

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО „НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА“
КАТЕДРА ПО „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“**



Автореферат на дисертационен труд за придобиване на образователна и научна степен „доктор“ по специална педагогика (на английски език)

**Заглавие на дисертационен труд:
„СЪВРЕМЕННИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОДИ В
ПРИБИЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ: ИНТЕГРИРАНЕ НА
УЧЕНИЦИ С НАРУШЕНИЕ ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР В
НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ“**

**Докторант:
Елени Кутсогеоргу**

**Научен ръководител:
ПРОФ. Д-Р ЕМИЛИЯ ХИНКОВА ЕВГЕНИЕВА**

СОФИЯ 2021

ВЪВЕДЕНИЕ	3
Глава 1: Специално образование и законодателство	5
Глава 2: Разстройство от аутистичния спектър .....	.6
Глава 3: Разстройство от аутистичния спектър и образование	7
Знанията на учителите за децата с разстройство от аутистичния спектър .....	.7
Отношение на учителя към децата с разстройство от аутистичния спектър	10
Деца с аутизъм в класните стаи за включване и образователни подходи .....	.18
Нагласи на учителите .....	.20
Ролята на учителите и включването на ученици с аутизъм	21
Глава 4: Методология .....	.26
Цел на изследването и въпроси .....	.26
Популация - Вземане на проби и окончателна проба .....	.26
Инструмент за събиране на данни .....	.27
Процес на събиране на данни .....	.29
Обработка на данни .....	.29
Анализ	29
Ограничения на изследването	30

Кодекс на поведение	30
Глава 5: Резултати	31
КОЛИЧЕСТВЕНИ РЕЗУЛТАТИ	31
КАЧЕСТВЕНИ РЕЗУЛТАТИ	56
СВЪРЗВАНЕ НА КОЛИЧЕСТВЕНОТО И КАЧЕСТВЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ .	58
ЗАКЛЮЧЕНИЯ	59
Приноси с теоретичен характер	59
Приноси с практически характер	59

ВЪВЕДЕНИЕ

Аутизмът е хронично нарушение на невrorазвитието, описано за първи път от Kanner (1943) и Asperger (1944). Това е хронично нарушение със сложна етиология и изключително разнообразна клинична картина. Лицето аутист има дефицити в комуникацията и социалните транзакции и се самоизолира. Учениците с аутизм са разнородна група с някои общи характеристики. Включването на деца с аутизм, е основен проблем и предизвикателство за всички учители и по-широката общност на специалното образование в международен и местен мащаб. Ако искаме всички хора от нашето общество да живеят и да съжителстват хармонично в него, всеки човек трябва да се научи да приема съществуването на другия. Приемането, първоначално, в образователната система, може да допринесе значително за това. Всички хора трябва да разберат и приемат, че училището е училище за всички деца.

От началото на 20-ти век, децата със специални нужди се категоризират според техните особености и се обучават в специални училища, които са създадени, за да осигурят специално образование и обучение на децата със специални нужди. През последните години, в много страни, нараства интересът към образованието за всички ученици. Сега се говори за интегриране на деца с аутизм в общото училище.

Под интеграция имаме предвид създаването на училище, което да приема всички ученици. Целта му е да осигури равни възможности за образование на всички ученици без дискриминация. Основана се на идеята, че всички ученици с нарушения трябва да се обучават със съучениците си в една и съща класна стая. Всеки ученик има свои собствени образователни потребности, които изискват образователна програма, която ще включва дейности и функции, които ще отговарят на специалните нужди и възможности на всеки ученик.

Включването на деца с аутизм остава въпрос на противоречие и поле на противоречиви възгледи. Самото настаняване на ученик с аутизм в общата класна стая, не означава непременно, че ще последва интеграция в училище. Децата с аутизм са изправени пред значителни предизвикателства, когато влизат в училище за първи път. Рискът от лоша училищна адаптация на децата, се засилва от високия процент на съжителстващи психиатрични разстройства и лошо адаптивно поведение (Eisenhower Blacher & Bush, 2015). Учителите са най-важните фактори за ефективната интеграция на тези ученици в общото

училище. Тяхното отношение и поведение е много важно и ценно. Включването на тези ученици в редовния клас на общообразователното училище, зависи до голяма степен от волята, настроението, знанията, възприятията и опита на всеки учител, който обучава тези ученици.

Глава 1: Специално образование и законодателство

Също толкова важен фактор във функционирането на класните стаи за приобщаване, е сътрудничеството на учителя с родителите на учениците. Институционализирането на класните стаи за приобщаване под формата на кооперативно преподаване в Гърция, изглежда е създадо чувство на удовлетворение в родителите, защото има място, където децата им са приети в контекста на масовото училище “(Tutwiler, 2017). Учителите трябва да се стремят да укрепят позицията на родителите с тяхната цялостна информация за детето им и ролята, която те могат да играят в училищния живот на детето си, тъй като тяхната информация допринася за социалния и академичния напредък на детето.

Ефективността на срещите зависи до голяма степен от внимателното им планиране. Учителят трябва да определи целта на срещата, да информира навреме родителите за причината за срещата и да организира правилно срещата за насърчаване на комуникацията. По време на срещата, учителят трябва да насърчава разбирането и участието на родителите. Приятелското отношение, внимателното изслушване на мненията на родителите, визуалният им контакт с тях и уважението към тях ще помогнат за постигането на горните цели. Учителят може също да се споразумее с родителите относно помощта, която ще оказат на детето си според поведението му в училище. Тази форма на сътрудничество засилва семейната комуникация с училището и помага за премахването на негативното поведение на децата.

Присъствието на родителите в класната стая им помага да разберат по-добре училищната среда, поведението и нуждите на децата си, докато доброволното им участие в училищните дейности, укрепва контактите и отношенията им с училището. Резултатите от изследването на Topping and Wolfendale (2017) показват, че родителите на деца с аутизъм са основно ориентирани към избора на взаимоотношения на сътрудничество с учителя на детето им с крайната цел да изберат и приложат най-подходящата образователна намеса, която започва с училището и продължава у дома. Освен това е необходимо сътрудничество с външни партньори/услуги.

Глава 2: Разстройство от аутистичния спектър

Хората от аутистичния спектър имат трудности в различна степен и за различни прагматични умения в зависимост от нивото им на функциониране и тежестта на тяхното разстройство. На ниво провербална или невербална прагматика, децата с аутизъм могат да имат по-малък интерес към околната среда, ограничено или разнообразно разбиране за околната среда, намален или никакъв интерес към хората и липса на инициатива за взаимодействие. В допълнение, има намалено намерение за комуникация, намалени умения за ротация или умения за реципрочност по време на игра, няма движения или жестове и имитация за комуникация. Те представляват трудности, свързани с неподходящо използване на зрителен контакт, необичаен тон, неподходяща интензивност на гласа, трудности при разбирането на изражението на лицето и неподходящо и неподвижно положение на тялото (Cook et al., 2017).

По-голямата част от хората с разстройство на аутистичния спектър имат психическо забавяне в различна степен. Всички области на когнитивното развитие на човек обаче не са засегнати в еднаква степен. Някои имат специални умения в една или повече области на когнитивните функции. В миналото е имало няколко проучвания, които подкрепят този конкретен начин на мислене и учене на хора с разстройство на аутистичния спектър (Nadesan, 2013).

Един от най-често срещаните дефицити, докладвани в литературата, е този на отклонението на зрителния контакт. Детето изглежда затворено в себе си и не вижда лицата и предметите пред него. По същество, на тези деца липсва зрителен контакт, но те имат проблеми с координирането и поддържането му и като цяло неговото „качество“ се различава. По-специално, детето с разстройство от аутистичния спектър сякаш гледа в хоризонта, без очите му да спрат някъде. Погледът изглежда е по-скоро до хората, отколкото спрял на самите хора, по-често вижда нещата „с края на окото“, а не директно (периферен поглед). Детето с разстройство от аутистичния спектър разглежда хората и нещата със забързан, бърз поглед или обратното, гледа хората вирайки се в тях, много продължително и неотклончиво (Sussman et al., 2015).

Глава 3: Разстройство от аутистичния спектър и образование

Знанията на учителите за децата с разстройство от аутистичния спектър

Поради големия процент на ученици с аутизъм, всеки учител в държавното училище, вероятно ще има дете с аутизъм в своя клас. Много учители обаче, не разполагат с достатъчно информация, знания и разбиране за аутизма, за да отговорят на нуждите на тези ученици в държавните училища. Малко се знае за факторите, свързани с осъзнаването, знанието и разбирането на аутизма сред учителите в държавните училища. По отношение на прегледа на литературата, малко изследвания са оценили способностите на учителите, обучаващи деца с аутизъм. Добре документирано е, че учебните характеристики на тези деца се различават значително от тези на другите деца и следователно учителите се нуждаят от специализирани умения (Haimour & Obaidat, 2013).

В гръцкия библиографски преглед, Mavropoulou (2007) заявява, че учителите изразяват необходимостта от подходяща подготовка при адаптирането на своите преподавателски стратегии към хора с аутизъм. Прави впечатление, че повечето ученици със синдром на Аспергер, учат в отдели за интеграция, където учителите имат ограничен опит и подготовка в обучението на тези ученици.

Според Craig и колеги (2016), резултатите от изследванията през последните петдесет години, показват, че учителите в началните училища нямат необходимото образование, за да учат деца с нарушения в приобщаваща среда. Haimour & Obaidat (2013) също подкрепят тези изследвания, според които общообразователните учители получават ограничена подготовка, за да отговорят на академичните нужди на децата с аутизъм. Някои от участниците в изследването на Wortman (2013) заявяват, че когато са били в колеж, не са били диагностицирани с аутизъм, тъй като това се счита за рядко заболяване.

Обучението на учителите, относно децата със специални образователни потребности и специални нарушения, каквото е аутизмът, се осъществява главно чрез **практическо обучение, в процес на работа.** Подчертава се, че

професионалното развитие не се осигурява от училищната среда (Arif et al., 2013). Въпреки това онлайн проучванията и сътрудничеството с други колеги, са основният източник на информация (Wortman, 2013). Информацията, получена от такива източници, обаче често може да бъде невярна (Paul & Gabriel-Brisibe, 2015). Не е задължително учителите на деца с аутизъм да завършат някакво официално специално образование (Sygiopoulou-Delli et al., 2012).

Въпреки това, някакъв вид обучение се счита за необходимо, тъй като е установено, в проучване, проведено в Обединеното кралство, че около 70% от учителите в общообразователните училища, са работили с деца с разстройство от аутистичния спектър. В това проучване на 70% от учителите, които са работили с дете с аутизъм, само 5% съобщават, че имат специфично образование, произхождащо от основната им степен, докато 5% съобщават, че са получили специално образование, продължило няколко дни. (Free & Mandell, 2016).

На този етап се отбелязва, че в проучване, проведено в Пакистан, в което участват 170 учители, е установено, че въпреки че 57% от учителите са имали обучение във връзка с аутизма, само 9% са били обучени (Shetty & Rai, 2014).

Според резултатите от проучването на Paul и Gabriel-Briside (2015), участващите учители, които са получили академична или професионална подготовка, притежават знанията, необходими за обучение на деца с разстройство от аутистичния спектър, но изостават в това как да прилагат своите знания на практика в интеграционна среда. Тази липса на разбиране може да се дължи на концентрацията на учителя или на обхвата на професионалното развитие или предоставяното специално академично образование. Най-вероятно всяко обучение, което са получили тези учители, се фокусира единствено върху характеристиките и методите на преподаване при разстройството от аутистичния спектър, а не върху прилагането на знания. Липсата на генерализация в класната стая играе друга решаваща роля за ефективната интеграция на тези деца (Paul & Gabriel-Briside, 2015).

В проучване, проведено в югозападната част на Съединените щати, 54 учители са оценени относно техните знания и възприятия за аутизма. Според резултатите 51,7% от участниците са имали реални познания за определението за аутизъм, докато 48,3% от участниците са имали невярна информация за това

какво е аутизъм. По отношение на оценката-диагностика на аутизма, всички участници са имали слаби познания за методите на оценка-диагностика. Впоследствие техните познания за справянето с аутизма също липсват (Williams et al., 2011).

Според проучването на Naimour & Obaidat (2013) за знанията на учителите за аутизма в Саудитска Арабия, е установено, че учителите имат ограничени познания и не са адекватно подготвени да отговорят на изискванията на тези ученици. Липсва и практическо обучение за интегриране на тези деца в класната стая.

В Индия липсва осведоменост и знания за тези нарушения сред общото население и от медицинската и от училищната общност. Информацията е дори по-малко достъпна в по-малките градове, поради недостиг на квалифициран персонал и специализирани центрове. В Индия има около 2,3 милиона деца с разстройство от аутистичния спектър. Знанията и информацията сред учителите в началните училища, могат да играят важна роля в ранната диагностика на деца с разстройство от аутистичния спектър. За съжаление, нарушенията в развитието при децата не са приоритет и повечето учители нямат способността да разпознаят нарушенията в развитието. Освен това има ограничено сътрудничество между образователния и медицинския персонал (Shetty & Rai, 2014).

Shetty & Rai (2014) подчертават, че сътрудничеството между специалистите е особено важно. Проучване сред деца, получаващи фармакологична терапия при аутизъм, установи, че малко учители са наясно, че децата приемат лекарства и никой от тях не е работил с лекуващия лекар. По-голямата част от учителите в настоящото проучване са били наясно с аутизма, но признават, че знанията им са недостатъчни. Има и няколко погрешни схващания сред учителите в това проучване.

Друго проучване, проведено при 164 учители в началните училища в Оман, установи, че погрешните схващания за разстройството от аутистичния спектър са често срещани. В това проучване само 69 от 326 учители са имали недостатъчно знания. Също така, в това проучване 59 учители подозират, че един от техните ученици има разстройство от аутистичния спектър, поне в един случай и впоследствие, информира възрастен или се консултира с родителя. Освен това няма съмнение, че съществуващото обучение има положителна

връзка със знанията. При 91% от предварително обучените учители, се оказва, че знанията им са били добри или адекватни.

Също така, в друго проучване на знанията за аутизма в Пакистан, резултатите показват, че на учителите липсва информация за аутизма. Въпросникът е даден на 170 учители. От тях 94 учители от извадката са придобили знанията си за аутизма чрез медиите. Само 17 са имали такова образование след средното образование, докато 15 са посещавали семинар във връзка с аутизма. Източникът на информация за аутизма сред останалата част от извадката, е от личен опит или от други източници. Само 19 учители в частни училища и 24 в държавни училища са знаели, че аутизмът е наследствено нарушение. Освен това само 41 учители в частния сектор и 39 в държавния сектор знаят, че аутизмът е нарушение на ученето, но също и психично разстройство.

Сравнявайки отговорите на учителите в държавното и частното образование относно познанията за аутизма, няма статистическа значимост, с изключение на две категории: комуникативните умения на детето аутист и неговия или нейния емоционален темперамент. По отношение на комуникативните умения, учителите от държавния сектор знаят най-добре, че детето аутист има лоши комуникативни умения и не може да се изразява. Що се отнася до емоционалното състояние на детето аутист, учителите в частния сектор по-добре осъзнават факта, че детето аутист има чести изблици на гняв.

В Нигерия нивото на подготовка на учителите за срещане и задоволяване на образователните и социални нужди на тези деца е лошо. В проучване, проведено в Нигерия, са дадени въпросници на 100 учители в началните училища, за да се определят знанията им за аутизма. От тях 34 учители никога не са чували думата „аутизм“, докато 66 са знаели този термин. От тези, които са чували за аутизм, 21,2% са имали погрешно схващане за това какво е аутизм, докато 18,2% от учителите са казали, че аутизмът е психиатрично, умствено разстройство. В допълнение, резултатите показват, че около 35% от респондентите са чували думата аутизм чрез социално взаимодействие, докато 27,3% са чували термина от медиите. Съобщава се, че организиранияте училищни семинари са били оскъдни, което показва, че не е имало систематични усилия в областта на образованието за обучение и преквалификация на учители в невротизиранияте нарушения (Paul & Gabriel-

Brisibe, 2015).

Отношение на учителя към децата с разстройство от аутистичния спектър

Интеграцията е глобална тенденция в образованието, която изисква участието и сътрудничеството на образователните специалисти. Въпреки че образователните специалисти, приемат правата на децата с нарушения за образование и принципа на приобщаване - тоест училищата трябва да осигуряват нуждите на всички деца, независимо от техните способности и възможности - все още има пречки за постигането на това, на тези идеали. Тази пропаст възниква от различията във възгледите за интеграцията (теория) и желанието за тяхното прилагане (практика). Интеграцията включва реструктуриране на съвременното образование, така че да може да включва всяко дете. Тъй като основните области на процеса на интеграция в образованието са класната стая, възгледите на масовите учители относно интеграцията, не могат да бъдат пренебрегнати (Hwang & Evans, 2011). Има огромна разлика между ролята на учителите в училище и ролята, която те трябва да играят, за да отговорят на нуждите на децата с аутизъм (Kalyva, 2010).

Според Mavroulou (2007), вярванията и нагласите на учителите в Гърция не са положителни по отношение на включването в училище и те сами посочват, че нямат подходящо обучение и време за ефективно прилагане на приобщаването. Както посочва Mavroulou (2007), институционализираната интеграция на тези деца е съвсем скорошна и учителите смятат, че им липсва подходящо специално образование. Друго неотдавнашно общонационално проучване на учителите на всички нива, установи, че учителите в средните училища са избрали специалното образование като по-добър вариант за децата с нарушения, за разлика от техни колеги на други нива. Освен това учителите, които съобщават за по-голямо приемане на деца с нарушения, са имали добродетелно отношение към тези ученици.

Mavroulou (2007) също подчертава, че качеството на отношението на общообразователните учители към децата с високо функциониращ аутизъм в масовото училище, се влияе негативно от броя на проблемите на поведението на учениците. Понякога специфичното поведение се свързва с децата аутисти, като агресивно поведение, което създава проблеми при управлението им, както и

най-често съобщаваните социални и комуникационни трудности, с които се сблъскват (De Rubeis et al., 2014; Athanassoglou, 2014).

Според Wortman (2013), участниците в нейното изследване отбелязват, че децата с аутизъм изглежда не осъзнават, че са „различни“ и често са твърде самоуверени в нереалистични цели и нереалистични очаквания за бъдещето. Участниците свързват нереалистичните цели със социалните умения на децата с аутизъм и груповото приемане. Например, ако ученик с аутизъм е показал напредък в своите социални умения и липса на приемане в групата, тогава участниците са получили по-голяма награда за ниски академични постижения, с цел повишаване на самочувствието и подобряване на техния принос, клас и група.

