

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА  
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY  
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF  
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

**ХРИСУЛА ЙОАНИС КАРИПИДУ**

# **АВТОРЕФЕРАТ**

**НА ДИСЕРТАЦИЯ**

**НЕВРОПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОФИЛИ НА УЧЕНИЦИ -  
ИМИГРАНТИ С НАРУШЕНИЯ ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР**

**ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН "ДОКТОР"  
В ПРОФЕСИОНАЛНА ОБЛАСТ 1.2. ПЕДАГОГИКА  
(СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА)**

**НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:**

**ПРОФ. Д-Р ЦАНКА ПОПЗЛАТЕВА**

**СОФИЯ, 2022**

Дисертационният труд е обсъден на заседание на катедра „Специална педагогика“ от 16.03.2022, протокол № 5 , Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“ и насочен към публична защита от ФС на ФНОИ.

Дисертацията е представена на английски език  
Обем:185 страници и Приложения  
Таблицы: 29  
Фигури: 34

Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се във Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Кл. Охридски, бул. „Шипченски проход“ 69А, ет. 2, каб. 211, както и на сайта на университета.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на открито заседание на Научното жури на 10.06.2022 г. от 13.00 ч., зала 213 във ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“ – бул. Шипченски проход, 69А.

Научно жури:

- 1) Доц. д-р Пенка Тодорова Шапкива-Танева, Професионално направление 1.2. Педагогика (Специална педагогика), СУ „Св. Климент Охридски“ - Председател
- 2) Проф. д-р Жана Атанасова Янкова, Професионално направление 1.2. Педагогика, ПУ „Паисий Хилендарски
- 3) Доц. д-р Диана Паскалева Георгиева, Професионално направление 1.2. Педагогика, Тракийски университет
- 4) Доц. д-р Катерина Иванова Златкова-Дончева, Професионално направление 1.2. Педагогика, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“
- 5) Проф. д-р Цанка Златева Попзлатева, Професионално направление 2.3. Психология, СУ „Св. Климент Охридски“

Автор: Хрисула Карипиду

Заглавие: Невропсихологически профили на деца имигранти с нарушение от аутистичния спектър

Autor: Chrysoula Karypidou

Title: Neuropsychological Profiles of Immigrant Students with Autistic Spectrum Disorders

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧНИ ПОДХОДИ ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РАЗСТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР (РАС)</b> .....	<b>9</b>
<b>ГЛАВА 2: ДИАГНОСТИЧНИ ПАРАМЕТРИ НА РАЗСТРОЙСТВОТО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР</b> .....	<b>14</b>
<b>ГЛАВА 3: СПЕЦИАЛНО И МЕЖКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ДЕЦА С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР</b> .....	<b>18</b>
<b>ГЛАВА 4: МЕТОДОЛОГИЯ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ</b> .....	<b>23</b>
<b>4.1 Научна област и научна теза</b> .....	<b>23</b>
<b>4.2. Цел, задачи и хипотеза на изследването</b> .....	<b>24</b>
<b>4.3. Извадка</b> .....	<b>25</b>
<b>4.4. Инструментариум на емпиричното изследване и процес на събиране на данни</b> .....	<b>25</b>
<b>ГЛАВА 5: РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ</b> .....	<b>29</b>
<b>5.1. Демографска характеристика на учителската извадка</b> .....	<b>29</b>
Демографска характеристика на учителите по интеркултурно образование.....	29
Демографска характеристика на учителите по специално образование.....	33
<b>5.2. Съдържанието на субективния образ на учителите за ученици с РАС</b> .....	<b>38</b>
Съдържанието на субективния образ на учителите по интеркултурно образование.....	39
Съдържанието на субективния образ на учителите по специално образование.....	44
<b>5.3. Структурата на субективния образ на учителите за ученици - имигранти с РАС</b> .....	<b>49</b>
Структурата на субективния образ на учителите по интеркултурно образование.....	49
Структурата на субективния образ на учителите по специално образование.....	51
<b>5.4. Фактори, влияещи върху образа на учителите за ученици - имигранти с РАС</b> .....	<b>53</b>
Сравнителен анализ на съдържанието и структурата на образа на учителите от интеркултурното и специалното образование за РАС.....	53
Влияние на демографските фактори върху образа на учителя за невропсихологичния профил на учениците -имигранти с РАС.....	55
Готовност на учителите да преподават на ученици-имигранти с РАС (резултати от интервюто).....	59
<b>ДИСКУСИЯ</b> .....	<b>60</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>63</b>
<b>НАУЧНИ ПРИНОСИ</b> .....	<b>69</b>
<b>ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА</b> .....	<b>70</b>

**ВЪВЕДЕНИЕ**

Дисертационният труд се фокусира върху общите и нетипични специални образователни потребности на ученици с разстройство от аутистичния спектър (РАС/ASD), ученици - имигранти (ImS) и ученици - имигранти (ImS) с РАС, произтичащи от основните характеристики на тяхното невропсихологично развитие. Темата попада в интердисциплинарната област на специалното и интеркултурното образование, която търси нови решения и модели за прилагане на философията за социално и училищно включване на всички деца. Предмет на изследване са знанията на учителите специалисти относно индивидуалните характеристики на учениците, включени в иновативен модел в гръцката образователна система. Създаден е нов тип специални смесени класове за деца с РАС и деца - имигранти, включително деца - имигранти с РАС. В съвременните възгледи РАС се определя като мултифакторно невrorазвитийно психическо разстройство. Съвременните медицински класификации на психичните разстройства (DSM-5 и ICD-11) признават ролята на биологичните фактори, но прилагат социален подход, отчитащ социалния фактор. Социалният фактор оказва специфично и силно влияние на всеки възрастов етап от детското развитие.

Анализът на специализираната литература показва, че съществуват редица противоречия в теоретичните представи за невропсихологичния профил на децата с РАС, както и недостатъчно последователни резултати от невропсихологичните изследвания. Изследователите срещат редица трудности при отговора на въпроса за нетипичното взаимодействие между „функционалната специализация на мозъка на детето – когнитивни процеси – поведение” в детството и юношеството. Теоретичните концепции за невропсихологичните модели на деца с РАС се различават значително по своя обяснителен потенциал. Теориите, свързани със социалното познание, не обясняват повтарящото се поведение, докато несоциалните теории имат трудности при обяснението на социалната дисфункция и комуникационните трудности (Happe & Ronald & Plomin, 2006). Според Rajendran & Mitchell

(2007) комбинирана теория, базирана на множество дефицити при аутисти, може да се окаже по-полезна. Задълбочените научни познания за невропсихологичните характеристики на децата с РАС трябва да бъдат подкрепени от интегрирането на неврологични технологии в психологическите изследвания. Методите за невроизобразяване показват, че функционалните дефицити, срещани при РАС, са резултат от нарушения еволюционен ход на развитието и свързаността на мозъка (Melillo&Leisman, 2009). Открити са аномалии в двете полукълба, както в лявото, така и в дясното полукълбо, но и в развитието и функцията на фронталните лобове, амигдалата и малкия мозък, но също и в развитието на невронни връзки между специфичните области (Amaral et al., 2008). Въпреки че няма абсолютно съгласие между изследователите за основния когнитивен механизъм или основния дефицит на аутистично мислене и поведение, често срещано място на интерпретациите, които се опитват да дадат както когнитивните модели, така и невропсихологичните изследвания, са дефицитите в областта на изпълнителните функции и особеностите на работната памет и сетивното възприятие (Poorağa, Kafi&Satodel, 2013).

Въпреки тези противоречия напредъкът в изследването на РАС е безспорен и това се отразява в постигнатия консенсус относно диагностичните критерии на последните ревизии на международните медицински класификации DSM-5 (2013) и ICD-11 (2018). Като се има предвид хетерогенността на тази категория невrorазвитийни разстройства, общите проблеми на децата в областта на социалната комуникация и социалните взаимодействия и в областта на повтарящото се поведение са ясно очертани.

Напредък и прогрес се наблюдават и в инструментариума за ранно идентифициране на деца с РАС чрез проявяване на техния невропсихологически профил по емпиричен начин, чрез структурирани поведенчески въпросници, предназначени за родители или професионалисти, които наблюдават тяхното поведение ежедневно. Тази информация е изключително ценна за образователния процес, в който се планират индивидуални и групови дейности както за усъвършенстване на социалните умения и езикови компетенции, така и за усвояване на училищни знания и умения в различните възрасти.

По отношение на новия контингент на образователната система в Гърция – децата - имигранти, проблемите за същността и спецификата на влиянието на

социалните фактори върху тяхното психическо и образователно развитие са слабо и ограничено проучени. Децата и техните семейства са ограничени в използването на официалния език за комуникация и образование, поради което имат специална нужда да учат гръцки като втори език. Спонтанните социални взаимодействия с по-широк кръг от връстници и възрастни са възпрепятствани, което възпира социалните им умения. Може да се предположи, че съществуват сериозни рискови фактори за тяхното психично здраве, както в контекста на тяхното когнитивно развитие, така и в социално-емоционалния им контекст.

Основният изследователски проблем се отнася до качеството на образованието на децата - имигранти с РАС и начините за задоволяване на техните комплексни специални нужди. Нормативното решение за съвместно обучение на деца със СОП и деца - имигранти с РАС или деца - имигранти с деца - имигранти с РАС, повдига важни въпроси за готовността на учителите в секторите на специалното образование и тези в интеркултурното образование, да задоволят техните специални образователни потребности чрез диференциран подход. Възниква въпросът за *готовността на учителите* от специалното образование и тези от интеркултурното образование, дали са подготвени да се справят адекватно с проблемите на децата - имигранти с РАС.

В парадигмата на приобщаващото образование, изследването на социално-педагогическите въздействия като фактор в развитието на децата с РАС става изключително актуално. Настоящите познания на учители и специалисти за дефицитите и възможностите на учениците с РАС се отразяват в съзнанието им като обобщен образ на невропсихологичния профил на учениците с РАС. Качеството на субективния образ на РАС, силно влияе върху тяхната образователна стратегия, подход, методи или дейности.

Възниква въпросът до каква степен специалните педагози или педагозите в интеркултурното образование имат съвременни научни представи за РАС, знания и опит за разграничаване на невропсихологичните профили на РАС, както и за идентифициране на деца - имигранти с РАС. Важно е да се разширят познанията за факторите, които подобряват имиджа на специалистите за тези случаи. Изследванията по този въпрос биха могли да осигурят яснота относно подходящи образователни политики или образователни дейности, насочени към актуализиране на знанията на учителите.

Проблемът за невропсихологичните профили на децата с РАС и децата - имигранти в тяхното единство (деца - имигранти с РАС) попада в интердисциплинарна област, в която се пресичат научните интереси и научните постижения на медицинските, психологическите и образователните науки. Изследването в настоящия дисертационен труд обсъжда и използва актуална информация от тези научни области, но *предмет на изследване* са образователните проблеми на децата с РАС (предметната област на специалната педагогика), със специален акцент върху децата - имигранти с РАС (предметната област на специалното образование и межкултурно образование).

В този дисертационен труд ние отстояваме позицията, че за подобряване на образователните условия за деца - имигранти с РАС и за оптималното задоволяване на техните специални образователни потребности, педагогическите специалисти трябва да познават основните характеристики на специфичния невропсихологичен профил. Този профил всъщност отговаря на нетипичното поведение в ежедневиите дейности и общуването в училище. Децата с РАС са изключително хетерогенна група, но съвременните интердисциплинарни изследвания са постигнали значителен напредък в изясняване на общите черти между атипичното функционално развитие на мозъка на детето и атипичните психологически (поведенчески) характеристики. Може да се очакват подобрения в ранното откриване на РАС, диференциално-диагностичните дейности, идентифицирането на специални образователни потребности и тяхното реагиране на терапевтични и образователни дейности. Тези нови научни открития, които се отнасят до общите характеристики на нервно-психическото развитие на децата с РАС, трябва да бъдат на разположение на педагогическите специалисти и да бъдат включени в техните представи за дефицитите и възможностите на тези ученици, с които те работят ежедневно.

От друга страна, ежедневиите наблюдения на педагозите върху поведението на децата с РАС (включително имигранти) са ценен източник на информация, който би могъл да се използва за изясняване, верифициране или коригиране на диагнозата на РАС от екипа от специалисти в диагностичните центрове. Диференциалната диагноза на деца с РАС е сложен и комплексен процес и крие много рискове за правилното определяне на типа на

невропсихическото развитие. Нарушената комуникация с детето прави невъзможно провеждането на традиционния тип индивидуално невропсихологично изследване при това нарушение в развитието. Изследователи и клинични психолози разработват и използват диагностични инструменти като структурирани въпросници за оценка за родителите на децата или специалистите. Рискът от диагностични грешки се е увеличил при деца - имигранти с и без РАС, които не владеят гръцки език и вероятно са преживели много стресови ситуации. Може да се предположи, че родителите не са надежден източник на информация за ежедневно поведение на детето поради езикови, културни или други психологически проблеми. Така ежедневно наблюдения на педагозите – специалисти, биха могли да се превърнат в надежден източник на информация за поставяне на адекватна диагноза или за нейното потвърждение.

За целите на емпиричното изследване, е разработен инструмент за събиране на данни на базата на структурирани поведенчески въпросници за специалисти, работещи с деца с РАС, одобрени и използвани за диференциално-диагностични цели в световната практика, включително и в Гърция. Те позволяват да се оценят на индивидуално и групово ниво онези основни области и поведенчески характеристики на учениците с РАС, в които според учителите са се проявили дефицити или способности. Методиката позволява да се разкрие и опише обобщената представа на учителите за основните невропсихологични характеристики на учениците с диагноза РАС, както и на учениците - имигранти. Специален фокус са факторите, влияещи върху образа на учителя за основните невропсихологични (поведенчески) характеристики на учениците с аутизъм като образователна подготовка, образователен статус, педагогически опит, пол и възраст.



## ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧНИ ПОДХОДИ ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РАЗСТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР (РАС)

Специализираната литература предлага редица теории за обяснение на особеностите във взаимоотношенията между ума и поведението на лицето с аутизъм.

Първата категория се фокусира върху дефицитите в социалната интелигентност. Теорията на Simon Baron-Cohen за систематизирането на емпатията предполага, че лицата с аутизъм могат да систематизират - тоест, че могат да разработят вътрешни правила за работа, за да се справят със събития вътре в техния мозък - но са по-малко ефективни в емпатията и справянето със събития, създадени от други фактори. Тази теория е свързана с по-ранната теория на Baron-Cohen, която приема, че аутистичното поведение възниква от неспособността на индивида да приписва психични състояния на себе си и на останалите. Въпреки това, повечето проучвания не са открили доказателства за способността на аутистите да разбират основните намерения или цели на другите хора; 2009 г.).

Втората категория се фокусира върху несоциална или обща обработка: изпълнителни функции, като "работна памет", дизайн и свиване. Изследването на Kenworth (2008) посочва, че „твърдението за изпълнителната дисфункция като причинен фактор за аутизма е противоречиво“, но „ясно е, че изпълнителната дисфункция играе роля в социалните и когнитивните дефицити, наблюдавани при хора с аутизъм“. Тестовете на ключови изпълнителни процеси, като движението на очите, показват подобрене от детството до юношеството, но представянето никога не достига типичните нива за възрастните (O’Hearn et al., 2008). Силна страна на тази теория е прогнозирането на стереотипно поведение и тесни интереси, докато нейните слаби страни са, че изпълнителната функция е трудна за изчисляване и че проблеми в изпълнителната функция не са открити при малки деца с аутизъм. Теорията за слабата централна кохезия предполага ограничена способност да се види голямата картина зад централното разстройство от аутистичния спектър. Силната страна на тази теория е предсказването на специални таланти и изключителна производителност при аутистите (Happé & Frith, 2006). Една релевантна теория се фокусира повече върху превъзходството във

функциите, включващи локална ориентация и възприятие при лица с аутизъм (Motttron et al., 2006).

Нито една теория обаче не е задоволителна сама по себе си. Теориите, свързани със социалното познание, не обясняват повтарящото се поведение, докато несоциалните теории имат трудности при обяснението на социалната дисфункция и комуникационните трудности (Happe & Ronald 7 Plomin, 2006). Комбинирана теория, базирана на множество дефицити при аутисти, може да се окаже по-полезна (Rajendran & Mitchell, 2007).

Според невропсихологичните открития, на поведенческо ниво когнитивната изпълнителна дисфункция при аутизма се е отразила в стремежа към еднообразие, в прекомерна едностранна загриженост към ограничени интереси, в постоянното практикуване на специфични стратегии, в интензивната тенденция към повтаряне на специфични поведения. импулси и инициране на нови действия, които не са част от рутината, преход от един проект към друг (когнитивна гъвкавост) и спиране на неподходящи действия/реакции (Bennetto, Pennington & Rogers, 1996; Hill, 2004; Liss & al. ., 2001; Ozonoff et al., 2004). Горните поведения понякога водят до трудности, а понякога и до появата на специални и необичайни умения при хората с аутизъм. Въпреки това, дефицитите в изпълнителните функции са отличителен белег на РАС, който съществува последователно през цялото детство и независимо от коефициента на интелигентност и речта на аутистите (Robinson et al., 2009).

Смята се, че неспособността за упражняване на изпълнителен контрол при хора с РАС води до специфични когнитивни характеристики, като например:

- намалена когнитивна гъвкавост, затруднения в абстрактното мислене, решаването на проблеми и задържането на фокус и внимание (Ozonoff et al., 1991, 2004); Robinson et al., 2009; Семруд Кликерман и Coldering Fine, 2013),
- дефицити в стратегическия дизайн и уменията за планиране на действия (Bennetto et al., 1996; Hill, 2004; Schmitz et al., 2006).
- Повишен капацитет на работната памет (Bolte & Poustka, 2004, цит. в Haappe & Vital, 2009; Geurts et al., 2004).

Въпреки това, поради факта, че изпълнителната функция не е отделна способност, а набор от взаимно поддържани способности (Bishop & Norbury, 2005) и тъй като данните от изследванията не потвърждават, че всички

изпълнителни функции са недостатъчни при аутизъм, са правени много опити. направени за идентифициране на основните процеси сред популацията (Geurts et al., 2004).

Представянето на ученици с РАС в проекти, които оценяват функциите на персонала, е изследвано в много невропсихологични проучвания, които са довели до широк спектър от често двусмислени резултати. Въпреки това, изследователите стигат до извода, че всякакви дефицити в изпълнителния контрол възпрепятстват способността на аутистите да ограничават ефектите както на ендегенните, така и на факторите на околната среда върху изпълнението/завършването на целевото поведение (Adams & Jerrold, 2009) в зависимост от условията и изискванията в рамките на специфичен контекст (Salimpoor & Desrocher, 2006). Факторите, които изглежда водят до разнообразието от констатациите и вариациите в резултатите сред проучванията, са хетерогенността на популацията, съпътстващите нарушения на РАС, фактът, че изследванията се фокусират върху различни когнитивни процеси и не използват едни и същи инструменти за оценка (Geurts et al., 2004; Perugini et al., 2000).

Следователно, изпълнителната дисфункция остава изследователска област, която повдига въпроси за това как засяга аутистичното мислене. В продължението на този раздел ще разгледаме невропсихологичните констатации, отнасящи се до всеки процес на когнитивен изпълнителен контрол поотделно.

Инхибиране: когнитивната функция, която позволява на лицето да участва в целенасочено поведение, без влияние от външна намеса (Adams & Jerrold, 2009). Инхибиторният контрол се отнася до способността на индивида да потиска обработката на информация и стимули, несвързани с изпълнението на дадена задача, и да взаимодейства ефективно с околната среда, като обръща внимание само на важна, специфична за контекста информация (Salimpoor & Desrocher, 2006). Типичната функция на инхибиране, благоприятства самоконтрола и влияе върху способността на работната памет (Poooragha et al., 2013). Според съществуващата литература някои проучвания съобщават, че независимо от нивото на когнитивната функция, децата и възрастните с РАС не изглежда да се различават значително от контролната група в способността си да инхибират автоматизиран отговор (Goldberg et al., 2005; Hill, 2004; Lopez

et al., 2005). В други проучвания са открити недостатъци (Adams & Jerrold, 2009; Bishop & Norbury, 2005; Christ et al., 2007; Geurts et al., 2004). Несъответствието между емпиричните констатации по отношение на инхибиторния капацитет на лицата с РАС може да се дължи на:

- Фактът, че инхибиторният контрол може да бъде разделен на отделни когнитивни процеси, някои от които не показват функционално нарушение (Casey et al., 2001), или

- Неспособността на някои невропсихологични инструменти за откриване на дефицити, като теста на Stroop, при хора с аутизъм (Christ et al., 2007).

Психична гъвкавост и планиране: Това са два процеса на когнитивен изпълнителен контрол:

- Дисфункцията при която в аутистичния спектър се е отразила в натрапчиви мисли, стереотипно поведение, трудности при промяна на действията в зависимост от контекста и обстоятелствата. (Hill, 2004; Poogha et al., 2013);
- Контрол на вниманието (Salimpoor & Desrocher, 2006).

