

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ
ОХРИДСКИ“**

**Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра Специална педагогика и логопедия
Докторска програма по специална педагогика**

АВТОРЕФЕРАТ

**за присъждане на образователната и научната степен
„доктор“ по специална педагогика**

**"ОБУЧИТЕЛНИ СТРАТЕГИИ ПРИ ВИСОКО
ФУНКЦИОНИРАЩИ УЧЕНИЦИ ОТ АУТИСТИЧНИЯ
СПЕКТЪР"**

Докторант:

Мария Харталами

Научен ръководител:

доц. д-р Неда Балканска

София, 2019

Дисертацията е представена на английски език.

- Обем: 49

- Използвана литература: 194 източника

- Таблици: 15

- Графики: 5

СЪДЪРЖАНИЕ

Увод

Първа глава: Характеристика на учениците с високо функциониращ аутизъм

- 1.1. Определения и класификации на нарушенията от аутистичния спектър.
- 1.2. Концепции за нарушенията от аутистичния спектър.
- 1.3. Етимология, разпространение и диагностика на нарушенията от аутистичния спектър
- 1.4. Терапии и методи за интервенция при ученици с високо функциониращ аутизъм
- 1.5. Обучителни стратегии при ученици с високо функциониращ аутизъм

Втора глава: Постановка на изследването

- 2.1. Цел, задачи и хипотези на изследването
- 2.2. Участници в изследването
- 2.3. Методология на изследването
- 2.4. “Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 години”
- 2.5. Методи за статистическа обработка

Трета глава: Анализ на получените резултати

- 3.1. Качествен и количествен анализ на емпиричните данни
- 3.2. Социални умения: резултати и анализ
- 3.3. Комуникативни умения: резултати и анализ
- 3.4. Академични постижения: резултати и анализ
- 3.5. Дискусия

Заклучение

Приноси към науката и практиката

Публикации по темата на дисертацията

Литература

Увод

Аутизмът е широко обсъждано през последните години явление. Има много неща, за които се спори от експерти и родители, както и от самите хора с аутизъм - от началото на състоянието, което може да е причинено от ваксинация или от вродено състояние, от методите за комуникация, взаимодействие и образование на децата и учениците с аутизъм. Факт е, че всяко дете, ученик или възрастен имат свой собствен модел и маркери на аутизма. Ето защо специалистите често твърдят, че няма две деца/ученици с аутизъм, които да са идентични. По този начин, от гледна точка на експертите, е изключително важно да се има предвид цялата уникална личност, която стои пред нас, да се отразяват правилно техните нужди и да ги преподава адекватно по най-подходящия път, проектиран лично за тях.

Трудно е да се обсъди въпроса за разстройството на аутистичния спектър и да не се споменават неговите социални измерения, включително образователни и преподавателски методи за учениците, които го имат.

Тъй като всички основни умения и способности (комуникация, социално взаимодействие и поведение), свързани с някакво ниво на дисфункция или ниски нива на функциониране, са свързани с ученето, е много важно всички професионалисти, участващи в учебния процес на учениците с аутизъм, да разберат напълно техните особености.

Въпреки че в дисертацията си използваме термина "високо функциониращ аутизъм", това не е призната диагноза от DSM-5 или МКБ-11.

Според Кристина Девъроу (2014) има широк спектър от способности, когато става въпрос за аутизъм. Затова той се нарича „спектърно“ разстройство. Има когнитивен спектър. Той се разпростира от тези, които биха могли да бъдат с по-тежки интелектуални затруднения, до онези, които биха могли да се определят като по-леки. Има спектър на движение. Той варира от тези, които биха могли да имат по-сериозни интегративни предизвикателства за тези, които имат изключително ограничено съзнание за тялото и нисък мускулен тонус. Има социален и комуникационен спектър. Той се разпростира от тези, които биха могли да отговорят неподходящо в разговорите, имат трудности с това да създават приятелства и

разчитат успешно невербалните комуникативни сигнали за тези, които са изключени от социалното взаимодействие и са изолирани от света около тях. Според Devereaux (2014), поради всички тези широки варианти в различните спектри, не съществува един начин, подход или техника, която да работи за всички. Ето защо специалистите трябва да започнат терапия от мястото, където човекът е, и да се движат напред. Трябва да научим какъв е начинът им на обработване и да адаптираме информацията към тяхното моментно състояние. Поради тази причина трябва да говорим по техния начин, да използваме техния език. Единственият универсален език е езикът, който комуникира чрез движение и чрез тялото (Devereaux, 2014). Авторката е привърженик и практик на Dance Movement Therapy (DMT).

Високо функциониращият аутизъм е термин, който се прилага за хора с аутизъм, които се считат за когнитивно "по-високо функциониращи" (с коефициент на интелигентност 70 или повече), отколкото други хора с аутизъм (Sanders, 2009; Carpenter et al, 2009). Индивидите със синдром на високо функциониращ аутизъм (ВФА) или Asperger могат да проявят дефицити в областите на комуникация, разпознаване и изразяване на емоции и социално взаимодействие (Sanders, 2009).

Първа глава: Характеристики на учениците с високо функциониращ аутизъм

Учениците и особено аутистите представляват „вечна мистерия“, така да се каже, както за учителите си, така и за своите родители. Още повече, когато става дума за високо функциониращи ученици с аутизъм. С какво специалистите трябва да се справят с лицата от тази целева група в техните класове, как да им преподават, какво да им преподават и какво да не ги учат, как да действат спрямо тях, какви преподавателски подходи да използват, за да се постигнат по-добри академични резултати, по-добри нива на комуникация и социална интеракция. Всички тези въпроси предизвикаха и нашето лично изследователско любопитство и ни подтикнаха към това да започнем да търсим правилните отговори директно от източника, а именно: от самите ученици. Трябваше да ги наблюдаваме и изучаваме, за да можем да им осигурим най-подходящите обучителни стратегии, които да отразяват адекватно техните личности и индивидуални потребности в

класната стая. Ние намираме, че това са нашите приоритети при проектирането на нашите теоретични и емпирични изследвания.

Нашето желание е да допринесем най-много чрез прилагане на нашата „Концепция за стратегията за преподаване” за ученици, които са високо функциониращи аутисти.

За да навлезем в особеностите и измеренията на високо функциониращите аутисти (ВФА), трябва най-напред да разгледаме разстройствата от аутистичния спектър (РАС). Ние възнамеряваме да стъпим на тези характеристики, за да открием ВФА и да различаваме от ВФА от останалите степени и нюанси при аутизма от РАС. Разбира се, няма нищо „общо” в нещо, свързано с аутизма - няма типични аутисти - те се различават по свой начин и успяват да добавят нещо, което само те представят. Няма идентични случаи на аутизъм. Всички аутисти са различни и случаите „сами по себе си“ - напълно индивидуални и уникални.

1.1. Определения и класификации на нарушенията от аутистичния спектър съпоставени с високо функциониращия аутизъм

Разстройствата от аутистичния спектър (РАС) включват социални, комуникативни и поведенчески предизвикателства пред техните носители. Тези проблеми могат да бъдат леки, тежки или средни според R. Venagoch (2016). Авторът твърди, че ранната диагностика е важна, тъй като ранната терапия може да окаже голямо влияние върху бъдещото развитие на лицето с аутизъм.

Според Scottish autism (2016) терминът „аутистичен спектър“ се отнася до обхвата на начините, по които се представя състоянието на индивида, който може да варира значително от човек на човек и през целия им живот.

Има дискусии за това кои състояния са под общото наименование РАС. Доскоро експерти говориха за различни видове аутизъм, като аутистично разстройство, синдром на Аспергер, генерално разстройство на развитието, което не е посочено по друг начин (PDD-NOS). Сега всички те се наричат „разстройства от аутистичния спектър“ (Venagoch, 2016).

1.2. Концепции за нарушенията от аутистичния спектър и високо функциониращия аутизъм

Изследването на аутизма сега е бързо развиваща се, в която терминологията се променя много често и предизвиква класическите определения на фенотипите, които обикновено се използват в областите, които обхващат тази целева група. Научният интерес към аутизма се е увеличил успоредно с увеличаването на разпространението му, заедно с обществената осведоменост и загриженост към състоянието (Zimmerman, 2008, р. Vi). Това прави проучванията и изследванията върху аутизма все повече и повече, година след година. Същият автор твърди, че през последното десетилетие има значително повече изследвания по темата за аутизма, отколкото преди.

Налице е значително увеличение на броя на диагностицираните индивиди с нарушение от РАС. Широкомасшабно Американско проучване на децата показва, че разпространението на РАС се е увеличило със 75% от 2002 г. до 2008 г. (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012, 2012).

