

RESOURCE SUPPORT FOR STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AND GENERALIZED DEVELOPMENTAL DISORDERS

Abstract: This article discusses two of the most severe disorders in child development that a resource teacher encounters in his or her work. The specifics of mental retardation and autism spectrum disorders are presented. Three specific cases of children with special educational needs who are on resource support are also considered.

Author information:

Rositsa Dohneva-Bideleva

resource teacher

at Secondary School "N. Y. Vaptsarov", Aytos
post-graduate student in Special Pedagogy
at Department of Information, Qualifications
and Continuing Education, Varna

✉ rdohneva@abv.bg

🌐 Bulgaria

Keywords:

resource teacher, mental retardation and
autism spectrum disorders, students with
special educational needs, inclusive
education

Работата с ученици с умствена изостаналост и генерализирани разстройства на развитието е изключително трудна и продължителна. От собствен опит зная, че е изпълнена с различни многопластови предизвикателства и ми дава основание да отстоявам виждането, че резултатите, (колкото и минимални да са те) са следствие от разработването на персонално и целево насочен план за подкрепа, от ранната и превантивна работа на учители, специалисти и родители.

Умствена изостаналост

„Изясняването на същността на умствената изостаналост има важно теоретическо и практическо значение. Определянето на произхода, основните признаци и обхвата на това нарушение прави възможна точната диференциална диагностика по отношение на сходни състояния. Чрез познаването на симптоматиката и проявите на това сложно явление, се предоставя възможност за създаването на стратегии за корекционна работа с умствено изостаналите деца, съобразени както с психическите особености на тяхното развитие, така и с потенциалните им възможности за обучение, социализация и професионално-трудова подготовка” [6:96].

„През последните десет години определението за интелектуална недостатъчност претърпява значителни промени, което насочва към нов начин на разбиране и интерпретация на състоянието и определено може да послужи за формирането на нови знания и нов тип професионално отношение към лицата в състояние на интелектуална недостатъчност” [3:5].

Изучаването на състоянието се базира на интердисциплинарния подход, систематизиран в новото определение на Американската асоциация за интелектуална и развитийна недостатъчност (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2011). Под умствена изостаналост се разбира обща интелектуална изостаналост, възникнала в

периода на развитието и асоциирана обикновено с понижени способности за житейска ориентация. Специалистите от AAIDD отделят внимание на три основни момента:

1. Наличието на специфични адаптивни особености у лицата с умствена изостаналост.
2. Нарушените адаптивни способности се проявяват по отношение на обществената среда и се индексират, съобразно личните потребности за подкрепа и помощ.
3. Животът и дейността на лицата с умствена изостаналост, в резултат на адекватна подкрепа и помощ, могат да се подобрят.

Новият подход при дефинирането на понятието присъства и в определението на СЗО, МКБ-10. Според това определение, „умствената изостаналост е състояние на задържано или непълно развитие на интелекта, характеризиращо се с нарушения на уменията, възникващи в процеса на развитие и даващи своя дял във формиране на общото ниво на интелекта, т.е. когнитивните, речевите, двигателните и социалните умения” [7:430].

В. Матанова и Е. Тодорова (2013) цитират Диагностично-статистическия справочник DSM-IV-TR (2000), според който „умствената изостаналост се характеризира със значително под средното интелектуално функциониране, при което IQ е около 70 и под 70, измерен с индивидуално приложени тестове за интелигентност. В ранното детство диагностицирането става на основата на клинична преценка на интелектуалното функциониране. Втората характерна особеност е свързана с конкретен дефицит или увреда в адаптивността, оценена по отношение на очакваната за възрастта или културната среда. Тази нарушена адаптивност трябва да е налице най-малко в две от следните области:

- ✓ комуникация;
- ✓ самообслужване;
- ✓ ежедневна активност;
- ✓ социални умения;
- ✓ използване ресурсите на обществото;
- ✓ лична насоченост;
- ✓ училищни умения;
- ✓ работа;
- ✓ свободно време;
- ✓ здраве и безопасност” [5:65].

За да се постави диагноза умствена изостаналост, трябва да е налице снижено ниво на интелектуално функциониране, водещо до намалени възможности за адаптация към ежедневните изисквания на нормалната социална среда. Трябва да се има предвид глобалната оценка на способностите, а не само на специфични нарушения или умения в отделни области.

В световната литература проблемът за умствената изостаналост се коментира в множество изследвания и дискусии, в които се включват специалисти от различни научни области – лекари, психолози, специални педагози и др. Основните въпроси, които се разискват, са свързани с етиологията, същността, диагностиката, социално-психологическата адаптация, професионалната подготовка и др.

В. Матанова и Е. Тодорова (2013) представят четири гледни точки, които характеризират умствената изостаналост за целите на практиката:

- „1. Медицинската акцентира върху съществуването на интелектуален дефицит и липсата на прогресивност;
2. Психологическата – на интелектуалното недоразвитие;
3. Педагогическата – на специализираната помощ, подкрепа и въздействие.

4. Многофакторната гледна точка детерминира умствената изостаналост от комплекс генетични, неврологични и патопсихологични нарушения, които водят до различни отклонения, имащи медицински, социален, психичен, юридически и педагогически характер” [5:67].

Генерализирани разстройства на развитието

Терминът *аутизъм* е с гръцки произход (от гр. език *aytos* – сам) и в буквален превод означава „съществуване сам за себе си“. Двама психиатри Л. Канер (САЩ, 1943) и Х. Аспергер (Австрия, 1944), независимо един от друг, дават две описания на типично изразените характеристики на своите пациенти, назовани от тях „аутисти“. След 80-те години на XX век и след новите ревизии на Диагностично-статистическия справочник DSM IV се достига до обособяването на самостоятелна група „Разстройства, завладяващи цялостното развитие“, съответно на названието „Генерализирани разстройства на развитието“ (ГРР). В Международна класификация на болестите 10-та ревизия (МКБ-10) в клас F84 са описани като: „Група разстройства, характеризиращи се с качествени нарушения в социалните взаимоотношения и в начина на комуникация, както и с ограничен, стереотипен, повтарящ се репертоар от интереси и дейности. Тези качествени абнормности са генерализиран признак на функционирането на индивида при всички ситуации”. [7:444]. Както отбелязват С. Велева и С. Николова, „обикновено се наблюдава ранно начало още в първите пет години. Отчита се общ дефицит в когнитивното функциониране и отклонение в поведението.“ [2:41].

