

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО „НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА“  
КАТЕДРА ПО „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“**

**Автореферат на дисертационен труд за придобиване на образователна и  
научна степен „доктор“ по специална педагогика (на английски език)**

**Заглавие на дисертационен труд:  
„СЪВРЕМЕННИ ПОДХОДИ ЗА СТИМУЛИРАНЕ НА  
КОМУНИКАТИВНИТЕ СПОСОБНОСТИ ПРИ ДЕЦА ОТ  
АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР“**

**Докторант:**

**КОНСТАНТИНОС МАГАЛИОС**

**Научен ръководител:**

**ПРОФ. Д-Р НЕДА БАЛКАНСКА**

**София, 2023**

## СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ.....	.....
<b>Error! Bookmark not defined.</b>	
I. ПЪРВА ГЛАВА.....	5
РАЗТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР - СЪВРЕМЕННИ ПЕРСПЕКТИВИ.....	5
1.1.Разтройство от аутистичния спектър - основни характеристики, дефиниции и класификации.....	5
1.2.Терапевтични подходи при аутизъм.....	6
II. ВТОРА ГЛАВА.....	8
КОМУНИКАЦИЯ И ДЕЦАТА С АУТИЗЪМ.....	8
2.1.Комуникацията като процес .....	8
2.2 Комуникативни дефицити при аутизма и специфично езиково нарушение.....	8
2.3 Съвременни стратегии за стимулиране на комуникативните способности.....	8
ТРЕТА ГЛАВА.....	12
3.1 Цел на изследването.....	12
3.2 Изследователски въпроси и хипотези.....	12
3.3 Изследователски методи.....	12
3.4 Участници в изследването.....	13
3.5. Методология на изследването .....	14
3.6. Изследване на единичен случай (case-study).....	15
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА.....	19
АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ.....	19
4.1Демографски данни.....	19
4.2 Анализ на резултатите от изследването.....	21
4.3 Дискусия .....	50
ПРЕПОРЪКИ.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
ПРИНОСИ.....	67
СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ.....	68

## ВЪВЕДЕНИЕ

Деца с разстройство от аутистичния спектър РАС (ASD) се характеризират със значителни затруднения в социалната комуникация и взаимодействие, вербалната и невербалната комуникация, гъвкавостта на мисленето и поведението.

Социалната дисфункция е описана като универсален и определящ дефицит при децата с аутизъм. Социалните характеристики на децата с РАС могат да варират от пълно затваряне и отказ от социални взаимодействия или пасивно приемане на инициативите на другите хора, до висока социална мотивация и чести взаимодействия, макар и не непременно адекватни. Въпреки това, като цяло, наблюденията и проучванията показват, че учениците с РАС имат по-ниски социални умения и е по-малко вероятно да инициират и реагират на отговорите на другите, отколкото техните връстници с типично развитие. Правилата на социалната комуникация могат да объркат мнозинството от хората с РАС, дори и тези с високо ниво на функционалност. В резултат на това социалната прогноза на хората с РАС често е лоша. Чувството за самота, трудностите при формиране и поддържане на социални взаимоотношения и множество други проблеми с психичното здраве, могат да се появят по-късно в живота.

Учениците с аутизъм често срещат трудности при изграждането на взаимоотношения с връстниците си. В детството се наблюдава липса на интерес към формиране на тези взаимоотношения. С течение на времето желанието за социални взаимодействия е налице, но необходимите социални умения, в голяма степен, липсват. Често детето се затруднява да разбере чувствата и възприятията на хората, с които се опитва да взаимодейства.

Дефицитите във вербалната комуникация са свързани с инициране на разговор (Elder, Caterino, Chao, Shacknai и DeSimone, 2006), поддържане на темата на диалога и неадекватна реч. От друга страна, невербалните комуникативни дефицити, като разпознаване на израженията на лицето, поддържане на зрителен контакт и тон на гласа, представляват трудност за ученика с аутизъм. А способността да се интегрира тази информация е

предпоставка за социално разбиране. Дори ако учениците са наясно с невербалните аспекти на комуникацията, те може да не са в състояние да интегрират или интерпретират различните елементи по начин, който им осигурява точна оценка на ситуацията.

Важно да се отбележи е, че дефицитът в социалните умения не се редуцира в процеса на развитие на индивида. Напротив, проявата на дискомфорт вероятно се засилва, когато детето наближава юношеството, тъй като общуването със социалната му обкръжение става все по-сложно

Децата с РАС не придобиват съответните социални умения. Следователно, те нямат същите възможности за положителни социални взаимодействия като техните съученици. Обучението в групова форма е рационална намеса. Освен това, предвид повишеното разпознаване на аутизма, при децата с умерени когнитивни способности и акцента върху включването на ученици с нарушения в общообразователните класове, учителите могат и трябва да подобрят социалните умения на децата в училищна възраст и юношите с РАС.

## **ПЪРВА ГЛАВА**

### **РАЗСТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР – СЪВРЕМЕННИ ПЕРСПЕКТИВИ**

#### **1.1. Разстройство от аутистичния спектър – основни характеристики, дефиниции и класификации**

Разстройството от аутистичния спектър (РАС) е общ термин, който включва пет нарушения на развитието: аутистично разстройство, синдром на Rett, дисоциативно разстройство в детството, синдром на Аспергер и первазивно разстройство на развитието. Налице са редица дефиниции за това какво всъщност представлява и включва нарушението, но това, което представяме тук, е дефиницията, която обобщава всички възгледи за нарушението от аутистичния спектър. Симптомите на РАС могат да варират от леки до тежки и децата проявяват симптоми на тази група нарушения или при раждането (инфантилен аутизъм), или около тригодишна възраст (регресивен аутизъм). Повече момчета, отколкото момичета страдат от аутизъм, въпреки че момчетата са диагностицирани с по-тежка симптоматика (American Psychiatric Association, 1994 г., цитирано от Farmer, 2013 г.).

Като термин „Разстройство от аутистичния спектър“ се появява за първи път в съвременните класификационни системи DSM-5 на Американската психиатрична асоциация (2013) и ICD-11 на Световната здравна организация (2019) и заменя диагностичната категория „Первазивно нарушение на развитието“ на по-старата версия DSM-IV (1994). С въвеждането на термина "разстройство от аутистичния спектър" диагностичната категория на аутизма се разширява от "категоричен" на "дименсионален". „Моделът на спектъра“ отразява концепцията за хетерогенност на поведението и степенуване на тежестта на клиниката в група от индивиди, които въпреки различията си имат общ и „разпознаваем“ начин на мислене и учене.

В същото време, в новата класификация на нарушенията на неврологичното развитие на Световната здравна организация (СЗО), Международна класификация на болестите-11 (ICD-11), РАС включва аутистично разстройство и первазивно разстройство на развитието. В рамките на по-широкия раздел, РАС и определени подтипове РАС са описани отделно, като „аутизъм без

нарушение на интелектуалното развитие и с малко или никакво нарушение на функционалния език“, което се отнася до концепцията за синдрома на Аспергер. Освен това по отношение на Международната класификация на болестите-11 (ICD-11) съществуват така наречените Спецификатори в рамките на аутистичния спектър:

- Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с леко или никакво увреждане на функционалния език
- Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и с леко или никакво увреждане на функционалния език
- Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с нарушен функционален език
- Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и с нарушен функционален език
- Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с липса на функционален език
- Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и липса на функционален език
- Друго специфично разстройство от аутистичния спектър може да се използва, ако горните параметри не са приложими
- Разстройство от аутистичния спектър, неуточнено, може да се използва, ако горните параметри са неизвестни.

## **1.2. Терапевтични подходи при аутизъм.**

Настоящите изследвания върху генезиса на аутизма оказват значително влияние върху терапевтичната практика. Ефективните терапии се подкрепят от принципите на психологията на развитието, с акцент върху социалното познание, самосъзнанието, формирането на социални умения, развитието и управлението на дисфункционалното поведение. Програмите за ранна интервенция са необходими за развитието на децата с аутизъм (Widhiatruti, 2012).

Не съществува единен подход за въздействие при деца с аутизъм. За конкретни деца едни методи може да са по-ефективни от други за подобряване на социалните умения и взаимоотношенията. В тази връзка, от огромно значение за детето от аутистичния спектър са семейството и училището. От най-

ранна възраст терапевтичната работа се фокусира върху развитието на комуникацията, детското образование и психологията на родителството. В напреднала възраст формирането на социални умения е приоритет, докато справянето със стреса, тревожността или компулсивните симптоми може да изисква подходящо лечение и/или лекарства. Терапевтичните подходи при аутизма се фокусира върху адаптирането на детето към средата, в която то функционира, с цел повишаване качеството на живот- на него и на семейството му. Следователно терапевтичните въздействия трябва да бъдат насочени към езиково и социално развитие, както и към намаляване на стереотипното поведение (Wood, 2018).

Най-ефективните програми за работа включват: ранна интервенция, персонализирани програми за развитие и поведение на децата, системно структурирано обучение, базирано на специални учебни материали и интензивни образователни програми, включващи родители и роднини.

## **ВТОРА ГЛАВА**

### **КОМУНИКАЦИЯ И ДЕЦАТА С АУТИЗЪМ**

#### **2.1 Комуникацията като процес.**

„Комуникацията“ (е) предаването на съобщение от подателя към получателя по начин, който може да бъде разбран“ (Sanchez, N. Communication). Комуникационната система трябва да съдържа добра структура. Тази форма на комуникация включва създаване на начало, корпус на разговора и подход за разговор. Началото информира аудиторията за темата, корпусът е основата, която обяснява темата, а затварянето ѝ - обединява всичко. Вторият фактор в комуникацията е яснотата. Посланието, дадено от оратора, трябва да е достатъчно ясно да позволи на аудиторията да разбере темата и нейната цел. Последователността също е важен фактор в комуникацията. Човекът, който предава съобщението, трябва да гарантира, че то не съдържа противоречия, които да предизвикат объркване в аудиторията, а то е предадено, както трябва.

#### **2.2 Комуникативни дефицити при аутизма и специфично езиково нарушение**

Комуникативните нарушения включват трудности при разбирането на писмената и устната реч. Регистрират се фонологични, морфологични и синтактични нарушения, но основните проблеми са свързани с разбирането и продукцията на речта в социалните взаимодействия, което затруднява двупосочната комуникация предаващ-приемащ (Papadatos, 2010).

#### **2.3 Съвременни стратегии за стимулиране на комуникативните способности.**

Linda Hodgdon (2019) твърди, че учениците с аутизъм, синдром на Аспергер, первазивно разстройство на развитието и други диагнози, които попадат в аутистичния спектър, срещат значителни трудности в комуникацията и при формирането на социални умения. В допълнение, те са в състояние да демонстрират поведенчески модели, които да попречат на успешното участие в училищни и семейни дейности. Налице са значителен брой ученици с различни комуникативни или поведенчески особености в приобщаващата образователна



среда, които се характеризират със сходни образователни потребности. Те също биха се възползвали положително от комуникативните стратегии, прилагани при децата от аутистичния спектър (Hodgdon, 2019).

Признаването, че учениците имат различни стилове на учене, води до откритието, че повечето ученици с разстройства от аутистичния спектър са с визуален стил на учене. Това означава, че обработват по-пълноценно и по-бързо запаметяват информация, която възприемат зрителино. Много други ученици със или без затруднения в общуването също демонстрират подобен водещ стил на учене. Значението на това наблюдение има неизмерими последици за комуникацията, социалните взаимодействия и преподаването. Въпреки образователната среда се организира с фокус върху формирането на комуникативни способности за тези ученици, акцентът в повечето случаи пада върху формирането на експресивните комуникативни умения на ученика. Сравнително малко внимание се обръща на стимулирането на способността на ученика да разбира смисъла и значението на комуникацията.. Важно е да се разбере защо неспособността за ефективно приемане и обработка на информация може да бъде значително предизвикателство за тези ученици (Hodgdon, 2019).

Комуникацията е една от основните проблемни зони за хора, които страдат от аутизъм, синдром на Аспергер, первазивно разстройство на развитието и други в този аутистичен спектър. Трудностите засягат широк спектър от умения, включително способността на ученика да:

- разбира социалната комуникация
- разбира сигналите на заобикалящата го среда
- следва инструкциите
- да изпълнява самоуправление или организационни задачи
- развива ефективна експресивна комуникация
- подобряването на комуникацията е една от най-важните цели (Hodgdon, 2019).

Ефективната комуникация изисква способност за бързо установяване и пренасочване на вниманието, приемане и обработка на информация и формулиране на отговори, подходящи за ситуацията. Тези ученици може да изпитват затруднения при постигането на тези умения със скоростта,

необходима за ефективно участие в комуникационните взаимодействия. Те срещат затруднения при бързото тълкуване на информация, особено тази, представена по слухов път. В противовес на това, визуалната информация остава налична достатъчно дълго, за да позволи на ученика да се съсредоточи върху нея или да се върне към нея, ако е необходимо, за да създаде памет за съобщението. Визуалните инструменти осигуряват важна основа за по-ефективна комуникация. Когато се използват визуални инструменти, за да се предаде на тези ученици информация и насоки, тяхното разбиране се увеличава значително (Hodgdon, 2019).

Графиците и календарите са най-често срещаните визуални инструменти, използвани за предоставяне на информация на учениците. Упътванията стъпка по стъпка, таблата за избор и правилата в класната стая помагат на учениците, като създават среда, която е по-предвидима и разбираема. Визуалните инструменти, използвани за предоставяне на информация са изключително полезни, особено за активното участие на учениците в разнообразните учебни дейности и за избягване на поведенчески проблеми (Hodgdon, 2019).

Целта на използването на тези помощни средства е да се подобри разбирането на ученика за това, което се случва в живота му и какво се очаква от него. Резултатът е успешно намаляване или елиминиране на комуникативните, социални и поведенчески предизвикателства (Hodgdon, 2019).

## ТРЕТА ГЛАВА

### ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

#### ***3.1. Цел на изследването***

Целта на това изследване е да се проучат пътищата за повишаване на комуникативните способности на децата с аутизъм. В тази връзка са подложени на изследване нагласите на специалните учители по отношение на приложението на индивидуални програми, на алтернативни системи като PECS и MACATON като стратегия за интервенция при деца с разстройство от аутистичния спектър (РАС).

#### ***3.2. Изследователски въпроси и хипотези на изследването***

По-конкретно, изследователските въпроси, които задаваме са следните:

- Познават ли специалните принципи на приложение на индивидуалните програми в образователната практика?
- Как и защо учителите по специално образование използват персонализирани програми, за намеса при деца с аутизъм?
- Запознати ли са учителите по специално образование с алтернативни терапевтични методи като PECS и MACATON?
- Как и защо учителите по специално образование използват алтернативните методи при деца с аутизъм?

Що се отнася до изследователските хипотези, те са следните:

#### **Хипотеза 1:**

Учителите ще използват разширени персонализирани програми за обучение (например, Системата за комуникация, основана на картини (PECS) и МАКАТОН). Учителите ще имат положително отношение към индивидуалните образователни програми, Системата за комуникация, основана на картини (PECS) и МАКАТОН, Language & Teachers и ще бъдат запознати и с техниката на прилагане на социалните истории.