Тези когнитивни процеси включват механизми като непрекъснато наблюдение, оценка/оценяване и информация за действието (Salimpoor & Desrocher, 2006), области, в които хората с аутизъм имат най-големи затруднения (Kenworthy et al., 2010), особено с увеличаване на възрастта на извадката (Хил, 2004). Ефективността в когнитивната гъвкавост и дизайнерските проекти се влияят значително от общата когнитивна функция и вербалните способности на индивида, както и от изискванията на проекта (Robinson et al., 2009), следователно констатациите относно представянето на аутистите са често противоречиви. По-конкретно, хората с аутизъм се справят също толкова добре, колкото екипът за сравнение при прилагането на основни визуално-пространствени, визуално-моторни и организационни умения (Chan et al. 2009; Gunter et al., 2002; Prior & Hoffman, 1990). Въпреки това, за разлика от визуалното възприятие без дефицит, има трудности при организирането на информация и планирането на действие като стратегия за учене/запомняне на материал (Kenworthy et al., 2010; Minshew & Goldstein, 2001), когато по-високото ниво на изпълнителен контрол е задължително (Semrud- Clikerman & Goldenring Fine, 2013). Според Prior & Hoffman (1990), децата с РАС изпитват затруднения при

завършването на подобни проекти, ако не успяват да компенсират дефицита в когнитивната гъвкавост и организация с високо ниво на визуално-пространствени умения.

## ГЛАВА 2: ДИАГНОСТИЧНИ ПАРАМЕТРИ НА РАЗСТРОЙСТВОТО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР

В началото на 21 век, клиничните и психологически изследвания при деца с разстройства от аутистичния спектър, отбелязват значителен напредък, което е в основата на значителни промени в дефиницията на разстройството, диагностичните критерии и набора от показатели. Основните промени започват през 2013 г. с класификацията DSM-5, потвърдена и разширена в ICD-11 (2018). Аналитично:

- ✚ Взето е решение за диагностициране на "Разстройството от аутистичния спектър", без да се идентифицират видовете като детски аутизъм, разстройство на Аспергер...
- ✚ Разстройството на аутистичния спектър е определено като подкатегория на "невроразвитийните нарушения". Това е група от поведенчески и когнитивни разстройства, които се изразяват в значителни затруднения при ученето и изпълнението на специфични умствени, двигателни и социални функции;
- ✚ Диференциалната диагноза на "разстройство от аутистичния спектър" замества търсенето на симптоми в класическата триада и се прави чрез оценка на специфични дефицити в две основни области. Езиков дефицит, произтичащ от действителния комплекс от симптоми.
  - Първата област, „Социални комуникационни дефицити“ (DSM-5) и „Социални дефицити и социални взаимодействия“ (ICD-11), съчетава социални и комуникационни проблеми. Трудностите се изразяват в дефицити в социално-емоционалната реципрочност, в невербалната комуникация и в способността на индивида да изгражда, поддържа и разбира социални взаимоотношения.
  - Втората област е „Фиксирани интереси и повтарящо се поведение“ (DSM-5, 2013 г. и „Набор от ограничени, повтарящи се и ригидни модели на поведение и интереси“ (ICD-11, 2018 г.). Сензорната чувствителност е интегрирана.

ICD-11 отбелязва, че разстройството от аутистичния спектър се характеризира с постоянен дефицит в способността да се инициира и поддържа реципрочно социално взаимодействие и социална комуникация, както и от редица ограничени, повтарящи се и негъвкави модели на поведение и интереси. Началото на разстройството настъпва по време на периода на развитие, обикновено в ранна детска възраст, но симптомите може да не се проявят до по-късно, когато социалните изисквания надхвърлят ограничените възможности.

При типичните форми на РАС, при децата, отдръпването и безразличието към другите хора са силни. Често не обичат прегръдките и ласките или не отговарят и не отвърщат на тях. Дете с аутизъм обикновено обръща повече внимание на предметите, отколкото на хората. Има случаи, когато детето търси възрастния, но главно ако иска физически контакт или защото има нужда от него като средство за задоволяване на други нужди (например да му се даде играчка, която детето не може да достигне). Типичните поведения, установени в бебешка и детска възраст, са избягване на контакт с очите, което означава, че децата често избягват да гледат хората в очите, докато погледът им изглежда празен и липсва имитация на движенията и израженията на родителите си. Някои деца с РАС пасивно приемат социалния контакт и показват известна степен на удоволствие, но не подхождат спонтанно към другите и взаимодействието е лошо. От друга страна, има случаи на деца, които се доближават спонтанно, но по странен, неуместно стереотипно повтарящ се начин. При силно функционални индивиди, разстройството се проявява в особен тип взаимодействие, което изглежда особено егоцентрично и ригидно (Lord & Luyster, 2006, Ozonoff et al., 2018).

Децата с РАС имат трудности при разбирането и използването на всяка форма на комуникация, вербална и невербална. За разлика от невротипичните деца и децата с умствена изостаналост, при децата с аутизъм комуникацията има усещане за формален процес, който не им харесва и на който не се наслаждават. Характерно поведение в детството е, че те обикновено не реагират, обръщайки се, за да ви погледнат, когато извикате името им. Освен това, за разлика от невротипичните деца, които преди да започнат да говорят, привличат вниманието на родителите си, като сочат с пръст, често децата с

аутизъм не разбират, че ако покажат нещо, те ще го вземат и следователно не развиват това поведение. Тяхното разбиране обикновено е ограничено до области на интерес и е буквално. Символичният аспект на речта обикновено не е развит. Освен това им е трудно, дори в случай на хора с висока функционалност, да разберат информацията, предавана чрез жестове, изражение на лицето, поза и тон на гласа (невербална информация).

Езиковото им развитие е много бавно и в някои случаи изобщо не го развиват. Ако в крайна сметка се развие, изразът на речта може да има парадоксални форми или думите могат да се използват необичайно без никаква връзка с нормалното им значение. Често срещани трудности са буквалното разбиране и използване на езика, директна и забавена ехолалия (монотонно повторение на думи или фрази), объркване в използването на местоимения, предлози и лица, объркване на думи със сходен звук или значение, стереотипно, твърдо използване на думи, фрази и въпроси, лош контрол на силата на звука и тона (Ozonoff et al., 2018)

Хората с това разстройство, дори ако използват език за общуване, могат да използват необичайни сравнения или да говорят с монотонен и безизразен глас. Основният проблем с нарушенията на спектъра не е развитието на речта, а в нарушаването на комуникацията. Ето защо дори хората с висок коефициент на интелигентност и добър речник, имат поведение като щателно използване на думи и помпозен и педантичен избор на фрази, до степен, че подчертават маниерите на индивида да предава това, което мисли, без да се съобразява с кого говори. .

ICD-11 (2018) идентифицира няколко диагностични подтипа разстройства от аутистичния спектър, при които дефицитите в двете основни области се комбинират с вариации в интелектуалните и езиковите характеристики на децата:

- Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с леко или никакво увреждане на функционалния език (6A02.0).
- Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и с леко или никакво увреждане на функционалния език (6A02.1).
- Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и с нарушен функционален език (6A02.3).



- Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с нарушен функционален език (6A02.2)
- Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с липса на функционален език (6A02.4).
- Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и с липса на функционален език (6A02.5).

Хората с разстройство от аутистичния спектър може да имат специални способности в определени области. Чести области на специални способности, независимо от общото ниво на функционалност на индивида, обикновено се наблюдават в музиката (запомняне, възпроизвеждане на музика без преподаване), математика и/или аритметика, номериране на обекти, разглобяване и сглобяване на машини, при решаване и редене на пъзели, при възпроизвеждане на запомнени изображения, при запаметяване на карти или маршрути. Много често се натъкваме на необичайна форма на памет, която позволява дългосрочно запаметяване на преживявания и събития в точната форма, в която са били възприети. Данните, избрани за съхранение в паметта, нямат непременно специално значение и се съхраняват непроменени.

Около 20-30% от хората имат средна или над средната интелигентност. От друга страна, в повечето случаи те показват различна степен на умствена изостаналост. Тази комбинация от умствени нарушения и възможности прави аутистичния спектър особено сложен.

### **ГЛАВА 3: СПЕЦИАЛНО И МЕЖКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ДЕЦА С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР**

Прегледът на литературата разкри, че понастоящем е невъзможно да се формулира изчерпателна и съпоставима статистическа картина на броя на учениците в Европа, които произхождат от имигрантски семейства и са включени в специалното образование. Изследванията разкриват, че вече не е възможно да се събират статистически данни за миграцията от която и да е държава на международно ниво, тъй като националните статистически системи не са хармонизирани помежду си. Както отбелязват Poulain, Perrin и Singleton (2006), „широко се признава, че не е лесно да се събират данни за миграцията, а системите за събиране на данни, както и определенията, използвани за данните за миграцията в различните страни, са различни“<sup>77</sup>). Те продължават: „... От статистическа гледна точка не са приети подходящи международни показатели за изброяване на населението по чуждестранен или имиграционен произход. Данните, които могат да се считат за надеждни, не са непременно сравними на европейско ниво поради източниците, от които те идват от използваните дефиниции и понятия “(стр. 373I). За разлика от 50-те години на миналия век имиграцията засяга много повече хора, отколкото по-малка част от населението. Статистиката, насочена към имиграцията, трябва да се разглежда с голямо внимание, тъй като действителният обхват на миграцията често се подценява. Fassmann посочва, че през 2002 г. положителната нетна имиграция в Европа е била по-висока, отколкото в САЩ, въпреки че САЩ често се разглеждат като основната страна домакин на имигрантите.

Първият елемент, по който проучванията си приличат, е фактът, че има разногласия по отношение на процента на представяне на учениците от имигрантски семейства в специалното образование. Някои изследвания на местно и национално ниво (Lindsay, Pather and Strand, 2006 • Werning, Löser and Urban, 2008) подчертават значителна пристрастност в оценката на учениците с имиграционен произход, което води до тяхното прекомерно или недостатъчно представителство в специалното образование. Международните изследвания потвърждават специфичната тенденция на „непропорционално насочване на мигранти и расови малцинства към специални образователни институции“

(OECD, 2007, стр. 156). Както отбелязва Европейският център за мониторинг на расизма и ксенофобията: "Увреждането е сходно във всички национални групи, свръхпредставителството на ученици от имигрантски групи в тези класове показва, че някои от тези ученици са били погрешно включени. Непропорционалното представителство на ученици от имигрантски семейства в специалното образование се проявява главно, когато са свързани с психични проблеми и трудности. Възможните причини за това, които се споменават в литературата, са:

- най-често срещаните проблеми на социалното поведение сред популацията имигранти и етнически малцинства
- липсата на ранна намеса или здравни грижи в тези групи
- съществуването на предразсъдъци и, накрая, проблеми, които възникват при оценка на нуждите и способностите на ученици от имигрантски семейства.

Разграничаването между нарушения в ученето и езикови проблеми остава предизвикателство. Например, „недостатъчното представителство на всички азиатски групи и китайски ученици в специалните нарушения в ученето и разстройство от аутистичния спектър, може да показва съществуването в някои случаи на трудности при разграничаването“ (Lindsay, Pather and Strand, 2006, р. 117). Освен това, както заявява Salameh (2003, 2006), „двуетичието никога не причинява езиков проблем." Двуетичното дете с езиков проблем има проблеми и на двата езика: както на майчиния език, така и на езика на приемащата държава. "Изследването също така демонстрира факта, че бедността има значителен ефект върху настаняването на учениците в специален образователен контекст. Ниските социално-икономически условия, в които живеят някои имигранти или етнически малцинства, могат да доведат до здравословни проблеми, които засягат развитието на тези деца. Бедността е рисков фактор за появата на някои специални образователни потребности по-късно. Това е в основата на теорията за социално-икономическите лишения, според която учениците от имигрантски семейства са изправени пред същия проблем като местни ученици, когато са на едно и също социално-икономическо ниво (Nicaise, 2007).

Може да се заключи, че несъразмерното представителство на ученици от имигрантски семейства в специалното образование може да бъде оправдано от

факта, че делът на националните малцинства е по-висок в социално-икономическите такива с ниски доходи. Както посочват Werning, Löser и Urban (2008), „положението на децата и семействата с имигрантски произход, може да се възприеме като многосистемно изключване. Изключването на семействата от гражданство и маргинализация във връзка с тяхната способност да участват в икономическата система и достъпът до пазара на труда, са свързани със силни ограничения върху потенциала на децата за успех в образованието“ (стр. 51). Независимо от това, такива ситуации трябва да бъдат внимателно анализирани, както твърдят Lindsay, Pather и Strand (2006): но също така и в специфични категории специални образователни потребности. След коригирането на последиците от социално-икономическите неблагоприятни ситуации, пол и възрастова група, прекомерното представителство на различните групи с национален дълг по отношение на белите британци е значително (3). Непропорционалното представителство на ученици от имигрантски семейства в специални училища може да предполага, че в някои случаи общото, масово образование не отговаря на нуждите на тези ученици. Това накара изследователите да поставят под въпрос качеството на образованието, предоставяно на ученици в общото образование, а литературата разглежда конкретно два аспекта: от една страна, упражненията за компетентност и оценка и, от друга, методите на преподаване, прилагани към ученици от имигрантски семейства. Анализите, извършени в различни европейски държави за специфичното законодателство, все още подчертават преобладаваща тенденция; както и хората от имигрантски семейства се считат от другите (социални работници, възпитатели, други ученици и др.) за представители на групите, към които принадлежат.

Тези предразсъдъци замъгляват реалността, тъй като конкретният ученик се превръща в символ на разнообразна група, която е свързана с грижи и подкрепа (в случай на хора с нарушения) или в случай на култура и национални възможности). Тази тенденция е осъдителна, тъй като разбира се, хората не представляват цялата култура или цялата група. Категоризациите и предразсъдъците относно „групата“ засенчват специфичното, такова, каквото е в действителност, и го правят незначително; по този начин протича процес на маргинализация (SIOS, 2004).

Анализите на изследвания и съответните публикации показват, че несъразмерното представителство на учениците от имигрантските семейства в специално образование може да отразява факта, че педагогическите и преподавателски методи, използвани от имигрантите в конкретна група. Литературата показва, относно положението на учениците с нарушения, произхождащи от имигрантски семейства, че учителите не разбират до каква степен тяхното преподаване включва елементи от тяхната култура. Всъщност методите и нагласите на преподаване на учениците, се различават значително в зависимост от културата. В някои общества е естествено учениците да се учат чрез взаимодействие с учителя, докато в други култури, децата нямат право да говорят директно с възрастните, а учат, като слушат възрастните, които си говорят. Поради тази причина учителите трябва да обяснят - доколкото е възможно - културния контекст в своето преподаване и да изяснят какво очакват от учениците. Вместо да се стремят да намалят сложността на това, което искат от учениците с имигрантски произход (особено когато не говорят езика на приемащата държава), учителите трябва да се стремят да повишат познаването на своите ученици с дейностите, които предприема класът.

Основното заключение, което се прави от анализа на публикуваните трудове предимно в Европа, за обучението на деца с увреждания от семейства имигранти, е че въпреки факта, че тази област става все по-ясна и е на дневен ред на политиците и специалистите, работещи в областта на специалното образование, процентът на изследвания и анализи по този въпрос е пропорционално много ограничен. Обикновено се обръща внимание на един от двата фактора: образованието на учениците или обучение на учениците от имигрантските семейства. Малко изследвания са комбинирали тези два образователни аспекта. Изглежда, че образователната политика и практика в европейските страни следват същия едностранчив подход. Анализите показват, че услугите за подкрепа на учениците не са забранени и миграционният фон често се отнасят до една от двете характеристики на тази целева група. Обръща се внимание или на специалните нужди на ученика или на имигрантския му произход. Например програмите, предлагани на ученици от семейства имигранти за изучаване на езика на приемащата държава, обикновено не оценяват СОП. От друга страна, инструментите и методите за оценка, насочени към идентифициране

на способностите на ученика, обикновено не отчитат неговата / нейната културна идентичност. Цялата изследователска работа, свързана с образователния статус на учениците със СОП от имигрантски семейства заключава, че е необходимо понататъшно развитие в тази област: това изисква обмисляне на нови политики и практики, които да отговорят на нуждите на учениците със СОП, както и имигрантски произход. За да се постигне това, са необходими допълнителни изследвания и анализи в тази област.

## ГЛАВА 4: МЕТОДОЛОГИЯ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

### 4.1 Научна област и научна теза

Във връзка с актуалността на проблема за състоянието на децата имигранти със СОП, е проведено емпирично изследване за готовността на педагогическите специалисти за среща със СОП при ученици със РАС.

Научните идеи за невропсихологичния (поведенчески) профил при РАС са резултат от мултидисциплинарни изследвания, но настоящото *изследване е в областта на образователните науки*, където се пресичат проблемите на специалното образование и межкултурното образование. Според нас ключов момент е компетентността на учителя да разпознава поведенческите характеристики на РАС, независимо дали те се срещат при деца от гръцки произход или при деца имигранти.

Основното предизвикателство, което е ясно посочено в докладите на повечето страни, е, че образователната подкрепа е специфична за фактора „имиграционен произход“ или „специални образователни потребности“. Няма много инициативи, които да комбинират компетентност и специализация в двете области и да гарантират еднакво покриване на всички ученически нужди. Предлагащите услуги, училищата, учителите и специалистите имат ограничен опит с ученици от имигрантски семейства като цяло. Още по-малко са специализираните в обучението на ученици-имигранти със специални образователни потребности.

Основният изследователски въпрос е свързан с факторите, които влияят върху професионалната готовност на педагозите за посрещане на многостранните нужди на децата имигранти с РАС. Защиатаваме позицията, че педагогическите специалисти трябва да разпознават основните характеристики на атипичното поведение, които са се проявили в ежедневните дейности и общуване при този вид невrorазвитийно разстройство. Децата с РАС са изключително хетерогенна група, но съвременните интердисциплинарни изследвания са постигнали значителен напредък в изясняване на общите черти между атипичните поведенчески характеристики и атипичното функционално развитие на мозъка на детето. Тази нова научна информация за РАС трябва да бъде включена в професионалното обучение и достъпна за педагогическите специалисти. Това ще подкрепи техните знания и умения да разграничават

проблемите, свързани със статута на имигранти, и тези, свързани с биологичния проблем.

## **4.2 Цел, задачи и хипотеза на изследването**

**Целта на изследването** е да разкрие съдържанието и структурата на субективния образ на учителите за невропсихологичния (поведенчески) профил на учениците - имигранти с РАС и факторите, които влияят върху неговото развитие.

Тази цел е разделена на следните **задачи**:

- ✚ Да се проучат съществуващите изследователски инструменти, които отразяват съвременните научни идеи за невропсихологичния профил на децата с РАС;
- ✚ Да се направи избор на гръцка стандартизация на изследователските инструменти и да се създаде изследователски въпросник за учители, които са в ежедневен контакт с деца имигранти или деца с РАС;
- ✚ Да подготви полуструктурирано интервю за преподаватели, които имат опит в преподаването на ученици - имигранти с РАС;
- ✚ Да се планира извадка от настоящи учители-специалисти в областта на специалното образование и учители-специалисти в областта на интеркултурното образование;
- ✚ На базата на събраните емпирични данни да се изведе групов субективен образ на учителите за невропсихологичния (поведенчески) профил на учениците с РАС;
- ✚ Да се проучи влиянието на факторите върху изграждането на образа на учителя за ключовите дефицити и възможности на учениците - имигранти с РАС.

**Научните хипотези в изследването са формулирани като следните предположения:**

**Хипотеза 1.** Факторът "специализация" (специална педагогика или интеркултурно образование) се очаква да повлияе върху съдържанието и структурата на субективното изобразяване на РАС. Очаква се, че специалните педагози и учители по интеркултурно образование ще имат значително различни представи за невропсихологичните поведенчески симптоми на РАС.



**Хипотеза 2.** Очаква се факторите „продължителност на общия педагогически опит” да влияят върху субективния образ на учителя за невропсихологичните характеристики на учениците с РАС;

**Хипотеза 3.** Очаква се факторите „продължителност на специализирания професионален опит” да влияят върху субективния образ на учителя за невропсихологичните характеристики на учениците с РАС;

**Хипотеза 4.** Възрастовите фактори се очаква да повлияят на субективния образ на учителя за невропсихологичните характеристики на учениците с РАС.

### **4.3 Извадка**

За събиране на емпиричните данни в изследването се прилага смесена методологична стратегия.

В *количественото изследване* участват 400 учители, 200 учители по межкултурно образование и 200 учители по специално образование от Атина, Патра, Солун, Ираклио, Крит.

Повечето от първите преподаватели имат трудов стаж в интеркултурното образование от 6 до 10 години, общ трудов стаж от 11 до 20 години и работят в интеркултурно училище. Освен това те са предимно с диплома от Педагогическия факултет на основното образование и са на възраст от 31 до 45 години.

Що се отнася до учителите по специално образование, повечето от тях имат и трудов стаж в специалното образование от 6 до 10 години, но имат и общ стаж от 21 до 30 години. Повечето от тях работят в паралелно училище; завършили са Педагогически факултет на специалното образование и са на възраст от 31 до 45 години.

В *качественото изследване* участват шест учители от Атина, които преподават в интеркултурни класове, в които има деца с РАС.

