

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ДРАМА МЕТОДИ
В УЧИЛИЩЕ ЗА СПРАВЯНЕ
С ПРОБЛЕМНОТО ПОВЕДЕНИЕ
НА „ТРУДНИ ДЕЦА“
ПОРАДИ РАЗСТРОЙСТВО
ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР

Ангелина Хаджиева

APPLYING DRAMA-BASED METHODS IN SCHOOL TO
REDUCE CHALLENGING BEHAVIORS OF PUPILS WITH
AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Angelina Hadzbieva

Abstract. School as a public institution plays a great role in shaping young people's personality, therefore it is important the best conditions for successful education and nurture to be created for all pupils no matter their individual characteristics. This scientific research aims to focus the attention towards a particular group of pupils, whose abilities and behavior are specific due to autistic spectrum disorder. The article suggests solutions these pupils to be included into the school system as well as for their successful education and therapy via application of drama-based methods and techniques. Different approaches for intervention through drama games and exercises, which can improve their communication skills, motivate them for active participation and support their social and emotional development are presented.

Key words: drama, education, autism, challenging behavior, inclusion, communication

Училището като институция в съвременното общество изпълнява две основни функции – *обучение* и *възпитание* на децата и младежите. По този начин то реализира пълноценно ролята си на основен фактор за успешна социализация. Тъй като детската психика е в процес на интензивно развитие, организацията на образователния процес в училище трябва да осигури не само пълноценно и съответстващо на детските възможности предаване и усвояване на знания от об-

ластта на науката и изкуството, но и да съдейства за създаването на оптимални условия, за да има всяко дете възможност да формира и развие способности и умения, които да положат основите на личностното му формиране и развитие. „Педагогическото ръководство на възпитателния процес е насочено към ориентиране, провокиране, насочване и контролиране действията на децата и учениците. То се състои в посочване на подходящи цели и стратегии за поведение, включва стимулирането на развиващи личността форми на дейност и накрая оценяване и подкрепление на детските постижения“ (Стойков 1995: 163). Училището следва да създаде мотивация, желание и нагласа за учене, което да е двустранен процес на субект-субектни отношения. Ключов момент в този контекст е провокирането на активно участие от страна на учениците и осъзнато по отношение на ползите и дългосрочните перспективи, които създава. Този аспект в организацията на училищната работа се оказва най-предизвикателен.

У децата природно е заложен стремеж към усвояване на нови знания. Чрез подражание, спонтанно любопитство, изследване на действителността чрез играта и следване на модели те учат активно, формират мирогледа си и изграждат качествата си, ролята на учителя в този случай се изразява в лидерство, организация и водене на естествения процес посредством въвеждане на стимули и обогатяване на предлаганата информация. По думите на доц. И. Стойков „Ефективността на управление на умственото развитие на ученика в най-голяма степен зависи от това доколко това управление се опира на вътрешната активност на ученика, на неговите потребности и мотиви“ (Стойков 1995: 98). Това предполага, че ако учителят съумее да създаде оптимални условия за стимулиране креативността и естествената любознателност на учениците, основани на вътрешна мотивация, резултатите от учебната работа ще бъдат повече от задоволителни и удовлетворяващи за двете страни. Това се отнася за около 90% от децата. Какво обаче се случва с останалите 10%? В някои училища и райони този процент дори е много по-висок. Съществува група деца, ученици, при които естественият процес на усвояване на знания и формиране на умения е затормозен поради различни причини, а ефекта се наблюдават не само по отношение на учебната работа,