#### **Хипотеза 2:**

Учителите имат практики за съвместно обучение на ученици с аутизъм, за да подобрят техните комуникативни умения.

### ***3.3 Изследователски методи***

Взаимното допълване на качествено с количественото изследване се счита за нещо необходимо при социалните изследвания. Качествените проучвания са необходими инструменти и анализа на количествените данни за по-нататъшно задълбочаване на многоизмерни проблеми (Vitalykis-Saroniati, 1998: 260), особено в изследване, направено в "неизследвани води" за гръцката действителност.

Поради сложността на изследването на феномена и липсата на достатъчно първични изследвания, които да гарантират неговата валидност и достоверност, нашият експеримент е проведен с помощта на триангулация, както на ниво изследователски методи, така и на ниво събиране на данни.

В нашето изследване използваме типа „методологична триангулация”, според който един и същ метод може да се използва в различни случаи, или различни методи могат да се използват в рамките на едно изследване. Нашето изследване се отнася до втория случай и ние можем да дефинираме дизайна на нашата методология чрез използване на различни методи, чийто контрол на валидността, според Campell & Fiske (1959), се осъществява чрез конвергенция на независими измервания на един и същ обект.

### ***3.4. Участници в изследването***

Извадката се състои от 100 специални учители в Гърция. Участниците работят в структури за специално образование или в общообразователни звена като ресурсни учители.

Извадката за количественото изследване се състои от специалисти и учители от областта Атика и други провинциални градове, които са поканени да попълнят онлайн въпросника в Google Docs през учебната 2020-2021 година.

Извадката от качествено изследване (Стандартно отворено интервю) се проведе във фокус група от 20 специални учители.. Целта на триангулацията е последвана от сравнение на резултатите от изследването, получени от двата метода.

Най-голям процент участници в качествено изследване са жени (91,60%). Половината от тях са преминали обучение, свързано с аутизма, а 1/3 са завършили специална педагогика (61,10%). По-голямата част от участниците

са работили в структури за Паралелна подкрепа (42,90%) и около 1/3 са имали над 5 години опит с деца с РАС.

### **3.5. Методология на изследването**

Първият избран метод на изследването е количественото изследване. Като инструмент за събиране на данни е избран въпросник. В случая на това проучване, въпросникът е даден от изследователя. Скалите на Likert (1967) са документирани като валидни и надеждни методи за измерване на отношението (Gorenflo&Gorenflo, 1991, Rosenbaum et al., 1986a). Първата част на въпросника се състои от въпроси относно характеристиките на участниците, а втората част включва въпроси относно използването на алтернативни форми на комуникация и последната част на въпросника включва въпроси относно достъпността, прилагането и ефективността на алтернативните форми на комуникация.

Освен това използваме качествено изследване. Като инструмент за събиране на данни - интервюто (събиране/записване на преживявания или поведения, събиране/записване на мнения и записване на емоционални реакции), и по-конкретно фокус групата (Focus Group). (Lecompte и Preissle, 1993). Поради тази причина са избрани учители, които имат опит с ученици с аутизъм. Учителите са помолени да участват в малка фокус група, относно целите на изследването. 20 учители се свързаха доброволно с изследователя и срещата на фокус групата се проведе на 01.03.2021 г., като проверяващ/координатор на групата е изследователят. Учителите са помолени да се изразяват открито във въпросите, зададени от изследователя.

Проучването се проведе през зимните месеци на 2020-2021 г. и по-точно от 10.12.2020 г. до 02.03.2021 г. Преди предоставянето на въпросника е осигурена телефонна комуникация с преподавателите от специалните и общообразователните учебни заведения. След необходимите уточняващи справки относно предмета и целта на изследването, въпросникът е предоставен на тези от тях, които са проявили интерес за допълнителни данни и са решили да отговорят на въпросниците. На някои от участниците, които отсъстваха, въпросникът е изпратен по имейл, но броят на хората в този случай е ограничен.

Данните от това проучване са анализирани чрез статистическата програма SPSS22.0.

Процедурата е следната: Първо въпросниците са проверени и номерирани. След това отговорите на участниците са кодирани и кодифицирани. Статистическата обработка на данни е извършена по методите на дескриптивния статистически сбор и се фокусира основно върху честотния анализ на променливите. В главата с резултатите по-долу се прави препратка към тези анализи и резултатите са представени на базата на изследователски въпроси.

### **3.6. Изследване на единичен случай (case-study)**

Настоящият казус се отнася до десетгодишен ученик с разстройство от аутистичния спектър, който е посещавал общообразователен клас с паралелно подпомагане-съвместно обучение от учител по специално образование (PE71). Съответната паралелна подкрепа е предложена след диагностициране и оценка на специалните образователни потребности на ученика, от съответния Център за диференциална диагностика, диагностициране и подпомагане (KEDDY) на неговия район. В началото на учебната година ученикът не е бил в състояние да общува със своите съученици и учители. Има трудности в комуникацията и изразяването на желанията си. Не може да управлява емоциите си и да разбира емоциите на съучениците си. Освен това времето, което прекарва в класната стая, е кратко, тъй като има нужда от чести почивки. Нуждаел се е от повече време за справяне с учебните дейности, в сравнение със съучениците си и от адаптация на упражненията.

#### Визуализирана програма

Използването на способността на ученик с аутизъм да улавя и разбира по-лесно изображения, представя визуализираната програма за обучение като много успешен начин на учене. Акцентът върху визуализираното представяне на учебната информация предлага обучителни ползи, тъй като визуалният канал е най-важният канал за получаване и обработка на стимули при децата от аутистичния спектър.

Ето защо, имайки предвид диагнозата на ученика от Центъра за диференциална диагностика, диагностициране и подпомагане (KEDDY), но и след неформална, а в някои случаи и формална оценка, както и чрез ежедневното наблюдение и сътрудничество на учителя с ученика,

образователните интервенции започват в областите, в които се установи, че ученикът е среща най-големи трудности.

Следва да се отбележи, че ученикът е работил предимно с ресурсния учител, в индивидуална форма. Съучениците му често са канени в ресурсния кабинет, за да може ученикът да формира умения за общуване и да си сътрудничи с другите деца.

#### Престой в класната стая

А. е на 10 години и е ученик във втори клас на основно училище, през учебната 2012-13г. Одобрението от KEDDY за паралелна поддръжка дойде в края на октомври, факт, който доведе до загуба на ценно време по време на адаптирането на ученика към училищната среда. При пристигането на учителя се наблюдава, че ученикът не спазва учебната дисциплина (не седи на определеното за целта място и говори силно по време на занятията). Съдържанието на неговото обучение е на ниво, отговорящо на детската градина и не следва учебната програма на класа. В същото време А. има проблеми с речта и езика, речникът му е доста беден. Фината моторика е ограничена, а социалните и комуникативните умения са оскъдни. Също така по отношение на самообслужването са очевидни значителни трудности. Програмата за интервенция трябва да започне с първоначално поставяне на ограничения за поведението на детето, тъй като през предходната учебна година ученикът постоянно е бил извън класната стая. Първоначалната цел е ученикът да седне на стола си. Използва се визуална подкрепа - на ученика се демонстрира изображение, което показва дете, седнало на стол.

#### Комуникация

Обучението на ученици с РАС има за цел да предложи техники за по-лесно интерпретиране на съобщения от техния естествен контекст, използвайки сигнали от заобикалящата среда. Освен това формирането на комуникативни способности трябва да бъде утилитарно, така че учениците с РАС да могат да се справят с ежедневни ситуации. Процесът на комуникация е свързан със спазването на определени правила: да поддържа контакт с очи, да поддържа темата на разговор и т.н. Използвани са редица дейности за подобряване на комуникативните умения на ученика, някои от които се следват незабавно.

За да може А. да се научи да моли за помощ, по какъвто и да е начин, и да заяви молбата си, са използвани тухличките. Докато те са поставени в определена точка в класната стая, понякога умишлено, учителят променя позицията им, поставя ги в шкаф, който е недостъпен, или ги поставя в кутия, която е много трудна за отваряне, принуждавайки ученика да помоли за помощ.

#### Въображение

А. в сътрудничество с други деца, играе много символични игри или игри, в които трябва да се преструва на някои роли. Например учениците се преструват, че спят или ядат. Първоначално, движението е представено на ученика и след това се очаква той да го имитира. Освен това всички те се преструват, че готвят или пият вода, като много пъти също играят различни роли, например мама храни детето, мама приспива детето, децата пишат или играят на топка, или някои хора говорят шумно по телефона.

Казусът на единичния случай използва основно социалните истории, като те се използват за поведение, свързано със социални умения, за въвеждане на промени/нови практики, за обяснение на поведението на друг, за намаляване на стереотипното поведение, за намаляване на неподходящото поведение и за преподаване на академични умения. Новите технологии са използвани в по-малка степен поради слабост по отношение на логистичната инфраструктура. Следователно програмата за обучение има много положителни резултати. По-конкретно, ученикът от аутистичния спектър започна да си сътрудничи по-добре със своите съученици в малки групи за двадесет минути и да взаимодейства както със съучениците си, така и с учителите си. Освен това нежеланото поведение е намалено и детето остана повече време в класа.



**ЧЕТВЪРТА ГЛАВА**  
**АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ**

**4.1 Демографски данни**

**Таблица 1. Пол**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Мъже	31	31,0	31,0	31,0
Жени	69	69,0	69,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 1 съотношението на участниците мъже и жени е съответно 31,0% и 69,0%.

**Таблица 2. Възраст**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
21-30	38	38,0	38,0	38,0
31-40	23	23,0	23,0	61,0
41-50	26	26,0	26,0	87,0
50+	13	13,0	13,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 2, 38.0% от участниците са на възраст под 30 години, 26.0% от участниците са на възраст 41 – 50 години, 23.0% от участниците са на възраст 31 – 40 години, а останалите 13.0% от участниците са на възраст над 50 години.

**Таблица 3. Вид на обучението**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Педагогическа катедра по специално образование	21	21,0	21,0	21,0
Катедра "Образователна и социална политика".	33	33,0	33,0	54,0
Педагогическа катедра по начално образование	46	46,0	46,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 3 - 46% от участниците са със специалност, придобита от педагогическа катедра по начално образование, 33,0% от участниците са с

диплома от катедра „Образователна и социална политика“, а останалите 21,0% от участниците са със специалност от педагогическа катедра по специално образование.

**Таблица 4. Обучение по аутизъм**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Да	48	48,0	48,0	48,0
Не	52	52,0	52,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

В таблица 4 може да се види, че 48,0% от участниците са имали обучение във връзка с аутизма, докато останалите 52,0% от участниците не са имали такова.

**Таблица 2. Следдипломно обучение или семинари по аутизъм**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Да	22	22,0	22,0	22,0
Не	78	78,0	78,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

В таблица 5 се вижда, че 22,0% от участниците са имали следдипломно обучение или семинари върху темата за преподаване на деца с аутизъм.

**Таблица 3. Следдипломно обучение по аутизъм**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid Да	61	61,0	61,0	61,0
Не	39	39,0	39,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

В таблица 6 се вижда, че 61,0% от участниците са следвали и имали следдипломно образование, във връзка с обучение на ученици с аутизъм.

**Таблица 4. Вид на учебното звено, в което работите**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Общообразователно училище(Паралелна подкрепа)	35	35,0	35,0	35,0
Общообразователно училище (Класна стая за приобщаване)	51	51,0	51,0	86,0
Специално образователно училище (SMEA)	14	14,0	14,0	100,0

Общо	100	100,0	100,0
------	-----	-------	-------

В таблица 7 се вижда, че 51,0% от учителите работят в общообразователни училища, класна стая за приобщаване, 35,0% от учителите работят в общообразователни училища, паралелна помощ и 14% от учителите работят в специални училища.

**Таблица 5. Години на трудов опит с деца с РАС**

	Честота	Процент	Валиден Процент	Кумулативен процент
1-5	31	31,0	31,0	31,0
6-10	30	30,0	30,0	61,0
11-15	12	12,0	12,0	73,0
16-20	6	6,0	6,0	79,0
20+	21	21,0	21,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

В таблица 8 се вижда, че 31,0% от участниците имат 1 – 5 години опит с деца с РАС, 30,0% от участниците имат 6 – 10 години опит, 21,0% от участниците имат повече от 20 години опит, 12,0% от участниците имат 11 – 15 години опит, а останалите 6,0% от участниците имат 16 – 20 години опит.

#### 4.2 Количествен анализ на резултатите от изследването.

Използването на алтернативни форми на комуникация

**Таблица 9. Запознати ли сте с комуникационната система за обмен на изображения (PECS)?**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Да	83	83,0	83,0	83,0
Не	17	17,0	17,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

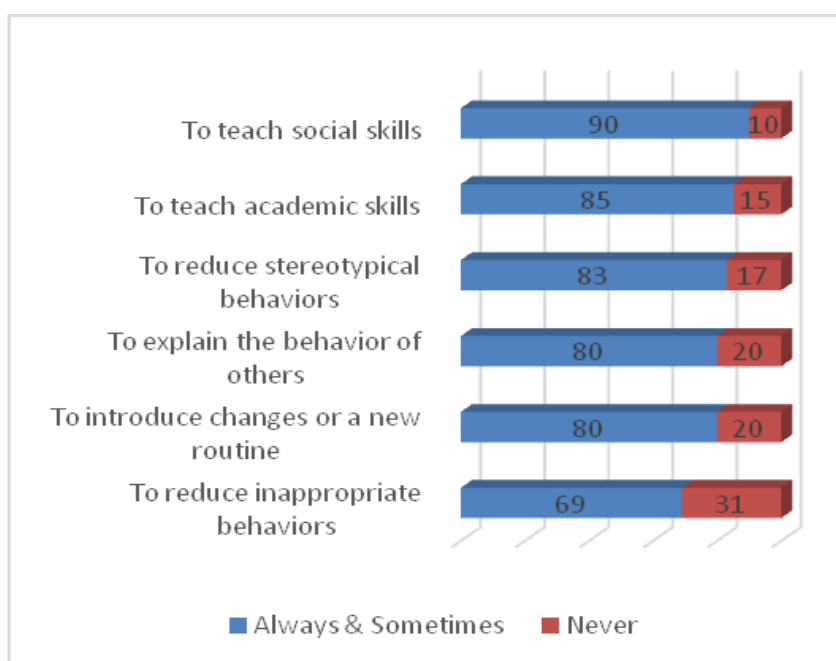
В таблица 9 се вижда, че 83,0% от участниците са запознати с комуникационната система за обмен на изображения (PECS), докато останалите 17,0% от участниците не са.