### **4.4 Инструментариум на емпиричното изследване и процес на събиране на данни**

За целите на емпиричното изследване са разработени:

✚ „Въпросник за невропсихологичния профил на ученици с РАС” (за педагози).

✚ „Полуструктурирано интервю за учители на ученици -имигранти с РАС“

Въпросникът за невропсихологичния профил на ученици с РАС интегрира инструментариум, одобрен и признат в международната изследователска и диагностична практика. Състои се от три раздела:

- Демографските и работните характеристики на педагозите,
- Въпросник „Коефициент на детски аутистичен спектър“(CASQ),
- „Скала за оценка на детския аутизъм”.

*Първият раздел* се състои от три отворени въпроса и пет въпроса със затворен край. Вторият раздел се състои от 49 въпроса тип Likert, които приемат стойности от 0 до 4 (0-Определено несъгласен, 1- несъгласен, 2-съгласен, 3-определено съгласен). И накрая, последният раздел съдържа 15 въпроса от типа на Likert, които приемат стойности от 1 до 5 (1-много рядко, 2-рядко, 3-не мога да оценя, 4-често, 5-много често).

*Вторият раздел* „Коефициент на детски аутистичен спектър“(“Child Autism Spectrum Quotient” CASQ) е въпросник от 50 е въпросник с 50 елемента доклад на родителите, разработен за откриване на аутистични черти при деца на възраст 4–11 години. В дисертационното изследване скалата е използвана като инструмент за идентифициране на съдържанието на субективния образ на учителите за невропсихологичните характеристики на учениците с РАС. Въпросникът се състои от серия от описателни твърдения, предназначени да оценят пет области, свързани с аутизма и по-широкия фенотип:

- Социални умения (т. 1, 11, 13, 15, 22, 36, 44, 45, 47, 48);
- Превключване на вниманието (т. 2, 4, 10, 16, 25, 32, 34, 37, 43, 46),
- Внимание към детайла (т. 5, 6, 9, 12, 19, 23, 28, 29, 30, 49),
- Комуникация (т. 7, 17, 18, 26, 27, 31, 33, 35, 38, 39) и
- Въображение (т. 3, 8, 14, 20, 21, 24, 40, 41, 42, 50), всеки представен от десет елемента.

В системата за оценяване на Baron-Cohen et al. (2001), точките и елементите се оценяват с 1 за отговор в „аутистична“ посока и 0 за „неаутистичен“ отговор. Скалата за отговор в настоящото проучване възприе схемата за оценяване, използвана в последните проучвания на AQ-Adult (Austin

2005; Hoekstra et al. 2007), където скалата за отговор се третира като 4-точкова скала на Likert със следните категории отговори: 0 представляващ определено съм съгласен; 1 леко съгласен; 2 леко несъгласен; и 3 определено не съм съгласен.

Общите оценки на AQ са представени от сумата на оценката за всеки елемент. Минималният AQ резултат (0) показва липса на аутистични черти; максималният резултат (150) предполага пълно одобрение на всички елементи, посочващи аутизъм.

*Третият раздел – „Скала за оценка на детския аутизъм” (CARS) е въпросник, попълнен от някой, който познава детето добре. Отнася се за възраст 4-18 години. Чрез 15 области той разглежда симптомите на аутизма във всичките му прояви:*

- ✓ Взаимоотношения с хората
- ✓ Имитация
- ✓ Емоционална реакция
- ✓ Използване на обекти
- ✓ Визуална реакция
- ✓ Вкус, мирис, докосване
- ✓ Вербална комуникация
- ✓ Ниво на дейност
- ✓ Общи впечатления
- ✓ Използване на тялото
- ✓ Адаптация за промяна
- ✓ Акустична реакция
- ✓ Страх и нервност вербална комуникация
- ✓ Ниво и кохерентност на психическата реакция

Направените изводи са: 1) Няма автентични; 2) Умерено автентични; 3) Сериозно автентични. Общият резултат поставя детето в една от трите категории, които обаче са част от непрекъснат спектър с оценки от типичен индивид до аутист.

Въпросникът се споделя на участниците предимно онлайн, поради пандемията, която Covid-19 донесе. Въпросниците са изпратени на участниците по електронна поща, след като са се съгласили да участват в проучването в Google form. Посоченият документ съдържа въпросника, но

също така информира участниците за целите на изследването и че тяхната самоличност и отговори ще останат анонимни.

За статистическия анализ е използвана програмата SPSS.25. В описателната статистика използвахме проценти, средни стойности и стандартни отклонения, представени в подходящи таблици и графики, за да анализираме отговорите на участниците във въпросника. За проверка на статистическата значимост на получените резултати са използвани методи за статистически извод – параметричният Т-тест и ANOVA.

При статистическата обработка като *независими променливи* са приети следните демографски фактори:

- Сфера на професионална дейност - учител по интеркултурно образование и учител по специалното образование
- Общ педагогически опит;
- Специализиран педагогически опит като специален педагог или интеркултурен педагог;
- Полът на учителя
- Възрастта на учителя

*Зависимите променливи* са:

- 1) Съдържанието на субективния образ на учителите на ученици -имигранти с РАС, получен чрез „Коефициент на детски аутистичен спектър”.
- 2) Структурата на субективния образ на учителите на ученици -имигранти с РАС, ръководена от „Скала за оценка на детския аутизъм”.

*„Полуструктурирано интервю за учители на ученици- имигранти с РАС”* има за цел да събере данни за невропсихологичния профил на учениците- имигранти с РАС, но също така и за готовността и обучението за учене на тези ученици. Въпросите са за участието на учителите в програми за обучение и за обяснение какво всъщност е аутизъм. Учителите са питали за дефицитите на своите ученици с аутизъм, за отношението им към тези деца по време на урока, за начините за справяне и необходимостта от информация в областта на обучителни затруднения и особено за РАС.

## Глава 5: РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

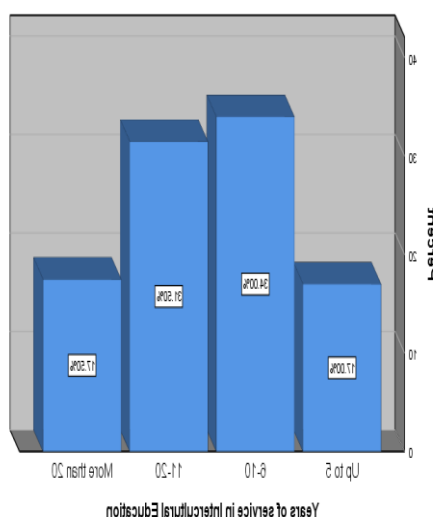
### 5.1 Демографска характеристика на учителската извадка

#### *Демографска характеристика на учителите по интеркултурно образование*

В първата подглава ще анализираме демографските характеристики на преподавателите, които работят в областта на интеркултурното образование.

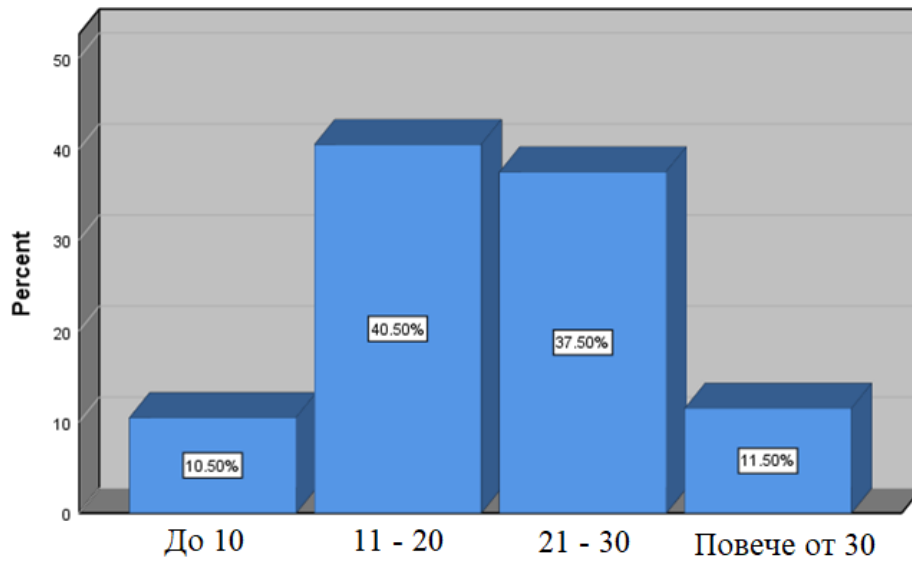
В графика 1 е видно, че 34% от извадката имат стаж по интеркултурно образование от 6 до 10 години, 31,5% имат опит от 11 до 20 години и 17,5% принадлежат на участниците с повече от 20 години опит в споменатия сектор. Също така, 17% имат трудов стаж до 5 години.

Графика 1: Педагогически опит в интеркултурното образование



В графика 2 се анализират годините на общия трудов опит на учителите. 40,5% от тях имат трудов стаж от 11 до 20 години, 37,5% имат общ трудов стаж от 21 до 30 години, а 11,5% принадлежат на тези с трудов стаж над 30 години. Също така, 10,5% принадлежат на преподавателите с опит до 10 години.

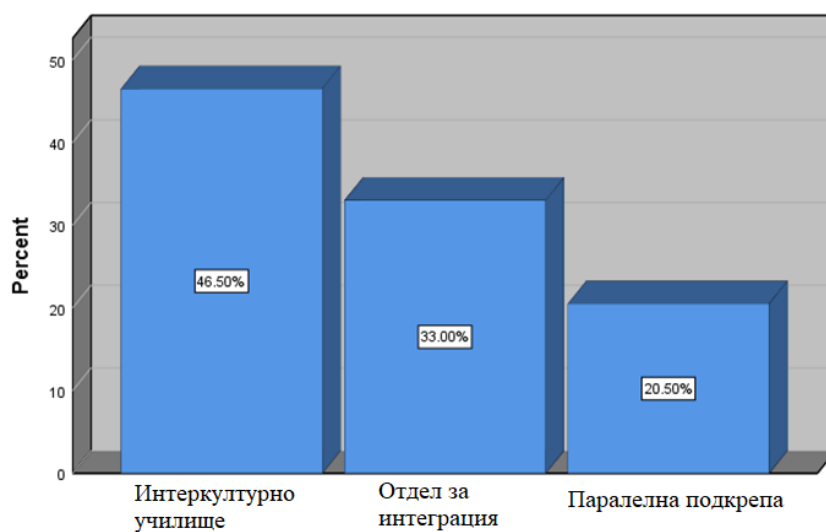
**Графика 2: Педагогически стаж**



**Година на опит като учител**

На графика 3 е очевидно, че 46,5% от участниците работят в интеркултурно училище, 33% принадлежат на тези, които работят в отдел или департамент за интеграция, а 20,5% - на преподавателите, които работят в паралелна подкрепа.

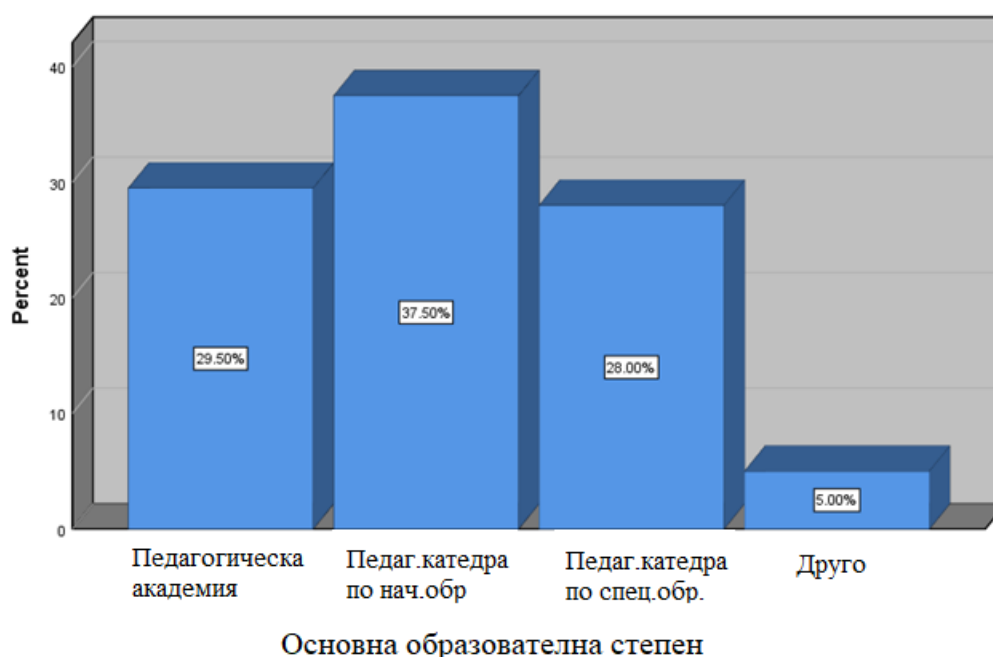
**Графика 3: Настоящо работно място**



**В момента вие работите в**

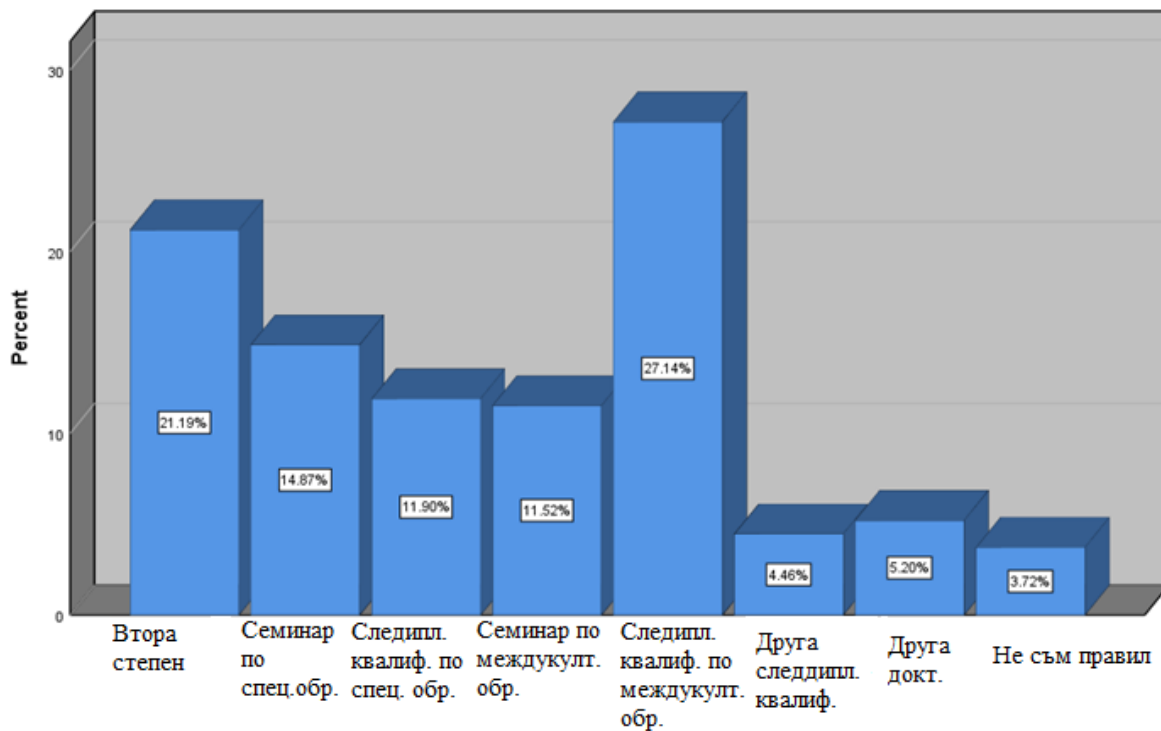
На графика 4 е представена степента на основното образование на участниците. 37,5% от участниците имат диплома от Педагогическата катедра по начално образование, докато 29,5% имат диплома от Педагогическата академия. Също така, 28% от извадката са онези, които имат диплома от Педагогическа катедра по специално образование, а отговорът „Друго“ заема 5% от извадката.

**Графика 4: Основна образователна степен**



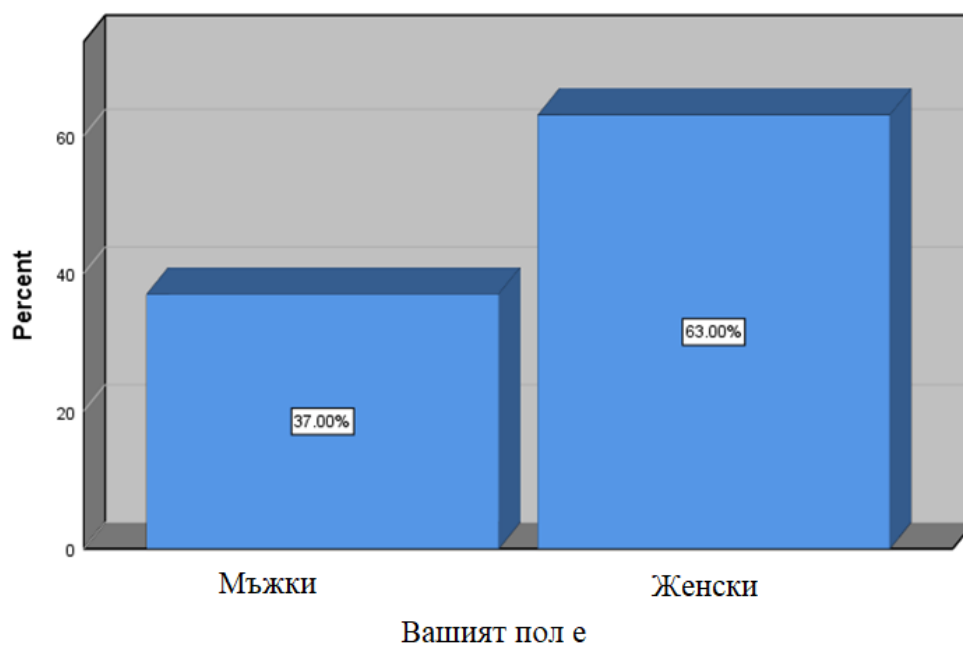
В графика 5 се анализират обученията/образованието на участниците извън основната им степен. 27,1% от общите отговори принадлежат на магистър по интеркултурно образование, 21,2% са реализирали втора степен, а 14,9% принадлежат към семинари по специално образование. Магистрите в специалното образование и семинарите по интеркултурно образование достигат съответно 11,9% и 11,5%, докато другите докторантури заемат 5,2%. И накрая, други следдипломни обучения и отговорът „Не съм правил/осъществил“ представляват съответно 4,5% и 3,7% от общия отговор.

**Графика 5: Образование извън основната степен**



В графика 6 е представен полът на участниците. 63% от извадката са жени, а останалите 37% заемат учителите мъже.

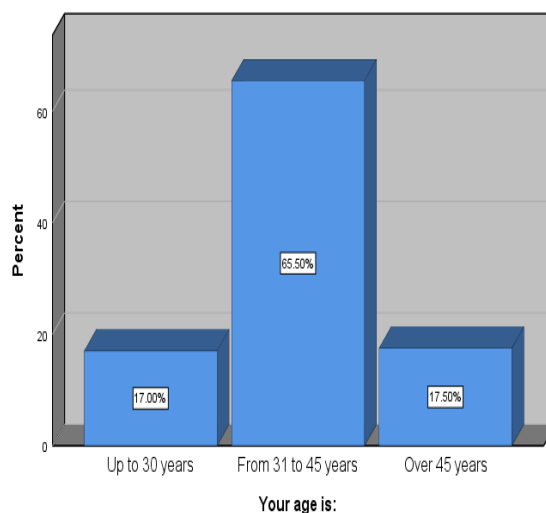
**Графика 6: Полът на учителите**





На графика 7 е очевидно, че 65,5% от участниците са на възраст от 31 до 45 години, докато тези над 45 или до 30 години представляват съответно 17,5% и 17% от извадката.

**Графика 7: Възрастта на учителите**

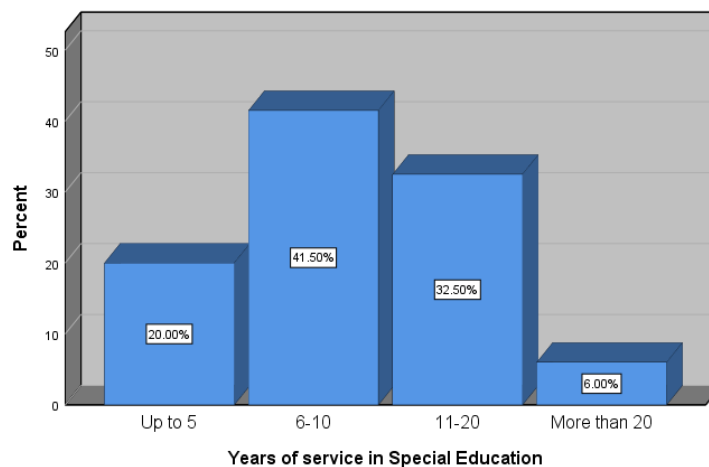


### **Демографска характеристика на учителите по специално образование**

В следващата подглава са изследвани демографските характеристики на учителите по специално образование.

