

Анелия Гърбачева

**МЕТОДИКА ЗА ФУНКЦИОНАЛНА ОЦЕНКА
И РАБОТА С ДЕЦА
С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ
И АУТИСТИЧЕН СПЕКТЪР НА РАЗВИТИЕ**

София
2015

*Ръководство за учители, психолози, логопеди,
рехабилитатори на слуха и говора,
социални педагози, асистент-учители*

УВОД

Осигуряването на подходящите условия за комплексно и оптимално развитие на всяко дете в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие е предизвикателство, което изисква постоянната адаптация на образователната практика. Предложеното методическо ръководство засяга актуални въпроси за *начините*, чрез които се осъществява тази *гъвкава приспособимост* на обучението спрямо индивидуалния капацитет и потребностите на ученика, като се основава на функционалното оценяване на прогреса в развитието.

В педагогически контекст терминът *методика* означава „сбор от методи“, „съвкупност от начини и средства за извършване на определена дейност“, „технология на осъществяваната дейност“. Приложен в измеренията на образователната интеграция и инклузия, той придобива нов смисъл и значение. Разработената методика се свързва с две относително самостоятелни цели. Първата очертава тенденциите на стандартното, функционалното и образователното оценяване на децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие, като е насочена към *актуализацията на знанията на специалистите*, за да достигнат до обективното разбиране на *прогреса в индивидуално развитие*. Втората цел насочва към начините, методите и средствата за планиране и провеждане на максимално целесъобразното и ефикасно обучение, където *определянето на образователните цели и задачи* на индивидуалната програма за обучение и оценяването на тяхното изпълнение са основополагащи за постоянната адаптация на образователната практика.

В тази перспектива предложената методика като че ли произлиза от сърцевината на образователния процес, за да осветли определящата значимост на *организираното и активно участие* на учители и деца. В контекста на съвременните идеи за „интелектуалната недостатъчност и аутистичния спектър на развитие“, „увреждането“ и „дейността и участието“, „индивидуалните способности“ и „специалните образователни потребности“, методите за разкриване на индивидуалните „умения за участие в образователния процес и за социално участие“, тя предоставя насоки за разработване и провеждане на „индивидуалната програма за обучение и развитие“.

Съдържанието на методиката за функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост¹ и аутистичен спектър на развитие е структурирано в три части.

¹ През последните десет години настъпи промяна в терминологията и е дадено предимство на понятията за „интелектуална недостатъчност“ и „аутистичен спектър на развитие“, които изместват „умствената изостаналост“ и „аутизма и генерализираните разстройства в развитието“. Основанията за това са свързани с критериите, представени в Диагностично-статистическия справочник (DSM 5) на Американската психиатрична асоциация. Необходимо е да се подчертае, че тежестта на състоянията се определя спрямо нивото на ограничения в адаптивното поведение, както е утвърдено в новото определение на AAIDD. Същността и спецификата им са представени спрямо възрастта на развитие.

Първата част разкрива актуалните възгледи за интелектуалната недостатъчност и аутистичния спектър на развитие и насочва към нов начин на разбиране и интерпретация на състоянията, като формиранов тип професионално отношение. Силното влияние на Американската асоциация за интелектуална и развитийна недостатъчност (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD) и Диагностично-статистическия справочник (DSM 5) дават тласък към интерпретация на *интелектуалните и комуникативните дисфункции*, основани на откъсването от „органичния“ им корен, което има своя комплексно позитивен резонанс.

Втората част на методиката е посветена на функционалното и образователното оценяване на децата и учениците в състояние на лека, средна и тежка степен на интелектуална недостатъчност и на децата от аутистичния спектър на развитие. Представени са характеристиките на тяхното образователно и училищно функциониране, като е адаптиран инструментариум за оценяване на индивидуалния капацитет и потребности с цел извеждане на необходимата подкрепа, предлагана от страна на психолози, логопеди, социални работници и др.

Третата част предоставя насоки за планиране, организация и реализация на дейностите по индивидуалната програма за обучение и развитие. Те следват основните измерения на образователната и социалната активност на децата в трите области: концептуална (речева активност и грамотност; формиране на понятия за време, цифри и пари; умения за саморегулация и целенасоченост на действията и дейността); социална (социални отношения, отговорност и самочувствие, съвместно решаване на проблеми, спазване на правила); практически умения (всекидневни дейности, самообслужване, лична хигиена, грижа за здравето).

Разработеното методическо ръководство е продукт на проучената литература, проведените консултации със специалисти, участващи в дейност 6 и супервизията по проект „Включващо обучение“, докладите на студенти и специализанти по програмата ЕРАЗЪМ и участието на автора в обучения и стажове по програмата ТЕАССН. Двете методики за функционално и образователно оценяване са адаптирани за приложение в български условия със съгласието на авторите. Тяхното ползване изисква специалната подготовка на практикуващите педагози, психолози и социални работници.

Методиката е предназначена за учители, психолози, логопеди, социални работници, асистент-учители и други специалисти, както и за родители.

ПЪРВА ЧАСТ

ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ (ИН) – ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ И КЛАСИФИКАЦИИ

Същност на интелектуалната недостатъчност

Изучаването на състоянието наинтелектуална недостатъчност, нейните форми, степени и типология на функционалнихарактеристики се основава на интердисциплинарния подход, систематизиран в новото определение на Американската асоциация за интелектуална и развитийна недостатъчност (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2011).

Определение на интелектуалната недостатъчност

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.

Интелектуалната недостатъчност (англ. ез. *Intellectual Disabilities*; фр. ез. *déficience intellectuelle*) се характеризира с изразена редукция на интелектуално функциониране, значително по-ниско от средностатистическата норма и се асоциира с ограничения в най-малко две от областите на адаптивното функциониране: комуникация, грижи за себе си, домашни умения, ползване на обществени услуги, автономност, здраве и сигурност, функционални училищни нагласи, развлечения и работа. Манифестира се до 18-годишна възраст (1992)²

Степента на изразеност на ограничениятасе установява по стандартизирани процедури и класира нивата на лека, средна, умерена и тежка степен, с предпоставеното изискване за определяне на капацитет за интелектуално и адаптивно функциониране по всяка една от визираните области на живот и житейска активност.

Новото определение на интелектуалната недостатъчност

Като правило установяването на това дали детето е в състояние на интелектуална недостатъчност или не се осъществява от **екип от различни специалисти**. Един от начините, по който се случва това, е „измерването“ на интелектуалния коефициент. Когато той е със стойности под 70-75 IQ, това показва ограничения в интелектуалното функциониране. Стандартизираните тестове за определяне на ограниченията в адаптивното поведение са допълнителни средства за оценяване

² Превод на автора на определението за интелектуална недостатъчност по Международната класификация на болестите (МКБ-10).

на три групи индивидуални способности (компетентности):

- Концептуални – речева активност и грамотност; формиране на понятия за време, цифри и пари; формиране умения за саморегулация и целенасоченост на действията и дейността.
- Социални и междуличностни отношения, социална отговорност и самочувствие, съвместно решаване на проблеми, следване на правила, спазване на закони и избягване на виктимизация поради изразена доверчивост и наивност.
- Практически – всекидневни дейности: поддържане на лична хигиена, грижа за здравето, пътуване и транспорт, спазване на разписание, боравене с пари, използване на телефон, безопасен начин на живот и професионални умения.³

Основните измерения на **интелектуалната недостатъчност** са представени в наблюдаваните значителни ограничения в интелектуалното функциониране (мислене, учене, решаване на проблемни ситуации) и на адаптивното поведение (свързано с ежедневните социални и практически умения). Те се конкретизират при следните условия:

- Различни нива на интелектуално функциониране се наблюдава тогава, когато лицата на една и съща възраст и от една и съща културна общност са поставени в условията на посещаваната от всички тях среда.
- Допълнителни характеристики при определянето им постъпват от средата на дадена общност (езиково многообразие, културни различия в начина на общуване, реакции на поведение и взаимоотношения).
- Ограниченията в интелектуалния капацитет винаги са придружавани от „силните страни“ на индивида.
- Познаването им е базата за определяне на необходимата подкрепа.
- **Нивото на индивидуално функциониране прогресира пропорционално на продължителността на осигуряваните подходящи мерки за индивидуална подкрепа.**

Класификация на интелектуалната недостатъчност

Предложената класификация е разработена на базата на критериите за определяне на **индивидуалното функциониране в образователна среда**⁴. Диференцирани са основните степени на изразеност на състоянието, придружени от обозначената роля и отговорности на всеки от **специалистите на мултидисциплинарния** екип и предписанието на **мерки за действие при ресурснотоосигуряване**.

Индивидуалното функциониране включва три групи характеристики:

- Описание на типичните ограничения и съхранените способности.
- Представяне на уменията и начините за участие в обучението.

³ Адаптиран превод от англ., фр. ез. от А. Гърбачева и Св. Зашев, публикуван в книгата Интегрирано и включващо обучение, Книга 2, Веста, 2012, с. 7.

⁴ **Gouv. Qc.** (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Montréal.

- Представяне на уменията и начините на адаптивно функциониране в училищата среда.

Посочените мерки за ресурсно подпомагане отразяват необходимостта от организация на специализираното подпомагане и педагогическото придружаване, която често предполага постоянната адаптация на образователната практика спрямо индивидуалните способности и потребности. Препоръчително е ресурсното педагогическо подпомагане да се провежда редовно и постоянно.

Редовно подпомагане се осигурява в случаите на установената от мултидисциплинарния екип лека и средна степен на интелектуална недостатъчност. Провежда се няколко часа на ден или няколко пъти в учебната седмица от ресурсни учители и/или други специалисти (логопед, психолог, рехабилитатор ...). Препоръчително е ресурсният учител да е отговорен за група от 4 до 8 деца.

Постоянното ресурсно подпомагане се осигурява в случаите на умерена и тежка степен на интелектуална недостатъчност и изисква включването на допълнителни специализирани услуги. Провежда се от ресурсни учители, асистент-учители, психолог, социален асистент, рехабилитатор, аниматор и други специалисти (и неспециалисти), като винаги един от тях е на разположение в училището. Ресурсният учител е отговорен за група от 2 до 4 деца.

Мултидисциплинарният екип е представен от учителя на класа, ресурсния учител, психолога, асистент-учителя, детския невролог, логопеда, социалния асистент и други специалисти (и неспециалисти), чиято необходимост се определя от всеки отделен случай и педагогическата ситуация.

Таблица 1. Нива на индивидуално функциониране и необходимите ресурси

Определяне	Индивидуално функциониране
<p>Интелектуална недостатъчност (лека степен)</p> <p>Определена от психолог в мулти-дисциплинарен екип.</p> <p>Диагностичното оценяване на интелектуалното развитие и на интелектуалния коефициент със стандартизирани тестове определя показатели от 50-55 до 70-75 (IQ).</p> <p>Оценяването на адаптивното поведение показва областите на изоставане.</p>	<p>Изоставане в познавателното развитие, съчетано с добри практически заложби и сръчности.</p> <p>Относително снижени любопитство и познавателен интерес; липса на конструктивна инициативност; оставане в границите на личния опит; слаба мисловна подвижност; речеви затруднения.</p> <p>В обучението:</p> <ul style="list-style-type: none"> – По-бавно ограмотяване. – Трудности при разбирането на символните знаци, при формирането на способности за четене и аритметични знания. <p>В училищното функциониране:</p> <p>При типичните форми на състоянието не се наблюдават ограничения, а напротив:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Успешна училищна адаптация. – Успешна социална комуникация и контакти с всички. – Успешна социална автономност и саморегулация. – Успешна професионална подготовка.
<p><i>Мярка за действие: редовно ресурсно подпомагане</i></p>	

<p>Интелектуална недостатъчност (средна и умерена степен)</p> <p>Определена от психолог в мултидисциплинарен екип.</p> <p>Диагностичното оценяване на интелектуалното развитие и на интелектуалния коефициент със стандартизирани тестове определя показатели от 20-25 до 50-55 (IQ).</p> <p>Оценяването на адаптивното поведение показва областите на изоставане.</p>	<p>Ограниченията в познавателното развитие изискват разработване на индивидуална програма за обучение, съобразена с образователното съдържание за съответния възрастов етап на развитие.</p> <p>Ограниченията на функционалните капацитети в посока на личната и социална самостоятелност пораждават:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Потребност от подпомагане на организацията на действие. - Потребност от обучение в самостоятелност. <p>Трудностите са изразени в сензо-моторното и комуникативно развитие.</p> <p>В обучението:</p> <p>Трудности в обработване на многобройни и сложни информации.</p> <p>Трудности в избора на подходящата информация.</p> <p>Трудности в преноса на знания, формирането на понятия, обобщаването.</p> <p>Трудности в комуникацията и речта, беден речник, ползване на кратки изречения.</p>
<p><i>Мярка за действие: постоянно ресурсно подпомагане</i></p>	

Определяне	Индивидуално функциониране
<p><i>Интелектуална недостатъчност</i> (тежка степен)</p> <p>Определена от психолог в мулти-дисциплинарен екип.</p> <p>Диагностичното оценяване на интелектуалното развитие и на интелектуалния коефициент със стандартизирани тестове определя показатели до 20-25 (IQ).</p>	<p>Ограниченията в познавателното развитие изискват разработване на индивидуална програма за обучение.</p> <p>Силно изразени ограничения в перцепцията, моториката и комуникацията, изискващи специални методи за оценяване на функционалните капацитети.</p> <p>Слаба функционалност на личната и социална самостоятелност.</p> <p>Асоциирана допълнителна дефицитарност.</p> <p>В обучението:</p> <p>Поради силните ограничения обучението и ученето са насочени към манипулации, изучаване на предмети, експериментирание и асоцииране.</p> <p>Трудности в говора, често той отсъства.</p> <p>В училищното функциониране:</p> <p>Трудности в социоемоционален план – невъзможност за разбиране и изразяване на емоции, на нужди и на избор.</p> <p>Трудности в социален план – липса на инициатива за социални взаимодействия, социално неадекватно поведение.</p> <p>Трудности в моторен и физически план – слаба активност, спастични и неволеви движения, слаба координация при изпълнение на елементарни жестове.</p>
<p><i>Мярка за действие: постоянно ре-сурсно подпомагане</i></p>	

Тази част от представянето на интелектуалната недостатъчност има подчертано методически характер и е ориентирана към учителите и ресурсните учители. Посочените нива на индивидуално функциониране би следвало да бъдат окачествени като нейни „външни характеристики“, те се отнасят до всичко това, което се „вижда“ и наблюдава, като „видими прояви на различие“. На свой ред определянето на нейните „вътрешни“ *или когнитивни и некогнитивни* характеристики са отговорната точка за разпознаване и оценяване на индивидуалните умения на децата за участие в образователния процес с цел да насочи специалистите към:

- Дистанциране от каквато и да е типологизация на състоянието.
- Комплексно възприемане на *глобалните тенденции на развитие – моторна, адаптивна, познавателна, комуникативна, социална*.
- Запознаване с начина на приложение на методиките за функционална оценка на уменията за *познавателно и социално участие* в образователния процес и отчитане на *постиженията* на децата в лека и средна степен на интелектуална недостатъчност.

