

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

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

Автореферат

на дисертационен труд на тема:

**“Нагласи на учителите към ученици с аутизъм в условията на
приобщаващото образование“**

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“ в професионално направление

1.2. Педагогика – Специална педагогика

Докторант:

Анна Казакандони

Научен ръководител:

доц. д-р Данка Щерева

София, 2025

Съдържание

Глава 1: Теоретична част: Изясняване на концепциите за аутизъм и приобщаващо образование.....	4
1.1 Аутизъм	4
1.2 Поведение на хората с аутизъм	4
1.3 Приобщаващо образование	6
1.4 Приносът на учителя и неговата роля в осъществяването на приобщаването на ученици с РАС.....	8
1.5 Образователни програми и техники за осъществяване на приобщаване на ученици с аутизъм	9
1.6 Литературен преглед на изследването.....	11
Глава 1а. Умения, които насърчават приобщаването на ученици с РАС в масовите училища.....	13
1а.1 Социални умения.....	14
1а.2 Оценяване на уменията, необходими за приобщаване в училище	15
1а.3 Оценяване на уменията.....	16
1а.4 Основни техники на преподаване и процедури.....	16
1а.5 Програми и системи за подкрепа	17
1а.6 Сценарии	19
1а.7 Специални образователни потребности на ученици с разстройство от аутистичния спектър	19
1а.8 Роля на учителите и приобщаване на ученици с аутизъм.....	20
1а.9 Условия за успех на приобщаването на ученици с аутизъм	21
1а.10 Образователни практики и приобщаване на ученици с аутизъм	22
1а.11 Обхват от образователните интервенции	23
Глава 2. Дизайн на изследването.....	25
2.1 Цел, изследователски въпроси, основни групи изследвани лица.....	25
2.2 Изследователски цели, въпроси/хипотези на изследването	25
2.3 Извадка	26
2.4 Инструменти на изследването.....	28
2.5 Събиране на данни	27
2.6 Анализ на данните.....	28
2.7 Принос на изследването	28
Резултати от изследването.....	Error! Bookmark not defined.
Резултати от изследването при преподавателите	Error! Bookmark not defined.

Резултати от изследването при родителите.....	Error! Bookmark not defined.
Резултати от въпросника при учениците.....	Error! Bookmark not defined.
Индуктивни статистики	Error! Bookmark not defined.
Дискусия	45
Заключение	Error! Bookmark not defined.
Препоръки към практиката	Error! Bookmark not defined.0
Използвана литература	Error! Bookmark not defined.

Глава 1: Теоретична част: Изясняване на концепциите за аутизъм и приобщаващо образование

1.1 Аутизъм

Разстройството от аутистичния спектър е сериозно нарушение на неврологичното развитие, което намалява способността на детето да комуникира и да взаимодейства с другите. То включва и ограничени повторяеми поведения, интереси и дейности. Тези проблеми причиняват значителни затруднения в социалните, професионалните и други функционални аспекти от живота на човека. Терминът "спектър" в разстройство от аутистичния спектър се отнася до широкия диапазон на симптомите и тяхната тежест. Броят на децата, диагностицирани с аутизъм, непрекъснато се увеличава в наши дни. Не е ясно дали това се дължи на по-доброто откриване на заболяването или на реално увеличение броя на случаите, или на двете. Макар да няма известно лечение за разстройството от аутистичния спектър, интензивната и навременна намеса може да има много положителен ефект върху живота на много деца (Udodov, et al., 2018).

Аутизмът е нарушение в развитието на мозъка и се класифицира като едно от най-разпространените разстройства в развитието. Тези нарушения могат да варират по тежест и симптоми. Терминът "разстройства от аутистичния спектър" се използва широко за всички нарушения, попадащи в този обхват, включително:

1. Аутистично разстройство (Аутизъм),
2. Первазивно разстройство на развитието - неуточнено по друг начин;
3. Синдром на Аспергер,
4. Синдром на Рет и
5. Дезинтегративно разстройство в детството (Dreux & Albuquerque, 2013).

1.2 Поведение на хората с аутизъм

Децата с аутизъм имат широк диапазон от поведенчески разстройства и през повечето време тези поведения често нямат определена цел. Те проявяват повтарящи се и натрапващи се поведения, които се извършват ежедневно по отношение на тяхната природа или интензивност, което е често срещана

характеристика при хората с аутизъм. Такива поведения изглеждат съжителстват с определени мании и обесии и често има високо ниво на повторение на комуникационни или двигателни дейности, като например удряне на ръката или главата. Когато тези дейности бъдат "премахнати" от ежедневието и средата им, това може да доведе до провокативни поведения и изблици. Много хора проявяват "самонараняващо се поведение" като резултат от опит за комуникация, било то, за да покажат разочарование, или дори поради повишени нива на ендорфин, както и поради много други причини.

Съществуват различни поведения, които често се наблюдават при лицата с аутизъм. За съжаление, за хората с аутизъм и техните семейства, избухванията и разрушителните поведения са често срещани, особено при децата, и са един от най-честите проблеми. Те може да изпитват чувства на гняв, паника, тревожност или страх без конкретна причина. Проблемните поведения на децата с разстройство от аутистичния спектър са сред най-трудните и стресиращи проблеми, с които се сблъскват училищата и родителите в усилията си да осигурят подходящи образователни програми.

Лицата с аутизъм проявяват много форми на повтарящо се или ограничаващо поведение, което може да бъде:

- **Стереотипно:** повтарящи се движения, като пляскане с ръце, въртене на главата или люлеене на тялото.
- **Компулсивно:** поведението е целенасочено и изглежда следва правила, като подреждане на обекти в купчини или редици.
- **Сходно:** съпротива срещу промяна. Например, настояване мебелите или обектите в дадено пространство да не се местят или категорично отказване да се прекъсне и наруши тяхното местоположение.
- **Ритуално:** включват непроменящ се модел на ежедневни дейности, като неизменен хранителен режим или ритуал за обличане. Това е тясно свързано със сходните поведения.

- **Затворено:** поведението е насочено към концентрация, интерес или дейност, като фокусиране върху един телевизионен канал, игра или даден обект.
- **Самонараняващо се:** включва движения, които нараняват или могат да наранят индивида, като интензивно търкане на очите, кожата, хапане по ръката или упорито удряне на главата (Lennard-Brown, 2004).

1.3 Приобщаващо образование

Приобщаването е процес, чрез който учители и образователни власти прилагат своите политики и практики за включване на всички ученици. С правилното образование, стратегии и подходяща подкрепа, почти всички деца със специални образователни потребности могат успешно да бъдат включени в общото образование. Поради тази причина отговорните лица трябва активно да се стремят да премахнат бариерите пред тези деца към ученето и участието. През 80-те и 90-те години на миналия век са направени множество усилия и инвестиции за създаване на нови специални училища, които да отговорят на нуждите от обучение на деца и младежи с интелектуална изостаналост и физически нарушения. Логиката за съществуването и създаването на тези „отделни“ училища е базирана на факта, че общото образование не може да осигури на тези ученици допълнителната подкрепа и грижи, които са им необходими. От началото на 21-ви век обаче настъпва промяна в начина на мислене в областта на образованието, последвана от затварянето или сливането на много специални училища по начално или средно образование. Привържениците на тази промяна твърдят, че социалният аспект на образованието е от съществено значение за всички ученици и че обучението на лице с учебни или физически нарушения, може да бъде по-добре постигнато без изключване от социалната среда, т.е. без изключване от общообразователните институции.

Правото на образование за всички е гарантирано конституционно чрез международни конвенции, които осигуряват достъпа на всички ученици до качествено образование, което задоволява основните учебни нужди и обогатява техния живот. Въпреки това, днес, милиони деца, младежи и възрастни продължават да изпитват изключване в своето образование и обучение почти

навсякъде по света. Образованието не трябва да бъде ограничено само до училищната среда, а трябва да се предоставя и от други неформални или формални учебни среди, които активно работят за идентифициране на бариерите в усилията на учениците да получат достъп до възможности за качествено образование и за премахване на тези пречки, които водят до изключване.

Приобщаващото образование се основава на простата идея, че всяко дете е ценено еднакво и заслужава същите възможности и преживявания като другите деца. Единното образование трябва да бъде за деца с нарушения – независимо дали тяхното нарушение е в лека или тежка форма, скрито или очевидно – точно както би било, ако тяхното нарушение не съществуваше, осигурявайки им възможности за образование и обучение, точно като на всички останали (Little, 2017).

Един от основните въпроси в образованието на лица със специални нужди, който се е появил през последните години в областта на образованието, както теоретично, така и практически, е приобщаването. Това е процес, който има за цел да увеличи участието и да намали изключването на някои деца от училищните култури, учебните програми и общности. Дефинициите за приобщаване варират от фокусиране върху включването на деца с нарушения в основното училище до приемането на по-широки дефиниции на социално приобщаване, които имат за цел да отговорят на разнообразието от всички (Ainscow, 2005). В международната литература приобщаването е концептуализирано по различни начини, което е довело до много тълкувания относно нейното значение и съдържание (Sosu, Mtika, & Colucci-Gray, 2010).

Концепцията и значението на приобщаването са обобщени в следното определение, предоставено от ЮНЕСКО (2009): „Приобщаването се разглежда като процес на адресиране и отговор на разнообразието от нужди на всички деца, млади хора и възрастни, чрез увеличаване на тяхното участие в ученето, културата и общността и чрез намаляване и елиминиране на изключването в и от образованието. То включва промени и модификации в съдържанието, подходите, структурите и стратегиите, с обща визия за обхващане на всички деца в съответния възрастов диапазон и вярата, че е отговорност на системата да обучава всички деца." Приобщаването не е личен проблем на специалния педагог

в общообразователното училище, освобождавайки учителя по общо образование от отговорността за нейното прилагане, а може да бъде реализирана с помощта на всички, свързани със училището (Soulis, 2008).

