените първични резултати от проведеното наблюдение и оценяване със скалата „Индикатори за качество при аутизъм“ показват, че педагогическите специалисти осигуряват дейности, които са свързани с интересите на учениците от спектъра, осигуряват необходимите условия за реализиране на социални взаимоотношения в класа, поддържат структурирана училищна среда.

**Подкрепата в средата** и нейното тълкуване чрез частните ѝ компоненти, пречупва разбирането за образователна среда и го пренася в един практически аспект на обучението. Качеството на учебния процес до голяма степен зависи от неговото планиране и реализиране и по начините, обозначени чрез названието на изброените показатели в категории. В допълнение на това те могат да бъдат перманентно ползвани и като подкрепящи стимули в обучението.

Така както Bruner сравнява подкрепата при обучението с материалите, които се използват при изграждането на сграда и прогресивното им намаляване в процеса на строеж, така и подкрепящите стимули реципрочно трябва да намаляват с израстването на ученика (Bruner, 1966).

Процесът на реализация на обучението е немислим без предварително обмислената, функционално подбраната и осигурената подкрепа в средата. Тя е задължителен атрибут за обучението на учениците от аутистичен спектър на развитие. Следвайки техните индивидуални потребности и намирането на тези опори в средата, от които те се нуждаят говорят за високата професионална гъвкавост и ефикасност на педагогическите специалисти.

**Адаптацията на средата се разглежда като предварително осигурена подкрепа и водещ фактор за ефикасното обучение на учениците с аутизъм, като възможност за осъществяване на социалните взаимоотношения, съобразяване с интересите на ученика, осигуряване на подходяща физическата среда.**

### 4.2.2. Категория „подкрепа в преподаването“

Категорията „**подкрепа в преподаването**“ отразява взаимодействието и реципрочните отношения между двете основни действащи лица в учебния процес, учителя и ученика, подсилени от степента и интензитета на подкрепящите дейности, реализирани в тези процеси.

В категорията „подкрепа в преподаването“ са включени критериите „**комуникация**“, „**основни дейности**“ и „**методи**“.

Табл. 14.: Подкрепа в преподаването

| **Критерии** | Ранг по значимост Група А | Група А X | Група Б X | Ранг по значимост |
|---|---|---|---|---|
| **Комуникация** | 3 | 66,84 | 69,68 | 2 |
| **Основни дейности** | 1 | 89,84 | 66,71 | 3 |
| **Методи** | 2 | 77,00 | 83,02 | 1 |

Критерият **комуникация** е представен от показателите *експресивна и импресивна реч.* Подчертава се значимостта на обстоятелството, че дейностите, предвидени в плана за подкрепа са осъществими единствено в условията на постоянна комуникация между учителя и ученика. Оценявайки способността за изразяване (експресивната реч) и за разбиране (импресивна реч) говори за изградената връзка между тях. Обучението е акт на комуникация, спецификата тук е сведена до възможните трудностите, които оказват влияние и на преподаването, и на споделянето на търсената и получаваната подкрепа.

Резултатите обобщават включените дейности, основани на успешната комуникация. Почти невъзможно е да се правят заключения, без да се разпознават конкретните затруднения и без потвърждение дали те съществуват. При Група А се отчита висока стойност на „частичното изпълнение“ – 76,9%, а в Група Б при „успешното изпълнен“ – 40,0%.

Критерият **основни дейности** има като показател „*основните дейности се изпълняват в общообразователна среда*“. Пряко свързан с преподаването и неговото реализиране при оптимално съответствие с образователните цели в класната стая.

Резултатите за Група А са с най-висока стойност на равнище „успешно изпълнен“ – 69,2%, което отразява добро ниво на изпълнение. За Група Б, стойностите за „успешно изпълнен“ – 42,2%, което отново е индикатор за добро ниво на активна комуникация в учебния процес.

Чрез критерия **методи** и неговото прецизиране в показателя „*методи за подобряване на концентрацията и адаптиране при промяна на рутината*“ се оценяват потенциалните възможности за добавяне на различни методи при обучението на ученици от спектъра.

Резултатите отразяват добра тенденция към включване в плана за подкрепа на методи на обучение, конкретно насочени към преодоляване на трудностите на ученици с аутизъм и придружаването им към успешно. Най-високите стойности при двете групи са на равнище „успешно изпълнен“ – съответно 46,2% и 64,4%.

**Подкрепата в преподаването обединява ефективната комуникация между участниците в акта на преподаване, изпълнението на основните дейности с ученика от спектъра в условията на средата и заедно с връстниците, и включването на методи на преподаването съобразно неговите индивидуални способности. Тези факти насочват към разбирането на акта на преподаване като акт на придружаване на ученика с аутизъм в процеса на обучение.**

### 4.2.3. Категория „подкрепа в ученето“

В категорията „подкрепа в ученето“ попадат критериите „**независимо функциониране**“, „**развитие в различни области**“.

Табл. 15: Подкрепа в ученето

| **Критерии** | Ранг по значимост Група А | Група А X | Група Б X | Ранг по значимост |
|---|---|---|---|---|
| **Независимо функциониране** | 1 | 64,23 | 76,46 | 1 |
| **Развитие в различни области** | 1 | 61,61 | 61,53 | 1 |

Критерият **независимо функциониране** е представен от един показател – *независимото функциониране вкъщи, в училище, в ежедневни ситуации*.

Вниманието е насочено към разбирането на това дали в плана за подкрепа, екипът е идентифицирал необходимостта от обозначаване на самостоятелното функциониране на ученика в различна среда. Като правило, независимото функциониране говори за самостоятелността и стои в неразривна релация с активното участие в дейностите и отношенията, в случая се има предвид самостоятелното учене. Твърдението обозначава определена реципрочност и трансформиране на наученото в училище чрез неговия пренос в други ситуации.

Независимото функциониране е важен компонент в развитието на всеки ученик с аутизъм. Разглеждайки личността като динамично цяло, трябва да се следи за преноса на уменията, показани в училищната среда и в останалите сфери на функциониране – вкъщи, в приятелската среда. Резултатите показват, че в не много висока степен се отнася за Група А – 15,4% и в средна степен за група Б – 46,7%. Имайки предвид различията във функционирането на двете групи изследвани, би трябвало независимото функциониране да бъде застъпено в една по-сериозна част от дейностите в плана за подкрепа.

Критерият **развитие в различни области** включва седем показатели – *комуникация и езикова изява*, *сътрудничество с връстници*, *символна игра, въображение, креативност*, *саморегулация и самоконторол*, *академични умения*, *професионални умения*, *умения за самоопределяне*.

*Комуникацията и езиковата изява* би трябвало да заемат основно място в плана за индивидуална подкрепа на учениците с аутизъм. Този показател отразява доколко са включени и как се изпълняват дейностите, свързани с комуникативното изява и развитие на ученика. Той пряко кореспондира и с категория „комуникативно развитие“, което препраща и към адаптация, трансформация на неразбираеми части от учебния материали, използване на картинен стимулен материал и други.

Резултатите от оценяването показват, че те са „частично изпълнени“ при Група А – 46,2%. При група Б най-висок процент отново е на ниво „частично изпълнен“ . Стимулирането, упражняването, както и активното комуникативно присъствие на ученика в процеса на обучение, изискват интензивното приложение на средствата за комуникация и езиковата изява. Резултатите показват, че комуникацията при учениците от аутистичен спектър на развитие е силно нарушена и липсва пълноценно тълкуване за необходимостта от точните подкрепящи стимули, чрез които да се преодолеят тези дефицитe. Всяка дейност и социално взаимодействие се основават на способността за комуникация. Тенденцията за употреба на речта като средство за комуникация е една от базисните характеристики на състоянието (Folstein & Rutter, 1977) и е необходимо чрез процеса на учене да бъде изградено разбирането за функцията на езика и неговата употреба.

Резултатите по показателя *сътрудничество с връстниците* показват мястото на ученето в училищната среда и как то се измества от индивидуалната работа при учениците с аутизъм.

При Група Б този показател не е изпълнен в 24,4% от случаите, а при Група А той е успешно изпълнен едва при 15,4%. Имайки предвид ниската и средна изява на симптомите на спектъра в Група А, стои въпросът, защото сътрудничеството в връстници е изместено от фокуса на обучението.

Ако разгледаме резултатите през призмата на твърдението, че учениците от спектъра прекарват по-малко време в класните стаи, защото те им създават ограничаващи условия (Bitterman, et. al, 2008), трябва да се върнем към подкрепата в средата и да търсим начини, за да се отговори на техните потребности и съществуващите бариери да бъдат трансформирани в подкрепящи стимули.

Показателят, с който се обозначава включването на *символната игра, въображението и креативността* в дейностите, предвидени в плана за подкрепа подсказва за тяхната връзка и пряко влияние върху ученето. Игровите умения, в частност уменията за участие в символната игра, са слабо развити при учениците с аутизъм. Характерно за тях е, че използват играчките по повтарящ се и нефункционален начин (McDonough, et. al, 1997; Sigman, et al, 1999), което от своя страна води и до трудности в социално имитативната игра (American Psychiatric Association, 2000).

Резултатите показват, че за Група А, равнището „успешно изпълнен“ е валидно в стойност 53,8%, което препраща от средна към висока степен на включване на занимания, които формират уменията в тази област. По-тревожен е фактът, че общо за двете групи А и Б този показател не е изпълнен в 7,7% при Група А и 11,1% при Група Б. Придаването на значимост на символната игра, развиването на въображението и креативността има сериозна роля при обучението и респективно към участието в образователния процес.

Показателят *академични умения* насочва към представата за това дали в плана за подкрепа е предвидено формирането на академични умения по различни учебни предмети. Да бъде следвано структурираното съдържание по различните учебни предмети и да бъде поддържана строгата дидактическа рамка при обучението на ученици с аутизъм, се оказва доста трудна задача за педагогическите специалисти.

Резултатите показват, че това е „не е изпълнено“, съответно за Група А – 23,1% и за Група Б – 26,7%.

Релацията между ученик и знания, когато няма подкрепата от подходящите опори за това в училищната среда, губи своята същинска стойност в обучението. Подкрепата в ученето на учениците от спектъра

изисква своята специфична рамка, за да носи смисъл и резултати, отбелязвани по своя естествен начин чрез постиженията на учениците.

*Професионалните умения* са следващият показател, който отразява по какъв начин в плана за подкрепа е предвидено професионалното насочване и формирането на предпрофесионални умения с оглед на индивидуалните способности, сръчности и интереси на учениците от спектъра. За Група А – той е „частично изпълнен“, за Група Б – резултатите са разнопосочни, което се свързва с тежестта на състоянието, предполагаща специфики в професионалната адаптивност.

*Уменията за самоопределяне* като показател и като отразяване в целите на плана за подкрепа насочват към значимостта на личното отношение и на оценката за себе си, на отношенията с другите и мястото, заемано в групата. Аутизмът е белязан от спецификите на ограничение на социалните инициативи и споделяне, което влияе за слабата мотивация за взаимодействие в социалния свят. Ученето е едновременно самостоятелен процес и процес взаимодействие с другите. Когато в тях се проявяват трудности, те оказват влияние върху участието в образователния процес.

Показаните резултати будят определено безпокойство и в двете групи. В група А голяма за голяма част се установява равнището „неизпълнен“ и „възникващо изпълнение“, съответно – 38,5% и 46,2%. А при Група Б „неизпълнението“ е доста високо – 44,4%. Това говори за пренебрегване на включване на дейности, които развиват и надграждат уменията за самоопределяне в училищна среда.

Следващият критерий в категорията „подкрепа в ученето“ е **затвърждаването на усвоените умения**. Той е представен само от един показател, отразяващ оценката на *затвърждаването на уменията в къщи, в училище, в обществото*. Отново се оценява активното участие в

дейности, основани на споделянето, упражняването и прилагането на усвоените в училище умения.

Резултатите показват високи стойности и при двете групи за равнищата „частично изпълнен“ и „успешно изпълнен“, съответно за Група А – 61,5% и 38,5% и за Група Б – 51,1% и 33,3%.

Любопитство предизвиква мястото на критерия **обучение** в категорията „подкрепа в ученето“, отразяващ обвързаността и неделимостта на процесите на учене от образователния процес, респективно от обучението.

Критерият **обучение** включва показателите: *възможност за комуникация*, *активно участие в образователния процес*, *последователност при усвояване на нови умения*.

Оценяването на *възможностите за комуникация* отразява условието, че в плана за подкрепа е предвидено в процеса на учене, да бъдат включени дейности, осигуряващи възможностите за осъществяване на активен контакт с останалите ученици, педагогическите специалисти и други лица. Реализираната връзка между участващите предоставя опции, в които всеки изразява себе си, ако има необходимите инструменти за това. В процесите на „подкрепа за ученето“ и съставляващите я елементи, е важно да са осигурени начини за практикуване, както за вербална, така и невербална комуникация. Получените резултати показват, че във висока степен този показател е изпълнен.

Чрез показателя *активно участие в образователния процес* се оценява активното учене и показаните постижения. Той е един от основните показатели за успешното приобщаващо обучение на учениците от аутистичен спектър на развитие.

Резултатите показват, че при Група А най-висока стойност има „частичното изпълнение“ – 92,3%, следвана от „успешното изпълнение“

– 7.7%, а за останалите равнища, тя е нулева. При Група Б стойностите са разпределени с почти равностойна тежест в четирите равнища. Изплува трудността за реализиране на активното участие в образователния процес от учениците с по-сложна изява на трудностите в обучението – факт, който се затвърждава и все още търси своите възможни решения.

Следва да се припомни, че **подкрепата** и **активното участие** в образователния процес са двете основни страни на процесите на приобщаващо обучение. За Dawson и Osterling, постигането на **активното участие** в образователния процес от учениците от аутистичен спектър на развитие **се определя от добрите практики и от професионалната компетентност на педагогическите специалисти**.

За успешното реализиране на **активното участие** са необходими: адаптирането на учебното съдържание, поддържащите учебни програми и стратегиите за техното управление, предвидимостта и рутината, функционалният подход при предизвикателни поведения, осигурената подкрепа в обучението в училищна среда и участието на семейството в този процес.

Следващият показател е *последователността при усвояване на нови умения*, чиито стойности при Група А отново са най-високи на равнище „частично изпълнен“ – 69.2% и при Група Б на равнище „успешно изпълнен“ – 37.8%. Съобразяването на този принцип в обучението, отговаря на изискванията, които самите ученици поставят по време на ученето. Трудностите при изграждане на дидактична рамка, в която липсва последователност, определят и високите стойности в последните две равнища.

Критерият „**изпълнение на дейности“** включва показателя „*форми за изпълнение на дейностите – индивидуална работа, малки групи, обучение*

*с връстници*“. При него се търсят разнообразните форми при изпълнение на поставени учебни задачи и динамиката в структурирането на учебния ден.

В рамките на получените резултати, може да се отбележи, че при Група А този показател е изпълнен във висока степен – „успешно изпълнен“ при 61,5% и при Група Б – 55,6%.

Динамичното равновесие при планиране на формите за реализиране на дейности и тяхното изпълнение, би следвало да е предварително уточнено и съгласувано, за да отговори адекватно на възникващите потребности.

Критерият „**свободно време“** е представен чрез показателя „*организиране на свободното време*“. Той показва какви възможности за организацията на свободното време са предвидени в индивидуалния план за подкрепа на ученика. Процесът на учене е една многообразна крива, която нито започва, нито приключва в класната стая. Многообразието от дейности, които учителят, като значим възрастен за ученика, би следвало да представи на ученика, по достъпен начин, за да го мотивира и той да има избор от това как да организира адекватно самостоятелно или с подкрепа свободното си време. Подкрепата тук е знанието, което учителят формира у ученика, чрез неговите педагогически способности.

Резултатите показват добро отношение към организация на свободното време. Група А с най-висока стойност на равнище „успешно изпълнен“ – 69,2%, Група Б – „частично изпълнен“ и „успешно изпълнен“ – съответно 44,4% и 40%.

**Обособената категорията „подкрепа в ученето“ трансформира разбирането на дидактичната рамка на обучението. Подготовката на плана за подкрепа изисква познаването на изброените процеси и личностни**

**характеристики и отношения, за да бъдат определени структурата и последователността от дейности, от които учениците от спектъра имат нужда. Само при тези условия участието в образователния процес се превръща в достижим резултат.**

## 5. Постижения на учениците в условията на подкрепа

Сравнението на резултатите от оценяването на постиженията на учениците в два времеви периода, позволява разкриването на някои директни връзки между подкрепата и развитието, както и отбелязването на конкретни подкрепящи стимули, които имат определящо въздействие. Отчита се и факта, че специфичната индивидуалност на всеки един ученик, участващ в изследването е възможно да бъде повлияна и от външни фактори.

Участващите ученици в статистическата извадка са десет (N=10), от които 7 са от Група Б, а 3 от Група А. Резултатите постъпват от първия период на оценяване (януари 2019 г.), определено като време 1 ($t_1$) и от втория период на оценяване (май 2019 г.) – време 2 ($t_2$).

За целите на изследването са формулирани две хипотези – нулева хипотеза и алтернативна хипотеза.

**Нулева хипотеза:** Постигнатите резултати в сферите на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна от втория период на изследване, са по-високи в сравнение с показаните резултати в същите сфери за развитие за втория период на изследване (Хипотеза $_0$ : $Y_{t2} > Y_{t1}$, Т1 – първи период, Т2- втори период).

**Алтернативна хипотеза**: Постигнатите резултати в сферите на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна от втория период на изследване, са по-ниски или равни в сравнение с показаните

резултати в същите сфери за развитие за първия период на изследване (Хипотеза $_A$: $Y_{t2} \leq Y_{t1}$).

Адаптирането на дейности, които да са съобразени с индивидуалните потребности на всеки ученик от спектъра, решава редица проблеми, свързани с недостатъчното познаване на състоянието от педагогическите специалисти. Подкрепата, като заявка на необходимостта ѝ е полезна тогава, когато педагозите имат ясна представа какви трябва да са резултатите в развитието и постиженията в учебния процес. В средата, която предоставя възможност за развиване на конкретни умения на ученика, се появява нуждата от трансформиране на конкретните образователни цели, валидни за класа. Към момента, в образователната система, поставянето в статична рамка на процесите на учене, преподаване и неадаптираната среда, установяването на подкрепата е действие, което е застинало и не следва гъвкавостта на индивидуалността.

Слабостта, която се открива е липсата на точност и прецизност, невъзможността за контекстуализиране на заявката, която има ученика. При търсенето на решения, не е възможно да се обхванат по-сложните взаимовръзки между учител-ученик-знания. Това може да бъде решено, чрез откриването на връзките между тях на по-дълбоки нива.

Проблемите могат да намерят своето решение чрез анализ на получените резултати и откриване на статистически значими различия при оценяване на постиженията участниците в два различни периода (януари 2019 и май 2019) и предоставяната подкрепа.