АУТИСТИЧЕН СПЕКТЪР НА РАЗВИТИЕ (АСР) – ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

През последните десетилетия публичната популярност на „аутизма“ се разраства и това се дължи на засиления интерес на изследователите от различни научни области да дефинират аутистичната тенденция на развитие. Когато анализът на състоянието се основава единствено на неговите биологични маркери, се оказва, че обясненията са стигматизирани и ограничени поради пренебрегване значимостта на наблюдаваните психологически и в частност поведенчески характеристики, чиито обхват нараства пропорционално на честотата на разпространение.

Класическо определениеи аутистичен спектър на развитие

„Аутизъмът“ или „съществуването в собствен свят“ са съответно названието и тенденцията на развитие, разкриващи комплекс от типични особености на взаимодействието „дете-среда“. При аутизма феномените интелект, реч и социалност са в строго индивидуална дисхармония и динамика на проява. И понякога небичайно силната фрагментна памет може да се появява паралелно със силен запас от нелогични познания, в други случаи се открояват уникалните възможности за боравене с множество цифри, в трети – индивидуалното познание, осмислянето на света преминават през специфични отразителни представи като своеобразни сигнали за участие във взаимодействието с действителността и хората.

Терминът *аутизъм* е с гръцки произход (от гр. ез. *aytos* – сам) и в точен превод означава „съществуване сам за себе си“. Внимание заслужава и думата *out* – аут (от англ. ез. – вън), която препраща към последствията от социоемоционалното

лишаване, отхвърляне, изключване и поведенческите стереотипи на „затваряне в себе си“ и стремеж към социално отчуждение. С тези две думи се разграничават двете тенденции на *аутистичния спектър на развитие*. С първата се подчертава органичния и неврологичен „корен“ на състоянието, с втората се подсказва за ефекта на социалната депривация, изолация, зависимост или абандонизъм, водещи до „аутистичното развитие от типа на изоставените деца“.⁵

История и класическа визия за аутизма

Вече повече от столетие ни делат от първото приложение на термина „аутизъм“⁶ от Й. Блейлер при обозначаване на прекъсването на социалния контакт и връзката с действителността при индивиди, страдащи от шизофрения. Това първо значение на понятието преpraща към опознаване на трудно осъществимото взаимодействие на конкретното лице и околните, с които се губи единността на биофункционалния и социален контакт. Днес е позната пълната клинична картина на двете „диагнози“ и най-вече заключението, че „аутизмът не е шизофрения“ (за справка Таблица № 2. Развитие на идеите за аутизма)

В годините на Втората световна война и след нея двамата психиатри – Л. Канер⁷ (САЩ, 1943) и Х. Аспергер⁸ (Австрия, 1944), независимо един от друг, създават две описания на типично изразените характеристики на своите пациенти, назовани от тях „аутисти“. Едва след 80-те години на XX век и след новите ревизии на Диагностично-статистическия справочник DSMIV се достига до обособяването на самостоятелна група „Разстройства, завладяващи цялостното развитие (англ. ез. Pervasive Developmental Disorders, PDD“; фр. ез. Troubles envaissant du developpement TED; 1993, 1994), съответно на названието „генерализирани разстройства на развитието“ (ГРП). Днес, „терминът аутизъм се ползва за означаване на разстройства в развитието, засягащи основно социалните взаимодействия и комуникацията, поставящи лицето в позицията на откъсване от социалния свят и нуждаещо се от адаптирани средства, за да осъществява адекватна комуникация“.

Класическата визия за аутизма отразява:

- Спецификата в характера и динамиката на смутената реципрочност в социалното взаимодействие „дете-среда“, което представлява „епицентърът“ на аутистичното разстройство.
- Трудната комуникация, изразена в особености на речевата експресия и специфично мимико-жестово изразяване, „застинало лицево изражение“, наподобяващо безизразност или „вглъбеност“.
- Стереотипното поведение, ритуални поведенчески реакции при специфично движение на ръцете.

Зад привличащите вниманието поведенчески и сензомоторни реакции се откриват сложните комплекси от познавателни и емоционални дефицити. Бедното въображение и ограниченията в игровите занимания са част от критериите, представени в класификациите на състоянието в различните диагностични справочници. А „социалната отчужденост“ е първопричина или следствие на „отказа“ и „невъзможността за поддържане на телесен контакт с майката“, придружавани от отказа от

приемане на храна и/или трудното прекъсване на „симбиозната връзка майка-дете“.

Сред често срещаните характеристики изследователите посочват:

- Парадоксалната чувствителност и нетолерантност към шумови и зрителни стимулации и различен праг на приемането и обработването им.
- Сецифичното отношение към болката или липса на усеждане за болка.
- Трудното осъществяване на телесен контакт или постоянна потребност от телесна близост с любими предмети и хора.
- **Интелектуално изоставане в 70-80 % от случаите**⁹
- Кризи в социалното взаимодействие поради преживяване на страх или неразбиране на посланията на събеседника.
- Предпочитания към определени храни (обикновено това са лесни за преглъщане храни), като подобна специфика често се наблюдава и в поведението на хранене на родителите (предпочитания само към червени храни, или „зависимост“ от млечни продукти и др).
- Аутизмът се появява до 3-годишна възраст и дори в първите седмици след раждането на детето.¹⁰

Таблица № 2. Развитие на идеите за аутизма

DSM I DSM II	1952 1968	Аутизмът е симптом на шизофренията
DSM III III-R	1980 1987	Детски аутизъм Аутистични разстройства
DSM IV – TR	2000	Генерализирани разстройства на развитието: аутистични разстройства, синдром на Аспергер, дезинтегративно разстройство на детското развитие, синдром на Рет, неспецифични разстройства на развитието
DSM V	2013	Аутистичен спектър на развитие (без синдромите на Аспергер и Рет).

У нас най-популярно е определението на „аутизма“ по DSMIV и е свързано с „генерализираните разстройства в развитието“. Основни характеристики са: ограничението в социалното взаимодействие и комуникацията, придружавани от стереотипен репертоар от дейности и интереси.

⁵ Сходна е позицията на М. Rutter, дискутирана от С. Tardif, С. и В. Gepner в книгата „Аутизъм“ (2003).

⁶ Свързано с името на известния швейцарски психиатър и психоаналитик Йозеф Блойлер (1987-1939), който определя типична реакция и поведение. Конкретно става въпрос за прекъсване на контакта с действителността, придружавано от изразена трудност в общуването и доминиращата ориентация към „затваряне в себе си“, в собствения си вътрешен свят за сметка на отхвърляне на реалната връзка с действителността.

⁷ **Лео Канер** (1894-1981) е роден в Германия. Студент по медицина в Берлинския университет, чието обучение се прекъсва от Втората световна война. През 1924 г. имигрира със семейството си в САЩ и става доктор по медицина. Автор на първата „Детска психиатрия“ на английски език, 1935 г.

⁸ **Ханс Аспергер** (1906-1980), австрийски педиатър, на чието име е описан „синдрома на Аспергер“ или „късния аутизъм“, излезнал от „аутистичния спектър на развитие“ с DSM-V.

⁹ Сведенията за разпространението на аутизма, като придружаван от интелектуална недостатъчност са доста противоречиви. Посочените данни се основават на изследванията на С. Tardif, С. и В. Gepner, за други изследователи този процент е до 20-30 % от случаите.

¹⁰ **Tardif, С., В. Gepner.** (2003). *L'autisme*. (p. 14-24)

Изразът „аутистичен спектър на развитие“ е въведен от Американската психиатрична асоциация и Диагностично-статистическия справочник DSMV през 2012 г. и с него се обозначават две специфични тенденции на развитие. Първата е свързана със специфичния профил на социалното развитие, втората – с изразената „хетерогенност“ на класическата триада от характеристики на състоянието.

Аутистичен спектър на развитие

Таблица № 3. Промените в Диагностично-статистическия справочник

DSMIV	DSMV
Разстройства в развитието от периода на ранното и късното детство или юношеството	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.

Както е отразено в Табл. 3, настъпват съществени промени в базовите критерии за дефиниране на генерализираните разстройства в развитието и аутистичния спектър на развитие. Установяването на аутизма се „онагледяваше“ с проявата на редица характеристики още от началото на ранното детство и се доказваше, че те пречат на ежедневното функциониране на детето. В DSMV се внася повече прецизност по отношение на „симптомите и рисковите фактори“, както и целенасочено намаляване на процента на интелектуалната недостатъчност.

Основните характеристики на състоянието са обединени са в две групи. :

- Социално взаимодействие и комуникация, с изразени персистиращи минали или настоящи трудности в три от следните три „симптома“:
 - ✓ Трудности в социоемоционалната реципрочностна взаимодействието и комуникацията (при проява на инициатива, отговори на въпроси и изсиквания, разговор, споделяне на емоции и интереси).
 - ✓ Дефицит на невербалната комуникация (смутена координация на вербални и невербални средства, изразена в съотнасянето на вербалните и невербалните средства към контекста, при употреба и разбиране на визуалния контакт, в изражението на лицето, жестовете, стойката).

✓ Трудности в разбирането, поддържането и развитието на социални отношения, типични за възрастта; трудности в адатирането на своето поведение към социалния контекст и в споделянето, липса на интерес към другия.

● Стереотипно поведение и ограничени интереси (минали или настоящи), проявени при два от изброените тук критерии:

✓ Стереотипни движения и поведение, специфична употреба на речта (ехолалия, стереотипни фрази) и на предметите (подреждане в редица или в кръг);

✓ Настоятелност за неизменност, проявена в рутинно и ритуално поведение (непоносимост към промени, трудности в прехода от едно поведение към друго, ригидно мислене, необходимост от преминаване по един и същ маршрут или предпочитания към една и съща храна).

✓ Ограничени и атипични интереси (болезнена привързаност към необичаен предмет, ограничен интерес към някои субекти или стремеж към заемане на значима позиция).

✓ Хипер- или хопореакция към сензорни стимулации, придружени от необичаен интерес към елементи на средата със сензорен ефект (безразличие към болката/температурата, отрицателна реакция към звукове или тъканите, от които са изработени дрехите, чувствителност към светлината или въртящи се предмети).

Представените характеристики са изведени от обучителните семинари за ползването на DSMV, проведени със специалистите от различни професионални области.¹¹ Освен тях, за децата в тенденция на 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 тежката интелектуална недостатъчност 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.

Очевидно е, че аутизмът продължава да бъде предизвикателство за съвременната психология на развитието и социално-образователните услуги. На Таблица

¹¹ Лекции от обучителния семинар за ползване на Диагностично статистическия справочник DSMV, проведени с цел актуализиране на клиничните и диагностичните практики. Journé d'appropriation du dsm-5 pour les cliniques d'évaluation diagnostique de la montérégie. 2013.

№ 4 са отразени водещите характеристики на състоянието с опита за определяне на тенденциите на индивидуално функциониране на децата в процеса на обучение и социално участие в училищния живот.

Таблица № 4. Характеристики на индивидуално функциониране и мерки за действие

<p>Аутистичен спектър на развитие</p> <p>Установено от лекар или от психолог с доказан опит в областта, работещи в мултидисциплинарен екип.</p> <p>Оценяване с методики за определяне на индивидуалните способности, адаптивното поведение и социалните, и образователните потребности.</p>	<p>Изразени ограничения в:</p> <ul style="list-style-type: none"> — комуникацията, — социализацията, — автономността. <p>В обучението:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Изразени трудности при формирането на понятия. — Значими трудности в комуникацията – устна и писмена, в речта и комуникативните намерения; трудно разбиране на контекста на ситуацията и на невербалните знаци. — Изразени трудности в разбирането, разсъжденията и мислите над речта. — Трудности в планирането, организирането и изпълнението на задачите във времето и пространството. — Ограничен репертоар от стратегии за решаване на проблеми. <p>В училищното функциониране:</p> <p>Трудности за установяване на взаимоотношения с другите и за интеграция в групата.</p> <p>Трудности в адаптацията към промени и към нова ситуация.</p> <p>Възможни страхове, съпротива или ажитираност (възбудимост) в обикновена ситуация.</p> <p>Познавателна ригидност, маниерничене и стереотипни жестове.</p>
<p>Мярка за действие: постоянно ресурсно подпомагане</p>	

СТАНДАРТНО И ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНИЯ И АДАПТИВНИЯ КАПАЦИТЕТ (ИН и АСР)

Оценяване при интелектуална недостатъчност

Оценяването на интелектуалния и адаптивния капацитет на децата в състояние на интелектуалната недостатъчност се осъществява от психолог и с участието на представители на мултидисциплинарния екип¹². Основава се на предвидените от AAIDD критерии и се ползва от стандартизираните средства за обективно установяване на нивото на индивидуално функциониране чрез средствата за определяне на:

- Интелектуалното функциониране (под средното ниво);
- Адаптивното функциониране в концептуален, социален и практически план, (установено по отношение на общия резултат за тези три аспекта);
- Появата на изоставане в развитието до 5-7 и преди 18 годишна възраст (установена при комплексна анамнеза и данни от предходни оценявания).