В по-широк и общ контекст, идеята за приобщаване управлява развитието на учебните програми и образователните системи в много държави, въпреки че варира от страна до страна, дори в рамките на самата образователна система. Терминът приобщаване не се отнася само до поставянето на дете със специални образователни нужди в редовното училище, но и до условията, при които всички деца могат да бъдат ефективно обучавани (Angelides et al., 2006). Ясно е посочено, че разработването и прилагането на политики и практики за приобщаващо образование трябва да се разглеждат във връзка с по-широкия политически, социален и икономически контекст, както и с политическите тактики, приложени в по-широкия контекст, и това е така, защото политиката на приобщаващото образование излиза извън модернизацията, реформата и реорганизацията на образователните и обучителни институции и е основно свързана с училищните култури, образователната политика и социалната справедливост (Barton, 2003; Zoniou-Sideri, 2000).

1.4 Приносът на учителя и неговата роля в осъществяването на приобщаването на ученици с РАС

В миналото са проведени много изследвания относно различните роли, които учителите играят в образователното приобщаване на ученици с аутизъм (Coffey & Obringer, 2004; Timmons & Breitenbach, 2004). Докато други изследвания (Dybvik, 2004; Lerman et al., 2004) твърдят, че основният елемент за успешното образователно приобщаване на ученик с разстройство от аутистичния спектър (РАС) съответно е правилното и подходящо обучение на учителите.

Има много изследвания, които подчертават важноста на личността и поведението на учителя спрямо ученика с аутизъм. Според данните от тези изследвания, учителите трябва да бъдат търпеливи и да могат да предвиждат нуждите на учениците, да бъдат модели на толерантност и сътрудничество за останалите ученици с типично развитие и да култивират чувства на приемственост и взаимно разбирателство в класната стая (Safran, 2001).

В същото време други изследователи твърдят, че учителите трябва да действат като ангели-пазители на учениците с аутизъм, да ги защитават от превръщането им жертви на училищен тормоз и да превеждат комуникативните им намерения, когато ученикът с аутизъм не разбира фигуративното значение на речта. Следователно е факт, че приносът на учителя за успешното прилагане на приобщаването е решаващо значение. Въпреки това, много пъти учениците с разстройство от аутистичния спектър са предизвикателство и не винаги е сигурно, че те ще могат да се възползват както академично, така и социално от положителното отношение на учителя към тях (Emam & Farrell, 2009; Gregor & Campbell, 2001).

1.5 Образователни програми и техники за осъществяване на приобщаване на ученици с аутизъм

Друг фактор, който решаващо допринася за успешното прилагане на образователното приобщаване на ученици с аутизъм, освен отношението и възприятията на учителите, е изборът на подходящи образователни програми и техники за обучението на тези деца (Gregor & Campbell, 2001). Вече е широко признато, че учебният профил на учениците с аутизъм се различава от този на учениците с типично развитие, поради което се изисква от учителите да познават и прилагат специализирани програми по време на процеса на образователното приобщаване на тези ученици (Simpson, 2005).

Segall (2011) посочва, че разстройството от аутистичния спектър се проявява в различни форми, а стратегиите и преподавателските практики са многобройни, следователно от учителите се изисква да демонстрират много добро познаване на первазивните разстройства на развитието, както и достатъчно познаване на стратегиите и интервенциите, за да направят ефективно включването на учениците с аутизъм в общата класна стая. Следователно, с цел информираност на учителите за тези практики и интервенционни програми за ученици с аутизъм, са публикувани множество изследвания, които препоръчват техники за приобщаване, свързани със изменения в заобикалящата среда в класната стая и усиление на социалното взаимодействие и комуникацията (Odom et al., 2015; Syriopoulou-Delli et al., 2016).

По-конкретно, една от най-простите и лесни техники за приобщаване на учениците с аутизъм е да се модифицира образователната среда в съответствие с нуждите на ученика. Така, класните стаи, в които шумът е намален, осветлението не е твърде интензивно и броят на учениците е малък, са фактори, които помагат за намаляване на сензорните трудности, проявявани от учениците с аутизъм, и които възпрепятстват учебния процес. В същото време, поставянето на ученика с аутизъм на подходящото място в стаята, където неговото разсейване ще бъде ограничено и той ще споделя чина си с опитен и чувствителен съученик, е друга техника за гладката интеграция на ученика с това нарушение в общата класна стая (Safran, 2001).

Друга техника, която помага за приобщаването на учениците с РАС, е установяването на правила и рутинни дейности. Много изследователи твърдят, че процедурите и правилата за функциониране на класната стая трябва да бъдат ясни и недвусмислени, поставени на видимо място в стаята. Въпреки това е много вероятно правилата, рутината или дейността да бъдат нарушени от ученика с аутизъм. Това може да създаде сензорна свръхстимулация за ученика с този тип нарушение. В такъв случай общообразователният учител трябва да осигури безопасно място за конкретния ученик, като същевременно публичната конфронтация трябва да бъде сведена до минимум заради чувствителността, която характеризира тези деца. Следователно учителите трябва да бъдат наясно с поведението, което предшества емоционален изблик, както и с последствията, които такова нещо може да доведе. За да се справят с криза от този вид, експертите препоръчват прилагането на метода на функционалната оценка и анализа на поведението (Functional Assessment and Behavior Analysis method) (Matson & Williams, 2014).

Поставянето на дневния график за дейностите на дъската, използването на изображения и дори използването на 3D обекти са инструменти, които могат да организират и представят дневния график за деня или седмицата под формата на разграфена таблица. Също така полезно е използването на списъци с поведение, което се очаква от ученика с РАС в общообразователната класна стая, без да се изисква осъществяването му в рамките на строго определено времево ограничение (Hume et al., 2014).

Една от програмите, които много учители използват в процеса на приобщаващо образование на ученик с аутизъм, е ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Основният принцип на тази програма е структуриране, което има за крайна цел подобряване на адаптивността на децата с нарушения в областта на комуникацията в естествената и социалната среда, било то семейната или училищната среда (Sygiropoulou-Delli et al., 2016). Това е цялостна програма, която предоставя възможности за диагностика, справяне, професионално обучение и живот на хора с аутизъм. По отношение на образованието, ТЕАССН извършва внимателна и детайлна оценка на потенциала на детето, като създадената индивидуализирана програма цели развитието на социални и академични умения и обучаване на начини за самообслужване (Mesibov, 1999 as cited in Sygiropoulou-Delli et al., 2016).

1.6 Литературен преглед на изследването

Литературата показва редица проучвания с цел изучаване на възприятията и нагласите, възприети от учителите към приобщаването на ученици с аутизъм, знанията, които учителите притежават относно това нарушение, обикновено в съчетание с опита им в областта на аутизма, както и образователните техники и стратегии, които могат да приложат, за да осигурят гладкото приобщаване на тези ученици. По-долу са разгледани някои от тези изследвания, проведени през последното десетилетие както на международно ниво, така и в нашата страна.

Ѓagan и Schmidt (2011) провеждат емпирично изследване с цел да проучат поведението на 1360 словенски учители в начални училища и как то се влияе от четири фактора: а) ученици със специални образователни потребности, б) техните съученици, в) други учители и г) общата учебна среда в класната стая. В същото време е проверена ролята на две съществени характеристики – типа нарушение и специалните образователни потребности (физическо нарушение/ограничение, лека степен на интелектуална изостаналост, нарушение в ученето и поведенчески-емоционални затруднения) и вида на професионалното обучение на учителите относно обучението на лица със специални потребности. Използван е въпросникът "Impact of Inclusion". Резултатите показват, че поведението на учителите по отношение на приобщаването на учениците със специални потребности зависи от типа нарушение. В случай на ученици с

физически нарушения, учителите очакват повече отговор и по-лесно приемат ученика. Обратно, те намират за трудно да работят с ученици, които проявяват поведенчески-емоционални затруднения. Професионалното обучение на учителите е установено като друг фактор, който влияе на нивото на приемане и успеха на приобщаването. Учители, участвали в различни видове и контексти на обучение, показват по-положителни нагласи към приобщаването на ученици със специални нужди. В това изследване не е разгледана ролята на училищната политика по отношение на приобщаването, практическите проблеми и дилемите пред учителите при формирането на техните нагласи.

В изследване, публикувано през 2018 г., Anglim, Prendeville и Kinsella посочват, че в контекста на широкото обсъждане на приобщаването в ирландското начално образование и намерението за развитие на ирландската формална образователна система в приятелска към ученика, учебна среда за ученици с РАС, много учители се чувстват неспособни да се справят с това ново предизвикателство. По тази причина изследователите провеждат проучване относно очакванията, които учителите имат по отношение на приобщаването на ученици с аутизъм, което разкри, че нагласите и мненията на учителите зависят от начина, по който се прилагат практиките за приобщаване. В изследването участват 6 учители, които отговорят на въпросите на полуструктурирано интервю. Данните са анализирани с помощта на дескриптивен феноменологичен анализ. Резултатите показват, че мнозинството от учителите се страхуват и нямат увереност в своите способности при изправянето пред перспективата да преподават на дете с аутизъм. Повечето от анкетираните учители описват чувства на съмнение относно способността си да управляват поведението на ученик с РАС. Тези резултати са анализирани в по-общ контекст, свързан с очакванията на учителите по общи въпроси и проблеми - като недостатъчен достъп до източници на информация и подкрепа, както и обучение по специфични образователни стратегии за ученици с това нарушение.