а много по-ярко в поведението, в общуването и във взаимодействието с възрастните и с останалите ученици, това, от своя страна, отново рефлектира върху обучаемостта им и детерминира училищната им успеваемост. Съществува пряка връзка между обучаемостта и умственото развитие, но двете понятия не се припокриват и само степента на умственото развитие не може да даде прогноза за обучаемостта на конкретния ученик, налице са и други фактори, които играят съществена роля в процеса на учене и на социално функциониране. Налага се задълбочено изследване на проблемното поведение на учениците в училище, кои са т.нар. „трудни“ ученици, откъде произхождат тези трудности и как могат да бъдат преодолені. Анализът показва, че причините и източниците на това поведение са много и най-разнообразни: индивидуална и възрастова обусловеност, етнически и социокултурни фактори, здравословно състояние, езикови компетенции, комуникативни умения и ред други; те може да са вътрешно или външно обусловени – негативни емоционални преживявания, конфликти, negliжиране, сложна семейна ситуация, а може и да са конкретно свързани с учебния процес, да включват трудности във възприемането и преработката на информацията, липса на структура, свръхчувствителност или слаба чувствителност по отношение на сензорни стимули, промяна в рутината, смяна на дейностите, или физически причини – когато се чувстват зле, уморени или гладни. Общото за всяко проблемно поведение е, че то има функция и чрез него ученикът се опитва да съобщи нещо, което няма умения да изрази по друг начин. Невъзможността за съобщаване на вътрешните преживявания и потребности може да доведе до появата на тревожност, гняв и раздражение, което, от своя страна, да отключи предизвикателно поведение. Налага се намирането на алтернативни средства за разчитане съдържанието на това поведение, както и за развиване у съответния ученик на умения за себеизразяване чрез различни средства, а речта е само едно от тях. (Glennen, DeCoste 1997: 3–21). За разработване на ефективни програми за превенция и справяне с проблемното поведение е необходимо детайлно познаване на спецификите на всяка група ученици, поставени в категорията „трудни“.

Фокус на настоящото изследване е група „трудни“ за обучение и възпитание деца поради специфично нарушение в развитието, из-

вестно като разстройство от аутистичния спектър. В последните десетилетия броят на учениците с това разстройство значително се увеличи, проявите на аутизма варират в широки граници – от леки и почти незабележими до тежки и опасни, както за собственото здраве, така и за здравето на околните, затова и разстройството се разглежда като спектър, не винаги ясно забележими и понякога определяни като дължащи се на не добро семейно възпитание, някои аутистични черти и особености се проявяват в процеса на учене и значително го затормозяват. Познаването на тези особености е необходима предпоставка и основа за разработването на програми, които да минимизират негативния им ефект върху ученето и върху взаимодействията с околните. Изхождайки от принципите на включващото образование, следва да отбележим, че всяко дете има право да бъде приобщено към училищната система и може да се възползва от предимствата, които предлага тя. В същото време включващото образование се отнася за всички деца – за тези със специални потребности и за останалите, които са с нормално развитие – като двете групи взаимно се обогатяват в процеса на общуване.

Основна цел на настоящата разработка е да представи особеностите на децата с аутистично разстройство, които са включени в образователната система и участват пряко в учебния процес в масовото училище, да бъдат разгледани онези аспекти на аутистичното разстройство, които поставят тези ученици в групата „трудни“ и пряко засягат способността им за учене и за взаимодействие с околните, както и да предложи подходи, базирани на драмата като обучителен и терапевтичен инструмент, за улесняване на комуникацията, за справяне с проблемното поведение и за създаване на условия за пълноценно учене. В съответствие с така формулираната главна цел основните задачи са: анализ на характерните особености и проявления на разстройство в развитието от аутистичния спектър; ефекти на разстройството върху способностите за учене и комуникация с връстниците и възрастните в училище; теоретично изследване на приложението на модели за обучение и терапия на аутисти чрез включването им в драма активности. Обект на изследването са деца в училищна възраст с разстройство от аутистичния спектър, предмет са поведенческите отклонения в следствие на аутистичното раз-

стройство, проявяващи се в процеса на учене и комуникация с околните в училище и как могат да бъдат терапевтично повлияни чрез приложението на драма базирани методи.