Както се вижда, тези стратегии могат да се прилагат по време на индивидуална или групово работа. Те могат да бъдат приложени в рамките на основното преподаване на учениците аутисти. Ще има полза и за учениците без увреждания. Последните могат да бъдат включени в учебния процес по интерактивен начин, така че те и учениците с аутизъм да получат максимума от знанията, предоставени по време на уроците.

Можем да заключим, че съществуват концепции за нарушения от РАС и високо функциониращия аутизъм, които са налични по отношение на много различни изследователски ъгли и се придържахме към тези, които ни дават необходимата информация за представителността на нашето теоретично и експериментално изследване.

1.3. Етимология, разпространение и диагностика на нарушенията от аутистичния спектър

Етимология

Според Уикиречник етимологията на аутизма е с начало, датиращо от 1912 г., дадено му от швейцарския психиатър Пол Блелер (1857-1939) от латинската дума *autismus*, от древногръцкия *αὐτός* (*autos*, "self") (Autism, 2016). Онлайн етимологичният речник определя аутизма по следния начин: „аутизъм (н.) 1912 г., от немски аутизъм, измислен 1912 г. от швейцарския психиатър Пол Блеулер (1857-1939 г.) от комбинирана форма на гръцки език „*auto-*“ самостоятелно "(виж авто-) + „*-ismos*“ - суфикс на действие или състояние. Идеята е за "болезнено самопоглъщане". (Autism, 2015).

След като накратко обсъдихме етимологията на аутизма и разстройството на аутистичния спектър, пристъпваме към разглеждане разпространението или епидемиологията на това състояние.

Разпространение

На 27 март 2014 г. Центровете за контрол и превенция на заболяванията пуснаха нови данни за разпространението на аутизма в САЩ. Това наблюдаващо проучване идентифицира 1 от 68 деца (1 на 42 момчета и 1 на 189 момичета) с нарушение на аутистичния спектър (Autism prevalence, 2014). Отново в САЩ, но до 2015 г. се казва, че 1 от 45 деца е аутизъм от спектъра (Nierenberg, 2015). Cari Nierenberg (2015) също твърди, че този нов доклад се основава на данни, събрани по време на годишното проучване на National Health Interview Survey, от интервюта с родители за техните деца и е първият доклад за разпространението на аутизма в САЩ, който включва данни от 2011 - 2014 г., според изследователите от Центровете за контрол и превенция на заболяванията (Centers for Disease Control and Prevention - CDC). Въпреки че новата оценка изглежда значително увеличена от предходната оценка на CDC, която поставя степента на разстройство на аутистичния спектър при 1 на 68 деца, предишната оценка е направена, използвайки данни от различно проучване на CDC, наречено Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network и уврежданията на развитието, която събира информация от медицинските досиета на децата. Тази оценка 1-в-68 е отчетена през 2014 г., но се основава на данни, събрани през 2010 г.

Диагностика

Концепцията на РАС всъщност допълва категоричните диагнози от DSM-V, защото подчертава, че аутистичните черти и поведения са по-добре представени от пространствения континуум в общата популация, отколкото от дихотомните “черно-бели” диагностични категории. Съотношението мъжки: женски пол за аутистично разстройство е 4: 1, което предполага включване на X-хромозомата, отпечатващи механизми и/или хормонални ефекти. Аутизмът е свързан с припадъци и умствено изоставане в съответно до 30% и 65% от случаите (Fombonne, 2005, стр. 3-8; Tuchman & Rapin, 2002, стр. 352-358).

Пренаталният произход на състоянието е силно подкрепен от невроанатомични и невровизуални изследвания, показващи аномалии, пораждащи се от аномални процеси на развитие на нервната система, които физиологично възникват по време на първия и втория триместър на бременността (Bauman & Kemper, 2005, стр. 183–187).

Някои от съпътстващите състояния могат да включват (Conditions comorbid to autism spectrum disorders, 2016):

- 1 Безпокойство;
- 2 Разстройство на хиперактивност с дефицит на вниманието ;
- 3 Биполярно разстройство;
- 4 Заболяване на червата;
- 5 Разстройство на координацията на развитието;
- 6 Епилепсия;
- 7 Синдром на чуплива X хромозома;
- 8 Полова дисфория;
- 9 Интелектуално увреждане;
- 10 Невро-възпаление и имунни нарушения;
- 11 Невербално разстройство на ученето;
- 12 Обсесивно-компулсивно разстройство;
- 13 Синдром на Tourette;
- 14 Сензорни проблеми;
- 15 Туберозна склероза;
- 16 Нарушения на съня;
- 17 Други психични разстройства.

И двете нарушения (нарушение от РАС и някое от гороезброените) имат много общи симптоми. Ето защо не е необичайно едно състояние да бъде объркано с другото в най-ранните етапи. Симптомите на двете нарушения са следните (Holland, 2014):

Симптомите на разстройство на хиперактивност с дефицит на вниманието включват:

- лесно се разсейват;
- често превключване на вниманието от едно нещо към друго;
- трудности при фокусиране;
- трудности при концентрирането и фокусиране на вниманието към една задача;
- бързо отегчаване от задачите;
- постоянно говорене;
- обикаляне на стаята, прескачане от обект на обект;
- трудности в това да седи неподвижно;
- бърборене;
- прекъсване на разговори или дейности;
- не демонстрират загриженост към емоциите или чувствата на околните.

Симптомите на нарушенията от аутистичния спектър включват:

- не реагират на обичайни стимули;
- нарушено социално взаимодействие;
- интензивен фокус и концентрация върху един предмет;
- алиенирано поведение;
- избягване на контакт с очите;
- неспособност да се реагира на емоциите или чувствата на другите;
- повтарящи се движения, като например люлеене или усукване;
- забавени показатели за развитие.

Въз основа на горепосочената информация, можем да обобщим, че етимологията, разпространението и диагностиката на разстройствата от аутистичния спектър са много сложен въпрос, който изисква експертизата и професионалното мнение на специалисти от

различни научни области като: лекари, учители, психолози и експерти от допълнителните направления. Само чрез усилията им в една посока ще се постигне оптималното за учениците с аутизъм, и особено за тези с ВФА.

1.4. Терапии и методи за интервенция при ученици с високо функциониращ аутизъм

Няма един конкретен метод, стратегия за интервенция или преподаване, която да е ефективна за всички ученици с РАС. Интегрирането на различни подходи води до разработване на програми, които насърчават най-добрите резултати за тези ученици (Ontario Ministry of Education, 2007). Всички деца функционират по-добре в предсказуема среда. Учениците с РАС изискват структурирана среда за обучение, за да знаят какво се очаква от тях в конкретни ситуации. Тази предсказуемост им помага да предвиждат какво следва, както и да научат и обобщят различни умения (Iovannone et al., 2003, цитирано по Ontario Ministry of Education, 2007 стр. 45-46). Правилата и очакванията трябва да бъдат ясни и последователни и да включват конкретна информация относно очакванията за подходящо поведение.

1.4.1. Играта при ученици с високо функциониращ аутизъм

Играта е важна част от живота на всяко дете и ученик. Според един от нашите литературни източници (Raising Children Network, 2013), играта помага на децата да развият груби и фини моторни умения, език и комуникация, мислене, решаване на проблеми и социални умения. Разстройството на аутистичния спектър може да повлияе на развитието на играта, но има много неща, които могат да се направят, за да бъдат оптимално развити детските игрови умения. По данни от същия цитиран по-горе източник, децата с разстройство от аутистичния спектър се радват на играта, но могат да намерят някои видове игра за трудни. Често срещано е те да имат много ограничена игра, да играят само с няколко играчки или да играят по един и същ, повтарящ се начин.

1.4.2. Общуването при ученици с високо функциониращ аутизъм

Общуването може да бъде предизвикателство за много хора с аутизъм. Мнозина наистина искат да се сприятеляват и да формират близки отношения с околните, но често им е неимоверно трудно да го направят. Може да имат трудности при разчитането на социални сигнали и да знаят кога да говорят и кога да слушат, а изражението на лицето на събеседника често за лицата с РАС е невъзможно да бъде отчетено адекватно, което логически води до социалната им изолация.

Общуването се случва, когато един човек изпрати съобщение до друго лице устно или невербално. Взаимодействие се случва, когато двама души реагират един на друг - двупосочна комуникация. Повечето хора от аутистичния спектър срещат трудности при взаимодействието с околните. Това може да е затруднение при реагирането на другите, когато те се обръщат към тях, с инициращи взаимодействия или с използване на взаимодействие, за да се покажат на хората нещата или да бъдат общителни. При много деца с аутизъм се наблюдава забавяне в развитието на езика, а някои възрастни с аутизъм не използват речта. Ето защо трябва да се установят и прилагат други ефективни методи на комуникация (Communicating and interacting, 2016).