В контекста на поставените хипотези на изследването, ще бъдат разгледани разликите при резултатите на учениците за двата периода в трите сфери на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна. Така ще се проследи дали съществува положителното влияния в развитие при предоставяне на подкрепа в обучението. Следвайки

връзката в изследователски модел между обучение и подкрепа, а именно преподаване-отношения-постижения, ще се открие тяхното влияние при адаптивно, комуникативно и познавателно развитие.

**Табл. 16: Фактор„постижения“ – период 1 и период 2**

| | N | $T_1$ | $T_2$ | Разлика | Ранг по значимост |
|---|---|---|---|---|---|
| **Категория „адаптивно развитие“ – $Y_1$** | **10** | **57,92** | **65,99** | **8,07** | **-** |
| Хранене | 10 | 52,52 | 60,60 | 8,08 | 6 |
| Лична хигиена | 10 | 57,77 | 68,33 | 10,56 | 5 |
| Обличане и съблича не | 10 | 63,49 | 69,04 | 5,55 | 10 |
| **Категория „комуникативно развитие“ – $Y_2$** | **10** | **13,03** | **22,19** | **9,16** | **-** |
| Комуникативни взаимодействия | 10 | 8,45 | 21,78 | 13,33 | 2 |
| Съставяне на думи, изрази, изречения | 10 | 17,62 | 22,60 | 4,98 | 11 |
| **Категория „познавателно развитие“ – $Y_3$** | **10** | **29,80** | **37,40** | **7,60** | **-** |
| Формиране на понятия | 10 | 22,22 | 25,55 | 3,33 | 12 |
| Категоризация | 10 | 51,38 | 56,94 | 5,56 | 9 |
| Последователност | 10 | 29,62 | 36,10 | 6,42 | 8 |
| Запомняне на събития | 10 | 31,48 | 45,83 | 14,35 | 1 |
| Решаване на проблеми | 10 | 10,31 | 11,11 | 0,80 | 13 |
| Игра | 10 | 28,57 | 39,67 | 11,10 | 4 |
| Математически представи | 10 | 41,66 | 53,70 | 12,04 | 3 |
| Умения преди четене | 10 | 23,23 | 30,30 | 7,07 | 7 |
| **Средна стойност $Y_1 + Y_2 + Y_3$** | **10** | **33,58** | **41,86** | **8,28** | |

Показаните положителни резултати и в трите категории – „адаптивно развитие“, „комуникативно развитие“ и „познавателно развитие“ потвърждават зависимостта на постиженията от предоставяната подкрепа в обучението и от конкретните резултати на всеки ученик с аутизъм.

В тази извадка (N=10), 4 от участващите покриват Индикатори за качество при аутизъм на 67% и 5 от участващите – 100%, което говори за добро ниво на предоставяната подкрепа. Прилаганите дейности в

обучението на учениците, имат положително влияние по отношение на показаните резултати.

Ролята на подкрепящите стимули е ключова за разбирането на приобщаването и е подкрепено с вземане на решение какви да са точно те и по какъв начин на бъдат надградени в хода на обучението. Важен е фокусът, който се поставя и върху проследяване на динамиката в развитие на периоди, в които може дейностите, целите, методите и средствата да бъдат актуализирани, ако е необходимо. Това спомага за разбиране на конкретни затруднения, възникващи в хода на обучението и определящи индивидуалните потребности на всеки ученик.

Адаптирана по този начин, заявката от подкрепа разширява функционалността на методите и средствата, които се използват в обучението. Избраните от педагогически специалисти дейности по подкрепа, очевидно са имали очаквания резултат.

За доказване на поставените хипотези, вниманието е насочено към прилагане на теоретичната рамка за тройния подход в обучението и анализ на резултатите, определящи неговата същност, в контекста на обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.

Поставената нулева хипотеза в изследването, по безспорен начин се доказва при преглед от данните в Таблица 16, а именно по-високата средна стойност за период 2 ($t_2 = 41,86$) сравнена със средната стойност за период 1 ($t_1 = 33,58$)

Чрез нулевата хипотеза, изразена с уравнението $Y_{t2} > Y_{t1}$ , се потвърждава, че постигнатите резултати в сферите на развитие - адаптивно, комуникативно и познавателно, от втория период на изследване, са по-високи в сравнение с показаните резултати на участващите ученици от първия период.

Очевидно е, че използването на подходящи методи и средства, ползвани от педагогическите специалисти, в лицето на участващите

изследователи, стимулира училищното функциониране, доказано с подобрените резултати по категории във фактора „развитие“. В настоящото изследването това се дефинира като **интерактивната подкрепа**, която се предоставя в училищна среда и в рамките на приобщаващия контекст. Връзките, които се затвърждават между учител (обучаващ) и ученик (обучаем) откриват своето конкретно измерение във взаимодействията, които се осъществяват между тях и обусловени от *подкрепата в ученето* и *подкрепата в преподаването*.

**Положителното влияние в развитието, намира своя конкретен резултат в зависимост от трансформациите на конкретните стратегии на обучение и на въздействието за активното участие в образователния процес. Динамиката и гъвкавостта при определяне на стратегиите и откриването на работещи такива, намира своето място във функционалната подкрепа, която е изразена чрез *подкрепата в средата*.**

## 6. Коефициент на условно действие между фактор „подкрепа“ и фактор „постижения“

Подкрепата в обучението е своеобразен начин на въздействие, осъществяван в процеса на взаимодействие, което има своите, директни и индиректни, близки и далечни цели. За първи път в научните изследвания, фокусът е поставен на изучаването на обвързаността на предоставяната подкрепа с напредъка в развитието на учениците от аутистичен спектър на развитие.

Установяването на връзка между фактор „подкрепа“ и фактор „постижения“ се осъществява на базата на резултатите, измерващи степента на асоцииране или на съвместно възникване, представени от

*коефициента на условно действие и степента им на значимост*. Резултатите показват степен на свързаност между двете променливи, двата фактора.

Табл. 17: Фактор „подкрепа“ и категории на развитие

| | **N** | **C стойност** | **P стойност - <0,05 = *** |
|---|---|---|---|
| **Фактор „подкрепа“** | 58 | 0,747 | 0,048 |
| **Категория „адаптивно развитие“** | | | |
| **Фактор „подкрепа“** | 58 | 0,798 | 0,034 |
| **Категория „комуникативно развитие“** | | | |
| **Фактор „подкрепа“** | 58 | 0,780 | 0,043 |
| **Категория „познавателно развитие“** | | | |

Анализът на данните, показва, че има връзка между фактор „подкрепа“ и категория „адаптивно развитие (C = 0,747, p = 0,048), фактор „подкрепа“ и категория „комуникативно развитие“ (C = 0,798, p = 0,034) и фактор „подкрепа“ и категория „познавателно развитие“ (C = 0,780, p = 0,043).

Стойността C измерва степента на зависимост между независимата променлива - фактор „подкрепа“ (X) и зависимите променливи адаптивно развитие ($Y_1$), комуникативно развитие ($Y_2$) и познавателно развитие ($Y_3$). Стойност C е много силна, когато е с показатели между 0,5 и 0,8, което потвърждава алтернативната хипотеза, а именно, че връзката между постигнатите резултати на учениците от аутистичен спектър на развитие в адаптивна, комуникативна и познавателна сфера е свързано с предоставяната подкрепа в обучението.

Описанието на характеристиките на развитие е първата стъпка при откриване на съответстващата подкрепа, направено чрез показаните резултати в трите сфери на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна. Специфичните характеристики на учениците от спектъра от спектъра оказват пряко влияние и върху техните училищни умения и участието в образователния процес. Познавайки тяхната изява на

тежест, осигуряването на интерактивна и функционална подкрепа е от съществено значение не само за достигане на постижения, а и продължението им в развитието. Статистическото измерване на отношението открива близостта между постиженията на ученика на ученика и подкрепата и тяхното изменение.

**Взаимовръзката на постиженията на учениците и предоставяната подкрепа (в средата, преподаването, и ученето) се основават на положителен коефициент на условно действие.**

## 7. Корелации между фактор „подкрепа“ и фактор „постижения“

Установените релации между **фактор „подкрепа“** и **фактор „постижения“** разкрива съществуващата вътрешна обвързаност на основните им характеристики, представени чрез отделните категории и принадлежащите им критерии.

Статистическите данни показват колко близо стоят двата фактора един до друг, как се изменят заедно и доколко единият предсказва промените в другия. Двата вида корелационни зависимости – положителни и отрицателни и тяхното изменение във време 1 ($t_1$) и време 2 ($t_2$), позволяват да се посочи възможната причина за съществуващата значима връзка между тях, без да осигури причинното обяснение за това.

Конкретната връзка между подкрепата и постиженията, обозначена с цифровите стойности за корелационна зависимост ще бъде разгледана в последващия анализ.

Конструирането на изследователския модел се основава на **трите стълба** – обучението, подкрепата и развитието. Те очертават рамката, в която се разполагат статистическите резултати, анализите и разсъжденията. На базата на логичните връзки и установените

зависимости, се вижда значимостта на всеки от частните компоненти на всеки един стълб.

Подкрепата е представена също в трите си основни измерения, като подкрепа в средата, подкрепа в преподаването и подкрепа в ученето.

Тенденциите в развитието се разкрива чрез постиженията на учениците в трите сфери – адаптивна, комуникативна и познавателна.

**Подкрепа в преподаването**

Индикаторите за качество на обучението при аутизъм, които обуславят категорията **„подкрепа в преподаването“** са съответно: *подкрепа при развитието на функционалната комуникационна система* (AQI 3), *основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстниците* (AQI 9) и *използваните метод помагат на ученика да подобри концентрацията и са адаптирани към промяна на рутината* (AQI 10).

Положителната корелационна зависимост за време 1 ($t_1$) се установява между категориите „подкрепа в преподаването“ и „адаптивно развитие“. На първо място е релацията на *изпълнението на основните дейности с връстниците в общообразователна среда* (AQI 9) и поддържането на *лична хигиена* (r = 0,744*), следвано от тази с дейностите по *обличане и събличане*. Тази тенденция показва, че изпълнението на дейности с връстниците в общообразователна среда оказва пряко положително влияние за формирането на посочените адаптивни умения, които протича трудно и продължително.

Третата по значимост корелационна зависимост е между *подкрепата при развитието на комуникационна система* (AQI 3) и *личната хигиена* (r = 0,534*), което е възможно да се дължи на факта, че чрез повишаване на комуникационните умения, те по-добре разбират необходимостта от поддържане на личната хигиена.

Във време 2 ($t_2$) не се наблюдават положителни корелационни зависимости (всички корелации са обозначени с r < 271), което може да говори за неглижиране на поставените цели в процеса на постигане на определен резултат или за недостатъчното затвърждаване на дадено умение, което постепенно се губи и е необходимо отново да бъде формирано.

Интересна е тенденцията, че за адаптивното умение за *хранене* (А) не се установяват значими корелации с другите айтеми, което може да означава, че формирането на това умение не се нуждае от специална „подкрепа на преподаване".

Съществено значими стойности на положителните корелационни зависимост във време 1 ($t_1$) и време 2 ($t_2$) между „подкрепата в преподаването" и „комуникативното развитие" не се наблюдават.

Корелационните зависимости между категория „подкрепа в преподаването" и категория „познавателно развитие" показват съществено значими стойности за време 1 ($t_1$). Например, установява се, че когато се *използват методи, които помагат на ученика да подобри концентрацията си и да се адаптира към промяна на рутината* (AQI 10), той по-добре би се справил при *решаването на проблеми* (Д) (r = 0,471*). *Изпълнението на основните дейности с връстниците в общообразователна среда* (AQI 9) е в релация с уменията за *игра* (Е) (r = 0,489*) и за осъществяване на *елементарни математически действия* (r = 0,475*). И при трите корелационни зависимост при време 1 е налице незначима корелационна зависимост, което отново потвърждава, че когато веднъж определена цел превърната в резултат не се затвърждава, то в по-късен етап на наблюдение, стойностите се понижават. Съществена положителна зависимост за време 2 ($t_2$) се наблюдава между *изпълнението на основните дейности с връстниците в общообразователна среда* (AQI 9) и уменията за

категоризация (r = 0,554*), което потвърждава, това оказва положително влияние по отношение на тяхното развитие в познавателен план.

**Подкрепа в ученето**

Категорията „подкрепа в ученето“ включва следните айтеми: *подкрепата е фокусирана върху независимото функциониране в училище, вкъщи, в ежедневни ситуации* (AQI 1), *подкрепа, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне* (AQI 2), *подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото)* (AQI 5), *обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика* (AQI 7), *използват се различни форми за изпълнение на дейностите – индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници* (AQI 8), *дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище* (AQI 11).

Съществено значими стойности за положителна корелационна зависимост при време 1 ($t_1$) се наблюдава между критерии Лична хигиена и *предоставяната подкрепа за развитие на академични, професионални умения и умения за самоопределяне* (r = 0,592*), *възможността за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика* (r = 0,563*) и *включването на различни форми за изпълнение на дейностите* (r = 0,563*). При критерии Обличане/съблича не се потвърждава положителната корелационна зависимост с *подкрепа, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне* (r = 0,636*) и *обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика* (r = 0,586*). Тези резултати дават идеята, че процесите на учене са в пряка зависимост с конкретните области на адаптивно развитие. Интересно е, че когато в *обучението се включва*

*възможност за комуникация, активното участие на ученика* в дейности, свързаните с *личната хигиена* постигнати дейности бележат ръст.

При време 2 ($t_2$) се наблюдава положителна корелационна зависимост между *дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище* и съответно критериите Хранене (r = 502*) и Обличане/съблича̀не (r = 662*). Смислѐната организация на свободното време за ученик от спектъра е от съществено значение за развиване и затвърждаване на дейности, свързани с хранене и обличане/съблича̀не. Неоспорим факт е, че при учениците с аутизъм е необходимо това, което правят в свободното време да е продължение на процеса на учене, защото се явява негово продължение.

Значима стойност на положителна корелация в комуникативно развитие при $t_1$ се наблюдава отново между *дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище* 11 и критерии Съставяне на думи, изрази и изречение (r = 0,422*) с продължение на съществено значима корелация и във $t_2$ (r = 0,509*). Този резултат поставя дейностите, които се осъществяват в свободното време на ученик от спектъра в пряка зависимост и с развитие в тази конкретна област на комуникативното развитие.

Съществените положителни корелационни зависимости при $t_1$ се наблюдават съответни при *подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото)* с критерии Формиране на понятия (r = 0,668*), Игра (r = 0,568*), Фонологична осведоменост и умения преди четене (r = 0,521*), Елементарни математически представи (r = 0,505*) и Последователност (r = 0,500*). Наличието на голям брой критерии от познавателно развитие, които са в положителни корелации, очертават задължителната необходимост от „затвърждаване на усвоените умения“ в обучението на ученици с

аутизъм, за да може те да бъдат трайно усвоени и използвани функционално.

*Подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото)*, има своята положителна съществено значима корелация съответно в $t_1$ с критерии Игра (r = 0,476*) и Елементарни математически представи (r = 0,452*) , а във $t_2$ – с критерии Формиране на понятия (r = 0,487*) и Игра - (r = 0,454*). Което за пореден път потвърждава важността на организирани дейности в свободното време.

*Подкрепа, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне*, показва високи стойности при време 1 в корелация с критерии Категоризация (r = 0,452*). Съществено значимите корелации продължават във време 2 между *затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране* и критерии Формиране на понятия (r = 0,482*) и *използването на различни форми за изпълнение на дейностите* с критерии Решаване на проблеми (r = 0,458*). Анализът на тези данни позволява да се обобщи, че подкрепата при затвърждаване на усвоени умения има пряко влияние върху формирането на понятия. Различните форми за изпълнение на дейностите (индивидуална работа, групова работа, работа в малки групи, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници оказват положително съществена корелация с уменията за решаване на проблеми и в частност – разглеждане на решения на проблеми - предлага приемливи решения на проблеми, намира средства за достигане на цел, излага мнения и отговаря по подходящ начин на въпроси, изискващи размишление за лица, ситуации или предмети – прави изводи, предвижда бъдещи или хипотетични събития и определя възможна причина за дадено събитие.

**Подкрепа в средата**

Съдържателно, категорията „подкрепа в средата“ е представена от айтемите *подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда* (AQI4), *дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика* (AQI6), *съществува подходяща физическа среда (ограничаване на визуални и слухови стимули, подходящо обозначени и разпознаваеми зони за дейност, зона за почивка)* (AQI12), *в класните стаи съществуват визуални графици* (AQI13) и в *учебното пространство има стимули, чрез които се определят последователността на дейностите, промени в графика, начало и край на учебния ден* (AQI14).

Съществено значими стойности за положителна корелационна зависимост на предоставяната подкрепа в средата с категориите на адаптивната сфера се установяват между *избора на подходящи дейностите, материалите и инструкциите* и критерии Хранене (r = 0,500*) при време 1($t_1$). Това означава, че както предлаганите дейности от страна на специалистите са съобразени с индивидуалните особености и предпочитания на ученика, така и неговите умения говорят за готовността за прием на по-разнообразна от храни, ползвайки подходящите прибори и съобразявайки необходимото количество, като поставя малко или никаква храна. Същото се отнася и за уменията за приемане на разнообразие от течности, като се налива малко или никаква течност. Освен това се показват и уменията за приготвяне и сервиране на храна в контекста на предоставяната подкрепа в средата.

Връзката на подкрепата в *развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници в различна среда* е в съществена корелационна зависимост с критерий Б-Лична хигиена (r = 0,512*) - изпълнява всички задачи във време 1, свързани с поддържането на личната хигиена, измива се и прави своя тоалет.

Във време 2, положителните корелационни зависимости се наблюдават *при наличие на визуални графици в класните стаи* и критерии Хранене (r = 0,466*), както и при *подбор на подходящи дейностите, материалите и инструкциите* и критерии Обличане/съблича̀не ( r = 0,662*). Тези резултати могат да се тълкуват през идеята, че наличието на визуалните графици оказват влияние върху дейностите, свързани с храненето и други дейности, когато предоставените материали и инструкции са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика. Ако в предоставяната подкрепа се спазват същите правила от страна на специалистите, ще се наблюдават по-добри резултати при усвояването на умения и тяхното затвърждаване в дейностите по обличане/съблича̀не.

Анализът показва високи по значимост корелации, регистрирани за време 1 за категория „комуникативно развитие“ и критерии Комуникативни взаимодействия с *подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда* (r = 0,780*). Което потвърждава идеята, че по-интензивното общуване и социални взаимодействия с възрастни и връстници, водят до развиване на уменията при ученика с аутизъм за използване на думи, изрази или изречения за информиране, насочване, задаване на въпроси и изразяване на предвиждане, въображаеми мисли, афекти и емоции, използване на правилата за комуникация и установяване комуникация и се приспособява към събеседника

Във време 2 в категория „комуникативно развитие“ се наблюдава съществено значима корелация при *дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика* съответно с критерии Комуникативни взаимодействия ( r = 0,485*) и Съставяне на думи, изрази и изречения (r = 0,509*). Тежестта на твърдението, че дейностите, материалите и инструкциите са подходящи

за възрастта и са свързани с интересите на ученика има сериозно влияние в цялата категория „комуникативно развитие“, изразена във всичките нейни критерии.