Психолого-педагогическа характеристика на учениците с разстройство от аутистичния спектър

Аутистичното разстройство принадлежи към групата на генерализираните разстройства в развитието. Към тази група спадат ранният детски аутизъм, дезинтегративно разстройство на развитието, аспергер синдром и рет синдром. За този тип разстройства е характерно качествено нарушение в социалните взаимодействия, когнитивни дефицити и ограничен и стереотипен репертоар от интереси и дейности. Наблюдават се отклонения в три основни сфери – *социално взаимодействие, комуникация и поведение*. По думите на проф. В. Матанова „Аутизмът като диагноза представлява сложна съвкупност от емоционални и поведенчески особености, най-ярки от които са емоционалната студенина, безразличието към света и другите, активното бягство от контакти, демонстративно и трайно затваряне в себе си“ (Матанова 2003: 243).

Аутизмът е разстройство, което засяга цялата организация на психичния живот на детето, дава отражение върху способностите му за възприемане и усвояване на учебното съдържание, тъй като пряко влияе върху когнитивните му процеси – възприятия и представи, внимание, памет, въображение, мислене и реч. Понякога децата с аутистично разстройство демонстрират феноменална памет, но тя е съчетана с алогизми, мисленето им е конкретно и ригидно, възприемат нещата буквално, не са развити способностите им за обобщение, както и абстрактно-логическото мислене. Децата с аутизъм се фокусират върху детайлите, но им убягва цялата картина, според някои автори (Нарре, Fr.) това се дължи на факта, че не притежават „теория на ума“, която се свързва със способността за абстрактно мислене, за разбиране на социални ситуации, за образуване на метапредстави и мислене в идеи и образи (Кръстева 2008). Голям процент от аутистите са с различна степен на умствена изостаналост, въпреки че има и изследвания, които доказват, че всъщност интелектът им е на границата между умствената изостаналост и нормата.

Аутизмът дава на притежаващия го различен поглед към света, различни перцепция и чувствителност по отношение на дразненията и стимулите от заобикалящата действителност. Съществува своеобразна дисхармония между информацията, постъпваща от околната действителност, и преработката ѝ от детето с аутизъм. Някои от тези деца са свръхчувствителни, а други – с намалена реактивност към сензорни стимули. При *свръхчувствителните* по отношение на звукови дразнения съвсем обикновени шумове от ежедневието могат да предизвикат паника, същото се отнася за светлината или тактилната стимулация. При други прагът на дразнение е толкова снижен, че не реагират на болка или имат потребност от свръх-стимулация с определени звукове, светлини или от вестибуларна стимулация – въртене, клатене, движения нагоре-надолу. Особени затруднения при обучението създават ситуации, при които едно от децата в класа постоянно удря по-масата, пляска с ръце, защото има потребност да чува звука от ударите или вика, разхожда се из стаята, върти се или подскача. Други нарушения, които косвено повлияват обучаемостта на аутистичните деца, са нарушенията в храненето и в съня. Често децата, страдащи от това разстройство спят неспокойно, многократно се събуждат през нощта, а понякога не спят и по цели нощи, на училище идват уморени и раздразнени. Отказват разнообразното хранене или се ограничават само в консумацията на определен тип храна, което се отразява неблагоприятно на общия им тонус и здравословно състояние, а оттам – и на поведението им.

Една от най-съществените характеристики на децата с аутизъм е нарушението в *комуникацията* – те рядко осъществяват очен контакт със събеседника си, почти никога не инициират взаимодействие, освен в случаите когато желаят нещо и са обучени да търсят помощ, за да го получат. Лео Канер, който пръв въвежда термина „аутизъм“ в психиатричната практика, го описва като разстройство на афективния контакт. Нарушения се наблюдават по отношение на способностите за изграждане на взаимоотношения с връстниците на съответното за възрастта равнище, липсват умения за *спонтанно* изразяване на радост, интерес или постижения заедно с другите хора, намалени са социалната и емоционалната взаимност. При голяма част от децата с аутизъм не се развива реч, а при други, дори да е развита, тя няма

комуникативни функции и не служи за обмен на информация, често е ехолалична – повтарят думи и фрази, които не винаги разбират. Не могат да поддържат диалог. Липсва емоционална реакция при среща с познати, не диференцират отношението си към близки, познати и непознати хора.