Според същия източник, човек с аутизъм може да изглежда така сякаш не чува какво му се казва, да не реагира на името си или да изглежда безразличен към опитите на околните за установяване на контакт с него. Следва да се наблюдава начина на общуване на лицата с РАС. Ако те не използват звук или реч, може да се направи опит за използване на жестове, вместо на говор. Ученикът с аутизъм може да използва някои от изброените по-долу средства, за да общува с други хора (Communicating and interacting, 2016):

- плач;
- да хване ръката на събеседника и да я насочи към обекта, който той иска;
- гледане на обекта, който желаят;
- протягане;
- използване на снимки;
- ехолалия (повторение на думите на други хора).

Можем да заключим, че съществуват начини за създаване на ефективен комуникативен процес с дете с аутизъм. Трябва ясно да се посочи, че има комуникативни стратегии, които със сигурност няма да са толкова ефективни, колкото се очаква от тях, но има подходи, техники или стратегии, която ще осигурят на събеседниците от двете страни пълния спектър от комуникационни възможности. Важното е този комуникационен път да бъде открит и ефективно използван с детето с аутизъм. Това може да се случи с опита на специалист - специален учител, логопед, помощник учител или друго експертно лице. Необходима е екипна работа, която трябва да се планира, за да се постигне максимално потенциала на детето с аутизъм.

1.4.3. Социализацията при ученици с високо функциониращ аутизъм

За децата с аутизъм, както и възрастните, е трудно да си взаимодействат с други хора, но повечето от тях искат да се свържат и да се сближат с околните. Обучението им как да се социализират добре в общността ще им помогне в ежедневието им живот (How to Help Autistic Children Socialize, 2017). Източникът представя няколко начина за повишаване на социализацията на деца с аутизъм.

За децата от аутистичния спектър, които ходят на училище и работят след това часове у дома и в социална среда, концентрирането и предприемането на всички необходими стъпки за ангажиране с връстниците може да бъде възприето като твърде много работа и полагане на твърде много усилия. Както всеки друг, детето може да се нуждае от малко време след натоварен ден, за да извърши предпочитана дейност за отпускане. Важно е това да се разрешава всеки ден, за предпочитане в определено време, на което детето да може да разчита и да очаква с нетърпение след натоварен ден (Socialisation & School Integration Ideas, 2015).

Можем да обобщим, че има ефективни начини за осъществяване на добра социализация на деца с аутизъм, както във формална, така и в неформална среда. Някои от дадените тук съвети са добри начини за осигуряване на приятелска среда и положителна атмосфера на детето с аутизъм, както и на другите деца.

1.4.4. Влиянието на Dance Movement Therapy върху подобряването на обучителните и социалните умения при ученици с високо функциониращ аутизъм

Тук сме включили информация за терапията на танцово движение (Dance Movement Therapy – DMT) заради забележителните резултати, които тя получава с деца и ученици от спектъра, които са изправени пред една или друга трудност. Например високо функциониращите аутисти често се изправят пред:

- пречки за социалната им интеграция,
- трудности при създаването и поддържането на приятелства, както и
- трудности в обучението по време на уроците в училище.

Това е мястото, където DMT идва на помощ и помага на учениците с тези трудности да ги преодолеят чрез участието им в групи за движение и/или танци. По-подробно обясняваме избора си, който се спря на DMT, за нашата теоретична и експериментална част, на следващите страници.

Според Kerkar (2017), терапията с танци е получила най-голямото признание за своята приложимост и значение за хората с аутизъм. Терапията за танцово движение е психотерапевтичното използване на танца и движенията за подобряване на комуникацията на емоциите и поведението, както и подобряване на двигателните способности. Танцовите стилове, които са включени са бални танци, валс, танцови линии, джаз, балет и телесна психотерапия. Въпреки това, терапевтичната сесия е разработена въз основа на специфичния въпрос, с който се занимава, и на индивидуалните характеристики на групата, с което се занимава терапевтът. Терапията за танцово движение е ефективна при пациенти с разстройство от аутистичния спектър, шизофрения, болест на Паркинсон, хора с хронична болка, разстройства на настроението и тревожността. В нашия случай, ние се интересуваме от влиянието на DMT върху подобряването на социалните, комуникативните и академичните постижения на ученици с ВФА.

1.5. Обучителни стратегии при ученици с високо функциониращ аутизъм

Както се подчертава в текста на цялата дисертация, аутизмът е нарушение на развитието. Децата с аутизъм имат социални, комуникативни и езикови проблеми. Те също така имат ограничени и повтарящи се модели на поведение, интереси или дейности, като обръщане на обекти, ехолалия или прекомерно докосване или мирисане на предмети. Аутизмът може да се прояви в лека или тежка степен. Децата с аутизъм нямат идентични проблеми. Децата с аутизъм могат да имат следните социални и комуникативни умения и общи поведения (Autism (Autism Spectrum Disorder, 2016):

Социални умения

Детето може да има проблеми при използването на социални умения, за да установи контакт с други хора. Може да изглежда, че е в собствения си свят. Може да му е трудно да:

- споделя общ фокус с друг човек за един и същ обект или събитие, известно като съвместно внимание;
- играе с други хора и споделя играчки;
- да разбира чувствата;
- да създава и запазва своите приятели.

Комуникативни умения

Детето може да има проблеми с комуникативни умения като разбиране, разговор с други хора, четене или писане. Понякога то може да загуби думи или други умения, които е използвало преди. Детето може да има проблеми като:

- разбиране и използване на жестове, като насочване, махане или показване на предмети на други;
- следване на инструкции;
- разбиране и използване на думи;
- разговори;
- научаване да чете или пише. Или може да започне да чете рано, но без да разбира значението – явление, наречено хиперлексия.

Детето може също така да:

- повтаря думи, които е чуло току-що или думи, които е чуло дни или седмици по-рано (моментна или отложена ехолалия);
- да говори с малко изразяване или да използва пеещ глас;
- използва емоционални изблици, за да каже какво иска или не иска да прави.

Общо поведение

Детето с аутизъм може:

- да има проблеми при преминаването от една дейност към друга;
- маха с ръце, да се клати, да се въртене или да вторачва поглед;
- да се разстрои от определени звуци;
- да харесва само няколко вида храна;
- има ограничени и необичайни интереси - например, говорят само за една тема или продължават да гледат към една играчка (Autism Spectrum Disorder, 2016).

Заклучение: Въз основа на всички данни от нашия теоретичен преглед можем да заключим, че има много образователни възможности и възможности, за които учителите отговарят. Това е огромна и тежка отговорност. Поради тази причина, работещите с учениците от ВФА, трябва да бъдат високо квалифицирани и добре запознати с всички съвременни и традиционни стратегии на преподаване, които биха могли да използват и прилагат със своите ученици в класната стая.

В следващата глава описваме изследванията, които предприехме, за да допринесем към сегашното състояние на научните изследвания и емпиричните данни, достъпни за специфичната група на високо функциониращи ученици с аутизъм.

Втора глава: Организация на изследването

2.1. Цел, задачи и хипотези на изследването

Целта на нашето изследване е да създаде и апробира алтернативни обучителни стратегии, включващи терапия за танцово движение за високо функциониращи ученици с аутизъм на възраст от 7 до 12 години.

Възнамеряваме да постигнем тази цел, като изпълним следните изследователски **задачи**:

1. Да се проучи и анализира литературата и изследванията по темата на дисертационната разработка;
2. Да се изработят специално създадени за нуждите на високо функциониращите ученици с аутизъм „Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.”;
3. Да се приложат и апробират “Обучителните стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.”;
4. Да се регистрира академичният и учебен напредък на учениците с ВФА преди и след изпълнението на „Обучителните стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.”;
5. Да се анализират всички данни и да се направят съответните изводи и заключения.

Хипотезите, които приемаме в началото на нашето изследване, са:

Хипотеза А: Допускаме, че ако са налице „Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.” за учители, от които те могат да изберат най-добрите образователни алтернативи за своите ученици, то те ще постигнат по-добри академични резултати и социално взаимодействие, включително подобрени нива на комуникация с околните.

Хипотеза Б: Допускаме, че ако за тях се организират специализирани обучения по Терапия за танцово движение (DMT) за ученици с аутизъм, за масовите учители, както и за колегите от областта на специалното образование, учениците, които са ВФА, ще имат условия да постигнат по-добри социални, комуникативни и академични постижения в първите си години в училище, най-новите ще се развиват, обучават и общуват по-добре.

2.2. Участници в изследването

Участниците в нашето изследване са 42 високо функциониращи аутистични ученици във възрастовия диапазон от 7 до 12 години (виж таблица 1).

Ние се спряхме на тази конкретна възраст като начало на училищното представяне и академичния опит за децата, които стават ученици. Второ, избрахме деца от 7 до 12 години в съответствие с третия етап на развитие на Пиаже. Конкретният оперативен етап е третият в теорията на Пиаже за когнитивното развитие. Този период обхваща времето на средното детство и се характеризира с развитието на логическо мислене. Докато децата на тази възраст стават по-логични за конкретни и специфични неща, те все още се борят с абстрактни идеи.

