



**ВАРВАРА СТАВРОПУЛУ**

## **Автореферат**

на дисертационен труд

на тема:

**„СЪВМЕСТНО УЧЕНЕ И МЕЖДУЛИЧНОСТНО ОБЩУВАНЕ  
НА УЧЕНИЦИ С НАРУШЕНИЯ ОТ АУТИСТИЧНИЯ  
СПЕКТЪР В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ“**

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“ в  
професионално направление 1.2. Педагогика – Специална  
педагогика

**НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:  
ПРОФ. Д-Р ЦАНКА ПОПЗЛАТЕВА**

**СОФИЯ**

**2022**

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>6</b>
<b>ГЛАВА 1: РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР</b> .....	<b>10</b>
1.1 Исторически преглед.....	10
1.2 Дефиниции и диагностични критерии .....	12
1.3 Причини.....	15
1.3.1. <i>Генетични фактори - хромозомни аномалии</i> .....	16
1.3.2 <i>Психогенни причини</i> .....	16
1.3.3 <i>Метаболитни и имунни фактори</i> .....	17
1.3.4 <i>Невроанатомични фактори</i> .....	18
1.3.5 <i>Фактори на околната среда</i> .....	18
1.3.6 <i>Непълноценно и недостатъчно хранене</i> .....	19
1.4 Разпространение .....	19
1.5 Коморбидност .....	20
1.6 Симптоми и клинични характеристики .....	21
1.6.1 <i>Общи характеристики</i> .....	21
1.6.2 <i>Характеристики на поведението</i> .....	22
1.7 Диагноза.....	29
1.8 Справяне.....	30
<b>ГЛАВА <u>2</u>: ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УЧЕНИЦИ С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР</b> .....	<b>31</b>
2.1 Преходът от специално образование към приобщаващо образование .....	31
2.2 Философията на приобщаващото образование .....	32
2.3 Приобщаващото образование на ученици с РАС .....	34
2.3.1 <i>Ползи</i> .....	34
2.3.2 <i>Съдържание и условия</i> .....	35
<b>ГЛАВА <u>3</u>: ФАКТОРИ, ВЛИЯЩИ НА ВКЛЮЧВАНЕТО НА АУТИСТИЧНИ УЧЕНИЦИ И РОЛЯТА НА УЧИТЕЛИТЕ</b> .....	<b>37</b>
3.1 Категории от фактори.....	37
3.1.1 <i>Социални фактори</i> .....	37
3.1.2 <i>Поведенчески фактори</i> .....	37

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

3.1.3 3 Мултикултурни фактори .....	38
3.2 Ролята на учителите.....	38
3.3 Интервенции .....	39
3.3.1 Интервенции, базирани на поведенчески-аналитичния подход.....	39
3.3.2 Интервенции, базирани на натуралистично-аналитичния подход .....	40
3.3.3 Интервенции, базирани на взаимодействието на връстници ...	41
3.4 Емпирично изследване .....	42
<b>ГЛАВА 4: МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО .....</b>	<b>44</b>
4.1. Научно поле на емпиричното изследване и научна теза.....	44
4.2. Цел, хипотези и задачи.....	44
4.3. Извадка .....	46
4.4. Изследователски инструмент .....	47
4.4.1. Отношение на учителя към скала за включване (TATIS).....	48
4.4.2. Въпросник за включване на аутизма (AIQ).....	48
4.4.3 Наблюдение от учителя на адаптацията в класната стая - Контролен списък (ТОСА-С) .....	50
4.4.4 Надеждност на скалите.....	51
4.5. Дизайн на изследването .....	52
<b>ГЛАВА 5: РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ .....</b>	<b>53</b>
5.1. Демографски характеристики.....	53
5.2. Статистически анализ на данните .....	55
5.2.1 Отношението на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС .....	55
5.2.2 Влияние на обективни независими фактори върху нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС (хипотеза 1).....	57
5.2.3 Влияние на педагогическия опит върху отношението на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС (хипотеза 2).....	63
5.2.4 Влияние на субективни независими фактори, свързани с характеристиките на учениците и подкрепата на учениците, върху	

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

отношението на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС (хипотеза 3).....	67
5.2.5 Разлики между отношението на учителите към приобщаващото образование между ученици с РАС, ученици с ADHD и ученици със специални образователни потребности .....	71
5.2.6 Влияние на знанията на учителите за специфични стратегии върху отношението им към приобщаващото образование на ученици с РАС	72
5.2.7 Влияние на уменията за справяне с поведенческите характеристики на учениците върху нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС .....	74
5.3. Обобщение на резултатите и дискусия.....	77
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>81</b>
<b>ПРИНОСИ.....</b>	<b>82</b>
<b>ПУБЛИКАЦИИ.....</b>	<b>83</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ.....</b>	<b>84</b>

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от  
аутистичния спектър в средното училище**

**Списък на графиките**

Графика 1: Средни стойности и стандарт за фактори I, II, III от скалата на TATIS и фактор Ib от скалата AIQ .....	57
Графика 2: Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС въз основа на пола на учителите за фактор IV от скалата AIQ .....	58
Графика 3: Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС според пола на учителите за общата скала .....	58
Графика 4: Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС въз основа на възрастта на учителите за факторите I и III от скалата на TATIS .....	59
Графика 5: Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС въз основа на специалността на учителите за фактор I от скалата на TATIS.....	60
Графика 6: Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС въз основа на специализацията на учителите за факторите I и II от скалата на TATIS .....	61
Графика 7: Връзка между годините педагогически опит и нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС за фактор II на скалата на TATIS (Person correlation coefficient) .....	63
Графика 8: Връзка между годините педагогически опит и нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС за общата скала (Коефициент на личностна корелация) .....	64
Графика 9: Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с разстройство на аутизма въз основа на опита на учителите в работата с ученици с разстройство на аутизма за фактор II от скалата на TATIS.....	65
Графика 10: Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с разстройство на аутизма въз основа на дългогодишен опит в работата с ученици с разстройство на аутизма за факторите I, II и IV от скалата на TATIS .....	66
Графика 11: Връзка между характеристиките на учениците и нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС за факторите I, III, IV (Person correlation coefficient) .....	68
Графика 12: Връзка между подкрепата на учениците и нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС за факторите III, IV (Person correlation coefficient) .....	69

## **ВЪВЕДЕНИЕ**

В днешно време, все повече и повече страни по света правят значителни и продължаващи реформи в работата на своите образователни системи (Naug, 2017). Основната цел на това е да предложи образование за всички ученици, базирано на философията на приобщаващото образование, което се ръководи от ценностите на взаимното уважение и социалната справедливост (Polat, 2011; Sharma et al., 2013). В такава образователна система всички деца, без изключение, по отношение на техните специфични характеристики, взаимодействат и получават равни възможности за преподаване и учене (Ainscow, 2005). Такива образователни реформи имат значително положително въздействие върху учениците със специални образователни потребности и нарушения, като им помагат да не бъдат лишени от цялостен и справедлив процес на обучение, както се случва традиционно (Sharma et al., 2013), да могат да се интегрират в училищната общност, а също и в цялото общество (Mag, Sinfield & Burns, 2017).

Подчертава се обаче, че горният процес е изключително труден за постигане. Дори когато се прилагат различните политики за включване на ученици със специални образователни потребности и нарушения, в общообразователното училище, няма гаранция, че те ще бъдат приложими и ефективни (Mathew et al., 2015). Основен принос за постигането на това имат самите учители, които са в ежедневен контакт с всички деца. С други думи, ефективността на процеса на включване на деца с обучителни затруднения в масовите училища, зависи пряко от това дали учителите ще приемат тази философия. Въпреки това, поради голямото разнообразие от ученици, приемането на приобщаващото образование от учителите не е лесно” (Naug, 2017).

Този дисертационен труд се фокусира върху включването на деца с разстройство от аутистичния спектър - РАС (ASD), което е изключително сложно разстройство (Masi et al., 2017). Изследванията (Rodriguez-Ortiz et al., 2012; Smitha & Acharya, 2010) показват, че възгледите и нагласите на учителите са тези, които до голяма степен определят дали философията на приобщаващото образование за ученици с РАС ще бъде успешно приложена. Следователно разбирането на тези възгледи и нагласи е жизненоважно и освен това изисква познаване на факторите, които ги определят или диференцират. Според

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

съществуващата литература най-важните фактори, свързани с възгледите на учителите по отношение на включването на ученици с РАС в масовото училище, са демографските фактори (Eren et al., 2018), учителския опит (Humphery & Symes, 2011), знанията и нивото на обучение/образование на учителите в областта на специалното образование (Eren et al., 2018), но и общия досегашен опит с деца с РАС. Според Sharma et al., (2012) обаче не само демографските и организационните фактори влияят на отношението на учителите към приобщаващото образование. Ролята на личностните черти на учителя, но и на техните знания за стратегиите и практиките на преподаване, също са от решаващо значение“ (Urton et al., 2014).

Възгледите на учителите относно включването на ученици с РАС в масовото училище са изследвани от много изследователи. Въпреки това, много голям процент от тези проучвания изследват почти изключително ефекта на личностно-демографските характеристики на учителите върху техните нагласи. Има ограничени изследвания, които, освен демографските, акцентират върху личностните черти на учителите, както и върху техните знания за стратегиите и практиките на преподаване. Освен това изглежда липсват проучвания, които следват холистичен подход за изследване на факторите, които влияят върху учителите; отношението към включването на ученици с РАС. Настоящият дисертационен труд допринася в тази насока, тъй като не се ограничава само до изследване на влиянието на социално-демографските фактори, но и до знанията, с които разполагат учителите за справянето и обучението на учениците с РАС.

По-подробно основната цел на дисертацията е да разгледа изграждането на отношението на учителите по общо и специално образование към съвместното учене и общуване на ученици с разстройство от аутистичния спектър (РАС) и ученици с типично развитие, в средното общообразователно училище, по влияние на комплекс от обективни и субективни фактори като „възраст”, „пол”, „образователен статус”, „педагогически опит”, „знания и умения за прилагане на специални образователни стратегии” и „специфични поведенчески характеристики на тази категория ученици”. По този начин се очаква да бъде запълнена съответната празнота в литературата.

Значението на настоящото изследване се дължи на факта, че то се фокусира върху децата с РАС и това е така, защото отношението на учителите относно приобщаващото образование към тези деца в масовото училище,

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

изглежда е по-негативно в сравнение с други разстройства и увреждания, както се вижда от множеството изследвания. (Alghazo & Gaad, 2004; Liftshitz et al., 2004; Glaubman & Liftshitz, 2001). По-специално, проучването на Alghazo and Gaad (2004) показва, че учителите имат по-положителни възгледи и нагласи относно включването на деца с физически, обучителни и зрителни нарушения. Отношението към учениците с умствени нарушения, поведенчески проблеми и нарушения на слуха, е по-негативно. В допълнение, Glaubman et al. (2001) установяват, че учителите имат по-положително отношение към включването на ученици с физически увреждания, докато техните нагласи са по-негативни към ученици с обучителни затруднения, леки и тежки емоционални проблеми, както и зрителни нарушения. Liftshitz et al. (2004) също така подчертават, че нагласите на учителите се различават в зависимост от вида на нарушението. Повечето учители са по-положително настроени относно приобщаващото образование за ученици със специални обучителни затруднения, леки емоционални проблеми, проблеми със зрението и слуха, докато отношението към учениците с интелектуални затруднения, РАС, както и поведенчески и емоционални проблеми са по-негативни” (Liftshitz et al. ., 2004).

В крайна сметка РАС е свързано със значителни негативни и социални последици. Показателно се оценява, че общите годишни разходи за лечение на деца с РАС са високи и представляват значителна финансова тежест за държавите, представляващи различни преки и косвени разходи за медицински грижи, специално образование, загуба на работно време, производителност на родителите и др. По-конкретно, децата и юношите с РАС имат средни годишни разходи, които надвишават тези на другите деца. В допълнение към медицинското лечение, интензивната поведенческа интервенция също е разход. От друга страна, по отношение на социалното въздействие, РАС може значително да намали способността на индивидите да реагират на ежедневните дейности и способността да участват в обществото. Ефектите върху образователните и социални постижения на лицата с РАС, както и върху професионалните възможности са отрицателни. Докато някои хора с РАС могат да живеят самостоятелно, други имат значителни нарушения и се нуждаят от силна подкрепа през целия живот. Изискванията могат да бъдат изключително високи, особено в случаите, когато достъпът до услуги за грижи е труден или когато услугите за подкрепа и обучение са неадекватни. Въпреки това, хората с РАС



***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

имат същите права като другите членове на обществото. Разстройството от аутистичния спектър е свързано с различни начини на мислене, поведение, възприятие и учене. В този смисъл хората с това разстройство просто съжителстват в обществото по различен начин, който в никакъв случай не може да се възприема като проблемен. Следователно това са хора, които не живеят в друг свят, а в този, в който и всички останали. Много просто начинът на възприемане и действие е различен. Степента, до която това в крайна сметка се разбира и уважава зависи от обществото, което отхвърля или приема хората с аутизъм. За да се постигне последното, е необходимо обществото да се информира за аутизма, но и да се прилагат подходящите интервенции за ученици с РАС. Целта е те да бъдат интегрирани в обществото по най-ефективния начин, което няма да е възможно, ако самото общество не ги приеме. Първата и най-важна стъпка в тази посока е да се предложат възможности на децата с РАС чрез подходящи образователни системи, които изискват промяна в нагласите на учителите.

Настоящата дисертация се очаква да допринесе на съществуващата литература, като подчертае фактори, влияещи върху възгледите на учителите. Резултатите се смятат, че ще бъдат полезни за по-ефективна мотивация на учителите, чрез подходящи програми и практики, за приемане на деца с РАС в масовото училище.

## **ГЛАВА 1**

### **РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР**

#### **1.1. Исторически преглед**

Терминът „аутизъм“ произлиза от гръцката дума „εαυτός“ (аз, себе си) и предполага изолирането на човек от себе си. Първо, този термин е използван от швейцарския психиатър Eugen Bleuler през 1911 г., за да характеризира някои шизофренични индивиди, които са загубили контакт с реалността. След това, както ще анализираме по-долу, други двама психиатри, Leo Kanner и Hans Asperger, описват случаи на деца с дефицити в социалното развитие, специфично езиково развитие и ограничени стереотипни интереси (Kakouros & Maniadaki, 2005). И накрая, в началото на 80-те години на миналия век психологът Lorna Wing описва всяка от характеристиките, идентифицирани от Hans Asperger, като диагностични критерии за аутизъм.

По-подробно, през 40-те години на миналия век Leo Kanner работи като детски психиатър в Америка. През 1943 г. той прави доклад сред група от 11 деца (8 момчета и 3 момичета), които са се срещнали по време на неговата работа. Той усеща, че тези деца имат забележителни разлики спрямо другите деца, но имат и много общо помежду си и това култивира интереса му към тях. В първоначалния си доклад той описва това, което вижда като определящи характеристики. Голямо впечатление прави на Kanner дистанцирането на тези деца и по този начин той чувства, че тази липса на социално действие е започнала от ранните им години. Мнозина изобщо не говорят, докато други повтарят думи, но всички те не използват речта за двупосочна комуникация. Децата се държат така, сякаш не се интересуват от случващото се в тяхната социална среда (Harpe, 2003). Това, което Kanner открива, е огромна реакция на всяка промяна в рутината и особено в ежедневието на децата и голямо противоречие в начина, по който децата боравят с предметите, тъй като те показват признаци на добра фина подвижност, но същите обекти не са използвани в тяхната игра. Той също така забеляза екстремни способности, като запаметяването на голямо количество информация, но също и екстремни реакции към безпрецедентни звуци и вкусове. Първоначално Kanner вярва, че тази група деца има достатъчен когнитивен потенциал въпреки трудностите, дължащи се на аутизма. По-късно обаче той преразглежда това вярване, тъй като открива, че аутизмът често е придружен от допълнителни когнитивни нужди. Термините, използвани от него, за да опише

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

този необичаен синдром, са много, но терминът „аутизъм“, произлизащ от думата „εαυτός“ (аз, себе си), преобладава, което означава отразяване на егоцентрични интереси и общо дистанциране на тези деца от всяко социално взаимодействие с другите. (Нарре, 2003).

Една година по-късно Hans Asperger, който подозира за работата на Leo Kanner, публикува свое изследване върху малка група от четири деца през 1944 г. в резултат на работата му в Университетската педиатрична клиника във Виена. Подобно на Kanner, той забеляза, че тези деца имат някои общи черти, които не се появяват при деца с типично развитие, и както Kanner, така и той използва термина „аутизъм“, за да го опише. Оттогава името му се използва за описание на хора, които са достатъчно информирани и имат задоволителна структура на речево производство (Нарре, 2003).

Lorna Wing формулира всяка от характеристиките, описани от Asperger като диагностични критерии: 1) естеството на социалните събирания не е двупосочно, независимо дали в развитието няма задоволителна емпатия; 2) въпреки че капацитетът на речта има тенденция да расте в периода на физиологично развитие, съдържанието му може да бъде подробно, необичайно и стереотипно. 3) има голяма съпротива срещу всяка промяна и повтарянето на известни дейности е за предпочитане; 4) някои деца имат проблем с координацията на движенията и поради това могат да бъдат обозначени като „тромави“; 5) съществува ограничен интерес към нови дейности и в същото време високи познания във всичко, което ги интересува; 6) невербалната комуникация е проблем, тъй като няма добра прозодия, контакт с очите и изражение на лицето, докато гласът им е често монотонен (Wing, 2007).

В началото на 50-те години на миналия век, много детски психолози по света записват и наблюдават специфичните характеристики на децата с аутизъм. През 70-те години на миналия век започват първите изследвания на причините за това разстройство. Първоначално някои психолози проверяват дали емоционалната нежност на майката към детето играе роля. Тази теория обаче е отхвърлена, тъй като аутизмът се появява сред популацията, независимо от психоемоционалните състояния на родителите и обществото (Frith, 1996). През 80-те години на миналия век, аутизмът официално влиза в диагностичния и статистически наръчник на Американската психиатрична асоциация (DSM). Има някои изследвания, които предполагат, че възможните причини за аутизъм са

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

наследствеността, възрастта на бащата, пушенето на майката по време на бременност и дори специфичните ваксини за деца. Нито една от тях обаче не е приета от учените (Frith, 1996).

През последните години международно признатите диагностични критерии и създаването на специализирани тестове за оценка, позволяват предаването и обмена на знания между професионалисти и обществени служби от различни страни. Вече е известно, че това са хронични, сериозни невропсихиатрични състояния, които се проявяват в началото на живота и дълбоко засягат възприятието на индивида за себе си и света, както и начина, по който детето се учи и адаптира към ситуацията на ежедневиия живот. Тези нарушения засягат развитието, отклонявайки се от нормалното, докато растежът и възрастта влияят върху появата на симптомите и клиничната картина. Диагнозата се основава на характерния модел на качествени несъответствия в областите на взаимното социално взаимодействие, комуникацията и повтарящия се модел на интереси и поведение (Wing 1996; WHO, 1992; APA, 1994).

## **1.2 Дефиниция и диагностични критерии**

Аутизмът е основният представител на дифузните нарушения на развитието (APA, 1994). Терминът се отнася до редица сериозни невропсихиатрични състояния, които се дължат на мозъчна дисфункция и продължават цял живот. Основната характеристика е уникалното качествено отклонение в областите на взаимното социално взаимодействие и взаимоотношения, вербалната и невербалната комуникация, мисленето, въображението и поведението (Wing 1996; APA 1994; WHO 1992). Тези отклонения засягат сериозно възприятието на човека за себе си и другите, за начина, по който се учи, неговата функция и адаптацията му във всички ситуации от ежедневиия живот. Аутизмът се счита за нарушение на развитието на мозъка и човекът, страдащ от аутизм, живее с него през целия си живот. Това е разстройство, което пречи на хората да разберат правилно това, което виждат, чуват и като цяло чувстват. Ето защо те са изправени пред сериозни социални, комуникационни и поведенчески проблеми (Wing, 2007).

Следователно аутизмът е хронично разстройство на развитието, характеризиращо се с областите на социално взаимодействие и комуникация. Тези смущения влияят дълбоко върху начина, по който индивидът възприема и преживява себе си, света, начина, по който се учи, поведението му, неговата

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

адаптация и неговата функционалност в ежедневиия живот (Gena, 2002). Тежестта на аутизма, честото съжителство на други разстройства (напр. умствена изостаналост, епилепсия и др.), темпераментът на личността и индивида също допринасят за разнообразието на всеки индивид и за разбирането на сложността на неговия клиничен образ. (Wing, 1996).

Аутизмът се счита за част/симптом на детската шизофрения до 1980 г. (De Crescenzo et al., 2019), когато започва да се признава като отделна единица в 3-тото издание на Диагностичния и статистически наръчник за психични разстройства (DSM-III). Това е най-разпространеният инструмент за класифициране и диагностициране на психични разстройства. В допълнение, през 1994 г. DSM-IV официално признава разстройството на Аспергер с основните критерии за дефицит в социалното взаимодействие и повтарящо се поведение, без обаче да ограничава вербалната комуникация (Frue, 2018). Във версията на DSM-IV има следните категории: 1) Аутистично разстройство 2) Синдром на Рет 3) Детско дезинтегративно разстройство 4) Разстройство на Аспергер и 5) Повсеместно разстройство в развитието, което не е посочено по друг начин. Тяхната диагноза е направена въз основа на степента, в която има отслабване, както на социалните взаимодействия, така и на комуникацията в комбинация с наличието на повтарящи се движения и/или поведения, интереси и дейности (Volkmar & Reichow, 2013).

Подчертава се обаче, че съществува хетерогенност, която управлява групата хора с аутизъм, както на ниво различна тежест, така и на ниво различни прояви в индивида. Това кара Wing (1988) да въведе концепцията за разстройство от аутистичния „спектър“, за да посочи идеята за вариацията, с която дефицитът се проявява при индивиди с аутизъм. Според Wing (1988), основното разстройство от аутистичния спектър е социалното затруднение в разбирането, което индивидите имат, независимо от техния умствен потенциал. Това означава, че аутизмът може да включва хора, които имат типична интелигентност, по-висока интелигентност от типичното или тежко умствено увреждане, но всички те имат трудности в социалното взаимодействие. Теорията за аутистичния спектър, Wing (1988) се фокусира върху факта, че няма ясни критерии за аутизма, но той варира от лек до умерен или тежък.

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

Трите фундаментални дефицита на разстройството от аутистичния спектър, формират основата на диагностичните критерии за аутизъм (Rutter, 1998). Трите основни дефицита включват: 1) дефицит в социализацията – взаимно социално взаимодействие; 2) дефицит на вербална и невербална (социална) комуникация и 3) липса на творческо въображение и ограничени/повтарящи се дейности и интереси.

DSM-5 е най-новата версия, въведена след актуализиране на ръководството през 2013 г. Това е първата голяма ревизия на критериите за диагностициране и класифициране на психичните разстройства след последната (DSM-IV), проведена през 1994 г. (Pickersgill, 2013). Разстройството от аутистичния спектър (РАС) е ново име в DSM-5, което отразява научния консенсус, че предишните отделни разстройства, като тези, представени в DSM-IV, всъщност са едно състояние с различна степен на тежест на симптомите.

По-специално, в най-новата версия, DSM-5, се използва терминът разстройство от аутистичния спектър (РАС). Диагностичните подкатегории на DSM-IV са елиминирани и разстройството от аутистичния спектър (РАС) вече се счита за диагностична категория с редица симптоми. Тежестта на симптомите е разделена на три подкатегории – нива, както сега се наричат, които се определят от съответните индикатори: Ниво 1 – „Потребност от подкрепа”, произтичаща от трудности в социализацията и гъвкавост – адаптация; Ниво 2 – „Нужда от засилена подкрепа”, произтичаща от значителни трудности в социализацията и гъвкавостта – адаптация; Ниво 3 – „Необходимост от особено засилена подкрепа“, произтичаща от сериозни трудности в социализацията и гъвкавостта – адаптация (APA, 2013). По отношение на триединството на основните симптоми на разстройството (при социално взаимодействие, общуване и стереотипи), трудностите в социалното взаимодействие и общуването са интегрирани в една група. Така триадата от симптоми, на практика е заменена от две (2) групи симптоми: 1) социална комуникация и социално взаимодействие, както и 2) ограничени повтарящи се поведения, интереси и дейности. Тези два елемента са необходими за диагностицирането на РАС, ако има дефицити в социалната комуникация, без повтарящи се поведения, тогава се поставя диагноза за социално комуникационно разстройство, а не за РАС (Volkmar & Reichow, 2013). Симптомите трябва да се появят до 3-годишна възраст. Освен това обаче се установява, че въпреки че симптомите трябва да са очевидни в

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

ранна детска възраст, свързаните с тях функционални нарушения могат да се появят по-късно. И накрая, всяка диагноза е придружена от „индивидуални показатели“, за да се осигури по-пълна картина на трудностите и способностите на всеки индивид. Такива показатели са например ако човекът с аутизъм има и умствена изостаналост, епилепсия или друго медицинско състояние. Други индикатори показват кога са се появили аутистичните симптоми или изглежда, че детето се развива типично и след това регресира. По-подробно, за да отговори на диагностичните критерии за РАС според DSM-5, детето трябва да има постоянен дефицит във всяка от трите области на социална комуникация и взаимодействие плюс поне два от четири вида ограничено, повтарящо се поведение (APA, 2013). Индивиди с добре установена DSM-IV диагноза разстройство от аутистичния спектър, разстройство на Аспергер или первазивно разстройство на развитието, което не е уточнено по друг начин, трябва да получат диагноза разстройство от аутистичния спектър. Индивиди, които имат изразени дефицити в социалната комуникация, но чиито симптоми иначе не отговарят на критериите за разстройство от аутистичния спектър, трябва да бъдат оценени за социално (прагматично) комуникационно разстройство (APA, 2013).