Дейностите и игрите им са стереотипни и нямат социален характер, липсва символност в игровата дейност, интересите са ограничени, *въображението* им не е развито затова държат нещата да се случват в точно определен ред и порядък, това им дава чувство за сигурност и спокойствие. „Липсата на въображение в повечето случаи пречи за решаването на проблеми, когато ситуацията не е рутинна и аутистът трябва сам да измисли какво да прави“ (Клемънтс 2015: 78). Играчките не се използват според тяхното функционално предназначение, а много често за игра се използват предмети, които нямат тази функция, склонни са да „развиват ритуалност и обсесии към различни обекти“ (Матанова 2003: 261), с които могат да се самостимулират в продължение на часове. Неопределените ситуации ги плашат, защото поради дефицита във въображението не могат сами да си създадат работна или игрова ситуация, с която да запълнят свободното си време, ето защо ежедневието им трябва да е строго организирано до последната минута. „Трудностите в комуникацията се проявяват освен във вербалния, но също и в невербалния ѝ аспект“ (Матанова 2003: 263). Децата с аутизъм трудно могат да изразяват мислите и преживяванията си както вербално, така и невербално, те не могат да разчитат чуждите емоции и състояния по техния лицев израз или да подразбират информацията от контекста. „Въпреки че са научили, че определени думи описват определени действия, физически обекти и т.н., те не са склонни да използват езика метафорично и това като че ли съответства на дефицита в тяхната способност за символична игра“ (Евънс, Дубровски 2014: 26). Децата с аутизъм изпитват затруднения при игрите наужким, когато предметите се използват условно или да използват символи в игрите. Изхождайки от идеята, че „общият елемент, необходим както за комуникацията, така и за въображението, е способността за символично мислене, като при комуникацията символът има функцията на приносител на значението, което се предава между хората, а при въображението

именно символичното функциониране ни позволява да приписваме различни значения на едни и същи обекти“ (Евънс, Дубровски 2014: 21), можем да обобщим, че нарушенията в комуникацията при децата с аутизъм са свързани с точно тази липса на символно мислене. Липсата на „теория на ума“, от своя страна, влияе върху възможността да разбират както собствените си, така и действията на другите и да осъзнаят факта, че другите хора могат да имат вярвания, желания и намерения, различни от техните собствени. Непознато за аутистите остава и възприятието за самия себе си като за подобен на другите.

Поради спецификата на емоционалните си преживявания децата с аутизъм не могат да изпитват емпатия, да проявяват толерантност и да се поставят на мястото на другия, което за връстниците им остава непонятно. Ригидно и стереотипно се придържат и изпълняват нефункционални ритуали, постоянно се фиксират върху части от предмети. Не проявяват чувствителност спрямо емоциите и чувствата на околните. Не ги разбират и затова самите те остават неразбрани. Без подкрепа и приемане от страна на околните рискуват да станат обект на тормоз от връстниците, да останат социално дезадаптирани, изолирани и самотни, вследствие на което преживяват чувство за неуспех, безсилие и фрустрация. В съвременното училище в условията на приобщаващо образование тази перспектива е недопустима. Всеки ученик има място в училище независимо от неговите индивидуални особености. По думите на Алфред Адлер „Всяко дете е уникално и макар и да класифицираме децата в определени общо-валидни типове, трябва винаги да внимаваме да се отнасяме към всяко дете като към отделен индивид“ (Адлер 2009: 75). Децата с аутизъм ежедневно се борят с проблеми, съпътстващи функционирането им в обществото. Изключително важно е да им бъде предоставена възможност да развият своите социални и емоционални умения и уменията си за живот в такава степен, че това да им осигури успех в живота.