Поради изключително специфичното състояние на ВФА, успяхме да открием такива и да получим достъп до строго ограничен брой ученици. Представената в разработката бройка участници с ВФА е възможно най-голямата, до която успяхме да си осигурим достъп и беше невъзможно да имаме повече от този брой участници в ВФА в изследването (виж Таблица 1).

Таблица 1. Участници в изследването

Експериментална група – ученици с ВФА	Контролна група – ученици с ВФА
1 ^{ви} клас (възраст: 7 год.) – 3 момчета и 1 момиче	1 ^{ви} клас (възраст: 7 год.) – 3 момчета
2 ^{ри} клас (възраст: 7-8 год.) – 5 момчета	2 ^{ри} клас (възраст: 7-8 год.) – 3 момчета
3 ^{ти} клас (възраст: 8-9 год.) – 3 момчета и 2 момичета	3 ^{ти} клас (възраст: 8-9 год.) – 4 момчета и 1 момиче
4 ^{ти} клас (възраст: 9-10 год.) – 2 момчета и 2 момичета	4 ^{ти} клас (възраст: 9-10 год.) – 1 момче
5 ^{ти} клас (възраст: 10-11 год.) – 3 момчета	5 ^{ти} клас (възраст: 10-11 год.) – 2 момчета
6 ^{ти} клас (възраст: 11-12 год.) – 5 момчета	6 ^{ти} клас (възраст: 11-12 год.) – 2 момчета
26 участници в Експерименталната група	16 участници в Контролната група
42 ученици с ВФА – участници в изследването	

Забележка: За по-голямата част от дейностите с Експерименталната група ние разделихме участниците в две възрастови групи: първа група - за първи, втори и трети клас и втора

група - включваща четвърти, пети и шести клас. Съответно ние адаптирахме материала в темите на занятията, така че той да е подходящ за съответната възраст на учениците.

2.3. Методология на изследването

Периоди на изследване:

Изпълнихме *Стратегиите*, които създадохме, в рамките на два периода през учебната 2016-2017 година, а именно:

Първи период: септември, октомври и ноември 2016 г.

Втори период: февруари, март и април 2017 г.

Избрахме тези месеци, защото:

Трябваше да започнем с интензивни стартови дейности, за да привлечем вниманието на учениците към нашите намерения, дейности и личност, така че те да могат да бъдат мотивирани да посещават часовете ни, както и да ги мотивират да продължат присъствието си след коледните празници.

Имахме нужда от време, за да се представим на родителите на учениците на ВФА, както и на родителите на техните връстници с типично развитие, техните съученици.

Трябваше да предоставим на учителите и родителите обратна връзка за първия период от време - как учениците с ВФА и с типично развитие приеха (или не) изпълнението на нашите Стратегии.

Избрахме да осигурим малка пауза между първата и втората част от прилагането на *Стратегиите* - трябваше да отчетем обективно дали учениците се интересуват от нашите срещи, липсват ли им занятията ни и дали изпитват необходимост да продължим дейностите си заедно. Само в случай на положителна обратна връзка от тяхна страна, планирахме да продължим дейностите, разработени и предвидени в *Стратегиите*. Използвахме устна оценка, за да получим необходимата обратна връзка.

Учебните стратегии се изпълняват общо за период от шест месеца.

Изследователски методи:

1. Наблюдение

2. „Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.”

(виж 2.4. в текста на дисертацията)

3. Тестове за умения, умения за общуване и резултати от академичните постижения - оценки и постижения на учениците, записани в училищните дневници.

4. Методи за статистическа обработка и анализ.

Развитието и изследванията в тази дисертация са навременни и необходими за практиката, тъй като в тези дни има повече ученици от спектъра и те се нуждаят от прилагане на обучителни стратегии, които съответстват на техните индивидуални потребности.

В следващия параграф представяме *Обучителните стратегии*, които сме разработили в детайли, за да покажем как и какво точно реализираме с нашите ученици с ВФА.

2.4. “Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 години”

Ние разработихме *Обучителните Стратегии* с основна цел да обслужваме социалните, комуникативните и академичните потребности на учениците с високо функциониращ аутизъм, за да бъдат те по-способни да посрещнат нуждите на най-близката общност – семейство, връстници, учители. Както бе споменато в теоретичната част на разработката, понятието „високо функциониращ“ често е подвеждащо и широката общественост очаква индивиди с по-висок капацитет от обичайния, което не е случаят с ВФА. Учениците с ВФА са лица с аутизъм. Те не притежават супер умения, супер сили или необичайно големи знания за всичко. Както бе споменато, те остават индивиди с аутизъм, което е основната причина те да имат трудности в трите основни области:

- Комуникация;
- Социализация;
- Академични постижения.

За постигане на целта на *Обучителните стратегии* ние избираме да имаме три основни области на влияние и прилагане на *Стратегиите*:

- *Учебни часове*: уроци по гръцки език;
- *Учебни часове / извънкласни часове*: Физическо възпитание;

- *Извънкласни часове*: Dance Movement Therapy включително: 1. Уроци по танци (предимно за момчета) и 2. Уроци по балет (основно за момичета).

Някои от основните **цели**, за които възнамеряваме да работим през периода на изпълнение на *Стратегиите*, са:

- Да се подобрят комуникативните умения на учениците с ВФА - създаване и поддържане на приятелство със съученици и / или връстници, като се подкрепят в техните неформални комуникативни ситуации;

- Подобряване на социалното положение на учениците в ВФА в техните семейства в най-близката им социална общност;

- Да се подобрят академичните постижения и постиженията на учениците с ВФА.

- Да постигнем горепосоченото, като не се намесваме в учебната програма на училището, а да го подпомагаме и подкрепяме и насърчаваме учениците в техните комуникативни, социални и академични усилия в училище, у дома и в общността.

- Да се използват както задължителни, така и избираеми дисциплини чрез прилагане на *Обучителните стратегии* по време на училищните часове (гръцки език/Физическо възпитание), както и по време на извънкласни дейности (Физическо възпитание/Танци и балет).

Допълнителни пояснения към Обучителните Стратегии

Реализирахме *Стратегиите* в рамките на два времеви периода през учебната 2016-2017 година, а именно:

- Първи период: септември, октомври и ноември 2016 г.
- Втори период: февруари, март и април 2017 г.

Избрахме тези месеци, защото:

Трябваше да започнем с интензивни стартови дейности, за да привлечем вниманието на учениците към нашите намерения, дейности и личност, така че те да могат да бъдат мотивирани да посещават часовете ни, както и да ги мотивират да продължат присъствието си след коледните празници.

Имахме нужда от време, за да се представим на родителите на учениците на ВФА, както и на родителите на техните връстници с типично развитие, техните съученици.

Трябваше да предоставим на учителите и родителите обратна връзка за първия период от време - как учениците с ВФА и с типично развитие приеха (или не) изпълнението на нашите Стратегии.

Избрахме да осигурим малка пауза между първата и втората част от прилагането на *Стратегиите* - трябваше да отчетем обективно дали учениците се интересуват от нашите срещи, липсват ли им занятията ни и дали изпитват необходимост да продължим дейностите си заедно. Само в случай на положителна обратна връзка от тяхна страна, планирахме да продължим дейностите, разработени и предвидени в *Стратегиите*. Използвахме вербална оценка, за да получим необходимата обратна връзка.

Обучителните стратегии се изпълняват общо за период от шест месеца.

За по-голямата част от дейностите с Експерименталната група ние разделихме участниците в две възрастови групи: първа група: за първи, втори и трети клас и втора група, включваща четвърти, пети и шести клас. Съответно ние адаптирахме материала в темите на занятията, така че той да е подходящ за съответната възраст на учениците. В таблиците (виж текста на дисертацията) представяме темата за дейностите, които изпълняваме като част от нашите Обучителни стратегии. Поради ограничения в обема на разработката не можем да представим в детайли всички дейности, включващи цел, материали, време, дискусии с учениците и резултати.

Планирахме Обучителните стратегии да се основават на идеята и основните концепции на DMT, особено за учениците с аутизъм. Ние успяхме да видим добрите резултати от тази терапия, както д-р Suzi Tortora го нарича "Психотерапия на танцово движение", и решихме да включим някои основни принципи на движение в нашите учебни стратегии, за да постигнем по-добри социални, комуникативни и академични резултати при нашите участници в проучването.

Подробното разделение на темите и дейностите е представено в таблици в Приложение №4 (виж текста на дисертацията, приложение 4).