**Таблица 6. Причини за използване на PECS**

	Винаги	Понякога	Никога
Да преподава социални умения	60.0%	30.0%	10.0%
За въвеждане на промени или нова	40.0%	40.0%	20.0%

рутина			
Да обясни поведението на другите	23.0%	57.0%	20.0
За намаляване на стереотипното поведение	36.0%	47.0%	17.0
За намаляване на неподходящото поведение	26.0%	43.0%	31.0%
Да преподава академични умения	48.0%	37.0%	15.0

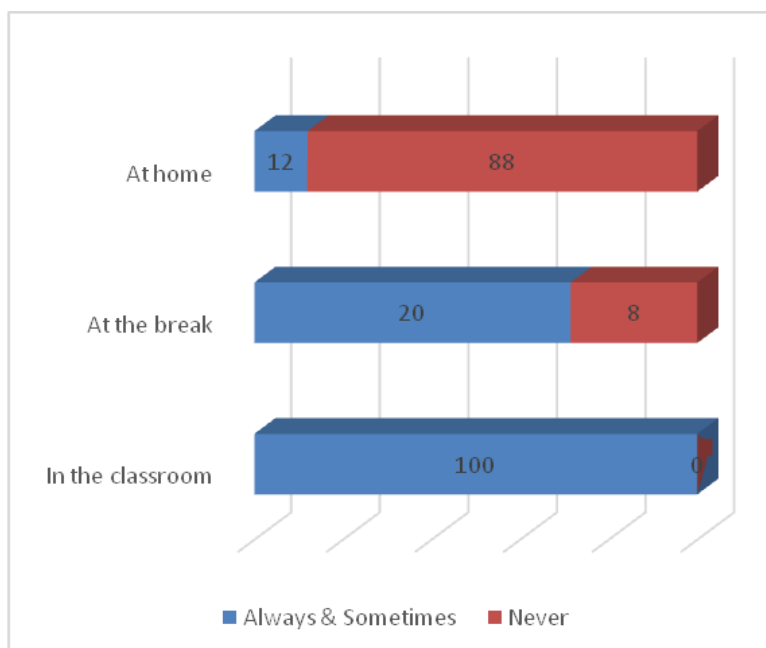
В таблица 10 може да се види, че основните причини за използване на PECS са преподаване на социални умения (90,0% винаги и понякога), академични умения (85,0% винаги и понякога), намаляване на стереотипното поведение (83,0% винаги и понякога), за обяснение поведението на другите (80,0% винаги и понякога) и за въвеждане на промени или нова рутина (80,0% винаги и понякога). Също така, участниците твърдят, че използват PECS, за да намалят неподходящото поведение (69,0% винаги и понякога).



**Таблица 7. Среда, в която учителите използват PECS**

	Винаги	Понякога	Никога
В класната стая	70.0	30.0	0.0
В междучасията	5.0	15.0	80.0
Вкъщи	0.0	12.0	88.0
Друго			

В таблица 11 се вижда, че 100.0% от участниците използват винаги или понякога PECS в класната стая, 20.0% от участниците го използват в почивката и 12.0% от участниците го използват вкъщи.



**Таблица 8. Цел на PECS**

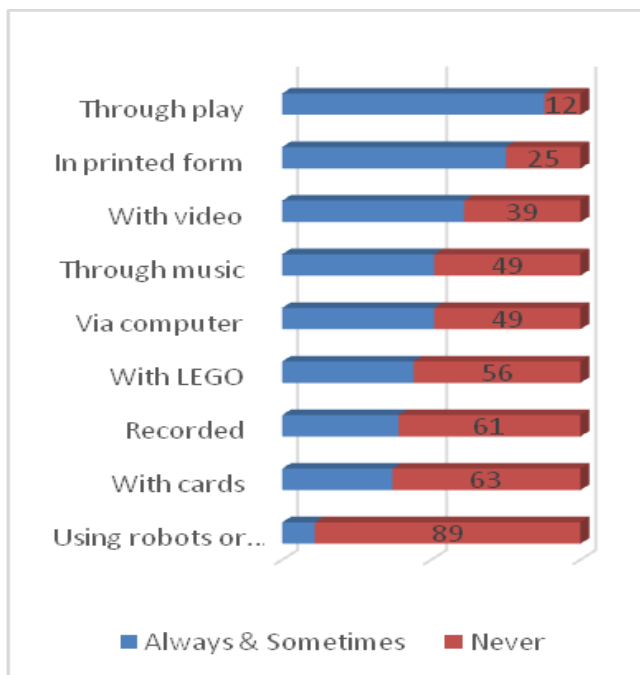
Специфичен ученик	Винаги	Понякога	Никога
	70.0	30.0	0.0

В таблица 12 се вижда, че 100,0% от учителите използват PECS винаги или понякога за конкретен ученик.

**Таблица 9. Начини за предоставяне на PECS на учениците**

	Винаги	Понякога	Никога
В печатен вид	42	33	25
Записано	25	14	61
Чрез компютър	35	16	49
С видео	44	17	39
С LEGO	23	21	56
Използване на работи или други междинни обекти	5	6	89
С карти	18	19	63
Чрез игра	39	49	12
Чрез музика	15	36	49

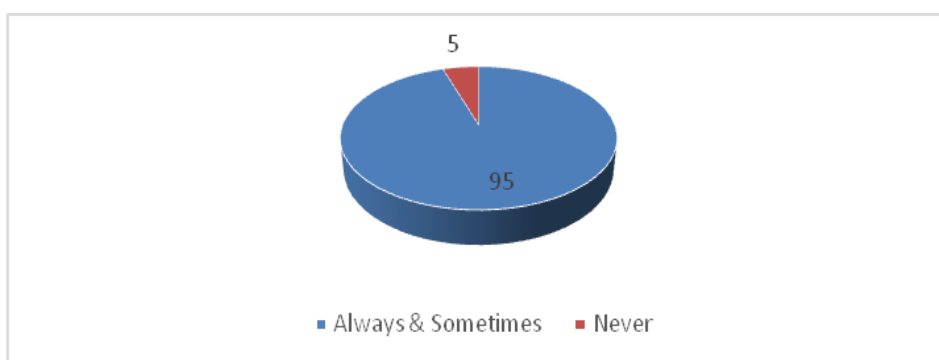
В таблица 13 може да се види, че 88% (винаги и понякога) от участниците предоставят PECS на ученици чрез игра, 75,0% от участниците се позовават на печатен формуляр, 61,0% от участниците се позовават на видео, 51,0% от участниците - до музика и чрез компютър, 44,0% от участниците се позовават на Лего, 39,0% от участниците се позовават на записан материал, 37,0% от участниците се позовават на карти и 11,0% от участниците се позовават на използването на работи или друг междинен обекти.



**Таблица 10. Употребата на PECS в комбинация с друга стратегия за интервенция**

Винаги	Понякога	Никога
78	17	5.0

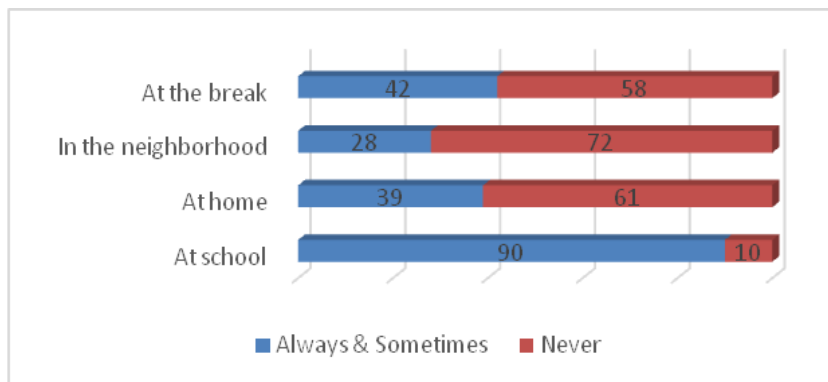
В таблица 14 може да се види, че 95,0% от участниците използват винаги или понякога PECS в комбинация с друга стратегия за интервенция, докато останалите 5,0% от участниците казват, че никога не използват PECS в комбинация с друга стратегия за интервенция.



**Таблица 11. Степен на генерализация в поведението на учениците...**

	Винаги	Понякога	Никога
В училище	55,0	35,0	10,0
Вкъщи	22,0	17,0	61,0
В квартала	13,0	15,0	72,0
В почивката	17,0	25,0	58,0

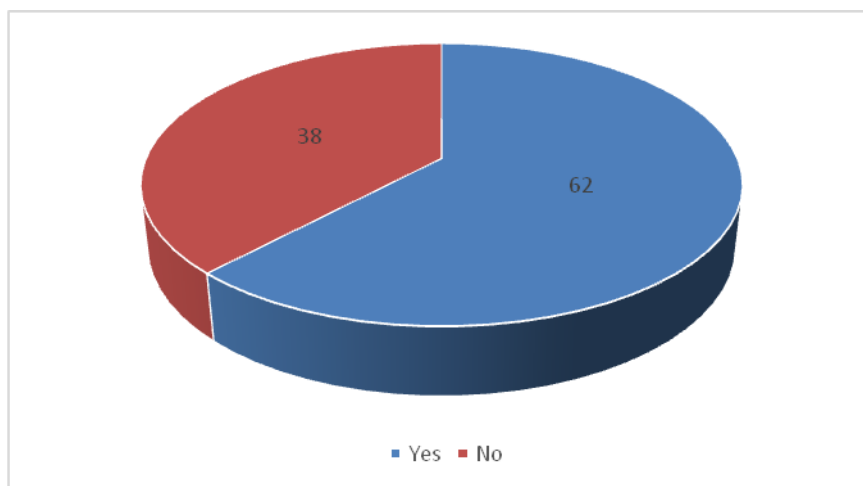
В таблица 15% може да се види, че 90,0% от участниците постигат винаги или понякога генерализация в поведението на учениците в училище, 42,0% от участниците се позовават на междучасието, 39,0% от участниците - у дома и 28,0% от участниците - в квартала.



**Таблица 12. Запознати ли сте с езиковата програма МАКАТОН?**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Да	62	62,0	62,0	62,0
Не	38	38,0	38,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

В таблица 16 се вижда, че 62,0% от участниците са запознати с езиковата програма МАКАТОН, докато останалите 38,0% от участниците не са.

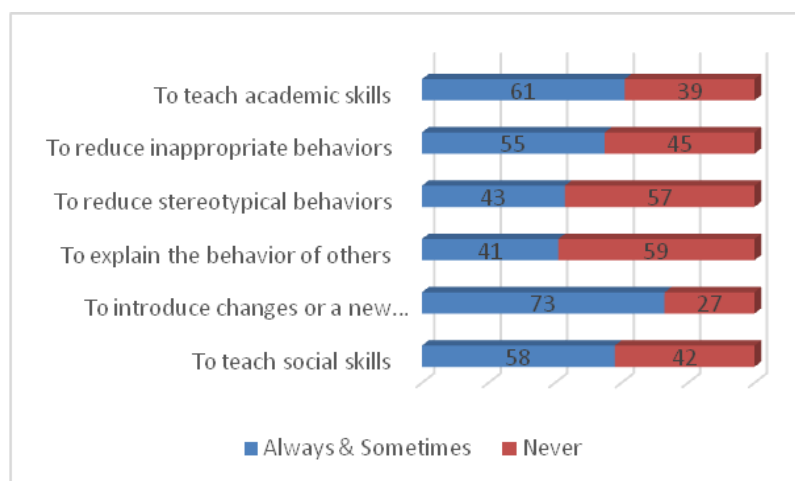


**Таблица 13. Причини за използването на МАКАТОН**

	Винаги	Понякога	Никога
За научаване на социални умения	30	28	42
За представяне на промени или нова	38	35	27

рутина			
Да обясни поведението на другите	20	21	59
За намаляване на стереотипното поведение	23	20	57
За намаляване на неподходящото поведение	30	25	45
Да преподава академични умения	30	31	39
Да обясни поведението на другите			

В таблица 17 може да се види, че основните причини за използване на МАКАТОН са въвеждане на промени или нова рутина (73,0% винаги и понякога), преподаване на социални умения (58,0% винаги и понякога) и за намаляване на неподходящото поведение (55,0% винаги и понякога), за въвеждане на промени или нова рутина (80,0% винаги и понякога). Също така участниците твърдят, че използват МАКАТОН, за да обяснят поведението на другите (41,0% винаги и понякога) и за намаляване на стереотипното поведение (43,0% винаги и понякога).

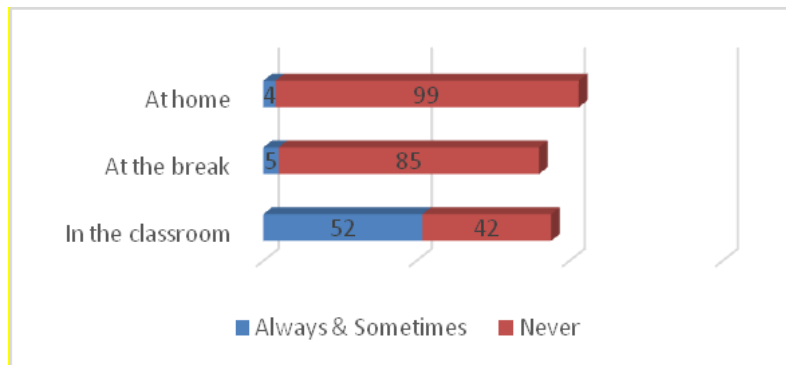


**Таблица 14. Среда, в която учителите използват МАКАТОН**

	Винаги	Понякога	Никога
В класната стая	20.0	32.0	42.0
В почивката	0.0	5.0	85.0
Вкъщи	0.0	1.0	99.0
Друго			

В таблица 18 се вижда, че 52.0% от участниците използват винаги или понякога МАКАТОН в класната стая, 5.0% от участниците я използват на почивката и 1.0% от участниците я използват вкъщи.

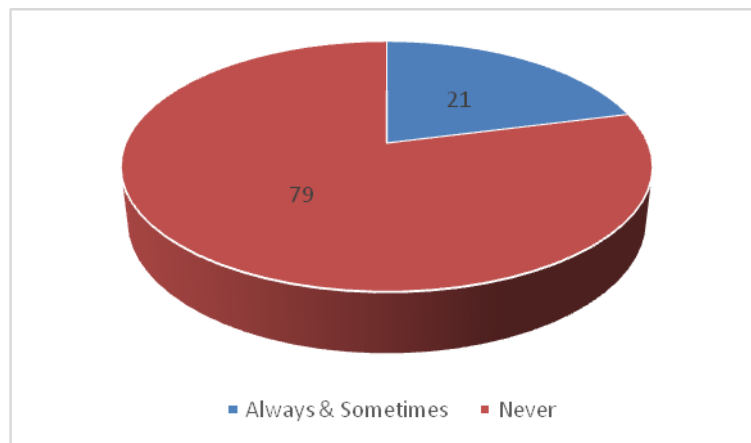




**Таблица 19. Цел на използването на МАКАТОН**

Специфичен ученик	Винаги	Понякога	Никога
	10.0	11.0	79.0

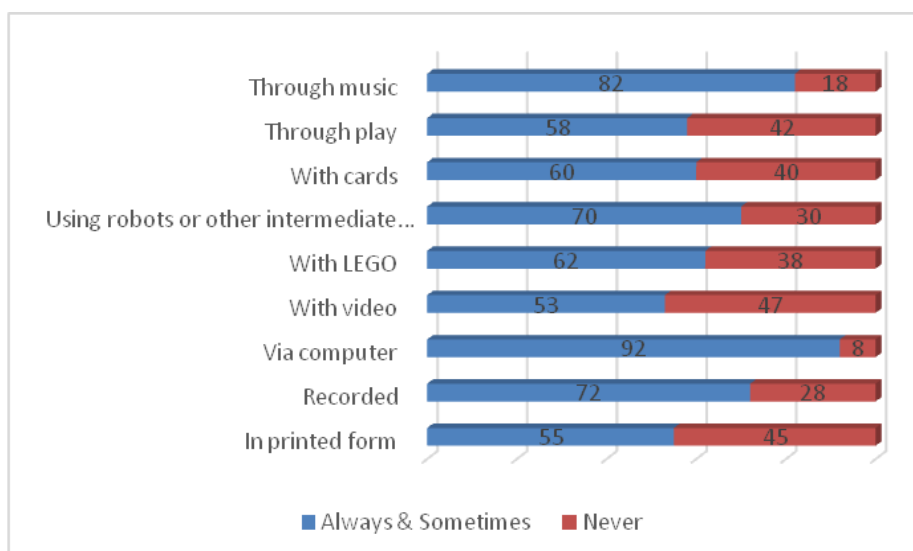
В таблица 19 се вижда, че 21,0% от учителите използват МАКАТОН винаги или понякога за конкретен, специфичен ученик.



