

ИДЕНТИФИЦИРАНЕ И ПОДКРЕПА НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ

Как се справяте с предизвикателството да преподавате на деца със специфични обучителни трудности?

Много деца изпитват затруднения, които влияят върху способността им да учат у дома и в училище. За някои се смята, че изпитват специфични обучителни трудности като дислексия или диспраксия, но при други се проявяват цял спектър от индикатори, които пресичат границите на конкретните „разстройства“. Авторите на тази практически ориентирана книга твърдят: „Ако искат да предлагат подходяща подкрепа, учителите трябва да погледнат отвъд етикета, за да оценят детето в неговата цялост.“

Тази книга:

- ♦ насърчава учителите да разглеждат децата като отделни личности, а не да се опитват да ги напасват към готов набор от индикатори;
- ♦ посочва припокриването на индикаторите на различните специфични обучителни трудности;
- ♦ разглежда процеса на оценяването;
- ♦ обяснява последиците от затрудненията на децата;
- ♦ предлага изпитани и проверени стратегии, подпомагащи приобщаващото образование.

Всички учители, помощник-учители, координатори по специални образователни потребности и студенти, които желаят да придобият учителска правоспособност, ще установят, че тази книга е изненадващо достъпна.

Д-р Кристин Макинтайър и **Памела Депонио** преподават във Висшето педагогическо училище „Морей Хаус“ към Единбургския университет.

**Кристин Макингайър
Памела Депонио**

**ИДЕНТИФИЦИРАНЕ И ПОДКРЕПА НА ДЕЦА
СЪС СПЕЦИФИЧНИ ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ**

**Поглед отвъд етикета,
или как да оценим детето в неговата цялост**

София, 2015

Преводът е направен по изданието:
Christine Macintyre and Pamela Deponio
IDENTIFYING AND SUPPORTING CHILDREN
WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES
Looking beyond the label to assess the whole child
RoutledgeFalmer
Taylor & Francis Group
LONDON AND NEW YORK

All Rights Reserved
Authorised translation from the English language edition published by
Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group

Copyright © 2003 by Christine Macintyre and Pamela Deponio

Всички права запазени. Нито една част от тази книга не може да бъде размножавана или предавана по какъвто и да било начин без изричното съгласие на „Изток-Запад“ и Центъра за приобщаващо образование.

© Людмила Андреева, превод, 2015
© Издателство „Изток-Запад“, 2015

ISBN 978-619-152-699-4

**КРИСТИН МАКИНТАЙЪР
ПАМЕЛА ДЕПОНИО**

**ИДЕНТИФИЦИРАНЕ И
ПОДКРЕПА НА
ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ
ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ**

*Поглед отвъд етикета,
или как да оценим детето в неговата цялост*

Превод от английски
Людмила Андреева



СЪДЪРЖАНИЕ

СПИСЪК С ИЛЮСТРАЦИИ	9
БЛАГОДАРНОСТИ	11
1 • ПОВДИГАНЕ НА ВЪПРОСИТЕ: ОБЗОР	13
2 • ОЦЕНЯВАНЕ: КОМУНИКИРАНЕ, ИЗСЛЕДВАНЕ И ХИПОТЕЗИ	35
3 • РАЗБИРАНЕ НА СЪВМЕСТНО СЪЩЕСТВУВАЩИТЕ ЗАТРУДНЕНИЯ: СЕНЗОРНО ВЪЗПРИЯТИЕ И СЕНЗОРНА ИНТЕГРАЦИЯ	63
4 • РАЗБИРАНЕ НА СЪВМЕСТНО СЪЩЕСТВУВАЩИТЕ ЗАТРУДНЕНИЯ: ПОЗНАНИЕ, ГРАМОТНОСТ И СОЦИАЛНО ОБЩУВАНЕ	85
5 • РАЗБИРАНЕ НА СЪВМЕСТНО СЪЩЕСТВУВАЩИТЕ ЗАТРУДНЕНИЯ: ДВИЖЕНИЕ, ПЛАВНОСТ НА ДВИЖЕНИЕТО, СМЕСЕНА ЛАТЕРАЛНОСТ, РИТЪМ И СИНХРОНИЗИРАНЕ	113
6 • ПРИОБЩАВАЩИ ПОДХОДИ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ	135
ПРИЛОЖЕНИЕ	145
РЕЧНИК	153
ЛИТЕРАТУРА	157
ПОКАЗАЛЕЦ	161

СПИСЪК С ИЛЮСТРАЦИИТЕ

ФИГУРИ

ФИГУРА 1.1. ДИАГНОСТИЧНИ ТРУДНОСТИ.....	19
ФИГУРА 1.2. ВЗАИМОДЕЙСТВАЩИТЕ СИ АСПЕКТИ НА РАЗВИТИЕТО	
ФИГУРА 2.1. ДЕТЕТО – АКТИВЕН УЧЕЩ В СОЦИАЛНИЯ СВЯТ	54
ФИГУРА 2.2. АСПЕКТИ НА АЗ-КОНЦЕПЦИЯТА.....	58
ФИГУРА 2.3. ПЪРВОНАЧАЛЕН ЗАПИС/ОПИСАНИЕ	62
ФИГУРА 3.1. СЕНЗОРНА ИНТЕГРАЦИЯ	65
ФИГУРА 3.2. ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ НА ТАКТИЛНАТА СИСТЕМА.....	75
ФИГУРА 4.1. ФОРМИ НА ДУМИТЕ	105
ФИГУРА 5.1. ЖИЦА И СЕНА.....	132

ТАБЛИЦИ

ТАБЛИЦА 1.1. Някои ключови припокриващи се трудности	26
ТАБЛИЦА 1.2. Списък с умения и способности.....	28

БЛАГОДАРНОСТИ

За написването на тази книга допринесоха много хора и ние сърдечно благодарим на всички. Първо на родителите и децата, които споделиха своите надежди и мечти, удовлетворението, когато те се сбъдваха, и разочарованията, когато напредъкът отнемаше повече време от планираното. Благодарим на родителите и за това, че винаги бяха отворени да ни споделят преживяванията си, да ни разказват за подходите, които са сработили добре при техните деца, и за тези, които не са ги мотивирали достатъчно.