Във време 2 в категорията „познавателно развитие“ се открива съществена положителна корелационна зависимост на критерии Категоризация съответно с *дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика* (r = 0,472*) и *учебното пространство има стимули, чрез които се определят последователността на дейностите, промени в графика, начало и край на учебния ден* (r = 0,671*). Тълкуването на тази зависимост може да бъде разгледано през това, че групирането на лица, предмети и събития по определен критерий се влияе пряко от социалните отношения с възрастни и връстници и предоставяне на подкрепа в класната стая.

При време 2 най-силно е влиянието отново на *дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика* съответно с критерии Формиране на понятия (r = 0,487*), Елементарни математически представи (r = 0,454*) и Фонологична осведоменост преди четене (r = 0,469*). В този случай в контекста на подкрепа в средата, твърдението че дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика протича в паралелна зависимост с конкретни частни умения, свързани с познавателното развитие.

*Наличието на визуални графици* също е в съществено значима корелация с критерии Формиране на понятия (r = 0,487*), което превръща наличието на визуални графици в класната стая, в която се обучава ученик с аутизъм от съществено значение.

Корелационните стойности разкриват съществуващата връзка между постиженията на учениците в адаптивна, комуникативна и познавателна сфера, с което на предоставяната приобщаваща

педагогическа подкрепа в преподаването, ученето и средата се придава подчертано значение.

Пренасянето на това заключение в действен образователен аспект препраща към търсенето и разпознаването на нейните познати ни атрибути на учебния процес и на училищния живот. Тя, подкрепата е неделима от конкретните дейности, които се реализират от трите участващи страни – *учителя*, *ученика* и *знанията*, тя се наблюдава и използваните методи, средства и форми, чрез които те се осъществяват.

В триединството подкрепа в преподаването, ученето и средата - учителят се преоткрива в своята роля да преподава и да обучава, ученикът – да участва и да учи, а знанията да бъдат селектирани, редуцирани, разнообразни, достъпни, следователно и желани и за учениците от спектъра.

**Следващата стъпка е да се предвидят и извън педагогическите ресурси, които биха имали положително влияние върху развитието на ученика. Важното е, по време на обучението да се открият кои са възможностите, чрез които се достига до определени по-високи постижения, за да се надграждат и използват при поставяне на следващите цели.**

## 8. Факторен анализ

Като правило, факторният анализ е свързан със заключителния етап при статистическото боравене с получената база данни. Освен това, той се разглежда като процедура за генериране на теоретични модели и като метод, подходящ за разработване на различни тестове и скали (Kubinger, 2003).

За настоящото изследване, факторният анализ се оказа както допълнителна възможност, така и задължителна необходимост, поради

установените високи стойности на бивариантните коефициенти, отнасящи се до използваните зависими променливи.

Целта е да се създаде факторен модел, чрез който да се обяснят взаимодействията между наблюдаваните променливи (произлизащи от събраните база данни по методиката Autism Quality Indicators) и да се класифицират чрез групирането им във фактори на базата на взаимната им корелация.

Предварителният статистически тест за адекватност на приложението на факторния анализ е изпълнен. С мярката KMO се оценява дали разпределението на стойностите позволява провеждане на факторен анализ или не позволява.

При Bartlet`s Test стойностите при Sig < 0,05 означават, че тяхното разпределение е приемливо. В този случай KMO = 0.640 и Bartlet`s Test при висока значимост със стойности на Sig < 0,000 е достатъчно добрата предпоставка за ползването на резултатите от проведения факторен анализ. Наблюдаваните стойности на двете тестови статистики потвърждават, че между айтемите по методиката Autism Quality Indicators съществуват корелации, които могат да бъдат обяснени по получения факторен модел.

Прилагането на статистическата процедура на факторен анализ способства за обособяването на подходящ модел, съставен от три водещи фактора (след Varimax, Kaiser Normalization и метод на анализ на главните компоненти с ротирана матрица).

Получените стойности са разпределени в отделни фактори, обозначаващи основните компоненти на „подкрепата“ и на „постиженията“ на учениците по принцип. Те разкриват действителната образователна ситуация, дефинирайки „тежестта“ на основните характеристики на приобщаващата педагогическа подкрепа – в средата, преподаването и ученето, в контекста на обучението на ученици от

аутистичен спектър на развитие. Те представят картината на обучението такава, каквато я познаваме днес.

С основание, следва да се определи, че постигнатият факторен модел е продукт на предварително зададени ограничения, свързани със съдържанието на ползваната методика за „измерване“ на подкрепата в процеса на обучение, конкретно при ученици от аутистичен спектър на развитие.

В модела се проявяват 4 фактора, подредени по следната значимост:

- (1) Адаптация на средата,
- (2) Автономност,
- (3) Постижения и
- (4) Придружаване.

Визираният модел откроява силата на:

- Подкрепата, представена в адаптацията на образователната среда и осигуреното придружаване на процесите на учене като частен фрагмент на обучението, респективно нова форма на преподаването, рефлектиращ към ученето.
- Целта на обучението, представена в динамиката и прогреса на индивидуалните постижения и постигането на по-крайната цел – комплексната автономност.

Достигна се до кулминационния момент в изследването, моментът, в който се откроява възможността за сливане на теоретичния (Фиг. 7) и изследователския модел (Фиг. 12), за да се подчертае ефикасността на теоретичните, научните подходи в изучаването на подкрепата и нейното преобразуване на практика в нова същност и форми, в нови и конкретно назовани измерения.

Фиг. 12: Изследователски модел




Фиг. 7:Образователният триъгълник




Изведените четири фактора създават картографията на **приобщаващата педагогическа подкрепа** (ППП) в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.

**Табл. 18 : Факторно тегло за методиката Autism Quality Indicators**

**Autism Quality Indicators**
***N = 15***
**KMO and Bartlett's Test = *0,640***

| | **Фактор I** | **Фактор II** | **Фактор III** | **Фактор IV** |
|---|---|---|---|---|
| **Визуални графици** | ,927 | | | |
| **Физическа среда** | ,750 | | | |
| **Дейности в общообразователна среда с връстници** | ,736 | | | |
| **Стимули в учебното пространство** | ,717 | | | |
| **Затвърждаване** | | ,809 | | |
| **Независимо функциониране** | | ,791 | | |
| **Форми на изпълнение на дейности** | | ,617 | | |
| **Подходящи методи** | | | ,873 | |
| **Свободно време** | | | ,722 | |
| **Комуникационна система** | | | | ,797 |
| **Социални взаимодействия** | | | | ,779 |
| **Академични, професионални умения, самоопределяне** | | | | ,689 |
| **Комуникация и активно участие** | | | | ,633 |
| **Подходящи дейности** | | | | ,619 |

**Адаптацията на средата** е първият обособен фактор, включващ „тежестта“ на **визуалните графици**, **физическата среда**,

изпълнението на дейности в **общообразователна среда с връстници**, осигуряването на стимули в учебното пространство, определящи последователността на дейностите. Всички тези компоненти насочват към организация на средата или по-конкретно нейната **адаптация**.

От изключителна важност за активното участие на ученици от аутистичен спектър на развитие в образователния процес е функционално адаптирана и структурирана среда, което се случва чрез реализираната подкрепа.

*Визуални графици*

Визуалните графици (,927), подходящата физическа среда (,750), изпълнението на дейностите заедно с връстниците (,736), наличието на стимули в учебното пространство (,717) открояват какво точно е необходимо в организацията на физическата, образователната, дидактическата среда.

Визуалният график в класната стая е организационната подкрепа на обучението. Осигурява пространственото структуриране на средата, обозначава мястото на ученика в класа, неговото работно пространство, мястото на учебните пособия и материали. Определя и времевата организация като разпределение на дейностите в учебния ден, седмица, месец или друг отрязък от време.

Визуалният график е своеобразно средство за „защита“ на специфичната сензорна сетивност с оглед на индивидуалните специфики на всеки един ученик от спектъра. Той напомня за дейностите, свързани с ограничаване на визуални и слухови стимули, обозначава зоните за учене и зоните за почивка. Без съмнение подготовката на функционално организираната физическа среда, която да е съобразена със сетивността, е от основно значение в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.

*Дейности с връстници*

Изпълнението на дейности заедно с връстниците насочва към физическото присъствие, активното участие на ученика в условията на класа, изграждането на идентичността, като процеси на приобщаването в образователните дейности. При учениците от аутистичен спектър на развитие, срещаните трудности произтичат от експериментирането на различни социални роли, което е едно от условията за развиване на автономността (Haelewyck, Marie-Claire & Gascon, Hubert, 2010). Участието в дейности с връстници в общообразователна среда, формирането на умения за вземане на решения, поемането на отговорности, инициирането и планирането на съвместни дейности, са основополагащи за изграждането на идентичността на ученика.

*Подкрепящи стимули*

Подкрепящите стимули се разглеждат под формата на визуални опори, които насочват или определят:

- Последователността на дейностите;
- Възможните очаквани или неочаквани промени в рутинния график за деня, седмицата, месеца;
- Началото и края на учебния ден;
- Началото и края на учебната дейност;
- Времето за отдих/почивка;
- Прехода към следваща или нова дейност;
- Разбирането на изискванията, свързани с това, което се очаква от ученика;

Подкрепящи стимули могат да бъдат съотнесени и към характеристиките на адаптивното и комуникативното развитие и необходимостта от подкрепа в тези области. Възможно е те да бъдат насочени към храненето, обличане/съблича не, поддържане на лична

хигиена, осъществяване на комуникативни взаимодействия, съставяне на думи, изрази, изречения.

**Автономността** е вторият фактор, който включва **затвърждаването на усвоените умения**, **независимото функциониране** и различните форми за **изпълнение на дейностите**. Това обединяване позволява да се насочи вниманието към една от генералните цели на подкрепата в обучението, а именно – достигането на добрите и високи постижения в обучението, водещи към крайната си цел – формиране на комплексната автономност на учениците.

Този фактор се идентифицира с подкрепата в обучението, осигурявана с оглед на индивидуалните потребности и достигнатото ниво на знания, носещи смисъл и обучението извън училище.

*Затвърждаване на усвоените умения*

Затвърждаването на усвоените умения е от особено значение за учениците от спектъра. Тук освен повторението на знанията и формирането на трайни умения се има предвид и техният пренос в различни житейски ситуации, за да могат те да приложат своето действие в нови ситуации и ученикът да се убеди в тяхната полезност и необходимост. Освен в класната стая и в училище, този процес на преноса на наученото може да се осъществи и в различни ежедневни ситуации, вкъщи, в приятелска среда, в квартала сред познатите.

*Независимо функциониране*

Фокусът на подкрепата е към независимото функциониране, което има неизменно присъствие във фактора „автономност“. Способностите на всяка личност да води самостоятелен живот, би следвало да бъдат и част от обучителния процес. Независимото функциониране може да бъде допълнено с училищното и социалното функциониране – ориентиране в

училищната обстановка, в квартала, умения за самостоятелно пазаруване и др. с цел – автономност.

*Форми за изпълнение на дейностите*

В обучението се използват се различни форми за изпълнение на дейностите – индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия водени от ученици, взаимодействия водени от учители, включване в игра и игрова дейност с връстници и обучение с връстници.

Изискването за кооперативни форми на учене налага и добре развита функционална комуникационна система, за да има успешни взаимодействия.

**Придружаването** е третият фактор включва двата компонента - **използват се подходящи методи** и **организация на свободното време**, което насочва в затвърждаване на убеждението, че този фактор е обусловен от придружаването в обучението на ученика от аутистичен спектър на развитие. Тези айтеми препращат към начина по който учителя оценява индивидуалните способности на ученика и съобразява избора на подходящи метод в обучението му. „Придружаването“ допълва преподаването в неговата позната форма и надгражда допълнителните дейности, чрез които се формира образа на учителя в съвременната образователна ситуация.

*Подходящи методи*

В този пункт се визират конкретни методи, които учителя избира, за да подобри концентрацията на ученика и да му помогне да се адаптира към рутината в ежедневието в училище.

Изборът трябва да се насочен към гъвкави методи, които спомагат развитието в различни области, да осигуряват и динамична организация на работното пространство и време, да включват и визуални опори като подкрепящ стимул. Учителят трябва да разполага с разнообразни методи, които да отговарят на текущите потребности на

ученика, да са съобразени с неговите интереси и да са подходящи за възрастта му и да имат положителен ефект, насочен към формиране на неговата автономност.

*Свободно време*

В случая се разпознава, че ученикът освен ангажираността в учебния процес, разполага и със свободно време, което е необходимо да бъде ефективно организирано с различни дейности, продължение на това, което той получава като знания и умения в училищна среда. Дейностите да са подходящи и ориентирани към свободното време на учениците и в училище, т.е. в междучасията, което отваря един голям неизследван до момента въпрос.

Преподаването на това какво да се прави в свободното време има значимост за това да се знае какво следва да се случи във времето извън училищната ангажираност. Отново се допълва неразривната свързаност на учителя с целия живот на ученика. За тази цел е необходимо да се познават интересите на учениците и да се предложи гъвкава организация на времето не само в клас, но и на свободното време.

**Постижения**

Четвъртият фактор включва пет компонента: подкрепа при **функционална комуникационна система**, насърчаване на **социалните взаимодействия**, развитие на **академични**, **професионални** и **умения за самоопределяне**, възможност за **комуникация** и активно **участие** и **подходящи дейности**. Чрез тях вниманието се насочва към достигане на **постижения** в различни нива на обучението на ученика от аутистичен спектър на развитие. Силно различимо е присъствието на трите компонента, включващи в себе си комуникацията, като безспорно значима за достигането на постижения.

С този факт, визията за обучението се основава на водещата роля на комуникацията и обмена на информации, разположена в контекста на учебния процес, социалните отношения и цялостното взаимодействие.

*Функционална комуникационна система*

Подкрепата за развитието и поддържането на функционална комуникационна система включва интегрирането на дейности, пряко свързани с разбирането на акта на комуникация и тяхното реализиране в ежедневни дейности. Това потвърждава тезата, че преподаването е акт на комуникация, а процесите на учене са неговия продължителен резултат. И двата процеса са продукт на успешната комуникация, на боравенето със знания, тяхното разбиране, усвояване, възпроизвеждане, обсъждане с учителя.

Развитието на функционалната комуникационна система се реализира чрез участието в изслушване, разбиране, осъществяване на диалог под различна форма, описание, разказ, общуване чрез разбиране.

*Социални взаимодействия*

Подкрепата при социалното взаимодействие с възрастните и връстниците в различна среда, свързва **функционалната комуникационна система** с участниците в образователния процес – ученици, учители, други педагогически специалисти. Те се осъществяват в условията на различна среда с цел затвърждаване на усвоените умения чрез подкрепата във функционалната комуникационна система.

Разширяването на уменията за социално взаимодействие на ученици от спектъра се явяват сериозно предизвикателство пред педагогическите специалисти.

*Академични, професионални и умения за самоопределяне*

Подкрепата, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне без съмнение

насочва към различни постижения и в същото време включва в себе си три разнородни елемента.

Развитието на академичните умения насочва към конкретни постижения в ученето, реципрочни на част от познавателните умения, което предполага наличието на конкретната за това подкрепа. Академичните умения са продукт на ученето и се формират в процеса на усвояване на знания от ученика. При ученик от аутистичен спектър на развитие, тяхната изява може да бъде отложена във времето, т.е. уменията да бъдат използвани в конкретна ситуация, а не проявена във време, в което учителят изисква това (изпитване, учебен час, индивидуална работа).

Формирането на професионални умения е би трябвало да се превърне в задължителен фрагмент от обучението на ученици от спектъра. Уменията за самостоятелен живот, както и предпрофесионалните умения са определящи за автономността. Неслучайно уменията за самоопределяне са след професионалните такива. Формирането на едните еволюционно ги следва.

*Възможност за комуникация и активно участие*

Да се открият начините, чрез които ученикът да е активно участващ в образователния процес, чрез предоставената възможност за комуникация, е едно от възможните решения за преодоляване на неравенството, в което той е поставен в учебната среда, дължащо се на индивидуалните особености.

Основният начин за намиране на това решение е комуникацията. Тя сама по себе си е свързана с разбирането на ситуацията, поставените задачи, изискванията, насочването към конкретни постижения, обсъждането на възможни варианти и цялата организационна структура за осъществяване на индивидуалната комуникация с ученика.

*Подходящи дейности*

Друга възможност, чрез която се осигурява възможност за участие и за достигане на постижения в обучението, е осигуряването на подходящите дейности на ученика с аутизъм. Такива, които да са съобразени с възрастовите характеристики и да са свързани с неговите интереси. Предоставянето и включването на дейности, свързани с неговите интереси е положителната трансформация на стереотипите чрез разнообразието от учебни занимания.

Изведените фактори от анализа потвърждават теоретичната логика на изследването. Те открояват алтернативната подредба на педагогическото взаимодействие в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.

**Разширяването на трите стълба в обучението – преподаване, отношения и постижения – с посочените фактори показват настъпващата трансформация. В новите измерения на образователната ситуация се открива присъствието на характеристики на подкрепата в преподаването, подкрепата в ученето и подкрепата в средата, продукт на настоящето изследване.**

## 9. Интерактивна и функционална подкрепа в обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитието

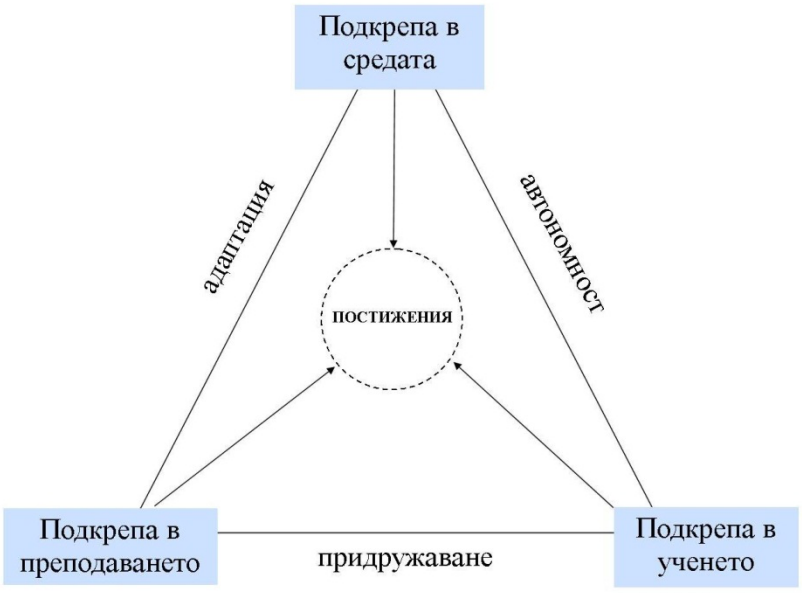
### 9.1. Приобщаващ педагогически триъгълник

Образователната ситуация сама по себе си дава свобода на изразяване и на действие на участващите страни. Обвързаността с конкретни дейности, които водят към постижения ученика от аутистичен спектър, позволява педагогическият специалист да бъде уверен в това,

което прави и в същото време да се ръководи от задължителните компоненти, които трябва да съществуват в средата, преподаването и ученето. Желателно е той да надгражда върху тях, съобразявайки се с индивидуалните способности и потребности на всеки ученик от спектъра и класа.