През 2016 г. Alkhateeb, Nadidi и Alkhateeb публикуват проучване по темата за литературен преглед на предишни изследвания, публикувани от 1990 до 2014 г., в английската литература, относно приобщаването на ученици с нарушения в развитието в арабските страни. Проучени са 42 емпирични изследвания, свързани с приобщаването на ученици с проблеми в развитието в типична училищна среда.

Страните, от които произхождат изследванията, са Обединените арабски емирства, Судан и Саудитска Арабия. Обект на изследване във всички тези изследвания са нагласите и мненията на учителите относно приобщаването, пречките при нейното прилагане и оценката на резултатите от приобщаването. Резултатите са категоризирани според предмета на изследването в: а) изследвания за поведението и очакванията на учителите относно приобщаването, б) изследвания за пречките и бариерите пред приобщаването и в) изследвания за оценката на приобщаването. Що се отнася до първата категория, мнозинството изследвания отбелязват негативни нагласи и очаквания от страна на учителите спрямо приобщаването. Изключение правят учителите по специална педагогика. По отношение на пречките и бариерите, в повечето от тези изследвания се посочва, че физическите нарушения, негативните нагласи, ограниченият обхват на обучението на учителите, липсата на подкрепа и ангажираност на родителите и неясните политически програми за приобщаване са основните пречки, които правят трудно прилагането на приобщаването. И накрая, резултатите от оценката показват, че ситуацията в тази област все още не е ясна и се счита за необходимо по-нататъшно обучение на учителите относно образователното включване на ученици с нарушения в развитието.

Глава 1а. Умения, които насърчават приобщаването на ученици с РАС в масовите училища

Нуждите на децата с РАС са изключително обширни, което води до факта, че официалната аналитична учебна програма на общообразователните училища не е достатъчна, за да се справи с тях. Поради това подготовката на Индивидуализирана образователна програма (ИОП) (Individualized Educational Program (IEP)), която ще се съсредоточи върху всички области на развитие, в които се идентифицират трудности, е необходимо и задължително условие за осигуряване на напредъка на ученика. Децата с РАС, които посещават общообразователни училища, освен училищни умения, трябва да развият социални и комуникационни умения, умения за конструктивно участие в учебния процес, както и умения, свързани със спазването на училищни правила и съответното намаляване на социално неприемливите реакции (Carreira & Chik, 2018).

1a.1 Социални умения

Учебният процес, в допълнение към изпълнението на официалния учебен план,, включва също така обучението на възприятия, социални поведения и ценности в рамките на класната стая и училището като цяло. Въпреки това, за повечето деца с РАС, специфичните социални форми на поведение трябва да се вземат под особено внимание (Smale-Jacobse и др., 2019).

Децата с РАС имат затруднения в: (а) разбирането на социалните стимули, (б) декодирането на сигнали от заобикалящата среда, които подсказват настъпването на събитие (например, кога е време за почивка), (в) възприемането на различните намерения, вярвания, желания и мотивации на другите и прогнозиране на тяхното поведение, (г) разбирането на социални концепции, като приятелство, взаимност, (д) оценяване на ситуация, въз основа на социални и морални норми, (е) изразяване на техните желания, мисли или чувства и по този начин да повлияят на заобикалящата ги среда, (ж) разбирането на културата на връстниците им и адаптиране на поведението им съобразно това (например, популярни музикални жанрове, стил на обличане и говорене), (з) разрешаване или управление на конфликти по ефективен и социално приемлив начин (Ismajli & Imami-Morina, 2018).

Като се има предвид честотата и продължителността на социалните взаимодействия при деца с типично развитие, реалистичната цел за деца с РАС е да се социализират с връстниците си поне през 50% от времето за почивка, въпреки че това зависи от текущото ниво на техните социални умения и интензивността на интервенцията. Особено внимание трябва да се отдели на развитието на онези умения, свързани с иницирането на взаимодействия и отговарянето на комуникативните инициативи на съучениците им. Социалните умения се развиват постепенно, като първоначално интервенцията цели взаимодействие на детето с РАД със съответния образователен персонал на училището, след това взаимодействие с неговите/нейните съученици, първо в структурирани условия (например по време на урок), а по-късно и в полуструктурирани условия (например по време на почивка). Също така, първоначално ученикът с РАС се обучава да взаимодейства и сътрудничи с един съученик, а по-късно с група от неговите/нейните съученици.

1а.2 Оценяване на уменията, необходими за приобщаване в училище

Целта на педагогическата оценка е да събере информация, свързана със силните и слабите страни на ученика, за да се осигури напредък в обучението му и социалната му интеграция в училищния контекст. По-конкретно, тя цели да улови текущото ниво на изпълнение на детето с аутизъм във всички важни области на развитие (например социални, когнитивни), както и факторите, които улесняват или възпрепятстват неговата интеграция в училище. Специфичните фактори могат да бъдат свързани с трудности на детето да отговори на изискванията на учебната програма, липса на мотивация, както и преподавателските практики, прилагани в класната стая. Учителите в общообразователните училища имат голям опит в оценяването на училищните знания, предоставяни чрез аналитичната учебна програма. Въпреки това, им липсва опитът и знанията, необходими за оценка на социалните умения, както и на уменията, необходими за смисленото участие на детето в учебния процес, въпреки че тяхното преподаване е от първостепенно значение за присъединяването на учениците с РАС към общообразователното училище. След това са предоставени инструкции и материали, които имат за цел да улеснят учителите по общо и специално образование: а) в оценката на възможностите и нуждите на детето с РАС, с цел създаване на Индивидуализирана образователна програма, б) в непрекъснатото наблюдение на неговия напредък, идентифициране на области, в които е необходима допълнителна подкрепа и диференциране на преподаването.

Оценката на интересите на детето

Оценката на силните страни и интересите на ученика с РАС е приоритет, тъй като тя помага на учителя да го опознае по-добре, да избере подходящи подсилващи фактори и средства и да подобри мотивацията на детето за участие в учебния процес чрез интегрирането на част от неговите интереси в него. Оценката може да включва интервюта с родителите, учителите, както и с детето с РАС, ако неговото ниво на развитие позволява, както и директно наблюдение. Някои от въпросите, които могат да се зададат по време на интервюто, включват следните: а) Коя е любимата играчка или занимание на детето, от което то може да изпитва затруднения да се откаже? б) Какво прави в свободното си време въкъщи/в училище? в) Какви други дейности или стимули привличат вниманието му? г) С

кои хора обича да общува и да прекарва повече време? д) В какви дейности показва умения и способност? Важен източник на информация за интересите на детето с РАС е директното наблюдение на неговото поведение в класната стая и по време на междучасията, както и записването на обекти и дейности, с които детето се занимава доброволно (Bondie, et al 2019).

1а.3 Оценяване на уменията

Оценката на уменията на детето и общото му ниво на развитие цели да изследва репертоара на придобитите му умения, т.е. да идентифицира формите на поведение, които конкретното дете може да демонстрира самостоятелно. Оценяването може да се извърши с неформални инструменти, които, за разлика от претеглените скали, са по-пряко свързани с индивидуалните нужди на конкретното дете в училищния контекст, в който то е поставено, и в същото време имат гъвкавостта за адаптиране към способностите за оценяване на учителите, които ще го провеждат. След това се предоставят примери за методи за оценка, като например: а) Интервюта, б) Свободно записване – дневник за обучение, в) Оценка чрез списък с умения, г) Количествено събиране на данни чрез директно наблюдение (Maulana, et al 2020).

1а.4 Основни техники на преподаване и процедури

Сериозността на РАС, както и уважението към хората с нарушения и/или специални образователни потребности, изисква използването на задълбочени процедури и техники при тяхното обучение. Методите и техниките, които се считат за задълбочени, са тези, чиято ефективност многократно е доказана въз основа на строги експериментални критерии. Финансираните университетски програми (например National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) и неправителствени организации (например National Autism Center), използващи различни методологии, са синтезирали открития, свързани с ефективността на интервенциите при РАС, и са идентифицирали методи, подходи и техники на преподаване, за чиято ефективност има силни доказателства. Сред методите и процедурите на преподаване, които насърчават приобщаването на децата с РАС в общообразователното училище, се считат, наред с други: системи за укрепване, развитие на мотивация, предоставяне на ведомствена помощ,

използване на технологии, визуални помощни средства и програми за самостоятелна работа, представяне на модел чрез видеозапис на ролеви игри, анализ на задачи, възможност за учене, социални истории, самоуправление, подготовка за обучение, стратегии, медиации от връстници, модификация на условията за обучение, функционална оценка на поведението (van Geel, et al. 2019).

Въпреки това е обичайно да се установи, че съществува пропаст между данните от изследванията и тяхното приложение в образователната практика. Основните критерии на учителите при избора на методи на преподаване са свързани с това доколко те са лесни за използване, с наличността на учебни материали, както и с личните педагогически вярвания (например, учител може да избегне прилагането на програма за подкрепа чрез размяна на награди, ако счита това за форма на „подкуп“). Често обаче, дори когато се използват задълбочени методи на преподаване, те не се прилагат в съответствие с основните принципи, които ги ръководят, с резултат, че тяхната ефективност се намалява или те погрешно се оценяват като неефективни (Brigandī и др., 2019).