Оценяване на интелектуалните умения

Психологът е специално подготвен за това, като си служи с подходящите методи и е запознат с актуалните научни информации за описание и интерпретиране на получените данни. Постигането на обективна оценка е резултат от проведените диагностични процедури, включващи популярните инструменти, тестове и скали за изследване на интелигентността. За определяне нивото на интелектуален капацитет се ползва скалата на Wechsler (WPPSI, WISC, WAISetWASI), която включва вербални и невербални задания, и води до „измерване“ на IQ. Следва да се има предвид, че в случаите на умерена и тежка степен на интелектуална недостатъчност, тази скала е неприложима и се налага ползването на методи за определяне на „коефициента на развитие“ (QD, определен от съотношението на „развитийната възраст“ и „календарната възраст“, умножени по 100). Като правило, целта се състои в определяне на „силните и слабите страни“ на интелектуално и глобално развитие.

Оценяване на адаптивните умения

Оценяването на адаптивните умения на децата в състояние на интелектуалната недостатъчност се осъществява от **ресурсен учител, психолог и социален работник**, които са подготвени за това. Нивото на адаптивно функциониране в концептуален, социален и практически план се установява чрез ползването на стан-

¹² Мултидисциплинарният екип включва учител и ресурсен учител, психолог и логопед, социален работник и лекар (детски невролог). При необходимост съставът е разширен с друг специален педагог, асистент-учител, кинезитерапевт, фамилен терапевт и др. специалисти

дартизирани скали, които дават информация за общия резултат на тези три аспекта на развитие. Преди да бъдат представени две стандартизирани скали, чието приложение е валидирано в съответствие с критериите на AAIDD, е необходимо да се знае какво означават и обозначават изразите „адаптивно функциониране“, „адаптивно поведение“ и „адаптивни умения“. Свързани са с базовите понятия **залична независимост** и **социални отговорности** и принадлежат на областите социализация, комуникация и самостоятелност, като тяхната ежедневна проява има задължителна връзка с общата двигателна активност и моторика. Като правило, **адаптивните умения** на детето отразяват какво може да изпълни самостоятелно и какви отношения поддържа с околните. Комплексът от тези умения зависи от възрастта и равнището на глобално развитие.

За достигането на обективна оценка са необходими подходящите стандартизирани методики и професионалната компетентност на специалистите да наблюдават, оценяват и анализират получената информация. Следва да се има предвид, че в случаите на умерена и тежка степен на интелектуална недостатъчност, тези скали са единствено приложими и дават възможност за определяне на „силните и слабите страни“ в тенденциите на глобално развитие. Сред айтемите няма добри и лоши отговори, общата цел е да бъдат улеснени специалистите в детерминирането на конкретни образователни цели.

Тук ще бъдат представени само **две методики за оценяване на адаптивното функциониране**. Първата от тях е РЕР-3 и е предназначена за децата с аутистичен спектър на развитие, втората е методиката за функционално и образователно оценяване на социалните умения, приложима при деца в състояние на средна и тежка умствена изостаналост (представена в следващата част на методиката). Тяхното приложение и администриране изисква специалната подготовка на специалистите.

Методика за определяне на психообразователния профил - РЕР – 3

РЕР-3 или инструментът за създаване на психообразователния профил на децата в състояние на аутистичен спектър на развитие улеснява преди всичко разработването на индивидуалната програма за обучение. Съдържанието на методиката се гради на дейности, които подпомагат координацията и взаимодействието на учителя и семейството. Тестът е предназначен за:

- Определяне на силните и слабите страни на детето с цел изготвяне на подходящата за него индивидуална програма;
- Събиране на информации, които потвърждават диагнозата;
- Оценяване на развитието и адаптивно ниво на функциониране;
- Приложение с изследователска цел.

В съдържанието си включва 10 под-теста (вербално познание, експресивна реч, рецептивна реч, фина моторика, обща моторика, зрително-моторна имитация, емоционална експресия, социална реципрочност, моторни характеристики на по-

оведението, вербални характеристики на поведението), 6 от тях оценяват капацитета на развитие и 4 – дезадаптивното поведение. Те са групирани в 3 категории: моторика, комуникация и дезадаптивно поведение. Оценяването се осъществява едновременно и споделено между учители, родители и други специалисти.

Тази методика е първата, която включва прякото участие на родителите в оценяването на прогреса в развитието на детето. Освен това, тя е в съгласуваност с организацията и провеждането на програмата TEACCH, за чиято цел предоставя образователните цели и дейности.¹³

Комплексно оценяване на аутистичния спектър на развитие¹⁴

Подборът на средствата за оценяване на равнището на развитие и неговите индивидуални специфики се осъществява на основата на добре познатите на психологическата професионална общност и валидизирани в диагностичната практика методики: „Autism Diagnostic Observation Schedule“ (ADOS); „Autism Diagnostic Interview – Revised“ (ADI-R); „Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders“ (DISCO), „Développemental, Dimensional and Diagnostic Interview“ и тези за оценяване на адаптивното поведение „Evaluation des Comportements Autistiques“ (ECA), „Childhood Autism Rating Scale“ (CARS) I.

Аутистичният спектър на развитие варира в изключителното си разнообразие от едно дете на друго, при относително устойчивата проява на водещите особености в социалното развитие – взаимодействие и комуникация.

За доброто опознаване на индивидуалните способности и образователните потребности, педагозите следва да осъществяват начини на комуникация с цел разбиране и осъществяване на обменна връзка с детето. Тя има за цел открояването на т.нар. „силни и слаби страни“ и осигурява разкриването на проблематичните аспекти на развитие, чието равнище и начини за проява са предварителните условия за създаване на педагогическите стратегии на работа.

Оценяване на интелектуалните умения

Психологическите технологии и методики за оценяване на познавателното развитие, прилагани с цел определяне на индивидуалния капацитет за осъществяване на познавателни операции се основава на познатите стандартизирани тестове, въпросници и практически задачи, адаптирани за приложение спрямо възрастта и нивото на развитие.

Препоръчително е ползването на тестовете на Wechsler (WPPSI, WISC, WAISetWASI), приложими във версиите за възрастта от 3 до 21 годишна възраст. При невъзможност за осъществяване на директен контакт с детето, независимо

¹³ Shopler, E., M.D. Lansing, R.J. Reichler, L.M. Marcus. (2010). PEP-3 Profil psycho-éducatif. Evaluation psycho-éducative individualisée dans la Division TEACCH pour enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme. DeBoeck.

¹⁴ <http://participate.be>

какви са причините за това, се прилагат скали за проучване на информацията, предоставена от родителите. „Vineland Adaptive Behavior Scales“ включва въпроси за получаване на информация за комуникативните, социалните и адаптивни способности на детето.

Оценяване на комуникативните умения

Познатите технологични варианти за оценяване на речевото развитие, речевата способност и общата комуникативна способност на детето, предоставят ограничена информация, поради което е наложително да бъдат съчетани с приложението на методики за оценяване на процесите на разбиране, декодиране, съхранение и възпроизвеждане на информацията, на експресивната и граматически правилната реч, на начините за ползване на речта в процеса на комуникация (в смисъла на общуването), както и на импресивната реч, съчетана със способностите за проява на въображение и социални умения за участие в сюжетно-ролевите игри и игрите с правила.

Оценяване на физическия статус

Оценката за общото физическо развитие на детето се основава на данните от медицинските изследвания, провеждани с всички деца от детските градини и училищата. Регистрираните показатели за слуховата и зрителната острота, ръста и теглото, начина на хранене, особеностите в съня, съществуването на стомашно-чревни проблеми, както и сборната оценка предоставят допълнителна информация за специфичните потребности на детето.

Данните от неврологичните изследвания са необходими при установяване на регресии в общото състояние и проявата на поведенчески кризи, възникването на кожни проблеми, както и зрителни, слухови или специфични обучителни трудности.

Оценяване на поведенческите и психични реакции

Сведенията за поведенчески и психични проблеми разкриват влиянието на тревожността, промените в настроението, нарушенията във вниманието и хиперактивността, импулсивността, натрапливите мисли и компулсивното поведение. Те са често срещани във възрастта на тинейджърите и изискват осигуряване на подходящите мерки за подкрепа и въздействие с цел „овладяване“ на възможните конфликтни контакти с действителността.

Оценяване на семейното функциониране и начина на живот

Познаването на семейните потребности, на силните страни на членовете на семейството е един от съществените етапи в разработването на педагогическите стратегии за успешната образователна интеграция и училищните постижения на децата. С подчертано значение е стимулираната подкрепа на детето от страна на всички страни, родители, учители, приятели (Olds, 2006).

Комплексно функционално оценяване

Актуалната ориентация на технологиите и процедурите по оценяване на аутистичния спектър на развитие е отдалечена от специализираните медицински изследвания.

Изложените предписания за комплексно оценяване на индивидуалните способности (и умения) изискват избора на адаптирани методики за определяне на потребностите на детето в условията на неговото социално участие в образователния процес. С оглед на необходимостта от вникване в индивидуалността и разпознаване на потенциала за изява на училищни постижения, програмата за оценяване на познавателното, комуникативното и социалното развитие се оказва добър модел за поставяне на началото в по-точното определяне на образователните цели. Оттам нататък може да се мисли и да се знае, че целта на оценяването не се състои в провеждането на процедури по изследване на основните характеристики на „аутизма“, нито на неговото установяване с максимална сигурност. Постигната цел идва след резултата от оценяването. Тя се състои в смисъла и значимостта на създадените социални и професионални контакти и обмен, както и на придружаващите ги форми на взаимодействие с децата. Генералният продукт на комплексното оценяване на тенденциите и особеностите в развитието е разработената индивидуална програма за обучение, адаптирана в максимална степен към потребностите на детето и неговото семейство.

Данните от изследването на всяко дете показват изразеността на доминиращи характеристики и при необходимост се провеждат допълнителни наблюдения с цел разширяване на представите за уменията за социално взаимодействие и комуникация. Често се оказва, че ниското ниво на ползване на речта е придружавано от завишената изява на общия познавателен капацитет, което е достатъчно условие за прецизиране на необходимостта от адаптиране на образователните цели. В този случай процесите на преподаване и учене се основават на разработването на образователна програма синхронна на индивидуалната динамика на развитие.

Таблица № 5. Психометрични инструменти за оценяване на интелектуалния и адаптивния капацитет

Психометрични инструменти	Целеви характеристики
Wechsler (WPPSI, WISC, WAISetWASI)	IQ Интелектуален коефициент
	QD Коефициент на развитие
„Autism Diagnostic Observation Schedule“ (ADOS) „Autism Diagnostic Interview – Revised“ (ADI-R) „Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders“ (DISCO) „Développemental, Dimensional and Diagnostic Interview“	Аутизъм
PEP-3	Аутизъм - адаптивни умения – концептуални, социални, практически
„Evaluation des Comportements Autistiques“ (ECA) „Childhood Autism Rating Scale“ (CARS)1	Аутизъм - адаптивни умения – концептуални, социални, практически
Методика за оценяване на социална сфера	Социални умения
Методика за оценяване на познавателна сфера	Познавателни умения
BECS	Познавателни, комуникативни, социоемоционални умения

Предимства и недостатъци на стандартизираните методики

Предимства на стандартизираните методики за оценяване на интелектуалните умения.

Психологът достига до определяне на относителната диференциация на компонентите на интелектуална активност и умения, проявена в посока на:

- Мисловната активност и речевата способност (сила и обем на отразителните процеси; анализ, синтез, обобщения и логични операции; речево развитие, телесна схема и активна ръка);
- Динамиката на мисловните процеси (устойчивост, разнообразие, йерархия);

- Познаване на индивидуалните различия е определящият подход за педагогическата дейност: прогнозира трудностите, бариерите, подкрепата и насочва към подходящата среда в клас и училище; Избор на образователно съдържание и насоки за самостоятелна работа;
- Гарантиране на социалното и емоционалното благополучие за детето;
- Открояване на основните тенденции в изоставането на интелектуалното развитие и прогнозиране на постиженията и успеваемостта;

Освен диференциалната диагностика и разграничаването на дадено ниво и вид състояние от друго, психологът следва да съобразява възрастовите особености и културната принадлежност на изследваните лица, които биха могли да оказват влияние на получените резултати. Освен това, личностните и „некогнитивните характеристики“ също определят нивото на регистрирания неуспех.

В заключение следва да се има предвид, че „мерките за IQ или QD“ **не са единствените, които оценяват, определят и прогнозираят индивидуалното развитие.** Нещо повече – те не са константна величина!¹⁵

По време на оценяването, психологът наблюдава:

- Разбирането на поставената задача;
- Интерес и мотивацията за изпълнение;
- Настроението;
- Емоционалните реакции;
- Контрола над вниманието;
- Паметта;
- Избрания подход и начин за постижение;
- Проявата на самокритичност;
- Издръжливостта до края на задачите, отегчението и уморяемостта;
- Вербалната и невербална нагласа към психолога

Недостатъци на стандартизираните методики за оценяване на интелектуалните умения

Утвърденият маниер за създаване профила на интелектуално и индивидуално развитие, основан на стандартизираните методи и средства за „измерване“ на интелектуалния капацитет и способностите, не покрива очакванията на учителите и психолозите от практиката. Съществуващото разминаване между методическите указания и стандартите за функционално оценяване поражда необходимостта от „проверка“ на всеки от аспектите на развитие, независимо от това дали детето е със, или без интелектуална недостатъчност.