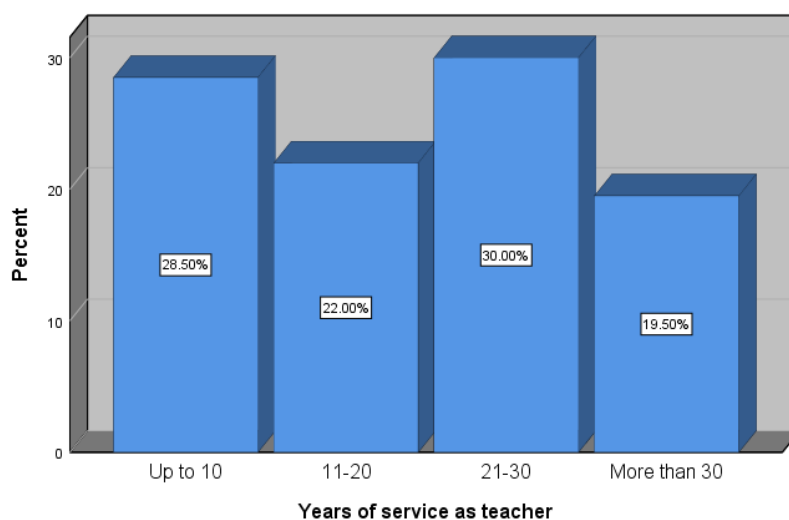
В графика 8 е анализиран опитът на учителите в специалното образование. 41,5% от извадката имат трудов стаж в този сектор от 6 до 10 години, а 32,5% принадлежат на тези, които имат стаж от 11 до 20 години. Също така участниците с опит до 5 години достигат 20%, а останалите 6% принадлежат на тези с опит над 20 години.

**Графика 8: Години на стаж в специалното образование**



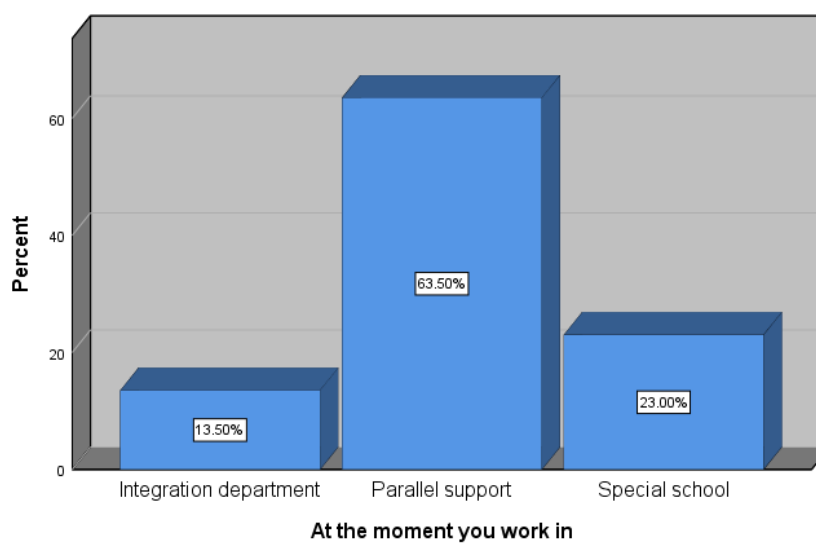
На графика 9 е видно, че 30% от извадката имат общ преподавателски стаж от 21 до 30 години, 28,5% имат стаж до 10 години, докато тези, които имат стаж от 11 до 20 години, заемат 22 %. Освен това останалите 19,5% от участниците имат опит повече от 30 години.

**Графика 9: Години на стаж като учител**



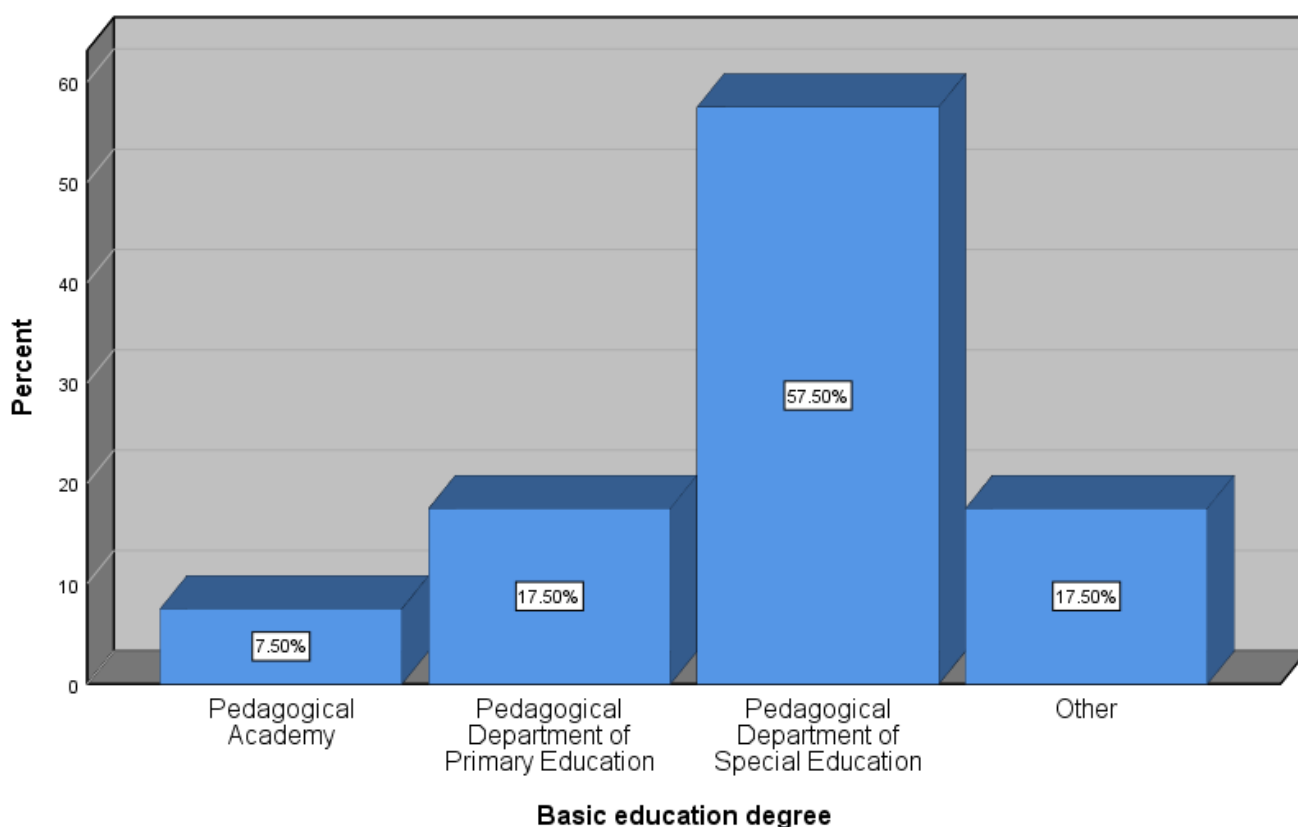
На графика 10 се вижда, че 63,5% от участниците работят в паралелна подкрепа, 23% работят в специално училище, докато само 13,5% работят в интеграционен отдел.

**Графика 10: В момента работите в**



На графика 11 е представена степента на основното образование на участниците. 57,5% от участниците са със степен в специалното образование, а тези със специалност Педагогическа катедра на основното образование или отговор „Други” представляват 17,5% от участниците. И накрая, завършилите Педагогическа академия заемат 7,5%.

**Графика 11: Основна образователна степен**

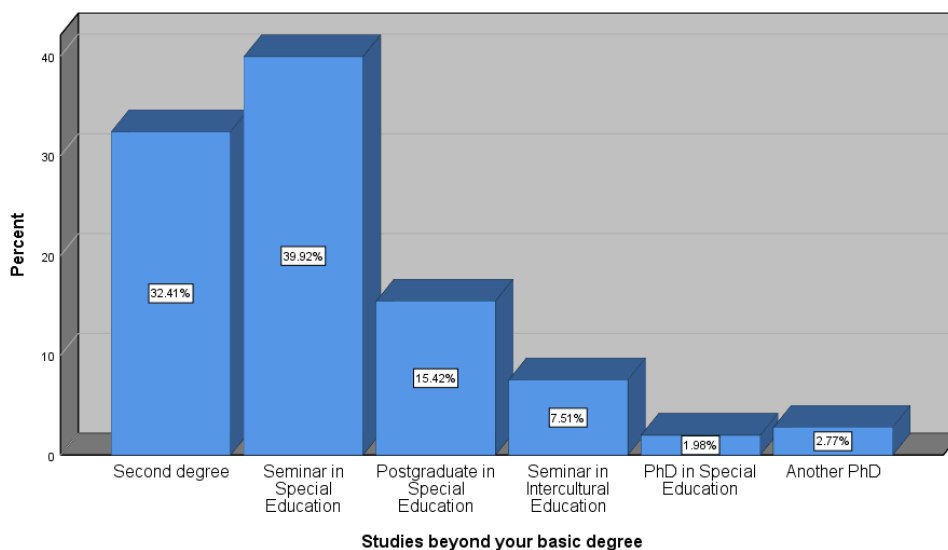


В графика 12 са анализирани другите допълнителни обучения на участниците извън тяхната основна степен. 39,9% от отговорите са свързани със семинари в специалното образование, 32,4% достигат до втора степен, а степента по специално образование заема 15,4%. Също така, семинарите по интеркултурно образование достигат 7,5%, 2,8% от общите отговори принадлежат на докторантура в друга област, а 2% към докторантура по специалното образование.

**Таблица 12: Обучение извън основната образователна степен**

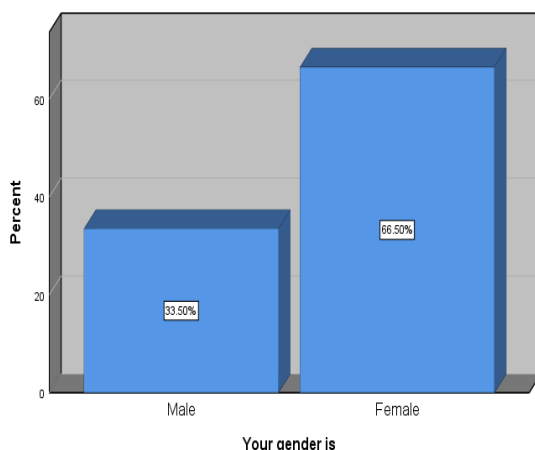
	Честота	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid Втора степен	82	32.4	32.4
Семинар по спец.обр.	101	39.9	72.3
Следдипломна степен по специално образование	39	15.4	87.7
Семинар по интеркулт. образование	19	7.5	95.3
Докторантура по спец.обр.	5	2.0	97.2
Друга докторантура	7	2.8	100.0

**Графика 12: Обучение извън вашата основна образователна степен**



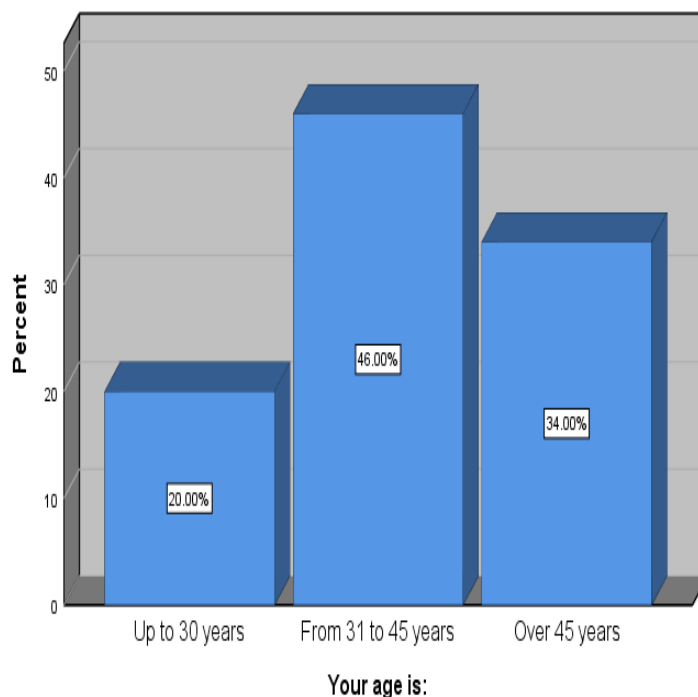
От графика 13 се вижда, че 66,5% от извадката от учители по специално образование се състои от жени, а 33,5% заемат мъже.

**Графика 13: Пол на учителите**



В графика 14 се посочва възрастта на участниците. 46% принадлежат на учители от 31 до 45 години, 34% на над 45 години и останалите 20% на учители до 30 години.

**Графика 14: Възраст на учителите**



## **5.2 Съдържанието на субективния образ на учителите за ученици-имигранти с РАС**

Този параграф анализира емпиричните данни, събрани чрез коефициента на детския аутистичен спектър в извадка от 200 учители от интеркултурното и 200 учители от специалното образование. Отговорите приемат стойности от 0 до 3 точки – „Определено не съм съгласен“ (0), „Не съм съгласен“ (1), „Съгласен съм“ (2), „Определено съм съгласен“ (3). Колкото по-висока е средната стойност за всеки от 50-те елемента, толкова повече участници предполагат, че това поведение е присъщо на учениците с РАС. Изследвано е съдържанието на 5 поведенчески области: Социални умения, Умения за превключване на вниманието, Внимание към детайла, Комуникативни умения, Въображение. Резултатите са обобщени като групов субективен образ на поведенческите качества на учениците с РАС и в двете извадки от учители.

Сравнението на двете групови изображения на учители от интеркултурно и специално образование позволява да се провери валидността на Хипотеза 1.

***Съдържанието на субективния образ на учителите по интеркултурно образование***

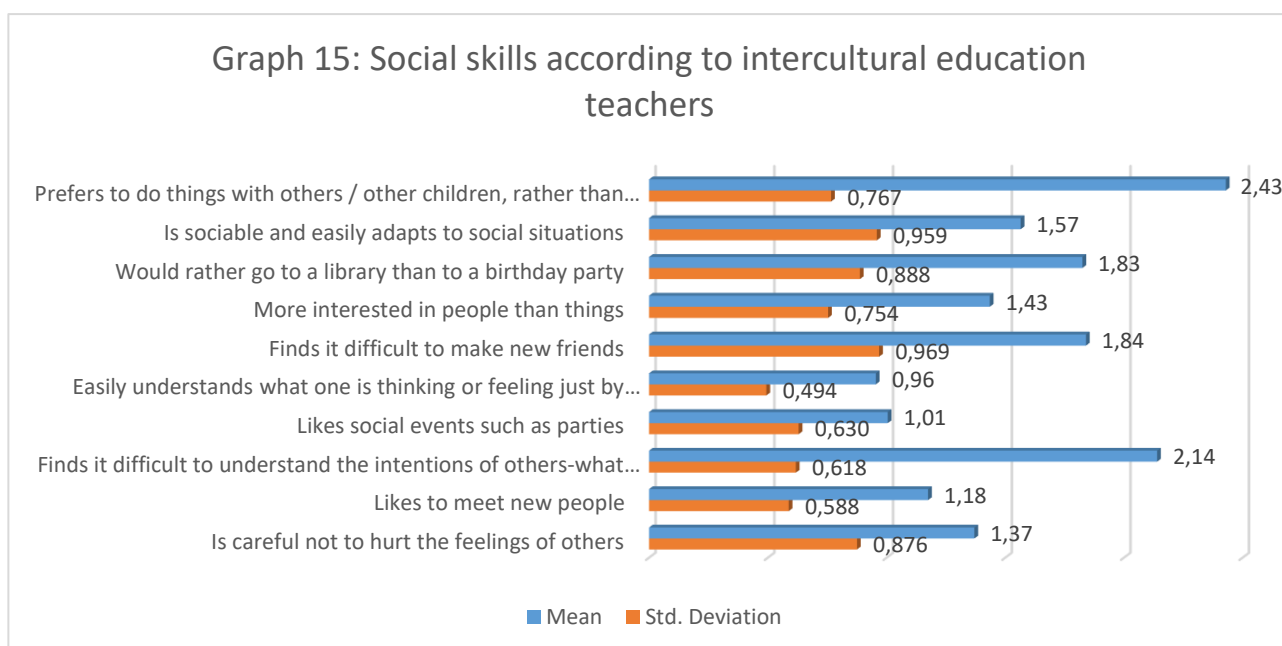
В графика 15 е представено мнението на учителите за **социалните умения** на учениците-имигранти с аутизъм.

От 10-те поведенчески характеристики четири попадат на водеща позиция, присъща на учениците:

- ✚ Предпочита да прави неща с друго/други деца, а не сам
- ✚ Трудно му е да разбере намеренията на другите – какво искат да правят, в какво вярват
- ✚ Трудно намира нови приятели
- ✚ Предпочита да отиде в библиотеката, отколкото на рожден ден

Три от характеристиките на социалното поведение, оценени от учителите като нетипични за поведението на тези ученици:

- Лесно разбира какво мисли или чувства човек само като гледа лицето/израженията на другия човек
- Харесва социални събития като партита
- Обича да се среща с нови хора



Този резултат показва, че по отношение на социалните умения, учителите наблюдават при учениците-имигранти с РАС социални умения, които не са част от основните симптоми – „Предпочита да прави неща с друго/други деца, а не сам“, получава най-висока средна стойност (2,43).

В графика 16 са представени въпросите, отнасящи се до **превключването на вниманието** на децата.

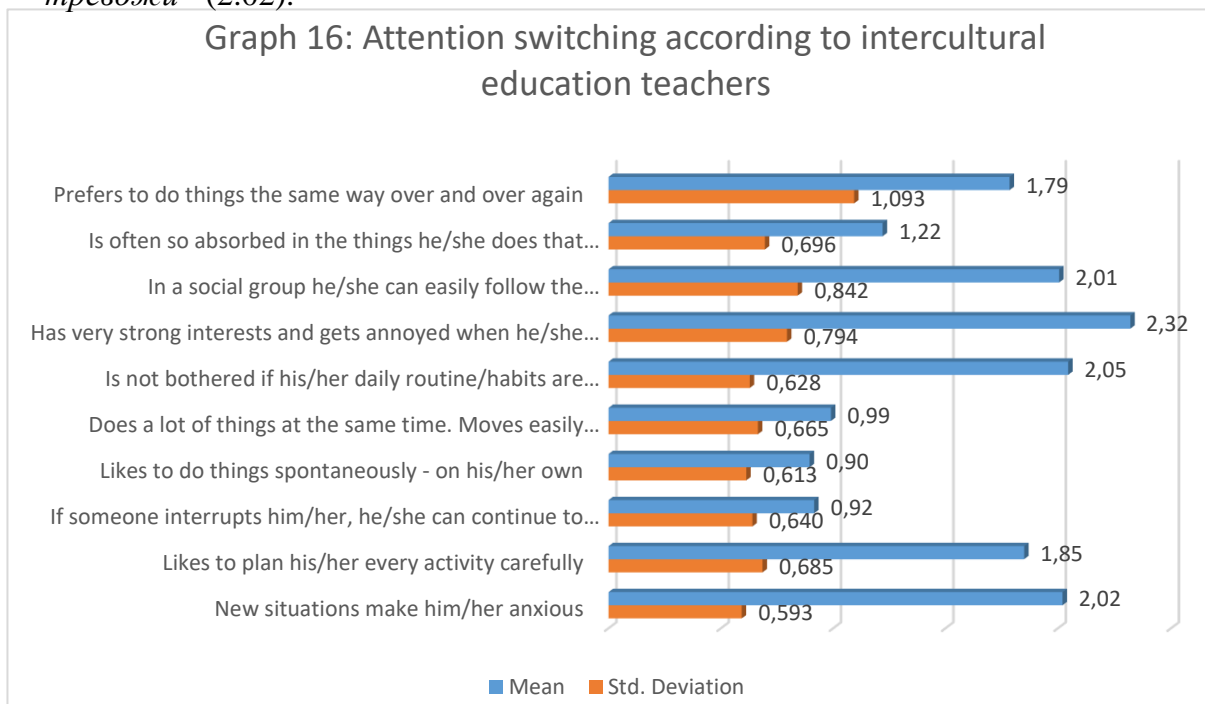
Учителите оценяват като водещи поведенчески характеристики на вниманието:

- ✚ Има много силни интереси и се дразни, когато не може да ги следва
- ✚ Не се притеснява, ако ежедневната му/й рутина/навици са нарушени
- ✚ В социална група той/тя може лесно да следи разговорите на много различни хора
- ✚ Новите ситуации го/я карат да се тревожи.