Базиран на DSM-5, цялостния спектър клас, подобрява диагностичните методи на РАС, без да ограничава чувствителността на критериите или да променя броя на диагнозите, като също така улеснява ранната диагностика при много по-малки деца от предишния такъв. В същото време, в новата класификация на International Classification of Diseases-11 (ICD-11) - разстройства на неврологичното развитие на Световната здравна организация, РАС включва аутистично разстройство и дифузно разстройство на развитието. В по-широкия раздел на РАС, някои видове РАС са описани отделно без нарушение на умственото развитие и с малко или никакво увреждане на експресивния език”, което се отнася до концепцията за синдрома на Аспергер.

### **1.3 Причини**

С течение на времето са преобладавали различни подходи към етиологията на аутизма, с различна теоретична основа. Системните изследвания през последните десетилетия показват биологичната основа на дифузните нарушения на развитието (Campbell et al., 1995; 1996) и този факт има решаващо влияние върху терапевтичната практика. Това в повечето случаи затруднява идентифицирането

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

на конкретна причина в индивида и разработването на ефективни терапевтични интервенции за него. Ето защо причините за аутизма и до днес са неизвестни. Въпреки това, всички задълбочени изследвания на етиологията на аутизма се сближават с мнението, че аутизмът се дължи по-скоро на органични, отколкото на психогенни причини. Все още не е известно дали органичното разстройство, което причинява аутизма, се дължи на един органичен фактор или органичните причини са различни, тъй като симптоматиката на хората с аутизъм също варира. По-долу са изброени най-важните изследвания, проведени относно причините за аутизма (Gena, 2002)

***1.3.1. Генетични фактори - хромозомни аномалии***

Предположението, че аутизмът вероятно има генетична основа, е формулирано едновременно с първите съобщения за разстройството. Изследвания върху близнаци потвърждават ролята на наследствеността. Дете, с брат с аутизъм, има около 60% шанс да има аутизъм (процентите варират от 36-91%) и 90% шанс да има някакво разстройство от аутистичния спектър. При дивергентните близнаци вероятността е по-ниска, достигайки около 5%. Констатациите се доближават до възможното участие на много гени, които взаимодействат един с друг (Micali, 2004; Bailey et al., 1995; Steffenburg et al., 1989). Рискът от аутизъм при братя и сестри също е очевиден и се оценява на 2-6%. Вероятността за поява на разстройство от аутистичния спектър при роднини на аутистични хора, се счита за особено висока, по-висока от повечето други генетично засегнати мултифакторни разстройства (Bailey et al., 1998).

***1.3.2 Психогенни причини***

В миналото има обръкване на аутизма с шизофренията, която сега е преодоляна и сега се считат за две независими разстройства (Wicks-Nelson & Israel, 2003). Първите изследвания на синдрома на аутизма съвпадат с еволюцията на психоаналитичната теория. Според тези възгледи аутизмът е явление, причинено от психодинамични конфликти между майката и детето, или от силна екзистенциална тревожност, преживяна от детето и излекувана от разрешаването на първичния конфликт (Frith, 1999). Въпреки това, „психогенното състояние“ на аутизма не е доказано. Ранните взаимоотношения и взаимодействия са важни за развитието, но вече не се смята, че могат да доведат до такова разстройство като аутизма, което има особена и синтетична природа. (Operational Training and Initial Vocational Training Program in Greece, 2000 г.). Както при всяко друго



**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

разстройство на развитието, е абсолютно необходимо да се вземат предвид органичните и факторите на околната среда. Между тези два фактора трябва да има взаимодействие или взаимно влияние, в противен случай не може да има развитие. Що се отнася до възпитанието на детето, доброто родителство и специалното образование, те няма да възстановят типичното в детето с органично увреждане, но ще му помогнат да гарантира, че потенциалът му остава положителен (Frith, 1999)

### **1.3.3 Метаболитни и имунни фактори**

Метаболитните заболявания и метаболитните дисфункции са свързани с аутизма, като: 1) фенилкетонурия, 2) невроиминоза и 3) хистидинемия. Някои ензимни аномалии също са свързани с аутизма, но в този случай не всички деца имат аутистични симптоми (Page, 2000).

Деца с аутизъм често имат стомашно-чревни симптоми, според проучвания от специализирани гастроентерологични клиники. Съобщените симптоми на деца с аутизъм, които са били насочени към такива клиники, включват хронична диария и подуване на корема или коронарна артериална болест с псевдодиария (Chez et al., 2000; Horvath et al., 1999). Повишена чревна пропускливост се съобщава и при хора с аутизъм без поява на клинични симптоми от червата, като възможна последица е повишено преминаването на токсични вещества от червата към циркулацията на кръвта (Page, 2000). Невропептидното разстройство при аутизма, което има регулаторна роля в чревния мотилитет и други гастроинтестинални параметри, може да бъдат възможно обяснение за последното (Nelson, 2001). Много изследвания през последните 20 години са фокусирани върху имунната система на хората с аутизъм. Възможната роля на ваксините, които съдържат тимерозал (натриев етилживак тиосалицилат) в етиопатогенността на аутизма, е обект на изследване, но също така и източник на голямо безпокойство за родители и специалистите от 1999 г. насам. Това не е достатъчно документирано до днес (Parker et al, 2004; Nelson & Bauman, 2003).

Горните констатации показват, че неврологичните реакции при раждането играят патогенна роля при неопределен процент от хората с аутизъм, което предполага, че бъдещите лечения вероятно ще бъдат от значение за модулирането на глиалните реакции в мозъка.

### ***1.3.4 Невроанатомични фактори***

Kemper и Bawman (1998) в невропатологично изследване върху аутизма, описват особено малки и гъсто подредени неврони в областта на хипокампуса и амигдалата, до мозъчния ствол на мозъка. Те не откриват в своето изследване конкретни модификации на клетъчната архитектура на мозъчната кора. Те обаче откриват намалена плътност на клетките на Purkinje в малкия мозък. Kemper и Bawman заключават, че може би нарушенията в развитието на предния мозък са в основата на аутистичното поведение.

През същата година Bailey et al. (1998) при патологично и анатомично изследване на шест мозъка при хора с аутизъм с умствена изостаналост установи, че 4 от 6 имат огромен мозък. Тяхното проучване също така установи нарушения по отношение на развитието на ядрата на мозъчния ствол, както и намалена плътност на клетките на Purkinje, понякога придружени от глиоза. Резултатите от тяхното проучване са съвместими с нарушенията в невронното развитие на мозъчната кора, което според изследователите подкрепя участието на кората при аутизъм. В скорошен преглед на невропатологичните находки при аутизъм (Palmen et al., 2004), най-стабилните находки се отнасят до лимфната система (с повишена невронална плътност и по-малко неврони), малкия мозък (намален брой клетки на Purkinje и свързани с възрастта морфологични промени, главно в ядрото на малкия мозък и долния отит) и мозъчната кора (повече от половината от проучванията описват характеристики на кортикална дисгенеза). Независимо от това, по-голямата част от проучванията включват малък брой проби и високи нива на съвместно съществуване на аутизъм с умствена изостаналост (поне 70%) и епилепсия (40%). Тези данни усложняват интерпретацията на резултатите.

### ***1.3.5 Фактори на околната среда***

Все повече фактори на околната среда се свързват с повишената интензивност на аутизма, но все още не е изяснена ролята на всеки един от тях. През последното десетилетие има много препратки относно ваксината срещу морбили-паротит-рубеола (MMR), чието прилагане е свързано с първоначалната поява на аутистични елементи (Wakefield et al., 1998). Проучванията обаче не потвърждават връзката между ваксини - аутизъм. Вместо това се твърди, че възрастта за ваксинация просто съвпада с появата на първите симптоми или дори с първото им наблюдение от педиатъра (Schechter et al., 2008).

### ***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

Други екзогенни утежняващи фактори са възрастта на родителите (Hultman, Sparen & Cnattingius, 2002), феталния алкохолен синдром (Nanson, 1992), вродените инфекции (Gillberg & Coleman, 2000), пушенето при бременни (Hultman et al., 2002), някои перигенитални фактори - седалищна проекция, възраст на бременността под 35 седмици (Larsson et al., 2005) - и отравяне с определени метали, главно олово (Shannon & Graef, 1996), живак (Windham et al., 2006; Mutter et al., 2005) и кадмий (Windham et al., 2006). Трудно е да се определи дали повишените нива на олово в кръвта са причина за аутизъм или негова последица (Hultman et al., 2002). Въпреки това изглежда, че отравянето с метали има генетична основа, тъй като пациентите изглежда имат полиморфизми, които намаляват възможността за детоксикация, като в същото време увеличават количеството метал в организма и очевидно неговите невротоксични влияния.

И накрая, замърсяването на въздуха с хлорирани разтворители също е свързано с появата на аутизъм (Windham et al., 2006). Въпреки това, ролята на факторите на околната среда в развитието на аутизъм е силно зависима от генетичната предразположеност на всеки индивид (Muhle et al., 2004).

#### ***1.3.6 Непълноценно и недостатъчно хранене***

При децата с аутизъм хранителните разстройства са често срещан симптом. Следователно между причините за аутизма можем да открием и непълноценното, недостатъчно хранене. Факт е, че хранителните нарушения несъмнено имат второстепенна роля. Някои деца с аутизъм отказват да ядат, те не могат да дъвчат храна, което води до редуциране на диетата им. За известен период от време те предпочитат определена храна или отказват да приемат други специфични храни, което води до едностранно хранене и липса на определени необходими вещества, напр. витамини (Kipriotakis, 1995). Има и някои доказателства, че аутизмът може да бъде свързан с дефектно разграждане на пептидите, получени от храни, които съдържат глутен и казеин. Тези пептиди имат опиоидна активност и тяхната прекомерна абсорбция може да доведе до повишена активност и централната нервна система, което води до дерегулация на различни невротрансмитерни системи (Operational Training and Initial Proccational Training Program in Greece, 2003).

#### **1.4 Разпространение**

Честотата на РАС се е увеличила значително през последните тридесет години, факт, който се дължи главно на развитието на диагностичните

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

инструменти, широчината на спектралната класификация на РАС, повишения научен интерес и по-дълбокото разбиране на заболяването. Днес РАС е най-често срещаното нарушение на развитието. Въпреки че има значителни различия в оценките на разпространението между проучванията, разпространението му в световен мащаб се оценява на 1:59 деца. Проучванията по света показват средно разпространение на РАС от 1–3% при деца и юноши и разстройството засяга приблизително 7,6 на 1000 души по света. (Seretopoulos, Lamnisis & Giannakou, 2020).

Общоприето е, че РАС не познава географски или социални граници. Нивата на доминиране не се различават значително между географските държави, освен в редки случаи в някои части на света, където са наблюдавани много по-ниски нива, без да се оправдават разликите. Поради сходството на поведението на деца с РАС между страни с различни демографски характеристики, пренаталните биологични причини обикновено се преувеличават, докато версията за оправдаването на феномена чрез психологически / социални или културни фактори се счита за малко вероятна (Seretopoulos, Lamnisis & Giannakou, 2020 г.).

РАС е 3-4 пъти по-често при момчетата, отколкото при момичетата, а момичетата имат по-малко очевидни симптоми в сравнение с момчетата. Проучванията показват връзки между РАС и различни нива на умствена изостаналост, които имат общ произход, въпреки че почти половината от децата с РАС може да имат IQ над средния. Предишни изследвания показват, че измерването на коефициента на интелигентност при деца с РАС е силен предиктор за функционалните умения и училищното представяне, че повечето деца с аутизъм са имали коефициент на интелигентност под средния и че при деца с по-висок коефициент на интелигентност, лечебните интервенции могат да помогнат за неговото повишаване. (Seretopoulos, Lamnisis & Giannakou, 2020).

### **1.5 Коморбидност**

Много изследвания се фокусират върху връзката между аутизма и различните патологични състояния. Аутизмът е тясно свързан с епилепсията, която се среща както в детството, така и по време на пубертета. Честотата на епилептичните припадъци при хора с аутизъм се увеличава допълнително, когато съжителстват с умствена изостаналост и затруднения в движението. (Anderson et al., 2004).

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

Около 10-15% от случаите на аутизъм са свързани с известни медицински заболявания (Lord & Bailey, 2002). Тези заболявания включват, както беше съобщено по-рано, синдроми на инфекциозна етиопатогенеза (вродени еритроцити), метаболитни заболявания, фенилкетонурия, заболявания на генетичното развитие (нодуларна склероза, чуплива X хромозома), синдроми на токсична етиопатогенеза (фетален алкохол синдром) или заболявания с неизвестна етиология (Graham et al., 1999). Въпреки това, последните проучвания не подкрепят връзката между вродена рубеола или фенилкетонурия и аутизъм (Parageorgiou, 2005). Честотата на туберозната цироза при хора с аутизъм е около 100 пъти по-висока, отколкото в общата популация (Lord & Bailey, 2002). Различни проучвания показват възможна връзка между леките пренатални, перинатални и неонатални фактори с аутизма, но не е открита връзка между аутизма и сериозните акушерски усложнения, обикновено свързани със значителни церебрални рискови увреждания. Според проучвания на семейства и семействата с близнаци, леките акушерски затруднения не причиняват аутизъм, но могат да бъдат свързани с нарушено вътреутробно развитие или генетично предопределен риск от аутизъм. (Bailey et al., 1995; Piven et al., 1993).

## **1.6 Симптоми и клинични характеристики**

### ***1.6.1 Общи характеристики***

Общите характеристики на хората с РАС са разделени на физически и психически. Що се отнася до физическия сектор, децата с аутизъм, когато се родят, нямат патологични проблеми, тоест нямат проблеми нито с дишането, нито в кръвообращението, нито в метаболизма си, докато растат типично по отношение на телесната височина и тегло. Едва когато се появят проблеми с диетата им, те започват да губят малко от теглото (Stamatis, 1987).

В същото време техните сензорни функции са почти типични, без връзка с факта, че импулсите не се обработват правилно. Разбира се, тялото им може да доведе до известна функционална скованост или дори проблеми с кинетичната координация. В сравнение с децата без аутизъм, те имат по-висока честота на епилептични припадъци. В областта на психичните характеристики, децата с аутизъм имат слабост в общуването, което пречи на оценката на техните умствени способности. Обикновено изглежда, че имат по-ниска интелигентност, отколкото всъщност имат. Всъщност се смята, че 25% от децата с аутизъм имат

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

почти типично умствено развитие, като повечето от тях имат леко или умерено забавяне. Само малък процент от децата изпитват тежка умствена изостаналост. Въпреки това, въпреки че аутизмът и умствената изостаналост не са идентични понятия, те все още могат да съществуват едновременно. Ако се направи опит за изследователско проникване в структурата и функциите на интелекта на детето с аутизъм, ще се види, че детето с аутизъм като цяло представлява умствена функция от по-практичен тип, която остава в плен на света на конкретни обекти и не може да получи достъп до абстрактни понятия и тяхната символика (Stamatis, 1987).

### ***1.6.2 Характеристики на поведението***

Освен общите физически и психически характеристики, които споменахме, има и някои други особености, които отличават поведението на дете с аутизъм. Най-важните от тези характеристики са представени по-долу.

#### ***1.6.2.1 Липса на социална отзивчивост***

Децата с аутизъм обикновено не успяват да развият социални отношения с връстниците си, защото не разбират необходимостта от контакт с тях. Избягват предимно останалите деца и понякога стават агресивни и опасни. Те се дразнят, ако около тях има много деца, защото не понасят шумните събития и опитите за общуване. Те се занимават с дейности и през повечето време ангажираността им е упорито свързана с неодушевени предмети, които държат в ръцете си и оказват силна съпротива при всеки опит да бъдат премахнати. Понякога те често наблюдават тихо заниманията на другите деца. Newson (1999) твърди, че това поведение произтича от факта, че децата с аутизъм не са в състояние да декодират входящите съобщения, които се излъчват от другите по различни начини, като устно изразяване, значения, изражения на лицето. В резултат на това те са объркани и не могат да им отговорят. Друга основна характеристика на социалната девиация на индивида е понятието „социална емпатия”. Frith (1996) анализира концепцията за „социална емпатия“, като казва, че хората с аутизъм са безразлични към бедствията на другите и не са в състояние да предложат утеха и облекчение, както и да приемат подобно поведение. Трябва да се изясни, че емоционалната ангажираност е способността на индивида да знае какво мисли или чувства другият човек, въпреки факта, че това, което той мисли или чувства, може да е различно от собственото му психическо състояние и психическо настроение в този момент. Следователно, когато човек е емоционално ангажиран,

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

той / тя споделя емоционални реакции, дори ако човекът, който ги изразява, е в различно психическо състояние. Но ако в същото време двама души имат еднакви чувства или мисли, тогава говорим за емоционално съвпадение. По този начин в тези случаи дори най-способните деца с аутизъм трудно постигат емоционално участие, докато емоционалното съвпадение е в рамките на техните възможности (Vogindroukas, 2002).

В допълнение, друг важен елемент, който се класира в симптома на аутизма, е безпаметността, която представят децата с аутизъм. Те са най-вече безразлични към реакцията, която може да предизвика тяхното поведение към другите или към положителните или отрицателните последици, които имат дори за членовете на техните семейства. Освен това ограничената мобилизация за успех и липсата на интерес към бъдещето е другата страна на тази емоционална изолация. Ако семейната среда не помага на човек с аутизъм да планира бъдещето си, тогава тя става неспособна да отговори на ежедневните му изисквания или да направи дългосрочно програмиране (Constantarea, 1988).

**1.6.2.2 Необходимост от неизменност**

Втора ключова характеристика на детския аутизъм е прекомерното и мъчително желание за неизменност. Тъй като децата живеят в объркан свят, не е изненада, че децата с аутизъм се опитват да се придържат към малкото неща, които възприемат. Колкото повече обичат да поддържат същата рутина, толкова по-голяма е вероятността малката промяна да предизвика гняв у детето. Те също се приближават много близо до предмети, които могат да бъдат обикновени играчки или привидно безразлични неща като празна бутилка или дори един лист хартия. Желанието за постоянно и неизменно се заражда в страха от промяна, като по този начин възпрепятства тенденцията на детето да се социализира и да разшири способността си за адаптация към нови ситуации. Най-често детето с аутизъм изпитва силно безпокойство, когато настъпи промяна и реагира силно. Ако не успее да постигне желаните резултат, то се подтиска в себе си и често регресира (Kroustalakis, 1994). Детето също изпитва ситуации на интензивна и изтощителна тревожност пред възможни промени в детайлите на околната среда. Промяната на позицията на обектите, програмата, влияе до голяма степен на детето (Stamatis, 1987).

Поради всички изброени по-горе причини, тази съпротива на детето с аутизъм се дължи на неспособността му да се справи с различни стимули и

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

състояния поради неговата неврологична слабост и неспособността да обработва информацията. Тази слабост трансформира обикновените стимули от околната среда в катаклизъм. (Constantarea, 1988)

***1.6.2.2 Езикова комуникация***

Трудностите в общуването и говора са особеностите на аутизма, които първоначално карат родителите на деца с аутизъм да се тревожат и да търсят мнението на експерта. Децата с аутизъм са безразлични към речта, защото не са в състояние да разберат нейното значение. Обикновено те се учат и говорят бавно, а някои никога не проговарят. През първите години от живота им единственият начин да общуват е да крещат, докато някой разбере какво искат. В малко по-напреднал етап от развитието на детето, детето хваща възрастния за ръката и го води до желанния обект (Wing, 1984). Според Quill (2000) се смята, че около половината от децата, диагностицирани като аутисти, никога не развиват функционална причина. В сравнение с останалата половина, тяхната реч обикновено се нарича звукова или по-добре стереотипна. Това означава, че основната част от произведената дума изглежда се състои от незабавно или забавено буквално повторение на думата на другите, където обичайното значение на казаното, често не се оценява. Дори когато се произвежда по-креативна реч, те са склонни да се използват по повтарящ се начин (Wing, 1988). Разбира се, говорът на децата с аутизъм представя и някои други езикови особености, които влияят на общуването на тези деца и са характерни за него.

***1.6.2.3 Ехолалия***

Едно от най-типичните особености на речта на децата с аутизъм е ехолалия, която се отнася до повторение на речта на друг човек. Тоест детето използва думи или фрази, които е чуло от някой друг. Въпреки това, не се разглежда като поведение само при деца с аутизъм, но и в други случаи на нарушения в развитието. Наблюдава се и в говора на децата с типично развитие, но само в ранна възраст (Frith, 1996).

Изследването на феномена ехолалия може значително да помогне да се разберат проблемите, с които се сблъскват децата с аутизъм по отношение на ученето на прости думи. Много изследователи като Fay и Schuler подкрепят важността на социалната стойност на ехолалията, тъй като тя представлява елементарно усилие на детето с аутизъм да поддържа социален контакт с другите (Vogindroukas, 2002).



***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

Следователно е ясно, че ехолоалията сигнализира за опит на детето да общува със своето обкръжение. Многократното използване на думи не може да бъде безсмислено и случайно, но най-вероятно служи на комуникационен проект. Въпреки че шумът понякога няма смисъл, той се използва, за да им помогне да развият комуникативно поведение. Значението, което детето с аутизъм се опитва да придаде на всяка дума или предложение, може да се определи само чрез внимателен анализ на неговото или нейното поведение в практиката на взаимосвързаните обстоятелства в неговата среда

***1.6.2.4 Темпераментна реч***

Друга характерна особеност на речта при деца с аутизъм е темпераментната реч. Темпераментната реч е метафоричната концепция, която детето дава на някои думи, които се основават на уникални асоциации и не се отнасят до какъвто и да е вид социален обмен на информация (Vogindroukas, 2002). Фактът, че децата с аутизъм продължават да използват темпераментни фрази, предполага липса на интерес или необходимост да се сподели със слушателя по-общ контекст на взаимодействие, в който и двамата участват активно. Децата с аутизъм обаче не осъзнават, че техният слушател не е в състояние да разбере причината, за която детето използва тази фраза. Следователно по този начин детето декларира неспособността си да управлява устната реч, за да изрази правилно това, което наистина иска (Vogindroukas, 2002).

***1.6.2.5 Неологизми***

Същото е и с неологизмите, които са друга характеристика на децата с аутизъм. Те се използват темпераментно от детето, без никакво обяснение и по този начин без комуникативно значение за слушателя. Това са коментари, които може да нямат нищо общо със ситуацията, в която се случва. Преди всичко неологизмите се състоят от създаване на безсмислени думи, които обикновено не съществуват в езика, но те могат да бъдат използвани от детето, за да изрази някои неща в този момент, които са от особено значение за него. Малко деца обаче показват тази особеност (Constantarea, 1988).

***1.6.2.6 Инверсия на местоименията***

Друг характерен идиом е инверсията на местоименията. За децата с аутизъм им е трудно да използват първо лице, когато се отнасят към себе си, използват второ или трето лице. Развитието на личните местоимения е интересна област за

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

изследователите, които се занимават с развитието на речта при детето (Vogindroukas, 2002). Много изследователи, занимаващи се с аутизма, твърдят, че инверсията на местоименията вероятно се дължи на ехолаличното поведение на децата с аутизъм, но също и на склонността им да повтарят думите с най-голямо ударение във фразата, както и поради общата им трудност по отношение на научаване, възприемане и обработка на околната среда и на взаимоотношенията, създадени в нея (Vogindroukas, 2002).

**1.6.2.7 Социално развитие**

Някои не говорят или никога няма да проговорят, или докато първоначално са се опитвали да артикулират някои думи, те са изоставили усилието през първите две години от живота си, когато са били затворени в себе си. От всички тези деца, някои артикулират някои тъпи или монотонни гласове, които обикновено са произволни и ненужни и не изразяват никакво социално и емоционално съдържание. Но въпреки всички трудности, които създават в общуването, децата аутисти изпитват акустични раздразнения и изграждат специална форма на реч, докато се подготвят, когато дойде подходящият момент, да изразят себе си. Но повечето от тях никога няма да проговорят (Kroustalakis, 1994).