Резултатите от последните изследвания показват и съществените недостатъци на стандартизираните методики за оценяване на интелектуалното функционира-

¹⁵ Лекции по Психология на лицата с увреждания. Раздел: Диагностика и оценяване на интелектуалното развитие. UMONS, 2007.; UCL, 2011. N. Nader-Grobois, J. Grégoire.

¹⁶ Прегледът на експертното мнение на специалистите се позовава на изследването на C. Lemire „Fidélité et validité de contenu des nouveaux domaines du Programme eis évaluation intervention suivi (eis) : littérature et Numération“, 2013.

не.¹⁶ Редица автори посочват, че отделните тестови задания (айтеми) са твърде абстрактни и нямат връзка с реалните изисквания на всекидневния живот. Според Gao и Grisham-Brown (2011) това е „изкуствена“ диагностична процедура, която води до „заблуди“ и получените отговори нямат връзка с реалната действителност. Този елемент на „изкуственост“ се подсилва от неумението на психолозите да провеждат обективното оценяване. Освен това, стандартизираните тестовене дават представа за нивото на формиране на самостоятелността на децата (Bagnatoetal., 2010; Bricker, 2006; Масу, Bricker, & Squires, 2005), което прави приложението им практически излишно.

D. Bricker (2002) насочва вниманието към това, че е препоръчително стандартизираните тестове да се провеждат на всеки две години, поради което се оказва невъзможно да бъдат регистрирани малките подобрения в развитието на децата, особено при тези, които имат бавен темп на развитие. Тези тестове не разкриват реалните умения на децата (Gao & Grisham-Brown, 2011).

В изследването си С.Lemire изброява и други „неприемливи страни“ на стандартизираните методики и последствията, които могат да окажат на детето и родителите му. Например:

- Изследването на детето се провежда с предварително определени материали и в последователност от дейности, които не могат да бъдат променени с оглед на адаптирането им към индивидуалните особености;
- Измерва се нивото на постижения без да се отчита спецификата на контекста на средата (Thurman & Mc Grath, 2008);
- Предизвиква се стрес и неочаквани резултати, влияещи на самочувствието на детето (Gao & Grisham-Brown, 20 II; Meisels, 2007);
- Провежда се при „затворени врати“ и в условията на индивидуален контакт на детето и специалиста, което изключва участието на значимите за детето лица (Bagnatoetal., 2010);
- Заключителният доклад често е неразбираем за родителите и учителите (Gao & Grisham-Brown, 2011).
- Постава се акцент на „неспособността“, а не на прогреса (Bagnato и сътр., 2010), поради което резултатите се оказват „излишно“ ненужни за образователната практика (Gao & Grisham-Brown, 2011).

По тази причина, авторката дава следното обобщение относно препоръките, изведени от проученото експертно мнение на специалистите в областта на изучаване на интелектуалната недостатъчност и на редица служби, чиито услуги са свързани с развитието на децата:

- Прекратяване на приложението на стандартизираните тестове в периода на детството (Meisels, 2007; National Association for Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2003);
- Дефиниране на същността и смисъла на оценяване на индивидуалното развитие, основано на създаване на „портрета на индивидуалните способности и потребности“ с цел постигане на най-добрите решения по отношение

ние на педагогическата интервенция (National Association for Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2003);

- Оценяването да бъде основано на принципите за етика, валидност и надеждност;
- Методите на оценяване да бъдат адаптирани и приложими за децата с различен културен и езиков статус, с различен вид атипично развитие;
- Оценяването да бъде свързано с всекидневните дейности на детето и да се проведе с отговорността на специалистите и с участието на родителите;
- Оценяването да бъде в услуга на взетите решения за организираното обучение и да води към подобряване на програмите за индивидуално обучение.

Необходимост от функционалното оценяване

За да бъде представен модела на *функционалното оценяване* е необходимо да се познаят и да се ползват *средствата за достоверно и комплексно оценяване*.

Изучаването на *глобалното развитие* на децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие се осъществява *неделимо от контекста на образователната среда*. Резултатите от проведените изследвания показват, че колкото по-интензивна е образователната функционалност и интерактивност на адаптацията на средата и сътрудничеството на специалистите спрямо потребностите на действащите в клас учители и деца, толкова по-устойчиви са техните училищни постижения. Именно в тази обвързаност се разкрива същността и ролята на функционалното оценяване, които имат общообразователен ефект и дават насоки към търсене на решения по въпроси и ситуации, засягащи всички приобщени към процесите на образователната интеграция.

Функционалното оценяване съдейства за:

- Разкриване динамичния профил на индивидуалния капацитет и потребности, като се основава на положителните тенденции на развитие;
- Определяне на необходимата допълнителна подкрепа и ресурси;
- Определяне на образователните цели и задачи, съдържание, тематика и дейности на индивидуалната програма за обучение и развитие.

Функционалното оценяване е начин за разкриване на уменията за участие във взаимодействието със средата, основани на знанията за околния свят и на адаптивните характеристики на поведението на децата (С. Dionne).

Моделът на провеждане включва етапите на приложение, анализ и програма от действия¹⁷:

1. Определяне на придобитите знания, тяхната честота и проява по предназначение в хода на педагогическото взаимодействие „учители-деца“. Крайният резултат има две измерения:

- Представяне на програмата *от дейности* на учителя за наблюдение и оце-

¹⁷ „Хронотопография на прехода от образователна интеграция към инклузия. Импакт за познавателно и социално развитие на деца в състояние на интелектуална недостатъчност“ (2014). Дисертационен труд.

няване;

- Определяне на *рутинните познавателни и социални умения на децата за участие в образователния процес*;

2. Събраната информация е необходима за:

- Подготовка на *програма* от дейности за ефикасна допълнителна подкрепа (реорганизация и функционална адаптация на средата и обучението с участието на учители и ресурсни учители);
- Създаване на индивидуалната образователна програма като *средство за осигуряване и повишаване самостоятелността на детето*.

Методиките за оценяване на познавателните и социалните умения за участие в образователния процес на децата в състояние на интелектуална недостатъчност (лека и средна степен) са **инструменти** за провеждане на функционалното оценяване.

Резултатите от проведеното изследване показват, че:

- Децата в състояние на интелектуална недостатъчност **искат да бъдат познавани**, да бъдат част от цялото наречено „училище“, затова родителите, учителите и съучениците им трябва да отговорят с нужното **доверие и внимание**;
- Да бъдат постоянно **стимулирани за участие** във всяка дейност, осъществявана в училищната и организираната образователна среда;
- Към тях да бъдат поставяни максимално **високи изисквания**, реципрочни на хронологичната им възраст и образователните цели на учебната програма.

Функционалното оценяване е не само начин за определяне на уменията за участие на децата в образователния процес, не само процес, изпълним съобразно технологичните процедури, инструменти и планираната последователност на тяхното приложение, то е методология на организация и провеждане на образователния процес.

В заключение може да се обобщи, че стандартното и функционалното оценяване на когнитивните и адаптивните капацитети на децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие, са два самостоятелни етапа в изследването на комплексното им развитие.

Първият етап се ползва от методите и процедурите на стандартизираните методики. Вторият – от средствата и инструментите на функционално и образователно оценяване на уменията за участие в образователния процес и за социално участие.

Заклучителен доклад за индивидуалните способности и необходимата подкрепа (ИН) ¹⁸

1. Мотиви и основания за провеждане на консултация.
2. Методи и средства на оценяване и събиране на данни.
3. Източници на информация (доклади от предходни консултации и други документи).
4. Анамнеза, медицински данни (комуникация, моторика, трудности във вниманието и хиперактивност), получавани услуги. Обозначаване на появата на изоставането в развитието и описание на училищния период.
5. Предходно оценяване на интелектуалното функциониране.
6. Лечение по време на оценяването.
7. Познавателно оценяване (IQ): по скалата на Wechsler (последни резултати в зависимост от възрастта).
 - Посочване на нормите, на които се основава оценяването. Цитиране на ползваното ръководство за оценяване.
 - Интерпретиране на резултатите (съобразно нормите).
 - Осигуряване на документи за диференциална диагностика,
 - Отчитане на предходната оценка, препращайки към алтернативни хипотези за да се осъществи анализ на индивидуалното състояние на развитие.
8. Оценяване на адаптивното поведение (за предпочитане по методиката AVAS-II, кореспондираща с критериите на AAIDD).
9. Показване „историята на развитие“ и че появата на дефицитите в интелектуален и адаптивен план са възникнали преди 18 годишна възраст.
10. Синтез и анализ на информацията.
11. Заключение и препоръки.
12. Функционално и образователно оценяване на глобалното развитие по области на дейност и участие.
13. Насоки за разработване и приложение на индивидуалната програма за обучение и развитие.

Заклучителен доклад за индивидуалните способности и необходимата подкрепа (АСР)

1. Мотиви и основания за провеждане на консултация.
2. Методи и средства на оценяване и събиране на данни.
3. Източници на информация (доклади от предходни консултации и други документи).
4. Анамнеза, медицински данни (комуникация, моторика, трудности във вниманието и хиперактивност), получавани услуги. Обозначаване на появата на изоставането в развитието и описание на училищния период.

¹⁸ Адаптиран вариант на съдържанието на заключителния доклад от модела, публикуван в насоките за специалистите в указаниято: *Avis professionnel* (Vol. Évaluation du trouble du spectre autistique, du retard global de développement et de la déficience intellectuelle). (2014). Québec: Centre de readaptation en déficience intellectuelle de Québec. (с.16-20).

ставането в развитието и описание на училищния период:

- Данни за рисковите фактори на развитие;
 - Еволюция на трудностите в поведението, актуални характеристики;
 - Обобщение на проведените изследвания и мнението на различни специалисти (психолози, психотерапевти, специални педагози, логопеди);
5. Оценяване на особеностите в поведението в естествена среда.
 6. Оценяване на интелектуалното и адаптивното функциониране с цел определяне наличието на интелектуална недостатъчност
 7. Оценяване на актуалното функциониране според критериите на DSM-V.
 8. Представяне на резултатите по стандартизираните методики за изследване на аутизма (ADOS и ADI-R).
 9. Диференциално оценяване.
 10. Изготвяне на глобална функционална карта, основана на мултидисциплинарното изследване.
 11. Подготовка на индивидуалната програма за обучение и социално участие.

ВТОРА ЧАСТ

ПРОГРАМАТА НА ОЦЕНЯВАНЕ, ИНТЕРВЕНЦИЯ И ПЛАНИРАНИ ДЕЙСТВИЯ (EIS) – ИНСТРУМЕНТ ЗА ФУНКЦИОНАЛНО И ОБРАЗОВАТЕЛНО ОЦЕНЯВАНЕ

Функционалното оценяване е начин за разкриване на уменията за участие във взаимодействието със средата, основани на знанията за околния свят и на адаптивните характеристики на поведението на децата. Тук не става въпрос за разпознаване и определяне нивото на развитие на микроуменията, регистрирани посредством приложението на различни скали.

C. Dionne

Функционалното оценяване е процес на събиране на информация за необходимостта от ефикасна допълнителна подкрепа, с която се превръща в средство за осигуряване и повишаване самостоятелността на детето.

R. O'Nie&coll¹⁹

Методиките за оценяване на познавателното, социалното и комуникативното развитие са трите части от програмата за оценяване, интервенция и планирани действия²⁰ (разработена от D. Bricker, в превод на фр. ез. на C. Dionne), които са адаптирани за приложение в български условия. Те са своеобразно ръководство на учителя за функционално и образователно оценяване на индивидуалния капацитет и умения за участие в образователния процес на децата в състояние на лека и средна степен на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие.

Програмата EIS е предназначена за деца от 0 до 6 годишна възраст, както и за деца в състояние на сложна степен на изоставане в развитието, включително с двигателна, и сензорната недостатъчност, които е приложима до 10 годишна възраст. Тя съдържа тест и учебна програма, които имат за цел да посочат конкретни образователни цели спрямо потребностите на всяко дете.

Съдържанието ѝ е съобразено с възрастовите характеристики на развитие на децата и разкрива стъпките на постепенно и последователно придобиване на знания за достъпните им близки и конкретни факти за околната среда и социалните отношения. То е структурирано по **области на развитие**, представени в тенденциите на **психомоторното (обща и фина моторика), познавателното, комуникативното, адаптивното и социалното развитие**. „Тестът и учебната програма“ включват изпълнението на поредица от дейности, всяка от които следва конкретни образователни цели и задачи, и е изпълнима по съответния модел на интервенция (участие) на учителя:

- Наблюдение и оценяване;

¹⁹ O'Niel, R. & coll. (2008). Évaluation fonctionnelle et développement de programmes d'assistance pour les comportements problématiques. De Boeck. p. 19-23.

²⁰ Bricker, D. (2006). Programme EIS. Évaluation, intervention suivi. De Boeck.

- Детерминиране на образователните цели;
- Планиране на педагогическото взаимодействие „учители-деца“
- Програма на предприетите действия.

Всяка област на развитие също е представена в свой „тест и програма от дейности“, групирани по категории, равностойни на конкретни знания и умения, които разкриват начините, по които детето се запознава и взаимодейства със света и хората. Едни от тях са свързани с уменията за различаване на свойствата на предмети, явления и събития; други – със средствата и способността за комуникация; трети – с усвоените ориентации за времепространствената организация и предназначението на помещенията вкъщи и училище; четвърти – с усвоените умения за опознаване на действителността и формирането на умения за участие в процесите на огромяване. Следва да се отбележи, че децата придобиват тези по-общи и частни знания в различен ритъм, но това, което се наблюдава са характерът и динамиката на самостоятелната им проява в активното участие в организираната дейност.