Създаването на нов триъгълник, в който да бъдат обединени факторите с най-високо факторно тегло, извлечени във факторния анализ и систематизирани от една страна в подкрепа в преподаването, подкрепа в ученето и подкрепа в средата и от друга страна обединени с основните си характеристики в интерактивна подкрепа и функционална подкрепа, ще разчупи представата за обучението в сегашния му вид и ще придаде необходимия нов облик на модерното обучение.

**Фиг. 13: Приобщаващ педагогически триъгълник**




Централно място в триъгълника заемат **постиженията** на ученика от аутистичен спектър на развитие, които се тълкуват като достигане на комплексна автономност и трупане на максимално разнообразие от умения – адаптивни, комуникативни, познавателни. Постиженията като аспект на целта, към която се стреми

педагогическият специалист и като сбор от умения, които вече са изградени и затвърдени. Всички дейности и отношения, реализирани в образователната ситуация, трябва да имат като краен резултат постижението на ученика, споделено с всички участващи страни. Това твърдение препраща и към отношенията, които се реализират и каква е конкретната роля за постижението в целия процес на обучение.

Представата за обучението като за строго организираната система на учебния процес, където доминират преподаването и ученето вече е нефункционална. Резултатите от проведеното изследване предоставят възможността „подкрепата в обучението“ и нейните частни измерения – подкрепа в преподаването, подкрепа в ученето и подкрепа в средата да бъде разпозната в трите фактора – адаптация, автономност и придружаване. Разработеният модел на приобщаващия педагогически триъгълник за изучаване на обучението на учениците от аутистичен спектър на развитие разкрива неговата динамична и активна същност.

В този смисъл, обучението е свързано с жизнеността на отношенията и ролите, които всеки изпълнява в него. В класната стая ролите са детерминирани от естеството на учебния процес. Взаимодействието учител-ученици, дейностите преподаване и учене, са допълнени от новите роли и отговорности, които всъщност се оказват решаващи за постиженията на учениците – това са **адаптацията** и **придружаването**.

Преподаването продължава да бъде неделима част от обучението, но то бива определяно от детерминанти, които очертават неговите нови характеристики:

1. Подготовка – предварително подготвена адаптирана образователна среда, която да отговаря на индивидуалните характеристики и потенциал на ученика от спектъра.

2. Диференциално поставени учебни задачи към всеки ученик – отчитане на индивидуалните способности, потребности, интереси и очаквания.
3. Комуникация – преподаване на знание с индивидуален смисъл и полезност, което се реализира чрез насочване, придружаване и достигане на неговото усвояване.

Преподаването на знанието трябва да бъде подчертава неговата полезност и извън класната стая, което препраща към следващия фактор – **автономността**.

В тази светлина на обучението, **учителят** има възможност да поддържа и насочва **ученето** като самостоятелна и свободно осъзната дейност, която да бъде последователна, активна, търсеща и водеща до определен резултат, до **постижения**. Този процес протича в даден контекст (образователна среда), в определено време (учебно време) в съвместна обвързаност с другите (клас, група). Чрез тези елементи се развива автономността, през която се наблюдават и индивидуалните постижения на ученика от аутистичен спектър на развитие.

**С трите фактора, адаптацията на средата, придружаването и автономността и тяхната свързаност с четвъртия – постиженията, се очертава същността на подкрепата като необходимост, чрез която обучението се обогатява спрямо потребностите на всеки ученик от спектъра. На свой ред, предлаганите знания имат функционално предназначени и индивидуално значим смисъл.**

В тази посока на разсъждения ясно се разграничат и компонентите на интерактивна и функционална подкрепа, които са два събирателни образа на изучаваните явление, процеси и получени резултати.

Реализираното взаимодействие между адаптация и придружаване дефинира интерактивна подкрепа в обучението, а между автономност и придружаване – функционална подкрепа.

**Интерактивната подкрепа намира своята изява между адаптация и придружаване чрез прилагането в образователната ситуация на устойчиви тенденции, визии и стратегия и подходи в обучението, чрез които се подсилват постижения на ученика. Тя отразява отношенията, който са представени от реципрочните връзки между участващите страни.**

**Функционалната подкрепа е връзката между автономността и придружаването и е представена чрез съвкупността от методи и средства, които стимулират постиженията на ученика.**

## 9.2. Програма от дейности за подкрепа при обучението на деца и ученици от аутистичен спектър на развитие

Заключителният анализ потвърждава, че ролята на подкрепата има ключово значение за учебните постижения и положителното развитие на учениците. Представената програма от действия за подкрепа (Приложение № 8) се състои от набор от последователни стъпки, чрез които се достига до участие и постижения в образователния процес. Структурирането в двете нови форми на подкрепата – **интерактивна** и **функционална**, позволява съдържателна градация на дейностите, които има положително влияние върху развитието на ученик от аутистичен спектър на развитие.

Реализацията на тази програма се базира на мрежата от дейности, получените чрез резултатите от изследването за адаптивното,

комуникативното и познавателното развитие. В по-сложните реализации, може да има комбинация от дейности, които са насочени и към целия клас. Съществуват и елементи, в които се наблюдават постижения на ученик спрямо определена дейност съответно на отделен критерий. Разработената програма затвърждава убеждението за спазване на принципа на последователност при формирането на нови знания и тяхното спираловидно включване в работата.

Главната цел на програмата от дейности за подкрепа е систематизирането на активности, които да се използват в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие. Тя следва последователно трите линии на развитие – адаптивна, комуникативна и познавателна и диференцира интерактивната и функционална подкрепа във всяка от тях.

Изборът на дейност от педагогическия специалист или от екипа, които предоставя подкрепа, би следвало да е съобразен с индивидуалното развитие на ученика с аутизъм и да надгражда неговите постижения.

В първата част на програмата са включени дейности по интерактивна и функционална подкрепа в линията адаптивно развитие. Тя обединява областите храна/хранене, лична хигиена, обличане/събличане. Втората част е свързана с комуникативното развитие и включва комуникативни взаимодействия и съставяне на думи, изрази, изречения. Третата част е посветена на познавателното развитие – понятия, категоризация, последователност, запомняне на събития, решаване на проблеми, игра, математически представи и фонологична осведоменост.

Представените дейности под формата на интерактивна и функционална подкрепа са примерни и могат да бъдат адаптирани спрямо потребностите на всеки ученик. При реализацията на програмата

е необходимо да се включи целият екип, който работи с ученика и семейството/лицата, които полагат грижи за него.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучаването на явлението *поджрепа* в педагогическите науки се основава на *приобщаващото образование* и на неговата цел да отговори на многообразието от *потребности* на учениците. Изборът на темата за изследване е провокиран от нарастващата необходимост от познаване на педагогическото взаимодействие с оглед на формирането на комплексната автономност на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие.

Проведеният теоретичен анализ дава всички основания за разглеждане на **подкрепата в обучението** като самостоятелно явление сред процесите на педагогическо взаимодействие. С подчертаната ѝ роля и значимост се подсилва необходимостта от нейното задълбочено изучаване в областта на педагогическите науки.

Настоящото изследване се ползва от **трислойния модел** на подкрепата и неговото предназначение спрямо **адаптивното**, **комуникативното** и **познавателното** развитие на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие.

Еволюционното проследяване на идеите за изучаване на състоянието аутизъм е с цел разкриване на индивидуалните потребности, както и необходимостта от **интерактивна** и **функционална** подкрепа в обучението. Предложено е надграждане на класическата триада от характеристики с проявленията на „силните страни“ в адаптивното, комуникативното и познавателното развитие.

Изучаването на глобалните тенденции на адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на децата и учениците в аутистичен спектър на развитие, конструират представата за проявата на техните формирани и активно формиращи се умения в условията на **участие** в учебния процес. По този начин вливайки се в изучаването на

процесите на „приравняване" на влиянието на подкрепата, се достига до прецизирането на нейни компоненти, които имат определяща роля за техните постижения в училищното обучение. Предимство е дадено на трите линии на развитие – адаптивно, комуникативно и познавателно, свързани с тях индивидуален капацитет и способности, за да бъдат представени образователните потребности и постиженията на ученика в образователния процес.

Формулирането на същността и характеристиките на **приобщаващата педагогическа подкрепа** и моделирането на нейната функционалност на базата на взаимодействието учител-ученик, предоставя основата за разработване на теоретична рамка на изследването. Тя се разполага на обобщението на идеи с доказана научна престижност, които позволяват да се прецизира целта и произтичащите от нея задачи на изследването: да бъдат представени **моделите** на пряката обвързаност на **процесите на обучение** (преподаване, учене) с функционалната насоченост на **педагогическата подкрепа**, насочваща към **училищните постижения** на учениците от аутистичен спектър на развитие.

**Подкрепящи стимули** са инструментите, които педагогическите специалисти използват в процеса на обучение, за да подсилят участието и да разгърнат индивидуалните способности на ученика. През тях се разглеждат и **учебните ресурси**, които са налични, за да се достигне до **знанието**, което обуславя процесите на преподаване и учене. **Дидактичната рамка** включва учебните ресурси, методите и средствата, които се използват в **учебния процес**.

Приложението на **тройния подход** в изследването осигурява структуриране на функциите на учителя, ученика и знанията в педагогическата ситуация с оглед на поддържаните между тях

**отношения** и **взаимодействия**, съпътстващи процесите на **учене** и **преподаване** и **подкрепата**, която всеки получава.

Опитът за моделиране на „триъгълника на подкрепата в обучението“ и на **приобщаващия педагогически триъгълник,** се разполага на базовите теории на изследването и се превръща в изследователски модел за изучаване на явлението „подкрепа в обучението“.

Представянето на метода „изследване в действие“ в контекста на тройния подход, разкрива своето действие, позовавайки се развитийния и синергетичен подход, и на подхода за участието (на учители и ученици). Създаден е изследователският модел, операционалната система на изследването, включващ определяне на участниците, инструментариума, методите, за събиране и анализ на данни.

Изпълнението на изследователската програма завършва със събиране на базата данни на основание на разработената система от критерии, показатели и индикатори като доказателство за реализацията на изследването.

В обобщение на анализите на резултатите от се установи, че са налице безспорни аргументи, че подкрепата в обучението може да бъде изучавана чрез нейните компоненти – **подкрепа в средата**, **подкрепа в ученето** и **подкрепа в преподаването**, обединени от факторите **адаптация на средата**, **автономност**, **придружаване** и **постижения**.

Получените стойности и разкритите характеристики на **постиженията на учениците** от аутистичен спектър на развитие удостоверяват, че използването на подходящи методи и средства в обучението и тяхната трансформация в подкрепящи стимули, стимулира **училищното функциониране** и води до повишаване на резултатите

в обособените категории на фактор „развитие“ – **адаптивно**, **комуникативно** и **познавателно**.

Участващите изследователи – педагогическите специалисти, представят необходимите нови компетентности и умения за практическа реализация на представената програма от дейности за подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.

Подкрепата в обучението се основава на предизвикателствата в педагогическата практика, които се обуславят от **трансформации в преподаването**, **отношенията между участващите**, **ученето**, **постиженията** и **средата**. Резултатите от проведеното проучване дават всички основания да се смята, че целта на дисертационния труд е постигната с оглед на последователно изпълнените задачи в потвърждение на централната хипотеза на изследването.

Мрежата, която създава училището като свързващо звено между различните действащи лица и институции в процесите на приобщаване, е основополагаща за успешното реализиране на подкрепата в нейните частни нива. Въвеждането на подкрепящи практики, които да са опора на учителите в процес на обучение, гарантира успеха на всички ученици. Чрез тях ще се предоставят отговори и решения на въпроси, които засягат индивидуалните потребности на всички ученици в класа, включително и на тези от аутистичен спектър на развитие.

Учителят има съществена роля при определянето на динамични и гъвкави стратегии, които да водят ученика към **активно участие** в образователния процес и **постижения**. Неговите отговорностите се актуализират в съответствие с основните принципи на приобщаващата практика.

Разширяването на трите стълба в обучението – **преподаване**, **отношения** и **постижения** – с посочените фактори, показват настъпващата трансформация. В новите измерения на образователната

ситуация се открива присъствието на характеристики на подкрепата в преподаването, подкрепата в ученето и подкрепата в средата, продукт на настоящето изследване.

**Интерактивната подкрепа** намира своята изява между адаптация и придружаване чрез прилагането в образователната ситуация на устойчиви тенденции, визии и стратегия и подходи в обучението, чрез които се подсилват постижения на ученика. Тя отразява отношенията, който са представени от реципрочните връзки между участващите страни.

**Функционалната подкрепа** е връзката между автономност и придружаване и е представена чрез съвкупността от методи и средства, които отново стимулират достигането на постиженията на ученика, чрез подкрепящи стимули в обучението, които са с индивидуална предназначеност.

Идеята за изучаване на подкрепа в обучението на ученици с аутизъм е иновативна и поставя необходимостта от бъдещи изследвания както в теоретичен, така и в приложен аспект.

Безспорно, приобщаващото образование продължава да бъде устойчивият приоритет в законодателната, политическата, социалната и образователната система, особено в ситуацията на световната здравна и икономическа криза, свързана с пандемията на COVID-19. Масовата дигитализация в обучението създаде нови предизвикателства и превръща **подкрепата** в тази необходимост, която е гарант за същинската индивидуализация и диференциация. Пресечната точка на тяхното взаимодействие, на **адаптацията на средата** и **придружаването** и **постиженията** и **автономността** на ученика, са определящите фактори за успешния образователен процес, независимо от това дали той се осъществява в реални, електронни или хибридни измерения.

Потенциалните възможности за разширяване на проучванията за подкрепа в обучението и нейните частни аспекти включват:

Бъдещите изследвания на подкрепата в обучението могат да имат за предмет изучаването на:

- **Управление и организация на свободното време**. Организацията на свободното време на учениците от спектъра е слабо дискутиран въпрос. Формирането на умения за управление на времето е елемент от обучението и да има място в учебната програма.
- **Световната пандемия** COVID-19 постави учениците и учителите пред ново предизвикателство – **обучението в електронна среда**. Все още е трудно да бъдат установени неговите последствия, предимства, недостатъци и предизвикателства. Интересно би било да се проследи по какъв начин протича обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие в електронна среда и по какъв начин се прилага и трансформира интерактивната и функционалната подкрепа в обучението.

След направените анализи могат да се открояят следните изводи от теоретичен и приложен характер.

**Теоретични изводи**

Изучаването на явлението *поджрепа* в педагогическите науки се основава на *приобщаващото образование* и на неговата цел да отговори на многообразието от *потребности* на учениците. Изборът на темата за изследване е провокиран от нарастващата необходимост от познаване на педагогическото взаимодействие с оглед на формирането на комплексната автономност на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие. Търсеното влияние на педагогическата подкрепа (като интерактивност и функционалност на образователната среда) за адаптивното, комуникативното и познавателното развитие на децата и

учениците от аутистичен спектър на развитие, стои в предмета на анализ, осъществен на основата на *обединението на теория и практика в действие*.

1. Теоретичният анализ предоставя методологичните опори за концептуализиране на модела na ***приобщаващия педагогически триъгълник***, който обединява във функционално единство *теорията за обучението* на Bruner, *модела образователния триъгълник* на Houssaye и метода на *изследване в действие*. Разработеният изследователски модел е приложим за проследяване и анализ на явления и процеси, свързани с подкрепата в обучението и индивидуалните постижения на ученици.
2. В теоретичен план, изучаването на състоянието *аутистичен спектър на развитие* води към опознаване на *участието* в образователния процес. Адаптивните, комуникативните и познавателните умения на децата и учениците от аутистичен спектър на развитие показват техния индивидуален капацитет, потребности, готовност за комуникация, изразяване на желания и на мотивация за постижение.
3. Формулирането на същността на ***приобщаващата педагогическа подкрепа*** и моделирането на нейната функционалност се основава на изучаването на нейните характеристики – **адаптация** на образователната среда и осигуреното **придружаване**, динамиката в прогреса на индивидуалните **постиженията и** постигането на **автономността.**

**Теоретико-приложни изводи**

1. В хода на превода и апробацията на изследователския инструментариум се установи, че **„Индикатори за качество при аутизъм“** показва необходимата степен на валидност и надеждност. Високите стойности за критерий „алфа” позволяват тя да бъде прилагана като инструмент за определяне на необходимата подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие.
2. Получените стойности и разкритите характеристики на ***постиженията*** на учениците от аутистичен спектър на развитие безспорно доказват, че включването в обучението на **подкрепящи стимули** подсилва училищното функциониране и води до положителни резултати в **адаптивното**, **комуникативното** и **познавателното развитие**.
3. Осигуряването на **приобщаващата педагогическа подкрепа** е отговорност на учителя, чрез нея се стимулира и поддържа **активното участие** в образователния процес на учениците от аутистичен спектър на развитие.
4. Разработената ***Програма от действия за подкрепа в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие*** дава насоките за провеждане на дейности, следващи формирането на *адаптивните*, *комуникативните* и *познавателните* умения и самостоятелност.

## БИБЛИОГРАФИЯ


American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev) ( Washington, DC: American Psychiatric Association 2000).

American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.) (2013).

Accardo, P., Bostwick, H. (November 1999 r.). Zebras in the living room: the changing faces of autism". *The Journal of Pediatrics, 5*(135), стр. 533-535.

Agbenyega, J. S. (2007). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education work? *Australian Educational Researcher, 33*(3), 107-122.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special. *Retrived From Wiley Online Libary, 7*(1), 3-7.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2010). *Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities*. Изтеглено на 2019 от https://www.researchgate.net/publication/261627136_Developing_policies_for_inclusive_education_A_study_of_the_role_of_local_education_authorities

Aman, C. F. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders . *Research in Autism Spectrum Disorders*(5(1)), 317-323.

Armstrong, F. (2002). The historical development of special education: humanitarian rationality or 'wild profusion of entagled events'. *History of Education, 31*(5), 437-456.

Arth, E. (12 2015 r.). *L 'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 - Les résultats pour la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.* Изтеглено на 2019 от http://www.santesaglac.com/medias/ documents/j eunesse/ enfants/portrai t_ eqdemsIsLvf.pdf

Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*(62(5)), 564-573.