Според Villa и колегите му (цитирано от Hwang & Evans, 2011) в Северна Америка 78,8% от 578 общообразователни учители, са показали положително отношение към интеграцията. Друго проучване отбелязва, че около 65% от 7 385 учители в общата класна стая, подкрепят модерната идея и интеграция, а 53,4% изразяват готовност да включат ученици с нарушения в своя клас. Тази готовност обаче изглежда варира в зависимост от вида и тежестта на увреждането и ресурсите, предлагани в подкрепа на интеграцията. Проучване сред 81 начални и средни учители в Обединеното кралство отбелязва, че въпреки общо положителната оценка на учителите при интегрирането на концепцията, се установява, че учениците с емоционални и поведенчески затруднения, изпитват тревожност, както има тревожност и при децата, които са изправени пред други видове нарушения.

В проучване на Hwang & Evans (2011) се съобщава, че корейските общообразователни учители са разделени по отношение на интеграцията. Докато учителите, които са с положителна нагласа относно включването, са малко повече от тези, които са с отрицателна нагласа относно включването, действителната готовност за преподаване на ученици с нарушения е по-малка от положителните нагласи, които те проявяват. Учителите, които имат положително отношение към интеграцията, може да не са склонни да преподават на учениците със специални нужди в обикновената класна стая. Тези резултати са в противоречие с предишни проучвания. Разликата в това изследване е, че то показва, че докато няма единодушие и намеса между преподавателския персонал, ще бъде трудно да се разработи образователна

система, която насърчава многообразието и приобщаването.

В проучване сред 900 учители в Обединените арабски емирства, е установено, че учителите в началните училища са по-позитивни от учителите в детските градини и учителите в гимназията. Преподавателите в гимназията, подчертават съдържанието на учебния материал и смятат, че обучението на ученици с нарушения „създава проблеми“. Отбелязва се, че международните изследвания показват, че макар и общообразователните учители да са благосклонни към теорията на интеграцията, те са загрижени за нейното практическо приложение. Например, докато приемат принципа на интеграция, те смятат, че времето е отделено само на един ученик – на този със специални нужди - и не остава време за останалата част от класа. Други учители посочват чувството за липса на набор от умения и липсата на знания, необходими за обучение на ученици с нарушения (Athanassoglou, 2014). Установено е, че подобни проблеми съществуват сред австралийските учители (Hwang & Evans, 2011).

В същото време, проучване на Haimour & Obaidat (2013), проведено в Саудитска Арабия, обсъжда възприятията на учителите за невъзможността да се обучават деца с аутизъм. Като цяло учителите, както е потвърдено от Williams et al (2011), смятат, че не са получили подходящо обучение по аутизъм. По-специално малко учители вярват, че разполагат с достатъчно време, умения, обучение и ресурси, необходими за успешна интеграция на децата (Haimour & Obaidat, 2013).

В проучване на Hobson (2019), учителите бяха попитани какъв вид допълнително образование би било полезно. От тях 37% са казали, че „абсолютно нищо“ няма да помогне, 21% са потърсили практическа помощ за управление на деца с аутизъм в група деца със смесени способности, 15% от тях са поискали да работят със специално обучени специалисти, за да се учат чрез наблюдение и практика, 8% са заявили, че биха искали да посещават училище изключително за деца с аутизъм, 6% са поискали да се обучават в структурирани учебни програми (например Програма за лечение и образование на деца с аутизъм и Свързаната програма за комуникация при деца с увреждания), а 5% са поискали продължаващо образование и обучение.

За разлика от това, в иракското проучване на Shetty & Rai (2014), 90% от учителите са могли да посещават образователни семинари за откриване на

разстройство от аутистичния спектър и 73% от тях са изразили желание да присъстват на такива семинари. Само 1 от 5 имат предишно обучение.

В скорошно американско проучване на Williams и колеги (2011), 54 учители оценяват своите знания и възприятия за аутизъм. Констатациите от това пилотно проучване повдигат много въпроси, относно възприятията на учителите и действителните познания за аутизма. По-голямата част от респондентите са имали предварително образование по аутизъм, докато мнозинството са заявили, че нямат предварително образование. Те също така показват намален интерес към образованието за аутизъм в бъдеще. Това е тревожно, в комбинация с факта, че всички участници съобщават, че работят директно или индиректно с ученици с аутизъм. Изглежда, че учителите надценяват знанията си за аутизма и поради това смятат, че не се нуждаят от допълнително обучение (Williams et al., 2011).

Отговорите на учителите в проучване на Chevallier и колеги (2012) предполагат, че учителите не очакват децата с аутизъм да имат езикови затруднения, по-вероятно е да опишат аутизма като емоционално разстройство и по-рядко възприемат аутизма като нарушение в развитието. Първото откритие може да накара учителите да надценят когнитивните способности на децата, които са диагностицирани с аутизъм (70% - 75% от тези деца имат езикови затруднения). Този резултат води до неизбежно разочарование и от двете страни, и детето може да преживее неуспех. Нереалистичните очаквания за нивото на когнитивните способности на всяко дете, могат да бъдат свързани с развитието на разрушително или агресивно поведение. Следователно разбирането на силните и слабите страни на всяко дете, помага на учителите да формират реалистични очаквания и им дава възможност да разработват персонализирани образователни програми.

В друго проучване, проведено от Arif и колеги (2013), бяха оценени знанията и възприятията за аутизма, на учителите в началните частни и държавни училища в Пакистан. Във връзка с възприятията на учителите относно лечението на аутизма, учителите в частните училища смятат, че употребата на лекарства е необходима. Учителите в държавните училища имат по-добро разбиране за терапията при аутизма и знаят, че това е ситуация, която не само се нуждае от лекарства, но вярват, че е необходимо да се комбинират лекарства с поведенчески и когнитивни терапии. В заключението от това

проучване става ясно, че учителите в държавните училища имат по-добри познания и разбиране за аутизма от учителите в частните училища.

Hwang & Evans (2011) посочват, че анкетираните общообразователни учители съобщават, че интеграцията предоставя на учениците с и без увреждания, социални придобивки като положителни модели. По-голямата част от учителите обаче вярват, че учениците със специални нужди се нуждаят от специални услуги в часовете по специално образование и са загрижени, че тези специални услуги ще изчезнат, ако тези ученици се обучават в нормална среда.

Тези опасения обясняват възможните причини за олигархията при прилагането на интеграционни практики в образованието (Hwang & Evans, 2011). Освен това, в проучване на Wortman (2013), по-голямата част от четиринадесетте участници от общото образование вярват, че учителите по специално образование са отговорни за прякото насочване на децата с аутизъм.

Много общообразователни учители осъзнават своите ограничени умения и липсата на знания за интеграция, както и естеството на увреждането и самата интеграция. Ето защо учителите изглежда се страхуват от промяната и се колебаят да приемат нов образователен модел на интеграция (Hwang & Evans, 2011, Athanassoglou, 2014).

В по-широк мащаб, в сравнително проучване между Финландия и Замбия, при финландските учители се установява, че включването на деца с нарушения на речта и специални нарушения на ученето или физически увреждания, е по-успешно, отколкото при учителите в Замбия с физически увреждания и проблеми със зрението (Hwang & Evans, 2011).

Тежестта на увреждането и наличието на ресурси влияят на възгледите на учителите за интеграция, независимо от различията в националността и културата. Когато увреждането е тежко, учителите вярват, че обикновената класна стая не е подходяща учебна среда (Hwang & Evans, 2011). По-специално, учителите, които трябва да управляват деца с разстройство от аутистичния спектър, са в голям стрес. Често се отбелязва, че в усилията си да отговорят на нуждите на тази разнообразна популация, те са разочаровани и изпитват несигурност (Worthman, 2013). Иранско проучване разкри, че учителите на деца с аутизъм изпитват значително по-високи нива на претоварване (Shetty & Rai, 2014; Athanassoglou, 2014).

Много изследвания подчертават значението на материалните и

човешките ресурси, включително подходящо обучение и технологични помощни средства. По този начин учителите се чувстват подкрепени чрез разпределяне на необходимите ресурси, като материали, човешки ресурси и обучение, за да могат да изпълняват необходимите си роли (Hwang & Evans, 2011).

Проучване на австралийски изследователи отбелязва, че дългогодишният опит в образованието изглежда не е свързан с възгледите за интеграция. По подобен начин в скорошно проучване, проведено в два града в Йордания, учителите с различен трудов опит в образованието (1-20+ години опит), показват малка разлика в техните възгледи за интегриране на учениците с аутизъм в съвременните класни стаи (Hwang & Evans, 2011). В допълнение, Athanassoglou (2014) посочва положително отношение към включването на деца с разстройство от аутистичния спектър в общата класна стая, в 47% от общообразователните учители с опит в обучението на ученици с аутизъм и в 27% от общообразователните учители без опит.

Освен това несигурността на общообразователните учители, по отношение на членовете на група за сътрудничество, е важна констатация. Около половината от учителите съобщават, че се чувстват неудобно от присъствието на друг възрастен в класната стая, а мнозинството съобщава, че има някакви ползи от това или че те поддържат неутрално отношение към групата. По същия начин, в гръцко изследване, общообразователните учители показват слабо нежелание да си сътрудничат със специални преподаватели в общообразователното училище, което отбелязва тяхното дистанциране от процеса на обучение на хора с нарушения (Athanassoglou, 2014). Те стигат до заключението, че въпреки че учителите са положително настроени към идеята за интеграция, до известна степен, те осъзнават своите ограничени умения и пропуските в знанията си в образователните техники и не се чувстват комфортно да получават подкрепа от другите в общността на класа (Hwang & Evans, 2011).

Това отношение противоречи на твърдението на Kalyva (2010), че единственият начин учителите да отговорят на тези нарастващи нужди, е да работят с други специалисти, които могат да създадат подкрепяща среда за детето с нарушения. В допълнение, Idol (2006) (цитирано от Mavropoulou, 2007) съобщава, че учителите в началното училище са изразили желание да подкрепят

ученика със специален педагог, без да прекъсват паралелни структури за подкрепа в рамките на масовото училище.

В по-слабо развитите страни обаче, където религията и културата оказват голямо влияние върху възприятията на хората, обществото и образованието са напълно различни.

Според Paul & Gabriel-Brisibe (2015), учителите намират трудно за преподаване, когато деца с аутизъм и ученици с формално развитие, съжителстват в една и съща класна стая, така че често не ги приемат или гонят. По-специално децата с аутизъм, които посещават редовни училища в Нигерия, са изправени пред заплахата от тяхната околната среда. Те са назовавани с унижителни имена от техните родители, учители и съученици. Аутизмът се приема като нещо друго. Смята се, че тези деца са академично изостанали, обладани от зли духове или е някаква форма на родителско пренебрежение. Съветът на учителите към родителите на тези деца е да се грижат за тях или да ги водят на църква за екзорсизъм. В Африка молитвата се счита за важна за управлението на тези деца. Ако учителят е затруднен от тяхната бавност, той може дори да стане агресивен.

Според свидетелството на гански учител, цитирано от Turnbull et al., (2013), аутизмът се възприема като едно от най-сериозните увреждания и е свързано с проклетия и други духовни причини. Освен това децата с аутизъм се считат за „безполезни“ и неспособни да учат.

Turnbull et al., (2013) посочва гледната точка на един от учителите, участващи в нейното изследване, който заявява, че усилията за обучение на децата в аутистичния спектър, се разглеждат като загуба на и без това ограничени ресурси както за семейството, така и за образователната система. Както посочва друг учител, ако имате дете, което няма да успее и не е в състояние да го направи, тогава загубата е голяма. Допълнително свидетелство говори за социална изолация и трудна професионална дейност, когато съществува дете с увреждане в класа.

За разлика от това, според Wortman (2013), учителите в развитите страни вярват, че децата с аутизъм могат да се държат професионално като възрастни. Те твърдят, че тези хора трябва да бъдат заети с професии, които имат основната характеристика на самотата, и могат да бъдат назначени на работни

места, където могат да работят изолирани от другите. Твърдението им произтича от убеждението, че хората с аутизъм не обичат социалното взаимодействие и сътрудничеството с другите.

Въпреки че интеграцията на деца с разстройство от аутистичния спектър, е причина за противоречия между професионалисти и култури, библиографски е доказано, че децата с разстройство от аутистичния спектър имат голяма полза от посещаването на общи училища и, както обикновено се отбелязва, имат полза към социално обучение или развиване на определен талант, който те могат да имат (Christensen et al., 2013). Освен това се отбелязва, че през 2007 г. Обединените нации обявиха 2 април за Световен ден на аутизма, с цел информиране относно аутизма и подпомагане на по-нататъшни изследвания и намеса. (Paul & Gabriel-Brisibe, 2015).

Деца с аутизъм в класните стаи за включване и образователни подходи

Стратегиите, които могат да се използват за развитие на области с аутизъм, които са дефектни, различни и се избират според уменията, което учителят желае да подобри или адаптира. Някои от уменията са в социалната сфера, а други в когнитивната. Учителите трябва да приемат за даденост, че учениците с аутизъм не са способни да учат, те просто се нуждаят от по-специализирани техники за обучение. Учениците с аутизъм също могат да се възползват значително в социалната област от прилагането на различни персонализирани техники.

Boutot and Bryant (2005) установяват, че чрез прилагане на подходящи интервенции за социално съдържание, учащите се с аутизъм, които се интегрират в приобщаваща среда, постигат одобрение. Hart and Whalon (2008) предлагат стратегии, които насърчават участието на учениците в аутизъм в урока и тяхната успешна социализация. Тези стратегии са:

Функционална оценка на образователната среда

Саморегулиращи се намеси

Графична организация

Оптични помощни средства

Използване на скриптове

Стратегии, използващи клъстериране

Анализ на проекти

Избор на задачи от разнообразие

Процедури за организирана дейност

Инструкции

Планове за дейност

Самонаблюдение и моделиране, използвайки видео

Мотивиране на ученика да се включи в дейности

Визуализация на курсове

Спомагателни устройства за памет

Използване на социални истории

Родители, работещи с училище

Една много важна област, с която учителите са призовани да се справят, когато децата с аутизъм са включени в официалната класна стая, е липсата на независимост, която ги характеризира, което е по-силно изразено поради интеграцията на ученика в различна среда. Въпреки че учениците с аутизъм обикновено развиват отлични умения в индивидуални задачи, често им е трудно да усвоят функционалната последователност, която да следват и изискват от учителя да се ангажира директно с тях, за да може да напредва в своите уроци. По този начин, дори ако на учениците с аутизъм се помогне да функционират добре в обикновената класна стая, да научат нови умения и да нямат проблеми с поведението, те вероятно ще имат проблеми с развиването на основни умения за независимост (Mesibov & Shea, 1997).

За да станат независими, тези ученици трябва да разработят подходи за търсене на информация в обкръжението си, вместо да следват възрастните и да чакат да им кажат какво да правят. Най-подходящите стратегии за намеса, предложени за насърчаване на независимостта на учениците с аутизъм в условията за присъединяване, са уменията за саморегулация. Тези стратегии

обучават учениците да разпознават за себе си подходящото поведение, което им е необходимо, за да го проявяват, записват го и се възнаграждат. Използването на стратегии за саморегулация главно цели юношеска независимост от възрастните в и извън класната стая (Hart & Whalon, 2008; Narrower & Dunlap, 2001).

Стратегиите за саморегулация не само се оказаха ефективни за независимото функциониране на ученика от учителя, но и за тяхната генерализация извън класната стая, ако се саморегулират. Следователно заключаваме, че стратегиите за саморегулация са сред основните нужди на детето аутист, посещаващо общо училище. Въпреки това, броят на проучванията, фокусирани директно върху процесите на саморегулиране, как се прилагат и какви са техните резултати, е много ограничен.

Нагласи на учителите

Отношението на учителите към образованието на деца със специални образователни потребности в масовото училище има съществени различия, които не се основават на социалните предразсъдъци, а на общата неспособност на образователната система, както и на самите учители. Изследването на Penna (2008) показва, че учителите в началните училища, са склонни да смятат учителите по специално образование за по-подходящи за обучение на деца със специални образователни потребности. Това е в съответствие с неспособността на учителите да преподават на хора със специални образователни потребности, както и с неспособността на самата образователна система, което затруднява подкрепата на тези деца (Agaliotis, 2008). Този проблем се задълбочава, когато сме специализирани в областта на деца с аутизъм. Проучванията на Alexander & Strain (1978) и Hannah & Pliner (1983), както съобщават Papanis, Vicki & Giavrimis (2007), показват значително отрицателно отношение на учителите в началните училища към ученици със специални образователни потребности. Специализацията на учителите и високото самочувствие, допринасят за по-позитивно отношение към децата със специални образователни потребности.

Според проучване на Penna (2012) положителните нагласи на учителите са фокусирани върху леките случаи на деца със специални нужди, като много малък процент (6,7%) благоприятства образованието на тези деца в масовите

училища. В изследователска статия на Kassidis (2014) само 22,2% от учителите казват, че са положително настроени към обучението на деца с аутизъм в масовото училище, а останалият процент от учителите поддържат предпазливо негативното отношение.

Предизвикателствата на учителите при обучението на деца в аутистичния спектър са големи и могат да бъдат категоризирани в четири групи. Първата се отнася до предизвикателството да се облекчат нагласите и вярванията на обществото, а понякога и на самия учител в лицето на детето, което интегрира многообразието с аутизма (Paranis et al., 2007). Учителят се сблъсква със собствените си убеждения и е призован да смекчи нагласите в обществото въз основа на модел за приближаване към разнообразието, където детето е маргинализирано. Второто предизвикателство се отнася до позицията на учителя по отношение на образователната система. Учителят се сблъсква и със самата образователна система, която, както бе споменато по-горе, е насочена главно към учебното развитие на децата, като елиминира или подценява фактори като тяхното емоционално и социално развитие (Fthenakis, 2009).

Третото предизвикателство, с което учителят трябва да се справи, е чувството за неспособност, което той или тя изпитва в отношенията си с децата аутисти. Това се дължи или на собственото незнание на учителя за същността на аутизма и как да се подходи към него, или отсъствието на всички онези логистични инфраструктури, които биха помогнали за неговата / нейната работа, както се съобщава от Panteliadou & Nicolaraizis (2001), цитиран от Agaliotis (2008). Управлението на случаи от аутистичния спектър, е може би най-голямото предизвикателство за учителя. Според изследване на Penna (2008) учителите поддържат неутрално отношение към социалната изолация на тези деца в масовата класна стая.

Предизвикателството за учителя е не само в учебния подход при детето с аутизъм, но и в управлението на проблемите, произтичащи от тройния дефицит на социализация, комуникация и творческо въображение (Harpe, 2003). Четвъртото предизвикателство е управлението на останалите деца в класната стая. Според Handleman et al. (2005), Laushay & Heflin, (2000), цитиран от

Galanis (2009), активното участие на всички деца в класната стая на масовото училище, не само насърчава избягването на стигмата и уменията и комуникацията за социално развитие, но също така е от полза за децата с типично развитие чрез подходи и форми на социално поведение (стр. 140). Учителят е призван да се справи с подхода към всяко дете по различни начини. Всички деца трябва да бъдат включени в образователната функция на учителя. Важно е учителят да предизвика останалите деца да поставят основите за справяне с всяко многообразие в колектива.