1a.5 Програми и системи за подкрепа

Предоставянето на подкрепящи последици/последствия във връзка с желаната реакция-поведение на детето е основен принцип на педагогиката, тъй като води до учене, но също така и до създаване на положителен климат в образователния процес. Когато учениците не проявяват интерес към дадена дейност (например, защото я намират за трудна, скучна или безсмислена), а простата похвала от учителя в класната стая не е значително подкрепящо последствие (както е в случая на учениците с РАС, които рядко показват интерес към такива социални подкрепи), трябва да бъдат идентифицирани и използвани други подкрепящи последици. Използването на подкрепящи последици не предотвратява развитието на „вътрешната мотивация“ за учене, напротив, помага ѝ, като постепенно техните подкрепящи свойства се прехвърлят към самия учебен процес, в този момент външните подкрепящи последици вече могат да бъдат оттеглени. В контекста на учебния процес, насочен към напредъка на всички ученици в класната стая, се изисква диференциация по отношение на честотата, интензивността и типа на предоставяните подкрепящи последици, в зависимост

от постиженията, но и от разумните усилия на децата. Учениците с РАС, както и всички ученици с нарушения в ученето, имат нужда от по-честа подкрепа в сравнение със своите типично развиващи се връстници. Следващия абзац обобщава някои ефективни методи за предоставяне на подкрепящи последствия на учениците с РАС в контекста на общата класна стая (Carmona-Serrano и др., 2020).

Програмите за самостоятелно изпълнение могат да включват различни стимули, като снимки, скици, видеа, записани инструкции, думи и писмени фрази, за да насочват детето да изпълнява познати дейности без необходимост от намесата на учител, родител или друго лице. Специфичните програми са доказали своята ефективност в обучението на деца от аутистичния спектър и допринасят за развитието на автономия, конструктивно участие и ангажираност и предотвратяване на поведенчески проблеми. Чрез основно визуални стимули (например снимки, скици) те осигуряват ясни и стабилни сигнали на детето относно поведението, очакващо се от него, като показват дейностите и реда, в който те трябва да се изпълняват, като същевременно подготвят по-гладкото преминаване към друга част от училището (например компютърна зала или зала за събития), намалявайки стреса, който промяната в рутината често причинява на детето с РАС. Програмите за самостоятелно изпълнение могат да имат следните форми:

1. График на програмата, който включва уроците, които се провеждат през всеки учебен час (в писмена форма и/или съпроводени с изображения, например снимки и имена на учителите или корицата на учебника, който е основният учебен материал за конкретния предмет).
2. Програма на дейностите, която описва, например, индивидуалните задачи, които ученикът трябва да изпълни в контекста на урока по език или задачите, които има за домашно.

Изображенията и/или писмените фрази, включени в тези програми, действат като напомняне за задълженията на ученика, така че не е необходимо намесата на възрастен (Corell-Almuzara, et al 2021)

1a.6 Сценарии

Сценариите осигуряват напътствия чрез писменото слово, за да помогнат на учениците с РАС да развиват своите социални и комуникационни умения и, в същото време, да станат независими от устните напътствия от възрастните. Те са насочени както към деца със значителни дефицити в устната реч, така и към ученици, които, въпреки езиковите си умения, имат изключително ограничена социална интеракция. Те се състоят от думи, фрази или изречения, обикновено принтирани на карти, с кратки инструкции (например „приближи се до Георги“) и вербални инициативи, които детето с РАС може да прочете и да отправи към съученик или възрастен (например "добро утро", "в кой отбор си?"). Писмените сценарии работят като сценарии за сцена. Учениците ги носят със себе си и ги четат, за да си припомнят как да се държат в конкретната ситуация (например - по време на училищния празник), както и какво да кажат, например, за да поканят съученик да играят заедно. Целта им е да заменят вербалните форми на напътствия дадени от учителя, от които децата с РАС трудно могат да се откъснат, с по-дискретни форми на помощ, следвайки логиката на програмите за самообучение, в които могат да бъдат интегрирани (Corell-Almuzara, et al 2021).

1a.7 Специални образователни потребности на ученици с разстройство от аутистичния спектър

Специалните образователни потребности на учениците с разстройство от аутистичния спектър са залегнали в закона за Специалното образование и Образованието на лица с нарушения или със специални образователни потребности, според който в задължителния и безплатен характер на специалното образование и обучение са включени в образователната политика като неразделна част от задължителното и безплатно публично образование за всички етапи и образователни нива (Andrienko, et al., 2017).

За успешна образователна интервенция при учениците с аутизъм трябва да се разбират когнитивните механизми, участващи в ученето (като памет, мислене, внимание, възприятие и др.), тъй като при лицата с аутизъм съществува хетерогенност на тези механизми, което води до промени в поведението и следователно различни образователни нужди в сравнение с останалите ученици.

Основните характеристики на учениците с аутизъм по отношение на възприятието включват остро визуално възприятие и способността за фокусиране на зрението, способността за разпознаване на форми и фигури, както и добра визуално-моторна координация, докато по отношение на вниманието те показват фокусиране върху стимули, способността за дискриминиране на визуални стимули и организация на предмети според форма, цвят, размер и др., както и неспособност да обръщат внимание на социални стимули.

От друга страна, по отношение на паметта, учениците с разстройство от аутистичния спектър се отличават с много добра визуална и повтаряща се памет, лесно запомнят лична информация, но изпитват трудности при възприемането на последователността на събитията или на процесите.

Накрая, по отношение на мисленето, учениците с разстройство от аутистичния спектър имат основно визуално, но не и гъвкаво мислене. Те разбират постоянството на обектите и тяхната категоризация въз основа на конкретни характеристики, а не на абстрактни понятия. Обикновено имат затруднения в разбирането на концепции, в символичното мислене, в обобщението, в абстрактното мислене, както и в решаването на проблеми. Те също така се отличават с ограничени интелектуални интереси и липса на централна коерентност в своето мислене.

1a.8 Роля на учителите и приобщаване на ученици с аутизъм

Многобройни изследвания подчертават различните роли, които играят преподавателите, за да улеснят приобщаването и обучението на ученици с аутизъм. Счита се, че първата стъпка към прилагането на практики за ефективното приобщаване на ученици с аутизъм е обучението на учителите. По отношение на стила на преподаване, скорошно изследване установява, че учителите, които са строги, но гъвкави, са по-ефективни. Освен това се подчертава важността на това учителят да се опита да опознае ученика с РАС, без да има предразсъдъци, свързани с неговото нарушение. Личността и поведението на учителя също могат да играят важна роля за успешното приобщаване на ученици с аутизъм. Според мнението на експерти, учителите на ученици с РАС трябва да бъдат мили, търпеливи и способни да предвиждат ситуации. Те също

така трябва да могат сами да станат модели за подражание и да насърчават толерантността, приемането и взаимното разбирателство в класната стая. (van Kessel, et al., 2020).

Освен това, преподавателите трябва да защитават учениците с аутизъм от участие в ситуации на училищен тормоз, тъй като те изпитват затруднения в социалното взаимодействие и в разбирането на комуникативните намерения, особено когато не разбират небуквална реч. Много ученици с аутизъм разполагат с помощник-учители или асистенти (индивидуална подкрепа), които им осигуряват помощ. Ролята на помощника е да помага на ученика да остане фокусиран върху целите си, да предоставя необходимите модификации на средата, да повишава разбирането, да минимизира социалното и академичното разочарование и чувство на неудовлетвореност, да намалява поведенческите проблеми и да улеснява работата на учениците с РАС в малки групи с други ученици. (Ozdowska, et al., 2021).

1а.9 Условия за успех на приобщаването на ученици с аутизъм

Успехът на приобщаването на ученици с аутизъм е тясно свързан с определени фактори. Сред тях са специалните характеристики или нужди на учениците с РАС, знанията и нагласите на всички учители, както в общото, така и в специалното образование, подготовката на децата в общообразователните училища и децата с аутизъм, комуникацията между учителите, тясната комуникация и връзка между училището и семейството, подкрепящите услуги, подходящите учебни адаптации и накрая непрекъснатата оценка на практиките за приобщаване.

По-подробно, един от въпросите, които са важни за процеса на включване на ученик с аутизъм, е тежестта на нарушението. Фактори, които могат да подпомогнат или възпрепятстват този процес, са умствените способности, езиковите и комуникативни умения, стереотипните поведения, поведенческите проблеми като самонараняване, агресия и изблици на гняв, когнитивната и поведенческа ригидност, както и нивото на социално развитие. Освен това, положителната нагласа на родителите на деца с аутизъм е фактор за успешно приобщаване в общообразователното училище. Развитието и култивирането на

положителен контакт и взаимоотношения между деца с аутизъм и деца с типично развитие е много важно за участието на учениците в приобщаваща среда. Преходът на ученик с аутизъм към класна стая в общообразователно училище изисква комбинация от най-добрите и най-ефективните образователни практики от общото и специалното образование, и по-специално предоставяне на образователни програми, които са индивидуализирани и се отнасят до функционалните умения в рамките на класните стаи на общообразователните училища. Едно от необходимите условия за успешното включване на ученици с аутизъм е адекватното обучение и култивирането на положителни нагласи в учителите по специално образование, така че да познават специалните характеристики и образователните нужди на децата с това нарушение. Установено е, че познанията за нарушението са свързани с развитието на положителни нагласи към учениците с аутизъм (Bruck, et al., 2021).

1a.10 Образователни практики и приобщаване на ученици с аутизъм

Успехът на програмата за приобщаване в общообразователно училище се влияе от нагласите на учителите, както и от избраните от тях преподавателски интервенции за ученици с РАС и от ефективността на тези интервенции. Прието е, че профилът на учене на ученици от аутистичния спектър се различава от този на типично развиващите се ученици, което изисква учителите да притежават специализирани умения за тяхното обучение. Знанието за практиките е друг особено важен фактор за успешното приобщаване на деца с РАС в средата на общообразователните училища. (Bruck, et al., 2021).