От друга страна, децата, които използват реч, произнасят първо обектите, а по-късно глаголите. При спомагателните глаголи „имам“ и „съм“ се наблюдава известно забавяне и е по-лесно да се използва „не“, отколкото „да“. Също така правят грешки при използването на думи със сходни понятия, например казват овца вместо коза, лъжица вместо вилица или тениска вместо риза. Детето аутист използва думи, свързани с това, което нарича и за това изпитва трудности при разбирането на абстрактни термини, въпреки че запомня и повтаря повечето от тях, без да имат същото значение. В сравнение с децата с типично развитие, детето с аутизъм използва по-малко думи, отколкото разбира, докато използва думи, които не разбира (Stamatis, 1987). Много изследователи като Newson, Hobson и Frith твърдят, че трудностите, които не позволяват на децата с аутизъм да развият проактивно комуникативно поведение, което ще им помогне да развият речеви капацитет и да го използват правилно, са трудностите при разбирането на израженията на лицето, зрителен контакт, ангажираност в поведението на „обръщане“, отклонение в развитието на социалната синхронизация и липса на „съпричастност“ към чуждите възгледи и чувства. Но

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

също така трудностите при получаване на нова информация, дължащи се на трудността на текстообработката, ригидността на мисленето, трудността при обобщаване на знанията и дефицита на учене чрез опит, изглежда оказват влияние върху общото вербално и комуникативно развитие на децата, като им пречат да установят и използване на символика и абстрактно мислене (Vogindroukas, 2002).

Следвайки модела на Bates, Camaoni and Voltera, се наблюдава, че през първите месеци от живота, дори диагностицираните като аутисти, са в първия етап от своето развитие, така наречения „диалектичен“. Характеристика на този етап е едностранчивото общуване. Децата общуват с плач, който действа като рефлексивна реакция, а не като комуникативно поведение. Детето с аутизъм обаче иска да общува и да изразява същите чувства като типичните деца (чувства като питане, липса, изненада) и по този начин плачът е средството за получаване на реакция от околната среда. Сериозното отклонение в развитието на общуването на децата с аутизъм започва от втория етап, който се нарича „говорен“, където някои деца с аутизъм не установяват необходимия визуален контакт и не участват в звуковата игра „смяна на реда“.

Децата с аутизъм не изпитват особени затруднения във фонологията, синтаксиса и граматиката. Ако тези области представляват затруднения, това ще се дължи не на наличие на аутизъм, а на намален умствен капацитет или допълнителни говорни нарушения. По същество само в областта на прагматологията децата с аутизъм имат някакъв проблем (Frith, 1996). Освен това речта на децата аутисти е монотонна и аритмична. Когато им се задават въпроси, те отговарят с един и същи въпрос, докато няколко пъти речта им претърпява внезапни промени, тоест в даден момент могат да произнасят правилно формулирани фрази, въпреки че преди това дори не са артикулирали прости думи. Традиционно, децата с аутизъм са чувствителни към начина, по който хората се обръщат към тях и се чувстват зле, когато слушат висок глас, както и когато някой ги гледа в очите.

#### ***1.6.2.8 Стереотипно и ритуално поведение***

Характерна особеност на децата с аутизъм е отношението на тялото им и стереотипните движения, които са най-очевидните симптоми на поведението на детето. Докато децата с типично развитие, също правят двусмислени движения,

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

те продължават само до края на първата им година. Напротив, при децата с аутизъм, стереотипните движения са стабилни, постоянно се повтарят и се заплитат в кинетичното си поведение (Kroustalakis, 1994).

Според Frith (1996), наличието на стереотипи е довело до предположението, че повтарящите се движения и мисли са част от механизъм, който контролира нивото на стимулация. Стереотипите не намаляват непременно нивото на стимулация, напротив, често го повишават. Всъщност повторенията понякога изглеждат изключително неефективни и водят децата с аутизъм към прекомерни форми на поведение. Децата с аутизъм обаче са водени до повтарящи се поведения, които се считат за самодразнещи. Самодразнещото поведение има много висока честота и се характеризира с липса на социалност и взаимодействие и обикновено се появява, когато детето има тенденция да се оттегли от средата си. Това поведение пречи на ученето на детето и не може да се справи със ситуации, възникващи в неговата среда (Frith, 1996). Във всеки случай стереотипните движения не са еднакви за всички деца с аутизъм. Например, наблюдават се колебания. Това са движения, характерни за повечето деца с аутизъм. Най-често детето е седнало и движи тялото си напред-назад и рядко, когато стои, се движи надясно-наляво. Детето също, когато лежи, прави бързи кръгове, поставяйки ръцете си или на лицето, или зад гърба, като ги държи изпънати (Stamatis, 1987). Освен това обикновено детето с аутизъм държи ръцете си продължително и ги движи нагоре-надолу като крила. Понякога то обича да върти различни предмети в кръг, докато друг път с изпънато тяло и вдигнати ръце движи пръстите си, сякаш танцува (Stamatis, 1987). Наблюдават се и движенията на главата. Тези движения са характерни и опасни. Детето обикновено е изправено или седнало, с гръб към стената или към някаква мебел и движи главата си като махало напред-назад, с протегнато тяло и ръце. Така че с това движение през повечето време се удря и наранява. То обаче не показва признаци на болка и реагира силно, когато родителите му се опитват да го защитят от ударите (Stamatis, 1987). От друга страна, гримасите се представят на няколко деца под различни форми. Детето аутист изразява вътрешните си конфликти с някои характерни контракции на лицевите мускули. Тоест прави гримаси, затваря и отваря уста, полузатваря очи. Няколко пъти една гримаса спира, за да бъде заменена от друга (Stamatis, 1987). И накрая, ходенето при децата с аутизъм често

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

е странно. Ходят на пръсти, некоординирани и сдържани, с извиване на тялото напред. Има и някои деца, които маршируват с малки скокове (Stamatis, 1987).

**1.6.2.10 Типични сензорни и емоционални реакции**

Повечето деца с аутизъм, макар и да нямат дефекти в сетивните органи, въпреки това реагират странно на стимулите, които получават от сетивата. В някои случаи детето с аутизъм създава впечатлението, че е глухо, защото обикновено отказва да реагира, когато му се говори. В действителност обаче детето разбира и интернализира всичко. То има способността да улавя чувствителни звуци като шумоленето на листата по дърветата и речта на хората. То също така намира музиката за приятна и проявява интерес към ритмичните звуци (Stamatis, 1987). Зрението, докосването, слухът, вкусът и обонянието са пътищата, по които получава информация от външния свят.

**1.7 Диагноза**

Няма медицински биомаркери за РАС. Диагнозата следва стандартите на най-новата версия на Диагностично-статистическия наръчник за психични разстройства (DSM5) (2013), според който РАС е комплексно разстройство на развитието с персистиращи аномалии в социалното взаимодействие и невербални взаимодействие, комуникация, както и в поведението или дейности, характеризирани се като „повтарящи се и стереотипни“.

Първоначалната диагноза на РАС се поставя в детска възраст, с наличие на очевидни признаци от 1-3-годишна възраст. Диагнозата се поставя от опитни специалисти, с наблюдение на деца от около 9-месечна възраст и включва слухови, зрителни, генетични, неврологични и други медицински прегледи. Две основни нарушения в развитието при аутизъм ръководят развитието на речта и комуникацията и могат да бъдат значително забавени. Характерните признаци, които ръководят диагнозата при малкото дете, включват: неотговаряне при повикване на името му до навършване на една година, неучастие в ролеви игри до 18-месечна възраст, склонност към изолиране, пляскане с ръце, люлеене или кръгово въртене на тялото, необичайни и упорити реакции към вкуса, миризмата или начина на възприемане на някои предмети. В контекста на РАС, провокативното поведение се разпознава при повечето индивиди, като агресия към другите или самонараняване, докато стереотипното поведение може да бъде предшественик на агресия и самонараняване. Психичната дисфункция често съществува успоредно с РАС. Тежестта на симптомите следва спектър на

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

ескалация, между лека и много тежка, на три нива, което позволява на професионалистите да оценят вариациите и поведението от човек на човек” (Seretopoulos, Lamnisis & Giannakou, 2020).

Скалите, използвани за измерване на проявите на РАС, не са диагностични инструменти, а допълват по-широката клинична оценка и текущата оценка на детето, според характеристиките, споменати по-горе. Проучванията, оценяващи и правещи сравнения между скалите, показват недостатъчна чувствителност и ефективност, а доказателствата за диагностична валидност са оскъдни.

### **1.8 Справяне**

Прилагат се различни интервенции за подобряване на живота на хората с РАС. Една от най-често използваните интервенции е базирана на т. нар. „TEACCH програма – Лечение и образование на деца с аутизъм и комуникационни нарушения”, подходяща за укрепване на когнитивните и комуникационни умения на децата с РАС. Това е „структурирано обучение“, базирано на конкретни графици, номерирани дейности, които се визуализират за всеки час/ден. Това са дейности, които детето изпълнява в различни социални контексти и изучаването им, по напълно структуриран начин помага за подобряване на неговия независим живот и общата социална транзакция (Ryan et al., 2014).

Ефективни са и интервенциите, при които се използва т. нар. комуникационна система с използване и обмен на изображения. Допълнителните интервенции, особено за деца с РАС с висока функционалност, се фокусират върху подобряване на социалните умения. Такива практики са „социалните истории“, които предлагат възможност на детето с РАС да поеме социални роли и по този начин по-лесно да разбира различни социални ситуации. Друга добра практика е „приятелският кръг”, където други деца подкрепят – насочват детето с аутизъм (Konstantinou & Angelidis, 2010). Съвместното обучение също е важно в тази посока. И накрая, сензорните терапии са от изключително значение (Marco et al., 2011).

## **ГЛАВА 2**

### **ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УЧЕНИЦИ С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР**

#### **2.1 Преходът от специално образование към приобщаващо образование**

От началото на 20 век „специалното образование” започва да се оформя като образователна политика като отделна научна единица, преминаваща първо през етапите на отхвърляне на хората със специални потребности и нарушения, тяхната маргинализация, но и институционализация. Възприятията и негативното отношение на обществото имат пряк резултат от маргинализацията им от останалите членове на обществото и затварянето им в институции с цел защита на „другите“. От 17 век нататък започват да се създават социални институции, в които постепенно се интегрират хората с нарушения. От 18-ти век настъпва промяна във възприятията от по-широкото общество и държавата постепенно започва да се грижи за хората със специални нужди. През втората половина на 18 век се създават първите убежища и специални училища за деца със сензорни увреждания или подобни дефицити, повечето от които функционират като центрове за професионално обучение на тези хора. През 19-ти век са положени първите систематични усилия за образование на деца с интелектуални затруднения и емоционални разстройства (Boake & Diller, 2005).

Друга важна част от специалното образование, създадена в началото на 20-ти век, се отнася до задължителното обучение на деца в училищна възраст със сериозни недостатъци и дефицити в общообразователните училища. Важна иновация на 20-ти век е доминиращото възприятие на учените за образователната възможност на тези деца и особено на децата с интелектуални затруднения.

Началото на интеграцията в училищните събития е първият съществен опит за подход към специалното образование с формалното образование, което има за крайна цел социалната интеграция на тези деца в по-широкия образователен контекст. Училищната интеграция на деца със специални обучителни затруднения е осъществена чрез функционирането на автономни специални звена и паралелни отдели за подпомагане на обучението, разположени в едно и също пространство с масовите училищни звена. По този начин децата с нарушения получават възможност да общуват с други ученици, да развиват приятелства и да споделят общи дейности и събития като екскурзии, почивки и групови игри. Те обаче следват своя собствена учебна програма, съобразена с

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

техните нужди от обучение (Oliver, 2004). Концепцията за интеграция в образованието се отнася изключително до процеса, следван за интегриране на децата с увреждания в редовното училище. Това е пространствената интеграция, която се отнася до възможността за съвместно настаняване на специалните звена с обикновените училища, споделяне на един двор с децата със специални образователни потребности с децата, които имат типично развитие. Освен това има социално включване, което позволява на децата с увреждания да развият приятелства с типично развиващите се деца чрез съвместни дейности и събития като групови игри, почивка, театър и екскурзия. И накрая, функционалната интеграция прави възможно децата със специални обучителни затруднения да съжителстват в една класна стая със своите съученици и да участват еднакво в образователния процес, докато посещават индивидуализирани програми за преподаване (Oliver, 2004).

С други думи, има нужда от училище, което да обслужва нуждите на всички ученици без дискриминация и предразсъдъци. В такова училище учителят осигурява изработването и използването на специален образователен дигитален материал, като отделя специален акцент върху стила на обучение и възможното културно или езиково разнообразие на детето, но и самото училище да разполага с подходящо техническо оборудване.

Учителят също трябва да може да открива ранни признаци на поведение в предучилищна възраст за възможни трудности в училище, които могат да го поставят във високорискови групи. Освен това, постепенното адаптиране от традиционния метод на преподаване към модерното дигитално училище, може да бъде постигнато чрез многократно и гъвкаво използване на нови технологии и мултимедия за дидактически и педагогически цели.

## **2.2 Философията на приобщаващото образование**

Приобщаващата философия на образованието не включва определена структура на образованието, но се фокусира върху различен поглед върху образованието, различна философска и педагогическа гледна точка, насочена към фундаментална промяна на сегашното училище (Stasinis, 2020)

Приобщаващата философия се фокусира не само върху различен начин на гледане на нещата в училище, но също така има за цел обща промяна в социално-културното развитие. Това е социокултурен феномен, който се движи на базата на социалния модел, а не на медицински/индивидуален модел.



**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

Разликата между тези два модела е важна не само за тяхната различна философска ориентация, но и за тяхното въздействие върху действията на едно общество (Stasinios, 2020).

В детайли индивидуалният/медицински модел засяга подхода на хората с нарушения, според медицинската диагностика. Лицето, поради дефицитите, произтичащи от заболяването му, се класифицира като неспособен да се справи с всички дейности, постигнати от някой, който не е пациент и следователно е способен (Vergioti, 2010). Следователно според медицинския модел нарушението се възприема като проблем, свързан с начина, по който функционира тялото на човека. Счита се, че това лице се нуждае от лечение или грижи, за да се справи с увреждането или да се адаптира към него, така че да отговори по подходящ начин на изискванията и условията на обществото като цяло, в което съществува (Goering, 2015). В този смисъл нарушението е преди всичко медицински проблем на лице, което се нуждае от лечение. Следователно медицинският модел на нарушението счита, че функционалните ограничения на дадено лице са основната причина за неговите затруднения и следователно тези ограничения могат да бъдат коригирани само с лечение. Няма съмнение, че много хора с различни заболявания търсят лечение, за да им помогнат. Но за мнозина нарушението не може да бъде напълно излекувано.

Последица от философията на медицинския модел за разбиране на нарушението е, че хората с увреждания често се чувстват изключени, подценени, потиснати и че са третираны като неспособни и недостойни да съществуват заедно с останалата част от обществото (Goering, 2015)

В рамките на социалния модел, нарушението се разбира като състояние на тялото, което е нестандартно и се определя като нещо, което липсва на тялото. Следователно увреждането може или не може да бъде третирано с отрицателна оценка от лицето (Woods, 2017). Например, хората, които са слепи от раждането, често разбират слепотата си като неутрален начин на живот, а не като дефицит или проблем. От самото начало те се научават да възприемат света според това, с което уврежданията им позволяват да се сблъскат. Следователно увреждането всъщност не е нищо по-малко от описание на физическото тяло (Fletcher, 2009).

Нарушението, от друга страна, е т. нар. недостатък, който ограничава индивида до неговата дейност, но в рамките на правилата на действие на обществото. Фактът, че увреждането е недостатък, се дължи на възприятията на

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

съвременното общество, което не отчита хората с физически нарушения и по този начин ги изключва от участие в социални дейности (Woods, 2017). Следователно се разбира, че според социалния модел нарушението не е нищо друго освен социална конструкция, повлияна от социални регулации и институции, които сами по себе си са проблематични. Хората с увреждания може да са малцинство, но обикновено не са неспособни да общуват. Но те се нуждаят от по-всеобхватна и добре организирана рамка, за да могат да участват ефективно (Woods, 2017). Приобщаващата философия се застъпва за приобщаващ подход към всички хора.

При приобщаването има подходи като присъединяване и включване, които наблягат на многообразието, културното разнообразие и нарушенията. Приобщаващата философия би могла да се характеризира в днешното капиталистическо общество като утопична, защото инвестира в самодостатъчността на човека. Има за цел да защити образователна структура, като предлага всичко необходимо за образователния подход на всички деца.

### **2.3 Приобщаващото образование на ученици с РАС**

Изследователите предполагат, че малко над половината от децата с РАС се обучават в масова среда (Barnard, Prior & Potter, 2000; Keen & Ward, 2004), въпреки че тази цифра варира значително в зависимост от редица фактори. Преминавайки към по-прогресивно определение на включване (присъствие, участие, приемане и постижение), картината става още по-непрозрачна. Изследванията в тази област показват, че 21% от учениците с РАС са изключвани от училище поне веднъж (Barnard, Prior & Potter, 2000; National Autistic Society, 2006) – това е значително по-висок процент, в сравнение с от учениците с други видове СОП. Освен това учителите в масовите училища съобщават, че нямат необходимото обучение и подкрепа, за да осигурят адекватна помощ на такива ученици (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Тези ученици често се смятат за по-трудни за ефективно включване от тези с други СОП. Следователно настоящите практики в масовите училища могат да допринесат за недоволство и социално изключване при ученици с РАС (Connor, 2000; Osler & Osler, 2002). Освен това, такива деца също са склонни да изпитват висока степен на тормоз и социална изолация (NAS, 2006) и може би не е изненадващо, че те са изложени на повишен риск от развитие на психични проблеми като следствие (Barnhill & Myles, 2001).

### **2.3.1 Ползи**

Най-често отбелязваните ползи са следните: (а) включването може да „принуди“ учениците с РАС да развият нови умения чрез ангажиране в предизвикателни академични задачи и нови социални ситуации; (б) чрез излагане в класната стая, моделиране на учители и директно обучение, връстниците на децата с РАС, могат да се научат на повишена чувствителност и оценяване на индивидуалните различия; и (в) прилагането в целия клас на подкрепа за поведението и преподаването на социални умения може да бъде от полза за цели класове ученици.

### **2.3.2 Съдържание и условия**

Включването на ученици с аутизъм остава поле на противоречиви възгледи. Един подход изисква включване, основано на философията, че всички деца имат право да учат и да принадлежат към училище за всички и общността като цяло (Stainback & Stainback, 1992). В тази идеологическа рамка, разликата се разглежда като ценност и се основава на факта, че всеки може да бъде обучаван от всеки. Следователно училището и обществото като цяло приемат и оценяват всеки гражданин еднакво, независимо от различията. Поддръжниците на приобщаващото образование твърдо вярват, че дори обикновен контакт и съвместно съществуване на деца с аутизъм с техните връстници в общообразователното училище, може да бъде положително, тъй като децата с аутизъм биха спечелили няколко ползи от обучението. Това възприятие обаче не се основава на конкретно изследване, а на възприятие за морална ценност (Kellegrew, 1995). Другият подход е по-скромен и следвайки логиката за приемане и включване на всички деца, повдига въпроса за уместността и адекватността на всяка среда за интеграция, за да отговори на нуждите на децата с аутизъм (Burack, Root & Zingler, 1997) Въпреки че в областта на аутистичния спектър е общоприето, че включването не е подходящо за всички ученици с аутизъм, въпреки очевидните му предимства. Процесът на включване се счита за възприятие, както и за практически подход поради хетерогенността, която децата с аутизъм постепенно имат по отношение на способностите. Дебатът за интеграцията на ученици с аутизъм е тясно свързан с критериите за оценка на различните програми за интеграция на когнитивни и академични ползи.

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

Проучванията за това как учениците с аутизъм се възползват от включването си в класове с деца с типично развитие, изтъкват важността на интеграцията на тези ученици в типичните училища, но също така и противоречива гледна точка, която създава сериозен въпрос по отношение на включването. Внимателният преглед на съответната литература ясно показва, че децата с аутизъм се радват на значителни социални ползи от пълното си интегриране в масовото училище. А именно, те имат по-голямо социално взаимодействие и подкрепа, по-високо участие в дейности и по-високи индивидуализирани образователни цели по отношение на децата с аутизъм, записани в специални училища (Hunt et al., 1994). Друго проучване установи, че децата с аутизъм в училищна възраст, които са посещавали поне 50% от учебния ден в общ клас, не демонстрират никаква разлика от типичните си връстници или деца с други увреждания, когато става дума за социално влияние, социални предпочитания и участие (Bryant, 2005)

В заключение, това, което е необходимо, е не само осигуряването на по-добра учебна среда, а предлагането на образователни програми, които са индивидуални и засягат функционалните способности в класовете на масовото училище. Преходът на детето с аутизъм в клас на единно училище за всички, изисква съчетаването на най-доброто и най-ефективното образование, за да може ученикът да получи клас, който е подходящ за него (Kellegrew, 1995).

### **ГЛАВА 3**

## **ФАКТОРИ, ВЛИЯЩИ НА ВКЛЮЧВАНЕТО НА АУТИСТИЧНИ УЧЕНИЦИ И РОЛЯТА НА УЧИТЕЛИТЕ**

### **3.1 Категории от фактори**

Съществуват много фактори, които се появиха в литературата относно включването на ученици с аутизъм. По-долу те ще бъдат прегледани и коментирани.

#### **3.1.1 Социални фактори**

Нарушаването на социалните взаимодействия е определяща характеристика на аутизма. Учениците с аутизъм, настанени в масовите училища, вероятно ще срещнат трудности при общуването със своите връстници. Независимо от това, привържениците на включването на ученици с аутизъм цитират поведенческото моделиране на типично развиващи се връстници като полезен фактор. Програми като „кръг от приятели“ (Whitaker et al., 1998) впрягат динамиката на моделирането на връстници и позволяват на детето с аутизъм да се учи от по-способни в обществото връстници. Strain (1984) съобщава, че учениците с аутизъм обобщават научените умения за социално взаимодействие по-ефективно в интегрирана, а не в сегрегирана среда.

#### **3.1.2 Поведенчески фактори**

Учениците с аутизъм могат да проявяват предизвикателно поведение в училищната среда като плюене, хапане, удряне, хвърляне на предмети и самонараняване. Предизвикателното поведение може да бъде пагубно за процеса на обучение и учителите могат да опитат различни процедури, за да се справят с тях (Perko & McLaughlin, 2002). Традиционните подходи се фокусират върху елиминирането или намаляването на проблемното поведение чрез използване на техники за наказание (например тайм-аут). Drasgow (1997) посочва, че този подход може да намали проблемното поведение, но не води до изучаване на алтернативни приемливи форми на поведение. Алтернатива под формата на подкрепа за положително поведение. Този подход набляга на развитието на функционалните умения и значението на изграждането на среди, които правят проблемното поведение неефективно. Разработват се стратегии, които отговарят на уникалните житейски умения и обстоятелства на ученика, като на него се дава възможност да изрази себе си чрез социално желани средства вместо чрез

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

разрушителни средства (Carr et al., 1994). O'Neill et al., 1997). Важно е учителите да се справят с проблемното поведение по ефективен начин.

### **3.1.3 Мултикултурни фактори**

Wilder et al. (2004) отбелязват, че когато се занимават с ученици с аутизъм от различни култури, учителите могат да тълкуват някое поведение симптоматично, а не културно. Препоръчително е учителите да имат културна рамка за работа с тези деца и да са наясно със семейните норми и очаквания. При разработването на учебна програма за тези ученици, учителите трябва да включват елементи от различни културни групи, да идентифицират когнитивни стилове, повлияни от доминиращата култура, да се грижат за първия език на ученика и да използват материали, които са чувствителни към културата.

## **3.2 Ролята на учителите**

Многобройни проучвания подчертават разнообразните роли, които учителите играят, за да улеснят обучението и включването на ученици с аутизъм (Bennett, Rowe & DeLuca, 1996; Coffey & Obringer, 2004; Timmons & Breitenbach, 2004; Lerman et al., 2004)

Първата стъпка към правилното прилагане на приобщаването с деца с аутизъм е обучението на учителите. Мотивацията и отношението на учителя е друг фактор, който трябва да се разгледа. Въпреки това, ако учителите имат положително отношение към концепцията за приобщаване, това не означава, че те ще бъдат уверени; скорошно проучване установи, че гръцките учители смятат, че не са напълно способни да обслужват нуждите на учениците с аутизъм (Spears, Tollefson & Simpson, 2001). Проучване на McGregor & Campbell (2001) изследва връзката между знанието и обучението и по-положителното отношение на учителите към интеграцията на деца с аутизъм в масовите училища. Важно е, че колкото повече опит и знания имат учителите, толкова по-уверени са те, че процесът може да бъде успешен.

Учителите играят ключова роля за успешното включване на ученици с РАС (Б Burack, Root, & Zigler, 1997; McGregor & Campbell, 2001; Emam & Farrell, 2009). Въпреки това, докато всички ученици могат да се възползват академично и социално от положителните взаимоотношения със своите учители (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003), тези с РАС могат да представляват предизвикателство в това отношение. Учителите на ученици с РАС съобщават за напрежение, когато се справят с трудностите, които тези ученици имат в

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

социалното и емоционалното разбиране, и тези напрежения могат да определят качеството на взаимодействието учител-ученик (Emam & Farrell, 2009).