Ролята на учителите и включването на ученици с аутизъм

Подобно на много други, Zoniou - Sideris (2004) подчертава, че учителят е важен фактор за интеграцията на учениците, тъй като е силно зависим от тяхната воля, настроение, знания, опит и разбиране. Всъщност изследването показва, че включването вероятно ще бъде неуспешно, когато учителите нямат положително отношение към включването (Engelbrecht, Oswald, Swart и Eloff, 2003). Следователно нагласите на учителите оказват значително влияние върху ученето в приобщаваща класна стая (Lee et al., 2015).

По-конкретно, за успешен опит за интегриране на деца с аутизъм в масовото училище, учителят трябва да има научно обучение за включване на деца със и без специални образователни потребности, както и професионална компетентност и увереност в техните знания и умения. В същото време той / тя трябва да може да експериментира с нови алтернативни методи на преподаване и да е наясно с учебната програма, която е съобразена с конкретните нужди на всеки ученик. Освен това е от съществено значение учителят да се погрижи да промени убежденията и отношението на учениците към техните съученици с аутизъм, както и към техните родители, за да се избегне етикетването и маргинализирането на децата с нетипично развитие.

Следователно трябва да вземе предвид всички параметри, които определят проблема на детето, и да търси сътрудничество и комуникация с пряко ангажираните лица. Трябва да прецени нуждите на родителите, да разбере реакциите им и да отговори на техните изисквания в рамките на своите възможности. Разбира се, за да се чувстват безопасно, сигурно и способни да

отговорят на изискванията за училище за всички деца, е необходимо да придобият някои специфични знания за нарушенията. Следователно ролята на общото образование става още по-трудна и взискателна, когато наред с другите деца се изисква да се подходи към образованието на дете от аутистичния спектър. Учителят е отговорен за осигуряването на образованието на всички ученици в своя клас, като взема предвид нуждите на всеки ученик.

За да направи това възможно, учителят трябва да създаде среда, която повишава стойността на индивида и разпознава различните начини на обучение. Тази способност е наясно с различните нужди на учениците, включително тези с аутизъм (Cumine, Leach, & Stevenson, 2000). По този начин, според горното, учителят адаптира средата към училищната среда, показва уважение и разбиране към особеностите на ученика, но също така и към причините за трудностите, с които могат да се сблъскат. Освен това е важно да се съсредоточат не само върху когнитивното, но и върху емоционалното поле и да реструктурират пространството, учебната програма и учебния материал, за да бъде ясен, прост и разбираем. Също толкова важно е да научат ученика с аутизъм как да идентифицира и интерпретира информацията в класната стая.

Учителят трябва също да има добро ниво на гъвкавост при прилагане на учебни стратегии и предоставяне на материали, като просто организира физическата среда, помага на ученика да стане автономен, използвайки средства, които привличат интереса им и ги насърчават да взаимодействат и с двете, самият учител и учениците му развиват положителни отношения (Quill, 1995). Напрежението, което може да възникне в класната стая, включва стреса, който учителят изпитва, за да отговори на нуждите на тези ученици, като в същото време отговаря на нуждите на други ученици в класната стая и това напрежение може да определи качеството на взаимодействието на учителите с учениците (Humphrey & Symes, 2013).

С нарастването на учениците с аутизъм в масовите класни стаи, учителите имат все по-голяма задача да създават приобщаваща учебна среда, често с малко или никакви насоки как да го направят (Horrocks, White, & Roberts, 2008 Lindsay, Proulx, Thomson & Scott, 2013). Резултати от изследване относно приобщаването показват, че успешното прилагане на принципите на

приобщаване може да доведе до засилено социално взаимодействие между учениците, по-високи нива на социална подкрепа, социални мрежи и напреднали образователни цели (Eldar, Talmor & Wolf-Zukerman, 2009, O'Connor & Kline, 2009 в Lindsay et al., 2013).

Струва си обаче да се отбележи, че като се имат предвид социалните и поведенчески проблеми на децата със синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ/ADHD), учителите често се сблъскват със значителни пречки при правилното управление на своите нужди в редовната класна стая (Wilmhurst & Brue, 2010 в Lindsay et al., 2013). Следователно те са изправени пред различни предизвикателства при интегрирането на тези ученици като пълноправни членове на класа. Тези предизвикателства включват разбиране и управление на поведението. Социално-структурни бариери (т.е. училищна политика, липса на обучение и ресурси) и създаването на приобщаваща среда (т.е. липса на разбиране от страна на други учители, ученици и родители) (Lindsay et al., 2013).

Сред цялата трудна задача на общообразователния учител, широко разпознат проблем, който често среща, е неспособността му да разпознае конкретния начин, по който децата от аутистичния спектър получават стимули от околната среда. Важно е за общообразователните учители да разберат уникалния начин на мислене на децата аутисти (Jones, English, Guldborg, Jordan, Richardson, & Waltz, 2008). След като децата с аутизъм „приличат“ на други деца, те често стигат до грешен извод, че ще мислят и ще се държат като другите деца със затруднение в ученето (Jordan, 2005).

Това объркване е очевидно в случаите на деца с високо функциониращ аутизъм. Общообразователните учители, които не разбират диагнозата аутизъм или не могат да оценят причините за нея, трудно предвиждат, разпознават, разбират и разглеждат степента на нарушение в развитието, с която трябва да се справят, когато се изправят пред дете с аутизъм (Ravet, 2011). Опитен учител вероятно ще може да се справи с някои от най-очевидните поведенчески трудности. Но не може да се очаква да осъзнае пълния обхват и сложността на фините трудности на аутизма. Много е вероятно да видят само повърхността на поведенческите проблеми. Няма да е възможно да осъзнаят, че тези трудности

са само една малка извадка от свят на дефицити в различни аспекти и нива. По този начин е възможно да се направят произволни заключения относно причините и интерпретацията на експлицитно поведение и след това да се правят неуспешни намеси (Ravet, 2011 в Kokoromytis, 2012).

И все пак включването е практика, която обединява стратегии за много категории деца. Според изследователите обаче, съществува риск децата с аутизъм да бъдат лекувани в „общо за всички“ приобщаващо образование, но няма да вземат предвид особеностите на аутизма. Това изисква персонализирано действие, което отчита особеностите на всяко дете. Аутистите и другите деца, често могат да проявяват общо поведение и това е, което заблуждава общообразователните учители и може да доведе до изключването на първите. Въпреки че същите трудности могат да възникнат във важни области като езиково изразяване или решаване на проблеми, също се изисква диференцирана намеса. Без нея, ние сме доведени до чувство на неуспех, объркване и стрес от страна на учителя (Batten & Daly, 2006).

Обучението на общообразователните учители по аутизъм ще накара другите деца в класа да се възползват от принципите и стратегиите, свързани с правилните методи за намеса за деца с аутизъм, без риск от объркване между нуждите на децата с аутизъм и тези на другите деца. Следователно е необходимо сега да се обърнем към „диференцираните“ педагогички (Jones et al., 2008). Този термин е за предпочитане, тъй като въплъщава, от една страна, централната идея, че подходите за аутизъм са различни, и от друга, че той е не само за деца с нарушения, но и за всички деца. Това позволява на учителите да планират преподаването си за различни видове ученици едновременно, а не само за определен ученик или група деца от спектъра. Това води до ползата от управлението на времето и преподаването като цяло. (Ravet, 2011). Всичко това обаче е трудна задача, тъй като учителите препоръчват да се изискват повече ресурси, обучение и подкрепа за подобряване на образованието и прилагане на педагогически методи, които да помогнат на децата с аутизъм да се интегрират (Lindsay et al., 2013).

Глава 4: Методология

Цел на изследването и въпроси

Основната цел на това изследване е проучването на ролята, подготовката и позицията на педагозите по отношение на включването на ученици с аутизъм в началното училище, както и подходите и стратегиите, които те практически прилагат за постигане на тази цел.

Освен това изследователските въпроси, които са проучени и на които е отговорено, са следните:

- Демографските характеристики на участниците влияят ли върху техните знания за разстройството от аутистичния спектър (РАС)?
- Демографските характеристики на участниците оказват ли влияние върху техните мнения за възможния успех на учениците с разстройство от аутистичния спектър в класа и за ефективността, която имат при преподаването на ученици с разстройство от аутистичния спектър?
- Знанията на участниците за РАС, засягат ли техните мнения относно възможния успех на учениците с РАС в класа и за ефективността, която имат при преподаването на ученици с РАС?

В същото време беше проведено качествено изследване. Качественото изследване има за основна цел разбирането на значението на дадено явление, а не неговото измерване и статистически анализ. Качествените методи имат за основна цел "изследване на значенията и представянията, приписвани от

предметите на социални явления и процеси" и "насочени към описанието, анализа, интерпретацията и разбирането на социалните явления, ситуации и характеристики на социалните групи, отговаряйки главно въпросите как и защо". Когато изследването се занимава с изучаване на това как хората преживяват опит и какви са техните възгледи, когато човек изследва нова област, където нейните значения не са напълно разбрани, когато се преценява дали е приложима нова услуга или продукт, тогава трябва да се използва методологията на качественият подход (Creswell, 2013).

Популация - Вземане на проби и окончателна проба

В това проучване взеха участие 300 начални учители, които работят в началното образование. Аналитично, повечето преподаватели работят в Централна Гърция, жени са, на възраст до 30 години, работят в начални училища от 6 до 10 години и в първи или втори клас до 5 години. Също така, повечето от учителите имат магистратура, в миналото са преподавали на деца с аутизъм и са получили подходящо обучение, свързано с това с разстройството на спектъра в тяхната магистратура. И накрая, мнозинството се състои от учител по специална педагогика, който в момента работи като учител по паралелна подкрепа.

Инструмент за събиране на данни

Използваният въпросник се състои от 8 глави, демографските характеристики на учителите, техните знания за разстройството от аутистичния спектър (РАС), мнението им за децата с РАС, задачите на учителя в класната стая и учителя по специална педагогика, съвременните педагогически подходи, които учителите използват в класната стая, характеристиките на ефективното прилагане на програми за приобщаване, специфичните тематични области на гръцката учебна програма и някои общи въпроси, относно обучението на деца с РАС. Първата глава съдържа 11 въпроса от затворен тип, докато втората има 1 въпрос от затворен тип и 1 въпрос от типа на Ликърт (Likert) с 11 подвъпроса. Третата глава съдържа 1 въпрос от типа на Ликърт с 10 подвъпроса, четвъртата има 2 въпроса от типа на Ликърт с по 10 подвъпроса и петата глава е съставена от 1 въпрос от типа на Ликърт с 36 подвъпроса. Също така шестата и седмата глава са направени от 1 въпрос от типа на Ликърт с по 7 и 11 подвъпроса. И

накрая, последната глава съдържа общо 5 въпроса, 2 от които с отворен и 3 със затворен край.

Интервютата бяха инструмент за качествено изследване. Интервютата бяха полуструктурирани. Характеристика на полуструктурираното интервю е, че изследователят не използва строго структурирани въпроси. Той дава стимул всеки път и интервюиранният остава да изразява свободно и без усилия, каквито и да е мисли, преживявания, чувства, нагласи и т.н. по въпроса, за който е попитан. Социално уязвимите групи, като имигрантите, може да имат затруднения да се изразяват свободно и да са подозрителни към процеса на интервю. Следователно техниките, които имат строга структура и всъщност не дават място за развитие на позициите, са неефективни.

Намесата на изследователя е ограничена и се прави само, за да се даде обратна връзка, когато е необходимо, или за да се обърне към участника, когато той пропусне нещо. Възможно е например, докато участникът отговаря на въпрос, да подходи към други въпроси. В този случай изследователят не го спира, с причината „ще кажем това по-късно“. Остава го свободен да заяви какво иска да каже, но той се грижи, по начин и с възможности, които му се дават всеки път, да върне участника към конкретния въпрос. В полуструктурираното интервю тогава има относителна свобода в отговорите на участниците. Но нищо не се случва непланирано и случайно. Има ясни области за изследване и цели, които се търсят да бъдат постигнати (Paraskevopoulos, 1993).

Обикновено този тип интервю изглежда лесно. В действителност обаче това изисква повишени умения от страна на изследователя, както по време на подаването на въпросите, така и по време на наблюдението на отговорите. Както вече споменахме, при този тип интервю изследователят трябва да бъде много добър слушател: тоест да наблюдава внимателно събеседника си, да посочва измеренията на проблемите, които могат да възникнат от неговата гледна точка и съответно да ги използва. Той също трябва да е неутрален слушател. Това означава, че той не се възмущава, не се съгласява и не преценява негативно възгледите на своите участници, когато те не са съгласни или са диаметрално противоположни на неговите. Той не цензурира възгледите на участниците, когато ги записва, а ги прави, така както са формулирани.

Полуструктурираното интервю може да се използва в количествени и качествени изследвания. То е по-подходящо за случаи, когато участниците в изследването имат активна роля в разследвания обект, водят ситуация или са присъствали на програма, която интересува изследователя. Счита се за мост между структурираното и свободното интервю. Но то не е идентично с нито един от двата вида.

Различава се от структурираното интервюиране по това, че изследователят има по-голяма гъвкавост при формулирането на въпросите. Има обаче и списък с раздели, които трябва да се изследват, както и конкретни въпроси за всеки раздел. Тоест, съдържанието на интервюто е фокусирано върху тематични единици. Също така се различава от свободното интервю, тъй като дискусиата не е напълно свободна. Има ограничения, които произтичат от разделите, които са планирани за разследване (Athanassiou, 2000).

Процес на събиране на данни

Въпросникът беше споделен с участниците най-вече онлайн чрез Instagram или Facebook, а също така някои от въпросниците бяха изпратени на участниците по имейл, след като те първо се съгласиха да участват в изследването. Във всеки случай беше използван Google form, който съдържаше въпросника.

Обработка на данни

Събраните данни бяха кодирани в цифри с помощта на раздела „намери и замени“ в Excel и след това бяха копирани в SPSS.25. Там въпросите бяха наименувани, стойностите и етикетите бяха добавени и с помощта на менюто SPSS, бяха създадени правилните таблици и графики.

Анализ

За статистическия анализ беше използвана програмата SPSS.25. В дескриптивното изследване използвахме проценти, средни стойности и стандартно отклонение, представени в подходящи таблици и графики, за да анализираме отговорите на участниците във въпросника. Също така, за надежден отговор на изследователските въпроси използвахме параметричния t-тест, не- параметричен Kruskal-Wallis и коефициент на Пиърсън.

Анализът на качествените данни се основава на тематичните области. Изследователят се опитва да реши как да отдели необработените данни. Той изучава данните, отбелязва коментарите си и идентифицира различни интересни точки, които кодира в тематични области. Това кодиране помага на изследователите бързо да извличат и събират всички текстове или други данни, които те са свързали с тематична идея, така че те да могат да бъдат разгледани заедно и различни случаи да бъдат сравнени.

Тема се създава, когато подобни въпроси и идеи, изразени от участниците, са групирани от изследователя в една категория. Тази тематична област може да бъде заглавието на дума или фраза, взета директно от данните или мисълта на изследователя, тъй като изглежда, че по-добре характеризира същността на казаното (Lacey & Luff 2007).

Ограничения на изследването

Основното ограничение на това проучване беше пандемията на Covid-19, която не позволяваше интервюта на живо. В резултат на това интервютата бяха проведени по телефона, което донякъде умори интервюираните.

Кодекс на поведение

Изследването е спазило всички етични правила. По-специално, личната информация на респондентите не се оповестява публично. Всички участници участват доброволно в анкетата. Няма въпрос, който да притеснява или смущава респондента.

Глава 5: Резултати

КОЛИЧЕСТВЕНИ РЕЗУЛТАТИ

Демография

В следващата глава са представени и анализирани демографските характеристики на участниците. По-голямата част от извадката, с процент от 61,9%, работи в Централна Гърция, следващите 16% са тези, които работят в Македония, а 10,2% работят на гръцките острови. Също така, процент от 6,5% работи в Тесалия, 2,7% работи в Тракия, 1,4% работи в Пелопонес, 1% работи в чужбина и 0,3% принадлежи на тези, които работят в Епир. 81,3% от преподавателите са жени, докато останалите 18,7% са мъже. 62,7% от участниците са на възраст най-малко 30 години, 29% са на възраст между 31 и 40 години, 4,7% са на възраст от 41 до 50 години, а 3,7% заемат учителите на възраст над 51 години. Продължавайки, 43,7% от извадката имат опит от 6 до 10 години като начални учители, 39% са били в такава позиция до 5 години, тези, които са били начални учители от 11 до 15 или повече над 20 години, заемат съответно 10,3% и 4,7%, докато останалите 2,3% от участниците работят като начален учител от 16 до 20 години. По-голямата част от извадката има от 0 до 5 години опит като учител в първи или втори клас с процент 49%, на второ място принадлежат 36,7% от възпитателите с 6 до 10 години опит, следвани от 8,3 % с опит от 11 до 15 години и тези с опит над 21 години и опит от 16 до 20 години с съответно 4,3% и 1,7%. 68,7% от извадката имат магистърска степен, 27% имат само бакалавърска степен, 3% са преминали следдипломно обучение, а 1,3% имат докторска степен. По-голямата част от преподавателите с процент от 86%

са обучавали деца с разстройство от аутистичния спектър в миналото, докато 14% не са. Също така 78% от извадката са преминали някаква форма на обучение, свързано с РАС, а към момента, 22% не са. Типът обучение в РАС, който 55,7% от участниците са завършили, е магистър, 42,7% са определили обучението си като бакалавърска степен и 1,7% като докторска степен. Освен това 63,7% от извадката са учители по специално образование, докато 36,3% са преподаватели в общообразователно училище. И накрая, 40% заявяват, че в момента работят като учител по паралелна подкрепа, 23,3% като учител в масово училище, 20% като учител в специално училище и 16,7% работят като учител в приобщаваща класна стая в масовото училище.