Тъй като разстройствата от аутистичния спектър са сложни нарушения в развитието, които се проявяват по различни начини, а преподавателските практики и стратегии са многобройни, преподавателите трябва да демонстрират достатъчно познания за первазивните нарушения в развитието, за да бъдат ефективни при приобщаването на ученици с РАС в общообразователната класна стая. За да се подпомогнат учителите и родителите в обучението на ученици с РАС в структури за приобщаване, много изследователи основават своите проучвания върху практиките за приобщаване на ученици с аутизъм. Като цяло тези препоръки са многобройни и разнообразни, като включват промени в заобикалящата ги среда в рамките на физическата класна стая, фактори, свързани

с учителите, и интервенции със съдържание за социални умения. В резултат на нарастващата осведоменост за разпространението на аутизма изследователите проявяват интерес към намирането на доказателства за това как ефективно трябва да се обучават деца с аутизъм (Maulana, et al 2020).

1a.11 Обхват от образователните интервенции

Преподавателите в общообразователната класна стая могат да максимизират академичното и социалното развитие на учениците с РАС и да минимизират предизвикателните поведения с помощта на образователни интервенции. За съжаление, много интервенции се фокусират върху опитите за справяне с последиците от проблемното поведение. Въпреки че този тип интервенции могат да бъдат ефективни за много ученици с РАС, е установено, че е за предпочитане да се прилагат образователни интервенции, които адресират предшестващите фактори на дадено поведение или ситуациите, които пораждаат проблемното поведение. Както е доказано, преподавателите разполагат с редица интервенции и практики, от които могат да избират, за да допринесат за успешното приобщаване на учениците с аутизъм. Почти всички ученици с аутизъм изискват известна степен на специализирани практики. Въз основа на резултатите от своите проучвания изследователите са препоръчали серия полезни адаптации на практиките. (Corell-Almuzara, et al 2021).

Прости и лесни практики включват модификации на домашните задачи както в дома, така и в училище. Когато учениците не могат да се справят с обема на поставената работа, учителите могат да я ограничат. По същия начин задачите могат да бъдат разбити на по-малки части, а целите да бъдат включени, за да се увеличи мотивацията и постиженията на учениците. Когато дава инструкции в класната стая, учителят трябва да е наясно, че много ученици с аутизъм учат най-добре, когато информацията се представя визуално. Една от най-простите практики за приобщаване на ученици с аутизъм е модифицирането на образователната среда, за да отговаря на нуждите на ученика. Сензорните трудности, които често демонстрират учениците с аутизъм и които влияят върху ученето, могат да бъдат преодоленни чрез избор на класни стаи с намален шум, регулиране на типа осветление и избор на алтернативно място за сядане.

Трябва да се разгледат различни цели и да се поставят тези цели, за да се подпомогнат учениците да функционират като възрастни. Съществуват различни интервенции, които могат да се използват в класните стаи, но към днешна дата няма ръководство, което да идентифицира или съчетава специфичните характеристики на ученик с РАС с конкретни интервенции. Следователно не винаги е ясно коя интервенция ще има положителен ефект върху ученик с аутизъм. Въпреки това съществуват обаче достатъчно изследвания, за да се предоставят някои общи насоки, които да се вземат предвид. В обобщение, преподавателите разполагат с редица интервенции и практики, от които да избират, за да подкрепят учениците с аутизъм. Следователно преподавателите трябва да имат достъп до тези практики, за да допринесат за успешното приобщаване на ученици с аутизъм.

Глава 2. Дизайн на изследването

2.1 Цел, изследователски въпроси, основни групи изследвани лица

Настоящото изследване има за цел да проучи перспективите и нагласите на преподаватели, родители и ученици относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър в общообразователните класни стаи, изследвайки влиянието на възрастта на преподавателите върху ефективността на техните методи на преподаване и как полът на родителите влияе върху техните възгледи и нагласи за приобщаването в училищата в Солун. Изследователските въпроси се фокусират върху това дали възрастта на преподавателите и полът на родителите влияят върху мненията относно ефективността на преподаването и приобщаването, съответно, което води до хипотези, че по-възрастните преподаватели могат да използват по-малко ефективни методи, а полът на родителите може или не може да повлияе на техните мнения за приобщаването. За изследването са използвани три извадки: 50 преподаватели с опит в приобщаващото образование, 50 родители без деца от аутистичния спектър и 50 ученици на възраст от 9 до 12 години, предимно момичета. Три въпросника са използвани за събиране на данни за демографските характеристики, опита с приобщаващото образование, методите на преподаване и нагласите към приобщаването. Събирането на данни е осъществено лично от изследователя в пет училища, като на участниците е предоставена информация за целите на изследването и за тяхното доброволно и анонимно участие. Анализът на данните е извършен с помощта на SPSS версия 25, като са използвани проценти, средни стойности, корелация на Пийърсън и теста на Ман-Уитни за анализ на променливите и отговор на изследователските въпроси.

2.2 Изследователски цели, въпроси/хипотези на изследването

Целта на настоящето изследване е да изследва нагласите на преподаватели, родители и ученици относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър в общообразователните класни стаи. Освен това, то анализира дали възрастта на преподавателите влияе на ефективността на методите на преподаване, които те използват в обучението си, и как полът на родителите влияе на техните мнения и нагласи относно приобщаването на посочените ученици. Затова се изследват следните изследователски въпроси:

- Възрастта на преподавателите влияе ли на нагласите им относно ефективността на методите на преподаване на ученици от аутистичния спектър?
- Полът на родителите влияе ли на нагласите им относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър в общообразователните класове?
- Възрастта на учениците влияе ли на нагласите им относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър?

Според гореизброеното се изследват следните хипотези:

- Н1.0 Колкото по-възрастни са участниците, толкова по-малко използват ефективни методи на преподаване за ученици от аутистичния спектър.
- Н1.1 Колкото по-млади са участниците, толкова по-малко използват ефективни методи на преподаване за ученици от аутистичния спектър.
- Н2.0 Полът на родителите не влияе на нагласите им относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър в общообразователните класове.
- Н2.1 Полът на родителите влияе на нагласите им относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър в общообразователните класове.
- Н3.0 Възрастта на учениците не влияе на нагласите им относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър.
- Н3.1 Възрастта на учениците влияе на нагласите им относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър.

2.3 Извадка

За постигане на целите на изследването, са използвани 3 извадки от групи. Първата извадка се състои от 50 преподаватели, които имат опит с приобщаващо образование или преподават тази година в приобщаваща класна стая. Повечето участници са жени на възраст между 30 и 35 години и са преподаватели с трудов опит от 6 до 10 години. Освен това те са били учители в приобщаваща класна стая в миналото, но не са тази година.

Втората извадка се състои от общо 50 родители, които нямат деца от аутистичния спектър. Повечето от тях споменават, че живеят в семейство, състоящо се от до 5 членове, и са жени на възраст от 31 до 45 години.

Третата и последна извадка се състои от 50 ученици на възраст от 9 до 12 години и всички те са момичета.

2.4 Инструменти на изследването

За постигане на целите на изследването, са използвани 3 въпросника. Първият въпросник е попълнен от преподавателите и съдържа 2 части. Първата част се фокусира върху демографските характеристики на участниците чрез 3 въпроса със затворен отговор. Втората част изследва опита на участниците в приобщаващото образование и преподаването на ученици от аутистичния спектър. Тя също така разглежда методите, които те използват за преподаване на тези ученици и дали смятат, че те са ефективни или не. Втората част съдържа общо 9 въпроса със затворен отговор и 16 въпроса от тип Ликерт.

Вторият въпросник е попълнен от родители, които нямат деца от аутистичния спектър. Този въпросник също съдържа 2 части, като първата включва 3 въпроса със затворен отговор, които се отнасят до възрастта на родителя, пола и броя на членовете на семейството. Втората част се състои от 15 въпроса от тип Ликерт, които анализират мнението на родителите относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър в масовите класни стаи.

Третият въпросник има за цел да изследва нагласите на учениците относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър. Той съдържа 2 части, като първата част включва 2 въпроса от затворен тип, които анализират възрастта и пола на учениците. Втората част се състои от 14 въпроса от тип Ликерт, които анализират мненията на учениците относно основната тема на дисертационния труд.

2.5 Събиране на данни

Събирането на данни е извършено от самия изследовател. По-подробно, изследователят, след като се свързва с директорите на 3 основни и 2 средни училища, посети училищата с цел разпространение на въпросниците. Учениците, учителите и родителите, които участват в изследването, са предварително информирани за целите на изследването, както и за анонимността и доброволното

им участие. Те също така са информирани за времето, което ще им е необходимо за попълване, като на всички техни въпроси е отговорено от изследователя.

2.6 Анализ на данните

Анализът на данните е извършен с програмата SPSS v.25. По-конкретно, всички променливи на трите изследователски инструмента са представени чрез изчисляване на проценти и средни стойности. Също така, за да се отговори на изследователските въпроси, е използвана корелация на Пийърсън и непараметричният тест Ман-Уитни.

2.7 Принос на изследването

Това изследване значително допринася за областта на приобщаващото образование чрез предоставяне на нюансирана представа за динамиката на приобщаването на ученици от аутистичния спектър в рамките на масовите класни стаи от гледна точка на преподаватели, родители и ученици. Чрез разглеждането на влиянието на възрастта на учителите върху възприеманата ефективност на техните методи на преподаване и изследване на начина, по който полът на родителите формира тяхното мнение за приобщаването, изследването осветлява критичните фактори, които могат да подобрят или възпрепятстват успешната интеграция на ученици с аутизъм. Използването на различни извадки, включително преподаватели с пряк опит в приобщаваща среда, родители извън непосредствената общност на аутизма и млади ученици, изследването предлага цялостно разбиране на обществените нагласи към приобщаването.