Според А. Гърбачева (2015) „класическата визия за аутизма отразява:

- Спецификата в характера и динамиката на смутената реципрочност в социалното взаимодействие „дете-среда“, което представлява „епицентъра“ на аутистичното разстройство
- Трудната комуникация, изразена в особености на речевата експресия и специфично мимико-жестово изразяване, „застинало лицево изражение“, наподобяващо безизразност или „вглъбеност“.

Стереотипното поведение, ритуални поведенчески реакции при специфично движение на ръцете” [3:12].

В България най-често използвано е определението на аутизма според DSM IV като „генерализираните разстройства в развитието“ със съответните характеристики. Изразът „аутистичен спектър на развитие“ е използван от Американската психиатрична асоциация и Диагностично-статистическия справочник DSM V през 2012 г. Промените в Диагностично-статистическия справочник А. Гърбачева визуализира чрез следната таблица:

Таблица №1
Базови характеристики за дефиниране на ГРР

DSM IV	DSM V
Разстройство в развитието от периода на ранното и късното детство или юношество	Невроразвитийни разстройства
Генерализирани разстройства в развитието: - Социалната комуникация; - Реципрочното социално взаимодействие; - Стереотипно поведение и ограничени интереси.	Аутистичен спектър на развитие: - Социално взаимодействие и комуникация; - Стереотипно поведение и ограничени интереси.

За децата с аутистично развитие са типични и други затруднения, например – страх (фобии), смущения в съня и храненето, краткотрайни изблици на гняв и агресия.

Когато е налице съчетаване с тежки интелектуални затруднения се наблюдават и чести самонаранявания. При повечето лица с аутизъм липсва спонтанност, инициативност и

творчество в организиране на свободното време и са налице трудности при прилагане на общи понятия при вземане на решения в работата (дори когато задачите са във възможностите им).

Специфичната проява на дефицитите, характерни за аутизма, се променя с възрастта на детето, но тя продължава и в зряла възраст, като всяка нова и по-сложна социоемоционална ситуация усложнява „изблика“ на проблемите в социализацията, комуникацията, стила и начина на живот.

Много автори твърдят, че голяма част от децата с класически детски аутизъм имат умствена изостаналост. Около 80% от тях са с доказан IQ под 70. Връзката между аутизъм и ниското ниво на интелигентност, представлява диагностично предизвикателство, защото цялостната картина на умственото изоставане предполага аутистичен тип поведение. Диагностичните процедури трябва да разпознаят забавянето в интелектуалното развитие, което е свързано в по-голяма степен с нарушения на комуникацията, социалните умения и въображението. Някои автори считат, че класическият аутизъм на Канер е типичният вариант на нисък коефициент на интелигентност, в съчетание с аутистичен тип поведение, а синдромът на Аспергер е типичният вариант на висок коефициент на интелигентност.

Групата, на която съм ресурсен учител се състои от 14 ученици със специални образователни потребности. В рамките на тази група има разнообразие от диагнози. Ученици с ГРР и УИ са: една ученичка с ГРР – Синдром на Даун и УУИ, една ученичка с ГРР – тежка умствена изостаналост – имбецилитас гравис с агресивни и автоагресивни прояви, двама ученици с ГРР – детски аутизъм – тежка форма и една ученичка с обс. Синдром на Аспергер – от аутистичния спектър на развитие. От тях: една е на дневна форма на обучение, а останалите четирима са на индивидуална форма, която се провежда в Дневен център за деца и младежи с увреждания, където педагозите провеждат обучителния процес.

Тук ще представя три случая на ученици (с гореспоменатите диагнози) от педагогическата ми практика като ресурсен учител.

Случай 1

Момиче на 12 г. – А. Г. И, ученичка в V клас, на индивидуална форма на обучение, обучаваща се в Дневен център за деца и младежи с увреждания.

Водеща диагноза: Генерализирани разстройства в развитието.

Общо заболяване: Генерализирано разстройство в развитието със значително нарушено ниво на функциониране у дете със синдрома на Даун. Умерена умствена изостаналост – имбецилитас левис.

Касае се за дете от втора патологична бременност /майка на 36 г. с артериална хипертония след 5 л. м./, с тегло 3 200 г и дължина 53 см. През неонаталния период детето повръщало след нахранване. На 8 месечна възраст е установена дуоденална стеноза – проведено е оперативно лечение. Правилно моторно развитие, първи думички след 1 г. и 6 м. Когато било на около 2 г. възраст, майката забелязала, че детето има проблеми с комуникацията. Произнасяла отделни звуци и срички, използвала основно жестове за комуникация, с хиперактивно поведение. На 2 г. възраст посещавала детски ясли, а по-късно детска градина. По данни на майката, в детската градина момичето се заигравало и общувало по свой начин с децата, като било избирателно в контактите и заниманията. Самообслужвала се. Контролира тазови резервоари. В дома си била кротка и послушна. Консултирана с психолог на 5 г. възраст и ѝ е поставена диагноза: Лека умствена изостаналост. През 2015 г. е обследвана в Клиника по педиатрия за лечение на ендокринологични и генетични заболявания – гр. София за Синдром на Даун.

Психичен статус: Психомоторно неспокойна, напрегната, липсва експресивна реч, импресивната е слабо развита, не винаги реагира на името си, трудно осъществява очен контакт. Примитивен мисловен процес. Трудно разбира подадени инструкции и само с помощ се опитва да изпълнява предложените ѝ задачи. Липсва формиран цветови гнозис. Данни за вербални и моторни стереотипии. Точно метрично установяване на IQ е невъзможно – най-вероятно се касае за интелектуална редукция на ниво дебилитас гравис, имбецилитас левис у лице със стигми на морбус Даун.