Важно е да се предоставят на учителите възможно най-много стратегии. Обучението на учителите не само гарантира, че учениците са по-включени в уроците, но също така може да накара учителите да се чувстват по-уверени при работа с ученици с РАС (Glashan, Mackay, & Grieve, 2004), докато липсата на обучение е свързана с повишена тревожност на учителите. Оценката на програмите за обучение на учители за учители, работещи с ученици с РАС, установи, че обучението може да доведе до повишена осведоменост за РАС (Leblanc, Richardson, & Burns, 2009), заедно със значително подобрене в поведението в класната стая на ученици с РАС и намаляване на стреса на учителите ( Probst & Leppert, 2008). Що се отнася до СОП като цяло, обучението може също да доведе до по-положително отношение на учителите към включването (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Huang & Wheeler, 2007; Horrocks, White, & Roberts, 2008). Въпреки това, въпреки че обучението на учителите и отношението към приобщаването са важни, също така е жизненоважно да се вземе предвид по-широкият контекст на училището. Всъщност има призив да се премине от фокусиране върху дефицитите на учениците, към подход, обхващащ цялото училище, за преглед на практиките и стиловете на учене (Rose, 2001). По подобен начин изследванията подчертават важността на подхода за приобщаване, обхващащ цялото училище (Centre for Studies on Inclusive Education, 2002 г.).

### **3.3 Интервенции**

#### ***3.3.1 Интервенции, базирани на поведенчески-аналитичния подход***

Поведенческият анализ има за цел както да подчертае поведенческите теории и теориите за обучение, така и практическите приложения, свързани с цялостното подобряване на човешкия живот. В обобщение можем да кажем, че основният анализ на поведението поставя като основна цел появата на нови теоретични модели, докато приложният анализ на поведението (ААВ) цели предимно прилагането на резултатите от фундаменталните изследвания във всички области на човешкия живот. ААВ се определя като наука, прилагаща методи, извлечени от принципите на поведението. Целта на ААВ е да подобри човешкото поведение в задоволителна степен и в области, които се считат за социално важни, и да демонстрира със задълбочена основа, че използваните методи на интервенция са

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

тези, които наистина допринасят за подобряване на човешкото поведение (Baer et al., 1968 г.).

Поведенчески-аналитичните интервенции се фокусират върху системното преподаване на малки, измерими поведенчески единици. Всяка е разделена на по-малки стъпки, които се преподават по специфичен начин чрез предоставяне на различни форми на помощ на непълно работно време, когато ученикът не реагира адекватно на рутинните подходи за преподаване. Особено внимание се обръща на многократните опити на масови епизоди, докато детето прояви целевата реакция самостоятелно, тоест без помощта на терапевта. По този начин се ускоряват нови реакции и умения. Освен това, последователността на насоките, контекста, времето и терапевтите, участващи в учебния процес, допринася за по-доброто запазване на резултатите от интервенцията (Green, 1996; Lovaas, 2003). Всяка реакция на детето е последвана от последствия, които, когато се разглеждат като помощ, увеличават вероятността за бъдеща поява на засилена реакция, като същевременно намаляват честотата на последствията, които са нежелани за ученика. Доминираща позиция в техниките на преподаване, използвани в поведенческите и аналитични програми, е: Системният цикъл на обучение, който включва пет стъпки: а) концентрация на вниманието на детето, б) представяне на отличителния стимул от терапевта, в) изпълнение на положителни или отрицателни последици в зависимост от реакцията и накрая, д) времето между системните преподавателски усилия. Използва се основно в началото на лечението, тъй като се прилага с точност и систематичност, но в същото време позволява много повторения, без никакви забавяния (Lovaas, 2003).

Систематичният цикъл на обучение обаче не е единствената поведенческа техника на преподаване. Напротив, техники за преподаване като частична помощ, постепенно формиране на поведение и преподаване на верижна реакция са се развили и еволюирали чрез обширни изследователски усилия и сега се считат за валидни и ефективни не само за образованието на деца с аутизъм, но и за общообразователното и специалното образование. (Cooper et al., 2007).

### ***3.3.2 Интервенции, базирани на натуралистично-аналитичния подход***

Фактът, че строго структурираната поведенческо-аналитична интервенция е изцяло насочена от възрастния и фактът, че целевото поведение е под стриктния контрол на отличителния стимул, показват, че ограничават спонтанната проява на поведение, докато силно структурираната среда на



***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

обучение и използването на подобрители на реакцията, намалява възможността за генерализиране в естествената среда на детето (Schreibman & Ingersoll, 2005). В същото време, превръщането на интереса на поведенческите анализатори в умения, които не са свързани с представянето на детето в училищно-когнитивните тестове, а са свързани с комуникацията и социалното взаимодействие, подчерта необходимостта от интервенции, които са по-гъвкави, те използват естествените условия на околната среда и подчертават способностите на детето да общува и социализира. За да се решат проблемите на строго структурирано и особено натрапчиво обучение, се появиха натуралистично-аналитични техники, които поставят детето в центъра на интервенцията, в смисъл, че тежестта на интервенцията се прехвърля върху спонтанните инициативи на детето, а не към насочена интервенция от терапевта. Една от първите техники, разработени с тази цел, е случайното преподаване, което диктува урокът да започва по инициатива на детето, а не на учителя. Ролята на терапевта е да се възползва от тези инициативи, за да научи нови говорни и комуникационни умения (McGee et al., 1992). Освен благоприятното въздействие на ключовите умения за детето за придобиване на по-богат репертоар от желани отговори, те имат и допълнителното предимство, че могат да компенсират проблемните реакции на детето.

***3.3.3 Интервенции, базирани на взаимодействието на връстниците***

Отношенията с връстници и приятелствата, които има вероятност да се развият, са много важни за нормалното социално-емоционално развитие на децата. Те им помагат да развият комуникационни умения, умения за сътрудничество и умения за работа в екип. Освен това те подобряват способността на децата да наблюдават, да оценяват и контролират поведението си в социалния контекст. По-общо казано, те представляват рамката, в която детето придобива уменията и нагласите, необходими за неговото интегриране в по-широкото общество (Cole & Cole, 2001). Като се има предвид, че детето с аутизъм не е в състояние да придобие спонтанни социални умения, от учителя се изисква да разработи програми за обучение по социални умения и да организира дейности, насочени към взаимодействието на ученика с аутизъм с връстниците. В някои програми за интервенция се очертава важната роля на връстниците, които с подходящо ръководство на възрастните, могат да обучават детето с аутизъм (Rutter, 1985; Jordan, 2000; Rogers, 2000). Връстниците могат да бъдат

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

съученици, братя и сестри, други деца в квартала или роднини. Изследванията показват, че когато децата с аутизъм взаимодействат с връстници, които са били обучени, те имат по-голяма социална реакция, но не поемат инициативата да започнат контакт с тях. Изглежда, че първата стъпка трябва да бъде направена от детето, което няма затруднения (Roeyers, 1996; Quill, 2000).

Връстниците на ученици с аутизъм могат да бъдат изключително полезни, за да ги научат на различни социални умения в класната стая или по време на почивка (Adams, 1995), като например: 1) да използват подходящи социални поздрави. Подходящо използване на езика на тялото (контакт с очите, прегръдка, докосване), 2) ограничаване на повтарящата се реч, 3) разпознаване на емоциите в себе си и другите, 4) поемане на инициатива за взаимодействие, 5) подходящо използване на речта в конкретни ситуации, 6), извършване на ежедневни дейности, 7) участие в настолни игри.

В обобщение, връстниците могат да участват в програма за преподаване на социални умения като обучители, като партньори за умения или като приятели и спътници. Учителите, които планират програмата за интервенция, не трябва да третират връстниците си като „възрастни“, които напътстват детето с аутизъм и трябва да избягват назначаването на множество роли едновременно (Henning & Dalrymple, 1986). Нека не забравяме, че тежестта на обучението на деца с аутизъм е за учители и съученици, които се опитват да намерят начин да общуват с ученика с аутизъм. Учителите са полезни, за да бъдат ясни относно инструкциите, които им се дават и да не имат прекомерни изисквания от страна на обучителите на връстници. Във всеки случай, преподаването на умения за социално взаимодействие на ученици с аутизъм, когато са в групи от връстници, е важно да бъде внимателно планирано, така че връстниците да могат да обсъждат своите притеснения и постижения. Разбирането на трудностите на децата с аутизъм и възможността за дискусия и свободен обмен на мнения и опит, изглежда е крайъгълният камък на успеха на всяка програма за интервенция на връстници.

### **3.4 Емпирично изследване**

Този раздел представя резултатите от емпиричните проучвания, които изследват нагласите и възгледите на учителите в началните и средните училища, относно включването на деца с РАС в общообразователното училище. Според „обширен литературен преглед на изследванията по тази тема, знанията, които учителите имат за разстройствата, които са част от РАС, но също и отношението

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

към интеграцията на деца с РАС са диференцирани въз основа на различни фактори. Най-важните от тях са демографските характеристики на учителите като пол и възраст, но също и техният преподавателски опит като цяло и конкретно с ученици със специални потребности и увреждания, включително РАС. Образователното ниво на учителя, неговата професионална подготовка и специализация по проблемите на специалното образование, също са предсказващи фактори. И накрая, някои психографски характеристики като възприеманата самоефективност също играят важна роля.

В обобщение, „съществуващата литература показва, че възгледите и нагласите на учителите по отношение на включването на ученици с РАС в общообразователното училище са умерени до положителни. Съществуват обаче вариации в зависимост от конкретните характеристики на учителите, които по същество се появяват като причинни фактори. По-специално демографските фактори като пол, възраст и образование играят важна роля. Преподавателският опит на учителите, но и предишният опит с деца с РАС също оказват влияние върху нагласите на учителите за интеграция – включване на учениците. Същата роля играят и знанията на учителите за особените характеристики и поведение на учениците с РАС. В допълнение, съществуващите литературни изследвания подчертават различията в нагласите към интеграцията между специалните и общообразователните учители. Данните от изследването не са ясни, тъй като в някои изследвания се показва, че специалните учители изразяват по-положително отношение към интеграцията, докато в други е вярно обратното. Тежестта на симптомите на РАС, които изпитва всеки ученик, също е фактор, който предсказва отношението на учителите по отношение на интеграцията. Накрая се признава ролята на факторите, свързани със собствената личност на учителите, като възприеманата „самоефективност“ (Sharma et al., 2012)..

## **ГЛАВА 4**

### **МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

#### **4.1. Научно поле на емпиричното изследване и научна теза**

През последните години се полагат все повече усилия за радикални реформи в образователните системи на много страни, с цел реорганизирането им, в съответствие с философията на приобщаващото образование. Това е много важна стъпка за хората със специални образователни потребности, които традиционно са лишени от основни човешки права като равни възможности за учене и интеграция в обществото. Въпреки това, решението на дадена страна да предприеме такива реформи не гарантира, че те ще бъдат приветствани от онези, които са в челните редици на тяхното прилагане, и по-специално от учителите. Приемането не винаги е лесно, тъй като работата на учителите става по-сложна, главно защото трябва да се справят с по-разнообразни ученици от всякога. Нагласите на учителите пряко влияят на степента, в която принципите на приобщаващото образование ще се прилагат успешно. Разбирането на тези нагласи предполага задълбочено изследване на факторите, които им влияят и в крайна сметка ги формират, за да се разкрият причините, поради които учителят приема или е пречка за прилагането на приобщаващото образование.

Въз основа на гореизложеното, дисертационното изследване попада в интердисциплинарната област на специалното образование, за да изследва влиянието на комплексни фактори, които влияят върху изграждането на отношението на учителите по общо и специално образование към съвместното обучение и общуване на ученици с разстройства от аутистичния спектър (РАС).

#### **4.2. Цел, хипотези и задачи**

**Основната цел** на емпиричното изследване е да проучи изграждането на отношението на учителите по общо и специално образование към съвместното учене и общуване на ученици с разстройства от аутистичния спектър (РАС) и ученици с типично развитие, в средното общообразователно училище под влияние на комплекс от обективни и субективни фактори като „възраст”, „пол”, „образователен статус”, „педагогически опит”, „знания и умения за прилагане на специални образователни стратегии” и „специфични поведенчески характеристики на тази категория ученици”.

**Общата научна хипотеза** е, че по-големият педагогически опит, по-добрата специализация в областта на специалното образование, както и достатъчното

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

познаване на специфичните поведенчески характеристики на децата с РАС, влияят положително на нагласите на учителите за приобщаващото образование на тези ученици, както и техните знания и умения за прилагане на конкретни стратегии в тази посока.

Това общо научно предположение е основата за формулиране на изследователските хипотези

**Хипотеза 1.** Приема се, че обективни независими фактори като пол, възраст, образователно ниво не оказват специфично и значимо влияние върху съдържателните аспекти на нагласите на учителя към съвместното учене и общуване на ученици с и без РАС.

**Хипотеза 2.** Предполага се, че педагогическият опит оказва значително влияние върху съдържателните аспекти на нагласите на учителя към приобщаващото образование при учениците с РАС в средното училище. По-подробно се предполага, че учителите с по-голям педагогически опит изграждат значително по-положително отношение към перспективата за оптимално съвместно обучение и комуникация на учениците с РАС с други ученици.

**Хипотеза 3.** Приема се, че субективните независими фактори, свързани с характеристиките на ученика с РАС (тежест на нарушението, личността на ученика, академичните умения) и степента на подкрепа на учениците (помощния персонал, програми за подкрепа и персонализация, медикаменти) имат специфично и смислено въздействие върху аспектите на съдържанието на отношението на учителя към съвместното учене и комуникацията на учениците с и без РАС.

**Хипотеза 4.** Предполага се, че видът нарушение оказва значително влияние върху съдържателните аспекти на нагласите на учителите към приобщаващото образование. По-подробно, предполага се, че учителите имат по-положително отношение към обучението по приобщаване на ученици с нарушения, различни (т.е. ADHD), отколкото ученици с РАС.

**Хипотеза 5.** Приема се, че нагласите на учителите са в значителна степен зависими от познаването на конкретни стратегии за включване на учениците с РАС и уменията за тяхното прилагане в реалния образователен процес. По-подробно се приема, че учителите със специално образование имат повече знания и умения в този аспект в сравнение с учителите по общо образование.

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

**Хипотеза 6.** Приема се, че нагласите и стратегиите на учителя към включване на учениците с РАС са в положителна корелация с познанията им за специфичните поведенчески характеристики на тази категория деца. По-подробно се предполага, че учителите със специална образователна квалификация се очаква да бъдат по-подготвени да се справят с тези личности, поради което имат по-оптимистично отношение към приобщаващите процеси.

Във връзка с аргументацията на изследователската теза, постигането на основната цел и проверката на работните хипотези се формулират следните изследователски задачи:

- 1) Организиране на количествен тип обучение чрез конструиране на представителна извадка от учители на ученици с РАС;
- 2) Разработване на подходящ инструментариум за количествено изследване за извличане на информация за демографския профил на извадката, основните характеристики и факторите за готовност на учителите за приобщаващо образование за ученици с РАС.
- 3) Провеждане на сравнително изследване на отношението към приобщаващото образование на ученици с РАС на учители по общо и специално образование.
- 4) Да се изследва влиянието на независими фактори (пол, възраст, образователен статус, педагогически опит) върху съдържанието и структурата на нагласите на учителите;
- 5) Да проучи и съпостави влиянието на учителските знания и умения, върху прилагането на специални стратегии за формиране на професионални нагласи на учители със или без специална педагогическа квалификация.
- 6) Да се проучи реакцията на учителите към специфични поведенчески характеристики на учениците с РАС и влиянието им върху нагласите, знанията и уменията на учителите за прилагане на конкретни стратегии.

#### **4.3. Извадка**

За изпълнение на целта на изследването е проведено количествено изследване. Това изисква извадка от учители за събиране на първична информация. Те са избрани чрез стандартизирани въпросници и са приложени методи за статистическа обработка.

Изследването е проведено през учебната 2017-2018 г. По-конкретно, разпространението и събирането на въпросниците започна през ноември 2017 г. и приключи през януари 2018 г. Стандартизираният въпросник е разпространен

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

в средните училища с общо и специално образование в префектура Пела. Изпълнен е от учители по общо и специално образование, работещи в училищата през учебната 2017-2018 година. Разпространението на въпросниците е извършено на формуляри на хартиен носител след телефонен контакт с директорите на училищата, на които им е поискано разрешение. Въпросниците или са предоставени от изследователя на директора на училището, който ги е препратил на учителите, или са предоставени лично на всеки учител по време на посещение на изследователя във всяко училище. Някои въпросници са дадени на учителите, които са инструктирани да ги предадат на своите колеги в работното си училищно звено. Освен това някои въпросници са разпространени и в електронен вид. Въпросниците са върнати след договореното време между директора и изследователя или между учителите и изследователя. Въпросникът е придружен от уводна бележка, посочваща предмета и целта на анкетата. Накрая учителите са уверени в тяхната анонимност.

Броят на раздадените анкети възлиза на 80. От тях 65 са върнати, от които три са непълно попълнени. След изключване на трите въпросника, 62 въпросника са включени в изследването. От общо 62 учители 32,3% са мъже и 67,7% жени. Почти половината от извадката (46,8%) се състои от учители между 40-49 години, докато 25,8% са на възраст 30-39 години, 16,1% от 20-29 години и само 7 респонденти (11,3%) са на възраст 50-59 години. По отношение на степента на образование 82,3% от учителите са с диплома за магистърска степен. И накрая, 48,4% са общообразователни учители, а останалите 51,6% са учители по специално образование.

#### **4.4. Изследователски инструмент**

За целите на изследването е съставен въпросник за учители (виж Приложение I). Състои се от две части. Първата част (Част А) включва демографските данни на извадката и се състои от 11 въпроса, относно специализацията на учителя (общо или специално образование), пол, възраст, образование, години трудов стаж и опит, години и вид преподаване на ученици с РАС, обучение по РАС и опитът от сътрудничество между общообразователните и специалните учители. От друга страна, втората част (част Б) се състои от комбинация от три стандартизирани въпросника (скала), които са описани по-долу.

#### **4.4.1. Отношение на учителя към скала за включване**

##### ***Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS)***

Първият раздел на част В (В.1) включва скалата TATIS (The Teacher Attitude Toward Inclusion Scale), която се отнася до отношението на учителите към включването на деца с аутизъм (приобщаващо образование). Състои се от 14 въпроса. Отговорите на въпросите са дадени по 7-степенната скала на Likert (1=Напълно несъгласен, 2=Не съм съгласен, 3=Донякъде не съм съгласен, 4=Нито съм съгласен, нито не съм съгласен, 5=Донякъде съгласен, 6=Съгласен, 7=Напълно съгласен). TATIS е разработен от Cullen et al. (2010). По-конкретно, 14-те въпроса са класифицирани в три групи, всяка от които приписва един фактор. Трите фактора са както следва:

- а) Възприятията на учителите за ученици с РАС (POS) (Фактор 1, точки 1-6),
- б) Убежденията на учителите относно ефикасността на включването на ученици с РАС (BEI) (Фактор 2, точки 7-10)
- в) Възприятие на учителите за техните професионални роли и функции (PRF) (Фактор 3, точки 11-14).

Тези три измерения, според Gregory и Lori (2012), имат прилики с трите области на отношение (т.е. когнитивна, афективна и поведенческа). Когнитивните области са същите като възприятията на учителите за ученици с леки до умерени нарушения, афективните области са същите като вярванията за ефикасността на измеренията на приобщаването, а поведенческите области са подобни на възприятията за професионални роли и функции.

Първоначалният въпросник на Cullen et al. (2010) се отнася до деца с нарушения, а не конкретно с аутизъм. Поради тази причина той беше леко модифициран чрез замяна на „леко и умерено нарушение“ с думата аутизъм, както предлага Wilkerson (2012) в нейната докторска дисертация. По-високият резултат съответства на по-положително отношение. Въпросникът показва много добра валидност и надеждност.

#### **4.4.2. Въпросник за включване на аутизма**

##### ***Autism Inclusion Questionnaire (AIQ)***

Разделите В.2, В.3, В.4 на част В включват въпроси от Въпросника за включване на аутизма (Autism Inclusion Questionnaire AIQ) (Segall & Campbell, 2007). Целта на тях е да се проучи опита, знанията, нагласите на учителите по отношение на включването на ученици с РАС в общ клас. AIQ за включване на



**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

ученици с РАС се състои от шест части. Въпреки това, за настоящото изследване е направена малка модификация на AIQ. Използвани са третата част (мнения на учителите за приобщаващото образование) и четвъртата част (поведения в класната стая) на въпросника, докато от петата част (практики в класната стая), която включва 38 въпроса, са използвани първите 27 въпроса. По-конкретно, във втория раздел на част В (В.2) има 27 въпроса от 7-точков тип Likert по отношение на мненията на учителите относно приобщаващото образование. Това е третата част от скалата на AIQ. Седем опции за отговор варират от „Напълно несъгласен“ до „Напълно съгласен“. В тях има опция „Нито съм съгласен, нито съм несъгласен“. По девет елемента (т. 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13) респондентите оценяват дали различни фактори (напр. тежестта на нарушението) са важни за успешното включване на учениците с РАС. Десет твърдения (2, 8, 18, 21, 22, 23, 25, 27, 17, 26) измерват отношението на участниците към приобщаването като цяло и към включването на учениците с РАС в частност. Освен това са избрани осем елемента (1, 9, 14, 15, 16, 19, 20, 24), за да се позволи сравнение на нагласите към нарушения, различни от РАС. По тези елементи идентифицираното нарушение е променено на ADHD или специални образователни потребности. Елементите в този раздел са адаптирани от други изследователи (McGregor & Campbell, 2001).

В третия раздел на част В (В.3) (поведение в класната стая) са представени 20 поведения, свързани с РАС. Това е четвъртата част от скалата на AIQ. Участниците са поканени да отговорят колко разрушително е поведението, ако е представено от ученик от техния клас. Всяко поведение съдържа пет опции за отговор, вариращи от „Много разрушително“ до „Изобщо не разрушително“. Елементите в този раздел са взети от CARS (Schopler et al., 1988) и изследването на McGregor и Campbell (2001).

В четвъртия раздел на част В (В.4) (практики в класната стая) се съдържа списък от 27 стратегии, интервенции и практики, които могат да бъдат полезни при включване на ученик с РАС в общото образование. Това е петата част от скалата на AIQ, където 19 интервенции са обобщени от Simpson (2005). За всяка практика в списъка участниците са помолени да отбележат дали са чували за конкретната практика, дали са използвали стратегията и дали смятат, че би могла да бъде ефективна за по-добро включване на ученик с РАС в класната стая.

#### **4.4.3 Наблюдение от учителя на адаптацията в класната стая - Контролен списък**

##### ***Observation of Classroom Adaptation - Checklist (TOCA-C)***

Една от скалите, които оценяват поведението, е ТОСА (Наблюдение на учителя при адаптация в класната стая - Observation of Classroom Adaptation - Checklist (ТОСА-С). Тази скала оценява социалното поведение на учениците и се администрира от обучен оценител (обикновено учител) в интервю лице в лице (Koth, Bradshaw & Leaf, 2009). От друга страна, Наблюдението на учителя за адаптацията в класната стая – преработена версия, а именно (ТОСА-R) е преработената версия на ТОСА, включва елементи, които се оценяват по 6-степенна скала (от почти никога до почти винаги) и записва поведението на всеки ученик в класната стая. Състои се от общо 43 поведенчески предложения, групирани в три основни фактора:

- а) проблеми с концентрацията,
- б) разрушително/агресивно поведение и
- в) срамежливо поведение.

И накрая, Наблюдението на учителя за адаптацията в класната стая – Контролен списък (ТОСА-С) е писмена идентична версия на ТОСА. Той е създаден поради разходите и времето, необходими за администриране както на ТОСА, така и на ТОСА-R (Koth et al., 2009).

В настоящото изследване, за да бъде оценено адаптивното поведение на учениците в класа, е използван въпросник „Наблюдение на учителя за адаптация в класната стая – Контролен списък (ТОСА-С)“ (В.5 от част В), който съдържа 20 въпроса, групирани в 3 фактора:

- а) проблеми с концентрацията, където са включени точки 1, 3, 7, 11, 13 и 19.
- б) разрушително/агресивно поведение, включително точки 4, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 18 и 20
- в) просоциално поведение, с т. 2, 5, 9, 14 и 17.

Отговорите на всеки от 20-те въпроса се оценяват по шестобална скала (от „никога“ до „почти винаги“).

#### **4.4.4 Надеждност на скалите**

Тестването за надеждност на данните е извършено чрез изчисляване на индекса на Cronbach на отделните въпросници. Тези коефициенти са високи, което потвърждава надеждността на въпросниците по отношение на вътрешната съгласуваност и последователност на въпросите.

#### **4.5. Дизайн на изследването**

За целите на изследването и проверка на хипотезите в изследването се дефинират независими и зависими променливи. Операционализирани са основните понятия, свързани с тези променливи.