**Таблица 15. Начини на предоставяне на МАКАТОН на учениците:**

	Винаги	Понякога	Никога
В печатен вид	22	33	45
Записано	58	14	28
Чрез компютър	77	15	8
С видео	36	17	47
С LEGO	41	21	38
Използване на работи или други междинни обекти	40	30	30
С карти	38	22	40
Чрез игра	9	49	42
Чрез музика	46	36	18

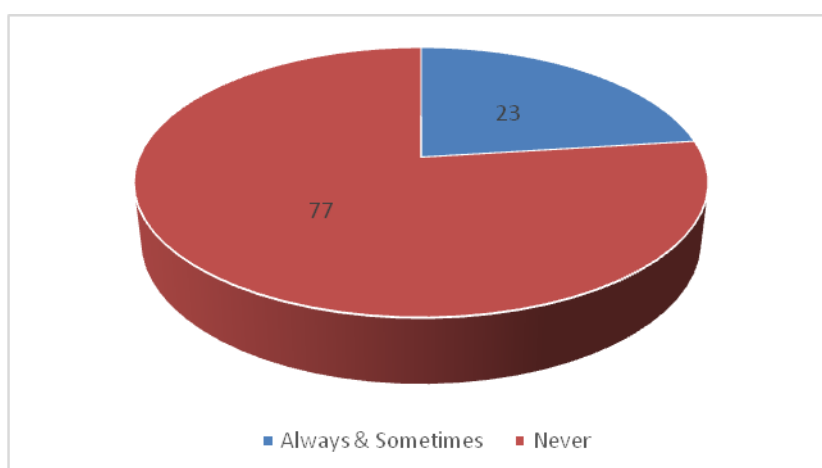
В таблица 20 може да се види, че 92% (винаги и понякога) от участниците предоставят МАКАТОН на ученици чрез компютър и 70,0% от участниците се позовават на използването на работи или други междинни обекти.



**Таблица 16. Употреба на МАКАТОН в комбинация с друга стратегия за интервенция**

Винаги	Понякога	Никога
6	17	77.0

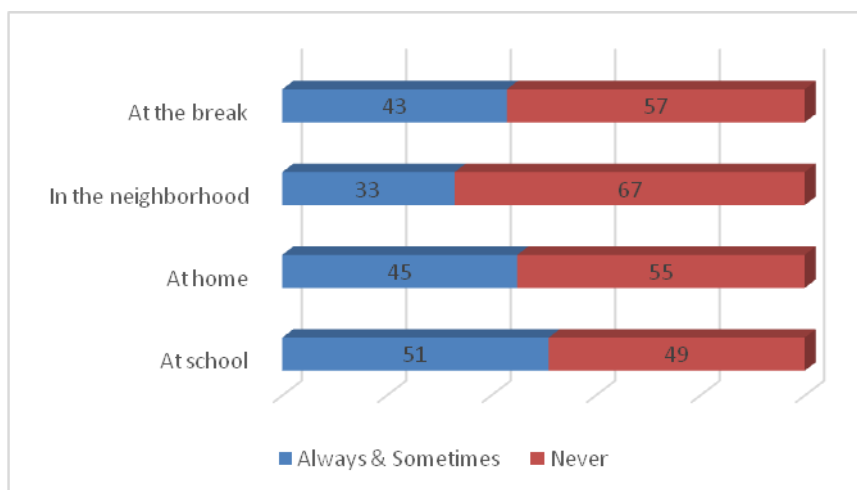
В таблица 21 може да се види, че 23% от участниците използват винаги или понякога МАКАТОН в комбинация с друга стратегия за интервенция, докато останалите 77,0% от участниците казват, че никога не използват МАКАТОН в комбинация с друга стратегия за интервенция.



**Таблица 17. Степен на генерализация в поведението на учениците...**

	Винаги	Понякога	Никога
В училище	31	20	49
Вкъщи	30	15	55
В квартала	8	25	67
В почивката	13	30	57

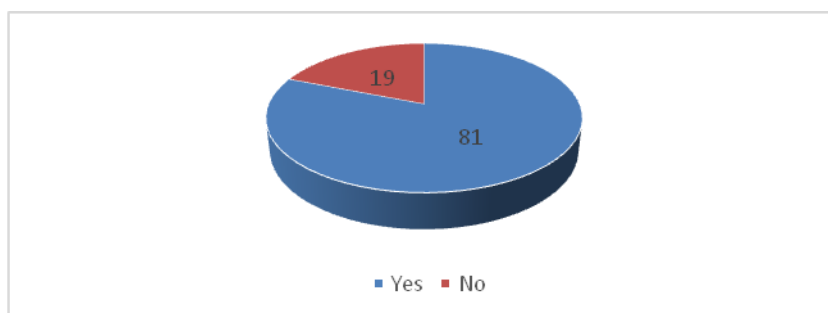
В таблица 22 може да се види, че 51.0% от участниците постигат винаги или понякога генерализация в поведението на учениците в училище, 43.0% от участниците се позовават на почивката, 45.0% от участниците се позовават на дома и 33.0% ако участниците се позовават на квартала.



**Таблица 18. Запознати ли сте със социалните истории?**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Да	81	81,0	81,0	81,0
Не	19	19,0	19,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

В таблица 23 се вижда, че 81% от участниците са запознати със социалните истории, докато останалите 19% от участниците не са.



**Таблица 19. Причини за използването на социални истории**

	Винаги	Понякога	Никога
За научаване на социални умения	60	28	12
За представяне на промени или нова рутина	23	32	45
Да обясни поведението на другите	70	21	9
За намаляване на стереотипното поведение	23	20	57
За намаляване на неподходящото поведение	15	25	60
Да преподава академични умения	10	31	59

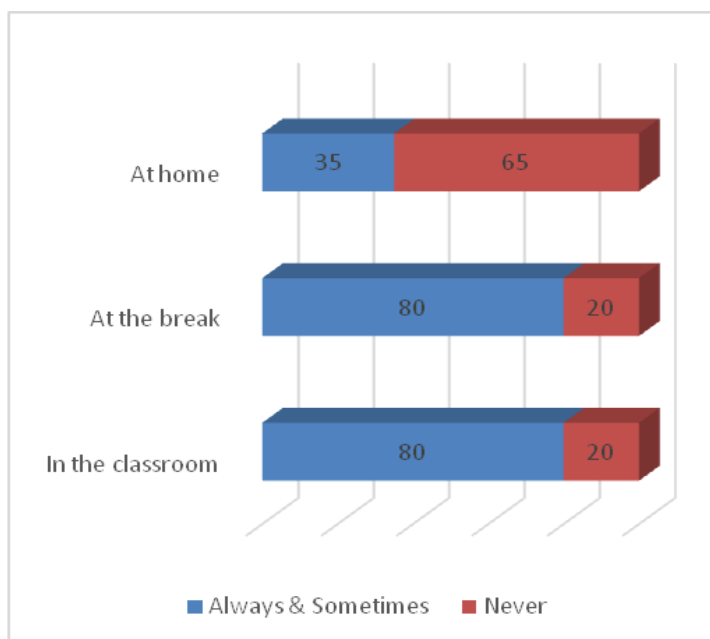
В таблица 24 може да се види, че основните причини за използване на социалните истории е да се обясни поведението на другите (91,0% винаги и понякога) и да се преподават социални умения (88,0% винаги и понякога).



**Таблица 20. Среда, в която учителите използват социални истории**

	Винаги	Понякога	Никога
В класната стая	55	25	20
В почивката	35	45	20
Вкъщи	15	20	65
Друго			

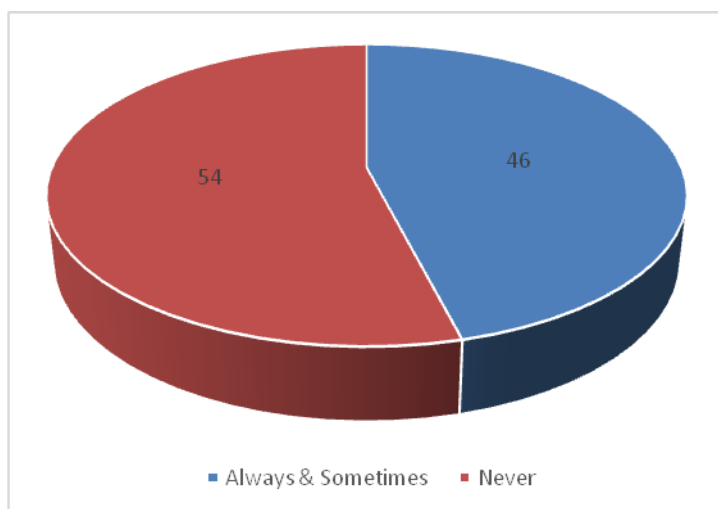
В таблица 25 се вижда, че 52.0% от участниците използват винаги или понякога МАКАТОН в класната стая, 5.0% от участниците я използват на почивка и 1.0% от участниците я използват вкъщи.



**Таблица 21. Цел на използване на социални истории**

	Винаги	Понякога	Никога
Специфичен ученик	35.0	11.0	54.0

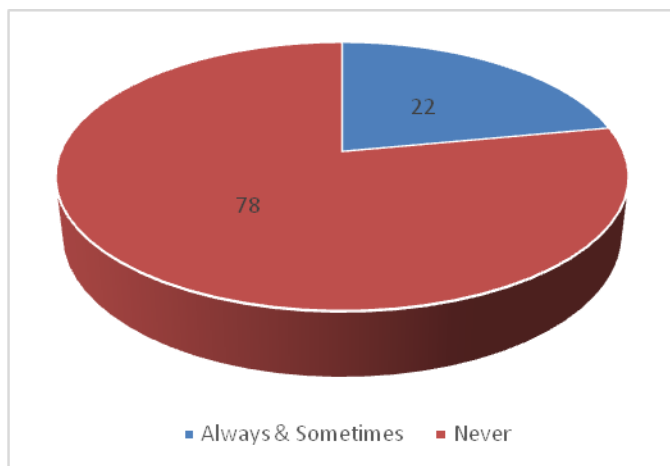
В таблица 26 се вижда, че 46,0% от учителите използват социални истории винаги или понякога за конкретен ученик.



**Таблица 22. Създавате ли социални истории сами?**

Винаги	Понякога	Никога
11.0	11.0	78.0

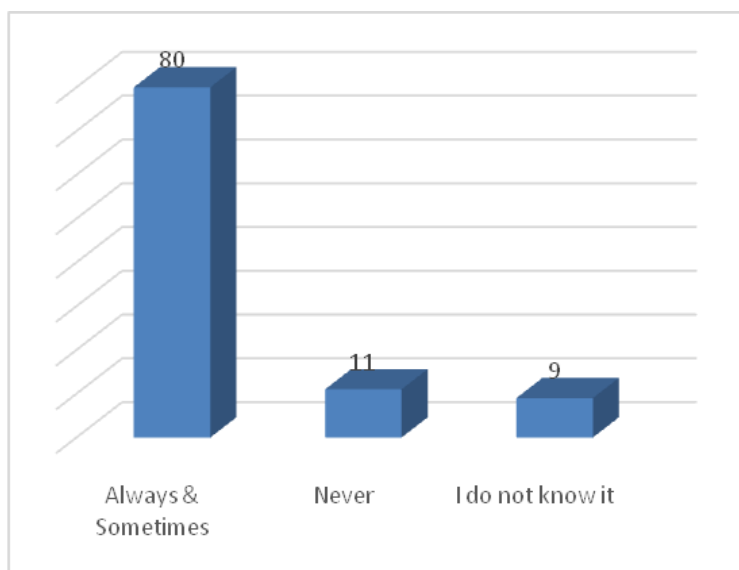
В таблица 27 се вижда, че 22,0% от учителите сами създават социални истории.



**Таблица 23. Следват ли протокола на Carol Gray за създаване на социална история?**

Винаги	Понякога	Никога	Не съм запознат с него
15.0	65.0	11.0	9.0

В таблица 28 може да се види, че 80,0% от учителите, които създават социални истории, следват протокола на Carol Gray, за да създадат социална история.

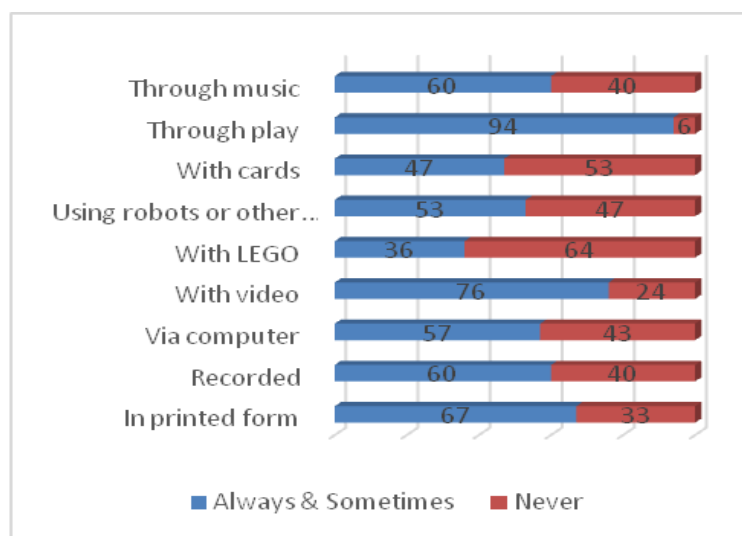


**Таблица 24. Начини на предоставяне на социални истории на учениците**

	Винаги	Понякога	Никога
В печатен вид	35	32	33
Записано	32	28	40
Чрез компютър	45	12	43
С видео	55	21	24

С LEGO	15	21	64
Използване на работи или други междинни обекти	23	30	47
С карти	25	22	53
Чрез игра	45	49	6
Чрез музика	24	36	40

В таблица 29 може да се види, че 94% (винаги и понякога) от участниците предоставят социални истории на учениците чрез игра и 76,0% от участниците се позовават на видеоклипове за използване.