Психо-социална рехабилитация през учебната година: Ученичката е със специфични особености в когнитивното си развитие и емоционално-волевата сфера. На моменти е емоционално лабилна, с недоизграден поведенчески самоконтрол. Липсва емоционална и социална адекватност на поведението в повечето ситуации, липса на граници и критичност. През учебната година с ученичката се работи върху компенсиране на дефицитите в когнитивното и емоционалното ѝ развитие чрез подходящи игро- и сензорна терапии, формиране на сръчност и обучение в игра – за приобщаване към колективна игра. С помощта на техники от арттерапията първоначално бе създадена съвместна рисунка с пръсти, което се оказва особено подходящо за стимулиране на интереса към рисуването, беше забавно за ученичката и я зареди с положителни емоции. В началото основна цел беше изграждане на доверителна връзка с ученичката. Необходимо бе формирането на позитивно взаимоотношение, в което момичето да се чувства сигурно и спокойно, да се намалят очакванията му непрекъснато да бъде санкционирано и порицавано. Поведенческите техники, при които се дава награда веднага след желаното поведение, определено доведоха до резултат и момичето, започна да се опитва да работи в структурирана ситуация. Психологичната подкрепа е насочена към подобряване обхвата и качеството на активното внимание и овладяване на негативните ѝ реакции. За подобряване на вниманието се използват различни методи и игри, като коректурни проби, откриване на скрити предмети, разлики и др. Вниманието стана по-устойчиво и се разшири обхватът. Ученичката проявява интерес към нови играчки и занимания, книжки с картинки, обича да слуша детски песни. Рисуването, работата с цветни хартии, лепило и др. подобриха тактилните и кинестетични възприятия, фината и общата моторика, стимулирайки и диференцирани възприятия за собственото тяло. Играта с кинетичен пясък стимулира тактилните възприятия и осигури плавен преход към подготовка за процеса на писане, подобриха се графомоторните умения и зрително-моторната координация. Постепенно чрез акцентирание върху постиженията и поощрение и на най-малките успехи мотивацията за справяне на момичето се увеличи и то започна да полага усилия да довършва поставените задачи докрай. Задачите бяха разпределяни на части, като всяка част завършваше с видим за ученичката резултат и изграждаше усещане за справяне и успех. На всеки 15-20 минути на момичето беше давана почивка, като се ангажираше да се включи и да помогне в подготовката за следващото упражнение. Именно включването на ученичката и делегирането на различни отговорности, повишаваше нейната увереност. Повишената двигателна активност и негативността беше необходимо да бъдат пренасочени към социално приемливи форми и трансформирани в развиващи дейности като танци и спортни упражнения. За намаляване на импулсивността се използваха различни подвижни игри за релаксация и подобряване самоконтрола на поведението. Упражненията доставяха видимо удоволствие на ученичката.

Груба моторика: развита. *Фина моторика:* в процес на развиване. *Игрови умения:* близки до възрастта. *Отношения с връстници:* не търси контакт с връстниците си, когато се опитва да общува с околните, използва жестове и бърбори „нейни“ думички. *Предпочита индивидуалните игри.* *Отношения с възрастни:* рядко търси контакт. *Социално приемливо поведение:* зачита

авторитети, задоволително приема групови норми и правила. Самооценка: неориентирана. Поведение, съответстващо на възрастта: инфантилно. Умения за самообслужване и самостоятелност: храни се, облича се, съблича се и ходи до тоалетна самостоятелно.

Рехабилитация на комуникативните нарушения през учебната година: При ученичката се наблюдава недоразвит цветови и пространствен гнозис. Нарушен орален и мануален праксис. Основните акценти на логопедичната работа са свързани с развитие на фонематичния слух. Извършване на артикулационни упражнения на говорния апарат пред огледалото. Поставяне на вокалите и имитация на звуковете, които издават животните. Провеждане на подготвителни упражнения за общодвигателния и артикулационния праксис, за развитие на слуховия и ритмов гнозис. Разбиране и различаване названията на предмети, играчки и др. Развитие на фината моторика. Ученичката е усвоила само част от фонемния запас. Затруднява се при разбирането на думи. Активният речник е в процес на зачатък, а пасивният се ограничава с конкретни понятия. Изпълнява кратки инструкции от битов и обучителен характер, които са оттренирани многократно. Силно нарушено звукопроизношение. Речевата продукция е ограничена в рамките на няколко думи от близката семейна среда и бит. Ученичката общува с гласови реакции и самобитни жестове. Формира се постановка за използване средство за писане. Пише по пунктир, опитва се да пише по образец. Наблюдава резултата от използването на средството за писане.

Оценка на изпълнението на плана за подкрепа:

Начин на оценяване на напредъка на ученичката със специални образователни потребности: Ученичката не покрива ДОС. Обучава се по индивидуални учебни програми и получава качествени оценки по предметите: БЕЛ, Математика, Човекът и природата, Технологии и предприемачество, Изобразително изкуство и Музика.

Основните цели и задачи, заложи в плана за подкрепа на ученичката са:

- ✓ Подкрепа в образователния процес;
- ✓ Формиране на социални умения;
- ✓ Намалване на импулсивността и негативните реакции;
- ✓ Постигане ангажираност на вниманието;
- ✓ Поддържане на интерес и положителна нагласа към учебния труд;
- ✓ Подобряване на когнитивните процеси;
- ✓ Развиване на комуникативно-речеви умения;
- ✓ Разпознаване на гласните и сонорните съгласни на картинен материал;
- ✓ Правилно изписване по контур и по образец на гласните и на сонорните съгласни букви;
- ✓ Формиране на елементарни математически представи за числата до 10.