##### *Независими променливи*

- 1) **Пол на учителите** - извадката е разделена от учители в две групи: мъже - жени.
- 2) **Възраст на учителите** – извадката е разделена от учители в четирите групи: 20-29, 30-39, 40-49, 50-59
- 3) **Специалност на учителите** - извадката е разделена от учители в две групи: общообразователен учител - учител по специално обучение
- 4) **Видът на училищната структура** (години опит) – извадката е разделена от учители в двете групи: преподаване в общообразователно училище - преподаване в специално училище/клас/център
- 5) **Специализацията по специално образование** - извадката от учители е разделена в две групи: обучение - без обучение.
- 6) **Обучението по време на семинари** (до 400) в специалното образование – извадката е разделена от учители в две групи: обучение - без обучение.
- 7) **Обучение чрез магистър по специално образование** - извадката е разделена от учители в две групи: обучение - без обучение.
- 8) **Опитът в обучението на ученици с РАС (период от време)** –извадката е разделена от ученици в три групи: 0, 1-3, 4+
- 9) **Поведение в класната стая на учениците** - средната стойност, получена от отговорите на учителите по въпросите от 4-та част на AIQ.
- 10) **Фактори, свързани с личностните характеристики на детето с РАС (напр. тежестта на нарушението)** - средната стойност, получена от отговорите на учителите на точките от 3-та част на AIQ.
- 11) **Проблеми по отношение на адаптивното поведение на учениците** – средната стойност, получена от отговорите на учителите по въпросите от

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

скалата ТОСА-С. Има три домейна

- ✓ проблеми с концентрацията
- ✓ разрушително/агресивно поведение
- ✓ просоциално поведение

**12) Познанията на учителите относно специфични стратегии в класната стая за включване на ученици с РАС - средната стойност, получена от отговорите на учителите по въпросите от 5-та част на AIQ.**

*Зависими променливи*

1) **Отношението на учителите към включването на ученици с РАС - средната стойност, получена от отговорите на учителите по въпросите от скалата TATIS.**

Има три домейна

- ✓ **Възприятието на учителите за ученици с РАС (POS)**
- ✓ **Възприятия на учителите за техните професионални роли и функции (PRF)**

Статистическата обработка на данните се осъществява с анализ на дисперсията в два фактора (ANOVA), корелационен анализ и регресионен анализ. Разликите, считани за статистически значими, се отнасят до ниво на значимост от 0,001 ( $p < 0,001$ ), 0,01 ( $p < 0,01$ ), 0,05 ( $p < 0,05$ ). Статистическият анализ на данните се извършва с помощта на статистическата програма SPSS (версия 22).

## **ГЛАВА 5**

### **РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ**

#### **5.1. Демографски характеристики**

От общо 62 учители 20 (32,3%) са мъже и 42 (67,7%) жени. Сред учителите мъже, 4 (20,0%) са на възраст 20-29 години, 6 (30,0%) са на възраст 30-39 години, 9 (45,0%) са на възраст 40-49 години и 1 (5,0%) е на възраст 50-59 години. От жените учителки, 6 (14,3%) са на възраст 20-29 години, 10 (23,8%) са на възраст 30-39 години, 20 (47,6%) са на възраст 40-49 години и 6 (14,3%) са на възраст 50-59 години. По отношение на възрастта 10 учители (16,1%) (4 мъже и 6 жени) са под 30 години, 16 (25,8%) (6 мъже и 10 жени) между 30-39 години, 29 (46,8%) (9 мъже и 20 жени) между 40-49 години и 7 (11,3%) (1 мъж и 6 жени) са на възраст между 50-59 години. По отношение на образователното ниво на учителите 9 участници са с бакалавърска степен (14,5%) (1 мъж и 8 жени), 51 са с магистърска степен (82,3%) (19 мъже и 32 жени) и 2 са с докторска степен (3,2%) (0 мъже и 2 жени). Все още 95,0% от мъжете имат магистърска степен, докато 76,2% от жените имат магистърска степен, а 4,8% са притежатели на докторска степен.

От участниците по отношение на специализацията 30 са общообразователни учители (48,4%) (8 мъже и 22 жени), 1 е учител по специално образование в клас с паралелна подкрепа (1,6%) (0 мъже и 1 жена), 7 са учители по специално образование в клас по интеграция (11,3%) (0 мъже и 7 жени), 23 са учители по специално образование в специално училище (37,1%) (12 мъже и 11 жени) и 1 участник принадлежи към специалния образователен персонал (1,6%) (0 мъже и 1 жена). Поради липса на наблюдения в някои категории извадката е групирана в две категории (учители в общообразователен клас и учители в структурата на специалното образование). От общия брой учители в общия клас 26,7% са мъже и 73,7% жени. От друга страна, от общия брой учители в структурата на специалното образование, 37,5% са мъже, които работят в специално училище. Останалите 62,5% са жени. От този общ брой 1 е в клас с паралелна подкрепа, 7 са в клас по интеграция, 1 са в специално училище и 1 е специален образователен персонал

40 участници са работили в общообразователно училище (64,5%) (14 мъже и 26 жени), 4 са работили в клас по интеграция (6,5%) (0 мъже и 4 жени), 3 са в паралелна подкрепа (4,8%) (0 мъже и 3 жени), а 15 са имали опит в специални

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

училища (24,2%) (6 мъже и 9 жени). По отношение на годините стаж, 40 учители (64,5%) са работили в общообразователно училище, от които 5 (12,5%) са с по-малко от 5 години стаж, 6 (15,0%) са с 6-10 години, 18 (45,0%) имат 11-15 години, а 11 (27,5%) имат 16-20 години стаж. Освен това 4 учители (6,5%) са работили в клас по интеграция, като всички имат по-малко от 5 години стаж, докато 3 учители (4,8%) имат опит в паралелна подкрепа, като всички имат по-малко от 5 години стаж. От друга страна, 15 участници (24,2%) от общия брой учители са работили в специални училища, от които 9 (60,0%) са с по-малко от 5 години стаж, а 6 (40,0%) са с 6-10 години стаж.

От общия брой учители 21 (33,9%) имат по-малко от 5 години стаж, 12 (19,4%) 6-10 години, 18 (29,0%) 11-15 години и 11 (17,7%) имат 16-20 години на опит. 35 участници (56,5%) са общообразователни учители, от които 3 (10,0%) са със специално образование, а 27 (90,0%) нямат. Също, 32 (51,6%) от всички учители са учители със специално образование, от които 100% са със специализация специално образование. Освен това 35 (56,5%) от учителите имат специализация специално образование, а 27 (43,5%) нямат. От 35 (56,5%) учители, които имат специализация специално образование, 26 (74,3%) са имали повече от 400 часа обучение, а 9 (25,7%) не. От общия брой учители 26 (41,9%) са имали повече от 400 часа обучение, а 36 (58,1%) не. Освен това резултатите показват, че от 35 (56,5%) учители, които имат специализация по специално образование, 29 (82,9%) са имали магистърска степен по специално образование, а 6 (17,1%) не. От всички учители 29 (46,8%) са имали магистърска степен по специално образование, докато 33 (53,2%) нямат. 27 ученици (43,4%) са с умствена изостаналост, 10 ученици (16,1) са със сензорни увреждания-зрителни нарушения (слепота, слабо зрение), 4 ученици (6,5%) са със сензорни увреждания-загуба на слуха (глухота, увреждане на слуха), 30 ученици (48,4%) имат двигателни нарушения, 28 ученици (45,2%) имат говорни нарушения, 53 ученици (85,5%) имат специфични обучителни затруднения (дислексия, дисграфия, дискалулия и др.), 47 ученици (75,8%) имат синдром на дефицит на вниманието с или без хиперактивност, 42 ученици (67,7%) имат широко разпространени нарушения в развитието (аутистичен спектър), 24 ученици имат (38,7%) умствени нарушения, 29 ученици (46,8%) имат множество увреждания и 8 ученици (12,9%) не са имали специални образователни потребности.

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

Що се отнася до опита на учителите с ученици с разстройства от аутистичния спектър, резултатите показват, че от 30 общообразователните учители 11 (36,7%) са имали опит с ученици с РАС, а 19 (63,3%) не са. Докато всички учители по специално образование (100%) са имали опит с ученици с РАС. И накрая, 20 учители (32,3%) не са имали опит с ученик с РАС. Освен това 19 учители (30,6%) са имали 1-3 години опит, 20 учители (32,3%), са имали 4-6 години опит и 3 учители (4,8%) са имали 7-10 години опит в работата с ученици с РАС . Освен това 66,7% от общообразователните учители нямат опит, докато всички специални учители са с опит, а 59,4% от тях имат опит от 4-6 години в работата с ученици с РАС.

## **5.2. Статистически анализ на данните**

### **5.2.1 Отношението на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС**

Първоначално се изследват нагласите на учителите към включването на ученици с РАС в общия клас. Това ще бъде разкрито от анализа на трите фактора от скалата TATIS, но и от анализа на втория фактор от скалата AIQ.

#### ***5.2.1.1 Възприятието на учителите за ученици с РАС (фактор I от скалата TATIS)***

Фактор 1 от скалата TATIS включва твърденията 1-6 от въпросника и изразява възприятието на учителите за включването на ученици с РАС в общия клас. Средната оценка на учителите от извадката за първи фактор е 3,83 със стандартно отклонение 0,54. Това означава, че за Фактор I учителите имат неутрално към негативно отношение, а другата половина - неутрално към положително.

#### ***5.2.1.2 Убежденията на учителите относно ефикасността на включването на ученици с ASD (фактор II по скалата TATIS)***

Твърденията 7-10 на фактор 2 от скалата TATIS са обърнати елементи, които са формулирани така, че да изразяват негативна гледна точка за включването. Средната оценка на учителите за втория фактор е 3,74 със стандартно отклонение от 0,737. Това означава, че в твърдения 7-10 половината от учителите имат чисто негативно отношение по отношение на ефективността на включването, а другата половина отрицателно към неутрално или положително.

**5.2.1.3 Възприятие на учителите за техните професионални роли и функции (фактор III от скалата TATIS)**

Фактор III включва твърдения 11-14 от въпросника TATIS и изразява възгледите на учителите относно техните професионални роли и задачи. Средната оценка на учителите за третия фактор е 5,29 със стандартно отклонение от 0,64. Това означава, че в твърдения 11-14 всички учители са положителни за сътрудничеството на учителите, като половината от тях са съгласни с твърденията на фактор 3, а другата половина са напълно съгласни.

**5.2.1.4 Отношенията на учителите към приобщаването като цяло и към включването на учениците с РАС в частност (фактор Ib от скалата на AIQ).**

Твърденията на Фактор Ib на AIQ са 2, 8, 18, 21, 22, 23, 25, 27. Точки 21 и 23 са обърнати, които са формулирани така, че да изразят негативна гледна точка за включването. Поради тази причина е направено прекодиране за тях, така че тези елементи да съответстват на скалата на измерване на останалите елементи. Средната оценка на учителите за този фактор е 4,20 със стандартно отклонение от 0,559. Най-високата оценка по скалата е 5,50 (съгласен съм), а най-ниската 2,63. Повечето учители имат оценка 3,88, което означава, че са неутрални по отношение на приобщаването като цяло и включване на учениците с РАС в частност. Повечето учители изглежда изразяват неутрални възприятия за приобщаването.

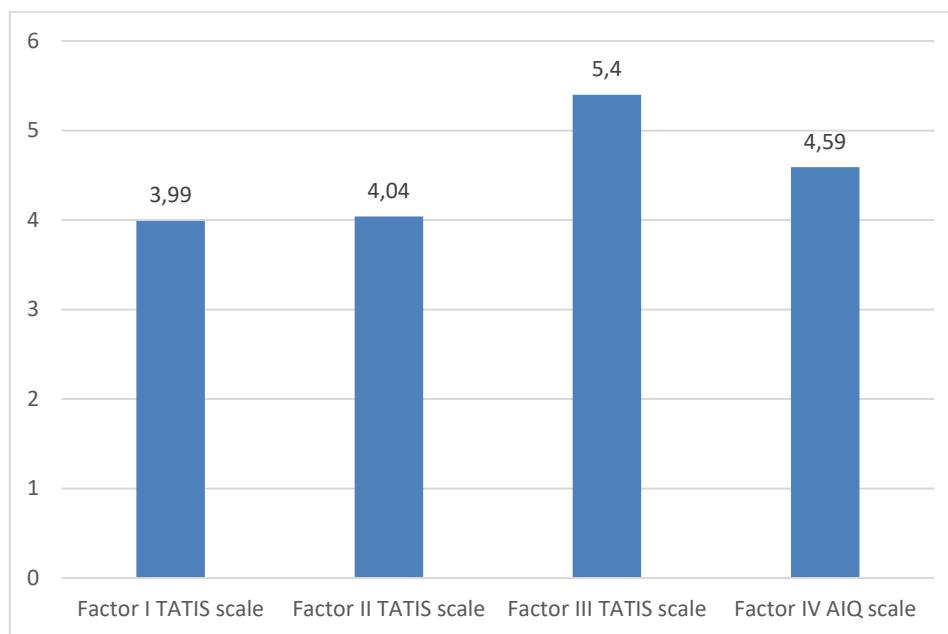
**5.2.1.5 Общи резултати за отношението на учителите към приобщаването като цяло и към включването на ученици с РАС в частност (фактори I, II, III от скалата TATIS и фактор Ib от скалата AIQ).**

В този раздел са групирани позиции от всеки от трите фактора по скалата TATIS, но също и от фактора на скалата AIQ, след като елементите, които намаляват надеждността, са премахнати (виж таблица 1). Според резултатите средно учителите изразяват умерено отношение към включването на ученици с РАС в общия клас. Това се доказва от средната стойност на фактор I (скала TATIS) (средно = 3,99; S.D. = 0,643), както и на фактор IV (скала AIQ) (средно = 4,59; S.D. = 0,770). Освен това вярванията на учителите относно ефикасността на включването на ученици с РАС също са неутрални (фактор II, скала TATIS) (средно = 4,04; S.D. = 1,007). Въпреки това възприятията на учителите за техните професионални роли и функции са средно по-положителни (фактор III, скала



**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

TATIS) (средно = 5,40; S.D. = 0,764). И накрая, оценка на общия среден резултат (Средно = 5,40; S.D. = 0,767), като се обобщи, че нагласите на учителите към съвместното учене и общуване на ученици с РАС и ученици с типично развитие в средното общообразователно училище са неутрални (виж графика 1).



**Графика 1:** Средни стойности и стандарт за Фактори I, II, III по скалата TATIS и Фактор IV по скалата AIQ

### 5.2.2 Влияние на обективни независими фактори върху нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС (хипотеза 1)

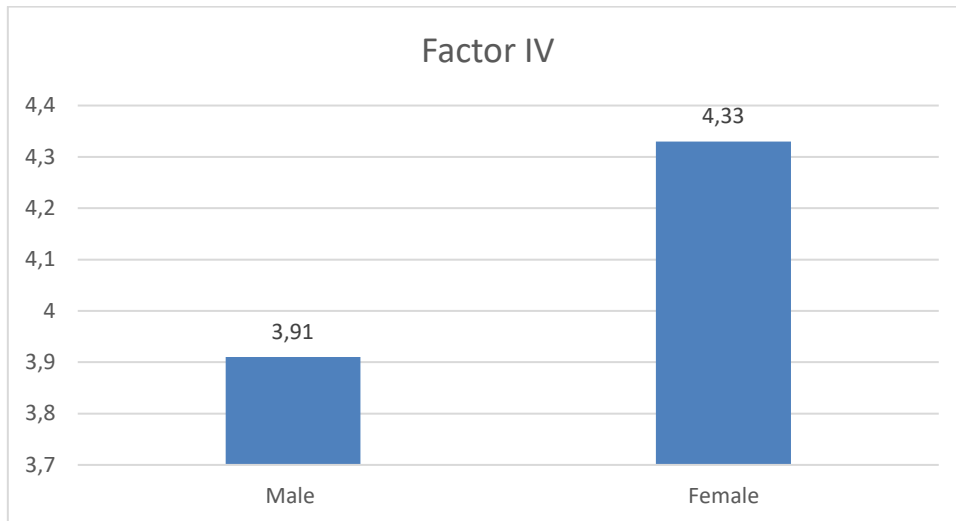
В този раздел **хипотеза 1** се контролира чрез съответните статистически техники. Целта е да се разкрие дали различни обективни независими фактори и особено **пол, възраст и образователно ниво**, оказват специфично и значимо влияние върху съдържателните аспекти на нагласите на учителя към съвместно обучение и общуване на ученици със и без РАС.

#### 5.2.2.1 Разлики в зависимост от пола

Първоначално, по отношение на „**пола**” на учителите, за фактор I средната оценка за мъже е 4,00 със стандартно отклонение 0,687, а средната за жените е 3,99 със стандартно отклонение от 0,630. Тази разлика не е статистически значима ( $t = 0,081$ ,  $df = 60$   $p = 0,939 > 0,05$ ). Следователно полът на учителите не оказва влияние върху отношението им към включването на ученици с РАС. По подобен начин резултатите са еднакви за фактор II ( $t = 1,057$ ,  $df = 60$   $p = 0,295 > 0,05$ ) и фактор III ( $t = -1,584$ ,  $df = 60$   $p = 0,119 > 0,05$ ). От другата страна за фактор

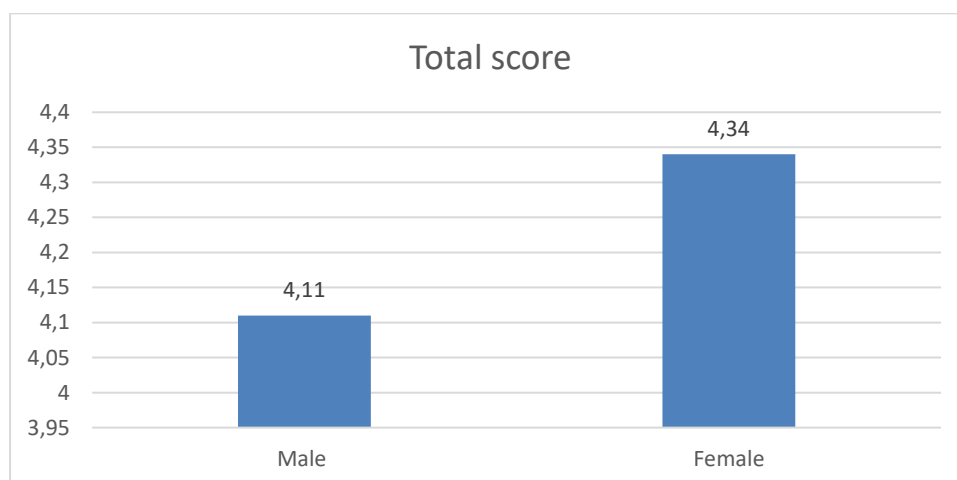
**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

IV, средният резултат при мъжете е 3,91 със стандартно отклонение 0,488, а средният резултат при жените е 4,33 със стандартно отклонение от 0,718. Въз основа на резултата от t-теста има статистически значима разлика в отговорите за този фактор ( $t = -2,303$ ,  $df = 60$   $p = 0,025 < 0,05$ ). Поради това жените учителки имат по-положително отношение към образованието по приобщаване като цяло и включването на учениците с РАС в частност, отколкото учителите мъже (виж графика 2).



**Графика 2:** Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС въз основа на пола на учителите за фактор IV от скалата AIQ

Горното се доказва и за резултатите от общата средна стойност, където има статистически значими разлики ( $t = -2,362$ ,  $df = 60$   $p = 0,021 < 0,05$ ). (виж Графика 3).

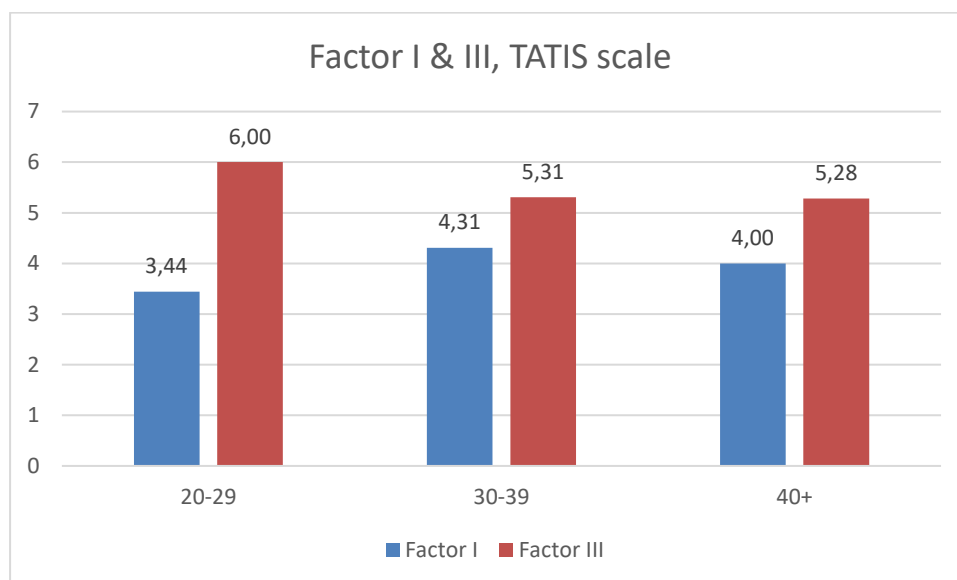


**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

**Графика 3:** Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС според пола на учителите за общата скала

**5.2.2.2 Разлики в зависимост от възрастта**

За променливата „възраст“ определени категории са групирани поради ограничени наблюдения. След това се очертават три категории (20-29 години; 30-39 години; 40+ години). Въз основа на резултатите няма статистически разлики за нагласите на учителите с общия резултат ( $t = 1,795$ ,  $df = 60$   $p = 0,175 > 0,05$ ). Това се дължи на липсата на значими резултати за фактор II ( $t = 1,128$ ,  $df = 60$   $p = 0,331 > 0,05$ ) и фактор IV ( $t = 1,994$ ,  $df = 60$   $p = 0,145 > 0,05$ ). Въпреки това, еднопосочният ANOVA анализ показва, че има статистически значими разлики между възрастовите групи за фактор I ( $t = 6,739$ ,  $df = 60$   $p = 0,002 < 0,05$ ) и фактор III ( $t = 4,011$ ,  $df = 60$   $p = 0,023 > 0,05$ ) (виж графика 4).



**Графика 4:** Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС въз основа на възрастта на учителите за факторите I и III от скалата на TATIS

По-специално, въз основа на теста на Bonferroni, за фактор I, учителите на възраст 20-29 години ( $M=3,44$ ,  $SD=0,324$ ) са по-отрицателно настроени от учителите на възраст 30-39 години (средно отклонение =  $-0,873$ ;  $p = 0,002 < 0,05$ ) и учителите на възраст 40+ (средно отклонение =  $-0,560$ ,  $p=0,031$ ), тъй като средните стойности се различават статистически. От друга страна, за фактор III, учителите на възраст 20-29 години ( $M=3,44$ ,  $SD=0,324$ ) са по-положителни от учителите на възраст 40 години (средно отклонение =  $0,722$ ;  $p = 0,022 < 0,05$ ). Следователно по отношение на фактор I по-младите педагози са по-негативно настроени към

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

включването на ученици с РАС, като учителите на възраст 30-39 години са по-съгласни с това, в сравнение с всички учители, докато учителите на възраст 40+ са склонни към неутрално отношение. И накрая, за Фактор III, по-младите учители са по-позитивни за своите професионални роли и функции.

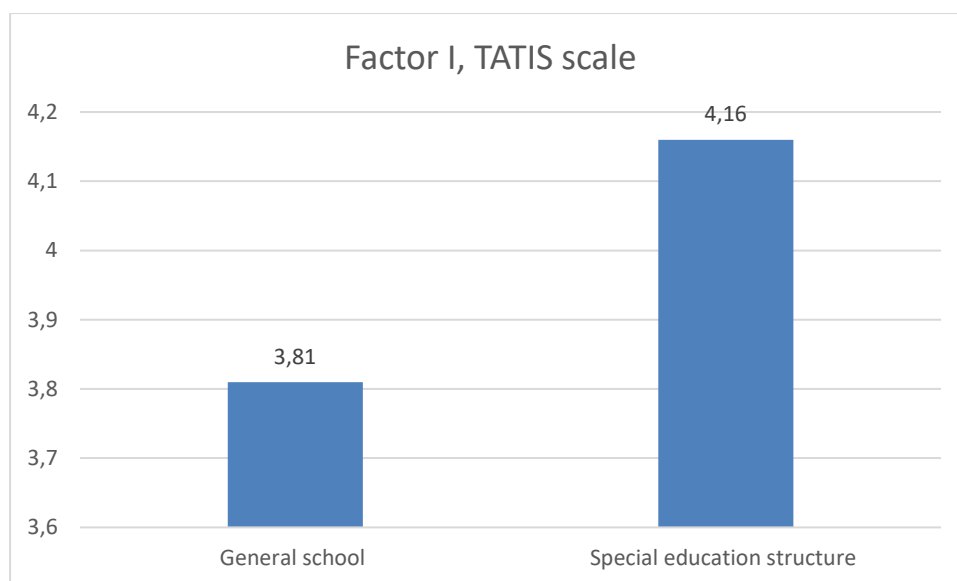
**5.2.2.3 Разлики в зависимост от образователното ниво**

По отношение на „образователното ниво” няма статистически значими разлики за всичките четири фактора. Следователно образователното ниво на учителите не оказва влияние върху отношението им към включването на ученици с РАС.