На второ място, благодарим на учителите, които „погледнаха отвъд етикета“ и започнаха да поставят под съмнение оценките, които бяха дадени на техните ученици. Въпреки че преминаха през периода на „не съм сигурен“, защото винаги са разчитали на етикети, за да могат да кажат какво не е наред, днес те смятат, че „по-широкият поглед“ е от изключително значение. Резултатът от това е, че децата се оценяват във всеки аспект на развитието и техните силни страни се отбелязват редом с областите, в които имат дефицит. По този начин те могат да бъдат оценени такива, каквито наистина са, а не като хора, които трябва да „съответстват“ на критериите, описващи специфично затруднение в ученето. Оценките след това могат да послужат за база при изготвянето на най-подходящия индивидуализиран план за действие.

И накрая благодарим на двете отлични секретарки от университета на Единбург: Мойра Авраам и Лорейн Додс. Те бяха неизменно ведри и услужливи и разполагаха винаги с отговори на въпросите защо „компютрите ни не работят“! Високо ценим техните умения в създаването на илюстрациите в книгата.

Благодарим на всички ви!

1.

ПОВДИГАНЕ НА ВЪПРОСИТЕ: ОБЗОР

През първите години на XXI век се наблюдава изумителното увеличение от 80% на броя деца, идентифицирани със специфични обучителни трудности (Keen, 2001). Това на практика означава, че във всеки клас има деца с подобни затруднения. Училищният персонал трябва да е наясно както с отличителните аспекти, така и със значителните припокривания между специфичните обучителни трудности. Има множество подобни затруднения, но тези, които разглеждаме в книгата, са дислексия, диспраксия, разстройства с дефицит на вниманието (РДВ) или РДВ с хиперактивност (ХАДВ), синдром на Аспергер, специфично езиково нарушение и идентифицирания от скандинавците ДВМКВ (дефицит на вниманието, моторния контрол и възприетията). „Специфични обучителни трудности“ е събирателен термин, който насочва към това, че децата проявяват несъответствия в различните способности за учене и демонстрират зони на голяма компетентност паралелно със сфери, в които изпитват значителни трудности.

Дали наистина има повече деца от всякога, или родителите и професионалистите са по-информирани за симптомите, подсказващи за потенциалното наличие на проблеми и са по-тревожни в настояването за диагностициране и подкрепа, е спорно. Но „повече деца“ със сигурност има, и то до степен, че кинезитерапевти, ерготерапевти и психолози настояват, че не могат да се справят с увеличеното търсене на техните услуги. Със сигурност в училищата учителите откриват, че броят на професионалистите, към които могат да насочат децата, е ограничен и периодът на чакане за посещение при специалист е неприемливо дълъг. За да се компенсира това и като опит да се гарантира, че всички деца могат да реализират потенциала си и да извлекат максималното от време-

то си в училище, учителите са насърчавани да правят всеобхватно оценяване на трудностите, които срещат децата. Това включва оценяване на стратегиите, които те прилагат, за да им помогнат – например критично разглеждане на всички учебни материали, адаптирани, за да отговарят на нуждите на учениците.

По-ангажираните от професионалистите биха заявили, че вече правят голяма част от това, защото непрекъснато са „нащрек“ за трудности като естествена част от своята преподавателска дейност. Когато се появят такива, те се консултират за подкрепа с координаторите по специалните образователни потребности, планират най-подходящата подкрепа за ученето и след това следят напредъка на учениците. Други обаче настояват, че това привидно идеално сътрудничество просто не може да се осъществи. Те обясняват, че „и с най-добрите намерения на света е почти невъзможно да се намери достатъчно време, за да бъдат разбрани всички сложни аспекти на всяка специфична учебна трудност и да се подготвят диференцирани задачи за децата, да се вземат предвид различните им нива на физически, интелектуални, социални и/или емоционални трудности“. Мнозина отдават това на приоритета, отреден на „довеждането на децата до съответствие на (външно наложени) цели“ и смятат, че стремежът да се реализира този резултат води до оставянето на заден план на други важни аспекти на обучението! Работещите в детските градини често се чувстват особено оцетени, че не разполагат с вътрешни експерти, които да им помогнат да идентифицират трудностите. В изключително важен момент, когато ранната интервенция може да е особено ефективна и когато някои трудности могат да се облекчат, преди децата дори да осъзнават, че ги имат, тези професионалисти трябва да се справят сами. Във всички случаи обаче нещо трябва да се направи.

Основното послание на тази книга е, че има общи характеристики в специфичните учебни трудности и че разбирането им ще покаже и как може да се помогне на децата в групи. Това ще предотврати чувствата на изолация, тормоза между децата и ще намали количеството диференцирано планиране, което се прави, ако всяко дете е подкрепяно индивидуално. Това звучи идеално... но какви факти има, които да доказват, че подобно припокриване съществува? В Канада Каплан и колеги (Kaplan et al., 2001) представят данни от изследване на 179

ученици, оценявани за седем разстройства: затруднения в четенето (дислексия), развитийно разстройство на координацията (диспраксия), разстройство с дефицит на вниманието (с хиперактивност – ХАДВ), разстройства на поведението, депресия и тревожност. Те установяват, че „цели 50 процента от извадката отговарят на критериите за поне две от диагнозите“ и освен това твърдят, че „децата с ХАДВ са в по-голям риск да имат и второ разстройство“. Тъй като броят на децата със затруднения расте до степен, в която във всяка паралелка може да има дори няколко такива ученици, тази книга предлага на родителите и на преподавателския състав помощ в идентифицирането им, разбирането на техните симптоми и разработването на стратегии за подпомагане на преподаването и ученето. В духа на приобщаващата култура тя:

- разяснява припокриването на трудностите в различните специални потребности;
- разглежда процеса на първоначална оценка;
- обяснява източника и последиците от тези трудности;
- представя изпитани стратегии за подпомагане на децата, техните родители и професионалистите в училище;
- потвърждава, че тези стъпки допълват новите политики на приобщаване.