Резултати от изследването

Резултати от изследването при преподавателите

В следващата глава са изследвани резултатите от въпросника на преподавателите.

Таблица 1 представя данни за разпределението на участниците по пол. От общо 50 участници, жените съставляват мнозинството с 62,0%, докато мъжете съставляват останалите 38,0%. Тази информация е представена и визуално в Графика 1.

Таблица 1. Пол

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Мъже	19	38,0	38,0	38,0
	Жени	31	62,0	62,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 1. Пол

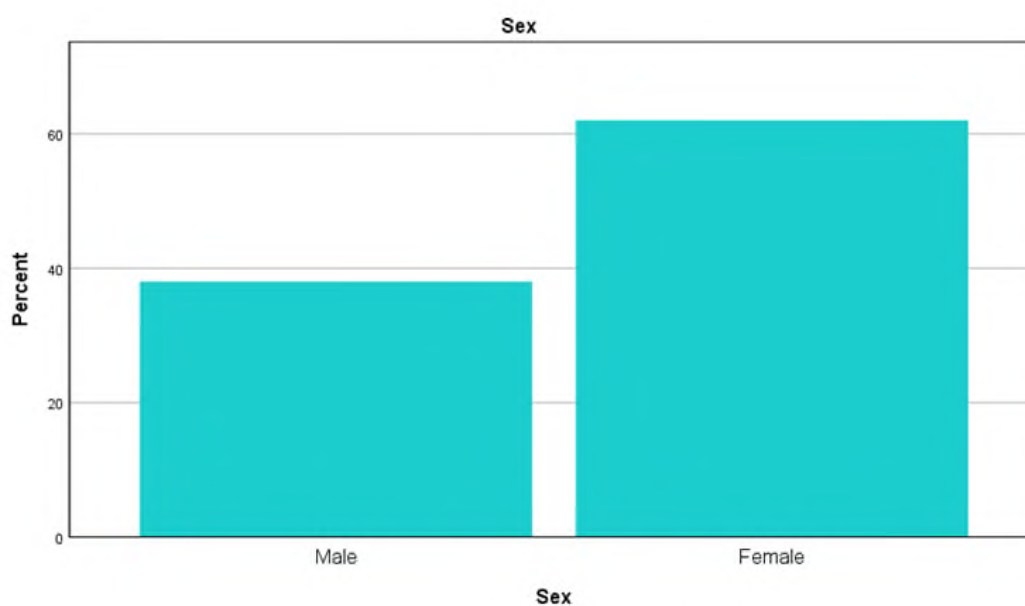
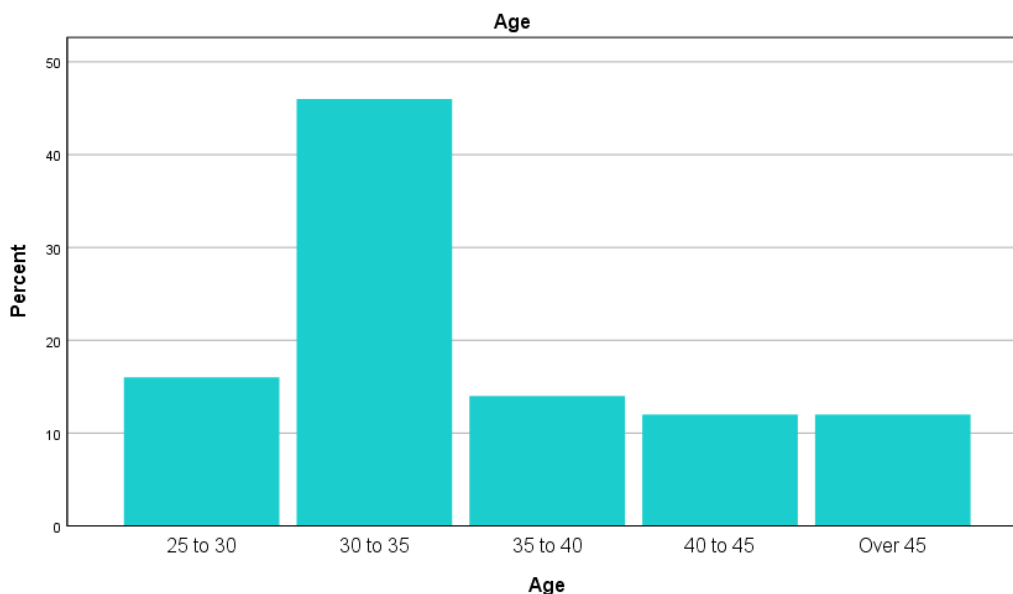


Таблица 2 и Графика 2 показват разпределението на участниците по възраст. Най-голямата възрастова група е от 30 до 35 години, която представлява 46,0% от общия брой. След това са участниците на възраст между 25 и 30 години, които съставляват 16,0%. Представителството в групите 35-40 години, 40-45 години и над 45 години е по-малко, като всяка от тези групи представлява съответно 14,0%, 12,0% и 12,0%.

Таблица 2. Възраст

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	25 до 30	8	16,0	16,0	16,0
	30 до 35	23	46,0	46,0	62,0
	35 до 40	7	14,0	14,0	76,0
	40 до 45	6	12,0	12,0	88,0
	Над 45	6	12,0	12,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 2. Възраст



В Таблица 3 и Графика 3 се разглеждат годините на професионален опит сред участниците. Най-голямата група е съставена от тези с 6 до 10 години опит, които представляват 50,0% от общия брой. След тях, участниците с над 20 години опит съставляват 18,0%. Групата с 16 до 20 години опит формира 14,0%, а тези с до 5 години опит представляват 10,0%. По-малка част, 8,0%, включва участниците с 11 до 15 години опит.

Таблица 3. Години на практикуване на професията

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	До 5	5	10,0	10,0	10,0
	6 до 10	25	50,0	50,0	60,0
	11 до 15	4	8,0	8,0	68,0
	16 до 20	7	14,0	14,0	82,0
	над 20	9	18,0	18,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 3. Години на практикуване на професията



Резултати от изследването при родителите

Продължавайки, се разглеждат резултатите от въпросника, на който отговориха родителите.

Таблица 30 и Графика 30 анализират разпределението по пол на родителите. Сред валидните отговори, мнозинството от родителите са жени, представляващи 62,0% от общия брой, докато мъжете съставляват останалите 38,0%.

Таблица 30. Пол на родителите

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Мъже	19	38,0	38,0	38,0
	Жени	31	62,0	62,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 30. Пол на родителите

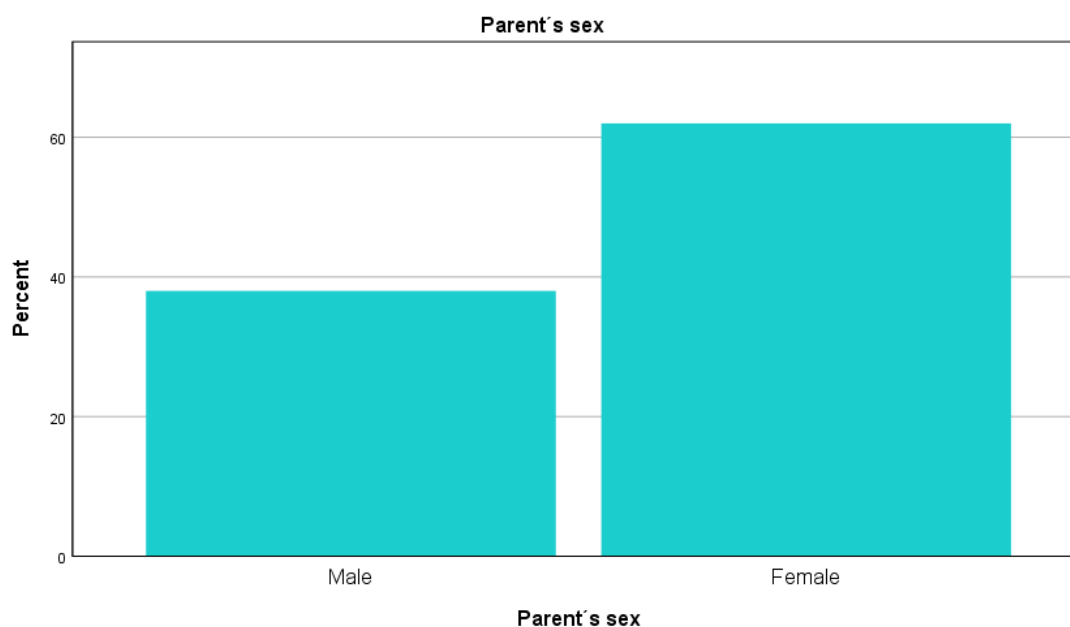


Таблица 31 и Графика 31 показват разпределението на родителите по възраст. Най-голям процент от родителите попада във възрастовата група от 31 до 45 години, като те съставляват 54,0% от общия брой. След тях родителите на възраст от 46 до 60 години представляват 30,0% от извадката. Междувременно, родителите на възраст до 30 години и тези над 60 години всеки съставляват по 8,0% от общия брой на отговорилите.