Достъпност, прилагане и ефективност на алтернативни форми на комуникация

**Таблица 25. PECS беше лесен за използване от ученици.**

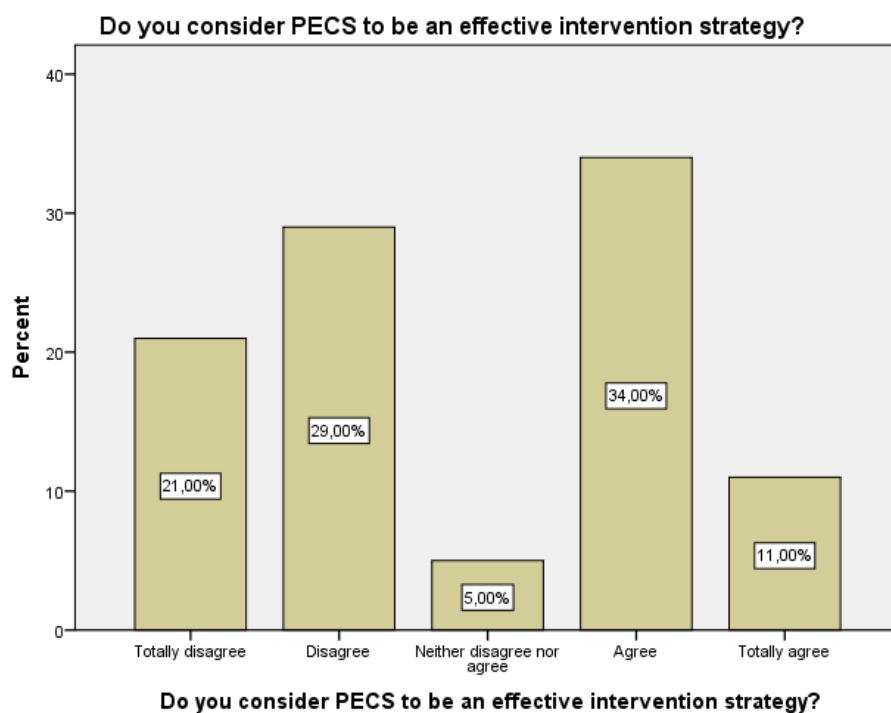
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	5	5,0	5,0	5,0
	Несъгласен	16	16,0	16,0	21,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	42	42,0	42,0	63,0
	Съгласен	37	37,0	37,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 30 37,0% от извадката смятат, че PECS са били лесни за използване от ученици, 42,0% от извадката са неутрални, а останалите 21,0% от извадката не са съгласни.

**Таблица 26. Считате ли PECS да бъде ефективна стратегия за намеса?**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	21	21,0	21,0	21,0
	Несъгласен	29	29,0	29,0	50,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	5	5,0	5,0	55,0
	Съгласен	34	34,0	34,0	89,0
	Напълно съгласен	11	11,0	11,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 1845% от извадката смятат PECS за ефективна стратегия за интервенция, 5,0% от извадката са неутрални, а останалите 50,0% от извадката не са съгласни.



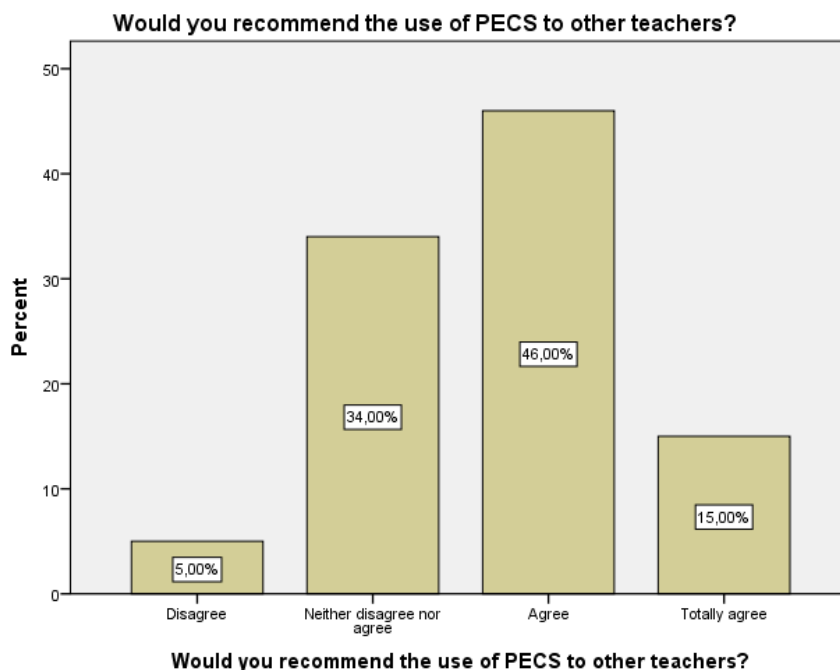
**Таблица 27. Бихте ли препоръчали използването на PECS на други учители?**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Не съм съгласен		5	5,0	5,0	5,0
Нито несъгласен, нито съгласен		34	34,0	34,0	39,0
Съгласен		46	46,0	46,0	85,0



Напълно съгласен	15	15,0	15,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 32, 61% от извадката препоръчват използването на PECS на други учители, 34,0% от извадката са неутрални, а останалите 5% от извадката не биха препоръчали.

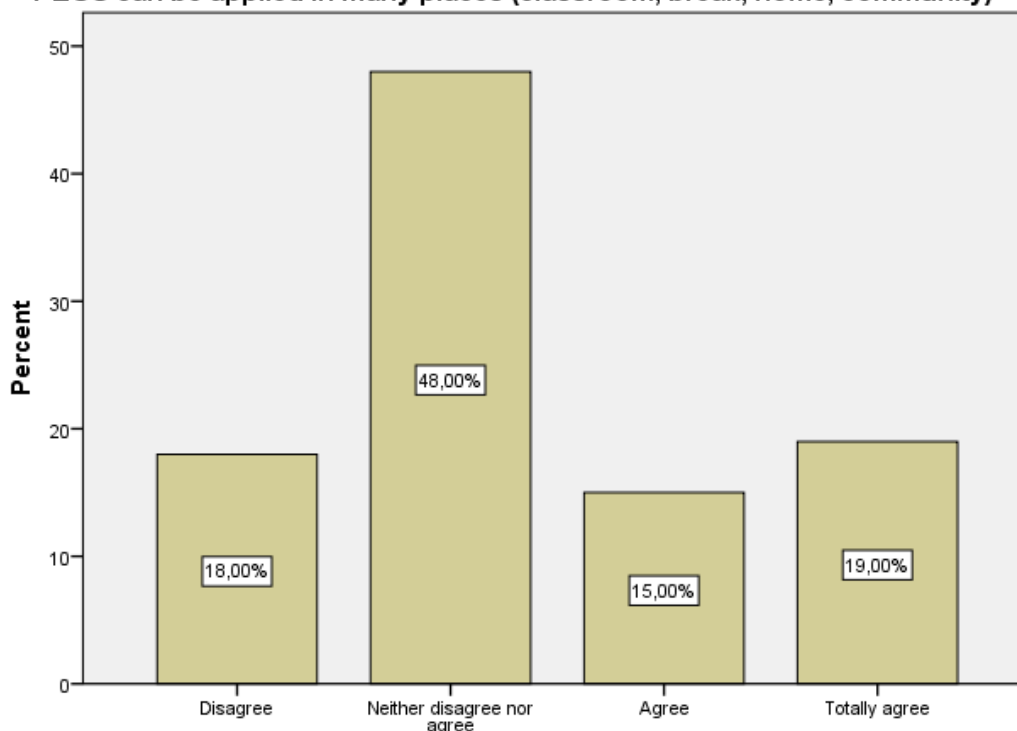


**Таблица 28. PECS може да се прилага на много места (класна стая, почивка, дом, общност)**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Не съм съгласен	18	18,0	18,0	18,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	48	48,0	48,0	66,0
	Съгласен	15	15,0	15,0	81,0
	Напълно съгласен	19	19,0	19,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 33, 34% от извадката смятат, че PECS може да се приложи на много места (класна стая, почивка, домашна общност), 48,0% от извадката са неутрални, а останалите 18% от извадката не са съгласни.

**PECS can be applied in many places (classroom, break, home, community)**

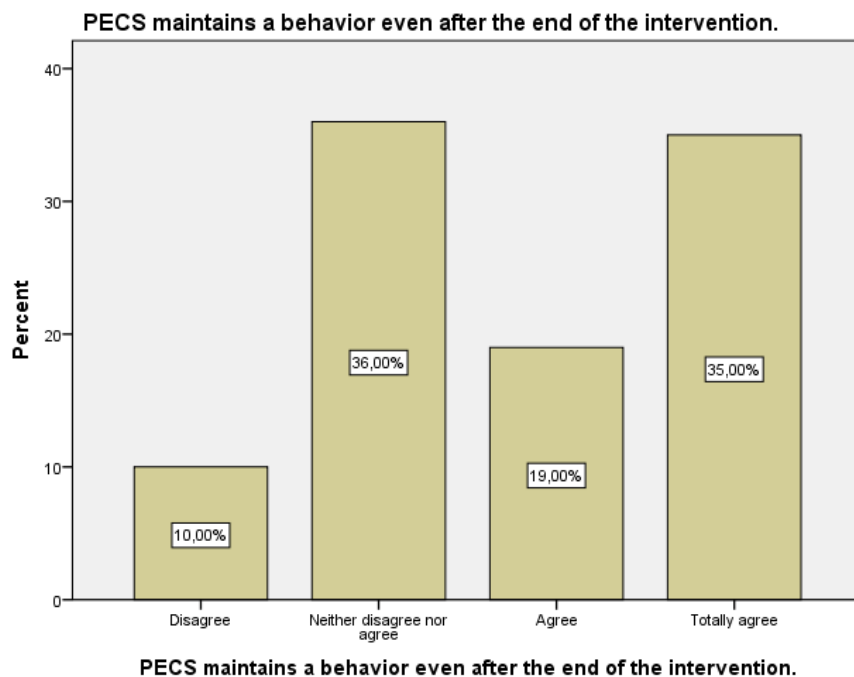


**PECS can be applied in many places (classroom, break, home, community)**

**Таблица 29. PECS поддържа поведение и след края на интервенцията.**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Несъгласен	10	10,0	10,0	10,0
Нито несъгласен, нито съгласен	36	36,0	36,0	46,0
Съгласен	19	19,0	19,0	65,0
Напълно съгласен	35	35,0	35,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 34, 54% от извадката смятат, че PECS поддържат поведение дори след края на интервенцията, 36,0% от извадката са неутрални, а останалите 10% от извадката не са съгласни.

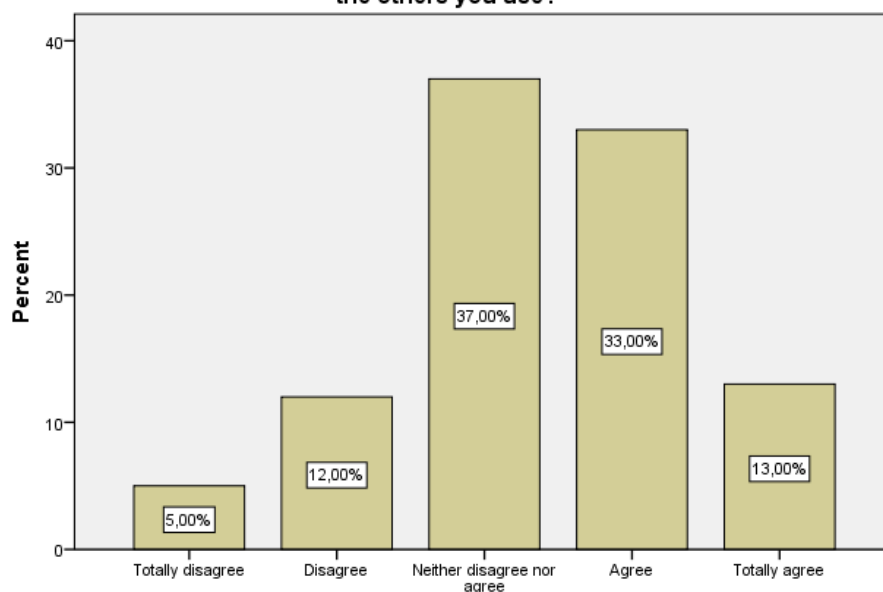


**Таблица 30. Считате ли PECS като допълнителна стратегия за намеса в сравнение с другите, които използвате?**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Напълно несъгласен	5	5,0	5,0	5,0
Несъгласен	12	12,0	12,0	17,0
Нито несъгласен, нито съгласен	37	37,0	37,0	54,0
Съгласен	33	33,0	33,0	87,0
Напълно несъгласен	13	13,0	13,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 35, 46,0% от извадката смятат PECS за допълнителна стратегия за интервенция в сравнение с другите, които използват, 37,0% от извадката са неутрални, а останалите 17,0% от извадката не са съгласни.

Do you consider PECS as a complementary intervention strategy compared to the others you use?

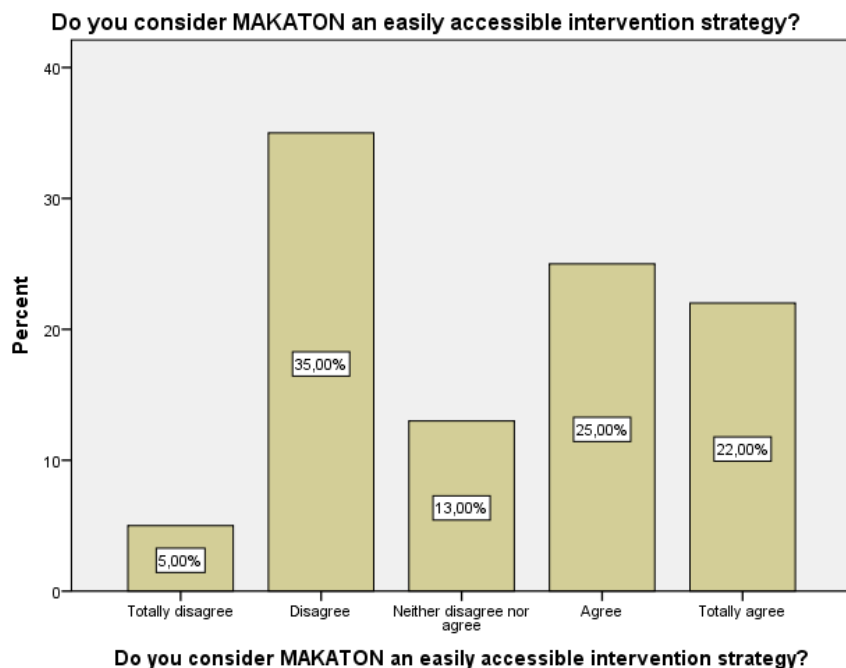


Do you consider PECS as a complementary intervention strategy compared to the others you use?