Постигнати цели и резултати от обучението на ученичката през учебната година:

Български език и литература: Ученичката използва адаптиран държач за писане. Пише елементите на ръкописните букви по контур, опитва се да пише ръкописни букви по образец. Опитва се да назовава гласните и сонорните съгласни звукове с визуална опора. Изпълнява упражнения за развитие на артикулационната моторика. Ученичката е обогатила задоволително речниковия си запас по темите: плодове, зеленчуци, животни, семейство и др. На емпирично ниво разбира думи и кратки изречения, с които се означават околни обекти, събития и отношения между тях. Изпълнява елементарни инструкции.

Математика: Ученичката се включва в дидактични и подвижни игри за ориентиране в пространството. С помощта на учителя групира и подрежда фигури по цвят и по форма. С насочваща помощ от учителя се опитва да моделира с пластилин и пръчици цифри и знаци. С

помощта на учителя се опитва да пише по контур числата от 1 до 10. Ученичката се опитва да повтаря след учителя наименованията на числата до 10, но това се случва рядко.

Човекът и природата: Ученичката е запозната чрез нагледен материал с характерните особености на сезоните. С помощта на практическа дейност и нагледен материал, ученичката е запозната със зимните и с пролетните празници. Разпознава на картина и посочва някои плодове и зеленчуци. Запозната е в практически план с грижите, които са необходими за отглеждането на стайните растения. С помощта на картинен материал е запозната с видовете животни: диви и домашни и с техните малки. Разпознава някои от тях и ги посочва на картина. Запозната е с частите на човешкото тяло, посочва някои от тях на себе си.

Технологии и предприемачество: Ученичката е запозната с основните материали за работа: хартия, ножица, лепило. С помощта на учителя се опитва да реже с обучителна ножица с двоен контрол, да прегъва, да връзва, да съединява. С помощта на учителя прилага основните похвати при моделиране: овалване, разточване, изтегляне, изостряне, вдлъбване и прилепване. С помощта на учителя, ученичката се опитва да моделира с пластилин плодове и зеленчуци. Ученичката са формирани умения за събиране на листа и природни материали и с помощта на учителя се включва при изработване на приложения с тях. Ученичката е формирано позитивно отношение към празници и обичаи. В партньорство с учителя се опитва да изработва коледна картичка, играчка за елхата, мартеница. Намазва с лепило заготовките и с насочваща помощ се опитва да ги лепи.

Изобразително изкуство: Ученичката е запозната с техники за моделиране, за апликиране, за оцветяване. С желание оцветява картинки с цветни моливи и флумастери като спазва контура. С помощ от учителя се опитва да апликира с предварително изрязани форми. В сътрудничество с учителя се научи да усуква бял и червен конец и с готово изрязани мотиви върху цветна основа да апликира мартеница.

Музика: Ученичката е запозната с характерното звучене на обекти от околната среда. Формирани са начални слушателски умения. Запозната с някои музикални инструменти и с тяхното звучене. Запозната е с детски песни, свързани със сезоните. С ученичката се работи за развиване на ритмично чувство. Тя се опитва да отмерва ритъма с тяло, с глава, с пляскане на ръце. С помощта на учителя се опитва да изпълнява движения под музикален съпровод.

Използвани специални педагогически средства и методи на работа през учебната година: нагледни, практически и словесни методи, наблюдение по време на игра, аудио-визуална техника, адаптиране на учебното съдържание, съобразно индивидуалните потребности на ученичката. Създадени са достатъчно стимули за работа. Използват се: дидактични игри, пъзели, учебни помагала. Провеждат се индивидуални логопедични сесии. Психологът използва психологични тестове за оценка на психичните процеси на ученичката.

Случай 2

Момиче на 15 г. – Й. М. М., ученичка в VIII клас, на индивидуална форма на обучение, обучаваща се в Дневен център за деца и младежи с увреждания.

Водеща диагноза: Тежка умствена изостаналост (F 72).

Общо заболяване: Тежка умствена изостаналост – имбецилитас гравис. Атипичен аутизъм. Агресивни и автоагресивни прояви.

Заклучение: Аутистичното поведение при атипичния аутизъм не се корени в наличието на душевна самота, а в липсата на средства за комуникация, откъдето следва и възприемането на околните като безинтересни и ненужни (Матанова, В., 2007). Изолираността в собствения свят, стереотипните интереси или липсата на комуникация е вторично проявление на друг

основен, първичен дефицит или нарушение като посоченото по-горе – тежко умствено изоставане.

Касае се за момиче от първа нормална бременност и раждане, с тегло 3 кг. Не изплакало веднага, било задушено. С нормално ранно развитие. Към 1 г. и 6 м. възраст пристъпвала с опора и изговаряла спонтанно отделни срички. По същото време без причина получила за първи път припадък с епилептичен характер, за който не е изследвана и не е провеждано лечение. С израстването на детето правело впечатление прогресиращото изоставане в процеса на развитие на детето – спряла да говори, не играела с играчки, не търсела контакт с близките си, въртяла в ръце една и съща играчка. През м. август 2009 г. при пълно здраве направила втори голям епилептичен припадък със загуба на съзнание. През м. септември 2009 г. е хоспитализирана в Детско психиатрично отделение на МБАЛ „Св. Марина“ – Варна, където е уточнена диагноза: ТУИ – атипичен аутизъм. Детето е с мегацефалия. Походка с леко разтворени крака. Момичето често боледува от бактериална чревна инфекция.

Ученичката е фамилно обременена – далечни роднини с дете, изоставачо в НПП (по данни от майката).

Психичен статус: Най-често ученичката изглежда „да е като в черупка“, игнорира другите хора. Не показва привързаност. Не имитира. Леко напрегната, не реагира на името си. Не се осъществява визуален контакт, с неразвита експресивна реч, с множество нецеленасочени стереотипни движения с ръце и крака. Хипомнезия в степен – тежка умствена изостаналост. Анамнезни данни за чести агресивни и автоагресивни прояви. Нарушено е развитието, засягащо всички страни на психиката – емоционална, сензорна, перцептивна, интелектуална, речева. Силно ограничена спонтанна активност.