Драма методи за терапия, обучение и приобщаване на деца с аутистично разстройство в училищната система

Аутистичното разстройство не подлежи на лечение в медицинския смисъл на думата, то е състояние, към което децата и техните

семейства трябва да се приспособят и с което да живеят в продължение на целия си живот. По тази причина терапиите на аутизма са насочени предимно към облекчаване на симптомите на свърхсензитивност, социализиране на децата чрез развиване на социалните и емоционалните им умения, подобряване на когнитивното им функциониране и на комуникацията, като „обучението в комуникативни умения е сред най-важните аспекти на терапевтичните програми“ и включва: умения да се гледа събеседникът, за скъсяване на дистанцията с него, да бъде част от група и умения за поемане на инициатива (Матанова 2007: 240–241). Това, което е от особено значение при работа с деца от аутистичния спектър, е формиране на мотивация за участие в съвместни дейности. „За хората от аутистичния спектър мотивацията е от особено значение, тъй като те понякога не осъзнават, че проблемът се състои в собственото им поведение и не виждат никаква особена полза от това да се държат по различен начин. Следователно поощряването на желаното поведение е изключително важно средство в подкрепата, която им оказваме“ (Клемънтс 2015: 98). Наред с това за успешното приобщаване на детето с аутистично разстройство трябва активно да се работи върху подобряване на уменията за социално включване и желанието за осъществяване на контакт с околните. „Всички програми за ранна интервенция се стараят да изтъкнат психологическата значимост на околните и да я направят очевидна за детето с аутизъм. Социалната ангажираност е изключително крехко нещо при хората от аутистичния спектър и лесно може да се изгуби“ (Клемънтс 2015: 99).

В последните десетилетия все по-широка популярност добиват методите за терапия на аутистичното разстройство чрез изкуство – театър, изобразително изкуство и музика, а също така и психотерапията. Основната задача на психотерапията е да способства за осмисляне на хаотичния опит, който управлява живота на аутистичното дете според Hochmann, „в процеса на терапия детето се научава да назовава своите чувства и афекти. То постепенно открива това, което разделя външния свят от вътрешния“ (Матанова 2003: 268). Идентични цели си поставя и терапията чрез драма. Позната още в древна Гърция, драмата е известна със своя катарзисен ефект, тя позволява на участниците – актьори и публика – дълбоко да преживеят случ-

ващото се на сцената, да се дистанцират от проблемите си и да погледнат на тях от друга гледна точка. Чрез драмата се постига своеобразно емоционално разтоварване, по пътя на идентификацията с героите участниците постигат инсайт, откривайки несъзнавани желания, мисли и стремежи и достигайки до най-неочаквани решения на проблемната ситуация, в която се намират. През годините драмата има широко приложение в различни сфери – за лечение, терапия и обучение, именно поради силно въздействащия си характер и дълбочината на преживяванията, които провокира. Според британския драма педагог Dorothy Heathcote „емоцията е сърцето на драмата“, поради тази причина тя е средство, което повлиява емоционалното състояние на участниците в нея. (Johnson, O'Neil 1984: 101). Тя въвлеча както актьорите, така и публиката чрез сценичното действие в нова реалност, която е защитена от външния свят и в която всичко става възможно без риск от санкции или реални последици от грешно взети решения. По този начин, интегрирана в процеса на обучение и възпитание на учениците, драмата успешно може да изпълни функцията на мощен мотиватор и на двигател за личностното формиране, тъй като „успешното формиране на личността предполага преди всичко въздействие върху емоционалната сфера, а характерът на това въздействие трябва да бъде такъв, че то да погълне цялата личност, целия психичен живот на ученика“ (Стойков 1995: 113). Чрез драмата скритите вътрешни конфликти излизат наяве, противоречията намират своето разрешение чрез ролевите игри, в които участниците експериментират различни роли, поведенчески модели и анализират възможни резултати от едно или друго действие. По този начин тя предоставя множество възможности за визуализация – чрез символи и образи, чрез езика на тялото, гласа, интонацията и речта, тя дава възможност не само проблемите да бъдат въплътени в материални обекти, но също така потиснатите чувства и мисли да бъдат изразени и изказани. Чрез драмата в качеството ѝ на творчески процес индивидът изнася навън вътрешната си реалност. По думите на Д. Уиникът „тъкмо творческата аперцепция повече от всичко друго кара човека да чувства, че животът си струва да се живее“, като творчеството се приема в по-широк смисъл, – опозиция на подчинението и потискането на вътрешната природа и способ да изразиш себе си (Уиникът 1999: 81–85).