Това означава, че родителите и децата могат да са уверени, че новите приобщаващи стратегии се развиват и че по-голямото разбиране на трудностите на децата ще доведе до това те да получават най-подходящата помощ за правилния период от време.

В миналото децата, които не съответстваха на някаква хипотетична „норма“, често просто бяха насърчавани да се справят колкото могат. Имаше един урок за всички, макар и с известна допълнителна работа за „способните“ и не толкова предизвикателни задачи за онези, които се нуждаят от повече упражнения. Много често това караше децата от втората група да вярват, че са глупави или неадекватни, когато всъщност образователната система не правеше нищо реално за съобразяване с нейните трудности. Опитвайки се да направят така, че децата да съответстват на нормата, учителите често се концентрираха върху нещата, които учениците не могат да правят – безрезултатно – и не успяваха да забележат и да развиват уменията, които децата имат. Не

е чудно, че много ученици и възрастни се проваляха и в крайна сметка отхвърляха система, която и без това ги разглеждаше като пълен провал. Децата с най-сериозни трудности бяха обучавани в специални училища, където специално квалифицирани преподаватели разбираха и се справяха с техните проблеми и където по-благоприятното съотношение учител/ученици позволяваше индивидуализирани грижи. Тогава обаче те се разглеждаха като „различни“ и пропускаха възможността за социално взаимодействие, което е толкова важна част от развитието. Те не можеха да се възползват и интелектуално от общите уроци с връстниците си и така обучението, което целеше да им помогне, само задълбочаваше трудностите им.

Политиката на приобщаване означава, че това повече не бива да се случва и макар това да е много добра новина, ни предстои да осъществим голяма част от напредъка. Има много нерешени въпроси за начините, по които можем да направим така, че приобщаването „да работи“ в една култура, ориентирана към постигане на цели и преследване на по-предни места в класацията – цели, които като че ли не отчитат, че всички аспекти на обучението на децата са с еднаква важност. Има противоречиви съвети какво и как да се прави и предстои тепърва да се оценяват редица теории от гледна точка на реалистичното им приложение в училищата. Много зависи и от изхода на дебатите за целите на обучението в училище и мястото на компетенции като „състрадание“ и „емпатия“ в ценностната система, която ръководи училищната култура.

Защо трябва да има объркване и дори конфликти, когато всеки има една и съща цел – да се разберат трудностите на децата и да се развият стратегии за преодоляването/заобикалянето им?

Има няколко причини:

- големият брой деца, които трябва да преминат през първоначално оценяване;
- съответстващият голям брой оценители, които трябва да участват;
- натискът върху тези оценители да поставят диагноза, за да не би след това на децата да се откажат индивидуализирани програми за подкрепа;
- припокриването на симптомите, което усложнява оценките;

- фактът, че има различни нива на нарушения и че компетентността на децата може да варира, което прави проблемно коректното оценяване.

Самият брой на децата, които имат специфични обучителни трудности, предполага, че различни групи от професионалисти провеждат оценяването и дават съвети какво да се направи. Собствената им професионална подготовка вероятно се концентрира върху различни аспекти на детското развитие, така че това може да ги кара да се фокусират върху нещата, които познават добре. Припокриването на ключови индикатори означава, че е възможно те да ги идентифицират, преди детето да е било оценено цялостно. Учителите е вероятно да се фокусират върху умения като четенето, правописа, говора и писането, защото развитието на тези фундаментални и основополагащи способности е съществена част от тяхната професионална подготовка. И така, когато децата открият, че се затрудняват в тези области, учителите може да диагностицират дислексия (Croll & Moses, 1985), пропускайки възможността от съществуването на специфично езиково нарушение. От друга страна, преподавателите по физическо възпитание, кинезитерапевтите и ерготерапевтите, обучени да наблюдават възприятията и движенията, е възможно първо да допуснат възможността за диспраксия, защото се фокусират върху практическата страна – „да можеш да правиш“ – на нещата и знаят, че развитите двигателни умения лежат в основата на голяма част от ученето. Нещо повече: те са наясно, че имат експертните познания и умения, за да помагат при слаба координация, равновесие и двигателни трудности, които влияят върху ученето на децата.

Какво да кажем за психолозите и/или психотерапевтите, които са изучавали поведенческите трудности? Може би когато видят деца, които не са в състояние да внимават или да се концентрират, те много лесно ще заподозрат разстройство с дефицит на вниманието или ако постоянният стремеж към двигателна активност е ключов фактор в нарушението – ХАДВ (разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност). Отново: това са умения, които силно влияят върху способността да се учи, защото децата, които нарушават реда за другите, като се движат насам-натам, прекъсват неуместно или са агресивни, скоро ще открият, че са отхвърляни и обвинявани дори за неща, които не

са направили. Въпреки това тази неспособност на детето да стои мирно и да се концентрира може да е причинена от слаб мускулен тонус, който е засегнал равновесието или пък се дължи на недобре развито усещане за собственото тяло, и детето има нужда от непрекъсната тактилна обратна връзка, за да знае къде се намира в пространството. Тези деца имат нужда от помощ при усвояването на изброените умения. Възможно е те изобщо да нямат ХАДВ. Фарнъм-Дигъри (Farnham-Diggory, 1992) настоява, че 80% от децата са диагностицирани погрешно. Това е много плашеща статистика.