ATEC. (н.д.). Изтеглено на 21 03 2018 г. от http://atec.barokamera.bg/

Autism Quiality Indicator. (2016). *Colorado Department of Education.* Изтеглено на 15 02 2018 г. от http://www.cde.state.co.us/cdesped/sd-autism_tod

Autism Research Institute. (2016). *Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC).* Изтеглено на 21 03 2018 г. от https://www.autism.com/ind_atec: https://www.autism.com/ind_atec

Barnard, H.& Pestalozzi, J. (1859). *Pestalozzi and Pestalozzianism: Life, Educational Principles, and Methods of Johann Heinrich Pestalozzi.* FC Brownell.

Batsche, E., J., Graden, J., Grimes, J.,Kovaleski, J., Prasse, D. (2005). Response to intervention: Policy considerations and implementation. *National Association of State Directors of Special Education*.

Baumann, U. & Veiel, H. (1992). *The meaning and measurement of social support.* Washington, DC: Hamisphere.

Beaupré, P., Landry, L. & Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion . (N. Rousseau, Ред.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 133-146.

Beauregard, F. & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire… mais où donc se situe l'inclusion? *Presses de l'Université du Québec*, 31-56.

Begeer, S., Meerum Terwogt, M., Rieffe, C., Stage, H. & Koot, H.M.. (2007). Do children with autism acknowledge the influence of mood on behaviour? *Autism*(11(6)), 503-521.

Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. (N. In Rousseau, Ред.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes pour apprendre tous ensemble*, 111-135.

Belini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*(21(3)), 138-145.

Bender, W. N. (2009). *Beyond the RTI pyramid: Implementati on issues for the first five years.* Bloomington: In: Solution Tree Press.

Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportemenst en milieu scolaire: Le Soutien au Comportement Positif. От *Les cahiers de l'ACtif, 472* (стр. 204-224).

Bitterman, A., T.C. Daley, S. Misra, E. Carlson & J. Markowitz. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: special education services and parent satisfaction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(8)*, 1509-1517.

Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education.* London: Routledge.

Booth, T. & Mel Ainscow. (2000). Index for inlusion. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2002). *Research design and methods: A process approach.* New York: NY: McGraw-Hill.

Boucher, J., & Lewis, V. (1989). Memory impairments and communication in relatively able autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(30(1)), 99-122.

Boudreault, H. (2018). *Didactique professionnelle*. Изтеглено на 12 12 2018 г. от https://didapro.me/glossaire-2/f/

Bourke, P. E. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 183-193.

Boutin, G.& Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion ? : Élèves en difficulté en classe ordinaire.* NOUVELLES.

Bricker, D. (2013). *Programmes EIS - Évaluation intervention et suivi auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans - Tome III* (2e édition изд.). De Boeck.

Brown, J.F., Spencer, K., & Swift, S. (2002). *A parent training programme for chronic food refusal: A case study* (Том 3). British Journal of Learning Disabilities.

Brühlmeier, A. (2018). *Die Aufgabe: Erweckung von sittlichem Leben*. Изтеглено на 12 12 2018 г. от http://www.heinrich-pestalozzi.de/grundgedanken/erziehung-bildung/?L=78

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction* . Cambridge: Harvard University Press.

C. Yianni-Coudurier, C. Darrou, P. Lenoir, B. Verrecchia, B. Assouline, B. Ledesert , et al. . (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? . *Journal of Intellectual and Disability Research*(52(10)), 855-863.

Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. . (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*(2(4)), 325-344.

Carr, A. (2006). *The handbook of Child and Adolescent Clinical Psyhology.* London: Routledge.

Carré, Ph., Moisan A., Poisson D.l. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie.* Paris: PUF.

CDC. (2016). *Center for Disease Control and Prevention: Data and statistics. Autism Spectrum Disorder*. Изтеглено на 07 05 2018 г. от http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Cermak S., Curtin C., Bandini L. (02 2010 г.). *Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders*. Изтеглено на 20 04 2019 г. от https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3601920/

Claiborne, L.B., Cornforth, S., Davies, B., Milligan, A., & White, E.J. (2009). Inclusion and mastery: Variations on the theme of subjection. *Gender and Education, 21*(1), 47-61.

Coonrod, E.& Stone, W. (2004). Early concerns of parents of children with autistic and nonautistic disorders. *Infants & Young Children*(17(3)), 258-268.

Cohen, S. & Syme, S.L. (1985). *Social support and health. New York.* New York: Academic Press.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, Mixed Methods Approaches.* California: SAGE Publications Inc.

Cronbach, L. (March 1988 г.). Internal consistency of tests: Analyses old and new. *Psychometrika, 1*(53), 63-70.

Crono, L., & Snow, R.E. (1986). dapting teaching to individual differences among learners. *Handbook of research on teaching*.

Cutrona, C.E.&Russell, D.W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. . (D. P. In W.H. Jones, Ред.) *Perspectives on interpersonal behaviour and relationships.*

Darne, F. (2015). *Variations sur le thème du triangle pédagogique*. Изтеглено на 13 09 2018 г. от http://fabien.darne.free.fr/blog/

Davidovitch, M., Glick, L., Holtzman, G., Tirosh, E. & Safir, M.P. (2000). Developmental regression in autism: maternal perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(30(2)), 113-119.

Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du valais. (2012). Organisation et conditions cadre de L'appui pédagogique intégré en Valais. Service de l'enseignement, Office de l'enseignement spécialisé.

Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry. *EuropeanJournal of Psychology of Education, 21*(3), 347-360.

Dobbinson, S., Perkins, M. & Boucher, J.. (2003). The interactional significance of formulas in autistic language. *Clinical Linguistics & Phonetics*(17(4-5)), 299-307.

Doudin, P.-A., Borboën, F. & Moreau, J. (2007). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?*, 145-163.

Ducette, J. P., Sewell, T. E. & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. *The Teacher Educator's Handbook*, 323-381.

Dyson, A., Meagher, N. and Robson, E. (2002). Where have they gone? Issues in transition and progression for special school leavers . *Journal of Research in Special Educational Needs, 1*(14).

Elsass, P., Duedahl, H., Friis, B., Møller, I. W., & Sørensen, M. B. (1987). The psychological effects of having a contact-person from the anesthetic staff. *Acta anaesthesiologica scandinavica, 31*(7), 584-586.

Faerber, R. (2003). Groupements, processus pedagogiques et quelques contraintes lies a un environnement virtuel d'apprentissage. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 200-207.

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire* (Thèse, sciences de l'éducation изд.). Université de Bourgogne Franche-Comté.

Félix, C. (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. От *In Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève : Université de Genève.

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and every one. *European Journal of Special Need Education, 23*(2), 109-120.

Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement* ( Appleton-Century-Crofts изд.). CT, US: East Norwalk.

Ferster, C.B & Deymer, M.K. (1962). *A method for the experimental analysis of the behavior of autistic children.* American Journal of Orthopsychiatry.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Folstein, S., & Rutter, M. (1977). Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child Psyhology and Psychiatry, 18*, 297-321.

Folstein, S.E. & Rosen-Sheidley, B. (2001). Genetics of Autism: Complex aetilogy for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews Genetics* (2), 943-955.

Fougeyrollas, P. (2010). *MDH-PPH – Définitions.* Изтеглено на 20 01 2018 г. от https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist,, 56*(3), 218-226.

Fuchs. D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? . *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99.

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. . (1992). *Principles of instructional design* (4th ed изд.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Geier, D., Kern, J., Geier, M. . (October 2013 r.). A Comparison of the Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) and the Childhood Autism Rating Scale (CARS) for the Quantitative Evaluation of Autism. *Journal of mental health research in intellectual disorders*, стр. 255-267.

Gena, A. (2006). The effects of promoting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International journal of psyhology*(41(6)), 541-554.

Gilles J.-L., Potvin P. & Tièche C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre Le décrochage scolaire.* Berne: Peter Lang.

Glasson, E., Bower, C., Petterson, C., N. de Klerk, G.Chaney & J.Hallmayer. (2004). Perinatal Factors and the Development of Autism: A population study. *Archives of General Psychiatry*, 618-627.

Goldstein, G., Minshew, N. J., & Siegel, D. J. (1994). Age differences in academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*(16(5)), 671-680.

Gottlieb, B. (1983). Social Support Strategies. *Guidelines for Mental Health Practice*.

Granddictionnaire de la psyhologie. (2000). Larousse: Environnement.

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(9), 159-176.

Gresham, F. (2007). Evolution of the response to intervention concept: Empirical foundations and recent developments. *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention*, 10-24.

Gunter, H. L., Ghaziuddin, M., & Ellis, H. D. (2002). Asperger syndrome: tests of right hemisphere functioning and interhemispheric communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(32(4)), 263-281.

Haelewyck, Marie-Claire & Gascon, H.. (2010). *Adolescence et retard mental.* De Boeck Supérieur.

Hang, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality.* Изтеглено на 2019 от https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/

Happe, F., & Frith, U. . (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(36(1)), 5-25.

Happe, F., Baron-Cohen, S. (2014). *https://www.spectrumnews.org/*. Изтеглено на 12 05 2018 г. от https://www.spectrumnews.org/opinion/remembering-lorna-wing-1928-2014/

Hart, J.E. & Whalon, K.J. (2011). Creatin Social Opportunities for Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Settiongs . *Intervention in School and Clinic*(46(5)), 273-279.

Hobson, R. P., & Lee, A. (1989). Emotion-related and abstract concepts in autistic people: evidence from the British Picture Vocabulary Scale. . *Journal of Autism and Developmental Disorders*(19(4)), 601-623.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique.* Berne:: Peter Lang.

Houssaye, J. (1999). *Le soutien va-t-il tuer la pédagogie différenciée?* . Les cahiers pédagogiques .

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie.* Paris: ESF.

Housse, J. (2003). „Le triomphe de la pédagogie de soutien: Un trompe l(eil". *Sciences de lèducation Universite de Rouen*, стр. 3.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants and Young Children*(21(2)), 107-119.

Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. . *Teaching and Teacher Education. Retrieved from Wiley Online Library, 26*, 259-266.

Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusin in education. *British Journal of Special Education* (35(1)), 11-15.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child,2*, 217-251.

Kanner, L. (1949). Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *American Journal of Orthopsychiatry, 19 (3)*, стр. 416-426.

Kates-McElrath, K., & Axelrod, S. . (2006). Behavioral intervention for autism: A distinction between two behavior analytic approaches. *The Behavior Analyst Today, 7*, 242-252.

Kerig, P.K. & Wenar, C. (2006). *Developmental Psyhopathology: From Infancy through Adolescence.* New York: McGraw-Hill.

Kim, S. (2008). *Le triangle pédagogique FAID (Formateur – Apprenant – Information – Dispositif).*

Klin, A. (1991). Young autistic children's listening preferences in regard to speech: a possible characterization of the symptom of social withdrawal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(21(1)), 29-42.

Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher-functioning autism and Asperger syndrome: The Social Attribution Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(41(7)), 831-846.

Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*(59(9)), 809-816.

Kolevzon, A., R. Gross & A. Reichenberg. (2007). Prenatal and perinatal risk factors for autism: A review and integration of findings. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 326-333.

Koudstaal, C. (2005). *Autism and related disorder PDD".* In E Landsberg .

Kratochwill, T. R., Levin, J. R., Horner, R. H., & Swoboda, C. M. (2014). Visual analysis of single-case intervention research: Conceptual and methodological issues. От *Single-case intervention: Methodological and statistical advances* . Washington, DC: American Psychological Association.

Lafortune, L. (2007). Vers une équité sociopédagogique des élèves dans une collectivité. (P.-A. &. In Doudin, Ред.) *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?*, 205-223.

Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (2005). *Addressing Barriers to Learning.* Pretoria: Van Schaik Publisher.

Le grand Robert de la langue francais. (2001). Robert: Environnement.

Lee, A., R.P.Hobson & S.Chait. (1994). I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(24(2)), 155-176.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* ( Editions Guérin изд.). Montréal: Collection le Défi Educatif.

Leppin, A. & Schwarzer R. (1997). Sozialer Ruecksicht. *Ein Lehrbuch*.

Lescouarch, L. (2014). Soutenir , accompagner, étayer: postures et dispositifs. *Université de Rouen, Laboratoire CIVIIC*.

Levato, L.E., Aponte, C.A., Wilkins, J., Travis, R., Aiello, R., Zanibbi, K., & Mruzek, D.W. (2016). Use of urine alarms in toilet training children with intellectual and developmental disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*(53), 232-241.

Liasidou, A. (2010). Unequal power relations and inclusive education policy making: A discursive analytic approach. *Educational Policy, 26*(6), 375-381.

Loiacono, V. & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Jornal of Special Education* (25(3)), 34-32.

Lovaas, O. I., Berberich, J. P., Perloff, B. F., & Schaeffer, B. (1966). Acquisition of imitative speech by schizophrenic children. *Science*(151), 705-707.

Lovaas, O. I., Freitag, G., Gold, V. J., & Kassorla, I. C. (1965). Experimental studies in childhood schizophrenia: Analysis of self-destructive behavior. *Journal of Experimental Child Psyhhology*(2), 67-84.

Lovaas, O.I., Koegel, R., Simmons, J.Q., & Long, J.S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(1), 131-165.

Lovaas, O.I., Schreibman, L., & Koegel, R.L. (1974). A behavior modification approach to the treatment of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 4*(2), 111-129.

Lynass, L., Tsai, Shu-Fei, Richman, D.,Taylor and Cheney, D. (2012). Social Expectations and Behavioral Indicators in School-Wide Positive Behavior Supports: A National Study of Behavior Matrices. *Journal of Positive Behavior Interventions*(152), 14.

Lynch, S. (2009). Inclusive education as best practice for children with autism spectrum disorder: az integrated approach. *International Journal of Inclusive Educational* (13(8)), 845-859.

Macintyre, C. and Deponio, P. (2015). Идентифициране и подкрепа на деца със специфични обучителни трудности. изд. Изток-Запад

MacIntosh, J. (2013). *Teachers` experiences of teaching learners diagnosed with autism.* University of Pretoria: Departament of Education Psyhology Faculty of Educatin.

Maestro, S., Muratori, F., Cavallaro, M.C., Pecini, C., Cesari, A., Paziente, A. et al. (2005). How young children treat objects and people: an empirical study of the first year of life in autism. *Child Psychiatry and Human Development*(35(4)), 383-396.

Mahapatra, S,, Vyshedsky, D., Martinez, S., Kannel, B., Braverman, J., Edelson, St., Vyshedskiy, A. (2016). "Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC) Norms: A "Growth Chart" for ATEC Score Changes as a Function of Age. *Children, 5*(2).

Mandlawitz, M. (2007). *What every teachershould know about IDEA 2004 laws and regulations.* Boston: Pearson.

Margolin, I. (2011). Professional development of teacher educators through a transitional space: A surprising outcome of a teacher education program. *Teacher Education Quarterly, 1*, 7-25.

Martineau S.& Buysse, A. (2016). Rousseau et l'éducation : apports et tensions. *Phronesis , 5*(2), 14-22.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*(50), 370-396.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 4*(50), 370-396.

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. . (2003). Analysis of WISC-III, Stanford-Binet:IV, and academic achievement test scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(33(3)), 329-341.

McDonough, L., Stahmer, A., Schreibman, L. & Thompson, J. (1997). Deficits, delays, and distractions: an evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Developmental Psychopathology*(9(1)), 17-41.

McDuffie, P.Yoder & W. Stone. (2005). Prelinguistic predictors of vocabulary in young children with autism spectrum disorders. *Jounral of Speech, Language, and Hearing Research*(48(5)), 1080-1097.

McKimm, J. & Forrest, K. (2010). Using transactional analysis to improve clinical and educational supervision: The drama and winner's triangles. *Postgrad Medical Journal*(86), 261-265.

McLeod, S. (2018). SimplyPsyhology. *Skinner - Operant Conditioning*. Изтеглено на 3 12 2018 г. от https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html

McEvoy, R.E., Loveland, K.A., & Landry, S.H.. (1988). The functions of immediate echolalia in autistic children: a developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(18(4)), 657-668.

McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M. & Cassidy, A.. (2009). Mothers' recollections of early features of autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Mental Health*(14(1)), 31-36.

Merrel, K. W. (2008). *Behavioral, Social and Emotional Assessment of Childres and Adolescents.* USA: Routledge.

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorder.* New York: Springer Publishers .

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(5), 570-579.

Metaillier, E. (2017). *SoutienScolaire*. Изтеглено на 24 11 2018 г. от http://www.soutienscolaire13.fr/definition-soutien.html

Milla, S. (2016). *https://samandamilla.wordpress.com/*. Изтеглено на 11 11 2018 г. от https://samandamilla.wordpress.com/ingenierie-pedagogique/283-2/

Moignard Benjamin & Rubi Stéphanie. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance? *Carrefours de l'éducation*(36), 47-60.

Moran, A. (2007). Embracin inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education, 30*(2), 119-134.

Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science*(16(5)), 269-274.

Mundy, P. & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(27(6)), 653-676.

Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A.V. & Parlade, M.V.. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*(78(3)), 938-954.

Murray, D.S., Creaghead, N.A., Manning-Cortney, P., Shear, K.P., Bean, J. & Prendeville, J.. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*(23(1)), 5-14.

Myers, S.M. & Johnson, C.P. (2007). Management of children with autism spectrum disorders. . *Pediatrics, 120(5)*, 1162-1182.

Naber, F., Swinkels, D., Buitelaar, J., Dietz C., Van Daalen, E., Bakermans-Kranenburg, M.J. (2007). Joint attention and attachment in toddlers with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*(35(6)), 899-911.

Nadon G., Feldman D.E., Dunn W., Gisel E. (22 09 2011 r.). *Association of Sensory Processing and Eating Problems in Children with Autism Spectrum Disorders.* Изтеглено на 10 04 2019 r. от https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3420765/

Nazneen, F., Boujarwah, F.A., Sadler, S., Mogus, A., Abowd, G. D., & Arriga, R. I. (2010). Understanding the challenges and opportunities for richer descriptions of stereotypical behaviors of children with ASD: A concept exploration and validation. *Proceedings of the 12th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility , ACM. doi:10.1145/1878803.1878817*, 67-64.

Newman, L. (2007). Secondary school experiences of students with autism: Facts from NLTS2. *NCSER 2007, National Center for Special Education Research* (305), 16.

OES, Office de l'Enseignement Spécialisé. (2011). *Soutien pédagogique spécialisé destiné aux élèves en situation de handicap mental et aux élèves relevant de troubles du spectre autistique (TSA).* Изтеглено на 10 04 2019 r. от http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?StyleType=bleu&CatId=9719

Osterling, J. & Dawso, G. (1994). Early recognition of children with autism: a study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(24(3)), 247-257.