2.5. Методи за статистическа обработка и анализ

Поради разнородната извадка, която имахме в нашето изследване, използвахме комбинация от няколко статистически методи и тестове, които са приложими за нашите

участници и експериментална извадка. Използвахме статистическия пакет SPSS version 20.0, t-тест, one way ANOVA, методът хи-квадрат и други подходящи методи.

В следващата глава представяме обобщение на резултатите и анализите, които събрахме в резултат на нашия експеримент.

Трета глава: Анализ на получените резултати

В тази глава се опитваме да представим обобщение на нашата работа с учениците на ВФА в усилията ни да подобрим техните академични, социални и комуникативни умения чрез терапията за танцово движение и други дейности, описани по-рано в нашите *Обучителни Стратегии за ученици на ВФА на възраст от 7 до 12 години* (за детайлна справка, виж текста на дисертацията).

3.1. Качествен и количествен анализ

След като изработихме критериите за всичките три аспекта, които изследвахме и участваха в нашето изследване, представяме анализа на резултатите във всеки от тези критерии и показатели, придружени от съответните анализи и изводи.

3.2. Социални умения: резултати и анализ

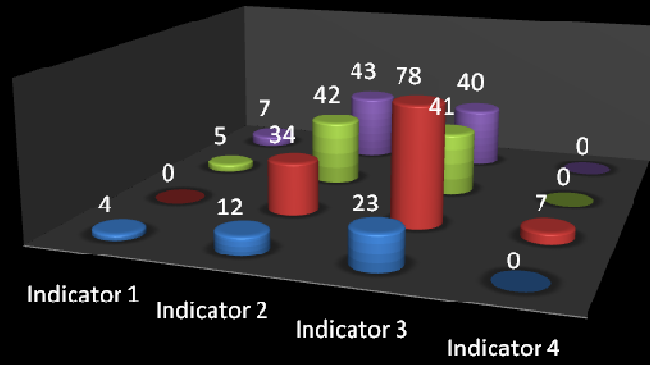
Тук трябва да уточним, че не сме разделили нашите анализи за двата времеви периода, поради ограничения обем на текста, в който би трябвало да се помести разработката. Освен това, добрите резултати, които отчетохме в края на първия период, ни насърчиха да продължим след Коледната ваканция с втория период на *Обучителните стратегии*. Така, тук ние описваме само началните и крайните данни от тестовете и извършените измервания.

Поради огромното количество данни, събрани по време на всички тествания, тук представяме само обобщението на окончателните измервания на всички тестове преди и след прилагането на нашите *Обучителни Стратегии*.

Графика 1. Резултати от Критерий 1, показатели 1-4 на експериментална група (ЕГ) и контролна група (КГ) преди и след прилагането на *Обучителните стратегии* (ОС)

Qualitative analysis in Social skills

■ EG before TS ■ EG after TS ■ Control group before TS ■ Control group after TS



Статистически, тази графика е представена в Таблица 2 по-долу.

Таблица 2. Резултати от Критерий 1, показатели 1-4 на експериментална група (ЕГ) и контролна група (КГ) преди и след въвеждането на Обучителни Стратегии (ОС)

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.					Lower	Upper
	Equal variances assumed	0.030					0.863	49
Equal variances assumed	49.428	0.000	49	0.002	-1.91176	0.57049	-3.05820	-0.76533
Equal variances assumed	0.030	0.863	49	0.093	1.94118	1.13389	-0.33747	4.21982
Equal variances not assumed			30.102	0.105	1.94118	1.16219	-0.43200	4.31435
Equal variances assumed	43.576	0.000	49	0.004	-0.85294	0.28233	-1.42030	-0.28558
Equal variances not assumed			19.032	0.028	-0.85294	0.35858	-1.60337	-0.10251
Equal variances assumed	4.730	0.034	49	0.063	0.50000	0.26330	-0.02912	1.02912
Equal variances assumed	113.265	0.000	49	0.001	-0.52941	0.14843	-0.82770	-0.23112
Equal variances not assumed			16.000	0.024	-0.52941	0.21209	-0.97903	-0.07980

Резултатите показват как показател 1 присъства в някои проценти както в ЕГ, така и в КГ преди въвеждането на ОС и изчезва при ЕГ, но остава в още по-висок процент в КГ. Показател 2 показва, че е предимно частично в ЕГ и повече в КГ. Процентните показатели на показател 3 се увеличават в ЕГ и намаляват в КГ и показател 4 липсва и в двете групи преди изпълнението на ОС и се появява в ЕГ - дори при ниско процентно прилагане на ОС.

Количествен анализ в резултатите от данните за социалните умения

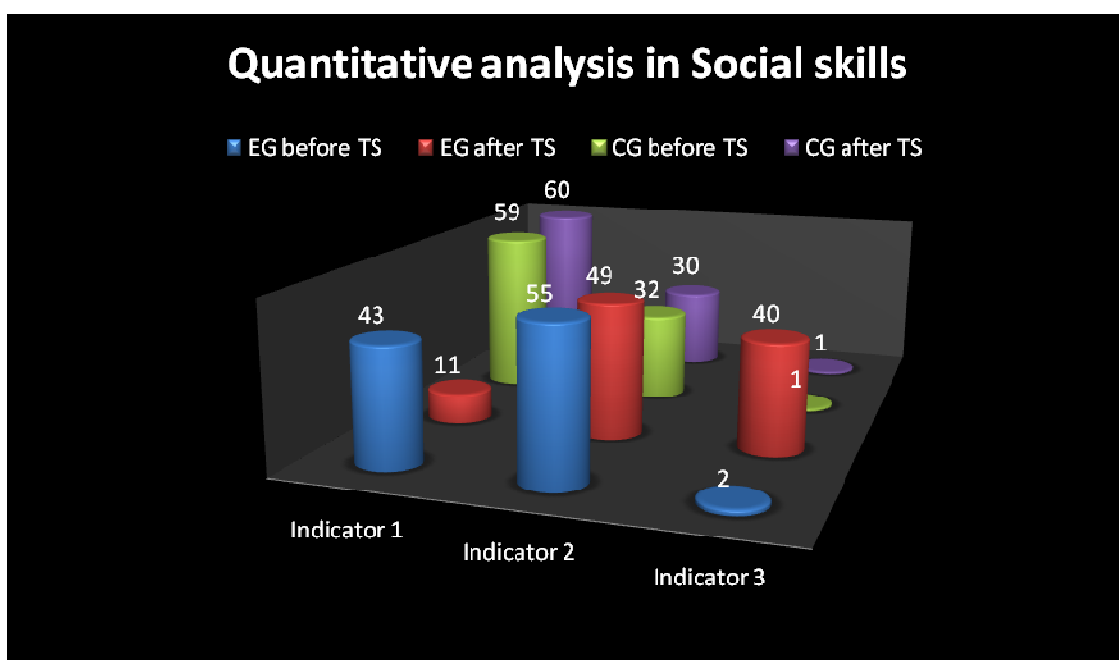
Критерий 1: Ниво на социални умения

Показател 1: Ниско ниво на социални умения

Показател 2: Средно ниво на социални умения

Показател 3: Високо ниво на социални умения

Графика 2. Резултати от показатели 1-3 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ТС



Резултатите показват как показател 1 присъства и в двете ЕГ и СГ преди прилагането на ТС и намалява при ЕГ, но остава в още по-висок процент в КГ. Показател 2 показва, че е предимно частично в ЕГ и повече в КГ. Индикаторните 3 процента се увеличават в ЕГ и намаляват в КГ.

Статистически тези резултати са представени в Таблица 3 по-долу.

Таблица 3. Резултати от показатели 1-3 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ОС Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.			
Equal variances assumed	0.084	0.773	49	0.028	2.37231
Equal variances not assumed			48.992	0.028	2.37231
Equal variances assumed	21.782	0.000	49	0.031	-1.26615
Equal variances not assumed			25.498	0.032	-1.26615
Equal variances not assumed			48.992	0.028	2.37231
Equal variances assumed	11.741	0.001	49	0.103	-0.73077
Equal variances not assumed			25.000	0.103	-0.73077
Equal variances assumed	12.271	0.001	49	0.081	0.44462
Equal variances not assumed			46.883	0.080	0.44462

3.3. Комуникативни умения: резултати и анализ

Както вече споменахме, трябва да уточним, че не сме разделили нашите анализи през двата периода, поради ограничения обем на текста, който се предполага да съдържа дисертацията. Добрите резултати, които измерихме в края на първия период от време, ни насърчиха да продължим с втория период от Обучителните Стратегии. По този начин ние показваме само началните и крайните данни от тестовете. Поради огромното количество данни, събрани по време на всички измервания, тук представяме само обобщението на окончателните измервания на всички тестове преди и след прилагането на нашите Обучителни Стратегии. Те са представени по този критерий и показатели както за качествени, така и за количествени анализи.