**5.2.2.4 Разлики в зависимост от специалността**

По отношение на „специалността” на учителите, за фактор I средният резултат на учителите, които работят в общ клас, е 3,81 със стандартно отклонение 0,535, а средният резултат на учителите, които са в структурата на специалното образование, е 4,16 със стандартно отклонение от 0,698. Тази разлика е статистически значима ( $t = -2,160$ ,  $df = 60$   $p = 0,035 < 0,05$ ). Следователно специализацията на учителите влияе на техните възприятия за включването на ученици с РАС. В детайли учителите от общите класове имат по-негативни нагласи, докато учителите от структури за специално образование (паралелна подкрепа, интеграционна паралелка, специално училище, персонал за специално образование) имат неутрални към положителни нагласи. За останалите фактори не се наблюдават статистически значими разлики (виж графика 5).

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

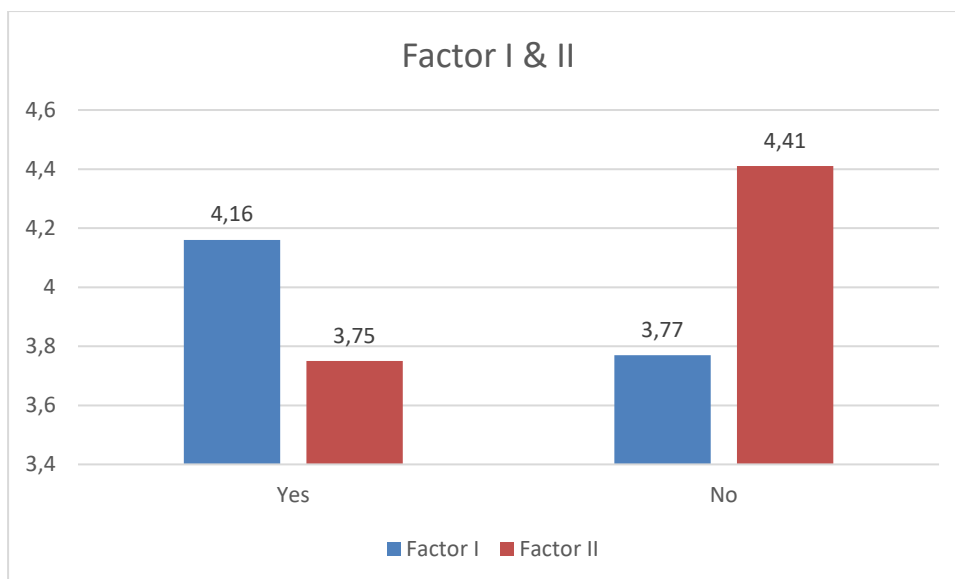


**Графика 5:** Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС според специалността на учителите за фактор I на скалата на TATIS

**5.2.2.5 Разлики в зависимост от специализацията**

При оценка на влиянието на „специализацията“ на учителите в специалното образование се разкри, че за фактор I средният резултат на учителите със специализация е 4,16 със стандартно отклонение 0,667, а средният резултат на учителите без специализация е 3,77 със стандартно отклонение от 0,548. Тази разлика е статистически значима ( $t = -2,461$ ,  $df = 60$   $p = 0,017 < 0,05$ ). Освен това за фактор II средната оценка на учителите със специализация е 3,75 със стандартно отклонение 0,985, а средната оценка на учителите без специализация е 4,41 със стандартно отклонение от 0,926. Тази разлика също е статистически значима ( $t = -2,665$ ,  $df = 60$   $p = 0,010 < 0,05$ ). Следователно специализацията в специалното образование засяга възприятията на учителите за учениците с РАС. В детайли учителите без специализация по специално образование имат по-негативни нагласи за включването на деца с РАС, отколкото учителите със специализация по специално образование (фактор I). Въпреки това, учителите със специализация по специално образование имат по-негативни вярвания относно ефикасността на включването на ученици с РАС, отколкото учителите без такава специализация (виж Графика 6). За Факторите III и IV не се наблюдават статистически значими разлики, докато за общия резултат резултатът е значим ( $t = 1,928$ ,  $df = 60$   $p = 0,039 < 0,05$ ).

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**



**Таблица 2:** Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС въз основа на специализацията на учителите за факторите I и II на скалата TATIS

**5.2.2.6 Контрол на въздействието на всички обективни независими променливи**

За окончателния контрол на **хипотеза 1** е извършен множествен линеен регресионен анализ. По-специално, направени са пет регресионни модела за петте зависимы променливи (**скала на фактор I TATIS, скала на фактор II TATIS, скала на фактор III TATIS, скала на фактор IV TATIS и обща скала**). Според резултатите **полът** и образователното ниво на учителите не предвиждат техните възприятия за включване на ученици с РАС. От друга страна, **възрастта**, има някакво статично значимо влияние. Това означава, че те са добре дошли да участват в съвместно обучение, но вероятно поради липсата на опит не са развили напълно положително отношение към включването на деца с РАС. Освен това учителите, работещи в специални образователни структури и учителите със специализация в специалното образование, имат по-позитивни възприятия за своите професионални роли и функции, а също така имат положителни възприятия за приобщаването като цяло и включването на ученици със специалност РАС. Учителите със специалност специално образование обаче се съмняват в ефективността на приобщаването, може би поради различните организационни и структурни проблеми в училищата.

### **5.2.3 Влияние на педагогическия опит върху отношението на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС (хипотеза 2).**

В този раздел **хипотеза 2** се контролира чрез съответните статистически техники. Целта е да се разкрие дали педагогическият опит на учителите оказва специфично и значимо въздействие върху съдържателните аспекти на нагласите на учителя към съвместното учене и общуване на ученици с и без РАС. Педагогическият опит се изследва по отношение на „педагогическия опит“, в който учителят има стаж, „годините педагогически опит“, „специфичния опит в работата с ученици с РАС“ и „годините опит с ученици с РАС“.

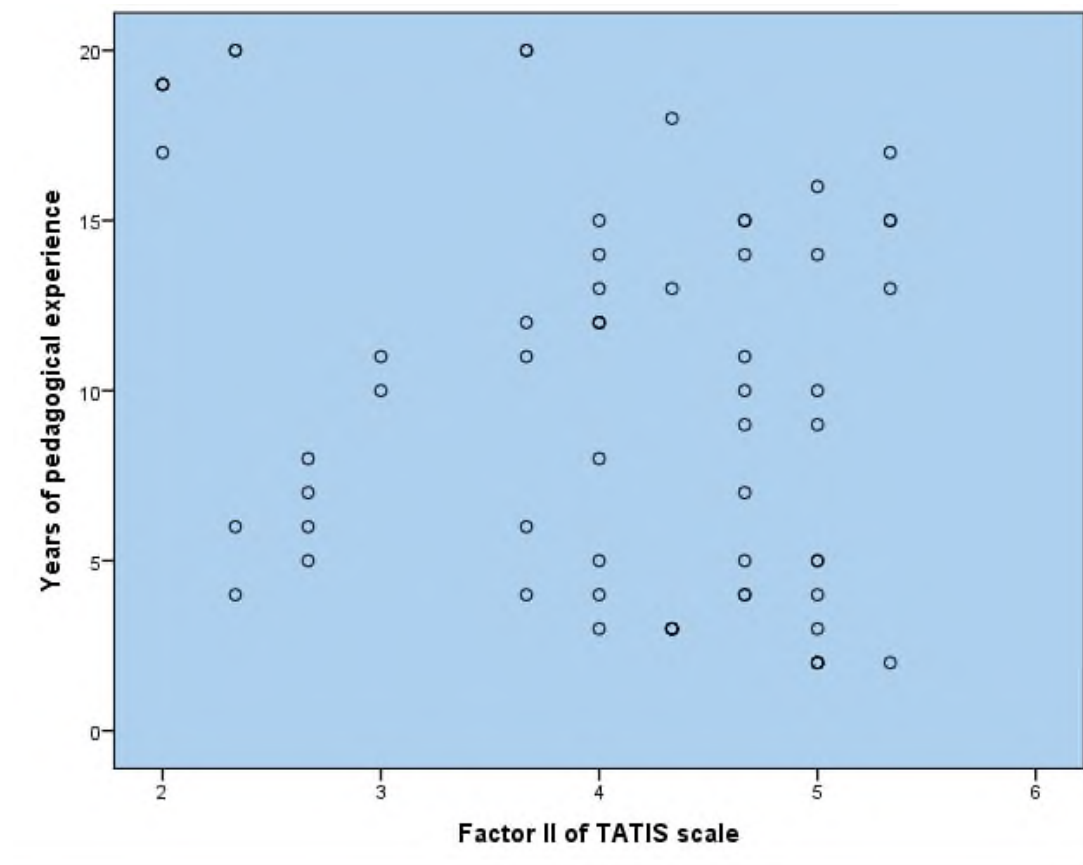
#### ***5.2.3.1 Разлики в зависимост от опита в конкретен тип училищна структура***

Първо се изследва влиянието на вида педагогически опит на учителите по отношение на училищната структура. Прави се сравнение между педагогическия опит в общообразователното и педагогическия опит в структурата на специалното образование. Според резултатите няма статистически значими вариации за нито един от изследваните фактори, изследващи нагласите на учителите.

#### ***5.2.3.2 Разлики в зависимост от годините педагогически опит***

Въпреки това, по отношение на годините педагогически опит на учителите, корелационният анализ показва, че има статистически значима отрицателна връзка с фактор II ( $r = -0,290$ ;  $p < 0,05$ ). Това означава, че колкото по-дълъг е стажът на учителя, толкова по-негативно е възприятието за ефективността на приобщаващото образование за деца с РАС. За факторите I, III и IV резултатите нямат значение. Въпреки това, за общия резултат има статистически значима положителна връзка с фактор II ( $r = 0,256$ ;  $p < 0,05$ ), което означава, че колкото по-дълги са годините педагогически опит, толкова по-положително е отношението на учителите към включването на ученици с РАС (виж графика 7).

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

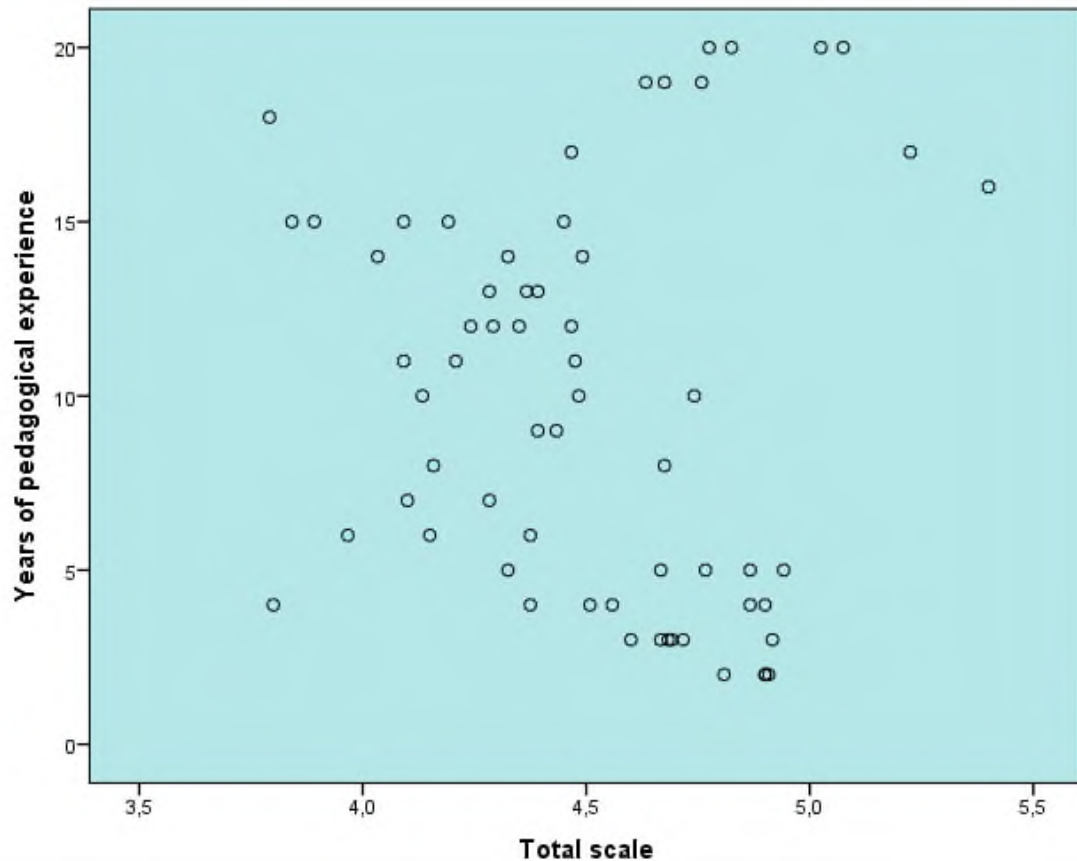


**Графика 7:** Връзка между педагогическия опит на учителите и отношението им към приобщаващото образование на ученици с РАС (Person correlation coefficient)

За Фактори I, III и IV резултатите не са от значение. За **Общия** резултат обаче има статистически значима положителна връзка с Фактор II ( $r = 0,256$ ;  $p < 0,05$ ), което означава, че колкото по-дълги са годините педагогически стаж, толкова по-положителни са нагласите на учителите към включването на ученици с РАС (виж Графика 8).



**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

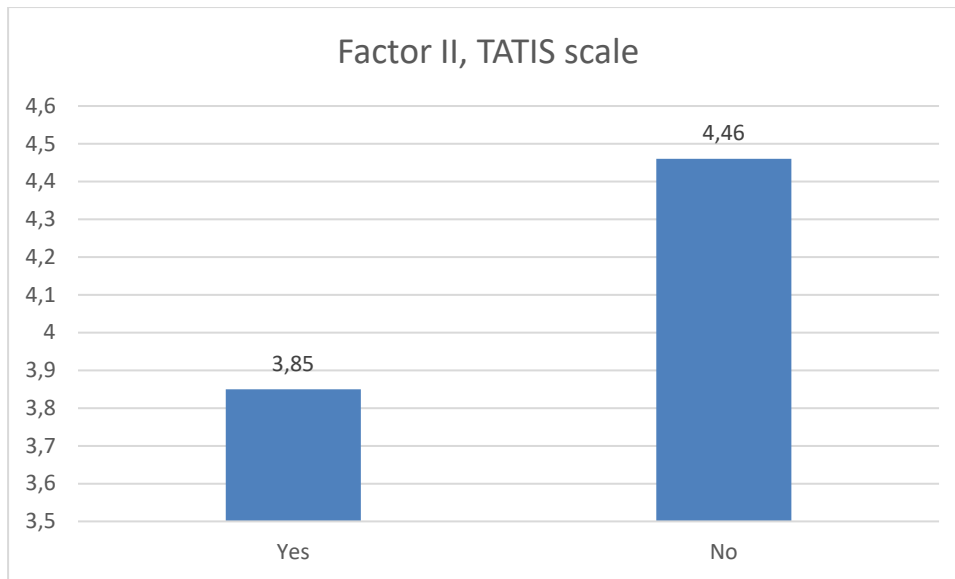


**Графика 8:** Връзка между годините педагогически опит и нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС за общата скала (Person correlation coefficient)

**5.2.3.3 Разлики в зависимост от опита при работа с ученици с РАС**

По същия начин има статистически значими разлики в средните отговори на учителите за фактор II по отношение на специфичния опит при работа с ученици с РАС. Учителите, които имат опит в работата с ученици с РАС, изразяват по-негативни убеждения относно ефективността на приобщаващото образование за ученици с РАС, отколкото учителите без такъв опит (виж графика 9).

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**



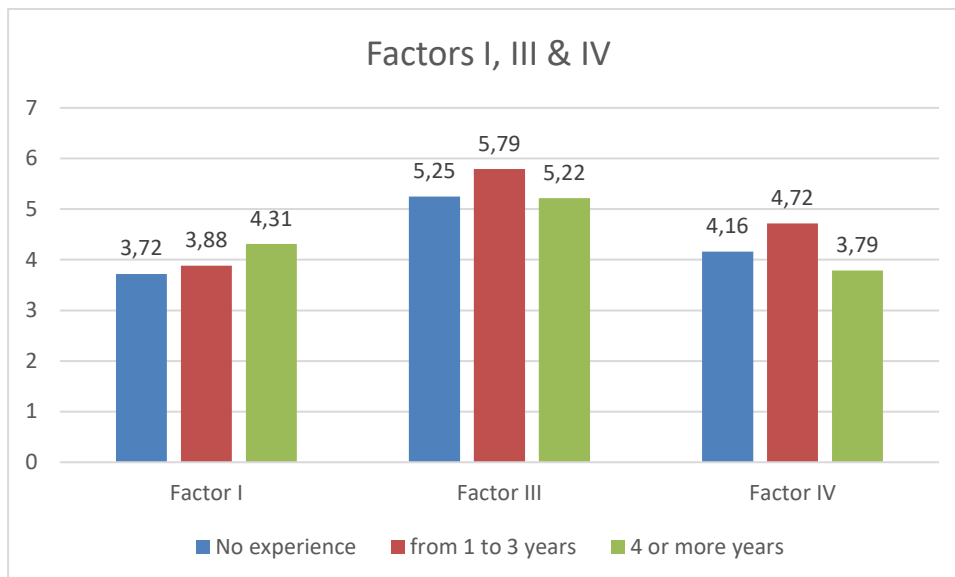
**Графика 9:** Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с разстройство аутистичния спектър въз основа на опита на учителите при работа с ученици с разстройство на аутизма за фактор II на скалата на TATIS

**5.2.3.4 Разлики в зависимост от годините опит в работата с ученици с PAC**

Общият опит с ученици с PAC влияе върху Фактор I ( $F=5,647$ ,  $p=0,006<0,05$ ). По-специално, въз основа на теста на Bonferroni, се наблюдава статистическа значимост между учители с 4+ години опит и учители без опит с ученици с PAC. Тоест учителите с 4+ години опит са най-позитивни по отношение на включването на ученици с PAC ( $M=4,31$ ,  $SD=0,674$ ), в сравнение с тези без опит ( $M= 3,72$ ,  $SD= 0,541$ ), като последното е отрицателно към включването на тези ученици, както и учителите с 1-3 години опит. За фактор II няма статистически значими резултати. Въпреки това общият опит с ученици с ASD засяга Фактор III ( $F=3,840$ ,  $p=0,027<0,05$ ). Въз основа на теста на Bonferroni е наблюдавана статистическа значимост между учители с 1-3 години опит и учители с 4+ години опит. Тоест учителите с 1-3 години опит са най-положителни по отношение на включването на ученици с PAC ( $M=5,79$ ,  $SD=0,687$ ), в сравнение с тези с 4+ години опит ( $M= 5, 22$ ,  $SD=0,312$ ). И накрая, общият опит с учениците с PAC засяга и Фактор IV ( $F=13,889$ ,  $p=0,000<0,05$ ). На базата на теста на Bonferroni се наблюдава статистическа значимост между учители с 1-3 години опит и учители с 4+ години опит и учители без опит. Тоест учителите с 1-3 години опит са най-положителни по отношение на включването като цяло и

### **Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

включванията на учениците с РАС специално ( $M=4,72$ ,  $SD=0,555$ ), в сравнение с тези с 4+ години опит ( $M = 3,79$ ,  $SD=0,445$ ) и тези без опит ( $M= 4,16$ ,  $SD=0,695$ ). Същите статистически значими резултати има и за общия резултат ( $F=3,451$ ,  $p=0,038<0,05$ ). (виж графика 10).



**Графика 10:** Разлики в нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с разстройство на аутизма въз основа на години опит в работата с ученици с разстройство на аутизма за факторите I, II и IV от скалата на TATIS

#### **5.2.3.5 Контрол на въздействието на педагогическия опит**

За окончателния контрол на **хипотеза 2** е извършен множествен линеен регресионен анализ. По-специално, направени са пет регресионни модела за петте зависими променливи (**скала на фактор I TATIS, скала на фактор II TATIS, скала на фактор III TATIS, скала на фактор IV TATIS и обща скала**). Въз основа на резултатите е потвърдено, че педагогическият опит на учителите оказва специфично и значимо влияние върху съдържателните аспекти на отношението им към съвместното учене и общуване на ученици с и без РАС.

**5.2.4 Влияние на субективни независими фактори, свързани с характеристиките на учениците и подкрепата на учениците, върху отношението на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС (хипотеза 3).**

В този раздел **хипотеза 3** се контролира чрез съответните статистически техники. Целта е да се разкрие дали субективните независими фактори, свързани с характеристиките на учениците (тежест на нарушението, личността на ученика,

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

академичните умения) и подкрепата на учениците (помощни служители, програми за подкрепа и персонализиране, лекарства) имат специфично и значимо въздействие върху съдържателни аспекти на отношението на учителя към съвместното учене и общуване на ученици със и без РАС.

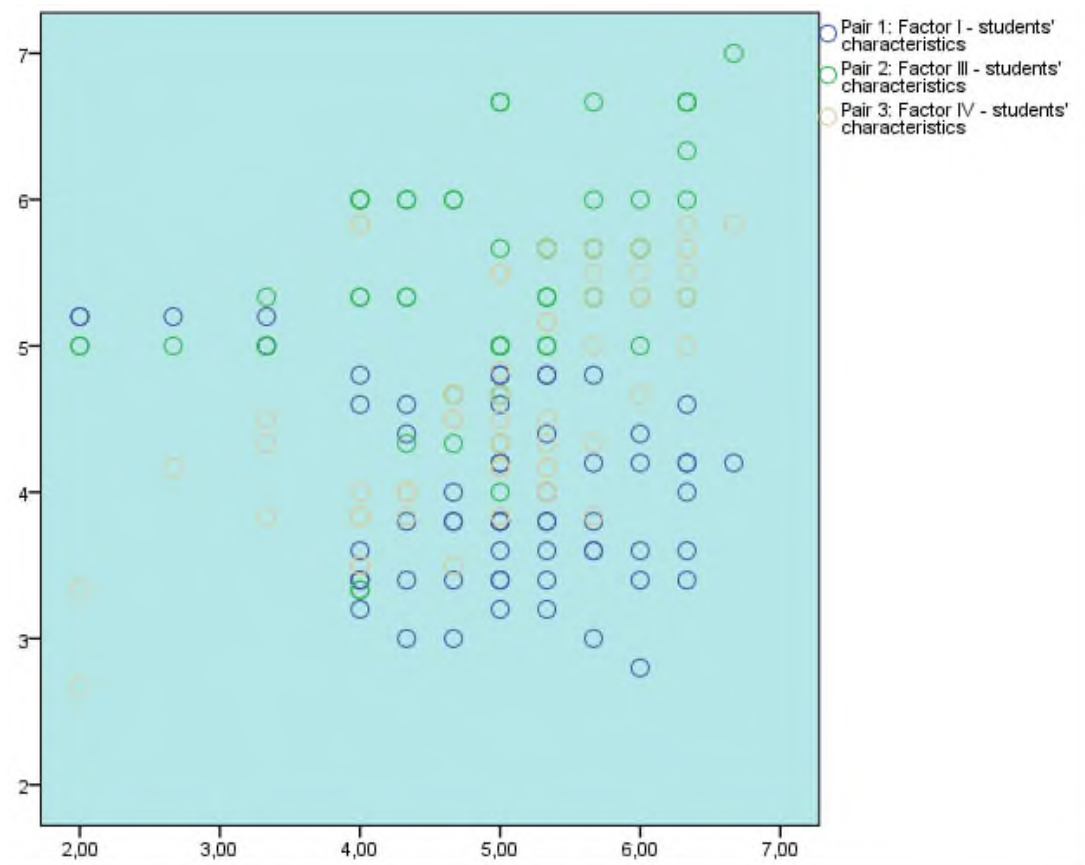
***5.2.4.1 Дескриптивна статистика за фактори, свързани с характеристиките на учениците и подкрепата на учениците***

Резултатите показват, че учениците с РАС се считат от учителите за важни за тяхното успешно включване, тъй като възгледите са средно положителни (Mean = 4,94; S.D. = 1,020). Най-важният фактор са академичните способности на учениците (Mean = 5,02; S.D. = 1,123). Следва тежестта на нарушението (M = 4,97; S.D. = 1,330), но също така и личността на ученика (Mean = 4,84; S.D. = 1,162). По същия начин степента на подкрепа на учениците в училището също се счита за важен фактор (Mean = 4,94; S.D. = 1,020). Най-важният фактор е да има училищна култура за насърчаване на учениците с РАС да взаимодействат с техните връстници с типично развитие (Mean = 5,77; SD = 0,948), но също и използването на програми за помощ (Mean = 5,47; SD = 0,762). Също толкова важни са отношението на училищния персонал и помощта на професионален помощник учител (или помощник на учителя). Мненията за важността на фактора за интервенция „едно към едно“ са умерени до положителни, докато факторът „медикаменти и фармакотерапия“ не играят съществена роля.