След като различните експерти се концентрират върху различни аспекти на детското поведение (вж. фигура 1.1), не е трудно да разберем обръкването на родителите, които откриват, че други деца с видимо същите трудности като тези на собствените им са получили различна диагноза. Това ги обръква допълнително и те не знаят на чия преценка да се доверят и се чудят кой е прав. Истината е, че детето трябва да се оценява в неговата цялост.

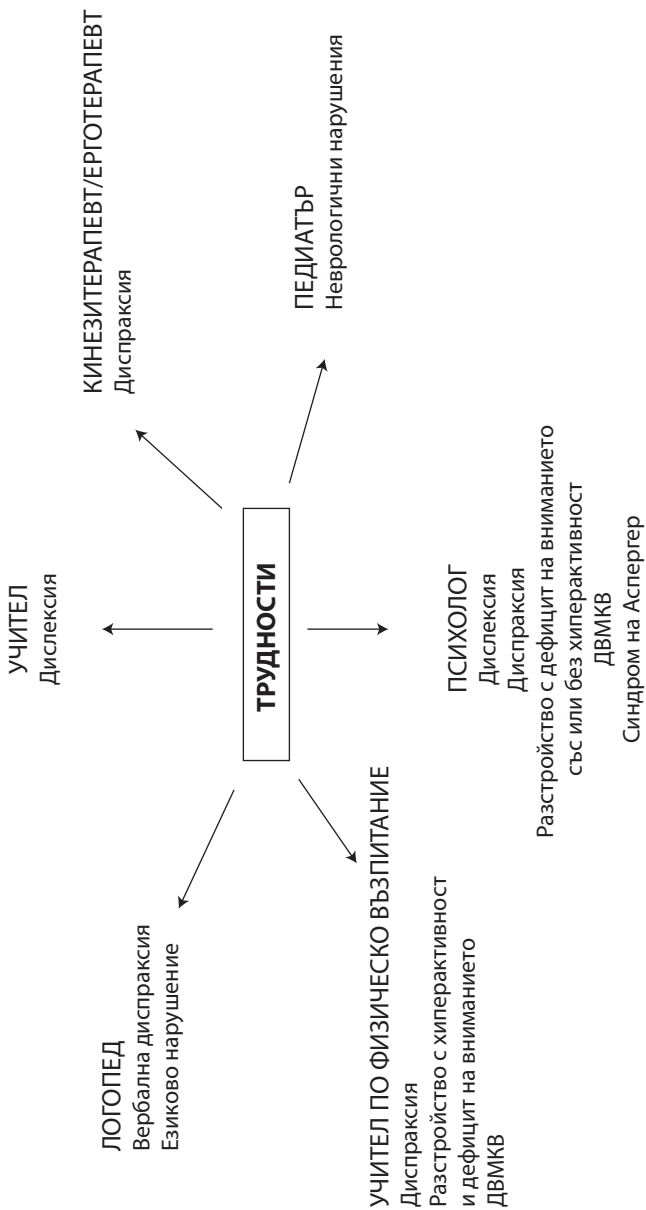
Как може да възникне това обръкване?

Изследване на случай 1

Чуйте Гейл – майката на Лия, да разказва за гъщеря си, която е на осем години и е „абсолютно нещастна в училище“. Гейл „си е изкарала акъла“ и е провела няколко срещи с професионалисти в училище, които са поможнали, но въпреки това проблемът не е разрешен.

Тя обяснява:

Лия е крехко, нежно дете, което е красиво, но рядко се усмихва. Тя сътрудничи във всяко нещо, което се иска от нея, но никога не свършва работата докрай и като че ли никога не успява да осъзнае, че това е неприемливо. Избягва да участва в игри с другите деца или да ходи на плуване, където ще трябва да се съблече и след това отново да се облече – това ѝ е истински трудно. По принцип като че ли изобщо не е уверена в себе си. Учителката ѝ казва, че тя влиза в час, сяда тихо и просто си мечтае през цялото време. Лия има развито въображение и понякога разказва дълги истории, но е практически невъзможно да я накараш да направи дори и кратък разказ, въпреки че може да пише, при това правилно. Ако не е прищипорвана, писането ѝ е прилежно, но използва само няколко гуми.



Фигура 1.1. Диагностични трудности

Понякога се притесняваме, че въображаемите сценарии стават твърде реални за нея, защото тя е толкова потопена в героите и в сюжета, че като че ли не може да направи разликата между това и реалността. По повечето предмети Лия започва някаква задача и след това се отказва. Казва, че не може да запомни какво да направи след това и „отплува“ в свой собствен свят, а след това се появява със стихотворение, което е просто изумително. Не се усмихна, когато другите деца ѝ ръкопляскаха за него – те просто не я разбират и затова тя сега няма никакви приятели. За нея и за нас това е истинска агония.

Тя може да следва инструкции, ако са дадени една по една, но откриването на пътя в нова среда е невъзможно за Лия. Редовно си губи палтото и никога не ѝ е студено, а затова и то не ѝ липсва. В училище винаги ѝ се карат, а аз се страхувам, че у дома понякога ставаме нетърпеливи, защото тя не може или не желае да се забърза и няма никаква представа как да си организира деня. Тя е умна, сигурна съм, но е в групите за изостанали по всеки предмет и работата в училище изобщо не я мотивира. Какво не е наред и какво можем да направим?

Този сценарий от реалния живот може би подкрепя обяснението за това защо понякога се появяват несъответствия в оценките на различните професионалисти. Лия не показва лесно чувствата си пред другите деца, така че може ли да има синдром на Аспергер? Въпреки това има силно развито въображение и може да се преструва – умения, които затрудняват децата с този синдром. Има трудности с планирането и организирането, които често се откриват при деца с дислексия, но може да чете и да пише правилно. Възможно ли е да е налице диспраксия? Има трудности да се облича, а това включва ръцете да пресичат срединната линия на тялото, което е трудно за деца с диспраксия. Забравя и не осъзнава температурата – нещо, което се демонстрира от някои деца с диспраксия. Избягва всякакви контактни дейности, но това може да се обясни с крехкото ѝ телосложение. Не внимава, така че възможно ли е да има разстройство с дефицит на вниманието? Тя обаче е много тиха и спокойна, така че това изключва хиперактивността или импулсивността. Със сигурност подобни оценки са сложна работа!