Графика 3. Резултати от показатели 1-4 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ОС

Qualitative analysis in Communication skills

■ EG before TS ■ EG after TS ■ CG before TS ■ CG after TS

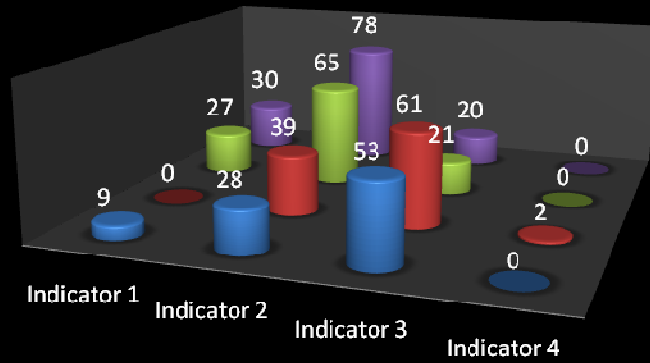


Таблица 4.

Резултати от показатели 1-4 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ОС (корелации)

Correlations		
		Criteria 1
	Pearson Correlation	0.458
	Sig. (1-tailed)	0.000
	N	51
	Pearson Correlation	-0.333
	Sig. (1-tailed)	0.009
	N	51
	Pearson Correlation	-0.400
	Sig. (1-tailed)	0.002
	N	51
	Pearson Correlation	0.168
	Sig. (1-tailed)	0.119

	N	51
	Pearson Correlation	0.458
	Sig. (1-tailed)	0.000
	N	51
	Pearson Correlation	-0.340
	Sig. (1-tailed)	0.007
	N	51
	Pearson Correlation	-0.304
	Sig. (1-tailed)	0.015
	N	51
	Pearson Correlation	-0.017
	Sig. (1-tailed)	0.454
	N	51
	Pearson Correlation	0.413
	Sig. (1-tailed)	0.001
	N	51
	Pearson Correlation	-0.220
	Sig. (1-tailed)	0.060
	N	51
	Pearson Correlation	-0.289
	Sig. (1-tailed)	0.020
	N	51
	Pearson Correlation	0.264
	Sig. (1-tailed)	0.030
	N	51
	Pearson Correlation	-0.225
	Sig. (1-tailed)	0.056
	N	51

	Pearson Correlation	0.013
	Sig. (1-tailed)	0.465
	N	51
	Pearson Correlation	-0.123
	Sig. (1-tailed)	0.195
	N	51
**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).		
a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.		

Графика 4. Резултати от показатели 1-3 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ОС

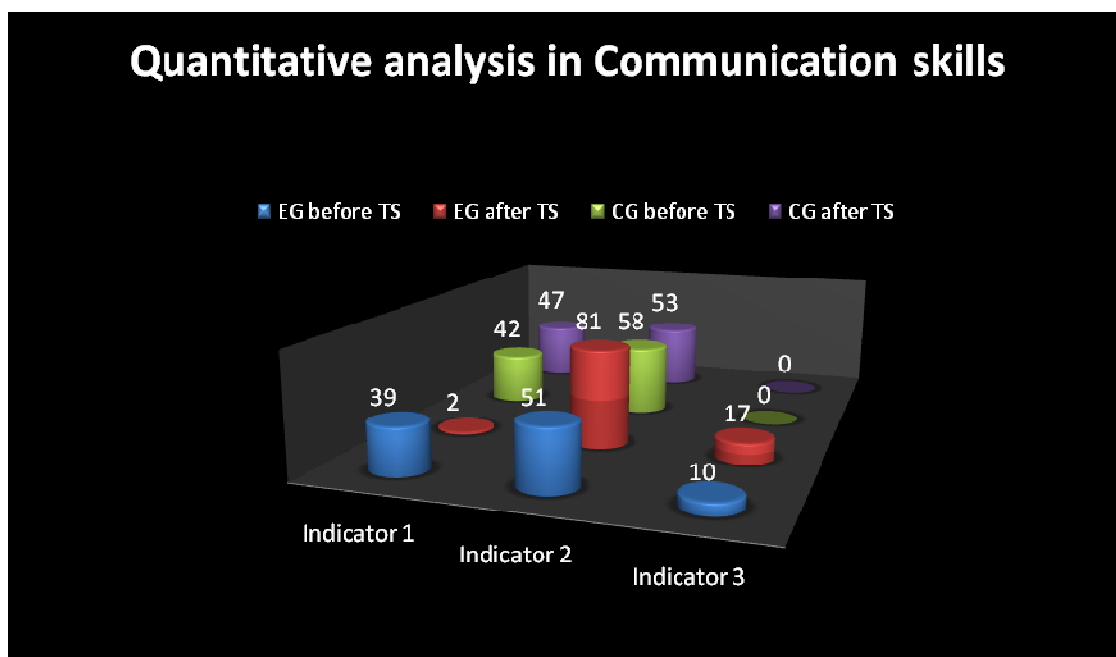


Таблица 5. Резултати от индикатори 1-3 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ОС -

Group Statistics Comparison

	N	Mean	Minimum	Maximum

15	5.7333	0.00	10.00
18	5.6667	0.00	10.00
18	5.0556	0.00	10.00
51	5.4706	0.00	10.00
15	4.1333	0.00	10.00
18	3.7778	0.00	10.00
18	3.0000	0.00	10.00
51	3.6078	0.00	10.00
15	0.1333	0.00	2.00
18	0.5556	0.00	10.00
18	1.3889	0.00	8.00
51	0.7255	0.00	10.00
15	0.0000	0.00	0.00
18	0.0000	0.00	0.00
18	0.5556	0.00	10.00
51	0.1961	0.00	10.00
15	5.7333	0.00	10.00
18	5.6667	0.00	10.00
18	5.0556	0.00	10.00
51	5.4706	0.00	10.00
15	4.2667	0.00	10.00
18	3.7778	0.00	10.00
18	3.2778	0.00	10.00
51	3.7451	0.00	10.00
15	0.0000	0.00	0.00

18	0.5000	0.00	9.00
18	0.5556	0.00	7.00
51	0.3725	0.00	9.00
15	0.0000	0.00	0.00
18	0.0556	0.00	1.00
18	1.1111	0.00	10.00
51	0.4118	0.00	10.00
15	1.5333	0.00	3.00
18	1.8889	0.00	3.00
18	1.5000	0.00	3.00
51	1.6471	0.00	3.00
15	1.2667	0.00	3.00
18	1.1111	0.00	3.00
18	0.4444	0.00	3.00
51	0.9216	0.00	3.00
15	0.2000	0.00	3.00
18	0.0000	0.00	0.00
18	1.0556	0.00	3.00
51	0.4314	0.00	3.00
15	1.4000	0.00	2.00
18	1.3889	0.00	2.00
18	1.2222	0.00	2.00
51	1.3333	0.00	2.00
15	0.4667	0.00	2.00

18	0.6111	0.00	2.00
18	0.2222	0.00	2.00
51	0.4314	0.00	2.00
15	0.1333	0.00	2.00
18	0.0000	0.00	0.00
18	0.0556	0.00	1.00
51	0.0588	0.00	2.00
15	0.0000	0.00	0.00
18	0.0000	0.00	0.00
18	0.5000	0.00	2.00
51	0.1765	0.00	2.00

Group Statistics Comparison

	N	Mean	Std. Error Mean
	34	6.1176	0.63858
	17	4.1765	0.97103
	34	3.7941	0.63580
	17	3.2353	0.77426
	34	0.0882	0.06496
	17	2.0000	0.80440
	34	0.0000	0.00000
	17	0.5882	0.58824
	34	6.1176	0.63858
	17	4.1765	0.97103

	34	3.8529	0.64187
	17	3.5294	0.91200
	34	0.0294	0.02941
	17	1.0588	0.65006
	34	0.0000	0.00000
	17	1.2353	0.80225
	34	1.7941	0.23040
	17	1.3529	0.36321
	34	1.0588	0.22713
	17	0.6471	0.28364
	34	0.1471	0.10455
	17	1.0000	0.34300
	34	1.5000	0.14161
	17	1.0000	0.24254
	34	0.4412	0.13478
	17	0.4118	0.19287
	34	0.0588	0.05882
	17	0.0588	0.05882
	34	0.0000	0.00000
	17	0.5294	0.21209

3.4. Академични постижения: резултати и анализ

За измерване на този фактор - академични постижения на учениците с ВФА използвахме техните оценки от техните училищни дневници. Ето получените данни.