Практическото приложение на програмата предоставя възможности за наблюдение, оценяване и предприемане на действия по отношение на стимулирането на глобалното развитие на детето.

Програмата EIS предоставя възможности за паралелното провеждане на *функционално оценяване* на постиженията²¹ в процесите на учене, а така и за оценяване компетентността на *учителя за създаване на условия за успех*²². Тези две тенденции са наблюдавани през погледа на участващите в процеса на образователна интеграция учители.

Като ръководство за учителя за работа с деца със специални образователни потребности, нейното съдържание и образователни цели дават насоки за планирането и организирането на учебния процес. Нещо повече, учителят е улеснен от възможностите за включване на другите специалисти и родителите. Осъществяваните дейности с образователен и развиващ характер могат да бъдат идентифицирани като форми на подпомагане и *придружаване* на детето, или *наблюдение и оценяване* на процесите на учене, *избор на следващите дейности*.

²¹ Dionne, C., Bien évaluer pour mieux intervenir dans le domaine de la déficience intellectuelle, UCL, 8 mai 2010; <http://ehhs.kent.edu/link>

²² Гърбачева, А. (2014). Хронотопография на прехода от образователна интеграция към инклузия. Импакт за познавателно и социално развитие на децата в състояние на интелектуална недостатъчност. Автореферат на дисертационен труд., с. 59-63.

Таблица 6. Области и нива на функционално оценяване

Области на развитие (сфери на развитие)	Категории (0-3 години)	Категории (3-6 години)
Фина моторика	Хващане на предмети и манипулация Функционално приложение на фината моторика	Билатерална моторна координация Подготвителни умения за писане
Глобална моторика	Движения и локомоция (положение на тялото „по корем“ и „по гръб“) Поддържане на равновесие при „седене“ Равновесие и мобилност Игрови умения	Равновесие и мобилност Игрови умения
Адаптивно поведение	Умения за хранене Умения за поддържане на лична хигиена Умения за събличане	Хранене Лична хигиена Обличане и събличане
Познавателна	Сензорни стимулации Постоянство на предмета Причинност Имитация Решаване на проблеми Взаимодействие с предмети Предучилищни умения	Понятия Категоризация Последователност Запомняне на събития Решаване на проблеми Игра Елементарни математически представи Фонологична осведоменост и пред-четене
Комуникативна	Комуникативно взаимодействие на ниво доречева активност Преход към думите Разбиране на думи и изречения Произвеждане на думи и изречения	Комуникативно взаимодействие Произвеждане на думи, послания и изречения

Социална	Взаимодействие на детето с познати възрастни Взаимодействие със средата Взаимодействие с връстниците	Взаимодействие с другите Участие Взаимодействие със средата Познаване на себе си и на другите
----------	--	--

Програмата EIS като методика за функционално и образователно оценяване(за 3 – 10 годишна възраст)

Приложението на програмата EIS дава възможност за определяне нивото на знания и умения, идентифицирано в капацитета за участие на децата в различни дейности и събития. След директното им наблюдение се осъществява функционалният анализ, даващ насоките за прогнозиране на необходимата интервенция и планирането на взаимодействията „учители-деца“ и „деца-деца“.

Три са основанията директното наблюдение и своевременното оценяване на индивидуалните умения да се осъществяват преди, по време и след участието на детето в различни дейности и в условията на различен контекст.

Първият аргумент насочва към осмисляне на обстоятелството, че децата, които се отличават с ограничения в общия функционален капацитет, имат различен репертоар от умения и реагират по различен начин спрямо промените в дадена ситуация. В обичайните за тях ситуации те се представят успешно и обратно – в непознати ситуации обикновено срещат затруднения.

Вторият аргумент се основава на заключението, че уменията се развиват хармонично. В този смисъл, познавателните, комуникативните, двигателните (психомоторните и социомоторните) и социалните умения въпреки че се формират в собствен ритъм, изоставането в една от тези области на развитие може да окаже влияние на другите. И ако при децата с изразена двигателна недостатъчност се регистрират трудности в изпълнението на дадена дейност, или се откроява специфика в разсъжденията за причинността на дадено събитие, то това се дължи по-скоро на тяхното ограничено физическо взаимодействие със средата, отколкото на ограниченията им в познавателен план (D. Bricker, C. Dionne). Или ако при децата с изразени ограничения в интелектуалното развитие се наблюдават затруднения в изпълнението на дейностите с образователен характер, то това невинаги се отразява на тяхното социално и физическо взаимодействие със средата.

Направеното пояснение е от изключително значение по отношение планирането и усъвършенстването на образователните дейности, чрез които ще бъдат „запълвани“ установените ограничения. **Третият аргумент** е съобщаван многократно. Както предстои да бъде посочено в описанието на различните групи умения, повечето от поставените задачи изискват активиране на умения за участие, принадлежащи на различни области на развитие. Например, при изпълнението на дадена задача обикновено се спазват три етапа: действие (извършване на

дадена дейност), комуникативен (разбиране) и познавателен (внимание и памет). Възможно е да се окаже, че детето внимава и запомня добре, но не достига до изпълнението на задачата поради специфика в комуникативните умения (затруднено разбиране).

Една от основните цели на функционалното оценяване е да предостави яснота за разбирането и ръководенето на педагогическите ситуации.

Ето защо, функционалният анализ на резултатите достига до поставяне на условията за *адаптиране на образователните дейности* посредством прилагането на диференцирани педагогически методи и за *определяне необходимостта от допълнителната подкрепа* до осигуряване на индивидуалния успех при изпълнението на задачата. Например, ако детето среща затруднения в разбирането, специалистът се основава на алтернативните методи на комуникация. Или ако затрудненията са изразени в припомнянето на последователността от действия, то ще потърси помощта на учителя или другите деца. Средствата и методите на допълнителна подкрепа подсилват самостоятелността и осигуряват повишаване на постиженията на детето от участието в образователния процес.

Практическото приложение на програмата EIS се основава на *натуралистичния и трансверсалния подходи*.

Първият е свързан с предписанието за наблюдение на естествения ход на развитие и възприемане на училищната среда като естествено присъща за обучението на всички деца. Натурализмът дава насоките за разкриване на спецификата в индивидуалното развитие и различията в индивидуалните постижения, проявени в процеса на организираното обучение и при активното участие на всеки ученик. Той отдалечава специалистите от начините за постигане на количествени показатели и мерки за умствената възраст или за интелектуалния капацитет, нито позволява да се прави сравнение между постиженията на различните деца. Провежданите наблюдения и оценяване са вариант на сравняване на минали и настоящи постижения на детето, на сравнение на детето със самото себе си, което откроява индивидуалния прогрес на постиженията в хронологията на учебната година.

Допълнен от трансверсалния подход, начинът на оценяване на постиженията разкрива естествената и индивидуално присъща тенденция на индивидуално развитие, отразени в началото на учебната година (време 1), и продължаващи като по спирала през цялата учебна година (време 2 и време 3 (ТЗ) – края на учебната година.

Програмата EIS се превръща в методиката за функционално оценяване на участието в образователния процес на децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие при изпълнението на следните задачи:

- Приложена е като инструмент за определяне нивото на придобитите знания и умения, тяхната честота и проява по предназначение;
- Прогнозира тяхната проява в различни дейности и събития;
- Идентифицира нивото им на функциониране спрямо промяната на конте-

кста и срещаните трудности;

- Предоставя информация за необходимостта от допълнителна подкрепа спрямо етапите на изпълнението на задачите;
- Очертава възможностите за повишаване на поставените изисквания.

Проучената литература по въпроса за приложението на методиката като инструмент за оценяване, наблюдение и планиране на взаимодействието с децата в състояние на интелектуална недостатъчност показва, че са провеждани достатъчно изследвания по отношение на участието им в образователния процес в контекста на интеграция.

Модел на приложение

С подчертаното си педагогическо предназначение методиката за функционално оценяване на уменията на децата подпомага образователната практика и разбирането на динамиката в отношенията между двамата основни герои в образователната среда – учителя и ученика. Първият, като правило, ангажиран и отдаден на организацията и осъществяването на обучението, вторият – на участието в обучението посредством механизмите на ученето, които са продукт на автономното развитие (в смисъла на индивидуалните способности). В полето на педагогическите ситуации, тази диференциация е дълбоко полюсна, като едновременно с това закономерно запазва съвместното си реализиране.

Двете водещи дейности – преподаване и учене – се осъществяват от два независими един от друг субекти. Тяхното обединение се открива във взаимодействието и партньорско присъствие в една и съща времево-пространствено и образователно детерминирана среда. Макар и да вървят заедно и като в комбинация един с друг, тяхното обединение се преоткрива и в изпълнението на тълкувания тук методически инструментариум.

Изложените постановки (Фиг. 1) за приложение на методиката определят нейния интегративен и системен характер. Тя предпоставя професионалното сътрудничество на учителя на класа и ресурсния учител и тяхната съвместна дейност със семейството и близките на детето по отношение на планирането на образователните цели, организацията и осъществяването на педагогическото взаимодействие, текущото наблюдение и оценяването на прогреса и индивидуалните постижения на децата.

Методика EIS е интегрирана система



Едно от основните предизвикателства за учителите е да познават добре образователния капацитет и потребности на децата, нивото и начина им на взаимодействие с околните и средата, така че да създадат условия за стимулиране и подпомагане на глобалното им развитие и пълноценното им участие в класа.

Освен това, на основата на проучения чуждестранен опит следва да се популяризират резултатите от нейното първо приложение в условията на образователната интеграция в българското училище. Оттук нататък може да бъдат представени начините ѝ на ползване от учителите и ресурсните учители.

В този смисъл, следва да се подчертае, че тази методика е средство за определяне на допълнителната подкрепа:

- Тематично планиране на педагогически ситуации и взаимодействие (с участието на различни партньори);
- Наблюдение и оценяване на участието на децата;
- Наблюдение и оценяване на рутинните и формиращите се умения на децата;
- Преместване на необходимостта от подкрепа и придружаване при изпълнението на конкретни дейности.

²³ Rivest, C., Boulet, M., Dionne, C. (2010) Outil d'application du programme EIS. Evaluation, intervention et suivi, IQDI.

По време на оценяването, учителят...

Наблюдява:

- дейностите изпълнени от детето (на части)
- ежедневните, рутинни дейности (поведение)
- изпълнението на планирани дейности

Цел - създава „портрета“ на функционалния репертоара на детето



Наблюдението откроява представянето както на диференциацията в участието, така и на единството във взаимодействието на учителя и на ученика. При все това, алгоритмът на администриране и провеждане на оценяването дава предимство на учителя. Той е преподавател, оценител и дизайнер на педагогическите ситуации. Компонентите на приложената методика за всяка отделна област са диференцирани по образователни цели (критерии), образователни задачи (показатели) и конкретните им оценки (индикатори).

Подготовката на учителя се състои в избора на тематиката и образователните цели за осъществяване на занимания, които изискват проявата на познавателния, социалния, комуникативния, психомоторния капацитет и по този начин се разпознават характера, трайността и динамиката на конкретни умения.

Учителите наблюдават рутинните умения на децата в началото на учебната година, впоследствие провеждат оценяване на формираните умения и получените сравнителни данни показват прогреса на всяко дете без да бъде сравнявано с постиженията на другите деца. Чрез целесъобразно вмъкнатите кратки дейности, които са част от ежедневието, се разкрива участието на всяко дете в различни

²⁴ Rivest, C., Boulet, M., Dionne, C. (2010) Outil d'application du programme EIS. Evaluation, interventionetsuivi, IQDI.

форми на педагогическо взаимодействие и социални отношения. По време на тяхното изпълнение, децата са насърчавани да обменят и споделят материали или да си помагат един на друг, като показват отношения на приятелство, предпочитани преживявания и проява на внимание към възрастните.

Учителите използват вербални и невербални начини, за да започнат съвместни занимания и за да окуражават участието на всички деца.

По време на наблюдението и оценяването, се демонстрират усвоените и изпълнявани социални роли и изисквания, които са в полза на всички участващи.

Според D. Bricker (2006), организацията и осъществяването на процедурите по наблюдение и оценяване се изпълняват в дългосрочен план. Обикновено между всеки от периодите на приложение на инструмента има не по-малко от 3 до 6 месеца. Самата подготовка на учителите за провеждане на наблюдението и текущото оценяване преминава през следните етапи.

Първият етап е *подготвителен*. Учителите се запознават със съдържанието и инструкциите за приложение на инструмента. Провеждат занимания по отразяване и обобщаване на получените резултати.

Вторият етап е *организационен*. Той дава началото на приложение на методиката на терен. Учителите (и/или ресурсните учители) избират образователни задачи, производни на образователните цели спрямо съдържанието на айтемите и адаптират дейности за тяхното постигане. Те планират и определят времето и мястото за провеждане на наблюденията, предвиждат начини на отразяване на резултатите.

Изпълнителният етап е трети и се разпознава като оценяване на рутинните умения на децата. Получените резултати могат да бъдат интерпретирани като *ориентировъчни*.

Четвъртият и всеки следващ етап се назовава *аналитичен*. Провежда се в различни от първоначалните условия, като се основава на нарастващото усложняване на задачите за децата и максималното улесняване на тяхното изпълнение. Благодарение на предвидените ресурси за адаптиране на обучението и образователната среда се цели повишаването на индивидуалните постижения.

Администриране на методиките за функционално оценяване на познавателна и социална сфера. Начини за отразяване на резултатите

Стандартният тест и учебната програма са основните компоненти на всяка от методиките. Тематично отразяват елементи от образователното съдържание на програмата на групата от детската градина или на класа от началното училище. Приложението на методиката се осъществява от учителите в процеса на преподаване и оценяване на индивидуалните постижения в учебния процес. Регистрираните постижения на детето се отчитат в различни периоди на учебната година, което позволява установяването на индивидуалния прогрес в продължителността на времето. И съдържателно и функционално приложението на методиката се основава на връзката между образователното съдържание и процесите на изпълнение,

оценяване, педагогическо взаимодействие, адаптация и прогресивно развитие.