Таблица 1.1. Някои ключови припокриващи се трудности

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Сензорно възприятие/умствено време	Концентрация	Кратковременна работна памет	Непостоянност в извършването	Трудност в съвземането на централни	Планиране, организиране, посвободителност	Езикови трудности	Фонологично осъзнаване	Грамотност	Невъзбране на време	Плътност на гвжкенията	Смесена амтераност	Ритъм и синхронизиране	Социално общуване
Диспраксия	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Дислексия	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Синдром на Аспергер	X	X		X	X		X		X	X	X		X	X
Специфично езиково нарушение			X		X	X	X	X					X	X
Разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност		X	X	X	X									X
Разстройство с дефицит на вниманието		X	X	X	X									X
ДВМКВ	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X

Припокриване на индикаторите

На пръв поглед изглежда ясно, че всички деца с определени трудности ще получат една диагноза или „етикет“. Същевременно всеки синдром или специфична обучителна трудност се отличава с редица индикатори и въпреки че може да има ключова трудност, която като че ли акцентира върху едно конкретно разстройство, е възможно да има съществено припокриване или съвместна проява на други трудности, което усложнява картината. (Това се е случило с Лия от изследване на случай 1). До 50% от децата, диагностицирани с дислексия, може да имат слаба координация, която се наблюдава и при диспраксията. Слабата концентрация или дефицитите в кратковременната памет (възможен компонент както на дислексията, така и на диспраксията) могат да се открият и при деца с нарушения във вниманието или с трудности в общуването, които обаче са били диагностицирани със синдром на Аспергер. Други деца с дислексия може да са пъргави и ловки, докато тези с диспраксия изобщо да нямат затруднения в четенето, но и двете групи да имат трудности да се сприятеляват – симптом, който може да присъства и при синдрома на Аспергер и специфично езиково нарушение. Диагнозата никога не може да е лесна, когато децата представят различни комбинации от трудности в различна степен и когато симптомите се припокриват между различните разстройства (вж. таблица 1.1). Кърби (Kirby, 1999) обяснява: „Много е трудно да се открие „чисто“ дете.“ Осъзнаването на това води до факта, че някои имат двоен „етикет“, например дислексия и диспраксия, а дори и тогава е възможно да присъстват следи от други разстройства.“ Тези трудности ще бъдат обсъдени в глави 3, 4 и 5.

Някои важни индикатори, например ниска самооценка, може да са резултат от трудностите, които децата изпитват. Много ученици със специфични обучителни трудности имат ниска самооценка в резултат на фрустрация и неудовлетвореност.

Изменчивост на представянето

Допълнителен проблем за онези, които правят оценките, е, че е възможно децата да решат задоволително дадена задача днес, но утре да са напълно неспособни да го направят. За учениците със специфични обучителни трудности напредъкът често е хаотичен

и това силно затруднява както поставянето на диагноза, така и прогнозата. Към това се добавя фрустрацията в учителя и в учениците от факта, че преподаването и усилията, положени до момента, като че ли са били напразни. Осъзнаването на тази изменчивост в представянето обяснява и защо детайлно описаните наблюдения на децата трябва да ги придружават, ако хора, които не познават добре децата и не са имали възможност да ги наблюдават да взаимодействат в различни типове учебна среда, участват в процеса на оценяване. Това показва и защо родителите и персоналът, които са изградили стабилни отношения с децата и които знаят какво е било тяхното представяне в училище за дълъг период от време, трябва винаги да бъдат консултирани, тъй като често детето в училище и у дома изглежда като двама много различни човека.

Изследване на случай 2

Деветгодишният Скот има диспраксия – най-сериозните му трудности са в областта на планирането на движението, особено когато то трябва да се направи бързо, както и в следването на последователност от инструкции. Това означава, че той има огромни проблеми в игри като футбол, където ритането на топката с относителна точност и следването на правилата на играта са важни умения. Независимо че „има два леви крака“ (ако цитираме самооценката на Скот) и склонността му да вкарва автоголове, „защото забравям да се затичам в обратната посока, когато сменям вратите“, Скот рядко е оставян зад страничната линия. Смейейки се на собствените си грешки, той прави впечатление на безгрижно дете, което може да се справи, когато връстниците му се подиграват: „Не отново, Скот, в обратната посока!“ Учителката му обяснява, че той има късмета да има устойчив характер, който му помага да оцелява. Тя осъзнава, че другите деца с трудностите на Скот са по-уязвими и „имат нужда от много повече подкрепа“. Родителите му обаче разказват друга история, защото когато Скот се прибере у дома след училище, „експлодира“ от всичките фрустрации от деня. Тогава неговото поведение бързо се влошава и родителите му са притеснени, че вече не могат да общуват със сина си по ползотворен начин. „Автоголовете“ вече не са нещо, което да се подминава с вдигане на рамене – те предизвикват траен срам, гняв и фрустрация. Родителите на Скот са отчаяни, защото не са способни да повишат самооценката му. Трудностите му са публично достояние пред изпитателния поглед на връстниците му и въпреки че четете добре и често е хвален в час, Скот ценя това умение много по-малко от способността да играе добре игрите. И единствено родителите му могат да осигурят подобна информация, когато се прави оценката на Скот.