**Таблица 31. Считате ли МАКАТОН лесно достъпна стратегия за намеса?**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	5	5,0	5,0	5,0
	Несъгласен	35	35,0	35,0	40,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	13	13,0	13,0	53,0
	Съгласен	25	25,0	25,0	78,0
	Напълно съгласен	22	22,0	22,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

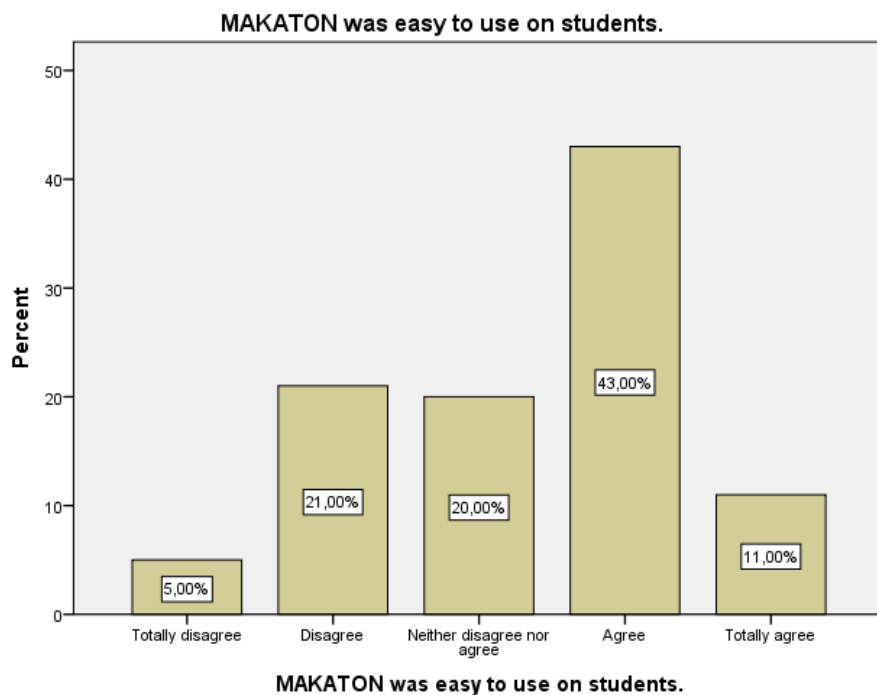
Според таблица 36, 47,0% от извадката смятат, че МАКАТОН е лесно достъпна стратегия за интервенция, 13,0% от извадката са неутрални, а останалите 40,0% от извадката не са съгласни.



**Таблица 32. МАКАТОН беше лесен за използване от учениците.**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	5	5,0	5,0	5,0
	Несъгласен	21	21,0	21,0	26,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	20	20,0	20,0	46,0
	Съгласен	43	43,0	43,0	89,0
	Напълно съгласен	11	11,0	11,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

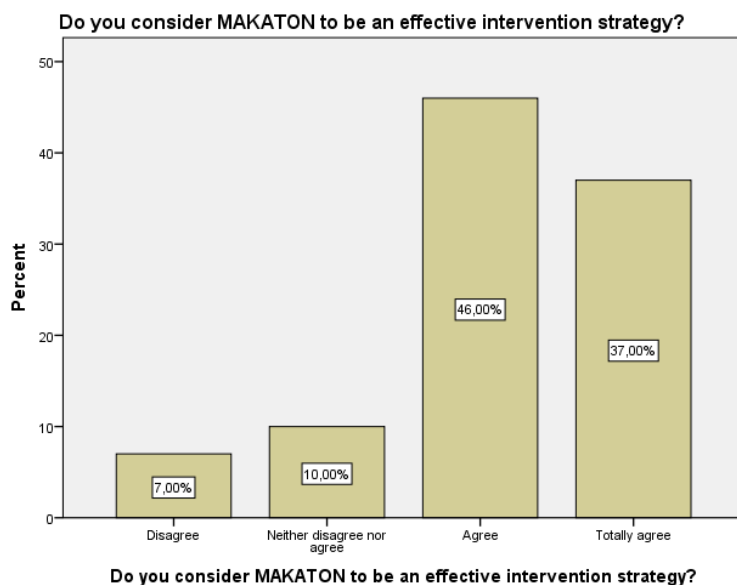
Според таблица 37, 54,0% от извадката смятат, че МАКАТОН е лесен за използване от ученици, 20,0% от извадката са неутрални, а останалите 26% от извадката не са съгласни.



**Таблица 33. Считате ли MAKATON да бъде ефективна стратегия за намеса?**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	Несъгласен	7	7,0	7,0	7,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	10	10,0	10,0	17,0
	Съгласен	46	46,0	46,0	63,0
	Напълно съгласен	37	37,0	37,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

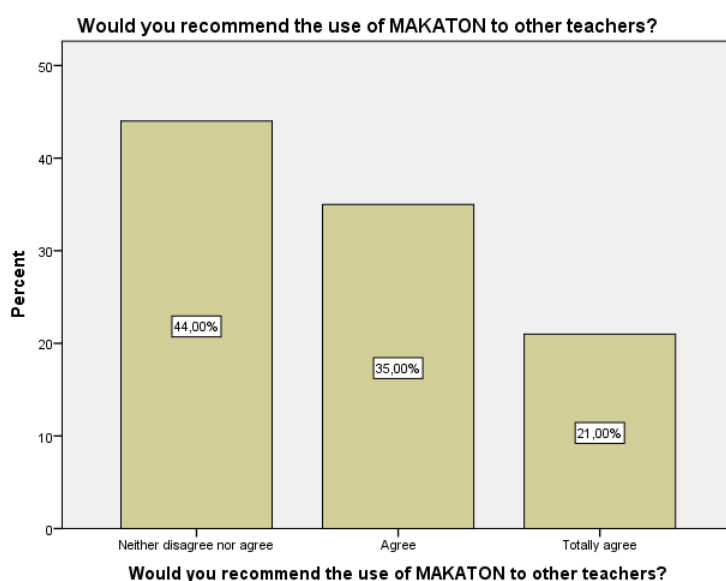
Според таблица 38, 83,0% от извадката смятат, че MAKATON е ефективна стратегия за интервенция, 10,0% от извадката са неутрални, а останалите 7% от извадката не са съгласни.



**Таблица 34. Бихте ли препоръчали употребата на MAKATON на други учители?**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност				
Нито несъгласен, нито съгласен	44	44,0	44,0	44,0
Съгласен	35	35,0	35,0	79,0
Напълно съгласен	21	21,0	21,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

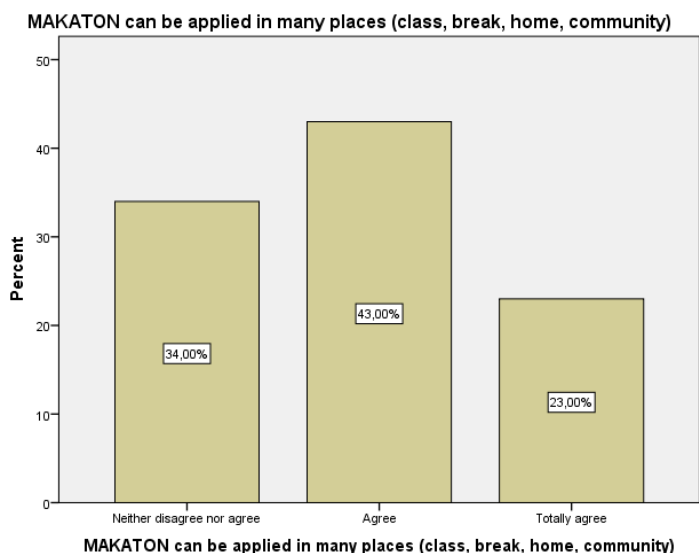
Според таблица 39, 56,0% от извадката препоръчват използването на MAKATON на други учители, а останалите 44,0% от извадката са неутрални.



**Таблица 35. МАКАТОН може да се прилага на много места (клас, почивка, дом, общност)**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Нито несъгласен, нито съгласен	34	34,0	34,0	34,0
	Съгласен	43	43,0	43,0	77,0
	Напълно съгласен	23	23,0	23,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 40, 66,0% от извадката смятат, че МАКАТОН може да се прилага на много места (клас, почивка, дом, общност), а останалите 34,0% от извадката са неутрални.

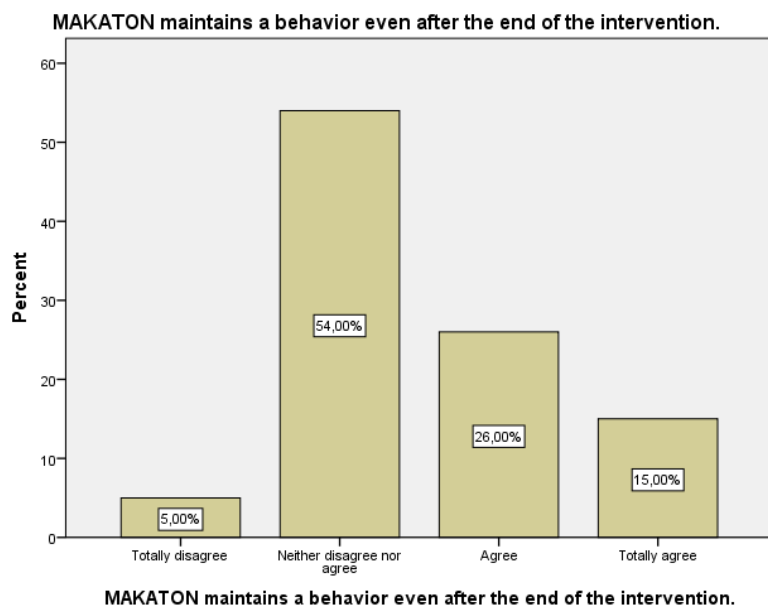


**Таблица 36. МАКАТОН поддържа поведение и след края на интервенцията.**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	5	5,0	5,0	5,0
	Нито съгласен, нито несъгласен	54	54,0	54,0	59,0
	Съгласен	26	26,0	26,0	85,0
	Напълно съгласен	15	15,0	15,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	



Според таблица 41, 41,0% от извадката смятат, че МАКАТОН поддържа поведение дори след края на интервенцията, 54,0% от извадката са неутрални, а останалите 5% от извадката не са съгласни.

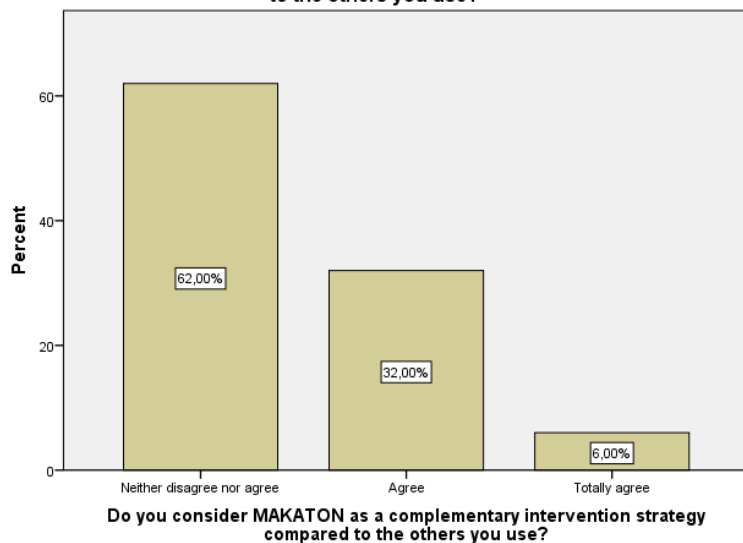


**Таблица 37. Считате ли МАКАТОН като допълнителна стратегия за намеса в сравнение с другите, които използвате?**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Нито съгласен, нито несъгласен	62	62,0	62,0	62,0
	Съгласен	32	32,0	32,0	94,0
	Напълно съгласен	6	6,0	6,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 42, 48% от извадката смятат, че МАКАТОН е допълнителна стратегия за интервенция в сравнение с другите, които използват, а останалите 62,0% от извадката са неутрални.

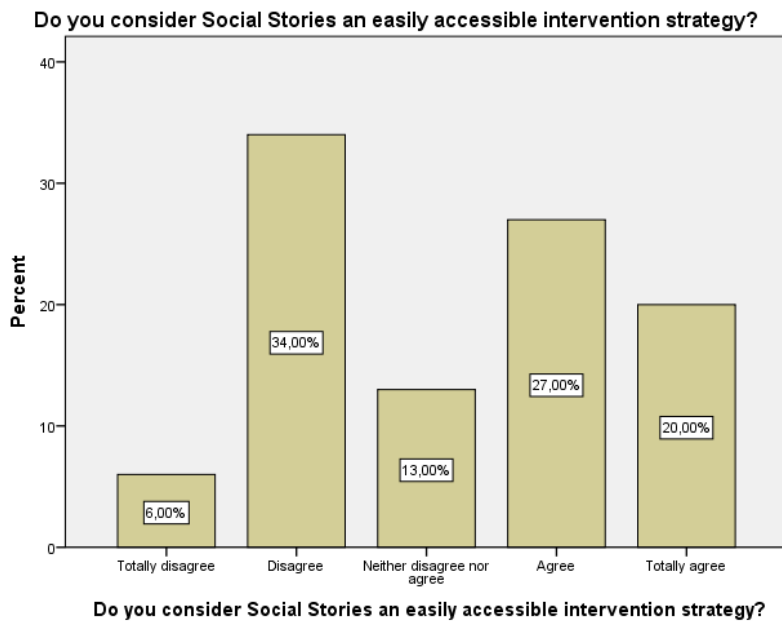
Do you consider MAKATON as a complementary intervention strategy compared to the others you use?



**Таблица 38. Смятате ли социалните истории за лесно достъпна стратегия за интервенция?**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	6	6,0	6,0	6,0
	Несъгласен	34	34,0	34,0	40,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	13	13,0	13,0	53,0
	Съгласен	27	27,0	27,0	80,0
	Напълно съгласен	20	20,0	20,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

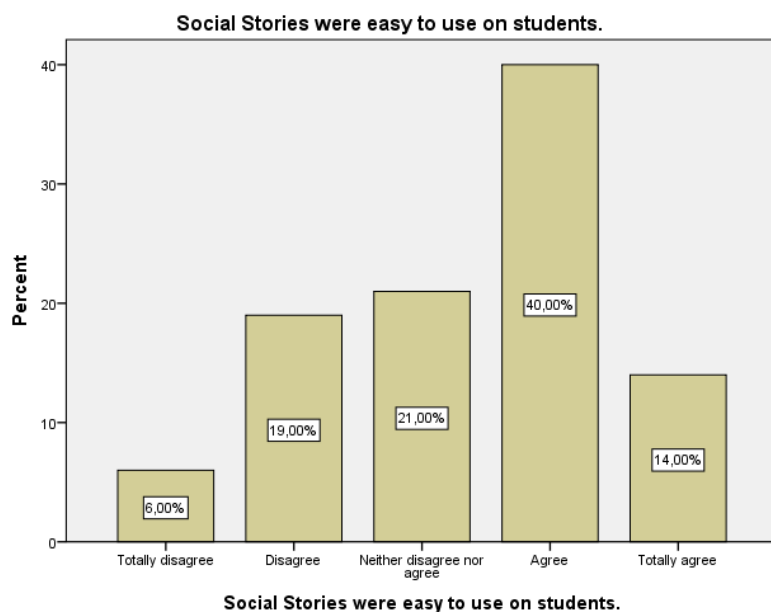
Според таблица 43, 47,0% от извадката смятат, че социалните истории са лесни стратегии за интервенция, 13,0% от извадката са неутрални, а останалите 40,0% от извадката не са съгласни.