В диференциално диагностично отношение е обсъждан синдром на Рет, поради наличие на доста от характерните критерии: женски пол, нормален пре- и перинатален период, нормално ранно кърмаческо развитие в следствие нараства обиколката на главата (когато детето е на 4 г. и 8 м. – ОГ – 54 см), прогресираща загуба на усвоени навици, пълна липса на говор, въртене на ръцете пред гърдите, епилептични припадъци. Детето е консултирано и с клиничен генетик, който предлага генетично изследване, специфично за синдрома, но родителите не са направили изследването.

Психо-социална реабилитация през учебната година: Ученичката е със специфични особености в когнитивното си развитие и емоционално-волевата сфера. През учебната година с ученичката се работи върху компенсиране на дефицитите в когнитивното и емоционално ѝ развитие чрез подходящи игро-, арт- и поведенчески терапии. Психологичната подкрепа е насочена към подобряване обхвата и качеството на активното внимание и овладяване (доколкото е възможно) на афективните ѝ реакции. Ученичката проявява краткотраен интерес към играчки, книжки с картинки, флумастери.

Груба моторика: задоволителна. Фина моторика: неразвита. Игрови умения: несъответни до възрастта. Отношения с връстници: не търси контакт с връстниците си. Отношения с възрастни: не търси контакт. Социално приемливо поведение: не приема груповите норми, неориентирана. Състояние на емоционално-волевата сфера: забавени реакции, с афективни изблици. Самооценка: неизградена. Поведение, съответстващо на възрастта: несъответно. Умения за самообслужване и самостоятелност: опитва се да се храни сама с лъжица. Не съобщава за физиологичните си нужди. Ходи с памперс.

Реабилитация на комуникативните нарушения през учебната година: При ученичката се наблюдава недоразвит цветови и пространствен гнозис. Нарушен орален и мануален праксис. Основните акценти на логопедичната работа през годината са насочени върху развитие на

грубата и фината моторика на ученичката. Задържане на визуален контакт. Упражнения за задържане на активното внимание. Наблюдава се пълно недоразвитие на всички структури на езиковата система. Неразвит фонеман гнозис. Ученичката разбира ограничено значението на думите. Силно нарушено звукопроизношение. Ехолалийна продукция на звукове.

Оценка на изпълнението на плана за подкрепа:

Начин на оценяване напредъка на ученичката със специални образователни потребности: Ученичката не покрива ДОС. Обучава се по индивидуални учебни програми и получава качествени оценки по предметите: Български език и литература, Математика, Биология и ЗО, Музика, Изобразително изкуство и Технологии и предприемачество.

Основните цели и задачи, заложиени в плана за подкрепа на ученичката са:

- ✓ Подкрепа в образователния процес;
- ✓ Постигане ангажираност на вниманието;
- ✓ Поддържане на интерес и положителна нагласа към учебния труд;
- ✓ Да изпълнява звукоподражателни упражнения. Произнасяне на фонемии. Усвояване на понятия, свързани с обкръжаващата среда и ежедневните дейности;
- ✓ Да слуша целенасочено. Да изпълнява кратки инструкции без помощ;
- ✓ Формиране на елементарни математически представи за числата до 2;
- ✓ Развиване на уменията за самообслужване.

Постигнати цели и резултати от обучението на ученичката през учебната година:

Български език и литература: Нарушено е развитието, засягащо всички страни на психиката: емоционална, сензорна, перцептивна, интелектуална, речева. При ученичката се наблюдава много ограничен диапазон от интереси. Поставена в условия на устна комуникация, ученичката разбира много ограничено речта на околните. Продуцира малък брой звукосъчетания с комуникативна насоченост. При ученичката прави впечатление засиленото проявление на оралното опознаване на предметите. В хода на обучението последва период, в който осезателно се намали тази тенденция, но за кратък интервал от време. Към момента ученичката продължава да поднася към устата си предмети, като части от дървените пъзели, моливи, флумастери и др. Първо известно време ги държи в ръце, тананикайки си радостно: „нина, нина“ и после се опитва да ги поставя в устата си, а когато ѝ се каже: „Не“ и учителят се опита да осуети намерението ѝ, ученичката става раздразнителна и започва да пици. Ученичката много рядко задържа вниманието си върху обекти с образователна насоченост. Понякога гледа за кратко илюстрациите в книжките с приказки. Ученичката не може да държи правилно молива. Учителят хваща ръката ѝ и се опитва да ангажира вниманието ѝ при писане на елементи на букви по контур, но резултатите са минимални, тъй като фината моторика на ученичката не е добре развита. Момичето не наблюдава резултата от използването на средството за писане. Изпълнява елементарни инструкции, когато пожелае.

Математика: Ученичката не се включва в подвижни игри за ориентиране в пространството. Не може да групира фигури по цвят. Учителят хваща ръката ѝ и се опитва да ангажира вниманието ѝ при писане на цифри по контур, но резултатите са незадоволителни.

Биология и ЗО: Запозната чрез картинен материал с изображенията на зеленчуци, плодове, диви, домашни и селскостопански животни. Запозната чрез картинен материал с частите на човешкото тяло.

Музика: Запозната с характерното звучене на обекти от околната среда. Запозната с някои инструменти от музикалния куфар: ксилофон, маракас, малка детска йоника, барабанче, триангел, дайре. В началото, когато учителят демонстрираше как звучи всеки един инструмент, ученичката не показваше никакъв интерес към демонстрацията. По-късно, когато учителят се

опита да насочи ръцете на момичето към някой от инструментите, за да се възпроизведе звук, ученичката започваше да се дърпа и да пици. Тогава на помощ „дойде“ една механична играчка с ключе за навиване – зайче с чинели, което подскача и удря чинелите. Така след няколко опита, интересът на ученичката беше провокиран. Макар и за кратко време тя започна да се заглежда и да се заслушва. После постепенно започна „да разрешава“ на учителя да хваща ръцете ѝ и да възпроизвежда звук от музикалните инструменти. Все още не е проявила инициатива „да свири“ сама.