Три от поведенческите форми са изброени за нетипични характеристики на вниманието на учениците:

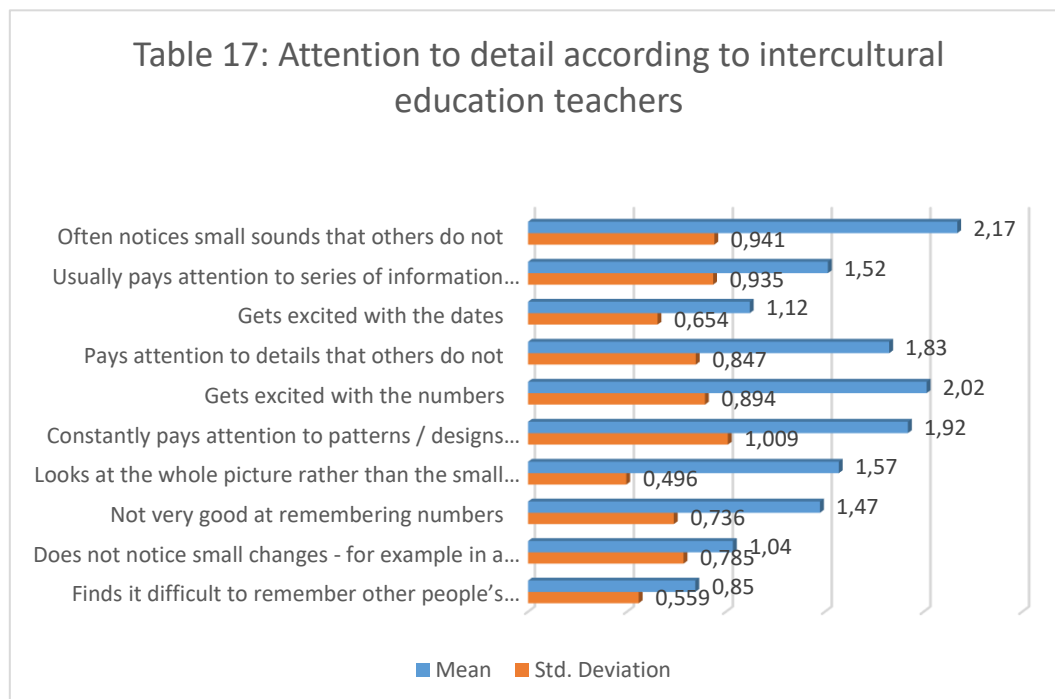
- ♣ Обича да прави нещата спонтанно – сам/а
- ♣ Ако някой го/я прекъсне, той/тя може да продължи да прави това, което е направил/а много бързо, без затруднения
- ♣ Прави много неща едновременно. Лесно превключва между различните дейности.

Тези резултати показват, че всъщност само една особеност на вниманието е присъща на симптомите на РАС – „Новите ситуации го/я карат да се тревожи“ (2.02).



В Графика 17 е анализирано *вниманието на учениците към детайлите*, според учителите по межкултурно образование. Както изглежда, те са съгласни, че за имигрантското дете с аутизъм са типични поведениия като:

- ✚ Често забелязва малки звуци, които другите не,
- ✚ Вълнува се с числата
- ✚ Постоянно обръща внимание на моделите / дизайна на нещата



Няма постоянни прояви в поведението на учениците като:

- ♣ Трудно запомня датите на раждане на други хора,
- ♣ Не забелязва малки промени - например в ситуация или във външния вид на човек,
- ♣ Вълнува се от датите.

Доминиращите качества на внимание към детайла са често срещани симптоми при РАС. Формите на поведение, посочени от учителите като нетипични за учениците, не поддържат основната симптоматика.

В графика 18 са анализирани **комуникационните умения** на учениците. Учителите по межкултурно образование са в съгласие, че учениците:

- ✚ *Трудно разбира и спазва правилата за вежливо и цивилизовано поведение*



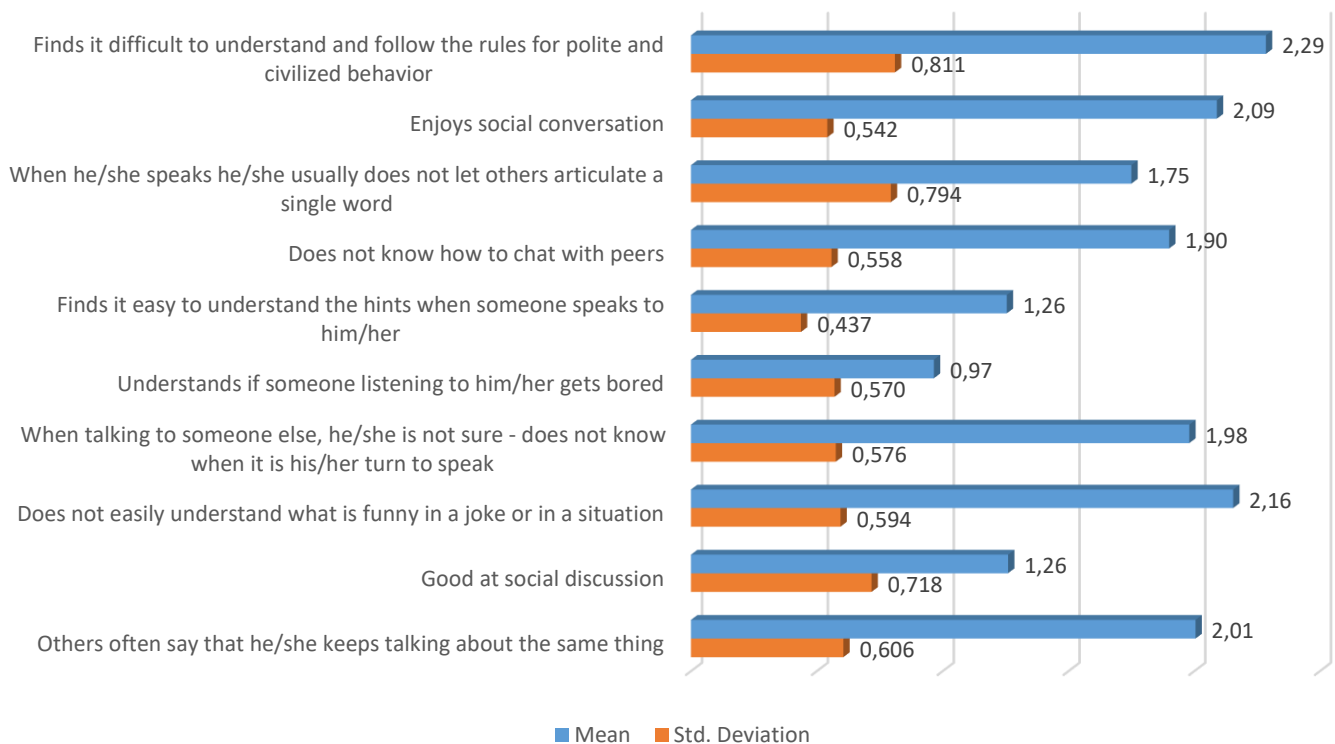
- ✚ Не разбира лесно какво е смешно в шега или в дадена ситуация ситуация,
- ✚ Наслаждава се на социални разговори,
- ✚ Когато говори с някой друг, той/тя не е сигурен/а – не знае кога е негов/нейн ред да говори

Те не са съгласни с твърденията във въпросника, че:

- ♣ Разбира, ако някой, който го/я го слуша, се отегчава
- ♣ Лесно разбира намеците, когато някой говори с него/нея
- ♣ Добър/а в социалните дискусии

Посочените от учителите комуникативни дефицити до голяма степен съответстват на симптомите на РАС, но в същото време се наблюдава интерес към комуникативните намерения на партньорите и удоволствие от социалното общуване. Този индикатор е прилика между комуникационните проблеми на учениците-имигранти с РАС, но не е причина за приписването му.

Graph 18: Communication skills according to intercultural education teachers



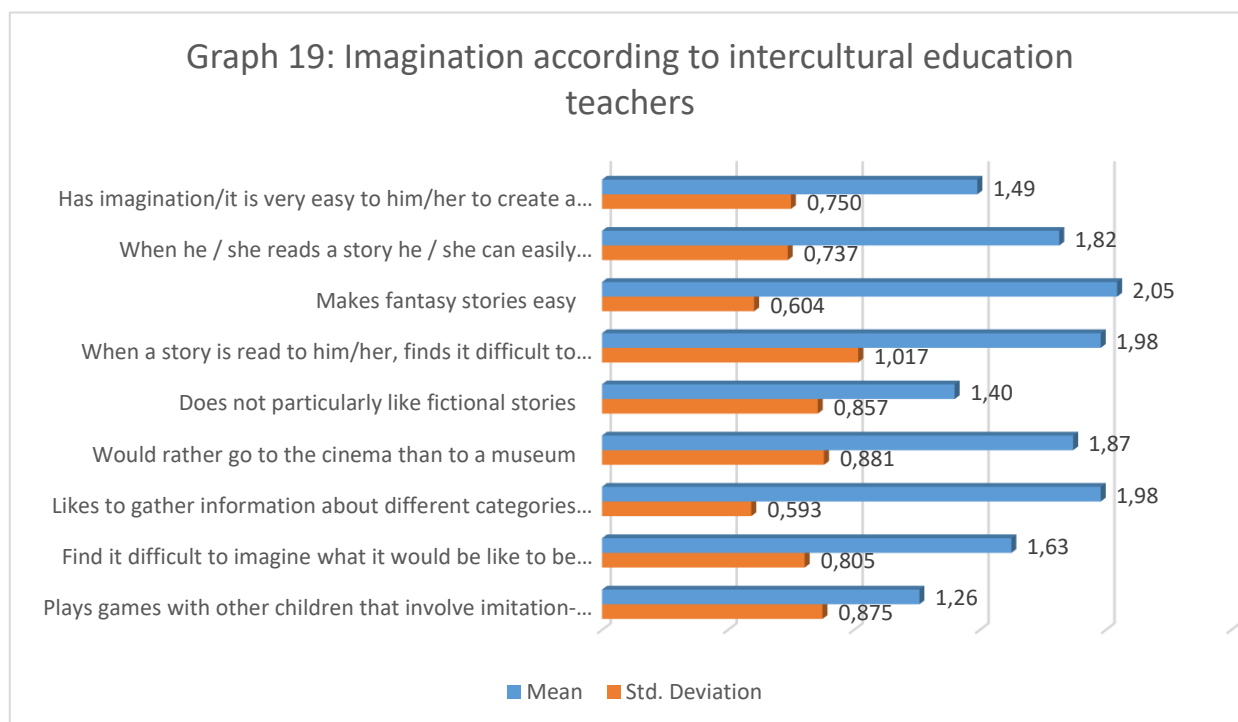
В графика 19 **въображението** на учениците е изследвано. Участниците са съгласни, че учениците-имигранти:

- ✚ Прави фантастичните истории лесни,
- ✚ *Когато му/й се чете история, му/й е трудно да разбере намеренията или чувствата на героите на историята;*
- ✚ Обича да събира информация за различни категории неща (като видове автомобили, влакове, птици, растения и т.н.).

Учителят не е съгласен, че учениците - имигранти с РАС:

- ♣ *Безпроблемно играе игри с други деца, които включват имитация-преструване на символична игра*
- ♣ Не обича особено измислените истории
- ♣ *Има въображение/много му/й е лесно да създаде фантастичен образ в ума си*

По отношение на качествата на въображението на учениците в субективния образ на учителите в интеркултурното образование, отново се появяват симптоми, типични за РАС, но и нетипични. Това са потенциали, показателни за запазени бази на специализирани мозъчни структури и функции.



## Съдържанието на субективния образ на учителите по специално образование

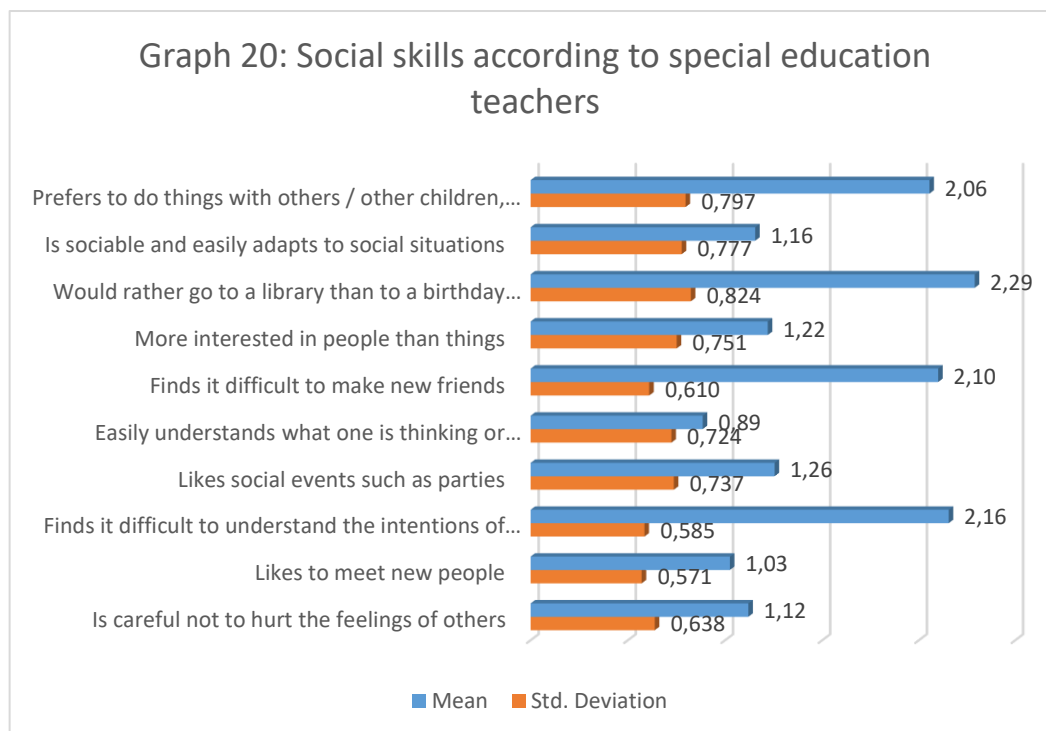
В този параграф поведението на учениците-имигранти с аутизъм е анализирано според „Коефициент на детски аутистичен спектър“, приложен с учителите по специално образование.

В графика 20 са представени **социалните умения** на учениците, според мнението на учителите по специално образование.

Първите четири поведенчески характеристики на учениците с РАС, според учителите са:

- ✚ Предпочита да отиде в библиотеката, отколкото на рожден ден
- ✚ Трудно му/й е да разбере намеренията на другите – какво искат да правят, в какво вярват
- ✚ Трудно намира нови приятели
- ✚ Предпочита да прави неща с друго/други деца, а не сам/а

Прави впечатление, че те напълно съвпадат с мнението на интеркултурните учители.



Социалните умения, които са оценени от учителите по специално образование като нетипични за учениците с РАС са:

- ♣ *Лесно разбира какво мисли или чувства човек само като гледа лицето/израженията на другия човек*

♣ Обича да се среща с нови хора

♣ Внимава да не нарани чувствата на другите

♣ Общителен/на е и лесно се адаптира към социални ситуации

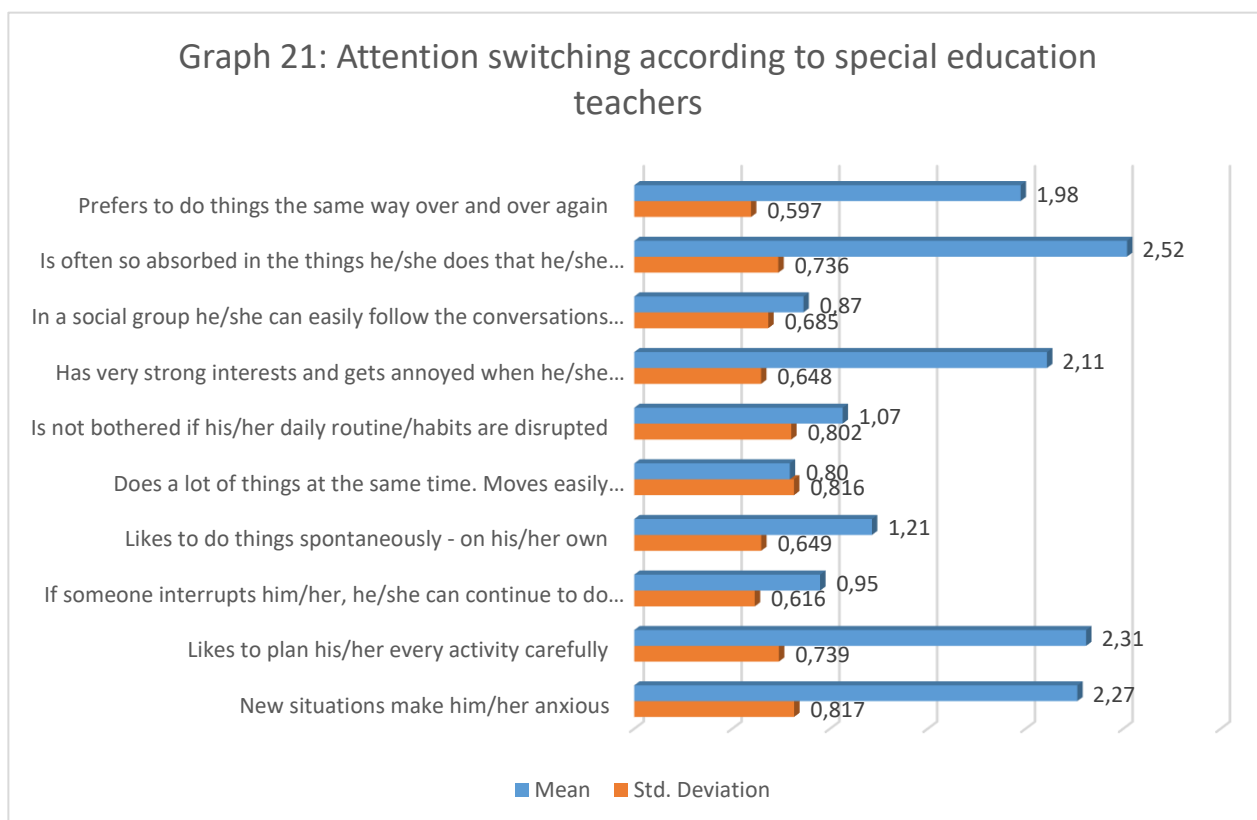
Може да се отбележи, че три от тях са част от ключовите симптоми на РАС. Първите две съвпадения отговарят на оценките, дадени от учителите в интеркултурното образование.

В графика 21 са представени възгледите на учителите по специално образование, относно **превключването на вниманието на** учениците.

Участниците като най-характерни черти на вниманието при ученици с РАС са дали следните поведенчески характеристики:

- ✚ Често е толкова погълнат/та от нещата, които прави, че изглежда не го/я е грижа за нищо друго,
- ✚ Обича да планира внимателно всяка своя дейност,
- ✚ Новите ситуации го/я карат да се тревожи,
- ✚ Има много силни интереси и се дразни, когато не може да ги следва

Две характеристики съвпадат с тези на учителите по интеркултурно образование.



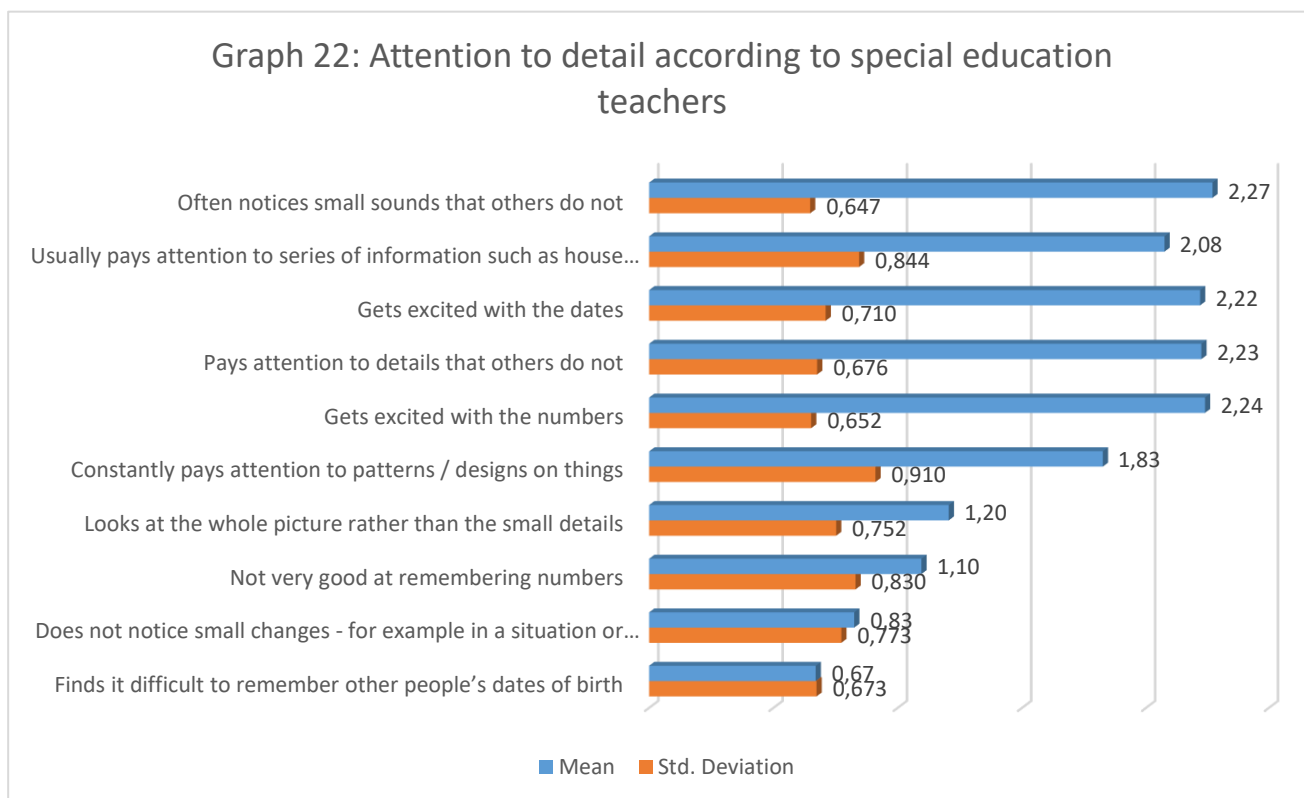
Учителите по специално образование смятат, че следните качества за превключване на вниманието не са характерни за учениците-имигранти с РАС:

- ♣ Прави много неща едновременно. Лесно превключва между различните дейности
- ♣ В социална група той/тя може лесно да следи разговорите на много различни хора
- ♣ Ако някой го/я прекъсне, той/тя може да продължи да прави това, което е направил много бързо без затруднения.