Othenin-Girard, R. (2013). *Soutien pédagogique spécialisé et coenseignement : quelles modalités d'intervention en 8ème et 9ème années dans le canton de Neuchâtel ?* Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE.

Owens, R. (2011). *Language development: An introduction (8th ed.).* Boston: Allyn & Bacon.

Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire: entre adaptations nécessaires et accès au curriculum.* Fribourg: Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse).

Perrenoud, P. (1991). Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ? *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève*.

Perrenoud, P. (1992). Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture ? *al sostegno pedagogigo a una vera differenziazione dell'insegnamento: evoluzione o rottura?*, стр. 3-9.

Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire, 2*(34).

Petroff, S. (2004). *Основи на статистическите методи.* Изтеглено на 03 2019 г. от https://www.researchgate.net/publication/316213115_Osnovi_na_statisticeskite_metodi

Philip, C. (2007). Le projet personnalisé de scolarisation des élèves avec autisme et les conditions de sa mise en œuvre. *Scolariser les élèves avec autisme, [INS HEA]*.

Pineau, G. (2002). *AUTOFORMATION ET APPROCHE TERNAIRE.* (Communication pour le Symposium GRAF de Bordeaux) Изтеглено на 10 08 2018 г. от http://lllearning.free-h.net/A-GRAF/Symposia/textes/2002/PineauBdx.htm

Pineau, G. (2007). L'éro-formation en deux temps, trois mouvements. *Connexions, 1*(87), 129-149.

Potgieter-Groot, L., Visser, M. & Lubbe-de Beer, C. . (2012). Emotional and behavioural barriers to learning and development in the inclusive education classrooms in South Africa: Developing a training programme for teachers. *Journal of Child & Adolescent Mental Health* (24(1)), 59-71.

Prizant, B. (1996). Brief report: Communication, language, social, and emotional development. *Journal of Autism ad Developmental Disorders*(26(2)), 173-178.

Prud'homme L., Ramel, S.& Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie, 39*(2).

Ramel, S.et Angelucci, V. (11 05 2010 r.). *Le soutien pédagogique intégré,la réponse d'un établissement primaire à la question de l'école inclusive.* Изтеглено на 10 02 2019 г. от https://www.csps.ch/page-d-accueil

Rayna, F. & Rieunier,A. (1997). *, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* Paris: ESF.

Reichenberg, A., R.Gross, M. Weiser, M. Bresnahan, J. Silverman, S. Harlap, E. Susuer. (2006). Advancing paternal age and autism. *Archives of General Psychiatry*, 1026-1032.

Reichow, B., Barton, E., Boyd, B.A., & Hume, K. (2014). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD) . *A systematic review: Campbell Systematic Reviews, 10*(9), 1-111.

Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ* (119), 1-32.

Rivest, C., Dionne, C., Rousseau, M., Paquet, A. (2019). *Bilan de l'utilisation du programme EIS et analyse des plans d'intervention des jeunes enfants présentant un retard global de développement ou une déficience intellectuelle et recevant des servicesdu CIUSSS MCQ.* Trois-Rivières , Canada: Collections de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme.

Roger, S., Hepburn, S., & Wehner, E. (2003). Parent reports of sensory symptoms in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(33(6)), 631-642.

Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory . *Review of Personality & Social Psychology*(5), 11-36.

Rousseau, J. J. (1979). *Emile.* New York: Basic Books.

Rousseau, N. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. *Chercheure principale* .

Rovélas, É. C. (2016). Les pratiques pédagogiques pour un accompagnement personnalisé à l'école maternelle. *Administration & Éducation*(150), 61-64.

Rutter, M. & Schopler, E. (1978). *Autism: A reappraisal of concepts and treatment.* New York: Plenum.

Santrock, J. W. (2014). *A topical approach to life-span development (7th ed.).* New York, NY: McGraw-Hill Education.

Schopler, E. & Reichler, R. J. (1971). Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 1*, 87-102.

Schopler, E. (1997). *Implementation of TEACCH philosophy. In: Cohen DJ, Volkmar FR (eds) Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd edn. изд.).

Schopler, E. (1999). *Profi Psycho-educatif (PEP-R).* De Boeck Universite.

Sedita, J. (2016). *What is MTTSS?* Изтеглено на 11 11 2018 г. от https://keystoliteracy.com/blog/what-is-mtss/

Seltzer, M., Krauss, W., Shattuct, P., Orsmond, G., Swe, A. & Lord, C.. (2003). The symptoms of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(6)*, 565-581.

Sigman, M., Ruskin, E., Arbeile, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., et al. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. . *Monographs of the Society for Research in Child Development*(64(1)), 1-114.

Sipes, M., Matson, J. L., Harovitz, M. & Shoemaker, M. (2011). The relationship between autism spectrum disorders and symptoms of conduct problems: The moderating effect of communication. *Developmental Neurorehabilitation, doi:10.3109/17518423.2010.532850*(14(1)), 54-54.

Skinner, B. F. (1948). *Verbal behavior by 1948.* William James Lectures Harvard University.

Steup, M. (14 11 2018 r.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy.* (E. N. Zalta, Ред.) Изтеглено на 27 12 2018 r. от "Epistemology": https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/epistemology/

Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a ribbit: Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*(13(1)), 45-49.

Tager-Flusberg, H., & Calkins, S. (1990). Does imitation facilitate the acquisition of grammar? Evidence from a study of autistic, Down's syndrome and normal children. *Journal of Child Language*(17(3)), 591-606.

Talib, T. L. (2012). *RELATIONS BETWEEN AGE, AUTISM SEVERITY, BEHAVIORAL TREATMENT AND THE AMOUNT OF TIME IN REGULAR EDUCATION CLASSROOMS AMONG STUDENTS WITH AUTISM.* MUNCIE, INDIANA: BALL STATE UNIVERSITY.

Tantam, D. (2012). *Autism spectrum disorder through the lifespan.* Philadelphia: PA: Jessica Kingsley Publishers.

Teal, M. W. (December 1986 r.). A validity analysis of selected instruments used to assess autism. *Journal of autism and developmental disorders, 16*(4), стр. 485-494.

Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ.*

Torombe, R. (2013). *Teachers' experiences in implementing inclusive education policy in papua new guinea: a study of two primary schools in the national capital district.* Waikato: The University of Waikato.

Tremblay, P. (2015). *Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes.* Coopérer, Paris: Communication présentée au CNAM, 2015.

Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèle de service.* Montréal: Editions Nouvelles AM.

Trépanier, N.& Paré, M. (01 01 2010 r.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire.* Изтеглено на 4 10 2019 r. от https://www.researchgate.net/publication/289066235_Des_modeles_de_service_pour_favoriser_l'integration_scolaire

Tsatsanis, K. D. (2004). Heterogeneity in learning style in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders*(24(4)), 260-270.

Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behaviour in autism: a review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(40(6)), 839-849.

Tustin, F. (1972). *Autism and Childhood Psychosis.* Maresfield Libary.

Tustin, F. (1994). The perpetuation of an erro. *The Journal of Child Psychotherapy, 20(1)*, 3-23.

Tyson, K. E. & Cruess, D. G. . (2012). Differentiating high-functioning autism and social phobia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(42(7)), 1477-1490.

UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'Inclusion: Assurer l'Accès à l'Education pour Tous. Paris*. Изтеглено на 13 12 2018 г. от http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf

UNESCO. (2018). *Concept note for the 2020 Global education monitoring report on inclusion.* Свалено от https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329

UNESCO. (2018). *Concept note for the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion.* Свалено от https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_fre

UNESCO, U. N. (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning.* Свалено от https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193

Van Lancker, D., Cornelius, C., & Needleman, R. (1991). Comprehension of verbal terms for emotions in normal, autistic, and schizophrenic children . *Developmental Neuropsychology*(7(1)), 1-18.

Vellas, E. (2007). Comparer les pédagogies: un casse-tête et un défi . *FPSE À paraître dans Educateur numéro spécial* .

Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. *La pédagogie de l'inclusion*, 125-152.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques.* Montréal : Gaëtan Morin.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *Inclusive education, 8*(1), 3-21.

VPER – DSEB. (2016). *Cartographie du soutien pédagogique: Informer - orienter - accompagner.* Québec: Université du Québec.

Volkmar, F.R & A. Klin. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Vol. 1).*

Walker-Kennedy, S. (1988). *Autism from a Freudian and a Kleinian point of view.* The Journal of the Melanie Klein Society, 6(1), 35-57.

Wicks-Nelson, R. & Israel, A.C. (2009). *Abnormal Child and Adolescent Psyhology.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Wing, L. & Atwood, A. J. (1987). Severe impairment of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification . *Journal of Autism and Developmental Disorders*(9), 11-30.

Wittman, H. (1995). *La pédagogie de soutien vingt ans après. Les Sciences de l'éducation.* Cean: CERSE.

Wittman, H. (1995). *La pédagogie de soutien vingt ans après. Les Sciences de l'éducation.* Cean: CERSE.

Yirmiya, N. & Charman, T. (2010). The prodrome of autism: Early behavioral and biological signs, regression, peri- and post-natal development and genetics. Journal of Child Psyhology and Psychiatry, 432-458.

Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (1998). Belief term development in children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: links to theory of mind development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(39(5)), 755-763.

Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (2003). Differences in assertive speech acts produced by children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development. *Developmental Psychopathology*(15(1)), 73-94.

Zigler, E. (1969). *Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation.* Am J Ment Defic.

Андреев, М. (1987). *Дидактика.* София: Държавно издателство "Народна просвета".

Андреев, Я. (1972). *Въпроси на дефектологията.* Велико Търново: Народна просвета.

Гърбачева, А. (2014). *Хронотопография на прехода от образователна интеграция към инклузия.* Велико Търново: ВТУ "Св. св. Кирил и Методий".

Гърбачева, А. (2014). *Хронотопография на прехода от образователна интеграция към инклузия: Имапакт за познавателното и социалното развитие на децата в състояние на интелектуална недостатъчност* (Дисертационен труд за придобиване на научна степен "Доктор на науките" по професионално направление 1.2 Педагогика, специалност Специална педагогика изд.). Велико Търново.

Гърбачева, А. (2015). *Методика за функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост и аутистичен спектър на развитие.* София: проект BG051PO001-4.1.07 "Включващо обучение".

Гърбачева, А. (2015). *Участие в образователния процес на 6-9 годишните деца в състояние на интелектуална недостатъчност.* Велико Търново: Асоциация за иновации в образованието.

Гърбачева, А. (2018). Иновативното в приобщаващото училище. В: *От приобщаване към участие в образователния процес*, 7-44.

Гюров, Д. (2010). *Педагогическо взаимодействие* . София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".

Дамянова, А. (2005). Конструктивизмът - новата образователна парадигма? *Електронно списание LiterNet* (12), с. 73.

Джонев, С. (2004). *Социална психология* (Том 5). София: Софи-Р.

Димитров, Л. (1994). Общи основи на теория на възпитанието. От *Теория на възпитанието* (стр. 11-34). София: Аскони-издат.

Долто, Ф. (2006). *Всичко е език.* София: Колибри.

Карагеоргиева, А. (2013). *Увод в съвременната теория на познанието.* Проектория.

Клисаров, Ю. П. (2012). *Диференциация на обучението по педагогически дисциплини в съответствие със стила на учене.* Сливен: Технически университет - София.

Кръстева, Л., Маринова, А. (2016). *Обща подкрепа в общообразователното училище.* Изтеглено на 10 09 2018 г. от https://priobshti.se/article/reformata-v-priobshtavashtoto-obrazovanie/obshta-podkrepa-v-obshtoobrazovatelno-uchilishte

Маслоу, Е. (2001). *Мотивация и личност* (Първо издание изд.). София: Кибеа.

Милиев, Д. (2009). *Психология на аномалното развитие.* Благоевград: Университетско издателство "Неофит Рилски".

Министерство на образованието и науката. (2017). *Наредба за приобщаващо образование.* Изтеглено на 15 01 2019 г. от https://www.mon.bg/upload/18440/nrdb_priobshavashto_181218.pdf

МОН. (2016). Закон за предучилищно и училищно образование в сила 01.08.2016.

Найденова, В. (2008). Социалната подкрепа - модерни психологически теории и методи за нейното измерване. *Българско списание по психология*(10).

Николаева, С. (2018). *Общата подкрепа на личностно развитие: предизвикателство с много (не)известни.* Изтеглено на 23 01 2019 г. от https://priobshti.se/article/reformata-v-priobshtavashtoto-obrazovanie/obshtata-podkrepa-na-lichnostnoto-razvitie

Оксфордски обяснителен речник на психологията. (2002). Москва: А. Ребер.

Световен образователен форум. (2015). *Рамка за действие „Образование 2030": Към приобщаващо и равноправно качествено образование и учене през целия живот* (ED/WEF2015/WD/2).

Стойков, И. (2011). *Педагогическа и възрастова психология* (Трето преработено издание изд.). Велико Търново: Faber.

Томлинсън, К. А. (2018). *Деференциално преподаване.* София: Сдружение Център за приобщаващо образование.

Улф, Р. П. (2004). *За философията.* София: Издателство на Нов български университет.

Фидосиева, Х. (2018). Подкрепа - между теоретичната парадигма и практическите предизвикателства. В: *От приобщаване към участие в образователния процес*, 45-66.

Цветков, П. (2011). *proz.com*. Изтеглено на 26 11 2018 г. от https://www.proz.com/kudoz/english-to-bulgarian/construction-civil-engineering/4282760-externalization.html

Цокова, Д. (2016). *Аутизъм - въведение в теорията и практика на нарушенията от аутистичния спектър.* София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".

ЦПО. (2016). *С поглед в бъдещето - училището има смисъл. Национално представително проучване на нагласите сред ученици в VI клас.* София: The Velux foundations.

## СПИСЪК НА ТАБЛИЦИ И ФИГУРИ

### ТАБЛИЦИ

**Таблица № 1**: Характеристики при деца от аутистичен спектър на развитие – адаптивни особености

**Таблица № 2**: Характеристики при деца от аутистичен спектър на развитие – комуникативни особености

**Таблица № 3**: Характеристики при деца от аутистичен спектър на развитие – познавателни особености

**Таблица № 4**: Елементи на педагогическия инклузивен триъгълник

**Таблица № 5**: Нива на оценяване при Индикатори за качество при аутизъм

**Таблица № 6**: Указания за оценка на Индикатори за качество при аутизъм

**Таблица № 7**: Индикатори за наблюдение и оценяване

**Таблица № 8:** Надеждност на изследователския инструментариум Autism Quality Indicators – Cronbach`s Alpha

**Таблица № 9**: Надеждност на изследователския инструментариум ATEC – Cronbach`s Alpha

**Таблица № 10**: Категория „адаптивно развитие“

**Таблица № 11:** Категория „комуникативно развитие“

**Таблица № 12:** Категория „познавателно развитие“

**Таблица № 13**: Подкрепа в средата

**Таблица № 14**: Подкрепа в преподаването

**Таблица №15**: Подкрепа в ученето

**Таблица № 16**: Фактор „постижения“ – период 1 и период 2

**Таблица № 17**: Фактор „подкрепа“ и категории на развитие

**Таблица № 18**: Факторно тегло за методиката AQI

**ФИГУРИ**

**Фигура № 1**: Аспекти на подкрепа

**Фигура № 2**: Форми  на подкрепа

**Фигура № 3**: Многослойна система за подкрепа – MTSS

**Фигура № 4**: Модел на педагогическа ситуация на Legendre

**Фигура № 5**: Триъгълник на огъня

**Фигура № 6**: Драматичният триъгълник на Karpman

**Фигура № 7**: Образователният триъгълник

**Фигура № 8**: Образователна пирамида

**Фигура № 9**: Подкрепата в образователния триъгълник

**Фигура № 10**: Педагогически инклузивен триъгълник

**Фигура № 11**: Изследване в действие

**Фигура № 12**: Изследователски модел

**Фигура № 13**: Педагогически приобщаващ триъгълник

## СПИСЪК НА ПРИЛОЖЕНИЯТА

### ЧАСТ 1

**Приложение № 1:** От ексклузия до приобщаване

**Приложение № 2:** Характеристики на подкрепата

**Приложение № 3:** Вътрешната значимост на айтемите в методиката AQI

### ЧАСТ 2

**Приложение № 4:** Приложение № 4: Методика Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC)

**Приложение № 5:** Методика Autism Quality Indicators

**Приложение № 6:** Методика „Адаптивна сфера“

**Приложение № 7:** Методика „Комуникативна сфера“

**Приложение № 8:** Методика „Познавателна сфера“

### ЧАСТ 3:

**Приложение № 9:** Програма от дейности за подкрепа

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Част 1

**Приложение №1**: От ексклузия до приобщаване

| | |
|---|---|
| **Ексклузия**<br> | • Правя нещо до другите:<br>Седейки в задната част на класната стая, Питър прави нещо, което не е свързано с урока. Другите ученици имат урок по математика . |
| **Сегрегация**<br> | • Правя това, което и другите:<br>Питър може да присъства на урок при условие, че те са в състояние да прави това, което и останалите ученици. |
| **Интеграция**<br> | • Да бъдеш различен с другите:<br>Питър е интегрирана в часовете по биология. Учителят подготвя специални материали, които да адаптирани към неговите умения. |
| **Приобщаване**<br> | • Да бъдеш различен, колкото и останалите:<br>Питър участва в математически уроци. Той работи със своя собствена скорост и в сътрудничество с други ученици. Програми и различни методи дават възможност на учениците да напредват съответно поставените индивидуални цели. |

**Приложение № 2:** Характеристики на подкрепата

| автор/и | година | Социални характеристики | Психологически характеристики | Педагогически характеристики |
|---|---|---|---|---|
| A.Maslow | 1943 | | Подкрепление-положителна мотивация<br>Поведение-мотивация и други сили на средата | |
| B. F. Skinner | 1948 | | Формиране на поведение-подкрепящи стимули(първични и вторични) | |
| C. B. Ferster & B. F. Skinner | 1957 | | Предхождащ стимул | |
| B.H. Gottlieb | 1983 | Предоставяне на подкрепа, получаване на подкрепа | | |
| I. J.Roseman | 1984 | | Психологическа същност на подкрепата | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| S. Cohen & S.L. Syme | 1985 | Взаимодействие, интерперсонална интеракция, ресурси | | |
| C.E.Curtona & D.W.Russell | 1987 | Обмяна на ресурси; | | |
| Ph. Perrenoud | 1991 | | | Подкрепата е начин за преодоляване на училищния неуспех на учениците; |
| Ph. Perrenoud | 1992 | | | Самостоятелна научна категория в диференциалната педагогика. Подкрепата е подобряване на цялостното функциониране |
| U.Baumann & H.Viel | 1992 | Подкрепящи лица (семейство, партньори, приятели, роднини, колеги, познати, членове на общи кръгове на интереси) | | |
| T. Booth & M. Ainscow | 2000 | | | Подкрепата е част от всички дейности и в нея участват всички. |
| B.L. Fredrickson | 2001 | | Преживяване, мислене, действие, личен физически, интелектуален, социален и психически ресурс | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| D. Fuchs & L. S. Fuchs | 2006 | | | Подкрепата като част от специализирани училищни мерки и действия |
| N. Rousseau | 2014 | | | Групи за подкрепа на ученици - еднакви интереси и различни трудности в поведението |
| L. Lescouarch | 2014 | | | Взаимодействия, структуриране на основни правила и съвкупност от ресурси |
| Ph. Perrenoud | 2015 | | | Училищната подкрепата трябва да се разглежда като средство, чрез което се постига диференциацията в класната стая |
| Л. Кръстева, А. Маринова | 2016 | | | Всички дейности и форми на подпомагане.<br>Две нива на подкрепа – ниво училище и ниво клас |
| E. Metaillier | 2017 | | | Училищната подкрепа засяга всички ученици, всички възрасти и всички нива на обучение |
| A.Paccaud | 2017 | | | Всички видове помощ, които са достъпни за учениците в училище и могат да се провеждат в училищна и извън училищна среда |
| S. McLeod | 2018 | | Първични подкрепящи стимули за позитивно поведение.<br>Вторични – в директен отговор на потребностите. | |