***5.2.4.2 Връзка между характеристиките/подкрепа на учениците върху отношението на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС***

Според резултатите от таблица 9 има статистически значима положителна връзка между ученици/характеристики и Фактор I ( $r = -0,364$ ;  $p < 0,05$ ), Фактор III ( $r = 0,408$ ;  $p < 0,05$ ), Фактор IV ( $r = 0,560$ ;  $p < 0,05$ ) и общия ( $r = 0,277$ ;  $p < 0,05$ ) резултат (виж Графика 11).

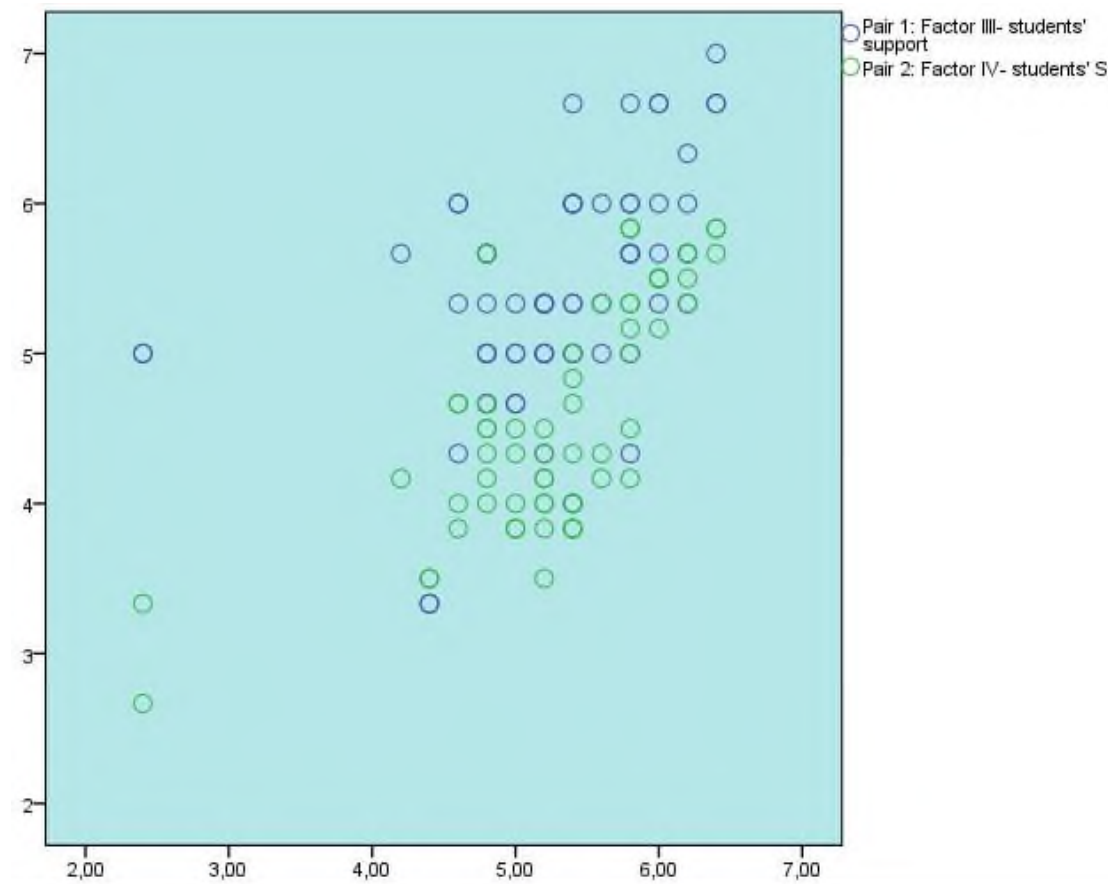
**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**



**Графика 11:** Връзка между характеристиките на учениците и нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС за факторите I, III, IV (Person correlation coefficient)

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

Същите връзки има и с помощните задачи на учениците: Фактор I ( $r = -0,180$ ;  $p < 0,05$ ), Фактор III ( $r = 0,482$ ;  $p < 0,05$ ), Фактор IV ( $r = 0,673$ ;  $p < 0,05$ ) и общият ( $r = 0,383$ ;  $p < 0,05$ ) резултат. Тези резултати показват, че учителите, които вярват, че задачите/интервенциите за подкрепа на учениците са важен фактор за приобщаването на деца с РАС, имат по-положително отношение към приобщаващото образование на тези ученици. Въпреки това, учителите, които вярват, че характеристиките на учениците са важни, имат по-негативно отношение към включването (виж Графика 12).



**Графика 12:** Връзка между подкрепата на учениците и нагласите на учителите към приобщаващото обучение на ученици с РАС за факторите III, IV (Person correlation coefficient)

**5.2.4.3 Контрол на въздействието на характеристиките/подкрепата на учениците**

За окончателния контрол на хипотеза 3 е извършен множествен линеен регресионен анализ. По-специално, са направени пет регресионни модела за

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

петте зависимы променливи (скала на фактор I TATIS, скала на фактор II TATIS, скала на фактор III TATIS, скала на фактор IV TATIS и обща скала). Според резултатите е потвърдено, че субективните независими фактори, свързани с характеристиките на учениците (тежест на увреждането, личността на ученика, академичните умения) и подкрепата на учениците (помагателен персонал, програми за подкрепа и персонализиране, лекарства и медикаменти) имат специфично и значимо въздействие относно аспектите на съдържанието на отношението на учителя към съвместното учене и общуването на ученици с и без РАС. Влиянието на характеристиките на учениците е отрицателно, докато подкрепата на учениците е положителна.

**5.2.5 Разлики между отношението на учителите към приобщаващото образование между ученици с РАС, ученици с ADHD и ученици със специални образователни потребности**

В този раздел хипотеза 4 се контролира чрез съответните статистически техники. Целта е да се разкрие дали има различия в нагласите на учителите към приобщаващото образование между деца с РАС и деца с ADHD, както и между децата с РАС и децата със специални образователни потребности като цяло. Сравнението се прави от гледна точка на: 1) значението на тежестта на нарушението като фактор, влияещ върху отношението на учителите към приобщаването; 2) степента, до която учениците трябва да бъдат интегрирани в общообразователната среда; 3) степента, до която може да се очаква да работят с ученици само от учители с дългогодишен опит в специалното образование; и 4) степента, до която отношението на училищния персонал е важен фактор за успешното включване на ученика.

Първоначално се изследва дали тежестта на нарушението е важен фактор за успешното включване на ученика. По отношение на този фактор има статистически значими разлики между деца с РАС и деца със СОП ( $t = 3,087$ ;  $p = 0,003 < 0,05$ ). Учителите смятат, че тежестта на нарушението е важен фактор повече за учениците със СОП (Mean = 5,52; S.D. = 1,083), отколкото за ученици с РАС (Mean = 4,97; S.D. = 1,330). Сравнявайки учениците с РАС с тези с ADHD, няма статистически значими вариации в отговорите на учителите ( $t = -0,299$ ;  $p = 0,776 > 0,05$ ). За твърдението „децата трябва да бъдат интегрирани в общообразователната среда“, отговорите на учителите са средно по-положителни за учениците с ADHD (Mean = 4,48; SD = 1,225) в сравнение с учениците с РАС

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

(Mean = 4,24; SD = 1,263 ). Тази разлика е статистически значима ( $t = -8,929$ ;  $p = 0,000 < 0,05$ ). От друга страна, сравнявайки отговорите на учителите между ученици със СОП и ученици с РАС, те са по-отрицателни във втория случай (средно = 3,47; S.D. = 1,290) ( $t = 5,657$ ;  $p = 0,000 < 0,05$ ). За твърдението „само учители с дълъг опит в специалното образование може да се очаква да работят с ученици“, отговорите на учителите са средно по-положителни за учениците с РАС (Mean = 4,50; SD = 1,566) в сравнение с учениците с ADHD (Mean = 4,10; SD = 1,667). Тази разлика е статистически значима ( $t = 2,945$ ;  $p = 0,005 < 0,05$ ). Сравнявайки учениците с РАС с тези със СОП, няма статистически значими вариации в отговорите на учителите ( $t = 1,663$ ;  $p = 0,101 > 0,05$ ) (вж. Таблица 39 и 40). И накрая, по отношение на важността на нагласите на училищния персонал за обучението по приобщаване, не се наблюдават статистически разлики между различните групи ученици. Въз основа на горното, учителите са по-положително настроени към включването на ученици с други увреждания и особено с ADHD в сравнение с учениците с РАС. Следователно хипотеза 4 се потвърждава.

**5.2.6 Влияние на знанията на учителите за специфични стратегии върху отношението им към приобщаващото образование на ученици с РАС**

В този раздел хипотеза 5 се контролира чрез съответните статистически техники. Целта е да се приеме, че нагласите на учителите са в значителна степен зависими от познаването на конкретни стратегии за включване на учениците с РАС и уменията за тяхното прилагане в реалния образователен процес. По-подробно се приема, че учителите със специално образование имат повече знания и умения в този аспект в сравнение с учителите с общо образование.

T-тестът на независимите проби е използван за тестване на втората изследователска хипотеза, която прогнозира, че учителите по специално образование познават по-голям брой стратегии в сравнение с общообразователните учители по отношение на включването на ученици с РАС. Средните стойности на знанията за стратегиите са сравнени между учителите по общо и специално образование. Средната стойност за знанията по стратегии на учителите по общообразователни дейности е 40,43 със стандартно отклонение от 3,59. Средната стойност за знанията за стратегиите на учителите по специално образование е 32,81 със стандартно отклонение от 6,02. Тази разлика е статистически значима ( $t = 6.01$ ,  $p < 0.000$ ). Поради това общообразователните учители се различават от педагозите със специално образование по отношение на



**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

познаването на стратегиите за включване на ученици с РАС.

За да се проучи дали общообразователните учители имат по-добро ниво на знания за всяка стратегия в сравнение със специалните учители, е проведен тестът  $\chi^2$ . Както стана ясно, от двадесет и седем практики в седемнадесет стратегии има статистически значима разлика между двете групи учители. Това означава, че учителите по специално образование имат по-високи нива на стратегически познания в сравнение с учителите по общо образование във всяка от седемнадесетте стратегии. За разлика от тях, десетте стратегии, при които няма статистически значима разлика в нивото на познаване на стратегиите между учителите по общо и специално образование, което означава, че както учителите по общо образование, така и учителите за специално образование имат еднакво ниво на познаване на тези стратегии.

След това целта е да се разкрие дали общообразователните учители се различават от специалните педагози при прилагането на стратегии за включване на ученици с РАС в общата класна стая. И така, за да се тества казусът, който предвижда, че учителите по специално образование са използвали по-голям брой стратегии и с по-големи научни доказателства от общообразователните учители за включване на ученици с РАС, е използван  $t$ -тестът на независимите проби. Сравнени са средните стойности на стратегиите на двете групи. Средната стойност на използваните стратегии за общообразователните учители е 69,57 със стандартно отклонение от 4,75. Средната стойност на използваните стратегии за учителите по специално образование е 59,28 със стандартно отклонение от 8,08. Тази разлика е статистически значима ( $t=6.08$ ,  $p <.001$ ). Следователно общообразователните учители се различават от учителите със специално образование по прилагането на стратегиите за приобщаване. За да се проучи дали учителите по специално образование са използвали по-голям брой стратегии и с повече научни доказателства от общообразователните учители за включване на ученици с РАС в общата класна стая, е извършен статистически  $\chi^2$  тест. По-конкретно, от двадесет и седем стратегии, за които учителите са отговорили, ако са ги използвали, има статистически значима разлика между двете групи в петнадесет практики. Във всяка от петнадесетте стратегии, учителите по специално образование са постигнали по-висок резултат при прилагането на стратегиите в сравнение с учителите по общо образование. Напротив, от двадесет и седемте стратегии, за които учителите са отговорили, ако са ги използвали,

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

няма статистически значима разлика между двете групи в дванадесет практики.

Учителите класифицират всяка стратегия, която използват, като „Много ефективна“, „Ефективна“ и „Слабо ефективна“, докато нито една стратегия не е класифицирана като „Изобщо неефективна“. Според резултатите от 27-те стратегии четиринадесет са характеризирани като „Много ефективни“ от общообразователните учители. Отбелязваме също, че от 45,8% от общообразователните учители, използват стратегията „Арт терапия“, 32,2% я оценяват като „Много ефективна“, а 46,7% от общообразователните учители, използват стратегията „Допълнително време за изпълнение на работата“, 25,0% го оценяват като „Много ефективен“.

За да се провери дали опитът на учителите по общо и специално образование ще бъде положително свързан със знанията и прилагането на стратегии в класната стая по отношение на включване на ученици с РАС, е използван корелационният индекс на Spearman. Оказва се, че има умерена положителна корелация между опита на учителите в РАС и техните знания в стратегиите за включване ( $r = .51, p < .01$ ), което е статистически значимо. За променливите опит и използване на стратегии за включване ( $r = .34, p < .01$ ) също е установена умерена положителна корелация, която е статистически значима. По-специално, по отношение на учителите по общо образование между техния опит с РАС и познаването и използването на стратегиите за приобщаване на РАС, които се прилагат в класната стая, не е открита никаква статистически значима корелация. Съществува статистически значима положителна корелация между нагласите и мненията за стратегия ( $r = .56, p < .01$ ), без корелация между нагласите и използването на стратегии.

Що се отнася до учителите по специално образование, между нагласите на учителите и познаването на прилаганите в класа стратегии за приобщаване за РАС се установява положителна корелация ( $r = .51, p < .01$ ), която е статистически значима. Установена е и положителна корелация между нагласите и използването на стратегии ( $r = .56, p < .01$ ), докато няма връзка между опита и знанията и използването на стратегии. Въз основа на гореизложеното учителите със специално образование имат повече знания и умения за конкретни стратегии за включване на ученици с РАС в реалния образователен процес. Следователно Хипотеза 5 се потвърждава.

### **5.2.7 Влияние на уменията за справяне с поведенческите**

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

**характеристики на учениците върху нагласите на учителите към приобщаващото образование на ученици с РАС**

В този раздел хипотеза б се контролира чрез съответните статистически техники. Целта е да се приеме, че нагласите и стратегиите на учителя към включване на ученици с РАС са в положителна корелация с познанията им за специфичните поведенчески характеристики на тази категория деца. По-подробно се предполага, че учителите със специалност образователна квалификация се очаква да бъдат по-подготвени да се справят с тези личности, поради което имат по-оптимистично отношение към приобщаващите процеси.

***5.2.7.1. Отношение на учителите по общо и специално образование към проблемите с концентрацията на учениците с РАС.***

За да се провери дали възгледите на общообразователните учители се различават от възгледите на учителите по специално образование за включване на ученици с аутизъм в общия клас, по отношение на техните проблеми с концентрацията, е използван t-тестът на независимите проби. Сравнени са средните стойности на проблемите с концентрацията на двете групи. Медианата за нагласите на общообразователните учители е 3,23 със стандартно отклонение ,52. Средният процент за учителите по специално образование е 3,08 със стандартно отклонение ,56. Тази разлика не е статистически значима ( $t=1,058$ ,  $p>,05$ ). Следователно, специалните учители не се различават от общообразователните учители в отношението си към включването на ученици с РАС, по отношение на техните проблеми с концентрацията. За да се тества връзката между специалността на учителите и степента на съгласие във всяко твърдение за проблеми с концентрацията, за включването на ученици с РАС е извършен статистическият  $\chi^2$  тест. От шестте твърдения в две има статистически значима разлика.

***5.2.7.2 Отношение на учителите по общо и специално образование към деструктивно-агресивно поведение на ученици с РАС.***

За да се провери дали възгледите на общообразователните учители се различават от възгледите на учителите по специално образование по отношение на включването на ученици с РАС в общия клас по отношение на агресивното им поведение, е използван t-тестът на независимите проби. Учителите са помолени да оценят агресивното поведение на учениците по отношение на неговата рядкост или честота. По същия начин, t-тестът на независимите проби е използван, за да

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

се определи дали учителите по общо и специално образование считат агресивните нагласи като редки или често срещани. Средната стойност на поведението на общообразователните учители е 2,95 със стандартно отклонение ,49. Средната стойност на поведението на учителите по специално образование е 3,40 със стандартно отклонение 39. Тази разлика е статистически значима ( $t = -4.04$ ,  $p < ,01$ ). Следователно на ниво значимост ,01 съществуват статистически значими разлики между двете групи по отношение на класификацията на агресивното им поведение (като рядко или често). Вследствие на това нагласите на общообразователните и специалните учители за включване на ученици с РАС в общия клас са различни. За да се тества връзката между специалността на учителите и степента на класифициране във всяко твърдение за агресивно поведение, за включването на учениците с РАС е проведен статистически  $\chi^2$  тест. От деветте твърдения в шест е налице статистически значима разлика между специалността и изявлението, докато в останалите 3 твърдения не е открита статистически значима разлика.

***5.2.7.3. Отношение на учителите по общо и специално образование към просоциалното поведение на учениците с РАС***

За да се провери дали възгледите на общообразователните учители се различават от възгледите на учителите по специално обучение по отношение на включването на ученици с РАС в общия клас, относно тяхното положително социално поведение, беше използван t-тестът на независими проби. За оценка на учителите на положителното социално поведение на учениците по отношение на тяхната рядкост или честота, t-тестът за независими проби е използван, за да се определи дали учителите по общо и специално образование считат положителното социално поведение на учениците за рядко или често. Средната стойност на просоциалното поведение на учителите по общо образование е 3,22 със стандартно отклонение ,52, а на учителите по специално образование е 2,89 със стандартно отклонение ,39. Тази разлика е статистически значима ( $t = 2.82$ ,  $p < ,01$ ). Следователно на ниво на значимост ,01 има статистически значими разлики между двете групи по отношение на класификацията на агресивното поведение (като рядко или често). В резултат на това се различават нагласите на учителите по общо и специално образование към включването на ученици с РАС в общия клас по отношение на просоциалното поведение.

За да се контролира връзката между специалността на учителите и степента на

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

класифициране във всяко твърдение на просоциалното поведение за включване на ученици, е проведен статистически  $\chi^2$  тест. От петте твърдения в двете е установена статистически значима разлика между специалността и изявлението, както е показано в таблица 60, докато в останалите три не е открита статистически значима разлика.

### **5.3. Обобщение на резултатите и дискусия**

**Основната цел** на настоящото изследване е да проучи изграждането на отношението на учителите по общо и специално образование към съвместното учене и общуване на ученици с разстройства от аутистичния спектър (РАС) и ученици с типично развитие, в средното общообразователно училище под влияние на комплекс от обективни и субективни фактори. Общата научна хипотеза е, че по-големият педагогически опит, по-добрата специализация в областта на специалното образование, както и достатъчното познаване на специфичните поведенчески характеристики на децата с РАС, влияят положително на нагласите на учителите за приобщаващото образование на тези ученици, както и като техните знания и умения за прилагане на конкретни стратегии в тази посока. Въз основа на резултатите това е потвърдено.

Според резултатите отношението на учителите към съвместното обучение и общуване на ученици с РАС и ученици с типично развитие в средното общообразователно училище е неутрално. По-конкретно, въпреки че учителите смятат, че приобщаващото образование е ефективно за деца с РАС в умерена степен. Въпреки че изразяват положително отношение към поемането на техните роли и задачи в контекста на процеса на включване, е разкрито, че техните възгледи за възможността за включване на ученици с РАС са умерени. В тази връзка се установи, че учителите имат съмнения дали общите часове могат да бъдат модифицирани, така че да отговорят на нуждите на учениците с РАС. В резултат на това голям процент от участващите учители са загрижени за това дали децата с РАС могат в крайна сметка да влязат в общата класна стая и да се интегрират в училищната общностна среда. Впечатляващ е фактът, че докато учителите показват желание да поемат задачи в контекста на интегрирането на деца с РАС в общообразователното училище (напр. чрез сътрудничество), те в крайна сметка поставят под въпрос степента, до която целият процес е осъществим. Това може да означава липса на знания за характеристиките на

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

децата с РАС, но също и за характеристиките и ефектите от включването на деца с увреждания и специални нужди в общообразователното училище.

Настоящото проучване обаче показва, че възгледите на учителите за интеграцията на деца с РАС се различават, повлияни от различни фактори. По-специално, по отношение на **първата изследователска хипотеза**, резултатите показват, че полът и образователното ниво на учителите не предвиждат техните възприятия за включване на ученици с РАС. От друга страна, възрастта, специалността и специализацията имат някакво статично значимо влияние. По-подробно по-младите учители имат по-добро възприятие за своите професионални роли и функции, но по-негативно възприятие за включването на ученици с РАС. Това означава, че те са добре дошли да участват в съвместно обучение, но вероятно поради липса на опит не са развили напълно положително отношение към включването на деца с РАС. Освен това учителите, работещи в специални образователни структури и учителите със специализация в специалното образование, имат по-позитивни възприятия за своите професионални роли и функции, а също така имат положителни възприятия за приобщаването като цяло и включването на ученици с РАС. Това са констатации, които са отразени в други проучвания като тези на Rodriguez-Ortiz, Saldana and Moreno (2012) и Chung et al. (2015), които също подчертават, че специализацията/обучението на учителите по въпросите на специалното образование има положителен ефект върху нагласите им към интеграцията на учениците с РАС. Kalyva (2010) също разкрива чрез своето изследване, че учителите със специално образование имат по-положително отношение към включването на деца с РАС в общообразователното училище. Това очевидно се дължи на факта, че обучението на място по специално образование подобрява учителите; знанията, за да могат да разберат по-добре ползите от процеса на включване на всички деца в общообразователното училище. Следователно акцентът върху разработването на ефективни програми за образование и обучение на учители по въпросите на специалното образование и интеграция е много важен, главно защото те спомагат за повишаване на ефективността на учителите. Настоящото изследване обаче показва, че учителите със специалност специално образование имат съмнения относно ефективността на приобщаването, може би поради различните организационни и структурни проблеми в училищата.

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

По отношение на **втората изследователска хипотеза** се потвърди, че педагогическият опит на учителите оказва специфично и значимо влияние върху съдържателните аспекти на нагласите им към съвместно обучение и общуване на ученици с и без РАС. Учителите, които работят в специална образователна структура и имат богат педагогически опит, както и специфичен опит с деца с РАС, имат по-положително отношение към приобщаващото образование. Тези констатации могат да се обяснят с факта, че учителите, които прекарват дълго време с деца с РАС и други разстройства, осъзнават ползите от приобщаващото образование и изразяват положителни нагласи.

Потвърди се и **третата изследователска хипотеза**. Разкрито е, че субективните независими фактори, свързани с характеристиките на учениците (тежест на нарушението, личността на ученика, академичните умения) и подкрепата на учениците (помощния персонал, програми за подкрепа и персонализиране, лекарства и медикаменти) имат специфично и значимо влияние върху аспектите на съдържанието на отношението на учителя към съвместното учене и общуването на ученици с и без РАС. Влиянието на характеристиките на учениците е отрицателно, докато подкрепата на учениците е положителна. С други думи, учителите изразяват негативно отношение към включването на деца с РАС с ниска функционалност и ограничени умения. Това може да се дължи на факта, че им е трудно да реагират на тези деца в общата класна стая, тъй като е необходима индивидуална подкрепа и намеса. Въпреки това отношението на учителите е по-положително, при условие че има подходящи структури и помощен персонал.

Целта на **четвъртата изследователска хипотеза** е да се контролира чрез това дали има различия в нагласите на учителя към приобщаващото образование между деца с РАС и деца с ADHD, както и между деца с РАС и деца със специални образователни потребности като цяло. Тази хипотеза е потвърдена, докато резултатите показват, че учителите са по-положително настроени към включването на ученици с други нарушения и особено с ADHD в сравнение с учениците с РАС. Това откритие е в съответствие с констатациите на други изследователи. Повечето учители са по-положително настроени към интеграцията на ученици със специални обучителни затруднения, леки емоционални проблеми, проблеми със зрението и слуха, ADHD, докато по-негативни са нагласите към ученици с интелектуални затруднения, РАС, както и

***Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище***

поведенчески и емоционални проблеми. Това очевидно е свързано със самите характеристики на децата с РАС, които често общуват и взаимодействат по-трудно, което води до негативно отношение на учителите.

По отношение на **петата изследователска хипотеза** се потвърди, че нагласите на учителите са в значителна степен зависими от познаването на конкретни стратегии за включване на учениците с РАС и уменията за тяхното прилагане в реалния образователен процес. По-подробно се потвърди, че учителите със специално образование имат повече знания и умения в този аспект в сравнение с учителите от общото образование. Това очевидно е свързано с по-големия опит и ежедневния контакт с деца с РАС, които имат специалните учители.

Горното е свързано с **последната изследователска хипотеза**, която също е потвърдена. По-подробно резултатите показват, че нагласите и стратегиите на учителите към включването на ученици с РАС са в положителна корелация с познанията им за специфичните поведенчески характеристики на тази категория деца. По-конкретно, учителите със специално образование са по-подготвени да се справят с тези личности, поради което имат по-оптимистично отношение към приобщаващите процеси.