Редица научни изследвания и наблюдения в практиката доказват убедително, че драма методите могат да бъдат успешно прилагани и в работата с деца с разстройства от аутистичния спектър. След системни занятия с драма, адаптирана към особеностите на децата с аутизъм, те показват повече склонност към осъществяване на контакт, стават по-отзивчиви и възприемчиви по отношение на възпитателни въздействия. Специално разработените драма игри и упражнения пряко влияят върху най-засегнатите от аутизма области: *емоционално развитие, социална ангажираност, комуникация, мотивация и поведение.*

В САЩ и Великобритания са проведени редица експериментални изследвания, които да проучат ефекта на драмата върху децата с разстройство от аутистичния спектър. Резултатите от едно такова изследване, проведено през 2013 г. в St. John Fisher College, New York, сред деца с тежки форми на аутизъм и ниско функциониращи, показва, че заниманията с драма благоприятстват *социалното и емоционалното им развитие.* След поредица от занятия с приложение на драма базирани техники и методи: ролеви игри с разпознаване на емоции и чувства, които могат да бъдат изпитвани в конкретни ситуации; изобразяване и имитиране на животни; танци под звуците на класическа музика, провокираща определени емоции и разговор за тях; игри, свързани с изобразяване на различни емоционални състояния, е наблюдавана положителна промяна по отношение на способностите за разпознаване на емоциите на другите хора, след експеримента децата били в състояние да изразят вербално и невербално различни емоции – гняв, тъга, щастие, можели да се преструват, че изпитват определени емоции в процеса на игра. Наблюдавало се повишено внимание по отношение на собственото тяло в пространството, собствените движения, започвали да обръщат повече внимание на собствените си движения и поведение. Като цяло програмата помогнала на участниците да идентифицират и да изразяват емоции (Wheather 2013).

Британската актриса Kelly Hunter създава свой метод за работа с деца от аутистичния спектър, методът е научно обоснован и задълбочено изследван в Ohio State University. Той носи наименованието Shakespeare's Hearthbeat и е разработен въз основа на

ямбичния стих, характерен за пиесите на знаменития английски драматург У. Шекспир. Според Hunter при децата с аутизъм се наблюдава дисоциация във връзката между тялото и ума. Чрез своята терапия, основата на драмата, тя цели възстановяване на тази връзка, развиване на уменията да виждаш, да мислиш и да чувстваш и най-вече в тяхното единство, за да се осигури хармонично съществуване и по този начин да стане възможен контактът на аутистичното дете със заобикалящия го свят. Авторката разработва поредица от сензорни игри, които имат за цел да подобрят комуникативните умения на децата с аутизъм, наред с това се цели насърчаването на очен контакт, подобряване на уменията за споделено внимание, развиване на умения за изразяване на чувства, както и за разчитане на чувствата и емоциите на другите, развитие на въображението, на моторните, езиковите и на игровите умения. „Тези деца, които са участвали във уъркшопите, са показали осезаемо подобрене по отношение на социалното си функциониране, цялостно адаптивно функциониране и езикови умения в сравнение с децата от контролната група“ (Hunter 2015: 6). Всяка сесия започва и завършва с установяването на ритъм, който наподобява ударите на сърцето и отразява Шекспировия ямбичен стих, този ритъм, познат на детето още от майчината му утроба, благоприятства постигането на вътрешна хармония и служи като средство за успокоение и релаксация.