**Приложение № 3:** Вътрешната значимост на айтемите в методиката AQI

| Айтем AQI | Айтем AQI | |
|---|---|---|
| Съществува подходяща физическа среда (ограничаване на визуални и слухови стимули, подходящо обозначени и разпознаваеми зони за дейност, зона за почивка). | В класните стаи съществуват визуални графици. | 0,686 |
| Подкрепата е фокусирана върху независимото функциониране с училище, вкъщи, в ежедневни ситуации. | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище. | 0,660 |
| Подкрепа при развитието на функционална комуникационна система. | Подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда. | 0,654 |
| В класните стаи съществуват визуални графици | В учебното пространство има стимули, чрез които се определят последователността на дейностите, промени в графика, начало и край на учебния ден. | 0,645 |
| Използват се методи, които помагат на ученика да подобри концентрацията и да се адаптират към промяна на рутината | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище. | 0,630 |

| | | |
|---|---|---|
| Подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда. | Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | 0,595 |
| Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | 0,581 |
| Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | В учебното пространство има стимули, чрез които се определят последователността на дейностите, промени в графика, начало и край на учебния ден. | 0,579 |
| Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | В класните стаи съществуват визуални графици | 0,576 |
| Подкрепа при развитието на функционална комуникационна система | Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | 0,568 |
| Използват се различни форми за изпълнение на дейностите-индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници | Използват се методи, които помагат на ученика да подобри концентрацията и да се адаптират към промяна на рутината | 0,563 |

| | | |
|---|---|---|
| Подкрепата е фокусирана върху независимото функциониране с училище, вкъщи, в ежедневни ситуации | Съществува подходяща физическа среда (ограничаване на визуални и слухови стимули, подходящо обозначени и разпознаваеми зони за дейност, зона за почивка) | 0,560 |
| Подкрепата е фокусирана върху независимото функциониране с училище, вкъщи, в ежедневни ситуации | Подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото) | 0,552 |
| Подкрепа, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне | Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | 0,559 |
| Подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото) | Използват се различни форми за изпълнение на дейностите-индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници | 0,517 |
| Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | В учебното пространство има стимули, чрез които се определят последователността на дейностите, промени в графика, начало и край на учебния ден. | 0,507 |
| Използват се различни форми за изпълнение на дейностите-индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище | 0,499 |

| | | |
|---|---|---|
| Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | Съществува подходяща физическа среда (ограничаване на визуални и слухови стимули, подходящо обозначени и разпознаваеми зони за дейност, зона за почивка) | 0,497 |
| Използват се различни форми за изпълнение на дейностите-индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници | Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | 0,495 |
| Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | Използват се различни форми за изпълнение на дейностите-индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници | 0,494 |
| Подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда | Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика | 0,493 |
| Подкрепа, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне | Подкрепа при развитието на функционална комуникационна система | 0,490 |
| Подкрепа, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне | Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | 0,485 |
| Подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото) | Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика | 0,485 |
| Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище | 0,475 |

| | | |
|---|---|---|
| Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика | Обучението включва възможност за комуникация (използване на комуникационна система) и активно участие на ученика. | 0,471 |
| Подкрепа, подчертаваща развитието на академични, професионални умения и умения за самоопределяне | Подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда | 0,469 |
| Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище | 0,464 |
| Подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище | 0,454 |
| Подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото) | Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | 0,433 |
| Подкрепа при развитието на функционална комуникационна система | Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика | 0,433 |
| Подкрепата е фокусирана върху независимото функционираме с училище, вкъщи, в ежедневни ситуации | Подкрепа при развитието на функционална комуникационна система | 0,422 |
| Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище | Съществува подходяща физическа среда (ограничаване на визуални и слухови стимули, подходящо обозначени и разпознаваеми зони за дейност, зона за почивка) | 0,420 |
| Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище | В класните стаи съществуват визуални графици | 0,420 |
| Подкрепа при развитието на функционална комуникационна система | Подкрепа при затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (вкъщи, в училище, в обществото) | 0,416 |

| | | |
|---|---|---|
| Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище. | 0,412 |
| Подкрепата е фокусирана върху независимото функциониране с училище, вкъщи, в ежедневни ситуации | Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика | 0,406 |
| Съществува подходяща физическа среда (ограничаване на визуални и слухови стимули, подходящо обозначени и разпознаваеми зони за дейност, зона за почивка) | В учебното пространство има стимули, чрез които се определят последователността на дейностите, промени в графика, начало и край на учебния ден. | 0,403 |
| Използват се различни форми за изпълнение на дейностите-индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници | В учебното пространство има стимули, чрез които се определят последователността на дейностите, промени в графика, начало и край на учебния ден. | 0,400 |
| Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на ученика | Използват се методи, които помагат на ученика да подобри концентрацията и да се адаптират към промяна на рутината | 0,398 |
| Подкрепа при развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда | Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | 0,387 |

**Приложение № 4:** Методика Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC)

# Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC)

## Анкета за оценка на ефективността на лечение на аутизма

*ATEC не е контролен списък за диагностика. Той представя резултати от няколко области на развитие, както и общ резултат, който да се използва за сравнение на по-късна дата. Колкото по-нисък е резултатът, толкова по-малко са проблемните зони на развитие.*

Тестът не може да служи за поставяне на диагноза. Той е средство, с което могат да се определят относителните разлики на състоянието на детето през определен етап от време.

ATEC е формуляр, предназначена да бъде попълнена от родители, учители или служители. Има за цел да установи състоянието на детето в 4 различни раздела:

**I. Реч/ Език/ Комуникативни навици** (14 въпроса)
**II. Социализация** (20 въпроса)
**III. Сензорни навици/ Познавателни способности** (18 въпроса)
**IV. Здраве/ Физическо развитие/Поведение** (25 въпроса).

Анализът за оценка ефективността на лечение при аутизъм (ATEC) е разработен от Bernard Rimland and Stephen Edelson от Autism Research Institute.

*Източници:*
https://www.autism.com/ind_atec
http://atec.barokamera.bg/
Превод: Петър Кондев

## I. Реч/ Език/ Комуникативни навици

| Твърдение | НЕВЯРНО | ОТЧАСТИ ВЯРНО | АБСОЛЮТНО ВЯРНО |
|---|---|---|---|
| 1. Знае си името | | | |
| 2. Реагира на думите „не“ или „спри“ | | | |
| 3. Може да изпълнява някои команди | | | |
| 4. Използва отделни думи (не, да, вода) | | | |
| 5. Може да каже две думи последователно (Не искам, Искам вода и др.) | | | |
| 6. Може да каже три думи последователно ( Не искам това, Искам още вода и др. ) | | | |
| 7. Знае 10 или повече думи | | | |
| 8. Може да състави изречение с 8 думи | | | |
| 9. Обяснява какво той/тя иска | | | |
| 10.Задава смислени въпроси | | | |
| 11. Речта често е смислена и адекватна на ситуацията | | | |
| 12. Често използва последователни предположения | | | |
| 13. Поддържа разговор на прилично ниво | | | |
| 14. Има нормални комуникативни умения за възрастта | | | |

## II. Социализация

| Твърдение | НЕВЯРНО | ОТЧАСТИ ВЯРНО | АБСОЛЮТНО ВЯРНО |
|---|---|---|---|
| 1. Сякаш се намира в затворена черупка – до него/нея не може да се достигне | | | |
| 2. Игнорира другите хора | | | |
| 3. Съвсем или практически напълно игнорира, когато другите му говорят | | | |
| 4. Не е склонен/склонна към съвместна дейност, съпротивлява се | | | |
| 5. Няма очен контакт | | | |
| 6. Предпочита да остава сам/сама | | | |
| 7. Не проявява привързаност | | | |
| 8. Не поздравява родителите си | | | |
| 9. Избягва контакт с други хора | | | |
| 10.Не имитира | | | |
| 11. Не обича да го/я докосват/прегръщат | | | |
| 12. Не споделя и не посочва | | | |
| 13. Не маха с ръка за „довиждане“ | | | |
| 14. Непослушен/непослушна | | | |
| 15.Има пристъпи на гняв/раздразнение | | | |
| 16.Няма приятели/няма компания | | | |
| 17.Усмихва се рядко | | | |
| 18.Не разбира чувства на другите | | | |
| 19.Проявява безразличие, ако му/ѝ покажат симпатията | | | |
| 20.Не реагира, когато родителите излизат | | | |

## III. Сензорни навици/ Познавателни способности

| Твърдение | НЕВЯРНО | ОТЧАСТИ ВЯРНО | АБСОЛЮТНО ВЯРНО |
|---|---|---|---|
| 1. Обръща се по име | | | |
| 2. Реагира при похвала | | | |
| 3. Заглежда се в хора и животни | | | |
| 4. Разглежда картинки/гледа телевизор | | | |
| 5. Може да рисува, украсява и други | | | |
| 6. Играе с играчките адекватно | | | |
| 7. Изражението на лицето му/ѝ отговаря на ситуацията | | | |
| 8. Разбира случващото се на телевизор | | | |
| 9. Разбира обяснения | | | |
| 10.Осъзнава случващото се в околната среда | | | |
| 11. Осъзнава опасност | | | |
| 12. Проявява въображение | | | |
| 13. Инициира действие | | | |
| 14. Облича се сам/сама | | | |
| 15.Проявява любопитство/интерес | | | |
| 16.Смел/смела – изследва | | | |
| 17.Участва в случващото се, не стои отстрани | | | |
| 18.Гледа, където гледат и другите | | | |

## IV. Здраве/ Физическо развитие/Поведение

| Твърдение | НЯМА ПРОБЛЕМ | МАЛЪК ПРОБЛЕМ | СРЕДЕН ПРОБЛЕМ | ГОЛЯМ ПРОБЛЕМ |
|---|---|---|---|---|
| 1.Нощно напикаване | | | | |
| 2. Напикава се в гащите/памперса | | | | |
| 3. Изхожда се в гащите/памперса | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4. Разстройство | | | | |
| 5. Запек | | | | |
| 6. Проблем със съня | | | | |
| 7. Яде твърде много или твърде малко | | | | |
| 8. Яде само ограничен вид храни | | | | |
| 9. Хиперактивност | | | | |
| 10. Апатия | | | | |
| 11.Самонаранява се | | | | |
| 12. Удря другите | | | | |
| 13. Чупи и разхвърля около себе си | | | | |
| 14. Чувствителност към звуци | | | | |
| 15. Тревожност/страх | | | | |
| 16.Потиснатост/плачливост | | | | |
| 17.Припадъци | | | | |
| 18.Обсесивна реч/прекомерно говорене за едни и същи неща | | | | |
| 19.Привързаност към ритуали | | | | |
| 20.Крясъци и писъци | | | | |
| 21.Изисква еднообразие | | | | |
| 22.Често е емоционално възбуден/а | | | | |
| 23.Няма чувствителност към болка | | | | |
| 24.Прекалена концентрация върху определени предмети и теми | | | | |
| 25.Повтарящи се движения/автостимулация/поклащане | | | | |

**Приложение № 5:** Методика Autism Quality Indicators

## Autism Quality Indicators
## Указания за оценка

| Резултат | Област | Индикатор | Компонент |
|---|---|---|---|
| **УИ (3)** | Успешно изпълнен – Всеки **индикатор** в областта се изпълнява успешно | Всеки **компонент** от **индикатора** е изпълнен успешно | Във всяко отношение **компонентите** са напълно изпълнени |
| **ЧИ (2)** | Частично изпълнен – Повече от половината **индикатори** са на ниво **ЧИ** или поне едни не е **УИ** | Повече от половината **компоненти** са на ниво **ЧИ** или поне едни не е **УИ** | Повече от половината се съотнасят на ниво **ЧИ** или поне един не е на ниво **УИ**. |
| **ВИ (1)** | Възникващо изпълнение –Поне един от **индикаторите** е на ниво **ЧИ** или **УИ** и повече от половината са на ниво **ВИ** | Поне един от **компонентите** е на ниво **ЧИ** или **УИ** и повече от половината са на ниво **ВИ** | Поне в едно отношение е на ниво **ЧИ** или **УИ** и повече от половината са на ниво **ВИ** |
| **НИ (0)** | Не е изпълнен– Няма доказателства, че **областта** се изпълнява или половината или повече индикатори са на ниво **НИ** | Половината или повече **компоненти** са на ниво **НИ** | Няма доказателства, че **компонентите** се изпълняват или повече от половината са на ниво **НИ.** |

| | |
|---|---|
| **Област на функциониране** | **План за подкрепа и методи на обучение** |
| **Индикатори** | **всяка номерирана позиция под областта** |
| **Компоненти** | **всяка буква под индикатора** |

## ИНСТРУКЦИИ:

**Прочетете всяка отделна секция и започнете да оценявате нивото на *компонентите*, след това нивото *на индикаторите* и завършете с областта на действие. Оценявайте: НИ = 0, ВИ = 1, ЧИ=2, УИ=3. В сивата част отбелязвайте с Х, когато Вие сте го наблюдавали (А) и (Д), когато информацията е съобщена от други хора.**

| | | УИ (3) | ЧИ (2) | ВИ (1) | НИ (0) | А | Д |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ПЛАН ЗА ПОДКРЕПА И МЕТОДИ ЗА ОБУЧЕНИЕ:** Подготовката и реализирането на Плана за подкрепа е базирано на методология , насочени към развиване на уменията на ученици с аутистичен спектър в най-малко ограничаваща среда. | | | | | | | |
| 1) | Планът за подкрепа е фокусиран върху независимото функциониране в дома, в училище, в ежедневни ситуации | | | | | | |
| 2) | Планът за подкрепа подчертава развитието на умения в множество области, включително : | | | | | | |
| | a) Комуникация и езикова изява (в т.ч функционална комуникация, редуване в устна реч, текстова организация, разговор) | | | | | | |
| | b) социални взаимоотношения (например поддържане на взаимодействия с връстници, сътрудничество с връстници) | | | | | | |
| | c) символна игра, въображение и креативност (игра с различни конструктивни материали) | | | | | | |
| | d) саморегулация и самоконтрол (реакция в непредвидени ситуации, монолог, поставяне на цели, наблюдение и анализ на избора) | | | | | | |
| | e) академични умения | | | | | | |
| | f) професионални умения (изпълнение на отговорности, самообслужване , използване на работни материали, функциониране в обществото) | | | | | | |
| | g) умения за самоопределяне (вземане на решения, решаване на проблеми, самооценка / оценка) | | | | | | |
| 3) | Комуникация: Планът за подкрепа подчертава развитието на функционалната комуникационна система (експресивна и импресивна реч) за ученици, които са невербални или имат затруднена езикова изява. | | | | | | |

| | | УИ (3) | ЧИ (2) | ВИ (1) | НИ (0) | А | Д |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4) | Социалните взаимоотношения: Планът за подкрепа подчертава развитието на умения за социални взаимодействия с възрастни и връстници различна среда. | | | | | | |
| 5) | Планът за подкрепа и дейностите са съсредоточени върху затвърждаване на усвоените умения в различна сфера на функциониране (в къщи, в училище, в обществото). | | | | | | |
| 6) | Дейностите, материалите и инструкциите са подходящи за възрастта и са свързани с интересите на детето | | | | | | |
| 7) | Обучението включва: | | | | | | |
| | a) възможности за комуникация в рамките на деня (използване на PECS или друга комуникационна система) | | | | | | |
| | b) значимо, активно участие на учениците | | | | | | |
| | c) затвърждаване на усвоени умения преди усвояване на нови (последователност) | | | | | | |
| 8) | Използват се различни форми за изпълнение на дейностите- индивидуална работа, работа в малка група, взаимодействия, водени от ученици, взаимодействия, водени от учители, игра и обучение с връстници. | | | | | | |
| 9) | Основните дейности се изпълняват в общообразователна среда с връстници. | | | | | | |
| 10) | Използват се методи, които помагат на учениците да подобрят концентрацията на вниманието и да се адаптират към промяна на рутината. | | | | | | |
| 11) | Дейностите са подходящо ориентиране и към организиране на свободното време на учениците в училище. | | | | | | |

| | | УИ (3) | ЧИ (2) | ВИ (1) | НИ (0) | А | Д |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12) | Съществува подходяща физическа среда (ограничаване на визуални и слухови стимули, зоните за дейност са подходящо обозначени и ясно разпознаваеми, съществува зона за почивка). | | | | | | |
| 13) | В класните стаи съществуват визуални графици. | | | | | | |
| 14) | Подкрепата в класната стая (например визуалните графици) дават възможност на учениците да: | | | | | | |
| | a) определят последователността на дейностите | | | | | | |
| | b) предвиждат промени в рутинния график | | | | | | |
| | c) разбират очакванията спрямо тях | | | | | | |
| | d) Има ясното за начало и край на учебния ден, начало и край на дейностите | | | | | | |
| | e) Преход към нови дейности и срещи по безопасен и спокоен начин | | | | | | |