Графика 5. Резултати от показатели 1-3 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ОС

Qualitative and Quantitative analysis in Academic Achievements

■ EG before TS
 ■ EG after TS
 ■ CG before TS
 ■ CG after TS

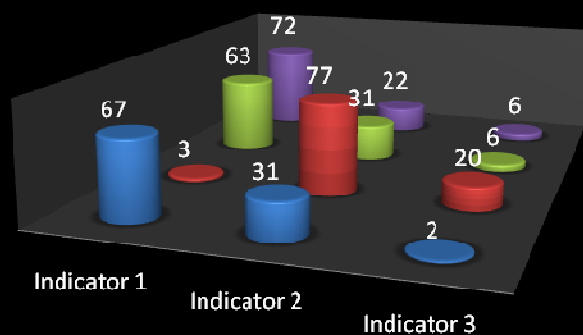


Таблица 6. Резултати от показатели 1-3 на ЕГ и КГ преди и след въвеждането на ОС

ANOVA

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Academic achievements (in all school subject, total sum)	Between Groups	11.165	2	6.481	0.003
	Within Groups	41.344	48		
	Total	52.510	50		
Academic performance (in all school subject, total sum)	Between Groups	2.912	2	5.591	0.007
	Within Groups	12.500	48		
	Total	15.412	50		

В допълнение, разполагаме със сравнения, които да добавим към обобщенията по-горе. Те са изброени по-долу в таблици, за да бъдат представени по-ясно (вж. Таблиците по-долу).

Таблица 7. Сравнение между ЕГ и КГ в трите форми на ОС, реализирани и оценени - гръцки език (GL), Физическо възпитание (PE) и Танцова терапия (DMT) за резултати от социални умения.

Experimental group						Control group					
Before TS (initial assessment)			After TS (final assessment)			Before TS (initial assessment)			After TS (final assessment)		
GL	PE	DMT	GL	PE	DMT	GL	PE	DMT	GL	PE	DMT
1.878	0.432	0.148	2.379	4.125	1.863	0.878	0.432	0.148	0.379	0.125	0.863

Таблица 8. Сравнение между ЕГ и КГ в трите форми на ОС, реализирани и оценени - гръцки език (GL), Физическо възпитание (PE) и Dance Movement Therapy (DMT) за резултати от комуникативни умения.

Experimental group						Control group					
Before TS (initial assessment)			After TS (final assessment)			Before TS (initial assessment)			After TS (final assessment)		
GL	PE	DMT	GL	PE	DMT	GL	PE	DMT	GL	PE	DMT
2.878	1.132	3.108	3.379	2.225	3.252	0.878	1.163	0.453	0.929	1.120	0.741

Таблица 9. Сравнение между ЕГ и КГ в трите форми на ОС, реализирани и оценени - гръцки език (GL), физическо възпитание (PE) и терапия за движение на танци (DMT) за резултати от академичните постижения (обобщени от всички учебни предмети).

Experimental group						Control group					
Before TS (initial assessment)			After TS (final assessment)			Before TS (initial assessment)			After TS (final assessment)		
GL	PE	DMT	GL	PE	DMT	GL	PE	DMT	GL	PE	DMT
1.837	1.132	2.341	6.271	2.475	3.840	1.371	0.993	1.568	1.380	0.997	1.923

В таблици 10, 11 и 12 е показано как димиката е регистрирана в съответствие с възрастта на участниците в ЕГ и КГ (от 7 до 12 години) в клас от 1^{-ви} до 6^{-ти}. Представяме ги в трите аспекта, които оценихме: социални умения, комуникативни умения и академични постижения.

Таблица 10. Диманика и резултати в социални умения според възрастта / класа на участниците

Experimental group			Control group		
Age	Class	Results	Age	Class	Results
7	1	33.51%	7	1	21.6%
7-8	2	32.3%	7-8	2	42.0%
8-9	3	11.9%	8-9	3	27.7%
9-10	4	89.01%	9-10	4	21.9%
10-11	5	46.9%	10-11	5	53.6%
11-12	6	12.8%	11-12	6	44.9%

Таблица 11. Динамика и резултати в комуникативни умения според възрастта/класа на участниците

Experimental group			Control group		
Age	Class	Results	Age	Class	Results
7	1	32.4%	7	1	58.9%
7-8	2	29.01%	7-8	2	43.8%
8-9	3	68.6%	8-9	3	11.8%
9-10	4	95.7%	9-10	4	29.01%
10-11	5	11.5%	10-11	5	17.07%
11-12	6	65.8%	11-12	6	9.08%

Таблица 12. Динамика и резултати в академични постижения в зависимост от възрастта / класа на участниците

Experimental group			Control group		
Age	Class	Results	Age	Class	Results
7	1	38.05%	7	1	31.9%
7-8	2	59.6%	7-8	2	23.3%
8-9	3	26.8%	8-9	3	19.05%
9-10	4	85.3%	9-10	4	38.8%
10-11	5	49.3%	10-11	5	26.9%
11-12	6	66.9%	11-12	6	40.7%

Статистически показваме тези данни в следващите таблици.

Таблица 13. ЕГ и КГ в сравнение и динамика на резултатите от социалните умения

Experimental group	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	20	39.2	39.2
	22	43.1	82.4
	8	15.7	98.0
	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

Control group	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	27	52.9	52.9
	18	35.3	88.2
	5	9.8	98.0
	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

Таблица 14. ЕГ и КГ в сравнение и динамика на резултатите от комуникативните умения

Experimental group	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	23	45.1	45.1
	23	45.1	90.2
	4	7.8	98.0
	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

Control group	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	19	37.3	37.3
	26	51.0	88.2
	5	9.8	98.0
	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

Таблица 15. ЕГ и КГ в сравнение и динамика на резултатите от академичните постижения

Experimental group	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	36	70.6	70.6
	11	21.6	92.2
	3	5.9	98.0
	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

Control group	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	36	70.6	70.6
	13	25.5	96.1
	1	2.0	98.0

	1	2.0	100.0
Total	51	100.0	

Следва да се заключи, че дори във всички случаи на сравнение съществуват някои предизвикателства, свързани със състоянието на учениците с ВФА, които ни накараха да прилагаме подходящи измервания по време на процедурите за оценка, за да бъдат те напълно обективни и надеждни. Нивото на надеждност е добро според нашите статистически измервания и резултатите представляват различни статистически инструменти, които използвахме.

В следващите страници обобщаваме и заключаваме резултатите, получени след прилагането на *Обучителните стратегии* и оценките, които направихме по време на експерименталната част на дисертационната разработка.

Обсъждане

По време на нашето изследване успяхме да влезем в контакт с разнообразни семейни и обучителни ситуации, свързани с нашите участници. По същество, ние живеехме с техните проблеми по време на периода на изследване и успяхме да се докоснем до много допълнителни явления през времето, прекарано заедно.

В позиция сме да обсъждаме получените количествени и качествени резултати от различни гледни точки. В състояние сме да претендираме за хетерогенността на нашите изследвани групи, както и че са налице множество фактори, които влияят пряко и индиректно върху поведението, социалното взаимодействие и комуникативните умения на високо функциониращите ученици аутисти.

Ние доказахме, че танците, движението и музиката като цяло оказват огромно въздействие и имат голямо влияние върху високото функциониране на социалните постижения на учениците с аутизъм. Има и допълнителни „странични ефекти“ от музиката и танца, които наблюдавахме в нашите участници. Освен че стават по-гъвкави, по-силни и като цяло са в по-добро физическо състояние, те са в състояние да усъвършенстват социалното и емоционалното си възприятие, както и да подобрят начина, по който другите ги възприемат. Начинът, по който другите ги приемат. Да не бъдат „различни“ от останалите

в негативния смисъл на думата, а в изцяло положителния ѝ такъв. Учениците с ВФА участници в изследването обогатиха социалния си опит и с други преживявания. Високо функциониращите ученици-аутисти са в състояние да променят нагласите на другите към тях и към аутизма като цяло, като прилагат и взаимодействат по друг, артистичен начин с тях. Изкуството се наложи като инструмент, който ефективно да бъде прилаган в работата с ученици с ВФА.

Смятаме, че всички тези аспекти са твърде интересни и ние заявяваме готовността си да продължим нашите изследвания в тази посока. Нашите бъдещи усилия ще бъдат определено в тези области, насочени към подобряване на качеството на живот на учениците с аутизъм, в подкрепа на усилията на техните семейства, както и в подпомагането на техните учители и намеренията на педагогическите специалисти, които работят с тях.

Резултатите от изследването ни установиха, че **социалните умения на учениците с ВФА корелират както с комуникативните им умения, така и с техните академичните постижения**. Тези три основни аспекта от живота на учениците съжителстват в пълна зависимост едни от други, поне в случая с нашите изследвания и условията, които предоставяхме на нашите участници.

Доказахме, че високо функциониращите ученици с аутизъм „функционират високо“ само в определени аспекти, докато други техни аспекти остават депривирани и недоразвити. Това бяха точно нашите първоначални намерения - да се развие или да се подобри, в случаите, когато имаше началото на тези области, тези три важни области за социалния живот чрез средствата на танца, движението комбинирано с достатъчна и все още измерена добра музикална подкрепа.