Особено ефективно се оказва приложението на кукли, изобразяващи животни или анимационни герои. Децата с аутизъм сякаш по-достъпно възприемат на лицето на куклата, отколкото човешкото, тъй като изражението на неодушевения предмет е постоянно, непроменливо и съответно по-малко плашещо. Също така куклата дава възможност на детето да проектира проблема си извън себе си, екстернализирайки го, което е квинтесенция на всяка терапия чрез драма. По този начин детето поема контрол върху проблема, изнася го навън, може да вземе решение как да подходи към него, да го остави настрана или активно да действа. Приложението на кукли също така способства за развитие на символното мислене, което е дефицитно при децата с аутизъм, както и на въображението им. Своята сесия за деца с разстройства в развитието драма педагогът Dorothy Heathcote води, облечена в костюм на измислено същество, което

провокира активността и любопитството на участващите и способства за преодоляване на бариерите в общуването с тях. Освен това похватът има функцията да повишава самочувствието, увереността в себе си и за преодоляване на заучената безпомощност, която често се наблюдава при децата със специални образователни потребности, тъй като изобразеното от Heathcote същество има проблем и се чувства слабо и безпомощно, така педагогът *мотивира* участниците и им дава възможност по-пълно да разкрият потенциала си. (Johnson, O'Neil 1984: 148–155). Индийският професор Parasuram Ramamoorthi е драматерапевт, който в работата си с деца от аутистичния спектър използва маски, по този начин снижава напрежението и тревожността на децата, давайки им възможност да общуват в процеса на драма зад преградата, така те се чувстват по-малко уязвими и същевременно по-смели в изучаване на заобикалящия ги свят. Зад маската детето с аутизъм може да експериментира с различно поведение, а също и да развива способности за поглед от друга гледна точка. Изключително силно въздействие върху тези деца имат също така невербалните средства за изразяване – движения, пантомима, танц и звуци, наподобяващи различни шумове или такива, издавани от животни или превозни средства. Друг успешен подход е проиграване или представяне на запис, в който деца без аутизъм разиграват различни социални ситуации със социално приемливи реакции, наблюдавайки ги децата с аутизъм се учат как да се държат в обществото, това е особено полезно за тях, тъй като те изпитват затруднения при възприемане на социалните норми, поради не осъзнаване и не оценяване на тяхната значимост (Wheater 2013).

За да има успех приложението на драма базираните модели за терапия и обучение, първоначално е необходимо да се направи прецизна оценка на особеностите на детето, субект на терапевтичното взаимодействие, да се определи равнището на психо-емоционалното му развитие, в контекста на аутистичното разстройство, както и равнището на развитие на комуникативните и игровите му умения, ясно да се дефинират дефицитните области и силните страни. На тази основа се разработва индивидуална програма, която постепенно се усложнява в зависимост от възможностите и прогреса на детето. В повечето случаи драма програмите са във формата на групова тера-

пия, но могат да се реализират и в индивидуални сесии, в зависимост от специфичните потребности на индивида и степента на нарушението. В училищната обстановка драма сесиите могат да бъдат организирани в извънучебно време или интегрирани в някои от учебните предмети. Съществуват два основни подхода при работа с драмата – в първия случай тя е свързана с изработването на някакъв краен продукт – театрално представление, в този си вид повече се доближава до театъра като изкуство. Във втория случай крайният продукт не е толкова важен, колкото самият драматичен процес, актът на създаване, това вече е аспект на терапите чрез изкуство, а също така е свързан с приложението на драмата в образованието като обучителен инструмент. Образователната драма е модел за приложение на драмата като средство за повишаване ефективността на обучението, а оттам – и на академичните постижения на учениците (Василева 2004).