**Таблица 39. Социалните истории са лесни за използване върху учениците.**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	6	6,0	6,0	6,0
	Несъгласен	19	19,0	19,0	25,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	21	21,0	21,0	46,0
	Съгласен	40	40,0	40,0	86,0
	Напълно съгласен	14	14,0	14,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

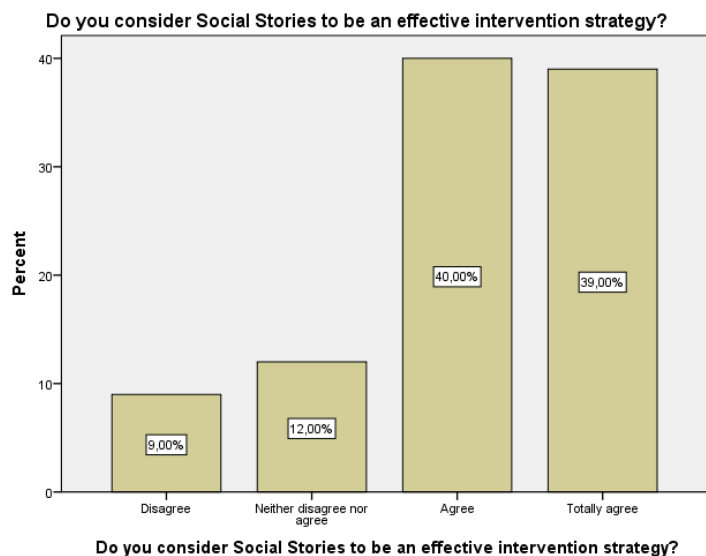
Според таблица 44, 54% от извадката смятат, че социалните истории са лесни за използване, 21,0% от извадката са неутрални, а останалите 25% от извадката не са съгласни.



**Таблица 40. Смятате ли социалните истории за ефективна стратегия за интервенция?**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Несъгласен	9	9,0	9,0	9,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	12	12,0	12,0	21,0
	Съгласен	40	40,0	40,0	61,0
	Напълно съгласен	39	39,0	39,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

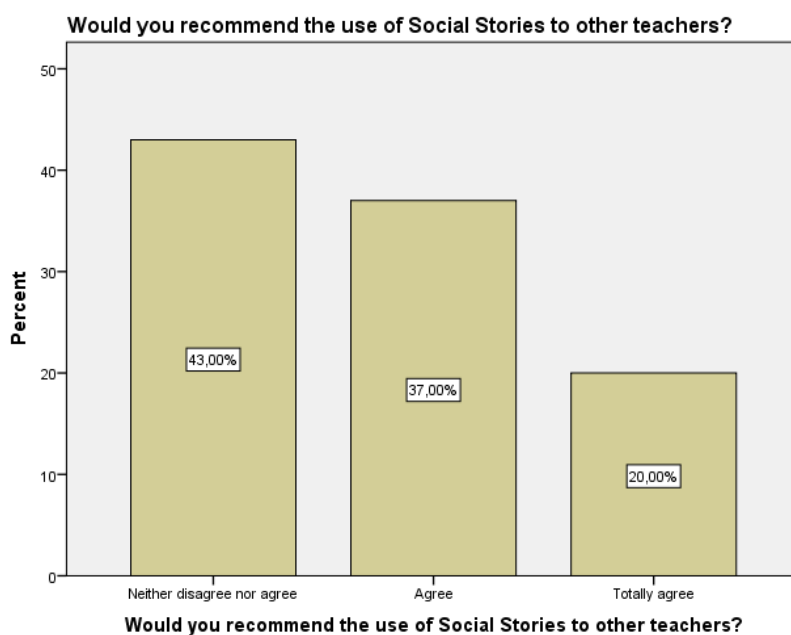
Според таблица 45, 79% от извадката смятат, че социалните истории са ефективна стратегия за интервенция, 12,0% от извадката са неутрални, а останалите 9% от извадката не са съгласни.



**Таблица 41. Бихте ли препоръчали употребата на социални истории на други учители?**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност				
Нито несъгласен, нито съгласен	43	43,0	43,0	43,0
Съгласен	37	37,0	37,0	80,0
Напълно съгласен	20	20,0	20,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 46, 57,0% от извадката препоръчват използването на социални истории на други учители, 43,0% от извадката са неутрални, а останалите 0% от извадката не са съгласни.



**Таблица 42. Социалните истории могат да бъдат приложени на много места (класната стая, почивка, дом, общност)**

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Нито несъгласен, нито съгласен	31	31,0	31,0	31,0
	Съгласен	43	43,0	43,0	74,0
	Напълно съгласен	26	26,0	26,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 47, 69% от извадката смятат, че социалните истории могат да се прилагат на много места, 31,0% от извадката са неутрални, а останалите 0% от извадката не са съгласни.



**Таблица 43. Социалните истории поддържат поведение дори след края на интервенцията.**

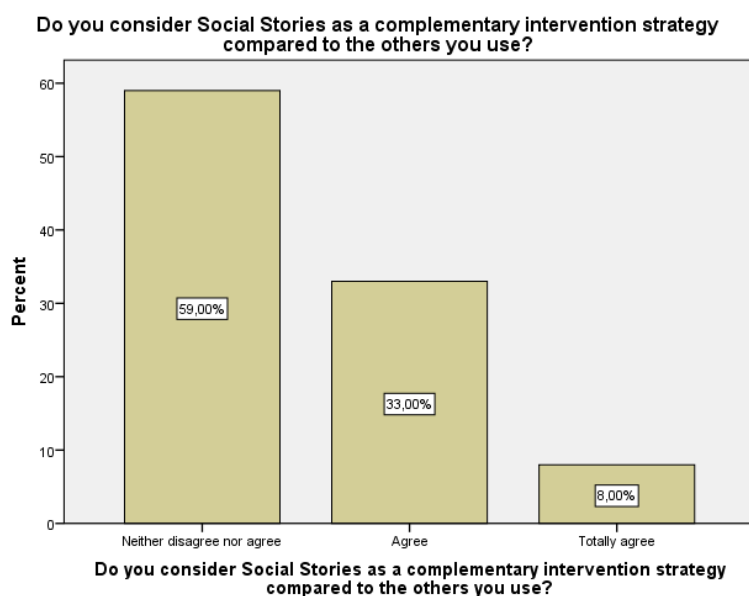
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Напълно несъгласен	6	6,0	6,0	6,0
	Нито несъгласен, нито съгласен	56	56,0	56,0	62,0
	Съгласен	26	26,0	26,0	88,0
	Напълно съгласен	12	12,0	12,0	100,0
	Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 48, 38% от извадката смятат, че социалните истории могат да поддържат поведение след края на интервенцията, 56,0% от извадката са неутрални, а останалите 6% от извадката не са съгласни.

**Таблица 44. Смятате ли социалните истории за допълнителна стратегия за намеса в сравнение с другите, които използвате?**

	Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност				
Нито несъгласен, нито съгласен	59	59,0	59,0	59,0
Съгласен	33	33,0	33,0	92,0
Напълно съгласен	8	8,0	8,0	100,0
Общо	100	100,0	100,0	

Според таблица 49, 41,0% от извадката смятат, че социалните истории са допълнителна стратегия за интервенция в сравнение с другите, които използват, 58,0% от извадката са неутрални, а останалите 0% от извадката не са съгласни.



### 4.3 ДИСКУСИЯ

Учителите съобщават, че използват персонализирани програми за обучение (Хипотеза 1), както и Системата за комуникация, основана на картини (PECS) и езиковата програма МАКАТОН „винаги“ или „понякога“ за насочване към широк спектър от поведения, включително преподаване на социални умения (100%), намаляване на неподходящото поведение (96,2%), въвеждане на промени / нови рутинни практики (93,5%), обясняване на поведението на другите (95,3%). Учителите по-рядко ги използват за усвояване на академични умения (56,1%) и намаляване на стереотипното поведение (74,7%). 98,10% заявяват, че използват персонализирани образователни програми, но също така и Системата за комуникация, основана на картини (PECS), както и езиковата програма МАКАТОН в класната стая, 81,10% ги използват по време на междучасието и 60% у дома. 40% "никога" не ги използват у дома. Една трета (28,5%) от учителите посочват, че са използвали персонализирани образователни програми, но също и Системата за комуникация, основана на картини (PECS), както и езиковата програма МАКАТОН на различни места, освен в училище и дома, както и в междучасията, както и на места, свързани с общността.

Начинът на представяне на курса „винаги“ (54,4%) или „понякога“ (42,7%) е в печатна форма, чрез компютър - не винаги (9,8%), а понякога (74,5%). Чрез игра винаги (25,5%) и понякога (55,3%). Около половината от тях понякога представят урока чрез видео. 60% "понякога" и 25% "винаги" използват карти за представянето му. Около една трета (30%) го представят "понякога" записан или чрез музика. Само 2,80% не комбинират курса с друга стратегия за интервенция. По отношение на обобщаването на поведението и в каква среда се постига, 80% отговарят, че се постига „понякога“, в училище, къщи и по време на междучасието, не толкова в квартала (52%). По въпроси, свързани с възгледите на учителите относно достъпността, прилагането и ефективността на персонализираните програми и комуникационни програми чрез обмен на изображения (PECS), както и езиковата програма МАКАТОН, те накратко отговарят, че тези програми са достъпни (73, 8%), лесни или доста лесни за използване (62,6%) и само 3,7% са ги намерили трудни за използване и



ефективна интервенция (93%). 94,50% от респондентите смятат, че тези програми могат да се прилагат на много места като класната стая, дома, в междучасието. 76% смятат, че това е допълнителна стратегия за интервенция и само 14% не я считат за допълваща.

Изводът, който може да се направие, че учителите демонстрират подчертано положително отношение към индивидуалните образователни програми, както и към алтернативните системи като Системата за комуникация, основана на картини (PECS), както и на езиковата програма МАКАТОН (Хипотеза 1). Учителите ясно разглеждат тези програми като ангажираща интервенция. Следва да се отбележи, че популярността не е непременно еквивалентна на ефективност. Много от изследваните лица изразяват специфични опасения относно поддържането и обобщаването на персонализирани образователни програми, както Системата за комуникация, основана на картини (PECS) и езиковата програма МАКАТОН, подкрепящи възприятията на учителите по тези въпроси. По-голямата част от индивидуализираните образователни програми се използват във връзка с други интервенции, както съобщават други изследователи, проблем, който често допълнително усложнява усилията на учителите да правят преценки за тяхната ефективност.

Статистическият анализ, извършен по-горе, по отношение на алтернативната форма на комуникация (PECS) показва, че 83,0% от участниците са запознати с Системата за комуникация, основана на картини (PECS). Също така, основните причини учителите да използват PECS, е да формират социални умения, академични знания, да намалят стереотипното поведение, да обясняват поведението на другите и да въвеждат нова рутина (80,0% винаги и понякога). Освен това участниците заявяват, че използват PECS, за да намалят неадекватното поведение.

В допълнение, мнозинството от участниците казват, че предоставят PECS на учениците чрез игра или печатна форма или видео. По-малко от 50% от участниците се позовават на музика и чрез компютър, леги, записан материал, карти и използването на работи или други междинни обекти. Също така, почти всички участници заявяват, че използват винаги или понякога PECS в комбинация с друга стратегия за интервенция. И накрая, 90,0% от участниците казват, че винаги или понякога постигат генерализация в поведението на

учениците в училище, 42,0% от участниците се позовават на междучасието, 39,0% от участниците - в дома и 28,0% от участниците - в квартала.

Що се отнася до МАКАТОН, 2/3 от участниците са запознати с езиковата програма МАКАТОН. Основните причини за използването на МАКАТОН са въвеждането на промени или нови рутинни и академични умения. Повече от 50% от участниците казват, че винаги или понякога използват МАКАТОН в класната стая. Също така 1/5 от учителите твърдят, че използват МАКАТОН винаги или понякога за конкретен ученик. Освен това по-голямата част от участниците казват, че предоставят МАКАТОН на учениците чрез компютър и с помощта на работи или други междинни обекти. Почти същият процент от участниците, използват винаги или понякога МАКАТОН в комбинация с друга стратегия за интервенция. И накрая, повече от 50,0% от участниците казват, че винаги или понякога постигат генерализация в поведението на учениците в училище, докато 4/10 от участниците се позовават на междучасието и дома.

Във връзка със социалните истории, повече от 8/10 от участниците са запознати със социалните истории (Хипотеза 1). Основните причини за използване на социалните истории са за обяснение на поведението на другите и за социализиране. Освен това повече от 50% от участниците казват, че винаги или понякога използват социални истории в класната стая. Освен това, по-малко от 50% от учителите заявяват, че използват социални истории винаги или понякога за конкретен ученик. 1/5 от учителите, създават социални истории сами, докато 8/10, следват протокола на Carol Gray, за да създадат социална история. И накрая, почти всички участници твърдят, че предоставят социални истории на учениците чрез игра, чрез използване на видеоклипове.

По отношение на достъпността, прилагането и ефективността на алтернативните форми на комуникация участниците са много положителни, че МАКАТОН е ефективна стратегия за интервенция, социалните истории са ефективна стратегия за интервенция също и могат да се прилагат на много места (класна стая, междучасие, дом, общност), МАКАТОН може да се прилага на много места (клас, междучасие, дом, общност), те препоръчват използването на PECS или социални истории или МАКАТОН на други учители, социалните истории или МАКАТОН са лесни за използване при ученици и PECS поддържат поведение дори след края на интервенцията, PECS е лесно достъпна стратегия

за интервенция, социални истории е допълнителна стратегия за интервенция в сравнение с другите, които използват, МАКАТОН поддържа поведение дори след края на интервенцията, социалните истории поддържат поведение дори след края на интервенцията, МАКАТОН е допълнителна стратегия за интервенция в сравнение с другите, които използват, PECS е лесен за използване на ученици и PECS могат да се прилагат на много места (класна стая, междучасие, дом, общност). Освен това учителите не са сигурни дали социалните истории са леснодостъпна стратегия за интервенция, МАКАТОН е лесно достъпна стратегия за интервенция, а PECS е ефективна стратегия за интервенция.

Изследването показва, че индивидуалните образователни програми, както и Системата за комуникация, основана на картини (PECS), както и езиковата програма МАКАТОН се използват широко от интервюираните учители. Тези програми могат да се използват и за справяне с широк спектър от поведения, обяснение на поведението на другия, за намаляване на стереотипното поведение, за намаляване на неподходящото поведение и за преподаване на академични умения. Според анкетираните, учениците с аутизъм обикновено имат много специфични образователни потребности от другите ученици със специални образователни потребности, напр. ученик с обучителни трудности често може да комуникира функционално и да реагира по подходящ начин на стимули от заобикалящата го среда. Учениците с диагноза аутизъм много често имат дефицити в когнитивната и социалната сфера, в общуването, както и в поведението и взаимодействието си в ежедневието. Освен това учениците с аутизъм, обикновено нямат подходящи за възрастта взаимодействия със стимули от заобикалящата среда. Сред предизвикателствата на работата с тази популация от ученици в училище, са агресията и автоагресията. Поради тези причини учениците от аутистичния спектър изискват по-специализиран подход от другите ученици със специални образователни потребности. Това налага повишаване на квалификацията и информираността на учителите-специалните и масовите педагози.