Знания относно децата с разстройство от аутистичния спектър

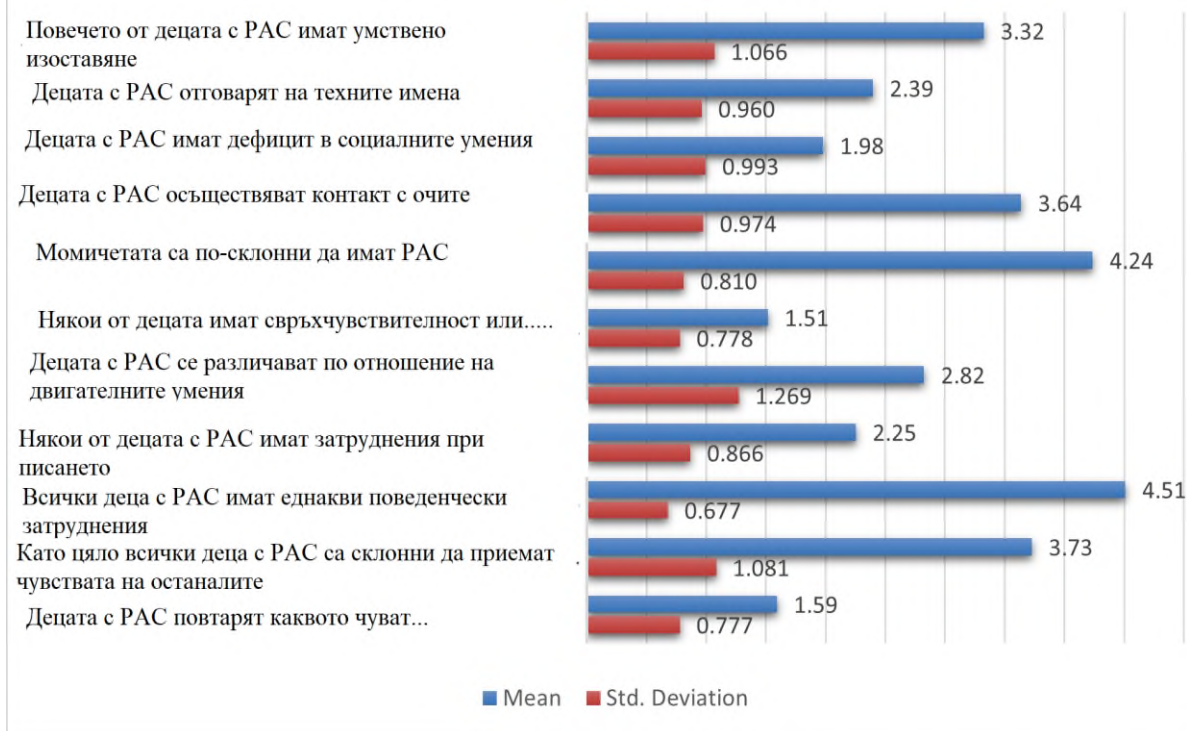
На графика 1 виждаме, че 82,7% от извадката са идентифицирали разстройството от аутистичния спектър като нарушение в развитието и 13,3% като разстройство на централната нервна система. Тези, които твърдят, че РАС е разстройство с психогенна етиология, принадлежат към 2,3% от извадката, а тези, които отговарят, че аутистичното разстройство е хромозомна аномалия, достигат 1,7%.

Графика 1: Какво е разстройство от аутистичния спектър



В графика 2 са представени общи въпроси, които имат за цел да идентифицират знанията на извадката относно децата с разстройство от аутистичния спектър (РАС), като се използват средни стойности и стандартно отклонение. Отговорите приемат стойности от 1 до 5 (1 - Напълно съгласен, 2 - Съгласен, 3 - Не знам / Не отговарям, 4 - Несъгласен, 5 - Напълно несъгласен) и с увеличаване на средната стойност се увеличава и несъгласието на участниците. Преподавателите са между несъгласие и пълно несъгласие, с превес повече към второто, като се има предвид, че всички деца с РАС имат еднакви поведенчески затруднения (4.51) и те „не са съгласни“, че момичетата са по-склонни да имат РАС (4.24). Между отговорите „Не знам / Не отговарям“ и „Не съм съгласен“, с превес повече към втория, изглежда са мненията, че децата с РАС са способни да възприемат чувствата на останалите (3.73) и че децата с нарушението, поддържат зрителен контакт със събеседника си (3.64). В същата скала, с превес към отговора „Не знам / Не отговарям“, е мнението, че повечето деца с това нарушение имат и умствена изостаналост (3.32), докато участниците не знаят дали тези деца се различават по отношение на техните двигателни умения (2.82). Извадката е между съгласие и неутралитет, като има превес повече към съгласието, относно дали децата с РАС отговарят на името си (2.39). Освен това те са съгласни, че повечето от тези деца имат затруднения в писането (2.25) и имат дефицит в социалните умения и комуникацията или езика (1.98). И накрая, участниците се оказват между пълно съгласие и просто съгласие, с превес повече към второто, че често децата с РАС повтарят това, което чуват и демонстрират стереотипно поведение (1.59) и че някои от тези деца имат свръхчувствителност или хипочувствителност към зрителния, слуховия, обонятелни или тактилни стимули (1.51).

Графика 2: Знания за децата с разстройство от аутистичния спектър



Мнения за децата с разстройство от аутистичния спектър

В следващата глава, ще представим мненията на учителите за децата с разстройство от аутистичния спектър (РАС). Отговорите приемат стойности от 1 до 5 (1 - Напълно съгласен, 2 - Съгласен съм, 3 - Не знам / Не отговарям, 4 - Несъгласен, 5 - Напълно несъгласен) и с увеличаване на средната стойност, толкова по-малко участниците се съгласяват с всяко твърдение.

В графика 3 са представени мненията на преподавателите. Участниците са между отговорите „Несъгласен“ и „Напълно несъгласен“, като има превес повече към първия, че децата с РАС трябва да посещават само специални училища (4.31) и между отговорите „Не знам / Не отговарям“ и „Не съм съгласен“, придържайки се повече към несъгласието, че се чувстват стресирани, когато дете с това нарушение е включено в класната им стая (3,70). Освен това те не знаят или предпочитат да не отговарят за детето с РАС, което е смущаващ фактор за класната стая (3.25). В допълнение, между несъгласието и отговора „Не знам / Не отговарям“, с предпочитание повече към първия, са

мнението на участниците относно възможността на дете с РАС да стане академичен успешен и независим възрастен с подходящата намеса (2.31). Междувременно те са единодушни, че основните фактори, влияещи върху включването на деца с РАС, са индексът на интелигентност и тежестта на аутистичното разстройство (2.20), че те намират своите умения за подходящи за справяне с дете с РАС (2.00), че тези деца има вероятност да станат жертви на тормоз в училище (1.98) и че работят много добре с родители и специални възпитатели на деца с РАС (1.93). Извадката също се съгласява, че те се чувстват способни да накарат децата с типично развитие, които посещават тяхната класна стая, да приемат съученик с РАС (1.83) и че децата с това разстройство могат да постигнат ефективно обучение в добре организирана среда (1.82).



Важните задачи на учителя по общо или специално образование

Учителя в класната стая

Както бе споменато по-горе, в тази първа част ще бъдат представени важността на задачите и жестовете, които прави общообразователният или учителят в класната стая.

На Графика 4 виждаме, че участниците са между отговорите „Не знам / Не отговарям“ и „Не съм съгласен“, с превес най-вече към втория, относно съществуването на типични професионални взаимоотношения между учителя в класната стая и учителя по специална педагогика (3.59) и те не знаят или предпочитат да не отговорят на факта, че учителят в класната стая има неспецифична връзка със специалното образование (2.77). Продължавайки, извадката е между пълното съгласие и простото съгласие, като се навежда по-скоро към първото, по отношение на използването на богат и разнообразен материал от учителя (1.44), че учителят в класната стая дава на учениците време (1.39) и насърчава ученика да участва в урока и изразява своето мнение (1.35). В същата скала, все още клоняща към пълното съгласие, принадлежат мненията за това, че учителят в класната стая насърчава взаимодействието на учениците със съученици чрез занимания в класната стая (1.34), които учителят по специална педагогика подкрепя и обсъжда с него (1.34) и за факта, че учителят в класната стая има отношения на подкрепа и сътрудничество с учителя по специална педагогика (1.32). И накрая, преподавателите са все още между съгласието и пълното съгласие, с превес към второто, относно помощта, която учителят в класната стая оказва на ученика за развиване на приятелски и кооперативни отношения с другите съученици (1.32) и че общият преподавател възнагражда всички усилия на учениците (1.31).

Графика 4: Учители в класната стая



Учител специално образование

Във втората част на тази глава, ще бъдат анализирани важноста на задачите и жестовете на учителя по специална педагогика.

На графика 5 е видно, че извадката изглежда е между отговора „Не знам / Не отговарям“ и „Несъгласен“, клонящ към несъгласието, че учителят по специална педагогика има типични професионални отношения с учителя в класната стая (3.65), междувременно те са между съгласие и отговор „Не знам / не отговарям“, като клонят повече към втория, че учителят по специална педагогика има неспецифични отношения с учителя в класната стая (2.78). Освен това между отговорите „Напълно съгласен“ и „Съгласен съм“, клонящо към първия, се поставят мненията на участниците относно използването на богат и разнообразен материал от учителя по образование (1.41), че той / тя има връзка от подкрепа и сътрудничество с учителя в класната стая (1.39) и че той / тя възнаграждава всички усилия на учениците (1.39). Също така в същата скала принадлежат мненията, които показват дали учителят по специална педагогика подкрепя учителя в класната стая и обсъжда с тях (1.34), дава време на

учениците да участват в урока и изразяват своето мнение (1.33) и насърчава учениците да си взаимодействат със съучениците им чрез занимания в класната стая (1.31). И накрая, в същата скала, клонящи към пълно съгласие, са и мненията, че учителят по специална педагогика насърчава учениците да участват в урока и да изразяват мнения (1.29) и че той / тя помага на учениците да развият приятелски отношения и отношения на сътрудничество със съучениците си (1,28).



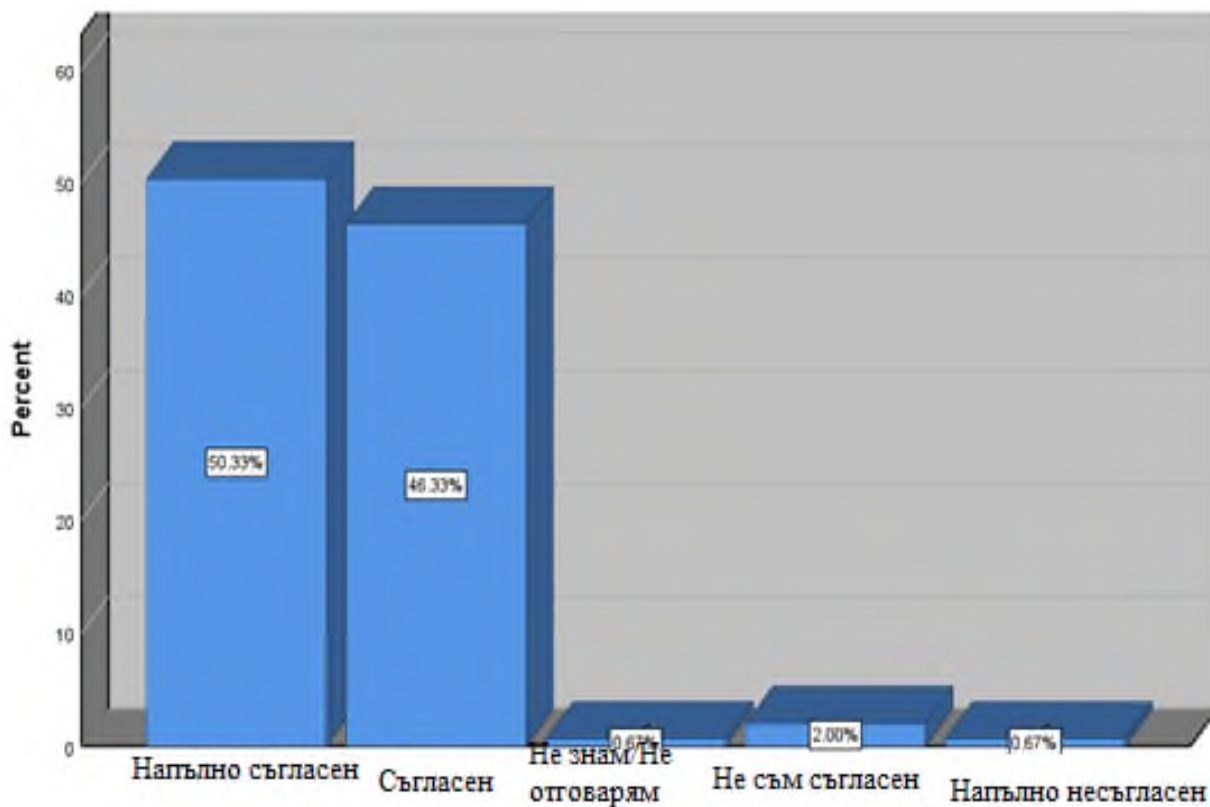
Съвременни педагогически подходи

В главата по-долу ще анализираме съвременните педагогически подходи, използвани от възпитателите, въз основа на мненията на извадката.

В графика 6, ние наблюдаваме, че 50,3% от участниците са напълно съгласни с използването на структурирано обучение, като например идентифициране на пространство, време и т.н. 46,3% са съгласни с използването на структурирано обучение, докато 2% не са съгласни. Процентът от 0,7%

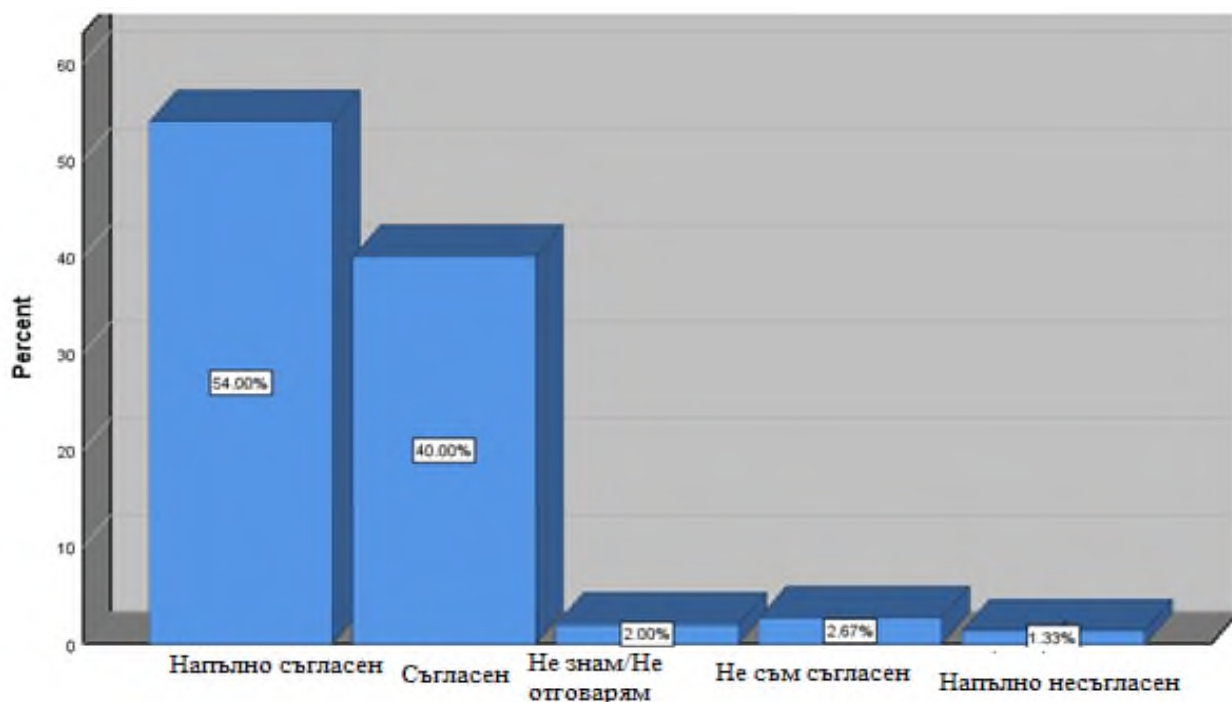
принадлежи на онези, които не знаят или решават да не отговорят и същият процент от 0,7% са учителите, които са напълно несъгласни.

Графика 6: Употреба на структурирано обучение



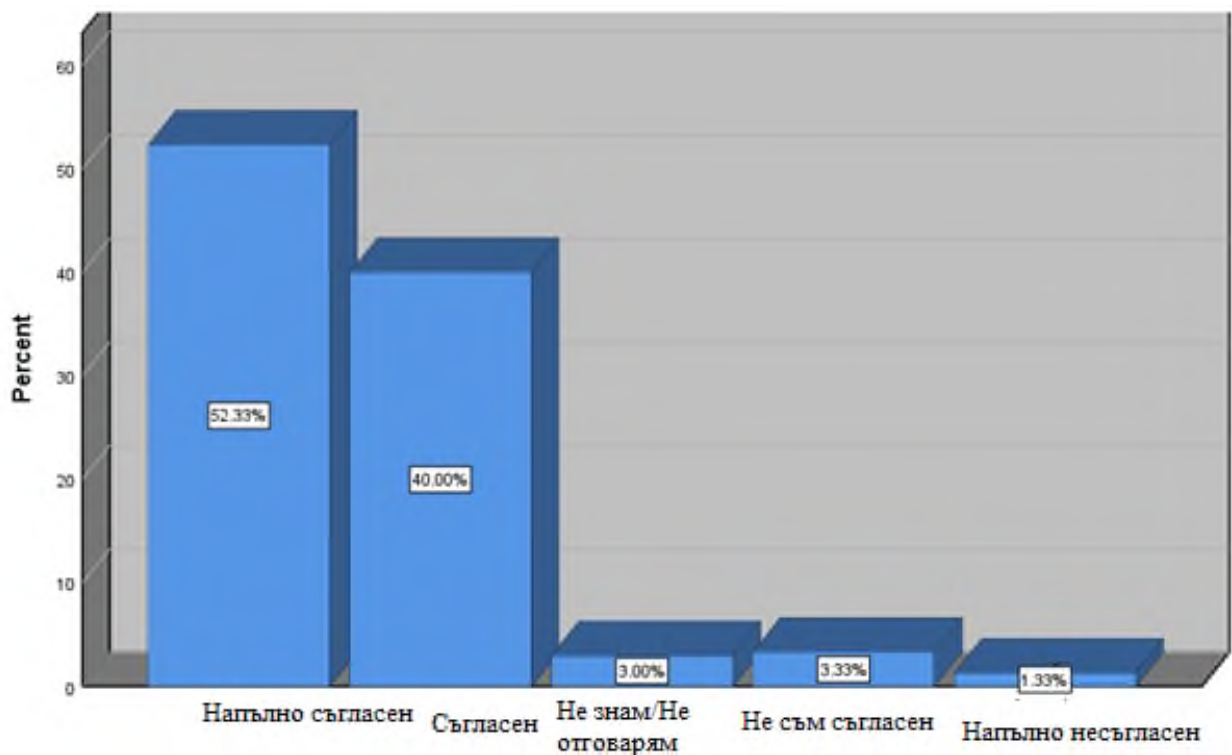
На графика 7, е видимо, че 54% от извадката са напълно съгласни с организацията на пространството и учебната среда, а 40% принадлежат към отговора „Съгласен съм“. 2,7% заемат учителите, които не са съгласни с предишното твърдение, 2% за тези, които не знаят или няма да отговорят и 1,3% за тези, които са напълно несъгласни.