Драма методите са подходящи както за усвояване и развиване на академични умения, така и за стимулиране на социалното и емоционалното развитие на децата с разстройства от аутистичния спектър. Драмата има дългосрочен ефект върху развитието на детето с аутизъм, тя го променя деликатно и неусетно, без да го поставя пред непреодолими предизвикателства, отчитайки особеностите му и зачитайки уникалността на неговата личност. Чрез драмата детето с аутизъм се научава да учи, да имитира и подражава, умения, които децата без аутизъм притежават по рождение, да изследва собствения си вътрешен свят и света извън него с нарастваща увереност в себе си и с доверие към околните. Драмата помага и на родителите, учителите и терапевтите да намерят път към детето с аутизъм и да преодолеят собственото си чувство на безпомощност. Тя е работещ инструмент за диалог и своеобразен универсален език, който значително улеснява общуването и подпомага социалното вграждане.

БИБЛИОГРАФИЯ

BIBLIOGRAPHY

1. Адлер, А. Възпитание на децата. С.: ИК „Здраве и щастие“, 2009. // Adler, A. Vazpitanie na detsata. S.: IK „Zdrave i shtastie“, 2009.

2. **Василева, Р.** Модел на образователна драма в училище. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, 2014. // **Vasileva, R.** Model na obrazovatelna drama v uchilishte, Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“, 2004.

3. **Еванс, К., Я. Дубровски.** Отвъд думите. Арт терапия с деца от аутистичния спектър. София: Център за психосоциална подкрепа, 2014. // **Evans, K., Ya. Dubrovski.** Otvad dumite. Art terapija s detsa ot autistichnia spektar. Sofia: Tsentar za psihosocialna podkrepa, 2014.

4. **Клемънтс, Дж.** Поведенчески проблеми при аутизма. София: Изд. „Изток–Запад“, 2015. // **Klemants, Dzh.** Povedencheski problem pri autizma. Sofia: Izd. „Iztok–Zapad“, 2015.

5. **Кръстева, В.** „Тест за теория на ума“ на Франческа Хапе – начална апробация върху клинична извадка, 2008, **Krasteva, V.** Test za teoria na uma na Francheska Hape – nachalna aprobatsia varhu klinichna izvadka, 2008, <https://bjop.files.wordpress.com/2008/10/vesela-krusteva-suobshtenie.pdf>

6. **Матанова, В.** Психология на аномалното развитие. София: Немезида, 2003. // **Matanova, V.** Psihologia na anomalното razvitiе. Sofia: Nemezida, 2003.

7. **Матанова, В.** Аутизъм, Софи Р, 2007. // **Matanova, V.** Autizam, Sofi R, 2007.

8. **Стойков, И.** Педагогическа психология. В.Търново: Унив. изд. „Св. св.Кирил и Методий“, 1995. // **Stoykov, I.** Pedagogicheska psihologia. V. Tarnovo: Univ. izd. „Sv. sv. Kiril I Metodii“, 1995.

9. **Уникат, Д.** Игра или реалност. София: Изд. „Лик“, 1999. // **Unikat, D.** Igra ili realnost, Sofia: Izd. „Lik“, 1999.

10. **Glennen, S., D. DeCoste.** Hadnbook of augmentative and alternative communication, Singular publishing group, Inc., San Diego, London, 1997.

11. **Johnson, L., C. O 'Neil.** Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama, Hutchinson and Co. Ltd. 1984.

12. **Hunter, K.** Shakespeare's heartbeat. Drama games for children with autism, Routledge, London, 2015.

13. **Wheater, C.** Theatre therapy for children with autism, St. John Fisher College, Fisher Digital publications, 2013, http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/265