Изобразително изкуство: Обича да стиска кинетичния пясък. За кратко наблюдава как учителят го поставя в пластмасовите форми. Разрешава на учителя да потапя пръстите ѝ във водните бои и да движи ръцете ѝ върху рисувателния лист. За кратко наблюдава резултата. Досега не е проявила желание сама да опита „да рисува“ с пръсти.

Технологии и предприемачество: Ученичката е запозната с основните материали за работа: хартия, ножица, лепило. С помощта на учителя се опитва да реже с обучителната ножица с двоен контрол. Обича да размачква пластилин между дланите си. В партньорство с учителя се опитва да намазва с лепило заготовките и наблюдава как учителят ги лепи.

Използвани специални педагогически средства и методи на работа през учебната година: нагледни и практически методи, наблюдение по време на игра, аудио-визуална техника, адаптиране на поднесената информация, съобразно индивидуалните потребности на ученичката. Създадени бяха достатъчно стимули за работа. Използваха се: дидактични игри, пъзели, учебни помагала. Бяха проведени индивидуални логопедични сесии. Психологът използва психологични тестове за оценка на психичните процеси на ученичката.

Случай 3

Момиче на 10 г. – Д. Т. И., ученичка в IV клас, на дневна форма на обучение, обучаваща се в Средно училище (СУ).

Диагноза: Обс. Синдром на Аспергер

Анамнеза: Фамилна: Обременена с родственици с ментална ретардация и епилепсия. По-малък брат – здрав. Пре-, пери- и постнатално развитие – родена с тегло 2850 г, доносена, от нормално протекла първа бременност на майка с епилепсия в детска възраст. Раждане по нормален механизъм.

Данни за ранните етапи на психомоторното развитие – проходила на 1,6 г. възраст, около 1 г. възраст изговаряла няколко срички, речта ѝ била неясна, фразова реч – към 4-5 г. възраст. Контролира тазови резервоари от 1,6 г. възраст.

Маркирани отклонения – започнала да посещава масови детски заведения от 3 г. възраст. Трудно се адаптирала, не се включвала в групови игри и занимания, избирателно контактувала с връстници. Посещавала и предучилищна група – страняла от децата, не показвала интерес към случващото се. У дома обичала да майстори „свои неща“. При радост – стискала юмруци и зъби, треперела. Обичала да се заиграва сама, нареждала кубчета и малки предмети в редица, обикаляла из стаята. В момента ученичката е в четвърти клас. Посещава редовно учебните занятия. Бързо се уморява и разсейва в структурирани занимания.

Соматоневрологично описание: Няма манифестни данни за патологично функциониращи органи и системи. Без данни за отпадна неврологична симптоматика.

Психичен статус: Психомоторно – ситуативно притеснена, неуверена в словесния контакт. Добре ориентирана аутопсихично, частично алопсихично. Поддържа добър очен контакт. С множество двигателни стереотипии, засилващи се при напрежение – с ръцете, с тялото, налични вокализации. Работи бавно, с удължено реактивно време. Еднотипност в заниманията и интересите – бута колички на нивото на очите си, подрежда кубчета в редици и

колони. Конкретно-образен мисловен процес, не разбира някои от инструкциите. Не тълкува пословици и поговорки, не разбира преносен смисъл. Реч – балбуцио, с неавтоматизирани звуци и звукосъчетания. ВПС – без данни за сетивни измами. Хранене – отказва месо и месни продукти. Емоционално-волево – инфантилна, тревожна, напрегната. Внимание, памет и интелект – трудно достъпни за метриране. Знания и умения под нивото за възрастта.

Базирайки се на опита на К. Уйлямс, ЕПРЛ използвахме някои стратегии в нашата работа:

➤ *Съпротива срещу промяната*

Ученичката лесно се обърква от промените, тя е много чувствително към новостите и заобикалящата я обстановка. Безпокойството, умората и емоционалната ѝ чувствителност лесно я изваждат от равновесие. *Затова:*

- Осигуряваме спокойна заобикаляща обстановка;
- Свеждаме промените до минимум;
- Предлагаме постоянен дневен режим. Ученичката трябва да разбира всяка рутинна дейност и да предвижда реда, в който тя се извършва, за да може да се съсредоточи върху всяка от задачите;
- Избягваме изненадите. Ученичката предварително се подготвя за по-специални дейности, за изменения в програмата или за всяка друга промяна в обстановката;
- Опитваме се да намалим страха от неизвестното, като постепенно я включваме в нови дейности, или ѝ представяме нова работна среда. Спокойното информиране за това, което я очаква, предотвратява натрапливите ѝ страхове.

➤ *Деформации в общуването*

На ученичката ѝ е трудно да разбере правилата на общуването в обществото. Тя е наивна, инфантилна, не обича физическия контакт, говори с хората само, ако това е свързано със специфичните ѝ интереси, не разбира шегите. Използва ритуализирана реч с монотонна интонация, има неадекватен визуален контакт и неподходящи жестове. Липсва ѝ тактичност, не може да проумее социалната дистанция. Среща трудности при започване и поддържане на разговор. Има добре развита реч, но слаба комуникативност. Момичето желае да е част от обществото и да има приятели, но не знае как да го постигне. *Затова:*