Графика 7: Организация на пространството и учебната среда



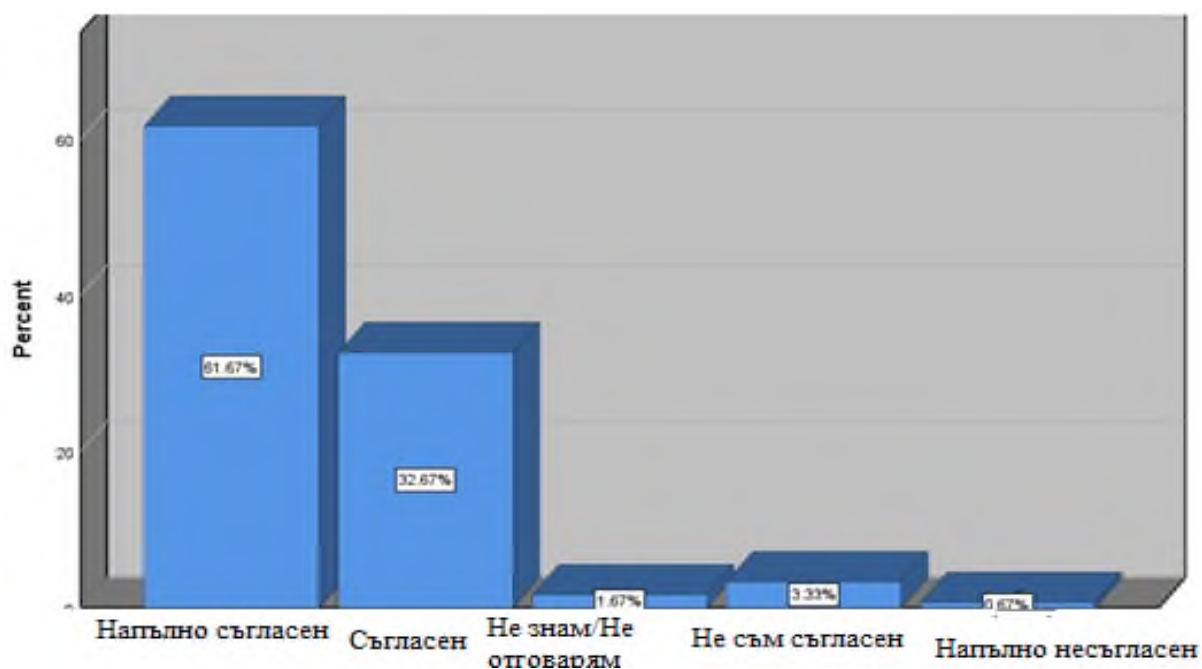
В графика 8 по-долу е очевидно, че 52,3% от преподавателите са напълно съгласни с пространствената адаптация, докато 40% от извадката се съгласяват. Освен това 3,3% не са съгласни с пространствената адаптация, 3% не знаят или не отговарят и 1,3% от извадката са напълно несъгласни.

Графика 8: Пространствена адаптация



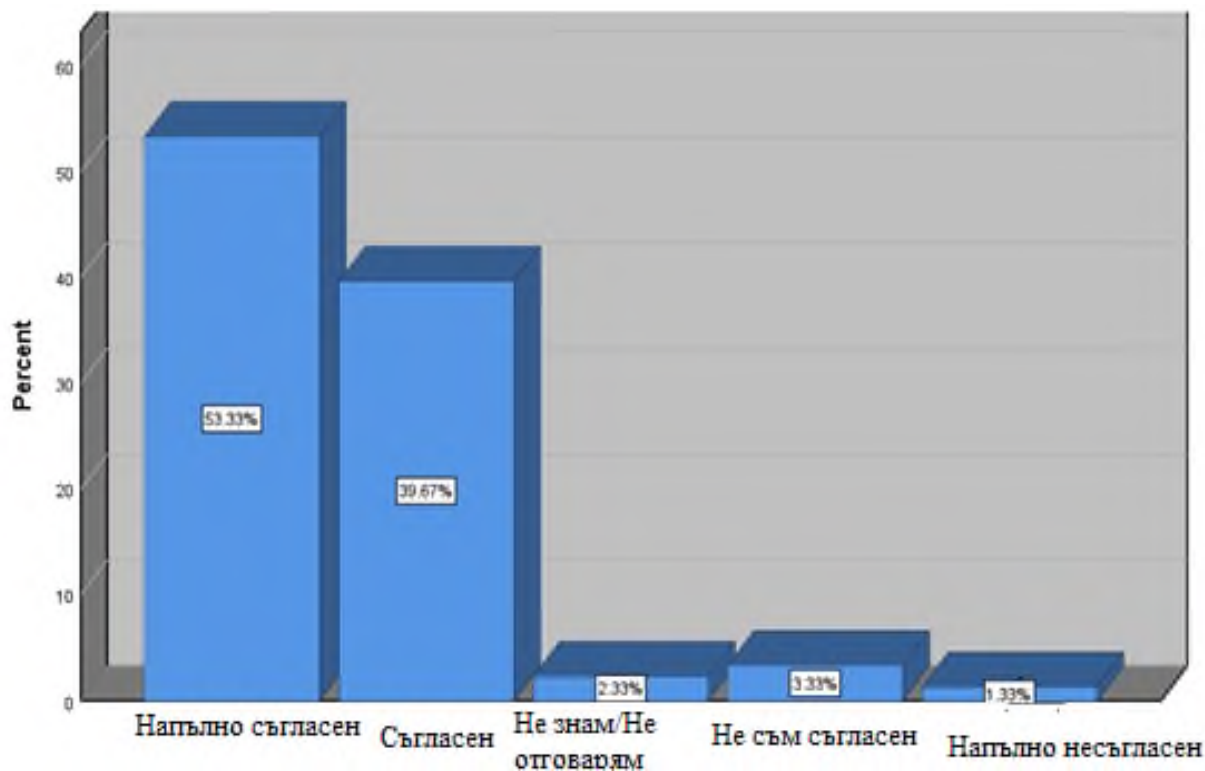
На графика 9 е очевидно, че мнозинството от участниците, с процент от 61,7%, се съгласява напълно с използването на визуален материал и визуални инструкции за изпълнение на дейности, а 32,7% просто се съгласяват. Освен това 3,3% не са съгласни с предишния метод, 1,7% не знаят или предпочитат да не отговорят, а 0,7% са напълно несъгласни.

Графика 9: Употребата на визуални материали и визуални инструкции за изпълнение на дейности



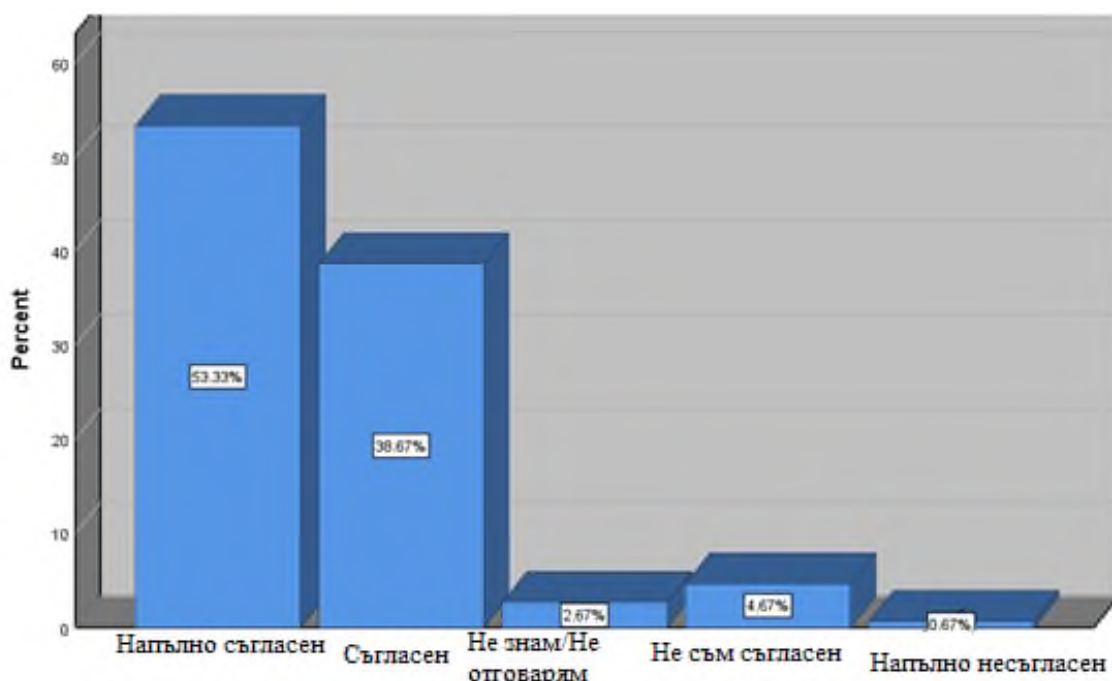
В графика 10 виждаме, че 53,3% от преподавателите са напълно съгласни с използването на визуализирана програма, а 39,7% просто са съгласни. Освен това 3,3% не са съгласни с използването на визуализирана програма, 2,3% не знаят или не отговарят, а 1,3% са напълно несъгласни.

Графика 10: Използване на визуализирана програма



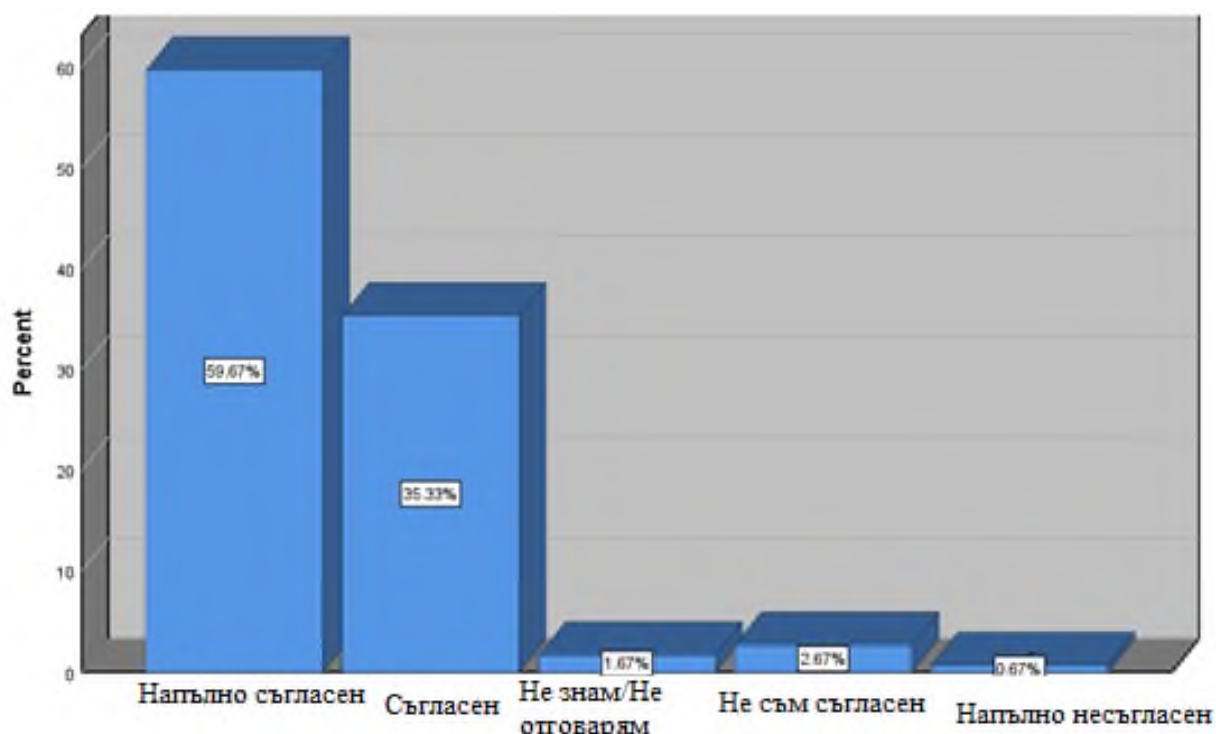
В графика 11 е забележимо, че 53,3% от участниците са напълно съгласни с образователния подход за използване на карти с визуализирани правила за поведение, а 38,7% просто са съгласни. Освен това 4,7% не са съгласни с този образователен подход, 2,7% не знаят или не отговарят, а 0,7% са напълно несъгласни.

Графика 11: Карти с визуализирани правила за поведение



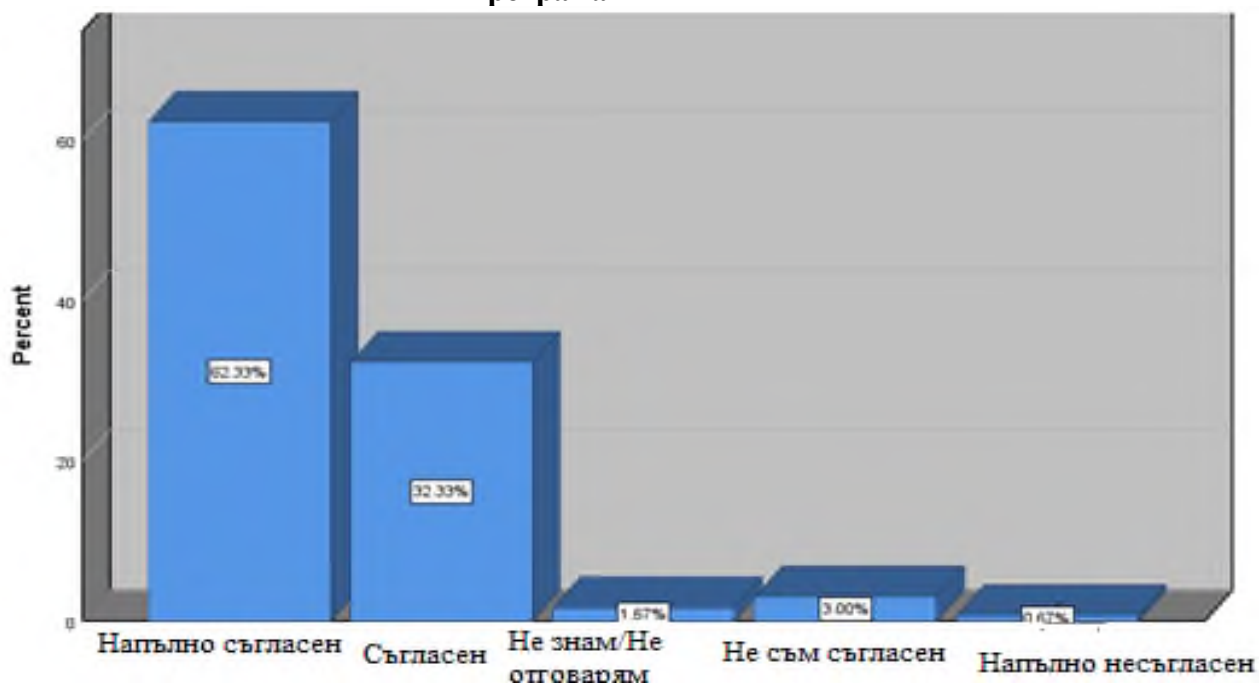
В графика 12 е видно, че 59,7% от преподавателите са напълно съгласни с адаптирането на образователните цели, 35,3% просто са съгласни, докато 2,7% просто не са съгласни. И накрая, 1,7% от участниците отговориха „Не знам / Не отговарям“, а 0,7% от извадката са напълно несъгласни с адаптирането на образователните цели.

Графика 12: Адаптиране на образователните цели



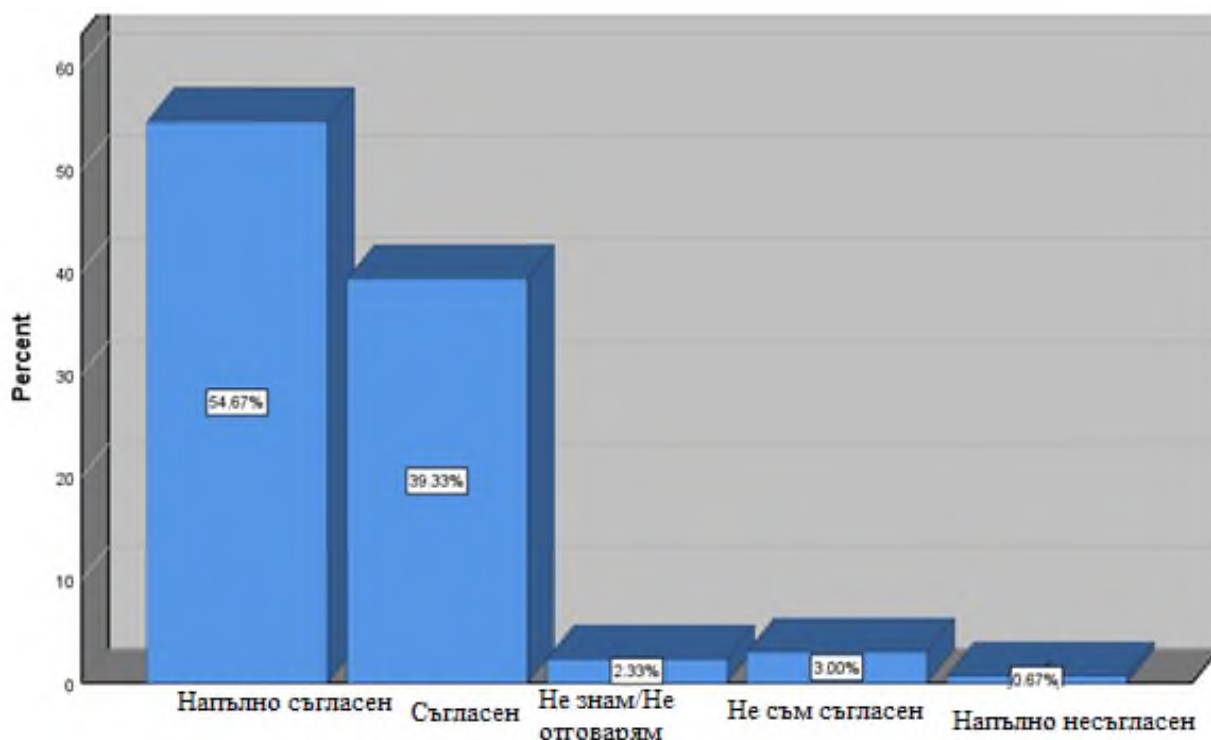
В графика 13, са представени мненията на извадката за адаптациите на учебния материал и персонализираната учебна програма, с които мнозинството с процент от 62,3% напълно се съгласява, а 32,3% просто се съгласяват. Междувременно 3% от участниците не са съгласни с това адаптиране на учебния материал и персонализирана учебна програма, 1,7% принадлежат към тези, които не знаят или предпочитат да не отговарят, а 0,7% от извадката са напълно несъгласни.