Приложение № 6: Методика „Адаптивна сфера“

## А Д А П Т И В Н А  С Ф Е Р А

| Период на оценяване | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дата на оценяване | | | | | | | | | |
| Оценяващ | | | | | | | | | |
| Име: | / | С | Б | С | Б | С | Б | С | Б |
| **А. Хранене/Храна** | | | | | | | | | |
| **1. Храни се/приема разнообразие от храни, използвайки подходящите прибори, като поставя малко или никаква храна и пие разнообразие от течности, като налива малко или никаква течност** | | | | | | | | | |
| 1.1. Поставя подходящо количество храна в устата, дъвче със затворена уста и преглъща преди приемането на следваща хапка. | | | | | | | | | |
| 1.2. Приема подходящо количество течности самостоятелно. | | | | | | | | | |
| 1.3. Консумира хранителни продукти с разнороден състав | | | | | | | | | |
| 1.4. Избира и консумира различни хранителни продукти | | | | | | | | | |
| 1.5. Храни се с прибори | | | | | | | | | |
| **2. Приготвя и сервира храна** | | | | | | | | | |
| 2.1. Приготвя хранителен продукт за хранене | | | | | | | | | |
| 2.2. Обработва хранителен продукт с помощта на нож (за мазане на масло) | | | | | | | | | |
| 2.3. Излива течности в различни съдове/… | | | | | | | | | |
| 2.4. Сервира/поднася храната с прибори (за хранене) | | | | | | | | | |
| **Б. Лична хигиена** | | | | | | | | | |
| **1. Изпълнява всички задачи, свързани с поддържането на личната хигиена.** | | | | | | | | | |
| 1.1. Използва тоалетна хартия, хигиенни кърпички, пуска водата и си измива ръцете след ходене до тоалетна | | | | | | | | | |
| 1.2. Ходи до тоалетна | | | | | | | | | |
| 1.3. Заявява своята потребност да отиде до тоалетна | | | | | | | | | |
| **2. Измива се и прави своя тоалет** | | | | | | | | | |
| 2.1. Използва носни кърпички за избърсване на носа | | | | | | | | | |
| 2.2. Мие си зъбите | | | | | | | | | |
| 2.3. Измива се и се подсушава/избърсва | | | | | | | | | |
| 2.4. Реши си косите с гребен с четка | | | | | | | | | |
| 2.5. Измива си лицето и се подсушава | | | | | | | | | |

| **В. Обличане и съблличане** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. Разкопчава дрехите си** | | | | | | | | | |
| 1.1.Разкопчава копчетата си, разтваря тик-так копчетата и разлепва велкро. | | | | | | | | | |
| 1.2. Развързва си връзките | | | | | | | | | |
| 1.3. Откопчава си ципа | | | | | | | | | |
| **2. Избира подходящи дрехи и се облича правилно/своевременно** | | | | | | | | | |
| 2.1. Обува панталон | | | | | | | | | |
| 2.2. Облича дреха откъм лицевата част | | | | | | | | | |
| 2.3. Облича дреха през главата | | | | | | | | | |
| 2.4. Обува си обувките | | | | | | | | | |
| 2.5. Облича долни дрехи/бельо, къси панталони, пола | | | | | | | | | |
| **3. Закопчава дрехите си** | | | | | | | | | |
| 3.1. Връзва си връзките | | | | | | | | | |
| 3.2. Закопчава копчетата, слепва и залепва копчетата си | | | | | | | | | |
| 3.3. Затваря и плъзга ципа си нагоре и надолу | | | | | | | | | |
| *Брутният резултат за дадена сфера е сборът от стойностите 2 и 1 в колона С (скала) за периода на оценяване. За определяне процента на успешно изпълнените айтеми, общият резултат се дели на оптималния общ резултат и се умножава по 100.* | | | | | | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Дата на оценяване | ____ | ____ | ____ | ____ |
| Общ брутен резултат | ____ | ____ | ____ | ____ |
| Оптимален общ брутен резултат | ____ | ____ | ____ | ____ |
| Процент на постигнати теми | ____ | ____ | ____ | ____ |

**С: Скала за оценяване**

2: Изпълнява критерия постоянно

1: Изпълнява критерия (временно, от време на време)

0: Не изпълнява критерия

**Б: (Обяснителни) Допълнителни Бележки**

П: С помощ

Пр: Прекъсване на поведението

Д: Директно (оценяване) изпълнение

М: Модифициране(промяна)и адаптиране

К: Качество на изпълнение

ПИ: Получена информация

Приложение № 7: Методика „Комуникативна сфера“

# К О М У Н И К А Т И В Н А  С Ф Е Р А

| Период на оценяване | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дата на оценяване | | | | | | | | | |
| Оценяващ | | | | | | | | | |
| Име: | / | С | Б | С | Б | С | Б | С | Б |
| **А. Комуникативни взаимодействия** | | | | | | | | | |
| **1. Използва думи, изрази или изречения за информиране, насочване, задаване на въпроси и изразяване на предвиждане, въображаеми мисли, афекти и емоции** | | | | | | | | | |
| 2.1. Използва думи, изрази или изречения, за да изрази предвиждане на събития | | | | | | | | | |
| 2.2. Използва думи, изрази или изречения, за да опише лица, предмети и въображаеми събития. | | | | | | | | | |
| 2.3. Използва думи, изрази или изречения, за да опише своите или на другите афекти и емоции | | | | | | | | | |
| 2.4. Използва думи, изрази или изречения, за да опише минали събития | | | | | | | | | |
| 2.5. Използва думи, изрази или изречения, за да изрази заповед или да формулира молба | | | | | | | | | |
| 2.6. Използва думи, изрази или изречения, за да получи информация | | | | | | | | | |
| 2.7. Използва думи, изрази или изречения, за да даде информация | | | | | | | | | |
| **3. Използва правилата за комуникация** | | | | | | | | | |
| 3.1. Играе и редува ролите на слушател и събеседник | | | | | | | | | |
| 3.2. Реагира на промяна на предмета на разговор, въведена от събеседника | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.3. Задава уточняващи въпроси | | | | | | | | | |
| 3.4. Отговаря на въпроси, свързани с контекста | | | | | | | | | |
| 3.5. Засяга теми, свързани с контекста | | | | | | | | | |
| 3.6. Отговаря на темата на разговора, въведена от събеседника | | | | | | | | | |
| **4. Установява комуникация и се приспособява към събеседника** | | | | | | | | | |
| 4.1. Променя гласа си според съдържанието на комуникацията | | | | | | | | | |
| 4.2. Приема адекватна физическа позиция | | | | | | | | | |
| **Б. Съставяне на думи, изрази и изречения** | | | | | | | | | |
| **1. Употреба на глаголи** | | | | | | | | | |
| 1.1. Използва глаголи в условно наклонение | | | | | | | | | |
| 1.2. Използва минало несвършено време от повелително наклонение | | | | | | | | | |
| 1.3. Използва просто бъдеще време | | | | | | | | | |
| 1.4. Използва глаголи в минало свършено време | | | | | | | | | |
| 1.5. Използва глаголи в настояще време от повелително наклонение | | | | | | | | | |
| **2. Използва членуване според рода и броя на съществителните имена и прилагателните** | | | | | | | | | |
| 2.1. Използва пълен и кратък член при | | | | | | | | | |
| 2.2. Използва пълен и кратък член в зависимост от броя на съществителните имена и прилагателните | | | | | | | | | |
| 2.3. Използва пълен и кратък член за определяне на рода на съществителното име или прилагателното | | | | | | | | | |
| **3. Задава въпроси** | | | | | | | | | |
| 3.1. Задава въпроси като променя мястото на подлога и сказуемото | | | | | | | | | |
| 3.2. Задава въпроси като използва формата | | | | | | | | | |
| 3.3. Задава въпроси като използва какъв, каква, кога, защо, как | | | | | | | | | |
| 3.4. Задава въпроси като използва къде | | | | | | | | | |
| 3.5. Задава въпроси като използва кой и какво | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.6. Задава въпроси като използва въпросителна интонация | | | | | | | | | |
| **4. Използва местоимения** | | | | | | | | | |
| 4.1. Използва показателни местоимения | | | | | | | | | |
| 4.2. Използва притежателни местоимения | | | | | | | | | |
| 4.3. Използва неопределителни местоимения | | | | | | | | | |
| 4.4. Използва местоимения за допълнение | | | | | | | | | |
| 4.5. Използва местоимения за подлог | | | | | | | | | |
| **5. Използва думи за описание и движение** | | | | | | | | | |
| 5.1. Използва предлози и свързани изрази | | | | | | | | | |
| 5.2. Използва съюзи | | | | | | | | | |
| 5.3. Използва наречия | | | | | | | | | |
| 5.4. Използва прилагателни за сравнение | | | | | | | | | |
| 5.5. Използва качествени прилагателни за определяне на съществителни (имена) | | | | | | | | | |

*Брутният резултат за дадена сфера е сборът от стойностите 2 и 1 в колона С (скала) за перида на оценяване. За определяне процента на успешно изпълнените айтеми, общият резултат се дели на оптималния общ резултат и се умножава по 100.*

Дата на оценяване _____ _____ _____ _____

Общ брутен резултат _____ _____ _____ _____

Оптимален общ брутен резултат _____ _____ _____ _____

Процент на постигнати итеми _____ _____ _____ _____

**С: Скала за оценяване**

2: Изпълнява критерия постоянно
1: Изпълнява критерия (временно, от време на време)
0: Не изпълнява критерия

**Б: (Обяснителни) Допълнителни Бележки**

П: С помощ
Пр: Прекъсване на поведението
Д: Директно (оценяване) изпълнение
М:Модифициране(промяна)и адаптиране
К: Качество на изпълнение
ПИ: Получена информация

Приложение № 8: Методика „Познавателна сфера“

# П О З Н А В А Т Е Л Н А  С Ф Е Р А

| Период на оценяване | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дата на оценяване | | | | | | | | | |
| Оценяващ | | | | | | | | | |
| Име: | | **С** | **Б** | **С** | **Б** | **С** | **Б** | **С** | **Б** |
| **А. Понятия (формиране на понятия)** | | | | | | | | | |
| **1. Показва, че разбира понятията за цвят, форма и големина** | | | | | | | | | |
| 1.1. Показва, че познава осем различни цвята | | | | | | | | | |
| 1.2. Показва, че познава пет различни форми | | | | | | | | | |
| 1.3. Показва, че познава шест понятия за големина | | | | | | | | | |
| **2. Показва, че разбира понятия за количество и качество** | | | | | | | | | |
| 2.1. Показва, че поазнава 10 различни понятия за качество | | | | | | | | | |
| 2.2. Показва, че познавава 8 различни понятия за количество | | | | | | | | | |
| **3. Показва, че рабира понятия за пространствени и времеви отношения** | | | | | | | | | |
| 3.1. Показва, че познава 12 различини понятия за пространствени отношения | | | | | | | | | |
| 3.2. Показва, че познава 7 различини пнятия за времеви отношения | | | | | | | | | |
| **Б. Категоризация** | | | | | | | | | |
| **1. Групира лица, предмети или събития по точен критерий** | | | | | | | | | |
| 1.1. Групира лица, предмети или събития по категории | | | | | | | | | |
| 1.2. Групира предмети според тяхната функция | | | | | | | | | |
| 1.3. Групира предмети според физическата им характеристика | | | | | | | | | |
| **В. Последователност** | | | | | | | | | |
| **1. Изпълнява указания, състоящи се от три или** | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **повече етапа, които са свързани и не са рутинни** | | | | | | | | | |
| 1.1. Изпълнява указания, състоящи се от три или повече етапа, които са свързани и са рутинни | | | | | | | | | |
| **2. Подрежда предмети според тяхната дължина или големина** | | | | | | | | | |
| 2.1. Асоциира предмет от дадено множество с друг предмет от друго множество | | | | | | | | | |
| **3. Описва събитие като спазва последователността на развитието му** | | | | | | | | | |
| 3.1. Разказва до край, позната случка или събитие | | | | | | | | | |
| **Г. Запомняне на събития** | | | | | | | | | |
| **1. Спомня си събития от деня без помощта на контекстуални** | | | | | | | | | |
| 1.1. Спомня си събития от деня с помощта на контекстуални показатели | | | | | | | | | |
| 1.2. Спомня си събития, които са се случили преди малко | | | | | | | | | |
| **Д. Решаване на проблеми** | | | | | | | | | |
| **1. Разглежда решения на проблеми** | | | | | | | | | |
| 1.1. Предлага приемливи решения на проблеми | | | | | | | | | |
| 1.2. Намира средства за достигане на цел | | | | | | | | | |
| **2. Излага мнения и отговаря по подходящ начин на въпроси, изискващи размишление за лица, ситуации или предмети.** | | | | | | | | | |
| 2.1. Прави изводи | | | | | | | | | |
| 2.2. Предвижда бъдещи или хипотетични събития | | | | | | | | | |
| 2.3. Определя възможна причина за дадено събитие | | | | | | | | | |
| **Е. Игра** | | | | | | | | | |
| 1. Участва в ролеви и въображаеми игри | | | | | | | | | |
| 1.1. Играе и приема различни роли и приема самоличността на герои | | | | | | | | | |
| 1.2. Планира и играе в по определен сюжет или сцена лесни за разпознаване | | | | | | | | | |
| 1.3. Използва въображаеми аксесоари | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2. Участва в игри с правила** | | | | | | | | | |
| 2.1. Поддържа към своето участие | | | | | | | | | |
| 2.2. Придържа се към правилата на играта | | | | | | | | | |
| **Ж. Елементарни математически представи** | | | | | | | | | |
| **1. Преброява поне 20 предмета** | | | | | | | | | |
| 1.1. Преброява поне 10 предмета | | | | | | | | | |
| 1.2. Преброява 3 предмета | | | | | | | | | |
| **2. Разпознава цифровите знаци** | | | | | | | | | |
| 2.1. Разпознава цифрите до 10 | | | | | | | | | |
| 2.2. Разпознава цифровите знаци | | | | | | | | | |
| **3. Фонологична**[18] **(или фонематична) осведоменост и умения преди четене** | | | | | | | | | |
| 1. Проявява умения, доказателство за фонолигична осведоменост | | | | | | | | | |
| 1.1. Разпознава и образува рими | | | | | | | | | |
| 1.2. Разделя изречения и думи | | | | | | | | | |
| 1.3. Комбинира срички и звуци | | | | | | | | | |
| 1.4. Разпознава думи, които започват или завършват с еднакъв или различен звук | | | | | | | | | |
| **2. Асоциира букви и звуци, за да декодира и пише думи** | | | | | | | | | |
| 2.1. Пише думи, свързвайки букви от звукосъчетания | | | | | | | | | |
| 2.2. Декодира думите звук по звук | | | | | | | | | |
| 2.3. Свързва съответните звуци с букви | | | | | | | | | |
| **3. Разпознава визуално думи** | | | | | | | | | |
| 3.1. Разпознава (идентифицира) букви | | | | | | | | | |
| *Брутният резултат за дадена сфера е сборът от стойностите 2 и 1 в колона С (скала) за перида на оценяване. За определяне процента на успешно изпълнените айтеми, общият резултат се дели на оптималния общ резултат и се умножава по 100.* | | | | | | | | | |
| Дата на оценяване _____ _____ _____ _____ | | | | | | | | | |

[18] Бел. на прев. *Фонологичната осведоменост е свързана с фонематичната способност или с умението за диференциация на звуковете в думата и за диференциация на думите, изреченията, частите на речта.*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Общ брутен резултат | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Оптимален общ брутен резултат | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Процент на постигнати айтеми | _____ | _____ | _____ | _____ |

| **С: Скала за оценяване** | **Б: (Обяснителни) Допълнителни** |
|---|---|
| **Бележки** | |
| 2: Изпълнява критерия постоянно | П: С помощ |
| 1: Изпълнява критерия (временно, от време на време) | Пр: Прекъсване на поведението |
| 0: Не изпълнява критерия | Д: Директно (оценяване) изпълнение |
| | М:Модифициране(промяна)и адаптиране |
| | К: Качество на изпълнение |
| | ПИ: Получена информация |

**ЧАСТ 3**

Приложение № 9: Програма от дейности за подкрепа

# ПРОГРАМА ОТ ДЕЙНОСТИ ЗА ПОДКРЕПА

Адаптивно развитие

| | Храна/хранене | Лична хигиена | Обличане/съблича не |
|---|---|---|---|
| Интерактивна подкрепа | Поетапно въвеждане на нова храна. Осигуряване на възможност за помирисване, докосване, опитване. | Включване в групови занимания, свързани с личната хигиена – миене на зъби, използване на носни кърпи, измиване на ръце, лице. | Пренос на дейностите за съблича не/обличане в домашни условия – работа с родители. |
| Функционална подкрепа | Визуализирана хранителна пирамида, придружаван от инструкции, че всеки ден се приема от всеки вид храна. | Структуриране на визуални инструкции за поддържане на лична хигиена с етапи на действие. | Включване в обучението на дейности, свързани с избор на подходящи дрехи за сезона, правилното обличане.съблича не (закопчаване и разкопчаване на цип, копчета, връзване на връзки) |

## Комуникативно развитие

| | Комуникативни взаимодействия | Съставяне на думи, изрази, изречения |
|---|---|---|
| Интерактивна подкрепа | Насърчаване при използване на думи, изрази или изречение, за да опише предмети, емоции, минали събития, формулира молба получи/даде информация. | Изработка на картинен речник, онагледяващ съществителни имена, прилагателни имена, глаголи, местоимения, често задавани въпроси. |
| Функционална подкрепа | Включване в ролеви игри с цел редуване на ролите на слушател и събеседник, задаване на уточняващи въпроси, отговор на въпроси, засягане на теми, свързани с контекста, отговор на темата на разговор на събеседника. | Занимания, свързани с употребата на глаголи, членуване на съществителни имена, съгласуването на съществителни и прилагателни имена, използване на местоимения, задаване на въпроси, използване на предлози и свързани изрази. |

## Познавателно развитие

| | Понятия | Категоризация | Последователност | Запомняне на събития |
|---|---|---|---|---|
| Интерактивна подкрепа | Насърчаване на семейството за детайлно описание на предмети от ежедневието в потока на речта – включване на цвят, форма, големина, количество, качество. | Включване на изградените стереотипи в поведението в обучителната стратегия. | Изготвяне на дневни/седмични режими , графици за управление на времето в учебна среда. | Структуриране на учебното пространство; чрез насоки към родителите – структуриране и на домашната обстановка с повтарящи се визуални стимули. |
| Функционална подкрепа | Обозначаване в учебното пространство на предлози. | Включване в обучението на занимания, свързани с | Използване в учебната дейност „начало“ и „край“ на | Изработка на дневник, в който ежедневно/ежеседмично/месечно да се отразяват (чрез рисунка, |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | групиране на лица, предмети по категории, функция, физически характеристики. | заниманието, структуриране на дейността. | разказ) важни събития от живота на ученика. |

| | **Решаване на проблеми** | **Игра** | **Математически представи** | **Фонологична осведоменост** |
|---|---|---|---|---|
| Интерактивна подкрепа | Включване в „Кръг на приятелството“ - ученици с общи интереси, сходни проблеми. | Организация на свободното време на ученика в училище и в семейна среда, насоки към семейството. | Предварителна подготовка за изпълнение на поставените цели в обучението на ученика, съгласуваност между екипа в използването на различни стратегии. | |
| Функционална подкрепа | Училищен ментор – лице, на което ученика има доверие. | Насърчаване и изискване за спазване на правилата при игра. | Съобразяване с индивидуалните потребности на всеки ученик и използване на методи и средства, чрез които се достига до постижения и участие в образователния процес. | |