В графика 22 е анализирано **вниманието на учениците към детайлите**.

Участниците имат съгласие за следните поведенчески характеристики:

- ✚ Често забелязва малки звуци, които другите не,
- ✚ Вълнува се от числата,
- ✚ Обръща внимание на детайли, които другите не,
- ✚ Вълнува се от датите,
- ✚ Обикновено обръща внимание на поредица от информация като номера на къщи или различни неща подред.



Специалният учител не е съгласен, че децата с РАС:

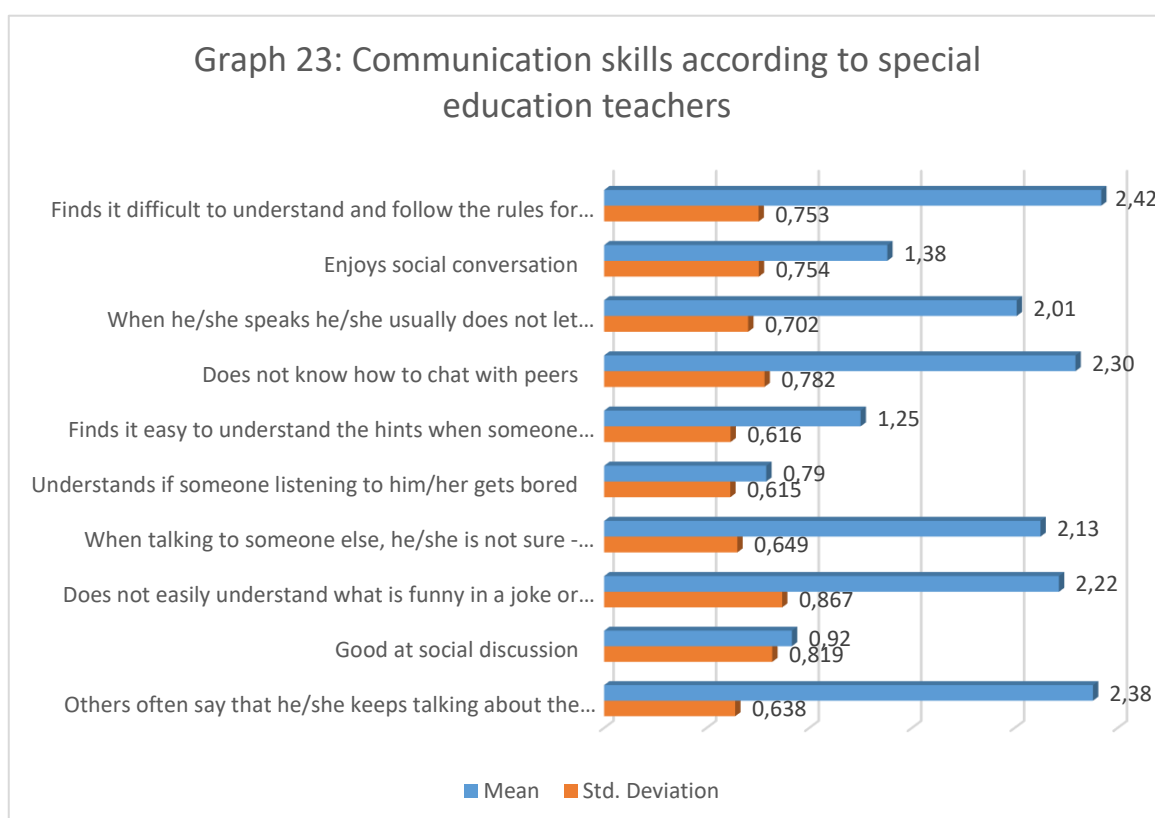
- ♣ *Трудно запомня датите на раждане на други хора,*
- ♣ *Не забелязва малки промени - например в ситуация или във външния вид на човек,*
- ♣ Не е много добър в запомнянето на числа.

Между двете групи учители има консенсус относно 3 поведенчески характеристики на внимание към детайла, които са типични за учениците с РАС.

В следващата графика 23 са изследвани комуникационните умения на учениците.

Специалните учители посочват, че учениците с РАС демонстрират следните характеристики в комуникативното поведение:

- ✚ Затруднява разбирането и спазването на правилата за учтиво и цивилизовано поведение,
- ✚ Не знае как да разговаря с връстници,
- ✚ Не разбира лесно какво е смешно в шега или в ситуация,
- ✚ Когато говори с някой друг, той/тя не е сигурен – не знае кога е негов/нейн ред да говори.



Специалистите не приемат като присъщи качества на поведението на учениците с РАС:

- ♣ Добър/ра в социалните дискусии,
- ♣ Лесно разбира намеците, когато някой говори с него/нея,
- ♣ Наслаждава се на социални разговори.

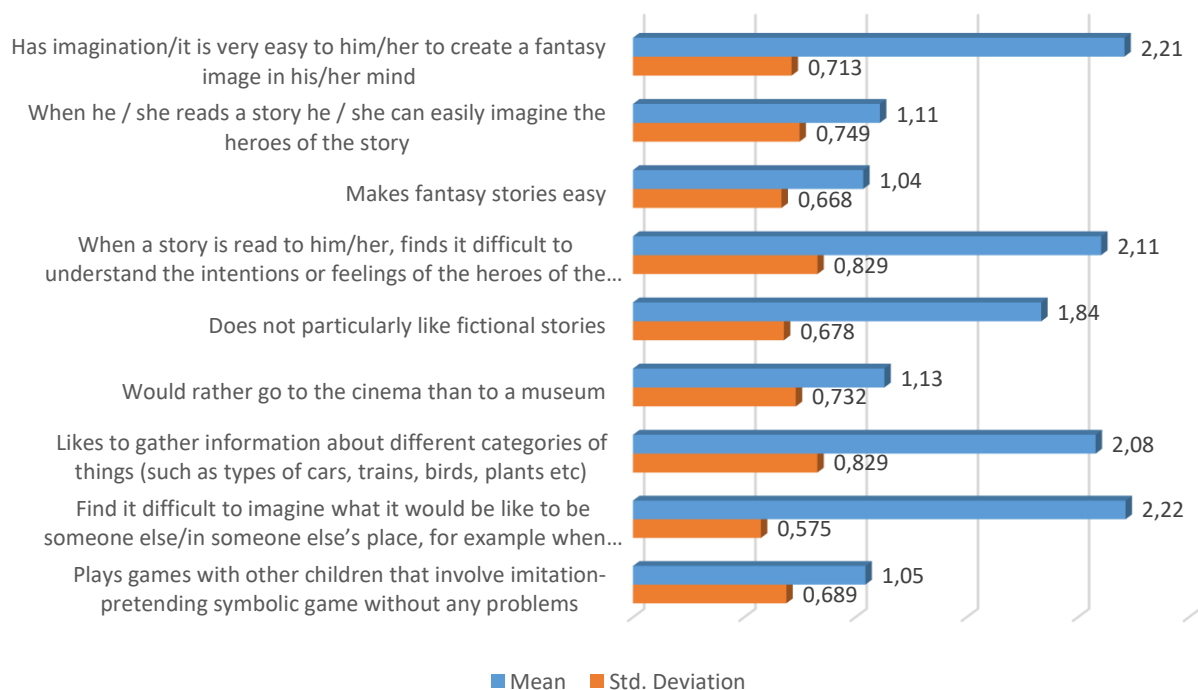
Между двете групи има консенсус по общо 5 елемента, посочени като типични за комуникационните умения на учениците с РАС.

На графика 24 е представено **въображението** на учениците, според учителите по специално образование.

Учителите по специално образование са съгласни, че дете имигрант с аутизъм:

- ✚ Трудно му/й е да си представите какво би било да бъде някой друг/на чуждо място, например когато го/я попитаме какво би правил с другите деца, ако беше учител
- ✚ Има въображение/много му/й е лесно да създаде фантастичен образ в ума си,
- ✚ Когато му/й се чете една история, му/й е трудно да разбере намеренията или чувствата на героите на историята,
- ✚ Обича да събира информация за различни категории неща (като видове автомобили, влакове, птици, растения и т.н.)

Graph 24: Imagination according to intercultural education teachers



Учителите не са съгласни, че дете имигрант с аутизъм:

- ♣ Прави фантастичните истории лесни,
- ♣ Безпроблемно играе игри с други деца, които включват имитация-преструване на символична игра,
- ♣ Когато той/тя чете история, той/тя може лесно да си представи героите на историята,
- ♣ Предпочита да отиде на кино, отколкото на музей.

Според въображението на учениците-имигранти с РАС, две групи обучени учители имат консенсус по три типични характеристики.

### **5.3 Структурата на субективния образ на учителите за ученици - имигранти с РАС**

Този раздел представя и анализира резултатите, получени чрез прилагане на Скалата за оценка на детския аутизъм в две извадки от учители. Скалата съдържа 15 обобщени поведенчески области, които могат да се интерпретират като основни аспекти в невропсихологичния профил на учениците с РАС. Респондентите оцениха честотата на поведението на учениците - имигранти с РАС във всяка област, използвайки 5-степенна скала:

- ✓ „Много рядко“ (1),
- ✓ „Рядко“ (2),
- ✓ „Не мога да оценя“ (3),А
- ✓ „Често“ (4),
- ✓ „Много често“ (5)

Изчислен е средният размер на отговорите на учителя в извадката за всяка поведенческа област. По-високите стойности са показателни за по-голяма честота на наблюдавано от учителя поведение на учениците в тази област.

#### *Структурата на субективния образ на учителите по интеркултурно образование*

Резултатите от прилагането на Скалата за оценка на детския аутизъм в извадката от учители в интеркултурното образование са обобщени в графика 26.

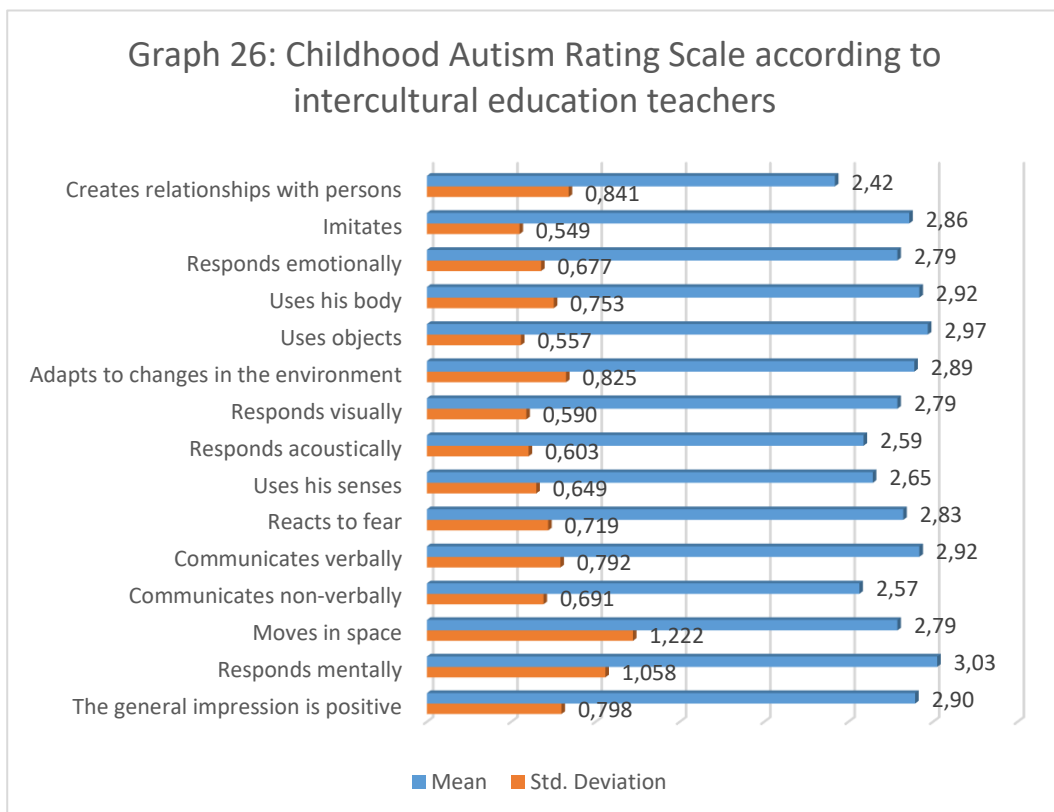
Резултатите показват, че честотата на поведенческите прояви във всички области се оценява около средното ниво. Анализът на



стандартните отклонения обаче показва, че има различия в разпределението на отговорите на учителите.

Консенсусът на учителите от интеркултурното образование за наблюдаваното средно ниво на активност на децата имигранти с РАС е очертан в областите:

- ✚ Имитира
- ✚ Използва предмети
- ✚ Отговаря визуално
- ✚ Реагира акустично
- ✚ Използва сетивата си
- ✚ Комуникира невербално
- ✚ Отговаря емоционално



Учителите са по-малко категорични по отношение на наблюдаваното поведение в следните области:

- ♣ Движи се в пространството
- ♣ Реагира психически
- ♣ Адаптира се към промените в околната среда

- ♣ Създава взаимоотношения с хора
- ♣ Общува вербално
- ♣ Общото впечатление е положително
- ♣ Използва тялото си
- ♣ Реагира на страх.

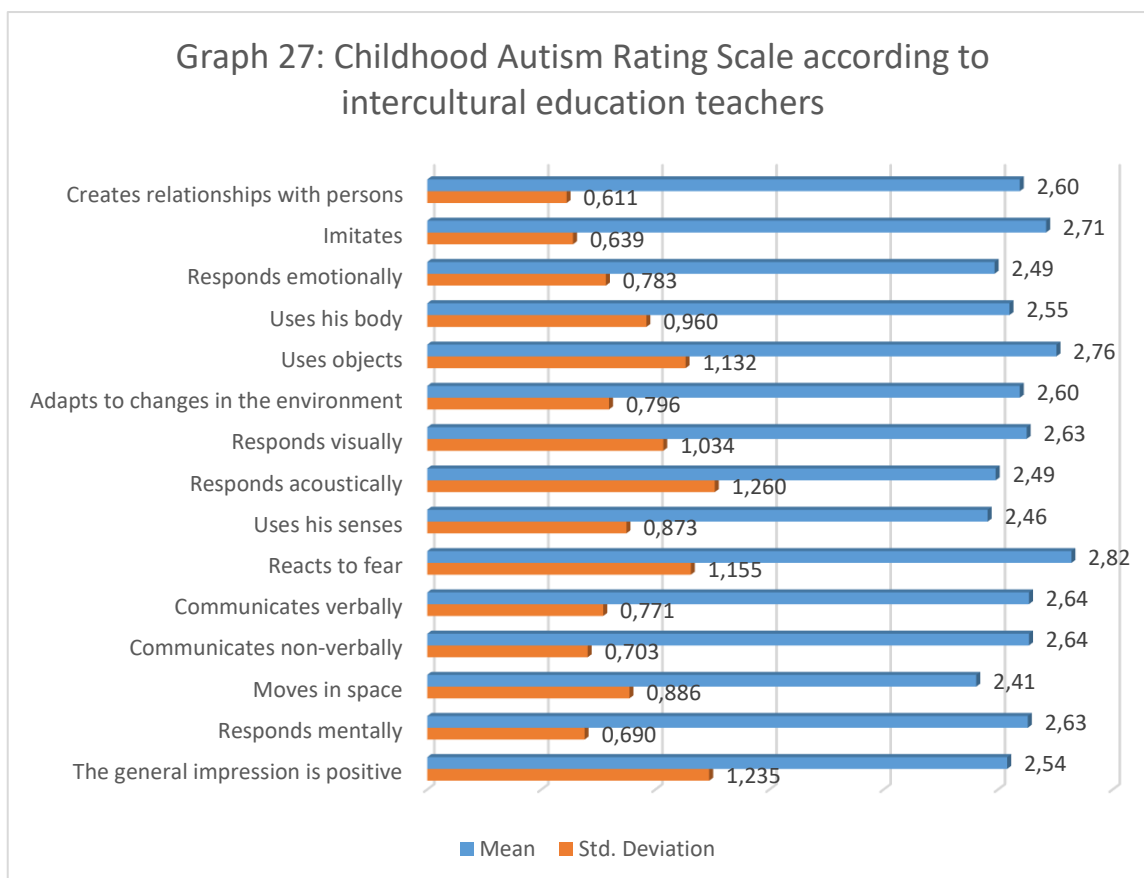
Тези факти могат да се обяснят с разнообразието от разстройства от аутистичния спектър, но и с практическия опит на извадката от учители в обучението на нискочестотната група деца имигранти с РАС.

*Структурата на субективния образ на учителите по специално образование*

Резултатите от прилагането на „Скалата за оценка на детския аутизъм” в извадката от учители в специалното образование са обобщени в графика 27.

Подобно на учителите по интеркултурно образование, специалните педагози също оценяват поведението на ученици - имигранти с РАС със средна честота в изследваните области.

Анализът на стандартните отклонения показва, че има различия и в разпределението на отговорите на учителите.



Консенсусът на учителите от специалното образование за наблюдаваното средно ниво на активност на децата имигранти с РАС е очертан в областите:

- ✚ Създава взаимоотношения с хора
- ✚ Имитира
- ✚ Отговаря психически
- ✚ Комуникира невербално
- ✚ Комуникира вербално
- ✚ Отговаря емоционално
- ✚ Адаптира се към промените в околната среда.

Специалните преподаватели са по-малко категорични относно наблюдаваното поведение на ученици- имигранти с РАС в следните области:

- ♣ Отговаря акустично
- ♣ Общото впечатление е положително
- ♣ Реагира на страх
- ♣ Използва обекти
- ♣ Отговаря визуално
- ♣ Използва тялото си
- ♣ Движи се в пространството
- ♣ Използва сетивата си.

Получените емпирични факти за общия поведенчески профил на учениците -имигранти с РАС, отразени субективно във възприятията на специалните педагози, показват, че в дадена област не се наблюдават екстремни честоти на поведение. В същото време увереността на учителите в някои поведенчески области е по-затвърдена, докато в други е по-слаба. Особен интерес представлява сравнителният анализ на субективните образи на двете извадки от учители за деца имигранти с РАС и факторите, които влияят върху тяхното изграждане.

-

### 5.3 Фактори, влияещи върху образа на учителите за ученици - имигранти с РАС

#### *Сравнителен анализ на съдържанието и структурата на образа на учителите от интеркултурното и специалното образование за РАС*

Тази част от изследването се фокусира върху количествени сравнения на емпирични данни, получени в двете учителски извадки. Приложените стратегии и методи на статистическия извод позволяват тестване:

Хипотеза 1: *Факторът "специализация" (специална педагогика или интеркултурно образование) се очаква да повлияе върху съдържанието и структурата на субективното изобразяване на РАС. Очаква се, че специалните педагози и учители по интеркултурно образование ще имат значително различни представи за невропсихологичните поведенчески симптоми на РАС.*

За да се проучи горното, бяха създадени два нови резултата - по един за всеки въпросник:

- ✓ Резултатът от „Коефициент на детски аутистичен спектър“ е сборът от всичките 49 въпроса и приема стойности от 0, което показва липса на аутистични черти, до максималните 150, което предполага пълно одобрение на всички аутистични елементи.
- ✓ Резултатът от „Скалата за оценка на детския аутизъм“ се състои от сбора от 15 въпроса, като и приема стойности от 5 до 25. С увеличаването на този резултат, толкова по-малко участниците вярват, че учениците - имигранти имат аутистични черти.

Използвахме параметричния t-тест и ANOVA. Тези тестове са използвани, за да се разкрият статистически значими зависимости между мащабни или редовни променливи, както за номинална групираща променлива. По-конкретно, те изчисляват средните стойности на изследваната характеристика във всички подгрупи, създадени от групиращата променлива и извличат стойност (p-стойност), която определя дали тези средни стойности са статистически различни една от друга. Нулевата хипотеза на всеки тест е, че няма статистически значима диференциация между подгрупите и е отхвърлено в 95% ниво на доверие, ако p-стойността е под 0,05, което показва статистически значим резултат.