- Закрияме ученичката, за да не ѝ се подиграват;
- За да избегнем подигравките на другите, насърчаваме съпричастността и толерантността;
- Изтъкваме положителните качества на ученичката, за да създаваме ситуации на сътрудничество в процеса на обучението, в които уменията ѝ да чете, да пише, да отговаря правилно, могат да бъдат наблюдавани и да се поощряват. Този подход ще повиши самочувствието на ученичката и ще доведе до приемането ѝ от страна на нейните връстници;
- Момичето иска да има приятели, но не знае как да общува. Затова я учим да реагира на социалните знаци и ѝ предоставяме репертоар от отговори, които да използва в различни ситуации;
- Включването на ученичката в честването на официалните и на българските народни празници, на рождените и на именните дни, участията в училищните тържества, екскурзиите с класа, събуждат чувства на радост и на значимост и насърчават социализацията на ученичката;
- Учим я и как да разбира чувствата. Погрешно е да се твърди, че децата със синдром на Аспергер не могат да се научат да реагират на чувствата на другите. Ако детето се е

държало оскърбително, било е безчувствено или нетактично, му обясняваме, защо неговите реакции са били неподходящи и какви е трябвало да бъдат. Детето трябва да научи социалните правила, тъй като деформациите в общуването са резултат от незнание и от липса на указания;

- Прилагаме система за настойничество. „Прикрепяме“ ученичката с Аспергер към нейни връстници, които се справят добре и които я приобщават към училищните дейности;
- Момичето е склонно да се уединява. Затова включваме в работата и другите ученици от класа. Важно е да се насърчават социализиращите дейности и да се ограничи времето за самостоятелни занимания, свързани изключително с личните интереси на момичето.

➤ *Трудности с концентрацията*

Ученичката обича да върши нещо различно от поставената ѝ задача. Тя се разсейва от външни дразнителни, дезорганизира се, трудно ѝ е да задържи вниманието си върху извършваните в клас дейности. Склонна е да се оттегля в своя собствен свят и изглежда като „отнесена“, а това пречи на обучението ѝ. *Затова:*

- Контролираме работата на ученичката в клас, като въвеждаме специална организация. Учителят напътства момичето при изпълнението на задачата, като държи на обратната връзка;
- Ученичката стои на първия чин, за да може учителят по-лесно да ѝ дава напътствия, които да ѝ помагат по-лесно да изпълнява задачите;
- Тъй като ученичката е в дневна форма на обучение, а по-слабата ѝ концентрация и неорганизираността ѝ, пречат на училищната ѝ успеваемост, затова в кабинетите с нея работим допълнително специалистите от ЕПДР и ѝ помагаме в учебната работа. За да получим добро сътрудничество с ученичката, използваме позитивно стимулиране:
 - Учителят докосва дясното рамо на момичето и чрез този знак я подканва отново да се залавя за работа, без да ѝ прави устни забележки, което пречи на другите ученици;
 - Учителят активно насърчава ученичката да се откъсва от своите фантазии и отново да се съсредоточава в задачата. Трудно е да се елиминират тези фантазии, тъй като те са по-привлекателни, отколкото разглежданата тема в клас;
 - При ученичката дори свободната игра трябва да бъде организирана, защото тя спонтанно предпочита дейности, които не я застрашават, т. е. индивидуални и ритуализирани занимания. Момичето се насърчава да играе с едно-две други деца под наблюдение, за да ѝ се даде възможност да развива социалните си умения.

➤ *Трудности в училище*

Ученичката изпитва трудности при задачи, изискващи разсъждения или разрешаване на някакъв проблем. Тя възприема и разбира нещата буквално. Изразява се с добър речник, което създава погрешна представа, че разбира това, за което говори. Има добра памет, но тя е механична. *Затова:*

- Не си правим извод, че ученичката е разбрала някакво ново понятие, само защото го е повторила;
- Даваме ѝ допълнителни разяснения и се опитваме да обясняваме по прост начин абстрактни понятия;
- Придаваме голямо значение на добрата памет на момичето и ѝ съобщаваме факти, дати и конкретна информация, за да я стимулираме;
- Помним, че нюансите в чувствата, новите начини на представяне на материята, както и новите понятия, често остават неразбрани;

- Ученичката има добра способност за цялостно четене или за разпознаване на думите, но зле разбира езика. Не винаги разбира това, което чете;
- Понякога учебната работа може да е некачествена, тъй като ученичката е не винаги вътрешно мотивирана да прави усилия по предметите, които не я интересуват. За да бъде работата качествена, ученичката трябва да спазва необходимите изисквания. Извършваната в даден момент работа трябва да е старателна, дори да не може да бъде доведена докрай по време на часа. Необходимо е тя да бъде довършена през друго подходящо време и да се отчете резултата от изпълнението ѝ.

➤ *Емоционална уязвимост*

Ученичката не се е научила да реагира адекватно на изискванията на училищната среда. Тя се стресира, което се дължи на нейната неотстъпчивост, когато е изправена пред нови ситуации, задачи или хора. Новите неща я плашат. Има ниско самочувствие. Безпокойството ѝ може да я доведе до пристъпи на гняв и ярост. Тя лесно се дразни, когато нещата не са такива, каквито иска да бъдат. *Затова:*

- Когато настъпят непредвидени промени, ученичката често става неспокойна, раздразнителна. Опитваме се да предотвратим избухванията, като осигурим стабилност в обкръжаващата среда. За да намалим безпокойството, подготвяме момичето за предстоящите промени в дневния режим;
- Учителите трябва да си наложим да бъдем спокойни, търпеливи и да говорим с умерен тон;
- Не бива да очакваме от момичето да осъзнае, че е тъжно и потиснато. На него му е трудно да схване разнообразието на своите чувства, затова трудно възприема чувствата и на другите;
- Трябва да бъдем бдителни, за да можем да забележим поведения, показващи признаци на депресия, неорганизираност, понижено внимание, прекомерна изолираност, хронична умора, плач;
- Споделяме тези симптоми с родителите, за да могат да се обърнат към детски психиатри и момичето да получи адекватно лечение;
- Използваме креативни образователни стратегии, не само за да улесним успеха на ученичката в училище, а най-вече за да ѝ помогнем да се справи с изискванията на всекидневния живот с възрастните и със своите връстници.

Оценка на изпълнението на плана за подкрепа:

Начин на оценяване на напредъка на ученичката със специални образователни потребности: Ученичката покрива ДОС по всички учебни предмети.