Как тогава да се събере и анализира най-релевантната информация? Учителят има жизненоважна роля в изграждането на профил и тези първоначални оценки могат да посочат необходимостта от по-формално външно оценяване по-късно. За съжаление родителите и учителите, които добре познават децата си, често са фрустрирани, когато „след всички усилия за уреждане на тестването“ и „осъществяване на контакт с психолози, които да ги извършат, резултатите не ни показват нищо, което вече да не знаем“. Струва им се неоправдано, че децата е трябвало да бъдат подложени на стреса да полагат тест в нова среда с хора, които не познават. Защо тогава се провеждат подобни тестове? Стандартизираният такъв осигурява измерими данни, които идентифицират дълбочината и обхвата на детските трудности. Може да се твърди, че тези резултати са по-обективни и следователно е по-малко вероятно да се разглеждат като субективни (заради това, че се провеждат от хора, които познават добре децата). Освен това определящите политиките може да настояват за установяването на гранична линия между онези, които имат някакво разстройство, и тези, които го нямат. Обективните измервания сравняват свързаните с възрастта норми на поведение и могат да се използват за правенето на това разграничение. Нещо повече: тестващите осъзнават, че стресът влияе на представянето. Те правят всичко възможно да го редуцират – било чрез предварителни приятелски разговори с децата за изграждане на някакви взаимоотношения, като представят тестовете като нещо забавно и като започват с по-лесните компоненти, така че децата да започнат с усещането за успех. Когато условията станат по-трудни и те вече не могат да се справят с тях, никога не им се внушава вина или чувство за провал. Ако тестът се повтаря през определен интервал от време, ще имаме обективен запис за напредъка на децата. Той изразява много точно какво те могат да правят с ограничен набор от умения и способности.

Точно това ограничение трябва да се има предвид и резултатите да не се генерализират, т.е. да включват някаква компетентност, която не е била тествана. Ако например планирането и организирането са ключови трудности, децата трябва да имат няколко възможности, за да покажат компетентността си в тази област. Тестовите компоненти трябва внимателно да се анализират, за да се гарантира, че са достатъчно всеобхватни, за да свършат

работа, т.е. че „мерят“ правилните неща. Освен това те трябва да са подходящи за децата, които имат трудности, и нещо повече: ако тестовете ще се повтарят през цялата програма, задачите трябва да могат да показват и ограничените области на напредък или регрес с течение на времето.

Резултатите от стандартизираните тестове могат да са полезно допълнение към неформалните оценки, които да дадат по-обща картина за уменията на детето за всекидневно справяне и ще покриват много важни области като способността да се формират взаимоотношения и да се развива емпатия, т.е. техните социални умения. В този тип оценки действията говорят по-силно от думите. Причината е, че „правилният“ или „одобреният“ отговор (например как биха действали, ако едно от децата, от които всъщност не се интересуват, бъде наранено) може да е формулиран от детето, но поведението му да показва друго.

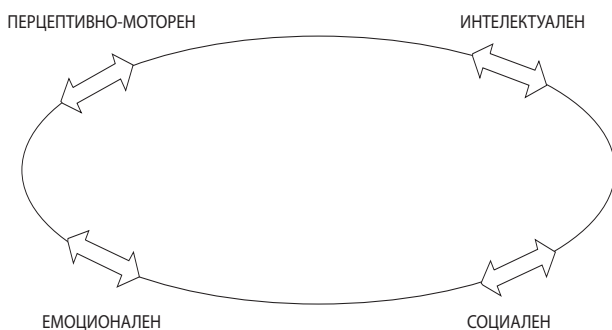
Кои са елементите, които трябва да бъдат оценявани?

Някои аспекти на поведението, например уменията да се хваща топка, запазването на равновесие на греда, идентифицирането на букви или взаимодействието с приятели, могат да покажат затрудненията много лесно. Има много други обаче, които са по-трудни за долавяне, например как децата подхождат към новите ситуации на учене или начините, по които те предпочитат да придобиват различни умения. Тези аспекти осигуряват жизненоважна информация, но не всеки оценител има очите, за да ги види, или дори времето, за да провежда достатъчно детайлни наблюдения, така че да състави цялостен профил.

Наблюдателите трябва да анализират, а не да правят преценки на мига. Ако например някои деца винаги са избирани в дадена игра последни и са напрегнати, защото това ги разстройва, чудно ли е, че не могат да хвърлят топката в правилната посока или да запомнят правилата на играта, когато все пак получат възможност да играят? Отчаянието, напрежението и фрустрацията лесно могат да влияят върху компетентността. Личностните черти също трябва да се отчитат – дали учениците са устойчиви и могат да се съвземат бързо, след като нещо се е объркало, или

са чувствителни, уязвими и склонни да се отчайват е много важно наблюдение, което не може лесно да се „измери“ с помощта на тестове, но конкретни случки и реакции може да се записват в дневник. Така оценителите, които не познават особено добре децата, трябва да хвърлят поглед отвъд тяхното непосредствено представяне, за да разберат сложните мисловни процеси и самооценки, които е възможно да стоят зад поведението на детето.

За да се извърши пълна оценка, която да доведе до планирането на най-полезната интервенция или стратегия за подкрепа, а това със сигурност е основната идея на оценяването, наблюденията трябва да се правят върху всеки аспект на развитието на децата: интелектуален, социален, емоционален, перцептивен и моторен. Освен това е важно да се помни, че всички аспекти си взаимодействат, за да направят децата това, което са, и че напредъкът или регресът в един аспект влияят върху останалите (вж. фигура 1.2).



Фигура 1.2. Взаимодействащите си аспекти на развитието

Какви елементи се включват във всяка категория?

Разбира се, тези „елементи“ не са разположени в удобни „кутии“, както е в таблица 1.2; въпреки това в нея е показан спектърът от умения и способности, които трябва да се придобият в различните области на развитието. Това разделение е условно заради верижното въздействие, което има всяка промяна върху всички други елементи.