Решението за използване на непараметрични тестове се основава на централната гранична теорема (Central Limit Theorem). Въз основа на нея, ако групиращата променлива разделя набора от данни на подгрупи, с повече от 30

наблюдения, можем да използваме параметрични тестове (t-тест за двоични променливи и Anova за променливи с повече от 2 стойности), но ако има една подгрупа при по-малко от 30 наблюдения трябва да използваме съответния непараметричен тест, които са споменатите по-горе.

За да проверим първата ни научна хипотеза за очакваните разлики между субективните образи на учители от интеркултурното и специалното образование за поведенческия профил на учениците-имигранти с РАС, приложихме параметричния t-тест. Резултатите са показани по-долу в Таблица 28.

**Таблица 28: Зависимости за вида на образованието**

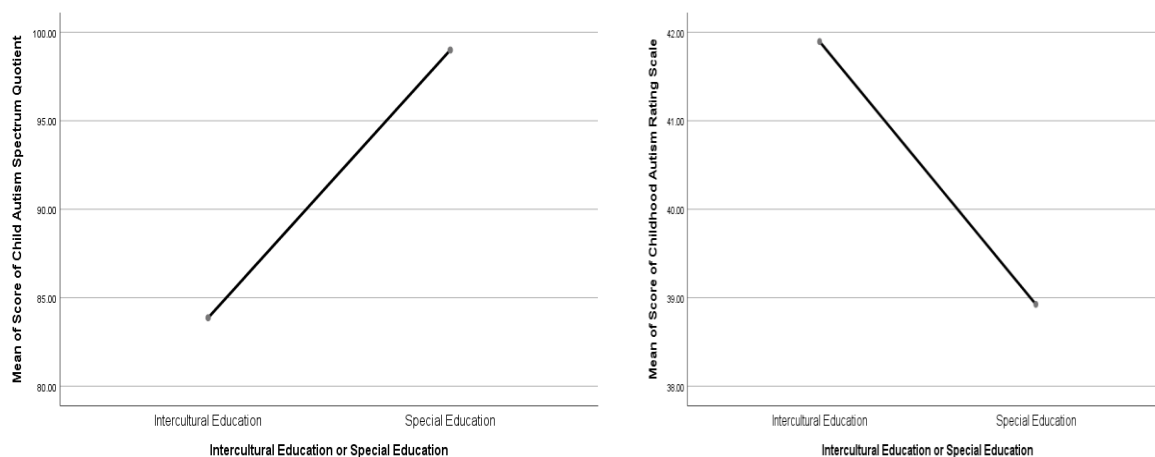
	Интеркултурно образование или специално образование
<b>Резултат от коефициента на детски аутистичен спектър</b>	0.000
<b>Резултат от скалата за оценка на детския аутизъм</b>	0.000

От данните бяха разкрити две статистически значими зависимости. Това означава, че профилите в двете групи са сходни и съвместими един с друг.

По-нататъшните анализи обаче разкриват очертани специфики в субективните образи на учителите от интеркултурното и специалното образование.

На графики 28-29 се вижда, че учителите по специално образование имат по-висок резултат от въпросника за коефициента на детския аутистичен спектър, докато учителите по интеркултурно образование имат по-висок резултат от въпросника по Скалата за оценка на детския аутизъм.

## Графики 28-29: Зависимости за вида на образованието



Тези резултати водят до заключението, че описаните разлики между образите на учителите в двете извадки имат значителна стойност. Това позволява по-нататъшен анализ на факторите, които определят тези различия.

### *Влияние на демографските фактори върху образа на учителя за невропсихологичния профил на учениците - имигранти с РАС*

Използвахме t-тест и ANOVA за проверка на хипотезите за факторите „продължителност на общия педагогически опит“ и факторите „продължителност на специализирания професионален опит“ как влияят върху субективния образ на учителя за невропсихологичните характеристики на учениците с РАС;

В таблица 1 са представени р-стойностите на тестовете, от които са разкрити пет статистически значими зависимости.

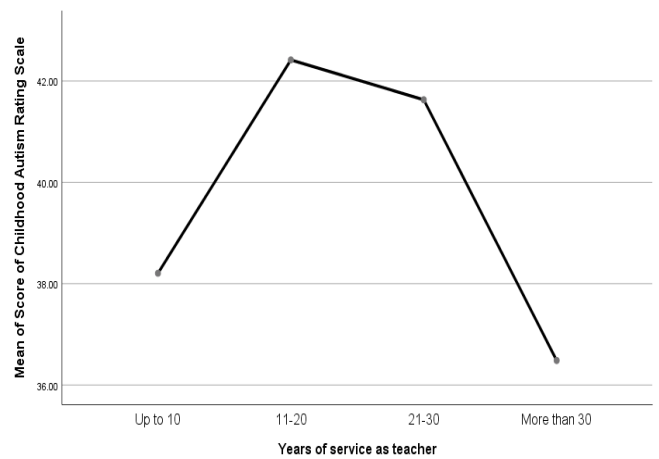
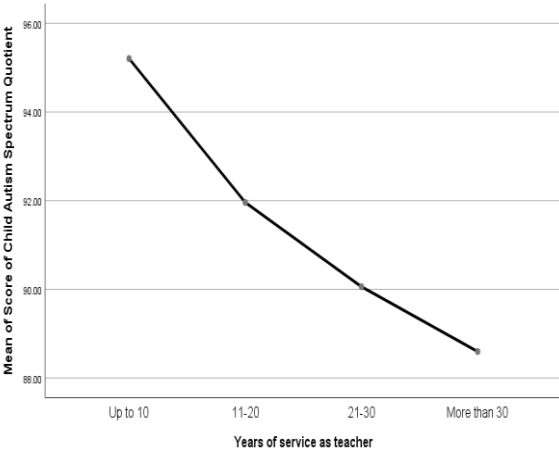
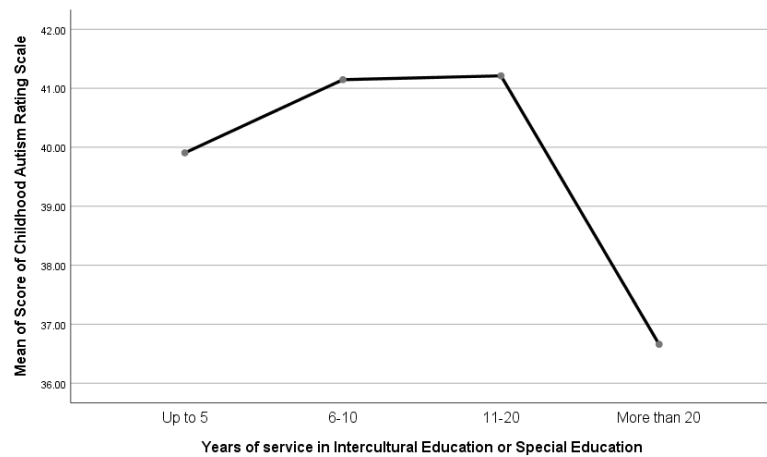
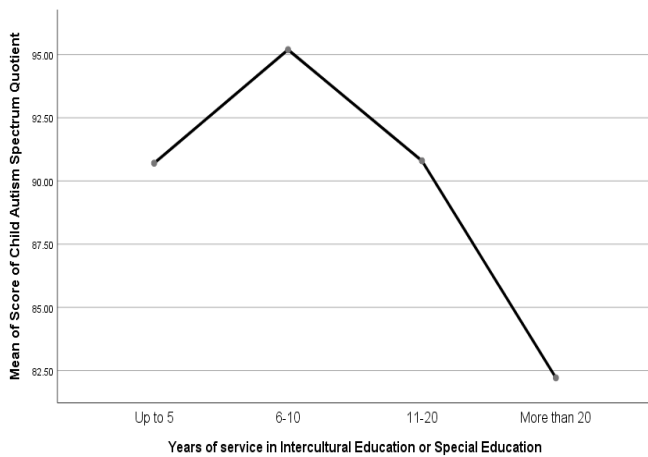
**Таблица 1: Зависимости относно демографските характеристики**

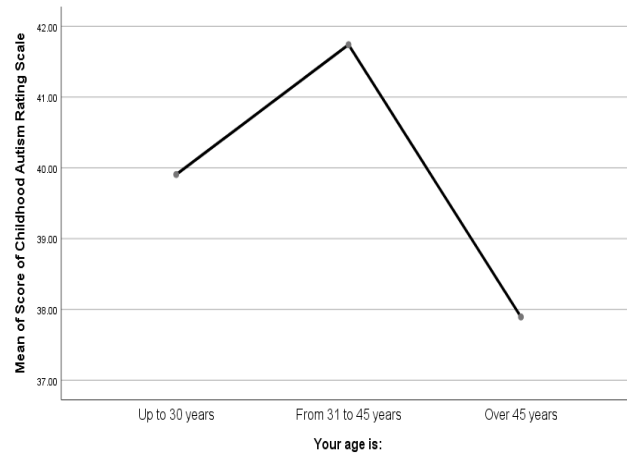
	Коефициент на аутистичния спектър при деца	Рейтинг скалата за оценка на детския аутизъм“
Години на опит в межкултурното образование или специалното образование	0.000	0.000
Години на опит като преподавател	0.000	0.000
Вашият пол е:	0.545	0.477
Вашата възраст е:	0.372	0.000

В графики 30-34 е очевидно, че участниците с професионален опит в предпочитаната от тях област от 6 до 10 години имат по-висок „коефициент на детски аутистичен спектър“ или познават много по-добре вътрешната структура на поведенческите симптоми при ученици с РАС.

В допълнение, този резултат намалява с нарастването на общо години стаж. Освен това участниците с 11 до 20 години опит в предпочитаната от тях област или като цяло изглежда имат по-висока „Скала за оценка на детския аутизъм“, докато същото се случва с участниците от 31 до 45 години.

### Графики 30-34: Зависимости относно демографските характеристики







Тези данни подкрепят хипотеза N2 и N3, в която се приема, че възприемането на учителите и в двете извадки е силно зависимо от общия им педагогически опит, както и от продължителността на професионалния им опит в структурите на специалното или интегрирано образование.

### **Готовност на учителите да преподават на ученици - имигранти с РАС (резултати от интервюто)**

Проведените интервюта са насочени към събиране на данни за невропсихологичния профил на учениците - имигранти с РАС, но също така и за готовността и обучението на учителите да обучават тези ученици. Интервютата са проведени с 6 професори по филология, които имат магистърска степен по специално образование. В третия въпрос от интервюто за участието им в обучителни програми всички отговориха, че са посещавали семинари. В четвъртия въпрос респондентите бяха помолени да обяснят какво е аутизъм. Всички отговори бяха, че аутизмът е неврологично разстройство, което засяга функционирането на мозъка и следователно различните области на развитие, по нестабилен и нередовен начин. За учебната 2019-2020 година всички учители съобщават, че имат деца с аутизъм, някои от които са диагностицирани от обществен орган. Според тях е важно да се съсредоточи върху факта, че аутизмът се състои от набор от разстройства и следователно способности, които се различават при всеки индивид. Ето защо, ефективното образование на хората с аутизъм зависи от разбирането на нуждите на детето и при необходимост от изготвянето и прилагането на персонализирана програма. Според тях децата с аутизъм в класа имат следните дефицити:

- Синтаксис: децата с аутизъм са склонни да пропускат граматически думи като членове и местоимения
- Трудности при използването и разбирането на личните местоимения и тяхното използване, но също и при избора на глаголната форма с правилната форма на окончание в зависимост от лицето, за което се отнася
- Клитичните местоимения са проблемна област за децата с аутизъм, вероятно защото те все още не са усвоили напълно морфологията на падането на клитични местоимения и членове.

Дефицитите в прагматизма са най-важният езиков проблем при децата с аутизъм и се срещат във всички възрасти и при всички видове аутизъм: Във фонологията има дефицити в комбинацията от фонемни в по-големи структури. Следователно проблемът възниква в процеса на синтез във фонологията.

Много ученици с аутизъм са по-склонни да се научат да четат и пишат, отколкото да говорят. Това може да се дължи на факта, че писмената реч не включва социално взаимодействие, усвоила се е според ритъма на ученика, остава достъпна за повторно разглеждане, може да е по-ясна и изисква по-малко предположения, за да се разберат намеренията. Тъй като аутизмът принадлежи към широк спектър от способности, са необходими различни стратегии за подход към писмената дума, като фонетичния метод (който има за цел пълното развитие на фонологичното осъзнаване) и визуалното разпознаване на думи или символи. Освен това някои ученици с аутизъм може да имат диагноза диспраксия (незрялост на индивида да координира движенията си, за да има желани двигателен ефект. Свързва се с проблеми във възприятието, мисленето и говора). Поради тази причина използването на компютър в образователния контекст може да бъде полезно и от помощ. На въпроса за отношението на учителите към тези деца по време на урока, всички учители се съгласиха, че той е дал тригери за участие; той е приет от съучениците си, работата в екип е насърчавана. По отношение на начините за справяне и намеса, учителите съобщават, че използват персонализирани тестове с по-затворени въпроси, по-малко въпроси, с повече време и още повече устни въпроси, където е отделено желаното време, така че детето да не се чувства притиснато. Те също така използват интерактивната бяла дъска.

На въпроса „Считате ли, че се е увеличил броят на децата с обучителни затруднения?“ всички отговориха положително, като се има предвид, че сега има по-голяма възможност за ранна диагностика, тъй като изследователите изучават по-обстойно трудностите при ученето, така че става по-лесно да се разберат техните дефицити. Важно е да се спомене, че на 12-ти въпрос относно това дали има достатъчно информация и обучение на учителите в областта на обучителни трудности и особено на РАС, всички учители отговарят отрицателно. По-конкретно, 3 учители смятат, че от всеки учител зависи как да продължи обучението си, докато 2 заявяват, че има много теоретични обучения, които могат да се отнасят само до това как учителят може да разпознае трудностите в ученето,

а не как да се справи с тези деца. Само един вярва, че има достатъчно информация за нарушенията в ученето.

И накрая, всички учители считат за необходимо да се създадат безплатни курсове и програми за обучение под формата на семинари, където да се предоставят незабавни решения за интервенционните методи, като същевременно смятат за много важно въвеждането на съответните курсове на бакалавърско ниво.

## ДИСКУСИЯ

В изследването са проучени нагласите на учителите по интеркултурно образование и учителите по специално образование, относно децата на имигранти с аутизъм. По-конкретно, в изследването са взели участие 400 учители, 200 учители по интеркултурно образование и 200 учители по специално образование. Повечето учители по интеркултурно образование имат трудов стаж в интеркултурното образование от 6 до 10 години, общ трудов стаж от 11 до 20 години и те работят в интеркултурно училище. Освен това те имат диплома от Педагогическата катедра по начално образование и са жени на възраст от 31 до 45 години. Продължавайки с учителите по специално образование, мнозинството има трудов стаж в специалното образование от 6 до 10 години и общ опит от 21 до 30 години. Освен това те работят предимно в паралелно училище, завършили са педагогическата катедра по специално образование и са жени на възраст от 31 до 45 години.

Емпиричното изследване показва, че учителите по интеркултурно образование, изглежда са съгласни в по-висока степен, че имигрантите, ученици с РАС, предпочитат да правят неща с други, отколкото сами, имат много силни интереси и се дразнят, когато не могат да ги следват, често забелязват малки звуци, които другите не могат и намират трудно да разберат и спазват правилата за вежливо и цивилизовано поведение. Освен това споменатата извадка е по-положителна, че учениците лесно измислят истории и че по-често реагират психически.

Продължавайки с мненията на учителите по специална педагогика, те са съгласни повече, че учениците по-скоро биха отишли в библиотека, отколкото на рожден ден, те често са погълнати от нещата, които правят, като че ли не ги е грижа за нищо друго и забелязват малки звуци, които другите не. Освен това те имат по-положителна нагласа, когато става въпрос за децата, които се затрудняват да разберат и спазват правилата за вежливо и цивилизовано поведение и да си представят какво би било да бъдеш на мястото на някой друг. Те обаче подкрепят твърдението, че по-често имигрантите ученици реагират на страха.

Чрез първите изследователски въпроси беше разкрито, че учителите по специалното образование имат по-висок резултат от въпросника за

Коефициент на аутистичния спектър при деца, което значи, че те вярват, че учениците - имигранти проявяват повече аутистични черти. Учителите по интеркултурно образование, обаче имат по-висок резултат от въпросника за рейтинг скалата за оценка на детския аутизъм, което се тълкува като по-малко аутистични черти при учениците.

По отношение на втората и третата хипотези, данните показват, че участниците с професионален опит в предпочитаната от тях област от 6 до 10 години имат по-висок „коефициент на детски аутистичен спектър“, докато с нарастване на възрастта този резултат намалява. Също така, участниците с 11 до 20 години опит в предпочитаната от тях област или като цяло и тези, които са от 31 до 45 години, изглежда имат по-висок „резултат по скалата за оценка на детския аутизъм“.

В опит да се направи сравнение с други проведени проучвания, би могло да се каже следното: изследване на девиантното поведение на не говорещи ученици и учениците с културни и езикови различия са идентифицирани като деца със СОП (Palaiologos, 2009)

По отношение на образованието на учителите и след това, в тяхното професионално обучение по въпроси на диагностиката и оценката на трудностите, които техните ученици могат да проявят, както и по отношение на типа педагогика, който се прилага в училищното пространство за „различните“ ученици, резултатите от изследването показват, че по отношение на нивото на образование, най-висок процент от извадката са притежатели на основна четиригодишна университетска степен. От общия брой участници, малък процент притежава магистърска степен или докторска степен. Тогава по отношение на образованието от 326 учители 105 (32,2%) са посещавали училище, 7 (2,1%) в Училище за обучение на служители в началното образование (SELPE), 17 (5,2%) в Училище за обучение на служители в средното образование (SELME), 143 (43,9%) са посещавали семинари в Регионални образователни центрове (РЕК) и 189 (58%) са посещавали други обучителни семинари. Изглежда, че преобладаващото възприятие сред учителите е, че подобреното училищно представяне на не говорещите ученици води до различни форми на делинквентно поведение. Освен това изглежда, че учителите свързват училищното недостатъчно представяне на не говорещите ученици с поведенчески трудности (Evangelou

& Paleologos 2007). Последницата от това е, че се създава порочен кръг и в известен смисъл се потвърждават обосноващите очаквания, които те често имат към своите чуждестранни / нечуждестранни ученици.

В проучването на Chalios & Pantazis (2012), свързано с чуждестранни ученици с нарушения в ученето в училище и отношението на учителите, взеха участие 110 начални учители, които бяха помолени да отговорят на въпросник, който изследва ползите от редовното членство в класната стая, приемането и подкрепата. Оказа се, че началните учители са убедени, че имат способността да помагат на чуждестранни ученици с нарушения в ученето и че смятат, че чуждестранните ученици с нарушения в ученето имат полза от включване в редовния клас. Резултатите от изследването показват, че чуждестранните ученици с нарушения в ученето се считат за умерено приети от учителите. Учителите смятат, че нямат достатъчно подкрепа от компетентните органи (KEDDY, училищен съветник, логистична инфраструктура), за да се справят с чуждестранни ученици с обучителни затруднения (Chalios & Pantazis, 2012, стр.4).

В проучване на Vaporidis, Kokarida & Krommida (2005), свързано с възгледите на учителите по физическо възпитание, относно интеграцията на ученици с увреждания във формалните класове, следните резултати са изведени:

1) възгледите на учителите по физическо възпитание от извадката относно необходимите умения, които според тях трябва да насочват учениците с увреждания и да ги интегрират във формалната класна стая, зависи от вида на увреждането на всеки ученик.

2) По-голямата част от учителите по физическо възпитание в извадката гледат положително на интеграцията на ученици с увреждания.

3) Желанието на учителите по физическо възпитание да включат ученици с увреждания във формалните класни стаи е свързано не само с уменията, които смятат, че имат при работа с хора с увреждания, но се дължи и на социални фактори.

4) Данните показват, че единствената разлика между учителите по физическо възпитание е в един от четирите фактора – приемането.

По-положително е отношението на учителите по физическо възпитание към желанието им да приемат ученици с увреждания в класната стая. Сравнението на учителите по физическо възпитание в основното и средното образование показва разлики в покрепящия фактор. Учителите от средните училища са по-склонни да вярват, че имат адекватна подкрепа от своето училище по отношение на финансиране, материали и персонал в сравнение с учителите в началното училище. И накрая, ненавременното диагностициране на възможни увреждания на учениците, което често се наблюдава в първите години на основното училище, е може би основната причина за съответното забавяне на осигуряването на средства, логистични и помощни услуги, които биха могли да задоволят образователните нужди на всеки ученик с увреждания. да подпомага учителя по физическо възпитание в работата му и да доведе до окончателната интеграция на ученика (Vaporidis, Kokarida & Krommida, 2005, с.44-45).