Основните цели и задачи, заложили в плана за подкрепа на ученичката са:

- ✓ Подкрепа в образователния процес;
- ✓ Формиране на нови социални умения;
- ✓ Повишаване на концентрацията на вниманието, подобряване стила на учене;
- ✓ Поддържане на интерес и положителна нагласа към учебния труд;
- ✓ Формиране на самостоятелност при изпълнение на поставените задачи;
- ✓ Подобряване на когнитивните процеси;
- ✓ Развитие на фонематичния слух;
- ✓ Извършване на дихателни и артикулационни упражнения с цел подобряване на експресивната реч;
- ✓ Обогащане на понятийния речников запас и усъвършенстване на писмената грамотност;

- ✓ Натрупване на пасивен и активен речник /създаване на интерес към детската художествена литература/;
- ✓ Усъвършенстване на комуникативно-речевите умения;
- ✓ Развиване на свързаната реч;
- ✓ Развиване на уменията за възприемане и осмисляне на изучаваните литературни произведения;
- ✓ Изграждане на математически представи за числата над милион. Развиване на уменията за извършване на операциите събиране, изваждане, умножение и деление с тях.

Постигнати цели и резултати от обучението на ученичката през учебната година:

Български език и литература: Ученичката е мотивирана за учебна дейност. Чете изучаваните произведения. Добра четивна техника. Възприема и с помощта на учителя осмисля прочетеното. Отговаря на достъпни репродуктивни въпроси, отнасящи се до конкретното съдържание на изучаваното литературно произведение. Свързва заглавието на произведението с неговия автор. С помощта на учителя определя героите в произведението и им прави кратка характеристика. Ученичката открива: съществителни имена, прилагателни имена, лични местоимения, глаголи. С насочване от учителя определя основните граматически категории на изучаваните изменяеми части на речта. Ученичката е запозната с образуването на сложни думи и с правописа им. Открива и подчертава подлога и сказуемото – главни части в изречението. С помощта на учителя определя простите изречения в състава на сложното. С насочваща помощ определя видове изречения по цел на изказване и по състав. Ученичката може да пише под диктовка.

Математика: Ученичката назовава и записва числата над милион. С помощта на учителя представя числата като сбор от единици от различни редове. Ученичката събира и изважда многоцифрени числа без и с преминаване. Намира неизвестен умалител. Наизустила е таблицата за умножение и за деление. Ученичката измерва ъгли с транспортир. С насочване от учителя чертае ъгли по дадена градусна мрежа.

Използвани специални педагогически средства и методи на работа през учебната година: нагледни, практически и словесни методи, аудио-визуална техника. Създадени бяха достатъчно стимули за работа. Използваха се: дидактични игри, учебни помагала и пособия. Бяха проведени индивидуални логопедични сесии. Психологът използва психологични тестове за оценка на психичните процеси на ученичката.

В заключение може да се отчете, че в областта на когнитивното функциониране най-често дискутираният въпрос е свързан с интелигентността. Високото ниво на интелектуално функциониране е критерий за разделяне на хората с аутизъм на „високо функциониращи“ и на „ниско функциониращи“. Определянето на нивото на интелектуалното функциониране няма диагностична стойност за разстройствата от аутистичния спектър, но е съществена част от разбирането на природата на нарушението в планирането на подходящи образователно-корекционни дейности. Въпросът за взаимовръзката между интелигентност и аутизъм продължава да бъде дискусионен. В МКБ-10 се отчита, около $\frac{3}{4}$ от децата с аутизъм са и умствено изостанали. Мащабно проучване на Центъра за контрол и превенция на болестите, САЩ, 2014, оценява с умствена изостаналост 34% от децата с аутизъм; 20% от тях определя с граничен интелект (IQ 71-85) и 46% – с интелигентност в рамките на средната и над средната. Ако едно от диагностичните предизвикателства е коректното определяне на връзката между аутизъм и ниското ниво на интелигентност (Матанова, 2007), то друго диагностично предизвикателство е ранното определяне на диагнозата на разстройствата от аутистичния спектър, при които интелигентността е в норма или над нормата (Атанасова, 2018).

Няма необучаеми деца. И най-увреденото дете може да усвои някои полезни елементарни умения, което е също вид обучение. Широкият континуум и разнообразния спектър от симптоматика при ГРР, трудно може да бъде изведен с категорична и еднаква типичност. Всеки случай носи уникалността на индивида. Съобразно специфичните прояви, наличието или липсата на интелектуален дефицит при учениците с аутистични прояви в комуникативен, поведенчески и социален аспект се конкретизират и стратегиите за специално обучение.

References:

1. **Atanasova, A.** (2018) Diagnostika i otsenka na razstroystva ot autistichniya spektur. Sofiya, 2018
2. **Veleva S., S. Nikolova.** (2016) Tehniki i podhodi za senzorna integratsiya pri detsa s generalizirani razstroystva na razvitiето. Sbornik dokladi "Interdistsiplinari logopedichni praktiki", tom 2, Sofiya, s. 41-46, ISBN 978-954-535-863-0
3. **Gurbacheva, A.** (2015) Metodika za funktsionalna otsenka i rabota s detsa s umstvena izostanalost i autistichen spektur na razvitie. Sofiya, 2015
4. **Matanova, V.** (2007) Autizum. SOFI-R, Sofiya, 2007
5. **Matanova, V., E. Tododrova.** (2013) Rukovodstvo za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelните potrebnosti na detsata i uchenitsite. Institut za psihichno zdrave i razvitie, Sofiya, 2013
6. **Nikolova, S.** (2015) Problemi na umstvenata izostanalost. Scumen, Universitetsko izdatelstvo "Ep. K. Preslavski", ISBN 978-619-201-055-3, 2015
7. https://srzi.bg/uploads/pages/Lechebni_zavedeniq/3.MKB_10/1_mkb_v1_part1.pdf