Всяко оценяване се основава на образователните нива, цели и задачи, отразени в теста за оценяване на познавателното и социалното развитие. По време на оценяването учителят, наблюдател и оценител, констатира в каква степен ученикът изпълнява образователните цели и при условие, че той не постига очаквания резултат се предвиждат допълнителни и по следващи дейности, в които отново се поставя изискването за изпълнението им.

Образователните цели и съдържание на отделните нива са присъщи и за учебната програма и предвидените дейности могат да бъдат изпълнявани в различни моменти на училищното ежедневие. Оценяването на изпълнението на всяка задача е отразено на Таблица 6.

Таблица 7. Индикатори за наблюдение и оценяване

Индикатори	Показатели
2 = наблюдава се (успешно)	Ученикът изпълнява образователни задачи самостоятелно и постоянно. Уменията за учене са генерализирани и функционално присъстват в различен контекст, при взаимодействие с различни лица или материали, и в различни условия.
1 = непостоянно	Ученикът изпълнява частично поставените задачи и не постига пълен успех. Уменията за учене са неустойчиви и се налага специфична подкрепа.
0 = не се наблюдава (неуспешно)	Ученикът не проявява очакваните умения за учене, дори когато участва в различни, условия, които го налагат.

След оценяването на изпълнението на всички образователни задачи за всяка от областите на познавателно и социално развитие се достига до получения индивидуален оптимален резултат. Разделен на общия оптимален резултат и умножен по 100 той се превръща в неговото процентно измерение. Тези процедурни правила се спазват при събиране на данните от оценяването на децата в различни периоди на учебната година.

На Таблица 7. „Извадка от теста за оценяване“ са отразени организацията на функционалното и образователното оценяване, и начините за отразяване на резултатите за конкретна образователна цел. Символите „С“ и „Б“ означават съответно „скала на оценяване“ и „обяснителни бележки“. В колоната „С“ се поставят цифрите 0, 1 и 2. Когато учителят установи, че детето изпълнява успешно, самостоятелно и постоянно поставената задача, оценката за това постижение е равна на 2. Успешно изпълнените дейности създават „списъка на рутинните умения“ на децата. Частичното изпълнение на поставените задачи определя „списъка от

умения“, които са в процес на развитие и съответстват на „списъка от образователни потребности“. За да се превърнат и те в умения е необходимо допълнително обучение и подкрепа.

Показаният пример е извадка от теста за оценяване на познавателна сфера и ниво „Игра“, което включва две образователни цели.

Първата образователната цел е: да участва в ролеви и въображаеми игри. Децата показват умения за „влизане“ в социалната или професионалната идентичност на „избрания герой“. Планират сюжета на играта в действителен план и подготвят „сцената“ за изпълнение. Използват въображаеми реквизити и аксесоари. Например, игра на „учител и ученици“, „лекар, медицинска сестра и болни деца“, „шофьор и пътници“, „посещение в сладкарница“.

Тази образователна цел включва три задачи:

Първата задача е да се приемат различни роли и да се пресъздава идентичността на различни персонажи. Детето назовава избраната роля, при необходимост променя гласа си и артистично пресъздава различни „ролеви задължения“.

Втората задача е да планира, пресъздаде и изпълни определено действие от сюжета, което се разпознава без затруднение. Детето избира да бъде „шофьор на автобус“, заема въображаемото място и приканва пътниците да заемат местата си.

Третата задача насочва към уменията за ползване на въображаеми аксесоари. Когато детето е в ролята на „майка“, то си служи с различни предмети, за да покаже как храни детето (куклата).

За изпълнението на целта и задачите, учителите предлагат следната програма от действия и дидактически решения.

- Децата са насочени към сектора за игра и към избора на предпочитан сюжет. Възможно е да играят по групи. Съвместното планиране на действието изисква разпределението на ролите, като всяко дете приема „самоличността“ на избрания от него персонаж.
- Сюжетът налага последователност на действието и динамика в отношенията. На игровата сцена се вижда участието на всяко дете, като се разпознават уменията за изпълнение на определени ролеви отговорности и задължения. Пресъздава се социален опит и отношения, които показват съпреживяването, подчинението на поведението на определени правила, емоционално и вербално изразяване и др.
- Всеки герой е разпознаваем и по избраните аксесоари за действие.

Втората образователна цел насочва към оценяване на личните умения на децата за участие в игрите с правила. Тя се основава на наблюдението на тяхната инициативност, самостоятелност, готовност за получаване и изпълнение на указания. Тази образователна цел включва две задачи.

Първата задача е за поддържане активността на участие. Детето се включва и участва в играта отначало докрай.

Втората задача се изразява в спазването на поставените правила. Детето избира и спазва правилата. Изчаква изпълнението на изискванията, спазва последователността на действията. Учителят дава указания на цялата група по време на играта.

Дидактически решения

Предварително създадената игрова ситуация подтиква детето към участие като го насърчава за спазване на правилата и улеснява постиженията. Освен сюжетно-ролевите игри, в организирания образователен процес се провеждат дидактичните, подвижните, конструктивните и други видове игри, които съставляват групата на игрите с правила. Участието в тях води до усъвършенстване на придобитите и формирането на нови умения. Изискванията са свързани с избора на подходящия начин и средства на действие, за да се постигнат поставените цели и за да се изпълняват правилата на играта.

- В различните режимни моменти учителят прилага различни игри с правила. Те са средство за самоорганизация на дейността на групата и на участието на всяко дете. След обяснението на съдържанието на играта децата са насърчавани сами да търсят правилата на играта, да следят за изпълнението и за желаните резултати.
- Подбират се различни игри, някои от тях стават предпочитани и доставят удоволствие при правилния отговор на изискванията и изпълнение на основните правила.
- Дидактичните игри подпомагат формирането на познавателните умения и съдействат за формирането на комуникативните, социалните, двигателните и адаптивните умения. Предпочитани игри са „Ние се учим заедно да познаваме предметите“, „Отгатни“, „Допълни“, „Играй и купувай“ и много други.

Следва отразяването на оценките в теста.

Последователността на образователните цели и задачи е предварително зададена. Образователните цели са подредени в нарастваща сложност, образователните задачи – обратно, най-трудната задача е поставена за първа, а най-лесната – последна. Цифровото оценяване също има своите правила. Когато оценките за изпълнението на образователните задачи са различни, общата оценка за образователната цел задължително е обозначена с цифрата 1. Изпълнението на образователната цел е оценовано с цифрата 2 само, когато за всички задачи е получена тази максимална оценка. Брутният индивидуален резултат е равен на обикновения сбор на всички оценки за изпълнените цели и задачи. Максималният брутен резултат за познавателна и социална сфера е отразен в края на теста.

Таблица 8. Извадка от теста за оценяване на познавателна сфера, ниво „Игра“

<i>Периоди – време на оценяване</i>	1		2		3		4	
	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б
Игра								
Участва в роли (кооперативни, групови) и въображаеми игри	1		1		1		2	
Играе и приема различни роли и приема самоличността на герои	1		1		2		2	
Планира и играе в по определен сюжет или сцена лесни за разпознаване	0		0		1		2	
Използва въображаеми аксесоари	1		1		1		2	
Участва в игри с правила	0		0		1		1	
Придържа се към своето участие	0		0		1		1	
Придържа се към правилата на играта	0		1		1		1	

Тази част на изложението завършва с представянето на двата „стандартни теста“ за оценяване на познавателните и социалните умения на децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие. Придружаващата ги образователна програма е публикувана в книгата „Участие в образователния процес на 6-9 годишните деца в състояние на интелектуална недостатъчност“ (2015). В последната част на изложението е отделено внимание на отговорите на въпросите: как получените резултати детерминират образователните цели и съдържанието на индивидуалната програма на обучение? И защо тенденциите на социално развитие са определящи по отношение развитието на децата със сложно изоставане в развитието?

**МЕТОДИКА ЗА ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ
НА ПОЗНАВАТЕЛНИТЕ УМЕНИЯ ЗА УЧАСТИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС**

ПОЗНАВАТЕЛНА СФЕРА

Период на оценяване								
Дата на оценяване								
Оценяващ								
Име:	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б
А. Понятия (формиране на понятия)								
1. Показва, че разбира понятията за цвят, форма и големина								
1.1. Показва, че познава осем различни цвята								
1.2. Показва, че познава пет различни форми								
1.3. Показва, че познава шест понятия за големина								
2. Показва, че разбира понятия за количество и качество								
2.1. Показва, че познава 10 различни понятия за качество								
2.2. Показва, че познава 8 различни понятия за количество								
3. Показва, че разбира понятия за пространствени и времеви отношения								
3.1. Показва, че познава 12 различни понятия за пространствени отношения								

3.2. Показва, че познава 7 различни понятия за времеви отношения								
Б. Категоризация								
1. Групира лица, предмети или събития по точен критерий								
1.1. Групира лица, предмети или събития по категории								
1.2. Групира предмети според тяхната функция								
1.3. Групира предмети според физическата им характеристика								
В. Последователност								
1. Изпълнява указания, състоящи се от три или повече етапа, които са свързани и не са рутинни								
1.1. Изпълнява указания, състоящи се от три или повече етапа, които са свързани и са рутинни								
2. Подрежда предмети според тяхната дължина или големина								
2.1. Асоциира предмет от дадено множество с друг предмет от друго множество								
3. Описва събитие като спазва последователността на развитието му								

3.1. Разказва до край, позната случка или събитие								
Г. Запомняне на събития								
1. Спомня си събития от деня без помощта на контекстуални								
1.1. Спомня си събития от деня с помощта на контекстуални показатели								
1.2. Спомня си събития, които са се случили преди малко								
Д. Решаване на проблеми								
1. Разглежда решения на проблеми								
1.1. Предлага приемливи решения на проблеми								
1.2. Намира средства за достигане на цел								
2. Излага мнения и отговаря по подходящ начин на въпроси, изискващи размишление за лица, ситуации или предмети.								
2.1. Прави изводи								
2.2. Предвижда бъдещи или хипотетични събития								
2.3. Определя възможна причина за дадено събитие								
Е. Игра								
3. Участва в роливи и въображаеми игри								

3.1. Играе и приема различни роли и приема самоличността на герои								
3.2. Планира и играе в по определен сюжет или сцена лесни за разпознаване								
3.3. Използва въображаеми аксесоари								
4. Участва в игри с правила								
4.1. Поддържа към своето участие								
4.2. Придържа се към правилата на играта								
Ж. Елементарни математически представи								
1. Преброява поне 20 предмета								
1.1. Преброява поне 10 предмета								
1.2. Преброява 3 предмета								
2. Разпознава цифровите знаци								
2.1. Разпознава цифрите до 10								
2.2. Разпознава цифровите знаци								
3. Фонологична²⁵ (или фонематична) осведоменост и умения преди четене								
1. Проявява умения, доказателство за фонологична осведоменост								
1.1. Разпознава и образува рими								

²⁵ Бел. на прев. Фонологичната осведоменост е свързана с фонематичната способност или с уменията за диференциация на звуковете в думата и за диференциация на думите, изреченията, частите на речта.

1.2. Разделя изречения и думи							
1.3. Комбинира срички и звуци							
1.4. Разпознава думи, които започват или завършват с еднакъв или различен звук							
2. Асоциира букви и звуци, за да декодира и пише думи							
2.1. Пише думи, свързвайки букви от звуко-съчетания							
2.2. Декодира думите звук по звук							
2.3. Свързва съответните звуци с букви							
3. Разпознава визуално думи							
3.1. Разпознава (идентифицира) букви							

Брутният резултат за дадена сфера е сборът от стойностите 2 и 1 в колоната С (скала) за перида на оценяване. За определяне процента на успешно изпълнените айтеми, общият резултат се дели на оптималния общ резултат и се умножава по 100.