Таблица 31. Възраст на родителите

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	до 30	4	8,0	8,0	8,0
	31 до 45	27	54,0	54,0	62,0
	46 до 60	15	30,0	30,0	92,0
	над 60	4	8,0	8,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 31. Възраст на родителите

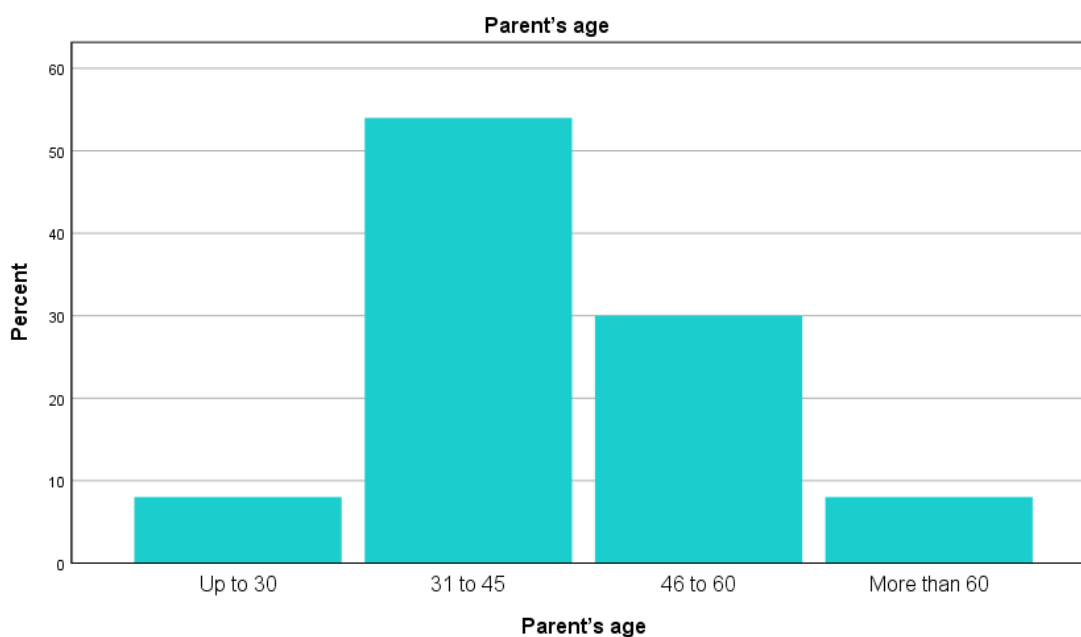
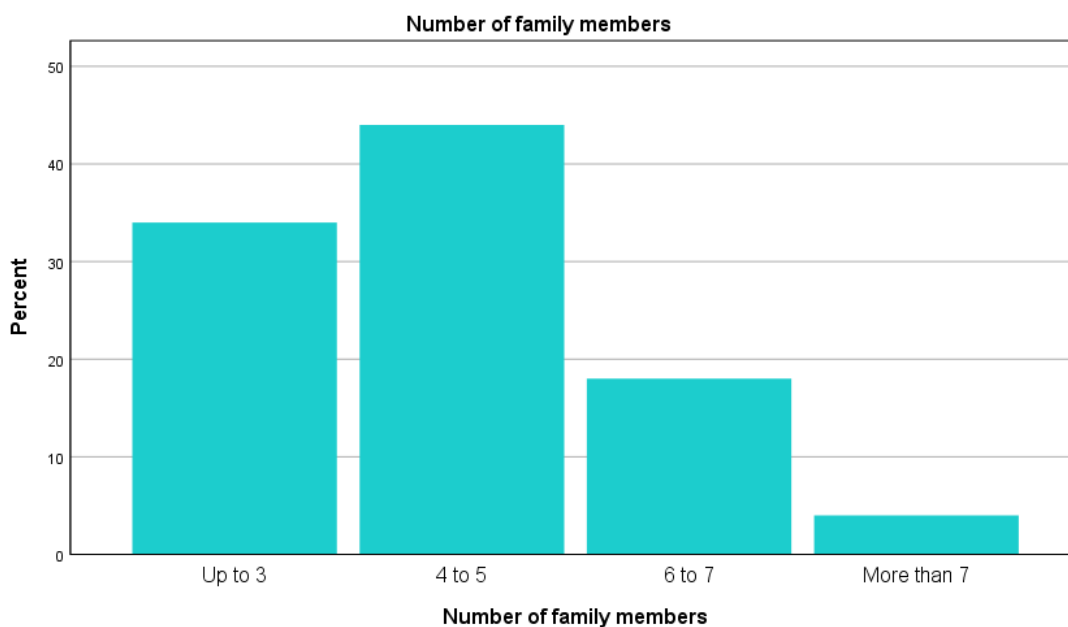


Таблица 32 и Графика 32 изследват броя на членовете на семейството в домакинствата на респондентите. Повечето родители посочват, че имат 4 до 5 членове в семейството, докато 34% посочват до 3 члена. Освен това, 18% споменават 6 до 7 членове, а 4% посочват повече от 7 члена.

Таблица 32. Брой на членове на семейството

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	до 3	17	34,0	34,0	34,0
	4 до 5	22	44,0	44,0	78,0
	6 до 7	9	18,0	18,0	96,0
	над 7	2	4,0	4,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 32. Брой на членове на семейството



Резултати от въпросника при учениците

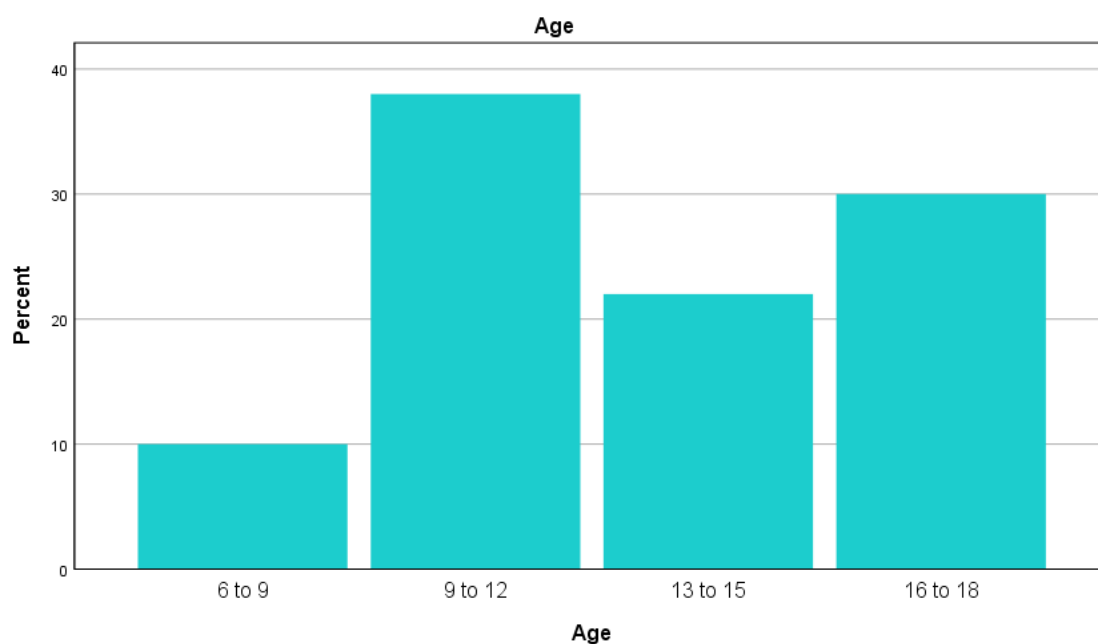
Допълнително, резултатите от въпросника, попълнен от учениците, са представени.

Таблица 49 предоставя преглед на възрастовото разпределение сред учениците. 38% са на възраст от 9 до 12 години, 30% са на възраст от 16 до 18 години, а 22% са на възраст от 13 до 15 години. Останалите 10% са на възраст от 6 до 9 години.

Таблица 49. Възраст на учениците

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	6 до 9	5	10,0	10,0	10,0
	9 до 12	19	38,0	38,0	48,0
	13 до 15	11	22,0	22,0	70,0
	16 до 18	15	30,0	30,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 49. Възраст на учениците

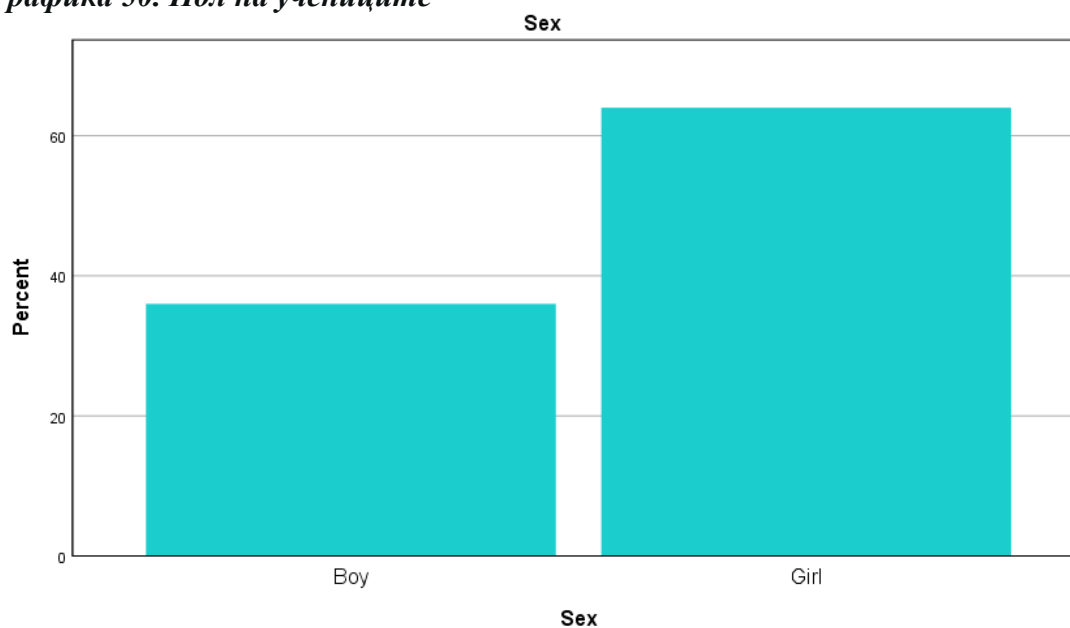


В Таблица 50 и Графика 50 се анализира полът на учениците. Сред участниците, момчетата съставляват мнозинството, представлявайки 64.0%, докато момчетата са 36.0%.