Въпреки полезните изследователски открития, както се появиха от настоящото проучване, то представя някои ограничения, които трябва да се избягват при бъдещи изследвания. Най-важни са малката извадка, на която се основава, но и фактът, че се състои от учители, работещи в определен географски район. Това ограничава надеждността и валидността на резултатите, така че те не могат да бъдат обобщени. Освен това изследването се основава единствено на количествения подход, което означава, че не са използвани качествени техники като интервюиране и наблюдение.



## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В обобщение, включването на ученици с РАС е важен въпрос с различни социални, икономически и културни последици. Децата с РАС могат да се обучават в добре организирана училищна среда, която следва философията на приобщаващото образование. За целта както семейството, така и социалната среда, както и самите учители трябва да знаят какви са характеристиките, характерни за дете с РАС или с други думи да имат цялостни познания относно разстройствата от аутистичния спектър и съответните интервенции. Ето защо разработването и прилагането на специализирани и персонализирани програми за обучение е изключително важно. Подчертава се обаче, че знанията не винаги са достатъчни, тъй като учителите със специални образователни познания често продължават да изразяват негативно отношение към включването на деца с РАС в общообразователното училище. Това произтича от факта, че възгледите и вярванията на учителите се влияят от различни фактори, които трябва да се вземат предвид при разработването на политики за включване/приобщаване на хората с РАС.

## **ПРИНОСИ**

Теоретично и емпирично изследване по отношение на изграждането на отношението на учителите по общо и специално образование, към съвместното учене и общуване на ученици с разстройства от аутистичния спектър (РАС) и ученици с типично развитие в средното общообразователно училище под въздействието на комплекс от важни обективни и субективни фактори. Това е така, защото допринася за по-доброто разбиране на факторите, които влияят на отношението на учителите към тези деца. Това е пряко свързано с по-висока ефективност при посрещане на нуждите на децата с РАС и техните семейства, но също така и с признаването на огромното значение на приобщаващото образование. В детайли научните приноси на дисертационното изследване могат да бъдат представени като теоретико-методологически и научно-приложни.

### **Приноси с теоретичен характер**

Настоящото изследване допринася значително за обогатяване на съществуващата теория относно ролята на учителите за приобщаване на деца с РАС в общообразователното училище и разработването на интервенционни програми за тях. Според емпирични данни по-големият педагогически опит, по-добрата специализация в областта на специалното образование, както и достатъчното познаване на специфичните поведенчески особености на децата с РАС, влияят положително на нагласите на учителите за приобщаващото образование на тези ученици, както и на тяхното знания и умения за прилагане на конкретни стратегии в тази посока.

### **Приноси с методически характер**

За целите на това проучване е предложен въпросник, който се счита за пионер за Гърция. По-специално, въпросникът се фокусира върху нагласите на учителите относно приобщаващото образование на ученици с РАС. Този инструмент може да бъде особено полезен за бъдещите изследователи.

### **Приноси с научно-приложен характер**

Разкриват се факторите, които влияят върху нагласите на учителите за включване на ученици с РАС. По този начин се получават полезни данни за разработване на бъдещи програми за обучение на учители, което допринася за повишаване на ефикасността и ефективността на поддържащите процедури за ученици с РАС.

## **ПУБЛИКАЦИИ**

1. Content and conditions of inclusion for children with autism.
2. Factors affecting inclusion of autistic students and the role of the teachers.
3. Teachers attitudes towards the joint learning and communication of students with Autism Spectator Disorder and students with typical development.
4. Inclusive education of students with Autism Spectator Disorder: the role of students' characteristics and teachers' knowledge implement specific strategies.

## **БИБЛИОГРАФИЯ**

- Adams, Janice I. (1995). *Autism–P.D.D.: Introducing Strategies for Parents and Professionals*. Kent Bridge, ON: Adams Publications.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 2-16.
- Alghazo, E., & Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99.
- American Psychiatric Association (1987). *DSM-III-R Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Third Edition Revised. American Psychiatric Association, Washington, DC.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. IV*. Washington DC: APA, 1994
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Anderson GM, Zimmerman A, Akshoomoff N, Chugani D.(2004). Autism clinical trials: biological and medical issues in patient selection and treatment response. *CNS Spectr*, 9(1), 57-64.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 91–97.
- Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E. & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25(1), 63-77.
- Bailey, A., Palferman, S., Heavey, L., & Le Couteur, A. (1998). Autism: The phenotype in relatives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(5), 369-392.

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

- Barnard, J., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Autism and inclusion: Is it working?* London: National Autistic Society
- Barnes, C. Oliver, M., & Barton, L. (2002). Introduction. In C. Barnes, M. Oliver and L. Barton (eds.) *Disability Studies Today*, Cambridge, Polity, 1-17.
- Barnhill, G. P., & Myles, B. S. (2001). Attributional Style and Depression in Adolescents with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 175–182.
- Bennett, T., Rowe, V., & DeLuca, D. (1996). Getting to Know Abby. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3), 183–188.
- Bernard, S., Enayati, A., Redwood, L., Roger, H., & Binstock, T. (2001). Autism: a novel form of mercury poisoning. *Medical hypotheses*, 56(4), 462–471.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2013). Attitudes of Secondary School Teachers towards Inclusive Education In New Delhi, India, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (4), 255-263.
- Boake, C., & Diller, L. (2005). History of rehabilitation for traumatic brain injury. In W. M. High (Ed.), *Rehabilitation for traumatic brain injury* (pp. 3–13). Oxford, England: Oxford University Press.
- Bryant D. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*
- Burack, J., Root, R., & Zigler, E. (1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York, NY: Wiley
- Campbell, M., Schopler, D., Cueva, J. E., & Hallin, A. (1996). Treatment of autistic disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(2), 134-143.
- Campbell, M., Shay, J. (1995). Pervasive developmental disorders. In: H.I. Kaplan, B.J. Sadock (eds) *Comprehensive Textbook of Psychiatry/IV*, Vol 2. Baltimore: William and Wilkins

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

- Carr, E.G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J.I., Kemp, D.C., & Smith, C.E. (1994). - Communication based intervention for problem behavior: A user's guide for positive change. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative approaches* (2nd ed.). New York, NY: Pergamon.
- Centre for Studies in Inclusive Education (2002): Index for Inclusion (2nd edition). Bristol: CSIE
- Chez M, Buchanan C, Bagan B, Hammer M, McCarthy K, Ovrutskaya I, Nowinski C, Cohen Z. (2000) Secretin and autism: a two-part clinical investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 87-94
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R., Delambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), 1–12.
- Coates, R. D. (1989). The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 532–536
- Coffey, K.M., & Obringer, S.J. (2004). A Case Study on Autism: School Accommodations and. *Inclusive Settings. Education*, 124(4), 632-639.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers
- Connor, M. (2000). Asperger syndrome (autistic spectrum disorder) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice*, 285-296.
- Constantarea, M. (1988). *Childhood autism*. Athens: Kastaniotis
- Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–43.

- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). *The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report*. Carrollton, GA: Eastern Educational Research Association.
- De Crescenzo, F., Postorino, V., Siracusano, M., Riccioni, A., Armando, M., Curatolo, P., & Mazzone, L. (2019). Autistic Symptoms in Schizophrenia Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 78.
- Dragow, E. (1997). Positive approaches to reducing undesirable behavior. *Beyond Behavior, 8* (2), 10-13
- Dukpa, D. (2015). A Critical Perspective on Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in a Mainstream Classroom: Lessons for Bhutan. *Rabsel: the CERD Educational Journal, 14*(1), 73-90.
- Dybvik, A.C. (2004). Autism and the inclusion mandate: What happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniel knows. *Education Next, 4*(1), 42-49.
- Eldara, E., Talmora, R., and Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education, 14*(1), 97-114.
- Emam, M.M., Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), 407-422.
- Eren, E.O., Gumus, S.S., Zhagan, M., Kamaluddin, A., Daud, M.M.A K., & Bin, G. (2018). Teachers attitudes investigated towards students with autism spectrum disorders. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 5*, 730-740.
- Fletcher, J.M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society, 15*(4), 501–508.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and

- concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.
- Frith, U. (1996). Social communication and its disorder in autism and Asperger Syndrome. *Journal of Psychopharmacology*, 10(1), 48-53.
- Frith, U. (1999). *Autism. The MIT Encyclopaedia of the Cognitive Sciences*
- Frost, L. A., & Bondy, A. S. (1994). *The Picture Exchange Communication System training manual*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants.
- Frye R. E. (2018). Social Skills Deficits in Autism Spectrum Disorder: Potential Biological Origins and Progress in Developing Therapeutic Agents. *CNS drugs*, 32(8), 713–734.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Fernstrom, P. (1993). A Conservative Approach to Special Education Reform: Mainstreaming Through Transenvironmental Programming and Curriculum-Based Measurement. *American Educational Research Journal*, 30(1), 149–177.
- Gena, A. (2000). *Modern trends in the evaluation and treatment of children with autism and mental retardation. In the collective project, The anatomy of school failures*, Athens: Christian Association of Educators.
- Gena, A. (2002). *Autism and Diffuse Developmental Disorders [Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές]*. Athens: Ella [In Greek].
- Gena, A., & Kymissis, E. (2001). Assessing and setting goals for the attending and communicative behavior of three preschoolers with autism in inclusive kindergarten settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 13(1), 11-26
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(5), 545–556.
- Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 29(3), 291–304.



- Gillberg, C., & Coleman, M. (2000). *The biology of the autistic syndromes* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60.
- Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207–223
- Goering S. (2015). Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine*, 8(2), 134–138.
- Graham, L., & Carrington, S. (1999). Asperger's syndrome: Learning characteristics and teaching strategies. *Special Education Perspectives*, 8(2), 15-23.
- Gray, C., & White, A. L. (2003). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley.
- Green, G. (1996). Early behavioral intervention for autism: What does research tell us? In C. Maurice (Ed.), G. Green & S. Luce (Co-Eds.), *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Gregory, J., & Lori, N. (2012). *Technical Manual for Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) Instrument*. Conference: CEC, TED Conference
- Happe, F. (2003). *Autism: Modern Psychological Theory*. [Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση]. Translation: Stasinou Dimitris. (second Edition). Athens: Gutenberg Publications. [In Greek].
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Henning, J., Dalrymple, N. (1986). A guide for de-veloping social and leisure programs for students with autism. In E. Schopler G. B. Mesibov Eds.), *Social behavior in autism*

- Hess, K.L., Morrier, M.J., Heflin, L.J., & Ivey, M.L. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(8), 1462–1473.
- Horvath, K., Papadimitriou, J.C., Rabsztyn, A., Drachenberg, C., & Tildon, J. T. (1999). Gastrointestinal abnormalities in children with autistic disorder. *Journal of Pediatrics, 135*(5), 559-63.
- Huang, A. X., & Wheeler, J. J. (2007). Including Children with Autism in General Education in China. *Childhood Education, 83*(6), 356-360.
- Hultman, C. M., Sparén, P., & Cnattingius, S. (2002). Perinatal risk factors for infantile autism. *Epidemiology (Cambridge, Mass.), 13*(4), 417–423.
- Hume, K., & Reynolds, B. (2010). Implementing Work Systems across the School Day: Increasing Engagement in Students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure, 54*(4), 228–237, 2010
- Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: A critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 6*(2), 76–86.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Special Education, 1*, 5-18.
- Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J., & Goetz, L. (2001). Across-Program Collaboration to Support Students with and without Disabilities in a General Education Classroom. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*(4), 240–256.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe

- disabilities in general education versus special class. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3).
- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31(1).
- Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P., & Goetz, L. (2000). “Community” Is What I Think Everyone Is Talking About. *SAGE Open*, 21(5).
- Jackson, L., Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2000). Useful Practices in Inclusive Education: A Preliminary View of What Experts in Moderate to Severe Disabilities are Saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129–141.
- Mutter, J., Naumann, J., Schneider, R., Walach, H., & Haley, B. (2005). Mercury and autism: accelerating evidence?. *Neuro endocrinology letters*, 26(5), 439–446.
- Jordan, R. (2000). *A review of the congress themes and how we can make our dreams reality*. Paper pre-sented at Autism 2000, 21 May, Glasgow
- Kakouros E. Maniadaki K. (2005). *Psychopathology of children and adolescents [Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων]*. Athens: Ed. I print [In Greek].
- Kalyva, E. (2010). Special education: What do Greek teachers know about learning disabilities, autism, and attention-deficit/hyperactivity disorder? In J. H. Stone & M. Blouin (Eds.), *International Encyclopedia of Rehabilitation*.
- Keen, D., & Ward, S. (2004). Autistic Spectrum Disorder: A Child Population Profile. *Autism*, 8(1), 39–48
- Kellegrew D (1995) Integrated school placements for children with disabilities. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Kemper, T.L., & Bauman, M. (1998) Neuropathology of Infantile Autism. *Journal of Neuropathology and Experimental Neurology*, 57(7), 645-52.

- Kennedy, C. H., Long, T., Jolivette, K., Cox, J., Tang, J.-C., & Thompson, T. (2001). Facilitating general education participation for students with behavior problems by linking positive behavior supports and person-centered planning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*
- Kipriotakis, A., (1995). *Children with special needs [Παιδιά με ειδικές ανάγκες]*. Athens: Lychnos [In Greek].
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Surratt, A. (1992). Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 22(2), 141–153.
- Konstantinou, K., & Angelidis, P. (2010). Intervention using short structured stories to improve the writing skills of a short report of ideas by a child with Asperger's. *Pedagogical Review*, 39, 71-87.
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation--Checklist: Development and Factor Structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42. 15-30.
- Kroustalakis G., (1994) *Children with special needs in the family and school. Psychopedagogical intervention for parent and teacher counseling*, Athens: Lychnos,
- Larsson, H. J., Eaton, W. W., Madsen, K. M., Vestergaard, M., Olesen, A. V., Agerbo, E., Schendel, D., Thorsen, P., & Mortensen, P. B. (2005). Risk factors for autism: perinatal factors, parental psychiatric history, and socioeconomic status. *American journal of epidemiology*, 161(10), 916–928.
- Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism Spectrum Disorder and the Inclusive Classroom: Effective Training to Enhance Knowledge of ASD and Evidence-Based Practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166–179.
- Lerman, D. C., Vorndran, C., Addison, L., & Kuhn, S. A. (2004). A rapid assessment of skills in young children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 37(1), 11–26.

- Liftshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 19*(2), 171–190.
- Lord, C., & Bailey, A. (2002) *Autism Spectrum Disorders*. In: Rutter M, Taylor E, editors. *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*. 4. Oxford: Blackwell Publications
- Lovaas, O. I. (2003). Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques. PRO-ED.
- Mag, A.G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences, 121*, 12011.
- Mamas Ch., (2014). Inclusive and intercultural education: Two sides of the same coin. In: Chatzisotiriou, Ch. & Xenofontos, K., (ed.) *Intercultural education. Challenges, pedagogical considerations and suggestions*. Kavala: Saita
- Manset , G. & Semmel, M. I. (1997) Are Inclusive Programs for Students with Mild Disabilities Effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31*(2), 155–180.
- Marco, E. J., Hinkley, L. B., Hill, S. S., & Nagarajan, S. S. (2011). Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings. *Pediatric research, 69*(5), 48R–54R.
- Mathew, M., & Jha, N. (2015). *Issues, challenges of inclusive ducation and strategies through ODL mode*. Conference: Energizing Inclusive Education through ODL Mode, At Allahabad
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Topics in autism. Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Woodbine House.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of applied behavior analysis, 25*(1), 117–126.

- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools, *Autism*, 5(2), 42-85.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91-106.
- Mesibov, G. B. (1990). Normalization and its relevance today. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(3), 379-390
- Micali, N., Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2004). The broad autism phenotype: findings from an epidemiological survey. *Autism: the international journal of research and practice*, 8(1), 21-37.
- Nanson, J. L. (1992). Autism in fetal alcohol syndrome: A report of six cases. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 16(3), 558-565.
- National Autistic Society (NAS) (2006). Make school make sense for me. Children and young people with autism speak out.
- Nelson, K. B., & Bauman, M. L. (2003). Thimerosal and autism?. *Pediatrics*, 111(3), 674-679.
- Nelson, C. (2001). The development and neural bases of face recognition. *Infant and Child Development*, 10(1-2), 3-18.
- Newson, E. (1999) *The family of pervasive developmental disorders: diagram, Information service*, Elizabeth Newson Centre, Ravenshead, Nottingham
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Gainer Sirota, K. (2001). Inclusion as Social Practice: Views on Children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Oliver, M. (2004). The social model in action: if I had a hammer, in C. Barnes and G. Mercer (eds) *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*, The Disability Press, Leeds.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). Functional assessment and program development for problem behavior. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company

- Operational Training and Initial Vocational Training Program (2000). Ministry of Education and Religions - Special management service
- Operational Training and Initial Vocational Training Program (2003). Ministry of Education and Religions - Special management service
- Osler, A., & Osler, C. (2002). Inclusion, exclusion and children's rights, *Emotional and Behavioral Difficulties*, 7(1), 35-34.
- Page, T. (2000). Metabolic approaches to the treatment of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 463–469.
- Palmen, S. J., van Engeland, H., Hof, P. R., & Schmitz, C. (2004). Neuropathological findings in autism. *Brain: a journal of neurology*, 127(Pt 12), 2572–2583.
- Papageorgiou V. (2005). *Child and adolescent psychiatry [Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων]*, 1st ed. Thessaloniki: University Studio Press. [In Greek].
- Parker J.D., Creque R., Harris J., Majeski S.A., Wood L.M., & Hogan M.J., 2004. Academic success in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329-1336.
- Peeters, T. (2000). *Autism: from theoretical understanding to educational intervention*. Athens: Greek company for the protection of autistic people
- Perko, S., & McLaughlin, T. F. (2002). Autism: Characteristics, Causes and Some Educational Interventions. *International Journal of Special Education*, 7(2), 59-68.
- Pickersgill M. D. (2013). Debating DSM-5: diagnosis and the sociology of critique. *Journal of Medical Ethics*, 40(8), 521–525.
- Piven, J., Simon, J., Chase, G. A., Wzorek, M., Landa, R., Gayle, J., & Folstein, S. (1993). The etiology of autism: Pre-, peri- and neonatal factors. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 1256–1263.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: a step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.

- Probst, P., & Leppert, T. (2008). Brief report: outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(9), 1791–1796.
- Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10(30), 10-20.
- Quill, K. A. (ed. Messini L. & Antoniadis G.) (2000). *Teaching Autistic Children. Ways to Develop Communication and Sociality*. HT: Greek.
- Muhle, R., Trentacoste, S. V., & Rapin, I. (2004). The genetics of autism. *Pediatrics*, 113(5), e472–e486. <https>
- Reber, A.S. (1995). *Dictionary of Psychology* (2nd ed.). New York: Penguin
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123-130.
- Rodriguez-Ortiz, I.R., Saldana, D., & Moreno, F.J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders, *Autism Research and Treatment*, 1-8.
- Roeyers H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive development disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(3), 303–320.
- Rogers S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(5), 399–409.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- Rutter, M. (1985) The developmental psychopathology of depression: issues and perspectives. In *Depression in Childhood: Developmental Perspectives* (eds. Rutter, M., Izard, C., Read, P.). Guilford Press, New York.
- Rutter M. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *English and Romanian Adoptees (ERA)*



- Study Team. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 39(4), 465–476.
- Ryan, J. B., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2014). Research-Based Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *TEACHING Exceptional Children*, 47(2), 94-102
- Sharma, U., Forlinb, C., Deppelera, J., & Guang-xue, Y. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia-Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3-16.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Shakespeare, T. W. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.
- Schechter, D. S., Coates, S. W., Kaminer, T., Coots, T., Zeanah, C. H., Jr., Davies, M., Schonfeld, I. S., Marshall, R. D., Liebowitz, M. R., Trabka, K. A., McCaw, J. E., & Myers, M. M. (2008). Distorted maternal mental representations and atypical behavior in a clinical sample of violence-exposed mothers and their toddlers. *Journal of Trauma & Dissociation*, 9(2), 123–147.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner B. (1988). *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Schreibman, L. & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. In F. Volkmar, A., Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Volume 2: Assessment, interventions, and policy*. New York, NY: Wiley
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). *Autism Inclusion Questionnaire*. Unpublished measure, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Seretopoulos, K., Lamnisis, D., & Giannakou, K. . (2020). The epidemiology of autism spectrum disorder. *Archives of Hellenic Medicine*, 37, 169-180.

- Shannon, M., & Graef, J. W. (1996). Lead intoxication in children with pervasive developmental disorders. *Journal of toxicology. Clinical toxicology*, 34(2), 177–181.
- Shinn, M. R., Powell-Smith, K. A., Good, R. H., & Baker, S. (1997). *The effects of reintegration into general education reading instruction for students with mild disabilities*. *Exceptional Children*
- Smitha, N.R., & Acharya, S. (2010). Attitude of teachers towards inclusive education for the disabled. *Edutracks - Monthly scanner of trends in education*, 10(3), 42-45.
- Spears, R., Tollefson, N., & Simpson, R. (2001). Usefulness of Different Types of Assessment Data in Diagnosing and Planning for a Student with High-Functioning Autism. *Behavioral Disorders*, 26(3), 227–242.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive schools: Facilitating learning in all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stamatis, S. (1987). *Fortified Silence - Bridges of Communication with the Autistic Child image, treatment, rehabilitation [Οχυρωμένη σιωπή. Γέφυρες Επικοινωνίας με το Αυτιστικό Παιδί εικόνα, θεραπεία, αποκατάσταση]*. Athens: Glaros [In Greek].
- Stasinou, D. (2020). *Special Inclusive Education 2027. Its attractive development in the New Digital School with digital champions [Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωσή της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές]*. Athens: Papazisis Publications. [in Greek].
- Steffenburg, S., Gillberg, C., Hellgren, L., Andersson, L., Gillberg, IC., Jakobsson, G., Bohman, M. (1989). A Twin Study of Autism in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 405-416.
- Strain, P. S. (1983). Generalisation of autistic children's social behaviour change: effects of developmentally integrated and segregated settings.' *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*

- Sugai, G., & Horner, R. H. (1994). Including students with severe behavior problems in general education settings: Assumptions, challenges, and solutions. In J. Marr, G. Sugai, & G. Tindal (Eds.), *The Oregon Conference monograph*. Eugene: University of Oregon.
- Timmons, V., & Breitenbach, M.A. (2004). Inclusionary practices for children with autism spectrum disorders. Collaborative report from the University of Prince Edward Island and the Department of Education of Prince Edward Island, PEI
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers in German primary schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168.
- Vergioti, E. (2010). *Reason and identity in disability: Issues of social exclusion in the texts of the disabled*. Published Doctoral Practice, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki.
- Villa, R., & Thousand, J. S.(2000) Collaborative teaming: A powerful tool in school restructuring. In Villa & Thousand (Eds.) *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Vogindroukas, I. (2002). *The development of speech in children with autism and severe communication disorders*. Doctoral thesis. Department of Psychology. University of Ioannina
- Volkmar, F. R., & Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: progress and challenges. *Molecular Autism*, 4(1), 13.
- Waddington, E.M., & Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 132–142.
- Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., Malik, M., Berelowitz, M., Dhillon, A. P., Thomson, M. A., Harvey, P., Valentine, A., Davies, S. E., & Walker-Smith, J. A. (1998). Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

- developmental disorder in children. *Lancet (London, England)*, 351(9103), 637–641.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with Autism and Peer Group Support: Using Circles of Friends. *British Journal of Special Education*, 25(2), 60-64.
- Wicks-Nelson R. & Israel A., (2003). *Behavior disorders of childhood* (5th ed.). Prentice Hall/Pearson Education
- Wilder, L. K., Dyches, T. T., Obiakor, F. E., & Algozzine, B. (2004). Multicultural Perspectives on Teaching Students With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 105–113.
- Windham, G. C., Zhang, L., Gunier, R., Croen, L. A., & Grether, J. K. (2006). Autism spectrum disorders in relation to distribution of hazardous air pollutants in the san francisco bay area. *Environmental health perspectives*, 114(9), 1438–1444.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals*. London: Constable
- Wing, L. (2007). *Children with autistic spectrum disorders*. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of Mainstream For Some SEN Children*. London: Routledge
- Woods, R. (2017). Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. *Disability & Society*, 32, 1-6.
- World Health Organization.(1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization.
- World Health Organization (2018). *ICD-11: 6A02 – Autism spectrum disorder*. World Health Organization
- Zigmond, N, Jenkins, J., Fuchs, L., Deno, S., Fuchs, D., Baker, J., Jenkins, L, & Coutinho, M. (1995). Special education in restructured schools: Findings from three multi-year studies. *Phi Delta Kappan*

**Съвместно учене и междуличностно общуване на ученици с нарушения от аутистичния спектър в средното училище**

Zoniou-Sideri A., (2008) *The evolution of special education: From the specialist to the general school* [Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής: Από το ειδικό στο γενικό σχολείο]. In *Modern Integrative Approaches* Vol. Β'. Athens: Greek Letters. [In Greek]