Дата на оценяване	_____	_____	_____	_____
Общ брутен резултат	_____	_____	_____	_____
Оптимален общ брутен резултат	108	108	108	108
Процент на постигнати айтеми	_____	_____	_____	_____

С: Скала за оценяване

- 2: Изпълнява критерия постоянно
 1: Изпълнява критерия (временно, от време на време)
 0: Не изпълнява критерия

Б: (Обяснителни)

Допълнителни Бележки

- П: С помощ
 Пр: Прекъсване на поведението
 Д: Директно (оценяване) изпълнение
 М: Модифициране(промяна) и адаптиране
 К: Качество на изпълнение
 ПИ: Получена информация

**МЕТОДИКА ЗА ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ
НА СОЦИАЛНИТЕ УМЕНИЯ ЗА УЧАСТИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС**

СОЦИАЛНА СФЕРА

Период на оценяване								
Дата на оценяване								
Оценяващ								
Име:/	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б
А. Взаимодействия с другите								
1. Взаимодействия с другите в условията на игра								
1.1. Помага на тези, които имат нужда								
1.2. Установява и поддържа определена близост с другите								
1.3. Изчаква реда си								
1.4. Поздравява познати лица								
1.5. Отговаря на знаците на привързаност от другия								
2. Започва съвместна дейност								
2.1. Присъединява се към двойки в дейности (занимания на сътрудничество)								
2.2. Сътрудничи с другите								
2.3. Споделя и разменя предмети								

3. Решава конфликти с помощта на подходящи стратегии								
3.1. Преговаря в посока разрешаване на конфликти								
3.2. Добавя прости стратегии с оглед решаване на конфликти								
3.3. Използва прости стратегии за решаване на конфликти								
Б. Участие								
1. Започва и завършва дейности типични за възрастта								
1.1. Спазва изискването за завършване на дейността								
1.2. Спазва изискването за започване на дейността								
2. Гледа, слуша и участва в дейността на малка група								
2.1. Използва материали по предназначение в дейности на малка група								
2.2. Отговаря по подходящ начин на изискванията в дейности в малка група								
2.3. Наблюдава лица, предмет или събитие по подходящ начин в дейности в малка група								

2.4. Придържа се към групата по време на дейности в малка група								
3. Гледа, слуша и участва по време на дейности в голяма група								
3.1. Използва материали по предназначение по време на дейности в голяма група								
3.2. Отговаря по подходящ начин на изискванията в дейности в голяма група								
3.3. Наблюдава лица, предмет или събитие по подходящ начин в дейности в голяма група								
3.4. Придържа се към групата по време на дейности в голяма група								
В. Взаимодействия със средата								
1. Удовлетворява физическите си нужди по подходящ начин								
1.1. Удовлетворява физическите си нужди, когато се чувства зле, болен, наранен или изморен								
1.2. Удовлетворява видимите си физически нужди								

1.3. Удовлетворява нуждите си за хране- не и пиене								
2. Спазва точните за определен контекст правила извън дома, в детската градина или в клас								
2.1. Иска разрешение от възрастния								
2.2. Спазва установе- ните правила въщи, в детската градина или в училище								
Г. Познание на себе си и другите								
1. Изразява предпо- читанията си								
1.1. Избира дейности, които предпочита								
1.2. Избира дейности или предмети								
2. Разбира как него- вото поведение, ми- сли и чувства могат да имат последствия върху другите								
2.1. Разпознава афек- тите и емоциите на другите								
2.2. Разпознава собст- вените си емоции и афекти								
3. Обсъжда инфор- мация за самолич- ността си и тази на другите								
3.1. Дава адреса си								
3.2. Дава номера на те- лефон								

3.3. Казва датата си на раждане								
3.4. Казва своите име и фамилия и имената на братята и сестрите си								
3.5. Определя пола си и този на другите								
3.6. Казва името и възрастта си.								

Брутният резултат за дадена сфера е сборът от стойностите 2 и 1 в колоната С (скала) за перида на оценяване. За определяне процента на успешно изпълнените айтеми, общият резултат се дели на оптималния общ резултат и се умножава по 100.

Дата на оценяване	_____	_____	_____	_____
Общ брутен резултат	_____	_____	_____	_____
Оптимален общ брутен резултат	<u> 94 </u>	<u> 94 </u>	<u> 94 </u>	<u> 94 </u>
Процент на постигнати итеми	_____	_____	_____	_____

С:Скала за оценяване

- 2: Изпълнява критерия постоянно
- 1: Изпълнява критерия (временно, от време на време)
- 0: Не изпълнява критерия

Б: (Обяснителни)

- Допълнителни Бележки**
- П: С помощ
 - Пр: Прекъсване на поведението
 - Д: Директно (оценяване) изпълнение
 - М: Модифициране (промяна) и адаптиране
 - К: Качество на изпълнение
 - ПИ: Получена информация

ТРЕТА ЧАСТ

НАСОКИ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНДИВИДУАЛНАТА ПРОГРАМА ЗА ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Какво е предвидено в индивидуалната програма за обучение и развитие за децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие? Когато става въпрос за планиране на педагогическото взаимодействие, за работата с тях и участието им в образователните занимания, учителят се ръководи от стратегиите за формиране на умения за самостоятелност и гарантирано социално участие.

Индивидуалната програма за обучение се основава на развитието на основните социални компетентности и проява на умения за ²⁶:

- Осъществяване на действия със социален сензорен характер (ориентация, придвижване, приобщаване, изпълнение на практически действия) ;
- Адекватно изразяване на емоции и потребности (искания, посочване на затруднения, търсене на подкрепа);
- Взаимодействие с околните (показване на предпочитание за съвместна дейност и за търсена подкрепа);
- Пълноценна комуникация с околните (разбиране на словесни и несловесни инструкции и послания, изказване на своите);
- Адаптиране към средата;
- Ангажиране в дейностите на близката среда.

Изследователите на развитието на децата със сложни форми на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие (Gh. Magerotte, J.-Cl. Kalubi, N. Nader-Grobois, C. Dionne, Frea) предлагат осигуряването на три предварителни условия за изпълнението на индивидуалната програма за обучение:

1. Да бъдат създадени образователни ситуации и възможности за развитие и подобряване на социалните умения в различни области и в различни моменти от ежедневието на действителност. (Пример за това е програмата за деня на 16 годишна ученичка в състояние на аутистично развитие, отразена на Таблица № 6). Тя се учи в специалния клас на основно училище и посещава ваканционни учреждения, като и на двете места образователната програма от дейности е адаптирана спрямо индивидуалния капацитет за участие в различни „педагогически и социални ситуации“);

2. Да бъдат подготвени партньори, които подкрепят и стимулират детето към проява на социалните умения. (Това са социални работници, асистент-учители, социален гид – ученици или доброволци, които са методически подготвени и осъществяват целенасочена и постоянна подкрепа при формирането на социални умения);

²⁶ Представените основни социални компетентности за развитие се основават на програмата за работа с ученици с тежка умствена изостаналост, утвърдена от Министерството на образованието на Квебек, Канада. 2011.

3. Да бъде планирано провеждането на директно обучение с цел осигуряване на формирането на нови социални умения. Поставените образователни цели се изпълняват в последователността на: запознаване с уменията, практикуването им с подкрепата на другите, пренос на уменията в естествена ситуация и в различен контекст.

Разработване на индивидуалната програма за обучение и развитие

Аналогично на съдържанието на Индивидуалната програма за обучение и развитие, утвърдена от МОН, подготовката на този изключително детайлен план на предвидени за изпълнение дейности се основава на неговото съответствие с образователните потребности на конкретното дете. Съдържанието ѝ включва шест основни компонента:

1. Представа способностите и уменията на детето в началото на програмата (раздел 2, 3);
2. Представа „списък“ на силните страни и образователните потребности (раздел 5);
3. Посочва конкретните образователни цели и постижения, които се очакват по време на учебната година (раздел, 6) и на финала на годината (раздели 9-11);
4. Показва как този прогрес ще бъде измерен и докладван (раздел 12);
5. Описва конкретните специални педагогически, терапевтични и социални методи и услуги, които са необходими, за да се достигнат целите на програмата (раздел 7, 8);
6. Определя колко често детето ще има нужда от тези услуги (раздел 8);

В първата част на ИПОР се обсъжда настоящото ниво на функционални умения за участие в образователния процес на детето, определено под отговорността на мултидисциплинарния екип и с участието на родителите. Тук е отразена оценката на психолози, логопеди, учители, ресурсни учители и други специалисти. Тя включва следните компоненти:

1. Оценка на здравословното състояние на детето и ученика (описват се здравословните проблеми, които биха повлияли на обучението по медицински данни: диагноза, лечение, оздравителен режим), придружавана от описание на социалния и семеен статус;
2. Оценка на интелектуалните и адаптивни умения (извършена от психолога и мултидисциплинарния екип, обективизирана със средствата на стандартизираните скали и процедури, които включват информация за концептуалните, комуникативните и социалните умения);
3. Функционална и образователна оценка на знанията, уменията и компетенциите (осъществена от ресурсни учители, учители на класа и учителите по различните дисциплини); в случаите, когато това е възможно тя е представена в съответствие с държавните образователни изисквания за предучилищно и училищно образование и учебното съдържание по възрасти и класове;

Ако това е оценката за комплексното развитие на децата, като входно ниво, тя може да послужи за показване на готовността им за включване и участие в обра-

зователния процес. Той може да бъде организиран и провеждан по индивидуална, комбинирана и традиционна класно-урочна форма. По същия начин, когато ИПОР се подготвя след повторна оценка, тази обобщена информация се отразява отново в първата част на програмата.

Съдържанието на ИПОР се преразглежда между различните периоди на оценки, които се извършват обикновено два пъти в учебната година. Могат да бъдат включени допълнителни данни, в това число образователни или функционални оценки, както и описания от други специалисти.

Определящо значение има съгласието на родителите с направените изявления за детето и това да бъде отразено в индивидуалната програма. При условие, че изразяват несъгласие, те трябва да изразят гледната си точка с подкрепящи доказателства, като доклади за поведението на детето въщи или други оценки на него. Всички тези гледни точки трябва да бъдат вписани в първата част на ИПОР. Освен това оценяващите трябва да включат в заключителния доклад, който задължително отразява *силните страни на децата*, а не само техните слабости (За консултация са приложени варианти на заключителни доклади за децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие).

Най-сериозното предизвикателство пред учителите, ресурсните учители и психолозите е подготовката на съдържанието във втория компонент на ИПОР (съответно на раздел 5). Той се състои в определяне и назоваване на „потенциалните способности и потребностите на детето и ученика“, прецизирани тук като „списък на индивидуалните способности и образователните потребности“. Тази рубрика изисква допълнителни разсъждения над следните предложения и насоки:

1. Дефинирането на конкретна индивидуална способност, на входно ниво, означава дефиниране на нейната проекция в развитие. Способността не е константна величина, тя е сбор от заложи, качества, знания, интереси, умения, които на следващ етап от възрастовото развитие преминават в по-съвършена форма на проява. Нивото на функционална проява на дадена способност предопределя конкретната образователна потребност, за да бъде усъвършенствана. Образователните потребности са „способностите в сянка“, които за да се проявят първо изискват обучение, а след това практикуването им в дейността и пренасянето им в нов контекст.

2. Като правило, учителите дефинират списъка от способности аналогично на образователните знания и умения; други – създават учебна програма по всяка дисциплина, в която отразяват например, че детето може да чете, това е способността, а потребностите са да се научи да разказва и да анализира прочетеното.

3. Понятията „способност“ и „потребност“ са част от психологическата терминология. С оглед на подготовката на ИПОР за деца и ученици в състояние на сложно изоставане в развитието, препоръчително е те да бъдат изведени в „списък“ на способностите, установени при психологическото изследване на интелектуалното и адаптивното функциониране. Реципрочно на тях да бъдат отразени „потребностите“ спрямо основните „житейски области“, представени в таблицата от раздел 8.

4. В примерния план за педагогическо взаимодействие (и интервенция) е отразена взаимозависимостта „индивидуални умения – образователни потребности“.

5. Учителите подчертават, че подготовката на ИПОР е акт на творчество, интуи-

ция, всеотдайност и педагогическа цел. Тя не е „шаблонът“, който може да се копира за всяка учебна година и от едно дете за друго дете. Тя превръща взаимодействието на психологическите и средовите фактори в „поле за индивидуално развитие“.

Следващият компонент на ИПОР е определянето на образователните цели и задачи. Поставените цели са годишната декларация за какви умения или изпълнени задачи ще покаже детето през следващата година. Тези цели трябва да бъдат измерими, което означава, че трябва да имат специфичен начин те да могат да бъдат наблюдавани, оценявани и описани. Образователните цели не са „мерило“ за изпълнението на учебните задачи и дейности. Те трябва да се отнасят и до социалните умения, както и до функционалните умения за социална независимост и комплексна самостоятелност.

Програмата EIS показва по подходящ начин как всяка образователна цел има още няколко и закрепени заедно с нея по-частни цели. Големите цели съдържат по-малки цели, или стъпки за действие, които са необходими за достигане на голямата цел. (За справка Таблица № 9.) За тази цел е необходимо в дневника на всяко дете да бъдат отразявани постиженията за изпълнението на поставените цели и задачи, по които може да се определи дали учебната програма е правилно създадена.

Таблица № 9. Програма на деня за 16 годишно момиче с аутистичен спектър на развитие (ревизирано съдържание на раздел 8 от ИПОР)

Области	Цели	Задачи	Резултати Постигания	Време, продължи- телност
Самообслуж- ване	Събличане и обличане	Подреждане на дрехите	Сгъване на всяка дреха Поставяне на мяс- то в шкафчета	Всеки ден преди сън Всеки ден при ставане от сън
	Хранене	Подреждане на приборите Културно хране- не Почистване на масата Подреждане на местата след хранене	Умения за самос- тоятелно хранене и поддържане на обстановката съо- бразно хигиенните изисквания	Всеки ден Всяко хране- не и закуска

Области	Цели	Задачи	Резултати Постижения	Време, продължителност
Обща моторика Фина моторика	Хвърляне на топка	Хващане Хвърляне към определена цел	Изобретява начини за постигане на целта	По време на гимнастика и занимания по физическо възпитание
Комуникативни умения	Изразяване на емоции и потребности	Всяка ситуация предполага определено емоционално отношение	Изказване на предпочитаните преживявания на Задоволство	Всеки ден в различни ситуации Занимания по избор за преживяване на задоволство
Познавателни умения	Четене Писане Разказване по картини	Свързана реч Съставяне на разказ	Умения за пресъздаване на последователността на събитието	По време на заниманията по роден език
Социални умения	Поддържане на отношения с възрастните Поддържане на отношения с връстниците Социално поведение по време на разходка	Показване на жестове и маниерен тон на общуване Показани умения за спазване на социалните изисквания	Показано задоволство от проявената самостоятелност Показване на избор	В дейности за показване на социални отношения, поведение, спазване на изисквания в контекста на различни житейски ситуации
Участие в образователния процес: по предмети	Занимания по математика Занимания по първи основен език	Задачи за умножение и деление Задачи за четене и преразказване по картини	Специфични и завидни умения за ползване на множество цифри Умения за разкриване на причинно-следствени зависимости между действията на дадено събитие	По два пъти в седмицата по време на часовете по математика По време на учебните часове по първи език

Области	Цели	Задачи	Резултати Постижения	Време, продължителност
Участие в дейности по изкуствата	Занимания по рисуване Подготовка на карнавал	Рисуване на картичка за семейството по случай празника Великден	Умения за рисуване на герой по даден сюжет Пресъздаване на роля	Веднъж седмично
Участие в трудови и професионални занимания	Почистване и подреждане на спалнята, дневната и работната стая	Участие в конкретни дейности: Миене на съдове; Миене на пода; Подреждане на продуктите	Прецизни умения за подреждане и пазене на дрехите и обстановката чисти и приятно ухаещи	Ежедневни занимания

В ИПОР е включен конкретен план за постигане на целите и задачите по области. Той се основава на учебната програми, методите на преподаване и процесите на учене, помощните технологии и други ресурси, които ще бъдат използвани за изпълнение на плана. Всички посочени дейности и услуги са всички се изпълняват с цел да се отговори на индивидуалните образователни потребности, като физическа рехабилитация, логопедична интервенция и консултиране. В плана са описани всички необходими услуги, какво включват, колко често ще се използват и в каква продължителност. Планът уточнява и върху какви умения ще се работи и кой точно ще работи с ученика.