Графика 13: Адаптиране на учебния материал и персонализирана учебна програма



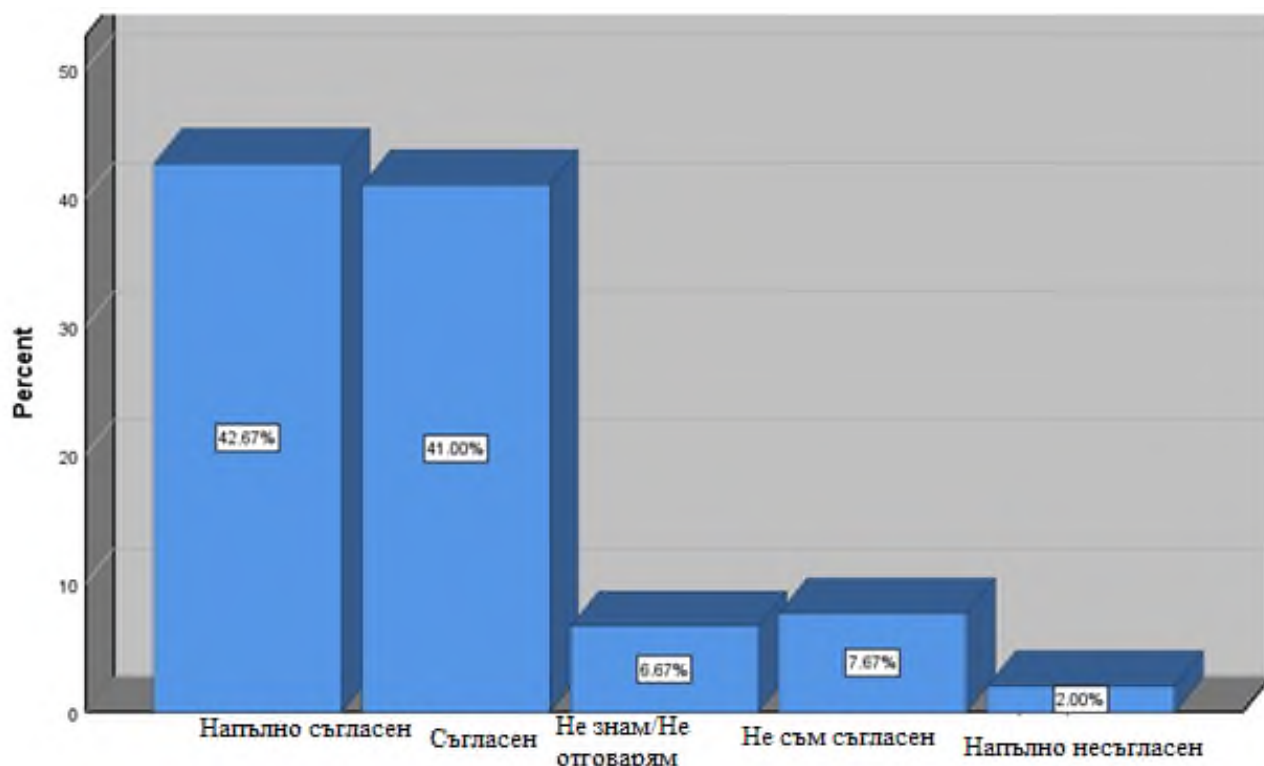
В графика 14 е очевидно, че 54,7% от преподавателите са напълно съгласни с използването на социални истории като образователен подход, а 39,3% просто са съгласни. Тези, които не са съгласни с използването на социални истории, принадлежат към процент от 3%, 2,3% заемат тези, чиито отговори са неутрални, а 0,7% от извадката са напълно несъгласни.

Графика 14: Използване на социални истории



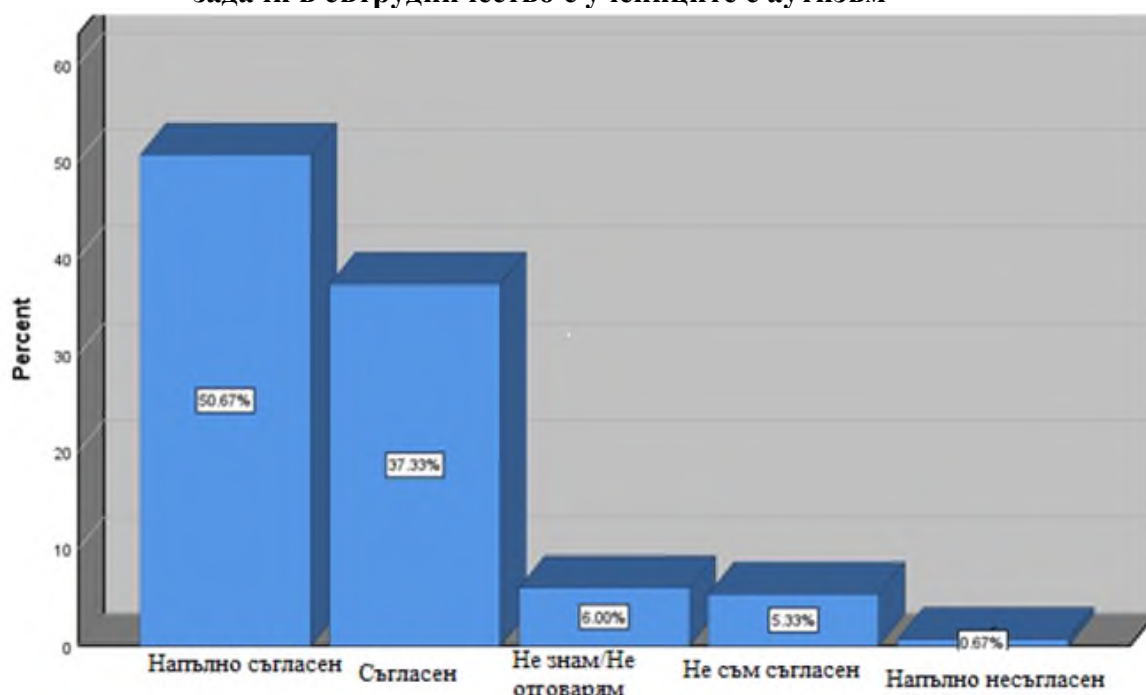
В графика 15 е забележимо, че 42,7% от учителите са напълно съгласни с използването на алтернативна форма на комуникация със снимки (pics), а 41% също са съгласни. 7,7% от тях не са съгласни с тази употреба, 6,7% остават неутрални, а 2% напълно не са съгласни.

Графика 15: Използване на алтернативна форма на комуникация със снимки (pics)



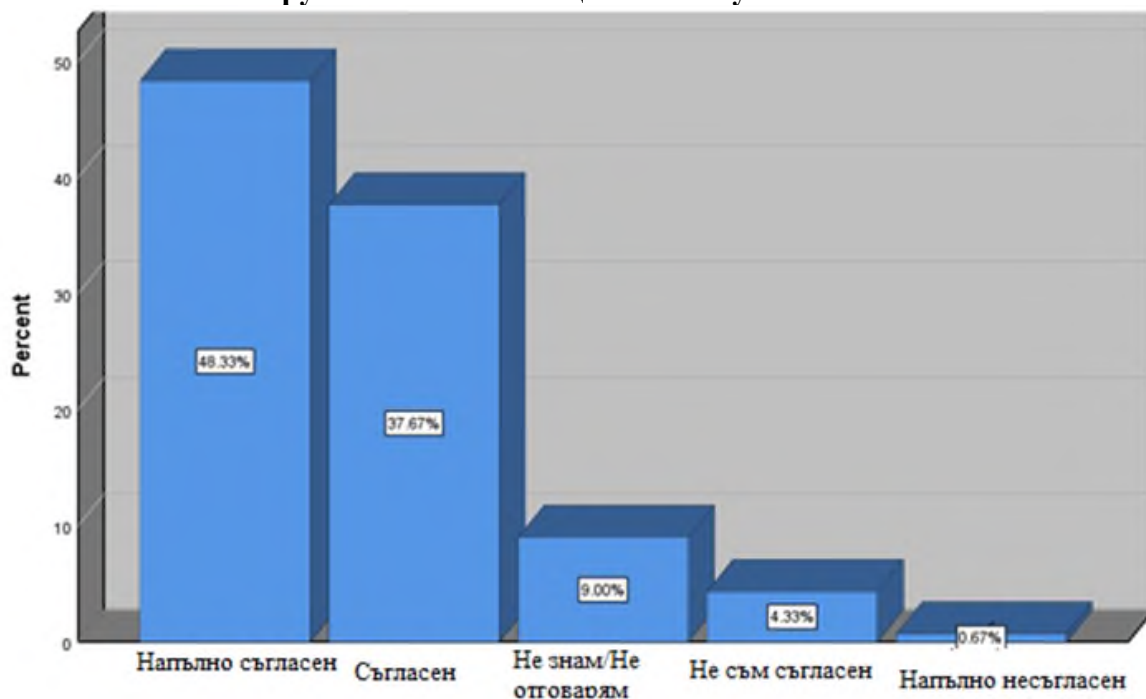
На графика 16 виждаме, че 50,7% от участниците са в пълно съгласие със структурираните партньорски мрежи - учениците изпълняват задачи в сътрудничество с ученици с аутизъм, като образователен подход и 37,3% от учителите просто се съгласяват. Неутрални остават 6% от извадката, докато 5,3% не са съгласни с този подход, а 0,7% са напълно несъгласни.

Графика 16: Структурирани партньорски мрежи – учениците изпълняват задачи в сътрудничество с учениците с аутизъм



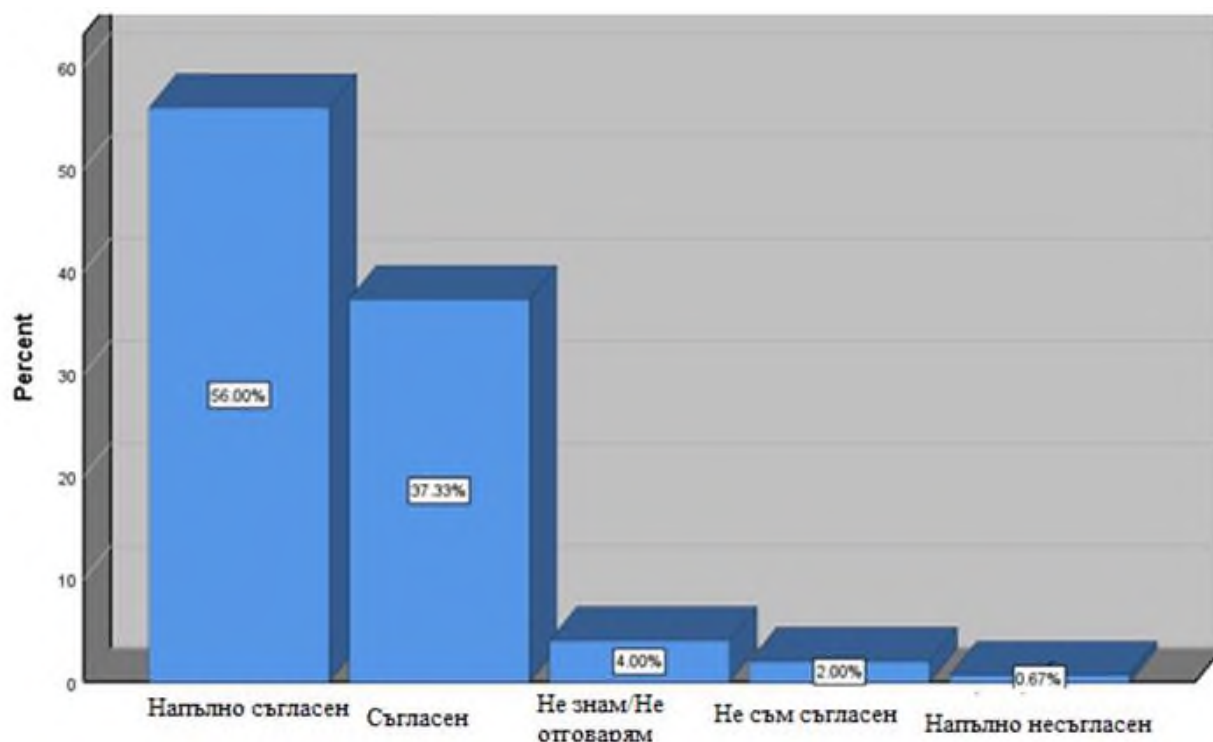
В следващата графика 17 е видимо, че мнозинството от участниците, с процент от 48,3%, са напълно съгласни с повишаването на осведомеността на връстниците за нарушението и по-специално за аутизма и 37,7% ясно се съгласяват. 9% от извадката остават неутрални, 4,3% не са съгласни и само 0,7% са напълно несъгласни.

Графика 17: Повишаване на осведомеността на връстниците за нарушението и по-специално за аутизма



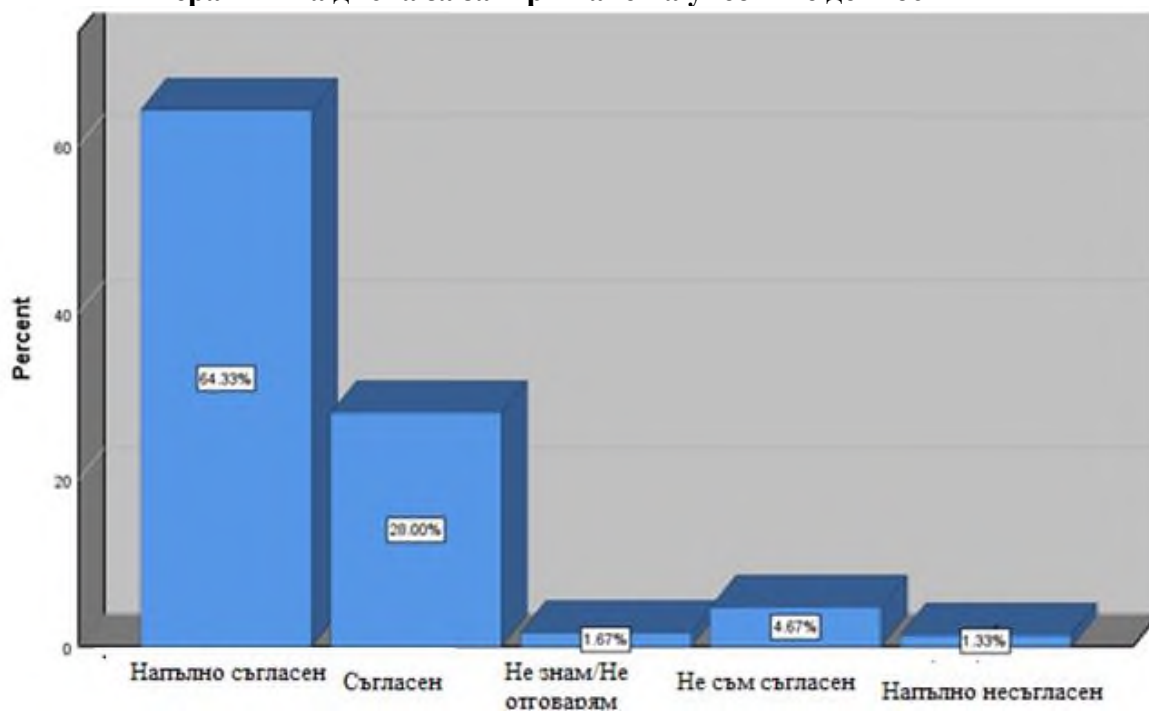
На графика 18, е представено съгласието на участниците относно интегрирането на ученици с аутизъм в училищната среда, чрез организиране на съвместни дейности с техните връстници. 56% от преподавателите са напълно съгласни, а 37,3% просто са съгласни. Също така, 4% от извадката решават да останат неутрални, 2% не са съгласни и 0,7% напълно не са съгласни.

Графика 18: Интегриране на ученици с аутизъм в училищната среда, чрез организиране на съвместни дейности с техните връстници



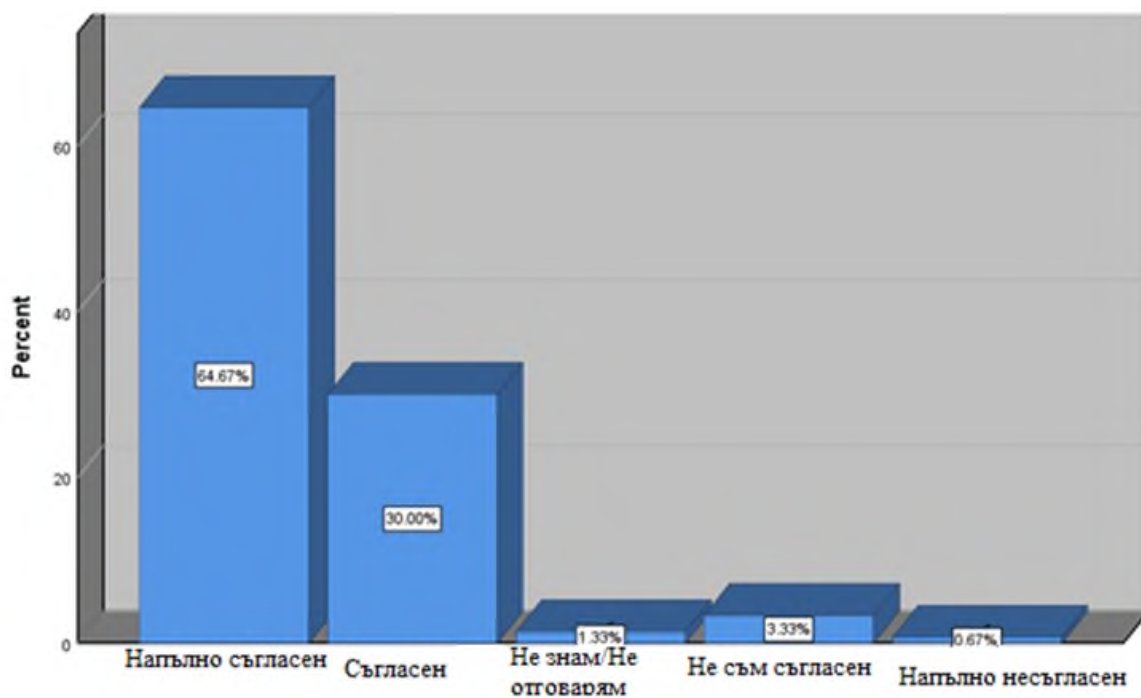
По-долу, в графика 19, 64,3% от участниците са напълно съгласни с използването на новите технологии като компютри и интерактивна дъска за завършване на учебните дейности, а 28% са съгласни. 4,7% от извадката не са съгласни, 1,7% остават неутрални, а 1,3% напълно не са съгласни.