Малкото проучвания за включването на ученици с РАС, които са изследвали проблемното поведение, предполагат, че то може да има отрицателно въздействие върху тяхното социално приемане и отношението на учителите към тях. Особеностите на учениците с РАС, могат да затруднят

тяхното обучение, но също така създават ограничения в учебната среда за техните типично развиващи се връстници в същия клас.

В допълнение, поведенческите проблеми, представени в класната стая от ученици със СОП, могат да имат отрицателен ефект върху другите ученици в класа. Следователно, поради специалните образователни потребности на учениците с аутизъм за успешна образователна интервенция, учителите трябва да са наясно не само с когнитивните особености, характерни за учениците с аутизъм (като памет, мислене, внимание и възприятие), но също така с пътищата за формиране на способности за социално взаимодействие и комуникация, по отношение, на които учениците с аутизъм срещат най-сериозни затруднения. Ето защо е необходимо да се адаптират учебните програми на общообразователните учебни заведения, което ще осигури по-добър достъп на децата от аутистичния спектър до учебното съдържание.

Учителите в общообразователната класна стая следва да повишат академичното и социалното развитие на учениците с РАС и да минимизират провокативното поведение с помощта на образователни интервенции. За съжаление, много интервенции се фокусират върху опитите за справяне с последствията от проблемно поведение. Въпреки че тези видове интервенции могат да бъдат ефективни за много ученици с РАС, е установено, че е за предпочитане да се прилагат образователни интервенции, които са адресирани към туширане на причините за неадекватно и агресивно поведение или ситуацията, които пораждаат проблемното поведение.

Учителите трябва да са наясно с предвестниците, които предшестват един емоционален изблик, както и последствията от него. Полезен метод за справяне с подобно поведение е функционалната оценка и анализ на поведението.

Списъците, програмите и каталозите, които могат да се използват за предоставяне на информация на ученика с РАС относно възможни промени в ежедневната учебна програма на училището или очакваното поведение, се различават по стил и представяне. Учителите използват различни средства като снимки, писмени или въведени документи или дори 3D обекти. Тези инструменти могат да визуализират графика за цял ден, графика за цяла седмица под формата на мрежа и списък с поведения, които се очакват от ученика без ограничение във времето.

В някои класове се прилагат програмата- Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), която набляга на промяната на учебната среда, за да отговори на образователните потребности на учениците с РАС. TEACCH е форма на структурирано обучение, разработено в университета на Северна Каролина от Eric Schopler и е популярна в редица държави. Това е цялостна програма, която се занимава с диагностика, лечение, професионално обучение и живот на хора с аутизъм. В образованието основата на програмата е структурирано преподаване, което се използва систематично, за да направи средата на ученика предсказуема и да му помогне да разбере и функционира по-безопасно, така че да може да използва способностите си.

Приложният поведенчески анализ е научната (Applied Behavior Analysis (EAS) област, която прилага методи, които произтичат от принципите на поведението. EAS има за цел да оптимизира човешкото поведение в социално значими области. Човешкото поведение се наблюдава и се идентифицират причините за поведението. Програмите на EAS се прилагат за справяне с широк спектър от умения и поведения, които затрудняват хората с аутизъм. Те включват агресия, самообслужване, самостимулация, умения по време на игра, комуникативни способности и академични умения.

Целта на EAS, е не само намаляване или елиминиране на нежелано поведение, но и увеличаване на проявата на подходящо и желано поведение. В контекста на EAS, през последните години, е въведена функционална оценка/анализ на поведението, която представлява процес на събиране на информация във връзка с повишаване ефективността на интервенциите за поведенческа подкрепа. Дискретно-пробното обучение е една от основните методики на преподаване, използвани в EAS. Тази методика има за цел да контролира количеството информация и възможностите за взаимодействие, представени на детето с аутизъм. Тъй като множеството стимули затрудняват реакцията на детето с аутизъм, с този метод то се научава да управлява малка част от стимулите в определен момент.

Discrete Test Training е индивидуален подход за обучение, използван за формиране на способности. Използва се, когато начинаещ ученик трябва да овладее определен материал от учебното съдържание, което се представя под

формата на малки повтарящи се стъпки. Всеки тест или възможност за обучение има определено начало и край.

С интервенцията Teaching Key Skills целите се поставят в ключови области на развитието на уменията на детето, като мотивация, реагиране на множество сигнали за стартиране, самоуправление и социално начало. Насочването към тези жизненоважни области на умения води до повишаване качеството на справяне по-широки, последващи подобрения в други области, като например общителност и комуникация.

Допълващата и алтернативна комуникация (Augmentative and Alternative Communication – AAC) включва широк спектър от приложни комуникативни методи. AAC системите обикновено се използват при деца с аутизъм, за да осигурят средство за комуникация, когато е налице изоставане или липно неразвитие по отношение на словесната реч. Терминът допълваща комуникация описва начина, по който човек комуникира, когато речта му не е достатъчно ясна, за да бъде разбрана от другите. Терминът алтернативна комуникация се отнася до комуникативните методи, използвани за пълно заместване на речта.

Налице са два вида AAC, асистирана (подпомогнатата) и неасистирана (без помощ). Първата категория включва устройства (напр. комуникативни книги) и използването на символи, като снимки или букви. Втората категория не изисква никакво оборудване и включва използването на символи, като жестове, жестов език или пантомима. Допълващата и алтернативна комуникация е ефективна интервенция при разстройства от аутистичния спектър и умствени нарушения. Преглед на последните две тенденции в изследванията на AAC, които включват хора с РАС и умствени нарушения, показва, че първата тенденция е използването на смартфони и таблети при AAC интервенции. Втората тенденция е директното сравнение на ефективността на различните опции за AAC, например чрез сравняване на използването на значения на ръка със система за комуникация на изображения с генератор на реч.

От горното може да се заключи, че изследователската хипотеза 2 „учителите имат практики за съвместно обучение на ученици с аутизъм” се потвърждава, тъй като учителите имат на разположение серия от интервенции и практики, от които могат да избират да подкрепят ученици с аутизъм.

Следователно учителите трябва да имат достъп до тези практики, за да допринесат за успешното включване на ученици с аутизъм.

Проучването случайно установи, че що се отнася до използването на технологии, те се използват в ограничена степен, но технологиите и ресурсите играят важна роля при използването на социални истории и е наложително те да бъдат предоставени в изобилие на учителите, използващи социални истории, защото в противен случай те биха могли да се окажат значителна пречка за тяхното използване. Като цяло учителите изглежда гледат на социалните истории по много положителен начин. Учителите ясно виждат социалните истории като ангажираща намеса. Популярността обаче не означава непременно ефективност. Учителят при казуса с единичния случай установи, че социалните истории са ефективни, но има по-малко доверие в задържането и обобщаването, проблеми, които са критични за децата с РАС.

## ПРЕПОРЪКИ

Формирането на социални умения е от решаващо значение за хората от аутистичния спектър. Един от най-важните проблеми за хората от аутистичния спектър е трудността в социалното взаимодействие. Нивото на трудност може да бъде много високо (както обикновено се случва при невербални хора) или относително ниско. Въпреки това, дори леките затруднения в социалната комуникация могат да доведат до значителни проблеми във взаимоотношенията. В някои случаи при хората с аутизъм липсват дори и базисните комуникативни умения. Може да бъде много трудно (или дори невъзможно) да осъществите зрителен контакт, да задавате и отговаряте на въпроси или да отговаряте по подходящ начин с удоволствие. Тези основни умения, макар и да не са достатъчни, за да се поддържа смислен диалог, са важни инструменти за социално взаимодействие. В други случаи основните комуникативни умения са налице, но има пропуски в разбирането на мислите и чувствата на другите и в адекватното реагиране. Повечето хора могат да наблюдават другите и да отгатнат, чрез комбинация от езика и езика на тялото. По принцип без помощ и обучение, хората с аутизъм (дори и тези с много висок интелект) не могат.

Тази „слепота на ума“ може да накара индивида с разстройство от аутистичния спектър да реагира неадекватно, което води до непълноценна комуникация.

Няма такава комбинация от умения на социалния терапевт, нито има официално сертифициране в тази област. По този начин професионалистите по социални умения идват от широк кръг от среди и обучение. Като цяло терапевтите по социални умения са социални работници, психолози, ерготерапевти и логопеди, които са специализирани в работата с аутисти.

В някои случаи терапевтите по социални умения са обучени и сертифицирани за конкретен метод на лечение. Индивидуални терапевти/изследователи, като Carol Gray, Brenda Myles, and Michelle Garcia Winner, са разработили програми и материали, които могат да помогнат при преподаване, практикуване и обобщаване на социални умения. През последните години на пазара излязоха инструменти за преподаване на социални умения на родители и възрастни от аутистичния спектър. Те обикновено са под формата на



книги и видеоклипове, които формират различни видове взаимодействия, заедно със съвети и трикове за това „да го направиш както трябва“. Драматурзите също се ангажират със социални умения чрез буквални сценарии и/или подобряване и критика на практическите взаимодействия.

Тъй като няма единен официален сертификат за терапевти по социални умения, техниките варират. В училищна среда терапията за социални умения може да се състои от групови дейности (обикновено игри и разговор) с групи от аутистичния спектър и такива с типично развитие. Групите могат да бъдат наблюдавани от училищни психолози или социални работници и могат да се провеждат в класната стая, на обяд или на детската площадка. Като цяло училищните групи за социални умения се фокусират върху игра, споделяне и разговор.

Групите за социални умения извън училище са сходни по стил, но се заплащат частно (здравно осигуряване е малко вероятно да покрие такива програми). Децата са групирани според тяхната възраст и способности и могат да използват специфични програми за социални умения, разработени от утвърдени специалисти по терапия за социални умения. Драматерапията, разновидност на терапията за социални умения, е донякъде необичайна - но където се предлага, тя може да бъде както забавна, така и образователна. Видео модели, видео режурата за взаимодействия, групово лечение и други подходи също могат да са особено подходящи за тийнейджъри и възрастни.

Типичната когнитивна терапия с психолог или психиатър също може да бъде полезна. Теоретично, терапията за социални умения би позволила на децата от аутистичния спектър да говорят, споделят, играят и работят с връстници с типично развитие. Терапията за социални умения обикновено се предлага за не повече от час или два седмично – и въпреки че може да предостави на учениците с аутизъм специфични умения и техники („погледнете лицето на човек, когато говори“, например). Програма, която вероятно би имала такова въздействие, би била много интензивна, за разлика от по-голямата част от съществуващите програми за социални умения.

Нито една от изброените интервенции не може да бъде сертифицирана като по-добра по отношение на ползите по отношение на друг. Във всеки случай обаче, всеки подход към преподаване трябва да включва много малки, критични стъпки, като се използва основно визуална подкрепа в строго персонализирани

контексти. Разбира се, надеждата винаги ще бъде първата и най-решителна стъпка след приемането. Надежда, че един ден тези деца ще живеят в свят, който въпреки различията им ще ги приема, оценява и обича.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящото проучване потвърди хипотези 1 и 2, тъй като учителите съобщават, че използват персонализирани програми за обучение (Хипотеза 1), както и комуникационната система за обмен на изображения (PECS) и езиковата програма МАКАТОН, учителите приемат индивидуализирани образователни програми, комуникационната система чрез изображение обмен (PECS), както и езиковата програма МАКАТОН по много положителен начин и е установено, че повечето учители са запознати със социалните истории. Също така, учителите имаха на разположение серия от интервенции и практики, от които могат да избират да подкрепят ученици с аутизъм.

Много голям процент от децата с аутизъм имат разстройства в социалното поведение. Родители на деца с аутизъм ни информират, че още в първите етапи от живота на децата им са установили сериозни недостатъци в социалното им развитие. Така например не протягат ръцете си, за да ги повдигнат, а когато ги повдигнат, не нагласят тялото си по съответния начин, не изразяват нужда от ласка, не споделят, остават пасивни и бездействащи за всичко, което се случва около тях и показват недостатъчност на социалните стимули и реакции.

Според Powell & Jordan (2000) има голяма трудност при оценяването на деца с аутизъм поради съществуването на много различни нива на аутистичния спектър. Следователно трябва да следваме различни образователни стратегии (изследване на техния разнороден учебен профил, визуални средства, работа в екип, координация в дома, училището, адаптираната среда).

След това документът описва инструмент за оценка, който се фокусира върху оценката на социалните умения и е част от по-широк инструмент, който включва и трите области, които са силно нарушени при аутизъм (общителност, комуникация, гъвкавост на мисълта и поведението). Създадена е през 2001 г. от учители с основна цел да покрие липсата на съответен инструмент за оценка на деца с аутизъм.

Социалното измерение на развитието е от решаващо значение при аутизма. „Малките деца с типично развитие проявяват много активен интерес

към хората почти веднага след раждането.“ Но децата с аутизъм се описват като "социално дефицитни" от момента на раждането им. Също така е ясно, че тази трудност в социалната сфера засяга всички аспекти на ученето и поведението. Дори детето намира за трудно да бъде част от други социални групи като "бинарната" връзка с майка си, семейството, училището, общността и връстниците си. При аутизма има широк спектър от социални поведения. Класическото пасивно, самотно и затворено дете е характерно само за една категория деца с аутизъм и отново не е задължително да е така през цялото му развитие.

Те изглеждат щастливи сами и не изпитват желание за общуване. Малко деца с аутизъм имат лични взаимоотношения и приятелства от всякаква дълбочина. Вместо това тяхната комуникация се фокусира върху задоволяване на нужда или получаване на информация. Всички нежелани поведения, агресивност към себе си и другите или други неприемливи поведения обикновено са резултат от объркване, неспособност за обработка на стимулите и неспособност за общуване. .

Образователният процес се основава на идеята, че учителят помага и е медиатор при учебния опит.

## ПРИНОСИ

Приносът на този дисертационен труд е:

1. осъщетен е ценен теоретичен анализ на съвременните библиографски източници;
2. разработен е инструмент за изследване, който може да се адаптира и прилага за периодична оценка на компетентността на специалните педагози по отношение на децата от аутистичния спектър;
3. организирано и е проведено изследване с голям брой специални педагози, което е основание за обективността на получените резултати;43. организиране на програма за включване на дете с аутизъм, които могат успешно да се прилагат и развиват с други деца с аутизъм в бъдеще;
4. настоящият дисертационен труд предлага конструктивни промени по отношение на обучението на учениците от аутистичния спектър, като предлага приложението на индивидуални програми за интервенция в областта на социалното взаимодействие.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Enhancing communication skills in students with autism spectrum disorder: approaches in primary school level , (2020), EDUCATION AND ARTS: TRADITIONS AND PERSPECTIVES Collection of reports from the Scientific-Practical Conference, dedicated to the 80th anniversary of his birth of Prof. Dr. Georgi Bizhkov, p.584
- 2) Modern approaches for enhancing communication skills in students with autism spectrum disorder, (2019), Young researchers conference proceedings, p.152
- 3) Strategies for improving communication skills in primary school students with autism spectrum disorder, (2019), Young researchers conference proceedings, p.157