Други фактори, влияещи върху оценката

Помислете за децата, които идват в детската градина и чието поведение у дома не подсказва за някакъв проблем, регресират до по-ранен етап на развитието, изпускат се, смучат си палците или говорят с писклив глас, защото са били претоварени от новата учебна среда или от морето от непознати лица. Подобни реакции означават, че тяхното физическо развитие е било временно повлияно от новите интелектуални и/или социални и/или емоционални изисквания, но би било глупаво да се прави една изолирана оценка и да се постави отметка в кутийката, сочеща проблеми.

Понякога дори по-големите деца не успяват да учат така, както би трябвало, защото са се скарали с приятелите си или чувстват, че светът им се е срутил, тъй като нямат „правилната“ чанта за училище или гуменки, или компютърна игра. В този случай възприятието им за социалната среда влияе отрицателно върху интелектуалната им компетентност. След като тези временни спънки са преодолені, ученето на децата може да се върне в релсите, така че точната оценка не може да се прави извън контекста. Тя изисква много размисъл и задаване многократно на въпроса: „Защо?“

Неблагоприятният ефект на болест или алергия трябва да се отчита във всеки план за оценяване, защото летаргичността, породена от лекарства, може да изглежда като нежелание да се сътрудничи и да изкриви всяка оценка на невербалното поведение.

Важно е и облеклото, което носят децата, докато се извършва оценката. Обувките или гуменките с твърди подметки могат да предотвратят люлеенето при ходене и да накарат детето да придобие тровава походка. Тези, на които е трудно да улавят предмети, често се справят по-добре с по-мека топка, защото не се страхуват от нараняване, докато триъгълният държач за молив и стабилната, наклонена плоскост на чина е възможно да са от огромна полза за децата, които пишат зле.

Съществува и важният въпрос дали децата изобщо са мотивирани да полагат усилия! Скуката лесно може да се сбърка с неподчинение или дори с неспособност детето да се справи.

Всичко това са важни детайли, които може да се пренебрегнат, но да са достатъчно съществени, за да изкривят всяка оценка.

Таблица 1.2. Списък с умения и способности

Социалното развитие помага на децата да:	Перцептивно-моторното развитие помага на децата да:	Интелектуалното развитие помага на децата да:	Емоционалното развитие помага на децата да:
<p>изграждат отношения с другите се учат от другите</p> <p>развиват езиковите и комуникативните умения</p> <p>взаимодействат по подходящ начин с възрастни и деца</p> <p>сътрудничат в групови ситуации</p> <p>поемат водещата роля във вземането на решения</p> <p>поемат помощната роля от време на време</p> <p>се научат да изпитват емпатия, т.е. разбират различните гледни точки</p> <p>разбират как събитията влияят върху другите</p> <p>развиват социално приемливо поведение в различни обстоятелства</p> <p>Вземат решения (социални и/или морални) и да се приържат към тях</p> <p>ценят пряктемството</p> <p>развиват алтруизъм, т.е. грижовност към другите на известна цена за тях самите</p>	<p>се движат успешно и безопасно в различни типове среда</p> <p>изразяват чувствата и емоциите си</p> <p>развиват пространствено и кинестетично съзнание</p> <p>развиват способностите, които лежат в основата на умелото изпълнение</p> <p>знаят как да организират последователности от движения</p> <p>участват в здравословни дейности</p> <p>се наслаждават на участието в спортни дейности, гимнастика и танци</p> <p>са уверени в справянето с нови физически предизвикателства</p>	<p>развиват познания и разбиране за света</p> <p>развиват способността да мислят логично и рационално се преструват, че са някой друг, играят наужъм</p> <p>вземат информирани решения</p> <p>развиват математическите и научните си понятия</p> <p>решават проблеми</p> <p>мислят творчески за нови начини на вършене на нещата</p> <p>се концентрират върху актуалната задача</p> <p>се справят със специализираното учене в училище и у дома</p>	<p>похождат с увереност към нови ситуации</p> <p>се справят с тревожността и да са по-издръжливи и психически устойчиви</p> <p>харесват да решават проблеми, които нямат един-единствен правилен отговор</p> <p>ценят произведенията на изкуството, музиката и танца</p> <p>осъзнават, че и другите имат потребности</p> <p>плачат, ако искат</p> <p>разбират възприемчивата на другите хора</p> <p>развиват алтруизъм</p> <p>оценяват и разбират атмосферата, например в църква</p> <p>са иновативни и креативни</p>

Оценяването на децата по този начин, т.е. във всички аспекти на развитието, дава цялостна картина и гарантира, че нито един няма да бъде пренебрегнат. Нещо повече: идентифицирането на начините, по които децата се справят и в четирите области (вж. фигура 1.2), позволява на оценителите да видят дали те са открили начини да маскират трудностите, които изпитват. Някои деца може да твърдят, че „предпочитат“ да вземат книга и да стоят сами по време на междучасията, но в действителност причината да е, че те се страхуват от отхвърляне или от празните погледи, когато се опитат да се сприятеляват и някак си успяват да отчуждават онези, към които се обръщат. Тяхната „стратегия на справяне“, или избраният начин за прикриване на трудността им, всъщност изобщо не е конструктивен, тъй като единствено прави ситуацията по-поносима, макар че минаващият наблизко възрастен може да остане с впечатлението, че детето е „щастливо“ погълнато от книгата.

Правенето на наблюдения и оценки изисква предварително разбиране на децата и голям обем контекстуална информация, например колко често те се държат по този начин, дали и как се променят съобразно обстоятелствата и – най-важното – поведението им най-полезното възможно ли е? Наблюдателните възрастни, които са с учениците за дълги периоди от време, със сигурност са най-добрите „съдии“ по въпроса дали е нужна подкрепа и в каква форма трябва да се предложи тя.