Графика 19: Използване на новите технологии като компютри и интерактивна дъска за завършване на учебните дейности



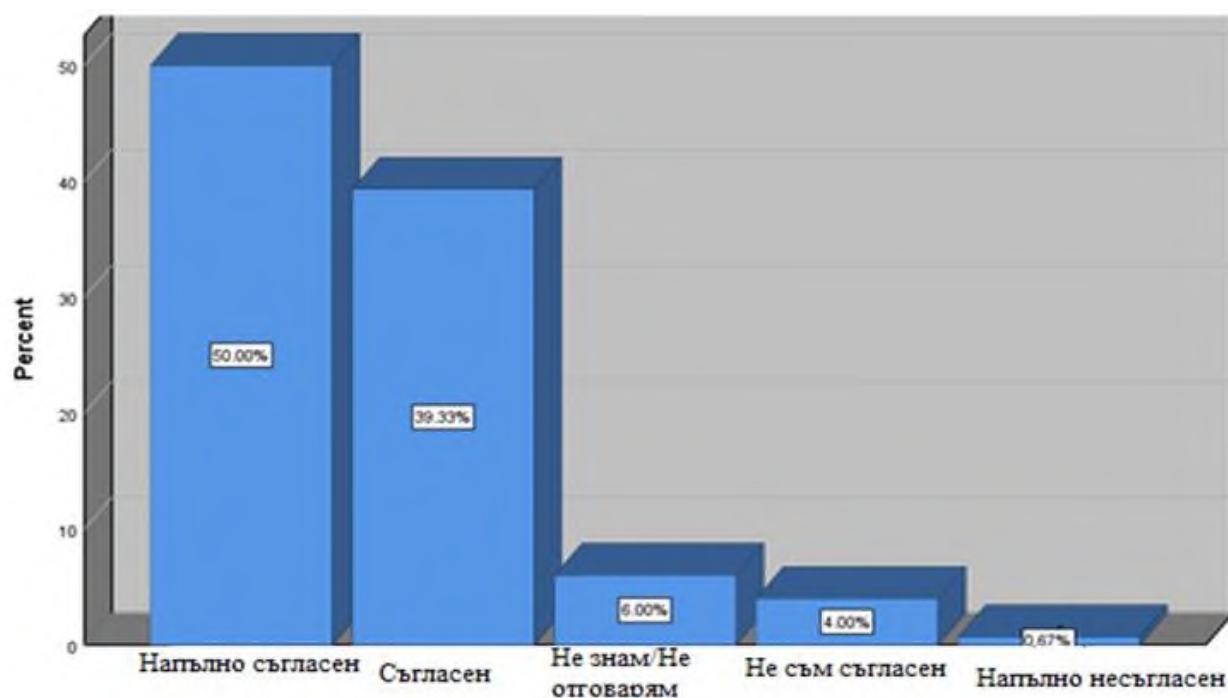
На графика 20 виждаме, че 64,7% от преподавателите са напълно съгласни с разработването на практики за подобряване на положителното поведение на учениците, а 30% просто са съгласни. Освен това 3,3% от извадката не са съгласни, 1,3% избират да останат неутрални, а 0,7% - напълно несъгласни.

Графика 20: Разработване на практики за подобряване на положителното поведение на учениците



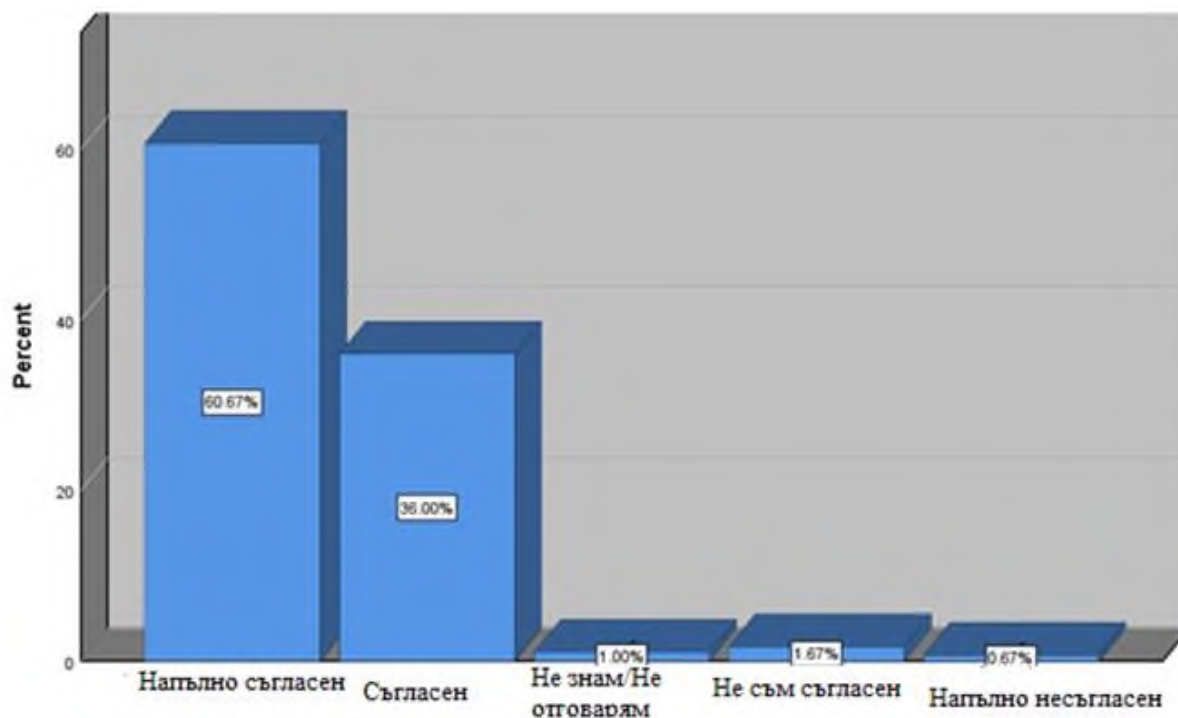
На графика 21, 50% от учителите са напълно съгласни с оценката на причините за проблемното поведение на детето, а 39,3% просто са съгласни. Малцинството от извадката, с процент от 6%, изглежда неутрално, 4% не са съгласни и 0,7% напълно не са съгласни.

Графика 21: Оценката на причините за проблемното поведение на детето



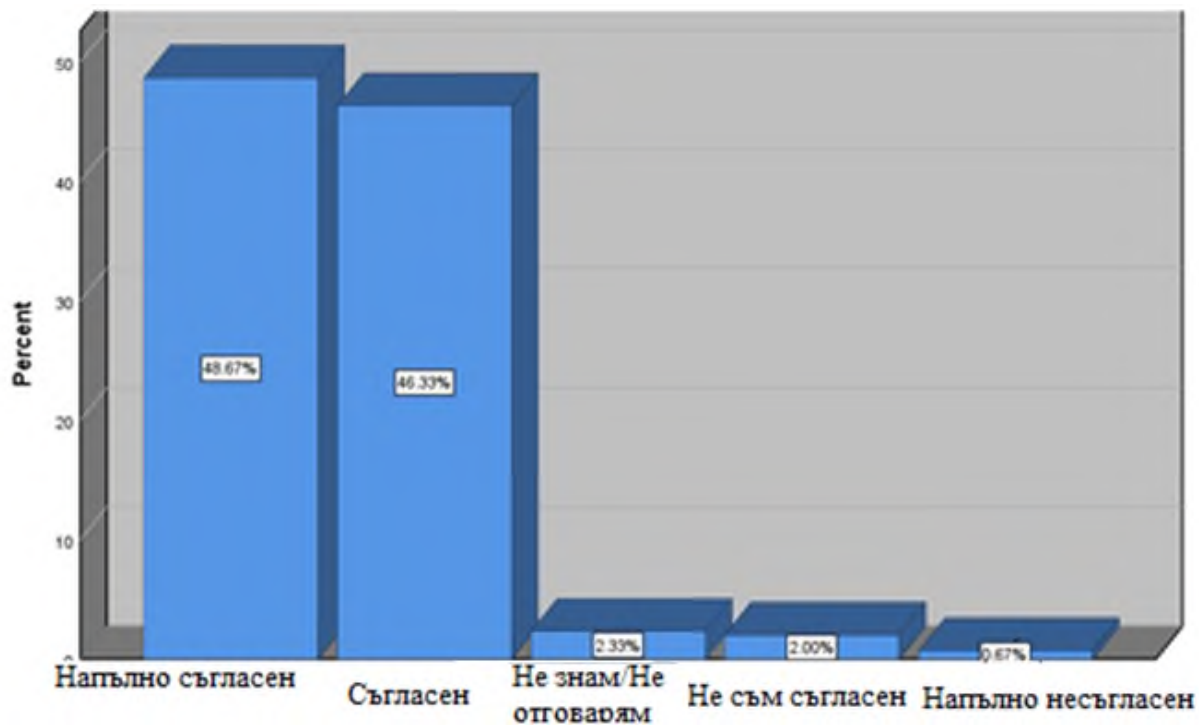
В графика 22, по-голямата част от преподавателите са напълно съгласни да проектират персонализирани учебни дейности, с процент от 60,7% и 36% от тях са съгласни. Освен това 1,7% от извадката не са съгласни, 1% остава неутрален, а 0,7% са напълно несъгласни.

Графика 22: Проектиране на персонализирани учебни дейности



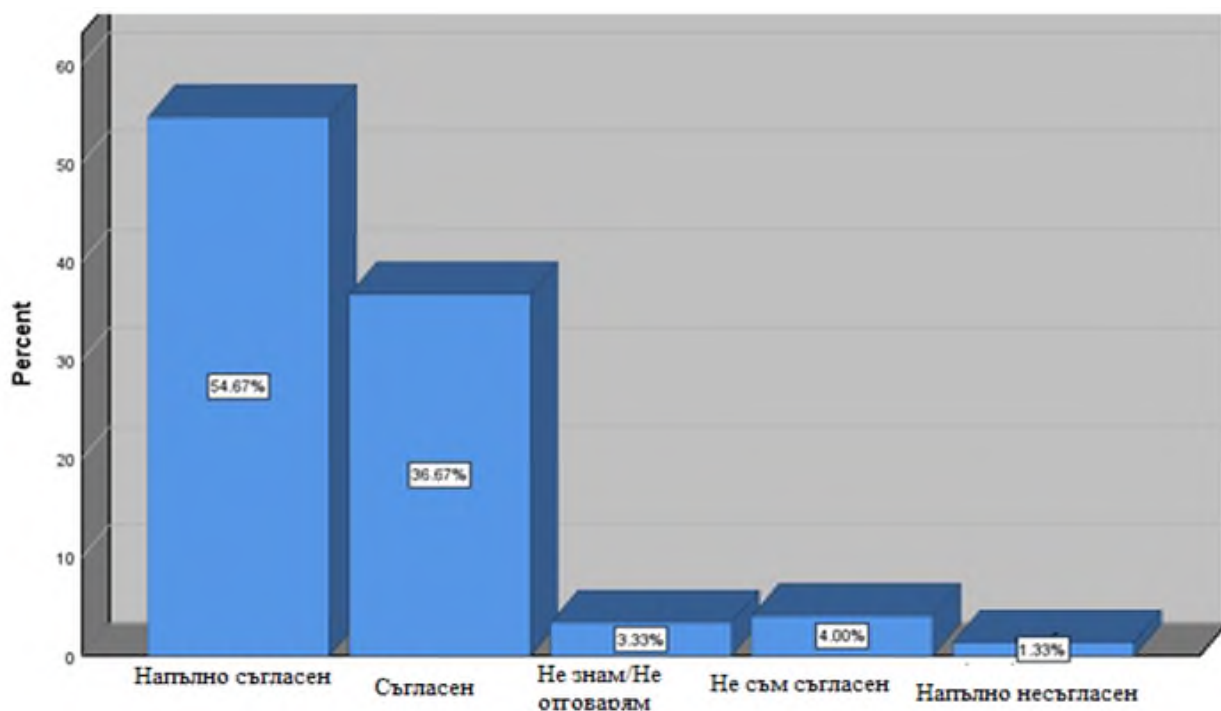
В графика 23, ще бъде анализирано съгласието на учителите за използване на целево - базирани учебни планове. 48,7% от тях са напълно съгласни, 46,3% просто са съгласни, докато 2,3% от извадката са неутрални. Също така 2% от общата извадка не са съгласни, а 0,7% са напълно несъгласни.

Графика 23: Целево - базирани учебни планове



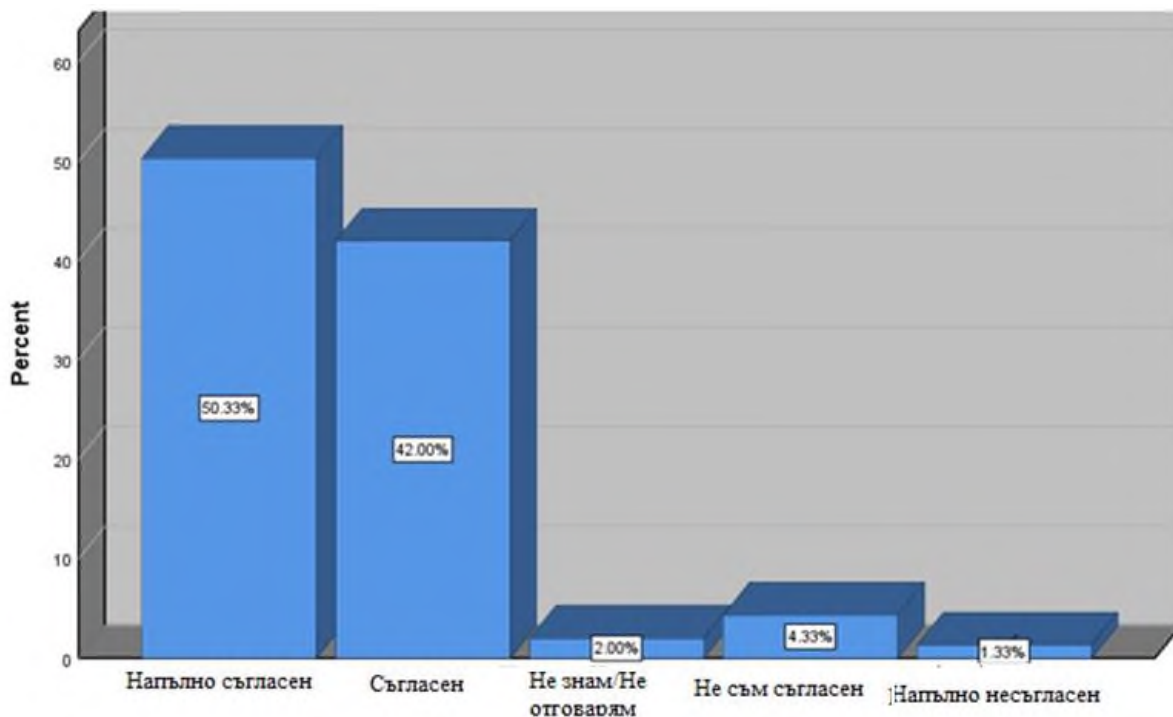
В графика 24, 54,7% от участниците са напълно съгласни с използването на визуален материал за подобряване на автономността на учениците, 36,7 са съгласни, докато 4% не са съгласни. 3,3% от извадката остават неутрални, а 1,3% са напълно несъгласни.

Графика 24: Използване на визуален материал за подобряване на автономността на учениците



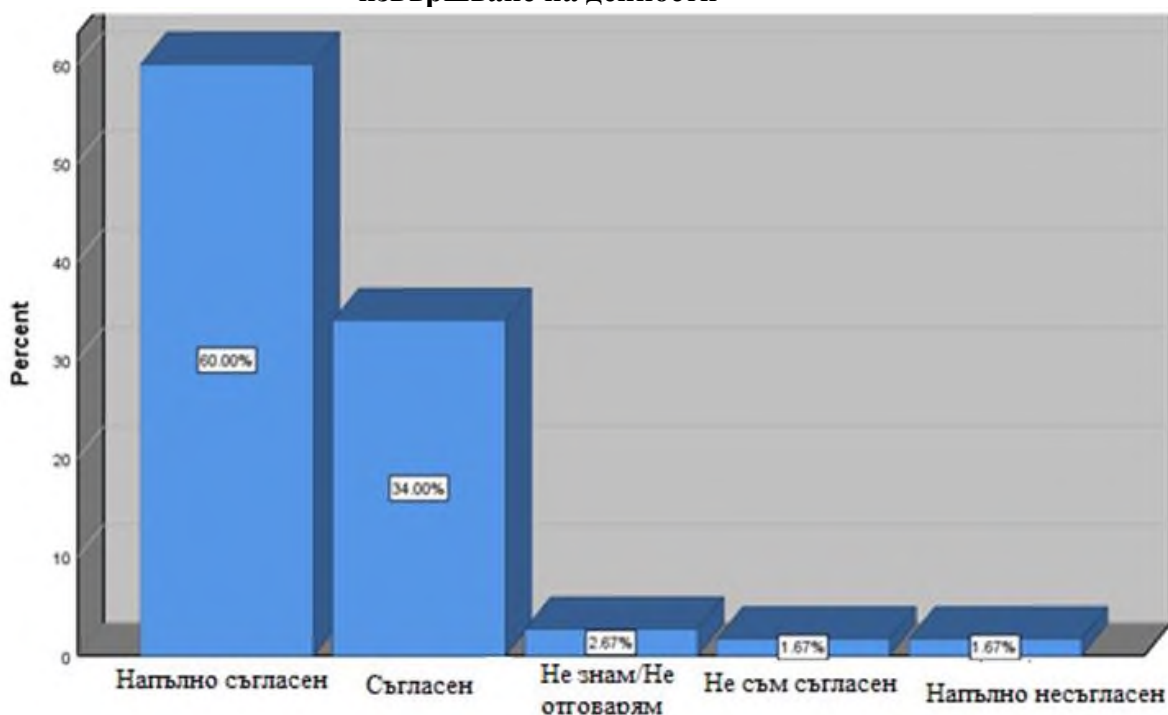
В следващата графика 25, 50,3% от преподавателите са напълно съгласни с използването на експериментални дейности по време на преподаване, 42% просто са съгласни, а 4,3% не са съгласни. И накрая, 2% от участниците са неутрални, а 1,3% са напълно несъгласни.