След като завършихме нашето изследване и обобщихме констатациите от него, ние сме в състояние да кажем, че подобреното физическо състояние чрез различни физически дейности, подкрепени от положителна емоция, добра връзка между учителя и ученика, подобрена социална и емоционална връзка с останалите на групата участници дава в резултат индивид, който е по-самостоятелно осъзнат и е по-социален във всички свои сетива.

Бихме искали да продължим тази линия на изследване в нашата бъдеща работа с интензивната подкрепа на посветените на децата си семейства на високо функциониращи

ученици аутисти. Ако можем да кажем, семействата - родители и братя и сестри - са нашият първи и най-важен партньор в нашата работа с техните уникални членове на семейството.

Заклучение

Поставихме началото на интересно и съвременно необходимо изследване по темата за обучителни стратегии за високо функциониращи ученици аутисти.

След получаване на резултатите от нашето изследване можем да потвърдим и двете първоначално издигнати хипотези, а именно:

Хипотеза А: Доказахме, че ако има налични „Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.” за учители, от които те могат да избират най-добрите образователни алтернативи за своите ученици, то те ще постигнат по-добри академични резултати и социално взаимодействие. Включително и подобрени нива на комуникация с околните.

Хипотеза Б: Доказахме, че ако за специалистите се организират специализирани обучения по Терапия за танцово движение за ученици аутисти, както за масовите учители, така и за техните колеги по специалното образование, учениците, които са ВФА, ще създадат по-добри социализационни, комуникационни и училищни постижения в първите си години в училище, ще се развиват и общуват по-добре.

В допълнение, ние успяхме да постигнем основната си **цел**, която е да създаде и апробира алтернативни Обучителни стратегии, включващи терапия за танцово движение за високо функциониращи ученици с аутизъм на възраст от 7 до 12 години. Оказа се, че движението и танците в техните разновидности могат да служат успешно за подобряване на академичните постижения на учениците на ВФА, както и за подобряване на техните социални и комуникативни умения. Ние успяхме да докажем, че музиката и танците, както и дейностите в трите измерения: роден език (гръцки), физическо възпитание и терапия за танцово движение са абсолютно свързани комбинации за предоставяне на студентите на ВФА много възможности в тяхното академично, социално и комуникативно развитие.

Постигнахме тази цел чрез изпълнение на следните изследователски **задачи**:

1. Изследвахме и анализирахме литературата и изследванията по темата на дисертацията;

2. Изработихме специално създадени за нуждите на високо функциониращите ученици с аутизъм „Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.”
3. Приложихме в практиката и апробирахме успешно „Обучителни стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.”;
4. Регистрирахме академичен и учебен напредък на учениците с ВФА преди и след участието им в „Обучителните стратегии за ученици с високо функциониращ аутизъм на възраст 7-12 г.”;
5. Анализирахме всички данни и направихме съответните изводи и заключения въз основа на обобщението, представено в настоящата дисертация, но направено върху широкия спектър от анализи, които събрахме по време на целия процес на експериментална и изследователска работа, която извършихме.

Въз основа на всичко това ние можем да **препоръчаме** следното:

1. Учителите, които участват в обучението на учениците на ВФА, трябва да се възползват от това в техните часове се включва танц и/или движение. Това ще добави радост и удовлетворение както в учениците с типично развитие, така и в техните съученици с ВФА.
2. Педагозите трябва да бъдат информирани за ползите, които ДМТ има за учениците с аутизъм, особено за учениците с ВФА.
3. Педагозите и педагогическите специалисти трябва да бъдат квалифицирани периодично и допълнително по време на целия процес на работа с учениците на ВФА.
4. *Обучителните стратегии*, разработени и представени в тази дисертация, трябва да бъдат сведени до знанието на възможно най-много от специалистите, за да могат те да се възползват от получените резултати (разпространихме тези резултати чрез някои от нашите публикации в научни списания и научни конференции).
5. При работа с ученици от ВФА във възрастовата група от 7 до 12 години има много специфики, които трябва да бъдат взети под внимание, когато се съчетават академични, социални и комуникативни подходи в техните училищни и извънкласни дейности.

Приноси с научно-практически характер

Дисертационният труд има няколко основни приноси в теоретичните и експериментални области. Някои от тях са:

1. Обширен теоретичен преглед и анализ по темата на изследването, придружен със съответните заключения и обобщения.
2. Приложението на Обучителни стратегии, разработени въз основа на Терапия за танцово движение при ученици с аутизъм, се осъществява за първи път в експерименталната практика.
3. Разработихме нова изследователска програма, която може да бъде прилагана от специалистите, които работят в тази област, както и за бъдещи научно-изследователски дейности.
4. Разработихме Обучителни стратегии: „Обучителни стратегии при високофункционаращи ученици от аутистичния спектър на възраст между 7 и 12 години”, които имат за цел да подобрят академичните постижения на учениците с аутизъм, техните умения за общуване, както и техните социалните умения.

Публикации по темата на дисертацията

Chartalami, M. (2016) Intervention Methods For High-Functioning Autistic Students. Fall PhD students' readings. Sofia

Chartalami, M. (2016) Teaching Strategies For High-Functioning Autistic Students – A Comparison To Students With Autism Spectrum Disorder. Fall PhD students' readings. Sofia

Chartalami, M. (2019) Successful Teaching Strategies For High-Functioning Autistic Students – Experimental Data Results. Scientific Conference Organized by the Doctoral Centre, Sofia University

Литература

1. Autism (2015) Online Etymology Dictionary. Retrieved from: <http://www.etymonline.com/index.php?term=autism>
2. Autism (2016) Retrieved from: <https://en.wiktionary.org/wiki/autism>
3. Autism (Autism Spectrum Disorder) (2016) American Speech-Language-Hearing Association. Retrieved from: <http://www.asha.org/public/speech/disorders/Autism/>
4. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012 (2012) Prevalence of Autism Spectrum Disorders (ASDs) Among Multiple Areas of the United States in 2008. National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities. Retrieved from: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/ADDM-2012-Community-Report.pdf> [17 December 2016]
5. Autism Prevalence (2014) Retrieved from: <https://www.autismspeaks.org/what-autism/prevalence>
6. Bauman ML, Kemper TL. (2005) Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions. *Int J Dev Neurosci*, 2005, 23: 183–187
7. Benaroch, R. (reviewer) (2016) What Are the Types of Autism Spectrum Disorders? Retrieved from: <http://www.webmd.com/brain/autism/autism-spectrum-disorders> Visited [18 December 2016]
8. Carpenter, Laura Arnstein; Soorya, Latha; Halpern, Danielle (2009). "Asperger's Syndrome and High-Functioning Autism". *Pediatric Annals*. 38 (1): 30–5
9. Communicating and interacting (2016) The National Autistic Society Retrieved from: <http://www.autism.org.uk/about/communication/communicating.aspx> [29 August 2016]
10. Conditions comorbid to autism spectrum disorders (2016) Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Conditions_comorbid_to_autism_spectrum_disorders#cite_note-Zafeiriou-3
11. Devereaux, C. (2014) Dance/Movement Therapy and Autism. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/meaning-in-motion/201404/dancemovement-therapy-and-autism>
12. Fombonne E. (2003) The prevalence of autism. *JAMA*. 2003;289(1):87–9. doi:10.1001/jama.289.1.87. PMID 12503982.

13. How to Help Autistic Children Socialize (2017) Retrieved from: <http://www.wikihow.com/Help-Autistic-Children-Socialize> [18 January 2017]
14. Kerkar, P. (rev) (2017) Benefits of Dance Movement Therapy for Autism. Retrieved from: <https://www.epainassist.com/alternative-therapy/benefits-of-dance-movement-therapy-for-autism>
15. Ontario Ministry of Education (2007) Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. A Resource Guide. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/autismSpecDis.pdf> [04 May 2016]
16. Raising Children Network (2013) Play for children with autism spectrum disorder. Retrieved from: http://raisingchildren.net.au/articles/autism_spectrum_disorder_play.html [16 September 2016]
17. Sanders, J (2009). "Qualitative or quantitative differences between Asperger's disorder and autism? Historical considerations". *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 39 (11): 1560–1567.
18. Scottish autism (2016) Retrieved from: http://www.scottishautism.org/about-autism/about-autism/what-autism?gclid=CK_AqdPaytECFYML0wod7xsAaQ [11 November 2016]
19. Socialization & School Integration Ideas (2015) Retrieved from: <http://www.tacanow.org/family-resources/socialization-school-integration-ideas/> [22 February 2017]
20. Tuchman R, Rapin I. (2002) Epilepsy in autism. *Lancet Neurol*, 2002, 1:352–358
21. Zimmerman, A. (ed.) (2008) *Autism. Current Theories and Evidence*. Humana Press