Кое е най-подходящото време за формално оценяване

Времето за извършване на оценяването е друга трънлива тема. Често се задават въпроси за възможните ефекти на съзряването, например: „На какъв етап децата с недобра експресивна реч могат да се смятат за имащи специфично езиково нарушение, а не за незрели?“ или „Увеличаването на дължината и силата на крайниците няма ли да намали двигателните трудности, които децата имат?“, или „Няма ли да надрастнат трудностите си с натрупването на опит?“. Това са важни въпроси, но е трудно да се намерят отговори, които да са приложими за всяко дете. Те зависят от степента на трудност, която децата изпитват, точно какви са тези трудности и очакваната степен на постоянство в

работата с детето. Общо казано обаче, целенасочената помощ е от съществено значение и колкото по-рано може да се осигури, толкова по-добре. Тогава трудностите могат да се минимизират, преди да нанесат трайна вреда. Оценяването и диагностицирането може да поставят „етикет“ и затова имат своите плюсове и минуси (вж. глава 2), но при всички случаи може да се даде гаранция, че „етикетът няма непременно да залепне“ (Саан, 1998) и че много симптоми се повлияват положително от изпитаните методи на подкрепа (Munden and Arcelus, 1999).

Редовно упражняване

Децата винаги успяват да изненадат с онова, което могат да постигнат, и редовните всекидневни упражнения и усъвършенстването могат да имат огромно значение за нивото на уменията им (Macintyre, 2002). Към подобни твърдения обаче трябва да се отнасяме предпазливо.

Времето за упражнения трябва да е тогава, когато децата и техните родители са в кондиция. Налагането на сесии на „упражняване“, когато децата са уморени, а възрастните – стресирани, е непродуктивно. Не е трудно да разберем защо децата, на които е трудно да се концентрират и трябва да се борят, за да продължат да изпълняват една задача цял ден, нерядко не желаят да се захващат с никакви допълнителни упражнения у дома. Ако те подозират, че ще последват още повече фрустрации и провали, със сигурност ще открият стратегии, за да избегнат това да се случи.

Поддържането на положителна атмосфера по време на упражненията е изключително важно. Дейностите трябва по някакъв начин да са забавни и да се възприемат като „готини“, защото в крайна сметка това са допълнителни неща, които другите деца не правят. Освен това те трябва да виждат, че осъществяват напредък. Когато той е бавен или хаотичен, лесно се обезсърчават.

Твърде много упражнения

Всички, които искат да осигурят допълнителна подкрепа на децата, трябва да формулират внимателно изискванията, които им отправят. Ако например те са в „група по правопис“ в учили-

ще – често най-долната група – и установят, че имат допълнителни упражнения по правопис с подкрепата на учител, чудно ли е, че същото действие у дома бързо загубва всякаква привлекателност? Възрастните, които се престарават, може да успеят единствено в това да отблъснат децата. Умереността е ключът към успеха.

Значението на дневния ред

Много деца, особено тези с диспраксия или със синдром на Аспергер, се чувстват най-комфортно и уверено, ако се придържат към строго структуриран дневен ред. Дори малките отклонения, например излизане навън или телевизионна програма, която започва пет минути по-късно от планираното, може да причинят истински дискомфорт. Нещо повече: „награди“, които включват нарушаване на плана за деня, могат да породят повече стрес, отколкото удоволствие. Може би трудностите с кратковременната памет допринасят както за това, така и за проблемите с планирането и организирането. Осъзнаването, че очакваните събития пак ще се случат въпреки отлагането и осмислянето на промените, които се налагат, са умения, които са отвъд способностите на много деца.

Възможно е децата да се вкопчват в познатия дневен ред, за да си осигурят сигурност и реагират пресилено (или поне така изглежда на хората без този проблем), когато графикът трябва да бъде променен. Спокойните обяснения преди и след събитието (показващи на децата колко добре са успели да се приспособят) са необходими с надеждата, за да може евентуално да се осъществи пренос на ученето и децата да посрещат с увереност промените, които ще се случват в бъдеще.

Сложната терминология

Естествено, опростяването на терминологията или поне постигането на ясно разбиране на термините е начинът да се подпомага взаимодействието и доверието между възрастните, които се стремят да помогнат на детето, но въпреки това родителите и

различни групи професионалисти може да се чувстват объркани, уплашени или подценени от това, че не разбират някои от термините. Родителите, които вероятно вече са притеснени и разтревожени, е възможно да не желаят да разкриват своята „неадекватност“ пред професионалистите; те може да не споделят, че не разбират тематиката и затова често възникват недоразумения и ненужни притеснения. Подобни ситуации възникват дори между различни групи професионалисти.

Един много стресиран родител разказа следното:

Почти припаднах, когато казаха: „подозираме коморбидност“, помислих си, че Джейсън има някакво нелечимо заболяване и повече не чух и дума от това, което говореха. Знаех, че той има дислексия, и можех да приема това, защото и аз самият никога не съм бил особено добър с правописа, но коморбидност? Какво е това?

Какво е наистина? На медицински език думата, когато се използва правилно, означава, че пациентът има две разстройства, например диабет и артрит. Не е нужно те да бъдат свързани по някакъв начин. В образованието обаче терминът е започнал да означава припокриване, което се получава при различни специфични трудности. Коморбидността следователно е погрешно название – съвместно съществуване е по-прецизен термин. И така, когато децата имат повече от едно разстройство, например дислексия и диспраксия, може да се каже, че то страда от съпроявяващи се дислексия и диспраксия. Не всички индикатори на една специфична трудност е задължително да са общи, но когато е така, се наричат „прилики“. Когато това се случи, програмите от дейности за подпомагане на едно дете би трябвало да са ефективни в оказването на помощ и на друго.

Каплан и нейните колеги също са били смутени от възможната злоупотреба с терминологията. За да се преодолее това, те предлагат да се използва терминът *atypical brain development* (ABD – атипично мозъчно развитие), защото „той може да се използва, за да се адресира пълният спектър от проблеми на развитието, за които е установено, че се припокриват в голяма част от случаите при всяка извадка от деца“. Те обясняват още, че „всички деца по различни причини имат умения, които ги поставят в