Изследването на дисертацията показва необходимостта учителите да се обучават по теми, свързани с нарушенията в ученето на чуждестранните ученици в гръцкото училище. Класният ръководител е длъжен да познава основните образователни принципи на чуждестранните ученици и да създава положителни условия за обучение. В този контекст целите на обучението на учителите трябва да бъдат:

а) да промени всяко негативно отношение на учителите към чуждестранни ученици с нарушения в ученето,

б) намаляване на чувството за неадекватност на учителите по отношение на способността им да обучават чуждестранни ученици с нарушения в ученето във формалната класна стая и проява на по-благоприятно отношение от страна на учителите към политиката на приобщаващо образование на учениците, независимо от национален произход.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В училищния контекст педагозите като човешки същества са повлияни от това, което се случва в тяхната социална среда. В гръцкото училище обаче има положителна връзка между чуждестранни ученици и ученици с нарушения в ученето. Всъщност, колкото по-подготвени учители по такива предмети има, толкова по-добър ще бъде този положителен климат.

За да има положителни резултати, образователният процес за хора с аутизъм, съдържанието и нивото на програмата ще трябва да бъдат адаптирани към трудностите на ученика. Начинът, по който това може да стане, е чрез индивидуализираните учебни програми, организирани от учителя. Индивидуалните учебни програми са структурирани въз основа на предимствата на всеки ученик и всякакви специални способности, които ученикът е използвал в полза на своето обучение. Например, липсата на гъвкавост при хората с аутизъм може да се преведе към "любов към рутината" и може да се използва като учебно помагало. Игра, която ученик с аутизъм може да обича, може да бъде адаптирана към тяхната учебна програма.

Друг важен момент, който учителят ще трябва да има предвид, когато работи с деца с аутизъм, е тяхната любов към структурата. Изследванията показват, че структурираните учебни програми работят най-добре за ученици с аутизъм. Структурираното образование, комбинирано със стандартни образователни практики, се възползва от различните начини на разбиране, мислене и учене, които хората с аутизъм представят. Следователно учителят ще трябва да знае, че класната стая трябва да има специфична структура, която ще бъде подкрепяща и няма да се променя. Дейностите, които ще бъдат дадени на ученика, трябва да са ясни от началото до края, както и етапите и подетапите на всяка дейност. Ученикът с аутизъм може да бъде объркан, ако му се дадат няколко инструкции едновременно. Поради тази причина учителят трябва да дава една по една инструкция по ясен начин (настройвайки инструкциите според нивото на детето).

Много пъти учителят, който има дете с аутизъм в класа си, се опитва да помогне на ученика, като му обръща внимание и работи „един по един“. Въпреки това през последните години груповите дейности са много полезни за учениците с аутизъм. В рамките на групата учениците намерат повече възможности за комуникация и взаимодействие.

Учениците с аутизъм могат да работят по-добре със своите съученици, които имат по-интровертно поведение. Хората с аутизъм имат отлична повтаряща се памет. Тази функция може да бъде използвана от учителя в учебната програма. Използвайки повторение, ученикът може да изгради „система от знания“, която в крайна сметка ще бъде автоматизирана и ще доведе до учене. По отношение на възприятието, хората с аутизъм имат много



остро зрително възприятие, разпознават форми и акустични модели и имат много добра зрително-моторна координация. Те също така могат да различават визуалните стимули по цвят, размер и местоположение. Следователно образователна програма, базирана на мултисензорния подход, може да бъде много полезна за ученик с аутизъм. Използването на снимки за научаване на думи и категоризиране на базата на цветовете за изучаване на граматически правила може да помогне на учениците с аутизъм. Освен това компютърът може да се използва и за визуализирани дейности и инструкции. Песните и звуковите стимули също могат да помогнат при изучаването на гръцки език. И накрая, ролята на учителя в образователния процес трябва да бъде активна. Учителят трябва да вземе предвид различния начин на мислене, наблюдение и разбиране на света около себе си и екстернализирането на този конкретен начин на мислене. Следователно ученикът с аутизъм се нуждае от различен начин на обяснение. Дете с аутизъм се нуждае от различен начин на обяснение, защото умът му не прави връзките на общия смисъл. Това означава, че ако нещо е очевидно за всички други деца, то не е за ученика с аутизъм, като по този начин се губи традицията на своята традиция. Урок и се отегчава. За да се заинтересува от урока и да иска да го посети, той трябва да може да свърже новата информация, която получава чрез традицията, с това, което вече знае. За да помогне учителят да създаде необходимите връзки и да намери смисъл и по този начин да направи упражнението в класната стая с апетит и интерес, той трябва да даде пълна картина на ученика с аутизъм. За да покаже каква е крайната цел, какви инструменти (примери за упражнения) ще използват и колко дълго ще издържат.

В днешно време аутизмът се свързва с разстройство на нервната система. Всичко по-горе са мнения на учени, които са се занимавали задълбочено с този въпрос. Една по-обща концепция, която помага за пълното разбиране на аутизма, включително всички аспекти, заключава, че аутизмът е сериозно и хронично разстройство на развитието, което обхваща значителен процент от нашата страна. Характеризира се като невропсихологично разстройство, което кара присъствието му да се усеща от раждането на детето. Мнозина го смятат за психиатрично заболяване, което се среща при деца от много ранна възраст. Това се счита за погрешно, тъй като аутизмът принадлежи към категорията на дифузните разстройства на развитието. Това

означава, че децата се сблъскват със сериозни затруднения в много области на своето ниво на развитие, поради което са ги нарекли още „дифузни“. По-конкретно, дифузен означава този, който е навсякъде, който се разпространява във всяка посока. Следователно е логично, че дефицитите на детето са се проявили в много области на неговото развитие, в резултат на което детето изостава. В този контекст се включва и разстройството в психологическото развитие. Затрудняват се важни психологически умения, които се считат за важни за всеки човек.

През последните години невронауките предоставиха важни доказателства за невропсихологичната, невробиологичната и патологичната основа на разстройствата от аутистичния спектър. Най-честият въпрос е дали в основата на тези проблеми са езиковите нарушения или средата на детето. Учителят продължава, като подчертава, че в случай, че езиковите нарушения са възприети като въздействие на основни проблеми в отношенията, предлага детето да бъде включено в психотерапевтична програма и/или околните в психообразователни сесии. В другия случай се настоява за поддържане на комуникационните способности (вербални и невербални) и фактическите способности на детето с РАС, нещо много основно в диференциалната диагноза. Мерките за образование, рехабилитация и обучение зависят от надеждна диагноза. Впоследствие, невроизобразяващите методи на мозъка са предоставили ценни данни за етиологията на аутизма. Методите, свързани с неврофизиологията и невропсихологията, които осигуряват надеждна диагноза на аутизъм с възможно засягане на мозъка, са лечение с функционален магнитен резонанс (fMRI) и структурна мозъчна томография (SMRI Structuring) и планиране на нови интервенции. Други изследвания с ЯМР през последните години показват, че кората на базалните ганглии е израснала при деца, юноши и млади хора с РАС. Базалните ганглии са свързани с мобилността на човек, което води до заключението, че има индикация за причина и следствие върху структурата и стереотипни и повтарящи се движения, наблюдавани при аутизма.

Позоваването на специфичните характеристики на разстройството, както и на девиантното поведение, което може да се прояви в различни форми при всяко дете поотделно, подчертава необходимостта от ранна диагностика и интервенция. Родителите първи са нащрек, за да доловят възможни симптоми от ранна възраст и да действат съответно. Те не трябва да пренебрегват всяко поведение, което е далеч от типичното и постоянно да са информирани за последните събития. В крайна сметка, колкото по-рано е поставена диагнозата, толкова по-задоволителни ще бъдат резултатите в бъдеще, осигурявайки по-добър стандарт на живот на хората с РАС. Образователните интервенции се считат за особено важни в ежедневието на децата със сериозни затруднения в училище и у дома. Чрез непрекъснато обучение децата могат да придобият и усвоят определени умения, да се научат да функционират самостоятелно без помощта на други и да се интегрират гладко в обществото. Следователно чрез обучението, експерти и неспециалисти могат да дадат решаващ принос за развитието на детето с РАС.

## НАУЧНИ ПРИНОСИ

Теоретично дисертационното изследване систематизира позициите на изследователи от различни области на научното познание относно невропсихологичните характеристики на РАС. Проследен е напредъкът в интерпретацията на едно от най-сложните разстройства на неврологичното развитие и постигнатият консенсус относно неговите диагностични параметри в съвременните ревизии на международните класификационни системи. Направен е новаторски опит да се обсъди образователният статус на децата - имигранти с РАС като нова реалност, както и последиците от двойната стигма. Резултатите от проведеното емпирично изследване имат иновативен характер, тъй като извличат научна информация за нова област в образователните науки, в която се пресичат изследователските интереси на специалната педагогика и интеркултурното образование.

Невропсихологическият профил на учениците - имигранти с РАС, пречупен през погледа на педагозите, носи информация за адекватност-неадекватност със съответните последици за развитието и потребностите на детето. Изследваните фактори в изграждането на субективния педагогически образ на децата с РАС, разширяват перспективата на дискусията за актуалните потребности на професионалното образование на учителите и образователните политики. В методологичен аспект е направен системният анализ на различни изследователски подходи и методи за изследване, скрининг и диагностика на РАС. Изграден е авторски изследователски инструмент „Въпросник за невропсихологичния профил на учениците с РАС” (за преподаватели), който интегрира стандартизирани и доказани своята ефективност в международни изследователски психодиагностични инструменти. В приложния контекст получените емпирични данни са първият опит за обратна връзка за нова образователна практика, внедрена в парадигмата на приобщаващото образование на деца - имигранти с РАС. Направени са научни и приложни заключения за готовността на учителите в специалното и интеркултурното образование да отговорят на утвърдената констелация от специални образователни потребности на ученици - имигранти с РАС.

**ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА  
ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

Karypidou, C., (2019), *Adaptive tactics to autistic children in the conventional classroom of elementary school*, 2nd PhD Conference “Young Scientists”, June 2019, available at: [phdsu@admin.uni-sofia.bg](mailto:phdsu@admin.uni-sofia.bg)

Karypidou, C., (2019), *Autistic Spectrum Disorder refer to syndromes*, 2nd PhD Conference “Young Scientists”, June 2019, available at: [phdsu@admin.uni-sofia.bg](mailto:phdsu@admin.uni-sofia.bg)

Karypidou, C., (2019), *Psychological Characteristics of Parents of Children with Autism*, Scientific Conference Organized by the Doctoral Centre, February 2019, available at: [phdsu@admin.uni-sofia.bg](mailto:phdsu@admin.uni-sofia.bg)

Karypidou, C., (2018), *Study skills and learning strategies of students with learning disabilities*, PhD Conference, Doctoral Center “St Kliment Ohridski”, February 2018, available at: [spstoychev@phls.uni-sofia.bg](mailto:spstoychev@phls.uni-sofia.bg), [phdunisofia@gmail.com](mailto:phdunisofia@gmail.com)

Karypidou, C., (2018), *Learning Disabilities and Behavior Problems*, Jubilee Scientific Conference with international participation “Scientific and Practical aspects of inclusive education”, August 2018, available at: [kpo@fppse.uni-sofia.bg](mailto:kpo@fppse.uni-sofia.bg)

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Adams, N.C., Jerrold, Ch. (2009). Inhibition and the Validity of the Stroop Task for Children with Autism. *J. Autism Dev. Disord.*, 39, 1112-1121
- Amaral, D., G., Schuman, C., M., Nordahl, C., W. (2008). *Neuroanatomy of autism. Trends in Neurosciences*, 31:3, 137-145.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema N., Baron-Cohen, S. (2009). The Children's Empathy Quotient and Systemizing Quotient: Sex Differences in Typical Development and in Autism Spectrum Conditions. *J Autism Dev Disord* ., 39, 1509–1521
- Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin-Clubley, (2001) The Autism Spectrum Quotient(AQ): Evidence from Asperger syndrome\high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and mental Disorders*, 31, 5-17
- Baron-Cohen, S. (2006). The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry*, 30, 865-872.
- Baron-Cohen, S., 2002. The extreme male brain theory of autism. *Trends Cogn. Sci.* 6, 248–254
- Baron-Cohen, S., Belmonte, K. (2005). Autism: A window onto the Development of the social and the Analytic Brain. *Annu. Rev. Neurosci.*, 28, 110-126.
- Bennetto, L., Pennington, B., & Rogers, S. (1996). Intact and impaired memory functions in autism. *Child Development*, 67, 1816–1835
- Bishop DVM, Norbury CF. (2005). Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology. 2: response inhibition. *Autism*. 9, 29–43.
- Casey, B., Durston, S., & Fossella, J. (2001). Evidence for a mechanistic model of cognitive control. *Clinical Neuroscience Research*, 1, 267–282
- Chan, A.S., Cheung, M., Han, Y.M.Y., Sze, S., Leung, W.W., Man, H.S., To, S.Y. (2009). Executive function deficits and neural discordance in children with autism spectrum disorders. *Clinical Neurophysiology*, 120, 1107-1115
- Chia, N.K.H. (2012). The need to include savant and crypto-savant in the current definition. *Academic researchinternational*, 2 (2). 234-240.

- Christ SE, Holt DD, White DA, and Green L. (2007). Inhibitory control in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6): 1155-1165
- Geurts HM, Verte S, Oosterlaan J, Roeyers H, Sergeant JA. (2004). How specific are executive
- Happé, F., Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent? *Phil. Trans. R. Soc. B.*, 364, 1369-1375
- Fakhoury, M. (2015). Autistic spectrum disorders: A review of clinical features, theories and diagnosis. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 43, 70-77.
- Frith, U. , Happé, L. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50, 115-132.
- Gagnon, L., Mottron, L., Bherer, L., Joanne, Y. (2004). Quantification Judgement in High Functioning Autism: Superior or different? *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 34:6, 679-689
- Geurts HM, Verte S, Oosterlaan J, Roeyers H, Sergeant JA. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *J. Child Psychol. Psychiatry*, 45, 836–854
- Goldberg, M., Mostofsky, S., Cutting, L., Mahone, E., Astor, B., Denckla, M., & Landa, R. (2005). Subtle executive impairments in children with autism and children with ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 279–293
- Griswold, D.E., Barnhill, G.P., Smith Myles, B., Hagiwara, T., Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17 (2), 94-102.
- Gunter, H. L., Ghaziuddin, M., & Ellis, H. D. (2002). Asperger syndrome: Tests of right hemisphere functioning and interhemispheric communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 263–281.
- Happé F., Frith U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*. 36 (1), 5-25
- Happé F., Ronald A., Plomin R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience*. 9 (10), 1218–1220

- Hill, E. (2004). Executive Dysfunction in autism. *Trends in cognitive sciences*, 8(1), 26-32.
- Kenworthy L., Yerys B.E., Anthony L.G., Wallace G.L. (2008). Understanding executive control in autism spectrum disorders in the lab and in the real world. *Neuropsychol Rev.* 18 (4), 320–338.
- Kenworthy, E.L., Black, O. D., Wallace, O., D., Ahluvalia, T., Wagner, E.A., Sirian, M. L. (2010). Disorganisation: The forgotten executive dysfunction in high functioning autistic disorders. *Developmental Neuropsychology*, 28 (3), 809-827
- Landa, R. J. (2008). Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life. *Nature Clinical Practice Neurology*, 4(3), 138-147
- Langen, M., Leemans, A., Johnston, P., Ecker, Ch., Daly, E., Murphy, M. C., dell' Acqua, F., Durston, S., Murphy, G.M. Fronto-striatal circuitry and inhibitory control in autism: Findings from diffusion tensor imaging tractography. *Cortex*, 48, 183-193.
- Lawson, J., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004). Empathising and Systemising in Adults with and without Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (3), 301-310.
- Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757
- Liss, M., Fein, D., Allen, D, Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Waterhouse, L., Rapin, I. (2001). Executive Functioning in high-functioning children with autism. *J. Psychol. Psychiat.*42 (2), 261-270.
- Lopez, B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S., & Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 445–460.
- Lord C, Luyster, R. (2005). Early diagnosis and Screening of autistic spectrum disorders. Screening for ASD: current findings. *Journal of Psychiatry and Mental Health*
- Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press



- Luna, B., Minshew, M.D., Garver, K.E., Lazar, N.A., Thulborn, K.R., Eddy, W. F., Sweeney, J.A. (2002) Neocortical system abnormalities in autism. An fMRI study of spatial working memory. *Neurology*, 59, 834–840
- Melillo, R., Leisman, G. (2009). Autistic spectrum disorders as functional disconnection syndrome. *Rev. Neurosci.* 20 (2), 111-131.
- Minshew, N. G., & Goldstein, G. (2001). The pattern of intact and impaired memory functions in autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 1095–1101.
- Minshew, N., Goldstein, G., Taylor, G., Siegel, D. (1994). Academic Achievement in high functioning autistic individuals. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 16(2), 261-270.
- Minshew, J. N., Goldstein, G. (1993). Is autism an amnesic disorder? Evidence from California Verbal Learning Test. *Neuropsychology*, 7 (2), 209-216.
- Mottron L., Dawson M., Soulières I., Hubert B., Burack J. (2006). Enhanced perceptual functioning in autism: an update, and eight principles of autistic perception. *J Autism Dev Disord.* 36 (1), 27-43.
- Mottron, L., Belleville, S., Stip, E., & Morasse, K. (1998). Atypical memory performance in an autistic savant. *Memory*, 6, 593–607.
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I. (2009). Enhanced perception in savant syndrome: patterns, structure and creativity. *Phil. Trans. R. B.*, 364, 1385-1391.
- Nicaise I., 2007. Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007
- O'Hearn K., Asato M., Ordaz S., Luna B. (2008). Neurodevelopment and executive function in autism. *Dev Psychopathol.* 20 (4), 1103–1132.
- Ozonoff, S., & Strayer, D. (2001). Further evidence of intact working memory in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 257–263.
- Ozonoff, S., & Strayer, D. L. (1997). Inhibitory function in nonretarded children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 59–77.
- Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R. M., Klin, A., et al. (2004). Performance on Cambridge neuropsychological test automated

- battery subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: Evidence from the Collaborative Programs of Excellence in Autism network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 139–150
- Ozonoff, S., Young, G. S., Brian, J., Charman, T., Shephard, E., Solish, A., & Zwaigenbaum, L. (2018). Diagnosis of Autism Spectrum Disorder After Age 5 in Children Evaluated Longitudinally Since Infancy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1000–1010.
- Perugini, E.M., Harvey, E.A., Lovejoy, D.W., Sandstrom, K., Webb, A.H. (2000). The Predictive Power of Combined Neuropsychological Measures for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children. *Child Neuropsychology*, 6(2), 101-114.
- Prior, M., & Hoffmann, W. (1990). Brief report: Neuropsychological testing of autistic children through an exploration with frontal lobe tests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 581–590.
- Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. Towards Harmonised European Statistics on International Migration, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve
- Pooragha, F., Kafi, S.M., Sotodel, S.O. (2013). Comparing Response Inhibition and Flexibility for Two Components of Executive Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder and Normal Children. *Iran J. Pediatr*, 23 (3), 309-314.
- Rajendran G., Mitchell P. (2007). Cognitive theories of autism. *Dev Rev*. 27 (2), 224– 260
- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., Howlin, P. (2009). Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. *Brain and Cognition*. 71, 362-368.
- Salameh E.-K. 2003. Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies, Lund University
- Salameh E.-K., 2006. «Considerations when meeting bilingual children», Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 200

- Salimpoor, N. V., Desrocher, Y. (2006). Increasing the utility of EF assessment of Executive Function in children. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34 (1 & 2), 15-42
- Schmitz N, Rubia K, Daly E, Smith A, Williams S, Murphy DGM. (2006). Neural correlates of executive functions in autistic spectrum disorders. *Biol Psychiatry*, 59, 7–16.
- Semrud-Clikerman, M., Goldenring Fine, J.,(2013). Comparison among children with autism spectrum disorder, non-verbal learning disorder and typically developing children on measures of executive functioning. *J. Autism Dev. Disorders*
- SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment, Sweden: SIOS
- Soulieres, I., Hubert, B., Rouleau, N., Gagnon, L., Tremplay, P., Seron, X., Mottron, L. (2010). Superior Estimation abilities in two autistic spectrum children. *Cognitive Neuropsychology*, 27:3, 261-276.
- Tsanka Popzlateva, T. (2020). History of scientific representations of mental health and mental illness in children and applications. Age psychology of formal and informal development, Lecture course, Sofia University
- Tsanka Popzlateva, T. (2020a). Patterns of mental development in autistic spectrum disorders. Age psychology of formal and informal development, Lecture course, Sofia University
- Tsatsanis, K.D., Noens, I.L.J., Illman, C. L., Pauls, D.L., Volkmar, F. R., Schultz, R. T., Klin, A. (2011). Managing Complexity: Impact of organization and processing style on nonverbal memory. *J. Autism Dev. Disord.*41, 135-147
- Valicenti-McDermott, M., Hottinger, K., Seijo, R., & Shulman, L. (2012). Age at diagnosis of autism spectrum disorders. *The Journal of pediatrics*, 161(3), 554-556.
- Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. «Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools» in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54 Werning, Löser and Urban, 2008

Wing, L., & Shah, A. (2000). Catatonia in autistic spectrum disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 357-362.

Wheelwright, S., Baron-Cohen, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R., Weil, L., Wakabayashi, A. (2006). Predicting Autism Spectrum Quotient (AQ) from the Systemizing Quotient-Revised (SQ-R) and Empathy Quotient (EQ). *Brain Research*, 1079, 47-56.