В индивидуалната програма се обсъждат и методите на работа и ползваното учебно съдържание, които са съобразени с конкретните предимства и ограничения на всяко дете.

Отчитане на резултатите

Основното предизвикателство пред учителите са начините за отразяване на постигнатите резултати и тяхното отчитане с цел определяне на предприетите действия. Освен това, в този момент се откроява как се осъществява постоянната адаптация на образователната дейност спрямо тенденциите на индивидуалния прогрес на детето. При условие, че е необходимо, учителят променя методите и средствата на работа, включва приложението на нагледната подкрепа или подготовката на дневник за отразяване на постиженията. На следващата Таблица № 10 са илюстрирани начини за отразяване на постиженията на учители и деца в съвместното им

взаимодействие по време на изпълнението на различни задачи. Отчитането на резултатите по образователна цел 2 от първо ниво на методиката за оценяване на социалните умения за участие в образователния процес води до множество обобщения. Първо, показани са тематиката и съдържанието на избраните дейности, подходите и методите на учителя. Второ – упоменати са формите на желателно и нежелателно поведение на детето и начините за поощряване на неговия успех.

Поставената образователна цел е формиране на социални умения за започване на съвместна дейност. Частните цели са изразени в проява на социална инициатива, взаимодействие с другите, разбиране на вербалните изисквания, последователността от действия, разпределението на отговорностите и края на дейността.

Таблица № 10. Програма на педагогическо взаимодействие и отчитане на резултатите

План за образователно взаимодействие	
Дете: Тони	Членове на екипа:
Начална дата:.....	Очаквана дата за завършване:.....
Вид: _____ Групово	_____ Индивидуално
	_____ Вкъщи
Социална сфера	
Цели	
EIS тест: Стандарти на социалната сфера, образователна цел 2	
<p>Започване на съвместна дейност. С помощта на словесни или не вербални начини веднъж на ден в продължение на 2 седмици, учителят приканва децата да се присъединят и да участват в съвместни занимания с другите деца. Например: Тони може да каже или да прикани групата приятели – „Да подредим след играта“, като определя какво трябва да се свърши и от кой, насърчава другите да свършат определената дейност.</p>	
EIS тест: Наблюдение 2.1	
<p>Присъединява се към другите в съвместната дейност като използва вербални или невербални средства като искания, стои и гледа, давайки на връстниците си необходимите материали. Например: Тони се приближава до група приятели, които подготвят поздравителни картички за вкъщи, сяда до тях за известно време. По-късно е поканен от учителя да постави всяка готова картичка в плик за писмо и по този начин участва в изпълнението на задачата докрай.</p>	
EIS тест: Наблюдение 2.2	
<p>Поддържа съвместно участие с други (по време на дадена дейност, влизане в определена роля и ли идентичност, които помагат за друга дейност, роля или идентичност на съвместната дейност) шест пъти седмично за 2 седмици. Например: Приятел наТони може да каже „Подръж това“ и Тони държи две кубчета едно върху друго, докато приятелят му поставя отгоре трето, за да направи къща.</p>	

Стратегии на образователно взаимодействие

<p>Списък на стратегиите, които ще се използват за осигуряване на възможност Тони да практикува поставените цели и задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Създаване на дейности, които изискват едно дете и споделяне на материали; 2. Модел на кооперативна игра с привличане на вниманието към момента, в който други деца се присъединяват; 3. Четене на истории за деца, които си играят заедно и споделят играчките си; 4. Окуражаване на Тони да се присъедини или да остане повреме на съвместни дейности; 5. Приканва Тони да избере приятели дейност, която да изпълняват; 6. Да се определи роля или задача на Тони и партньор по време на почиване 	<p>Списък на възможните поведения при деца: целенасочени и очаквани (+) или нецеленасочени и неочаквани (-):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Инициране (устно или невербално) (+); 2. Присъединяване (устно или невербално) (+); 3. Поддържане (устно или невербално) (+); 4. Игнориране на изисквания модел (-); 5. Взимане на играчки (-); 6. Отдалечаване, когато игровият партньор покани за игра (-); 	<p>Постижения или какво ще последва за Тони след набелязаните поведения (+) или небелязаните поведения (-):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Коментар за това колко добре децата работят заедно (+); 2. Усмивка или похвала за Тони (+); 3. Продължително моделиране (-); 4. Отново се отправя молба или се подканва детето (-); 5. Напомня се на Тони как да се присъедини и как да поддържа съвместния дух (-);
--	--	---

Промени в учебната програма

<ol style="list-style-type: none"> 1. Започва се с малки групови дейности (с по-малко от четири деца) 2. Да се изберат дейности и материали, предпочитани и интересни за Тони

Процедура за напредъка на детето

Кой	Къде	Кога	Как
Учител	По време на закуска	Веднъж на ден	Семейството ще записва това как Тони играе вкъщи с брат си
Семейство	В тесен кръг По време на свободната игра Вкъщи	Два пъти на ден до три различни задачи	И другите участващи ще записват колко пъти Тони е отговорила на вербална комуникация

Правила за решаване

<p>Ако адекватен прогрес не настъпи в рамките на _____ (специално за дадено време), тогава екипът ще:</p> <p>_____ модифицира етапите на интервенцията;</p> <p>_____ модифицира включеното в учебната програма;</p> <p>_____ друго (опишете) _____</p> <p>_____</p>

Вместо заключение

Извън изброените условия и начини за функционално и образователно оценяване на индивидуалните потребности на децата в състояние на интелектуална недостатъчност и аутистичен спектър на развитие, за подготовката и изпълнението на индивидуалната програма за обучениеот изключително значение се оказва и функционалността на образователната среда и подредбата на самата обстановка.

Осигуряването на достъпност и минимален брой ограничения за учениците със специални образователни потребности означава, че голяма част от своето време и образование те получават в условията на класната стая. За тях трябва да е предвидена адаптирана образователна среда както в учебните стаи, така и училищната сграда и общодостъпните помещения, за да може максимално да се отговори на конкретните им потребности. За да бъде осигурена подходящата функционалност и атрактивност на средата е необходимо изпълнението на „програма за обогатяване на класната стая“.

Моделът на комбинираното обучение означава нещо съвсем друго. Той съответства на регламентираното „разрешение“ за децата и учениците със специални потребности да бъдат предвидени условия и възможности за обучението им и в клас, и в друга стая. Когато те прекарват част от деня си в ресурсните кабинети, те са там, за да работят по индивидуални програми с ресурсния учител и други специалисти или за да прекарат част от времето си в организирана група деца със сходни потребности. Но все пак, това означава, че те са изведени от редовния си клас.

След показаната програма за деня на шестнайсет годишната ученичка с аутизъм и значителни интелектуални ограничения, е необходимо да се припомни, че нейните умения за независим живот са твърде малко и какво би било по-доброто за нея? Да прекарва част от времето си в научаване на социални и хигиенни умения за самостоятелно приготвяне на храна, или за да направи списък с хранителни стоки, както и да прави покупки, отколкото да прекарва времето си в (пасивно и послушно) седене до съучениците си в часовете по физика, химия или математика.

Полемиката по този и много други въпроси продължава. Тя се води както между специалистите, така и между специалистите и самите родители. Предпочитанията са противоречиви. И едната общност ревностно защитава философията на тоталната образователна инклузия, която означава постоянното присъствие на детето и ученика в общообразователния клас и участие в ежедневната програма на училищния живот, осигурена от постоянната подкрепа на специалистите и подсилена от моделите на „ко-обучението“. Другата общност се придържа към вариантите на инклузия, по модела на обучението в специални класове, ситуирани в сградата на общообразователното училище, но в отделни класни стаи, като там учениците прекарват само част от времето си, и в останалото време са заедно с връстниците си в обикновения клас.

Като привърженик на моделите на тоталната инклузия, продължени от моделите на ко-обучение и осигурени с подкрепата на технологиите, споделям убеде-

ността, че постоянната адаптация на обучението и обогатяването на класната стая с човешки (професионални и непрофесионални) и дидактически ресурси биха могли да отговорят и на най-специфичните потребности на някои деца, без да бъдат ощетявани потребностите на по-голямата част от другите деца. Всички заедно в обикновения клас е лозунгът на успешния образователен процес и прогреса в развитието на учители и деца. Решаващият фактор за разработване и провеждане на максимално адаптираната и полезна за социалното участие образователна програма са индивидуалните потребности на всеки ученик и всеки от неговото обкръжение.

Използвана литература

Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (éd. Gouvernement du Québec, Vol. Les échelles des niveaux de compétence). (2011). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Avis professionnel (Vol. Évaluation du trouble du spectre autistique, du retard global de développement et de la déficience intellectuelle). (2014). Québec: Centre de readaptation en déficience intellectuelle de Québec .

Adrian, J.-L. (2008). BECS: Batterie d'évaluation cognitive et socio-émotionnelle. De Boeck.

Barthélémy, C., Joaquin, F., Patricia, H., & Gaag, R. v. (2012). Les personnes atteintes d'autisme. Identification, Compréhension, Intervention. Bruxelles: Autisme-Europe.

Bricker, D. (2006). Programme EIS - évaluation, intervention et suivi auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans. Curriculum (3 à 6 ans). De Boeck.

Dionne, C. (2001). Présentation d'un outil d'évaluation et d'intervention pour jeunes enfants: système intégré d'évaluation de l'enfant, d'évaluation de l'intervention et de programmation (AEPS). Revue francophone de la déficience intellectuelle. 12 (1), 21-29.

Dionne, C. (2010). Bien évaluer pour mieux intervenir dans le domaine de la déficience intellectuelle. UCL.

Kalubi, J.-C. (2008). Pratiques d'intervention et pratiques novatrices en déficience intellectuelle (DI) et troubles envahissants du développement (TED). Sherbrooke: Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

Magerotte, G. (1995). L'Éducation intégrée des enfants présentant un handicap mental . Mons: UMH Département d'orthopédagogie.

Shopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Marcus, L. M. (2010). PEP-3 Profil psycho-éducatif (Vol. Évaluation psychoéducatrice individualisée de la Division TEACCH pour enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme). De Boeck.

Tardif, C., & Gepner, B. (2003). L'autisme . Paris: Nathan.

Гърбачева, А. (2012). Интегрирано и включващо обучение (Vol. Речник на учителя). В. Търново: Веста.

Гърбачева, А. (2014). Хронотопография на прехода от образователна интеграция към инклузия. Импакт за познавателно и социално развитие на децата в състояние на интелектуална недостатъчност. Издателство на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ .

Гърбачева, А. (2015). Участие в образователния процес на 6-9 годишните деца в състояние на интелектуална недостатъчност. В. Търново: Асоциация за иновации в образованието .

<http://aaidd.com>

<http://airhm.com>

<http://participate.be>

<https://mentalhelp.net>

Съдържание

УВОД.....	3
ПЪРВА ЧАСТ	5
ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ (ИН) – ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ И КЛАСИФИКАЦИИ	5
Същност на интелектуалната недостатъчност	5
АУТИСТИЧЕН СПЕКТЪР НА РАЗВИТИЕ (АСР) – ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКИ	11
Класическо определениеи аутистичен спектър на развитие	11
СТАНДАРТНО И ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНИЯ И АДАПТИВНИЯ КАПАЦИТЕТ (ИН и АСР).....	17
Оценяване при интелектуална недостатъчност.....	17
Комплексно оценяване на аутистичния спектър на развитие	19
Предимства и недостатъци на стандартизираните методики	22
Необходимост от функционалното оценяване.....	25
Заключителен доклад за индивидуалните способности и необходимата подкрепа (ИН).....	27
ВТОРА ЧАСТ	29
ПРОГРАМАТА НА ОЦЕНЯВАНЕ, ИНТЕРВЕНЦИЯ И ПЛАНИРАНИ ДЕЙСТВИЯ (EIS) – ИНСТРУМЕНТ ЗА ФУНКЦИОНАЛНО И ОБРАЗОВАТЕЛНО ОЦЕНЯВАНЕ.....	32
Програмата EIS като методика за функционално и образователно оценяване(за 3 – 10 годишна възраст)	32
Модел на приложение	34
Администриране на методиките за функционално оценяване на познавателна и социална сфера. Начини за отразяване на резултатите.....	37
МЕТОДИКА ЗА ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНИТЕ УМЕНИЯ ЗА УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС.....	42
ПОЗНАВАТЕЛНА СФЕРА	42
МЕТОДИКА ЗА ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИТЕ УМЕНИЯ ЗА УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС	47
СОЦИАЛНА СФЕРА	47
ТРЕТА ЧАСТ	52
НАСОКИ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНДИВИДУАЛНАТА ПРОГРАМА ЗА ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ.....	52
Вместо заключение	60
Използвана литература	62

Изданието е финансирано по проект BG051PO001-4.1.07
„Включващо обучение“

формат 60x90/16, п.к. 4, изд. коли 5, 25, тираж 1200
Българска, Издание 2015 г.