Графика 25: Експериментални дейности по време на преподаване



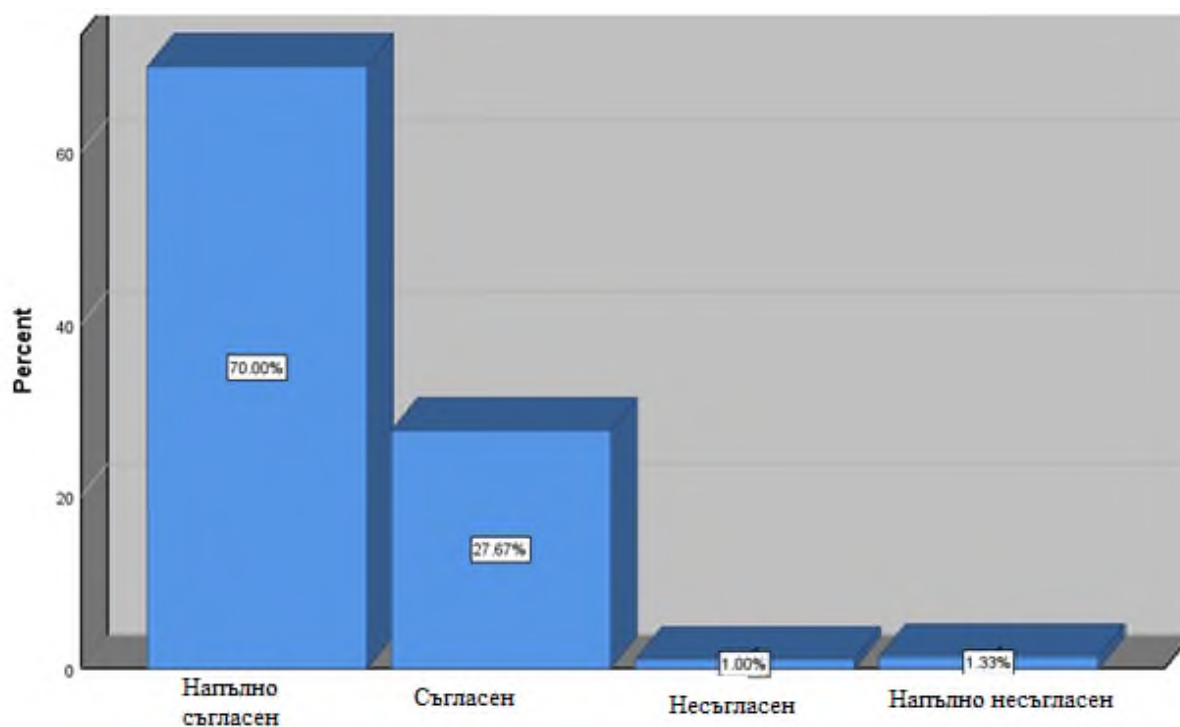
В графика 26, по-долу, е забележимо, че мнозинството, с процент от 60%, напълно се съгласява с образователния подход за прекарване на повече време с ученици с аутизъм за извършване на дейности и 34% също са съгласни. Освен това 2,7% избират да останат неутрални и накрая, участниците, които са съгласни и са напълно несъгласни, заемат подобни проценти от 1,7%.

Графика 26: Прекарване на повече време с учениците с аутизъм за извършване на дейности



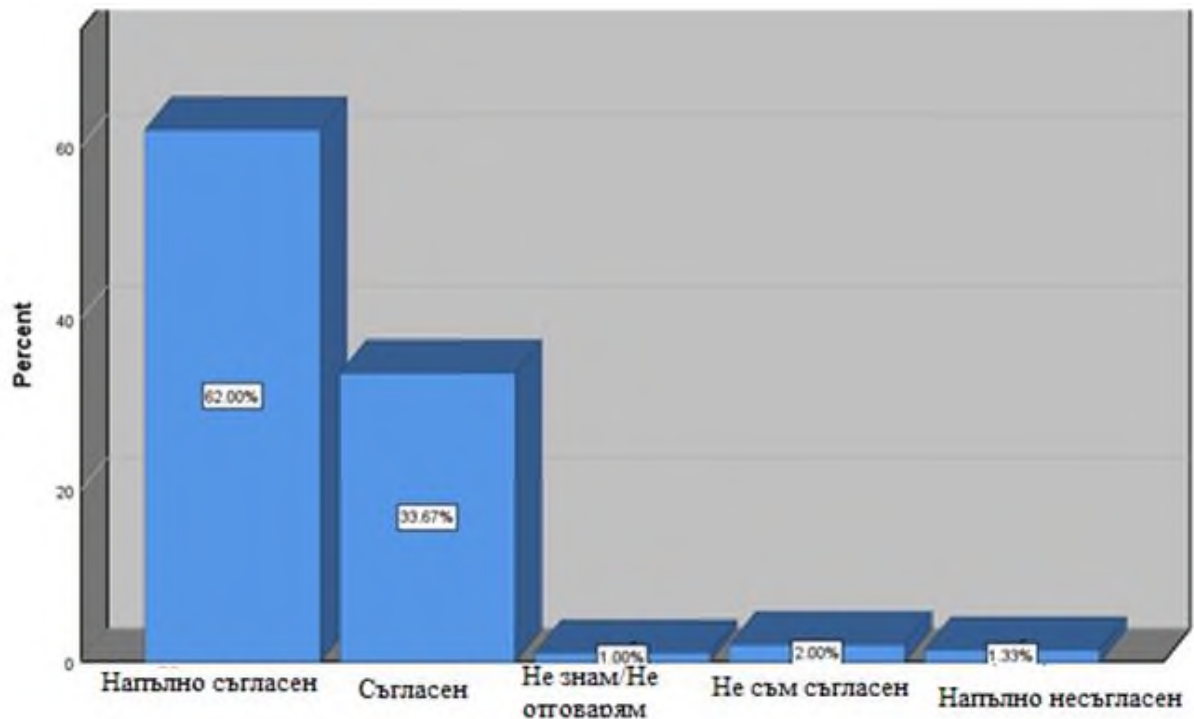
Продължавайки, 70% от преподавателите подкрепят напълно системата за награждаване при завършване на дадена дейност като образователен подход, а 27,7% също се съгласяват. Малките проценти, като 1,3% и 1%, принадлежат на учителите, които напълно не са съгласни или просто не са съгласни. Предишните наблюдения са представени на графика 27.

Графика 27: Награждаване при завършване на дадена дейност



На графика 28 е очевидно, че 62% от извадката са напълно съгласни с участието на ученик-аутист в групови дейности, 33,7% просто са съгласни, докато от друга страна 2% не са съгласни. Също така 1,3% и 1% принадлежат съответно на тези, които са напълно несъгласни и тези, които са неутрални.

Графика 28: Участие на ученик – аутист в групови дейности



В настоящото изследване, бяха анализирани съвременните педагогически подходи в приобщаващото образование и по-конкретно начините за интегриране на учениците с разстройство от аутистичния спектър в началното образование. По-конкретно, 300 преподаватели взеха участие в изследването, повечето от които работят в Централна Гърция, жени на възраст до 30 години, работещи като начални учители от 6 до 10 години и като учители в първи клас до 5 години. Също така, повечето от учителите имат магистър, в миналото са преподавали на деца с аутизъм и са получили подходящо обучение, свързано с това за разстройството на спектъра в тяхната магистратура. Освен това по-голямата част се състои от учител по специално образование, който в момента работи като учител по паралелна подкрепа.

Продължавайки със знанията на учителите относно децата с разстройство от аутистичния спектър, мнозинството подкрепя, че разстройството от аутистичния спектър, е нарушение в развитието и също така най-вече са съгласни, че учениците с такова разстройство имат свръхчувствителност или хипочувствителност към зрителни, слухови, обонятелни или тактилни стимули, докато те не са съгласни в по-голяма степен, че всички деца с РАС имат еднакви поведенчески трудности.

Що се отнася до мнението на преподавателите за децата с разстройство от аутистичния спектър, те изглежда са съгласни в по-висок процент, че децата с това разстройство, могат да постигнат ефективно обучение в добре организирана среда и да се съгласят в по-малка степен, относно факта, че се чувстват стресирани, когато дете с това разстройството е включено в тяхната класна стая. Що се отнася най-вече до задачите на класните учители, те възнаграждават всички усилия на учениците и по-малко имат типични професионални отношения с учителя по специална педагогика. Участниците обаче вярват на по-високо ниво, че специалните преподаватели помагат най-вече на учениците да развият приятелски отношения и отношения на сътрудничество със своите съученици и по-малко, че имат професионални отношения с учителите в класната стая.

Що се отнася до съвременните педагогически подходи, мнозинството от участниците се съгласяват в по-висок процент, че възнаграждават учениците за завършване на дейността и че използват стратегии за релаксация, когато детето с аутизъм е разстроено. Участниците обаче по-малко избират учениците да седят на бюрото с аутистите и да използват алтернативни форми на комуникация със снимки. Що се отнася до характеристиките на ефективното прилагане на програми за приобщаване, участниците се съгласяват в по-голяма степен, че подкрепяща училищна среда, която помага на учениците да развият уменията си във всички области и по-малко, че системата за сътрудничество и комуникация с други организации предоставя услуги за подкрепа. Участниците обаче са повече съгласни, че подобряват положителното поведение на ученика и по-малко -ученикът не трябва да предприема действия, които да навредят на него. Също така, участниците вярват повече, че учителите по специално образование трябва да работят с деца аутисти и по-ефективните практики в обучението на деца аутисти са диференцираните методи на обучение. Повечето от участниците са съгласни, че са взети мерки по отношение на безопасността в класната стая и че те притежават уменията и знанията за включване на ученици с аутизъм в класната стая, без подкрепата на специален учител, но не са съгласни относно получаването на достатъчно допълнителна подкрепа за учениците с аутизъм.

Продължавайки, от първото изследване е очевидно, че учителите, които работят в чужбина, участниците, които са на възраст до 30 години и учителите с

6 до 10 години трудов стаж като начални учители или като учители от първи и втори клас, изглежда имат по-високи знания за РАС, според останалата част от извадката. Продължавайки, участниците, които имат магистърска степен, са обучавали деца с РАС в миналото, преминали са обучение, свързано с РАС и имат магистратура, свързана с обучението за РАС, притежават по-висок резултат от знания за РАС. И накрая, учителите по специална педагогика имат по-големи знания за РАС, отколкото учителите по общо образование.

От втория изследователски въпрос стигнахме до извода, че учителите, работещи в чужбина, участниците, които са работили като начални учители, са били учители от първи до втори клас от 16 до 20 години и участниците, които имат докторска степен, са по-положително настроени, че учениците с РАС могат да бъдат успешни в училище. Също така учителите до 30 години, тези, които имат трудов стаж от 6 до 10 години като начални учители като учители от първи-втори клас, възпитателите с магистратура и тези, които са обучавали деца с РАС в миналото или са преминали обучение, свързано с РАС, вярват на по-високо ниво, че са ефективни в обучението на ученици с РАС. И накрая, специалното образование и участниците, които притежават магистърска степен, свързана с изучаването на РАС, са по-положителни за ефективното обучение на ученици с РАС.

И накрая, чрез третия и последен изследователски въпрос видяхме, че колкото по-висока е оценката на учителите по отношение на знанията за РАС, толкова по-малко те вярват, че учениците с РАС могат да бъдат успешни в обикновен клас и толкова повече са съгласни, че могат ефективно да преподават на ученик с РАС.

КАЧЕСТВЕНИ РЕЗУЛТАТИ

По отношение на това, което се случва в началните класове с деца аутисти, според личния опит на респондентите, повечето от анкетираните (26 от 30) съобщават, че има взаимодействие на детето аутист с останалите деца по време на урока и почивката (междучасията). Това обаче винаги зависи от способността на ученика-аутист да взаимодейства с училищната общност, тоест от тежестта на неговото аутистично разстройство. Също така взаимодействието на ученика аутист зависи от подходящата образователна подкрепа, която той ще получи. Само четирима учители отговориха, че през повечето време има трудности при общуването и взаимодействието с децата аутисти.

Що се отнася до сътрудничеството на учителя по специална педагогика с учителя в общия клас, повечето от анкетираните, 29 от 30 отговориха, че обикновено да има сътрудничество и всъщност мнозина отговориха, че то е перфектно. Само един респондент отговори, че няма подходящо сътрудничество.

По отношение на сътрудничеството между училището и родителите, всички респонденти отговориха, че съществува сътрудничество, което зависи от тежестта на аутистичното разстройство на ученика, трудностите и особеностите на ученика, както и от образователната намеса на специалния педагог.

Що се отнася до помещенията и оборудването на началните училища, за съжаление повечето от анкетираните, 25 от 30, заявиха, че пространствата и оборудването не са достатъчни.

По отношение на включването на дете с аутизъм в общата класна стая, всички респонденти отговориха, че това е възможно и винаги може да бъде постигнато с правилните насоки и прилагането на програми за развитие на социални умения за ученика-аутист от учителите по специално образование в училището. Според учителите тези програми се отнасят до групови дейности и игри, които имат за цел да укрепят социалните умения на учениците с аутизъм. Също така включването на деца аутисти в общия клас, зависи от тежестта на аутистичното разстройство на ученика, трудностите и особеностите на ученика. Следователно всеки заключава, че успехът на социализацията на ученика зависи от образователната интервенция, която специалният педагог ще приеме.

По отношение на съвременните педагогически подходи, на въпроса кои педагогически подходи се използват от респондентите за включване на деца с аутизъм в общото училище, дадените отговори бяха разнообразни. Мнозина използват диференцирано преподаване, съвместно обучение, надзорни материали и нови технологии и социални истории. Други изграждат пространството по подходящ начин, следват специфични съчетания и постоянно възнаграждават децата. Други учители докладваха за индивидуализацията на програмата за нуждите на учениците, дейности за развитие на социални умения, за управление на емоции, обогатен материал със снимки и карти и групови занимания-игри. Към горното се добавя използването на проста и ясна реч, използването на тихия ъгъл в класната стая, изображения за целите на деня. Всички респонденти се съгласиха, че новите технологии служат като стимул за учениците и са полезен инструмент за учителите. Също така всички учители са съгласни, че образованието в Гърция помага на учениците с разстройство от аутистичния спектър да бъдат включени в общото училище. За да се постигне това обаче, трябва да се провеждат редовни обучения за цялата училищна общност по аутизъм и да се подобри училищната инфраструктура.

По отношение на трудностите при включването на децата с аутизъм в общото училище, учителите споменаха много. По-специално, те говориха за липсата на толерантност към особеностите на ученика-аутист от неговите съученици, тъй като ученикът-аутист не е развил социални умения и е трудно да взаимодейства, както със своите съученици, така и с учителите си. Съобщени характеристики:

"Трудностите при включването на деца аутисти се дължат на факта, че техните съученици не приемат лесно тяхното разнообразие и особености. Също така, трудността при взаимодействието на аутистичните игри със съучениците им затруднява интеграцията им".

Също така беше съобщено, че много пъти е трудно за цялата училищна общност да приеме особеностите на ученика аутист. Учителите трудно разбират особеностите на учениците аутисти.

Като цяло всички респонденти подчертаха, че има трудност при социалната интеграция на ученика-аутист в групата в класната стая. Съучениците на ученика с аутизъм, не са достатъчно чувствителни, за да приемат и включат в групата си ученик с поведенчески особености и трудности

при взаимодействие. Следователно се установява, че има трудности, произтичащи от неприемането на особеностите на децата аутисти и липсата на информираност на децата с типично развитие, спрямо учениците аутисти.

Накрая бяха изразени различни мнения по отношение на мнението на респондентите за трудностите в областта на образованието на децата аутисти. По-конкретно беше съобщено, че няма намаляване на учебния материал. Също така, общообразователните учители често нямат подходящо образование за обучението на ученици аутисти. Също така учебната програма е много високотелна и не е гъвкава, за да срещне успешно аутистите. Следователно се установява, че има трудности при обучението на деца аутисти, тъй като им е трудно да следват учебната програма на своя клас, стига да няма намален материал за учениците със специални образователни потребности.

СВЪРЗВАНЕ НА КОЛИЧЕСТВЕНОТО И КАЧЕСТВЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Настоящото качествено изследване допълва количественото, тъй като изследва задълбочено как децата с РАС взаимодействат с децата с типично развитие. Количественото изследване проучва в детайли знанията на учителите, а качествено, изследва тяхното отношение към децата с РАС. Връзката им е с обяснителна последователност. Обяснителен последователен дизайн се осъществява в две отделни и интерактивни фази. Този дизайн започва със събирането и анализа на количествени данни и е последван от събирането и анализа на качествени данни. Втората фаза, качествена фаза на изследването, е предназначена да следва резултатите от първата (количествена фаза). Изследователят изчислява, че качествените резултати помагат да се обяснят първите количествени резултати. Целта на обяснителния последователен дизайн е да се използва качествен компонент за обяснение на първоначалните количествени резултати. Този дизайн е полезен, когато изследователят иска да оцени тенденциите и взаимоотношенията въз основа на количествени данни, но е в състояние да обясни механизма или причините, които се дължат на получената тенденция, която се е формирала.

ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Приноси с теоретичен характер

Ясно е, че колкото по-пълно е проучването на знанията и възприятията на учителите за аутизма и интеграцията на децата с аутизъм, толкова по-ефективен ще бъде процесът на съвместно обучение на тези деца в редовната класна стая на общото училище. Разбирайки знанията и възприятията на учителите, ще можем по-добре да преценим как и в каква посока трябва да се намесим, за да постигнем включването на децата с аутизъм в общообразователното училище и да не маргинализираме тези деца. Това разбиране става особено важно, тъй като ще ни позволи да се съсредоточим върху правилните точки, за да коригираме всички проблеми, които възпрепятстват ефективното прилагане на приобщаващото образование и възпрепятстват работата на учителите, като по този начин не успяваме да запишем детето с аутизъм в общо училище. Ако учителите разполагат с необходимите знания и консумативи и са осигурени подходящите условия в училищната среда, те ще прилагат с повече увереност и успех съвместното образование на деца с и без аутизъм. Въпреки това, Lee et al. (2014) подчертават, че дори по-доброто обучение на учителите или предоставянето на повече ресурси на учителите може да не е достатъчно, за да подкрепи учителите в тази трудна задача на приобщаващото образование, но по-широката среда, в която се насърчава приобщаващото образование, също играе решаваща роля. Следователно се нуждаем от колективно осъзнаване и многостранен подход по въпроса.

Приноси с практически характер

Въпросът за приобщаването и диференцираното преподаване се нуждае от допълнително проучване, ако наистина се стремим към качествено образование за учениците с аутизъм. По-специално, в бъдеще си струва да се изучат практиките, които учителите по общообразователни и специални образователни знания познават и използват в контекста, както на приобщаващото образование, така и при преподаването на ученици с аутизъм, тяхната честота на използване и тяхната ефективност. Необходимо е да се изучат знанията, притежавани от учителите относно приобщаващото

образование и аутизма, които те са придобили от дългите и кратки програми за обучение, провеждани от частни и публични органи. Освен това би могло да се проучи доколко качествени и насочени са програмите за обучение, прилагани от училищните съветници по специалното образование за обучението на ученици с аутизъм и методите, които използват за насърчаване на приобщаващото образование. И накрая, належащ въпрос за учителите е запознаването на учителите за основните принципи на диференциалното преподаване, как и с каква честота се прилага на практика, тъй като е известно, че то е неразривно свързано с приобщаващото образование. Горното изследване ще бъде повод да се докаже дали образованието, получено от ученици с аутизъм, е достатъчно и качествено.