Таблица 50. Пол на учениците

		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидност	Момчета	18	36,0	36,0	36,0
	Момичета	32	64,0	64,0	100,0
	Общо	50	100,0	100,0	

Графика 50. Пол на учениците



Индуктивни статистики

Следващата глава анализира и отговаря на изследователските въпроси, посочени в методологията на изследването.

За да се отговори на първия изследователски въпрос, е използвана корелация на Пирсън, резултатите от която са представени в Таблица 65. Както изглежда, има 8 статистически значими корелации на ниво на доверие от 95% и 99%. По-конкретно, колкото по-млади са участниците, толкова повече те се съгласяват, че аудиторното обучение, визуалните графици, моделите, социалните истории, комуникационните системи с обмен на изображения, осезаеми предмети, които се държат по време на обучение, системата “Приятели” и емпирично базираните модели са ефективни при обучението на ученици от аутистичния спектър. Корелациите приемат стойности от 0,296 до 0,793. Всичко по-горе потвърждава нулевата хипотеза на първия изследователски въпрос.

Таблица 65. Корелации според възрастта на преподавателите

		Възраст на преподавателите
Ефективност на слуховото обучение	Pearson Correlation	-,793**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	50
Ефективност на визуалните графици	Pearson Correlation	-,562**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	50
Ефективност на моделите	Pearson Correlation	-,509**
	Sig. (2-tailed)	0.000

	N	50
Ефективност на социалните истории	Pearson Correlation	-,366**
	Sig. (2-tailed)	0.009
	N	50
Ефективност на комуникационните системи за обмен на изображения (PECS)	Pearson Correlation	-,296*
	Sig. (2-tailed)	0.037
	N	50
Ефективност на осезаеми предмети, които да държите по време на на обучението	Pearson Correlation	-,302*
	Sig. (2-tailed)	0.033
	N	50
Ефективност на системите “Приятел”	Pearson Correlation	-,729**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	50
Ефективност на емпирично базиран модел	Pearson Correlation	-,731**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	50
**. Корелацията е значима на ниво 0,01 (двустранна).		
*. Корелацията е значима на ниво 0,05 (двустранна).		

Продължавайки с втория изследователски въпрос, е използван непараметричният тест Ман-Уитни, резултатите от който са показани в Таблица 66. Изглежда, че има 5 статистически значими зависимости по отношение на пола на родителите.

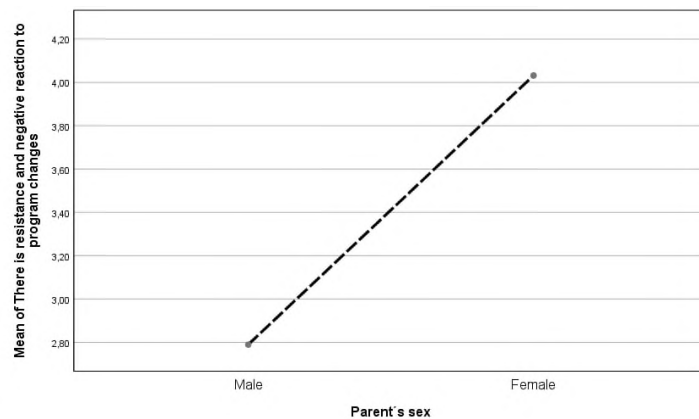
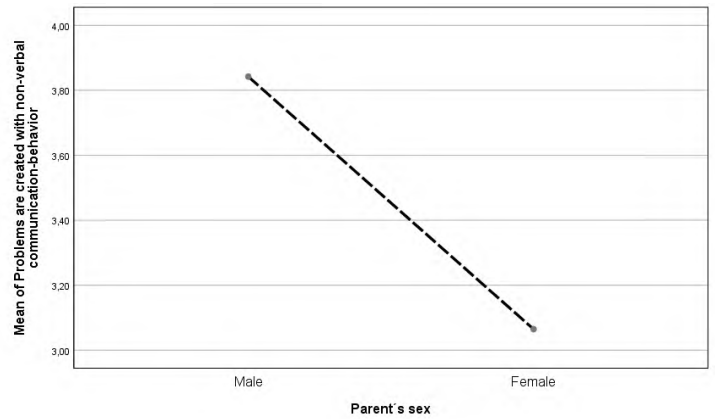
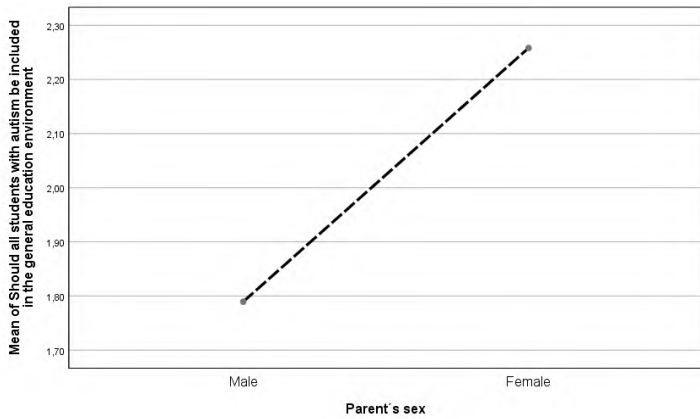
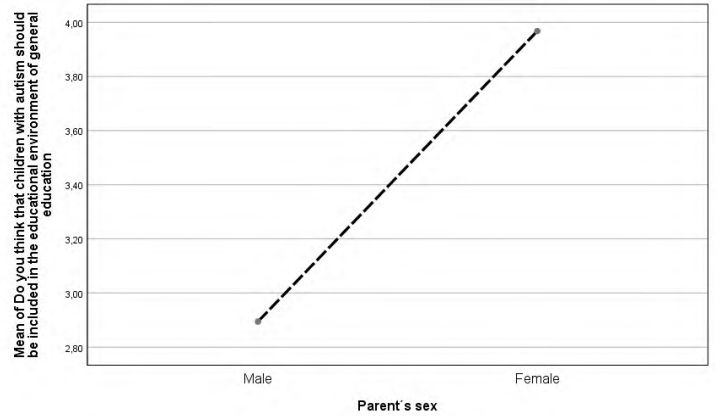
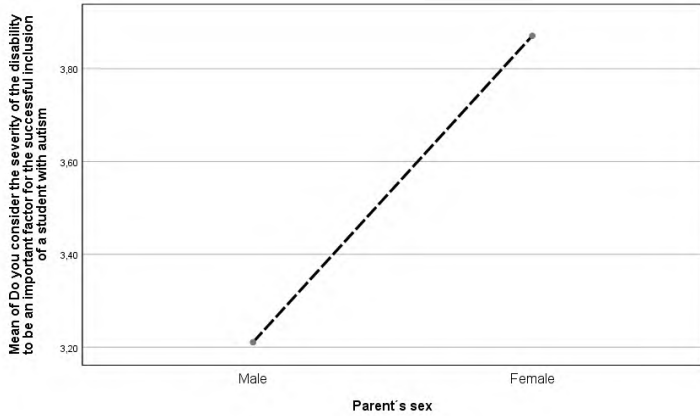
Таблица 66. Зависимости според пола на родителите

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Смятате ли тежестта на нарушението за важен фактор за успешното приобщаване на ученик с аутизъм	184.000	374.000	-2.321	0.020
Смятате ли, че децата с аутизъм трябва да бъдат включени в образователната среда на общото образование	68.500	258.500	-4.876	0.000
Трябва ли всички ученици с аутизъм да бъдат включени в общообразователната среда	200.500	390.500	-1.996	0.046
Учениците с класически аутизъм са изправени пред няколко трудности, за да могат да се възползват от общите училищни дейности	294.500	790.500	0.000	1.000
Детето проявява агресия към връстниците си в училище	264.000	760.000	-0.681	0.496
Детето проявява агресия към възрастните в училище	257.000	753.000	-0.843	0.399
Има предпазливост или липса на осведоменост за това какво учи ученикът с аутизъм	261.500	757.500	-0.716	0.474
Има ли трудности при взаимен разговор	224.000	720.000	-1.508	0.132
Има ли избягване на контакт с очите	242.500	432.500	-1.240	0.215
Има високи нива на активност от ученици от аутистичния спектър	206.000	396.000	-1.868	0.062

Има ли липса на връзка с връстниците на ученици от аутистичния спектър	284.000	780.000	- 0.227	0.820
Има мания за докосване, помирисване или вкусване на предмети или хора	244.500	434.500	- 1.071	0.284
Проблеми се създават с невербалното общуване-поведение	171.000	667.000	- 2.709	0.007
Съществуват ли писъци, плач или изблици на гняв	223.000	413.000	- 1.641	0.101
Има съпротива и негативна реакция към промените в програмата	80.000	270.000	- 4.568	0.000

В следващите графики 65-69 се вижда, че жените участници са по-съгласни, че тежестта на нарушението е важен фактор за успешното приобщаване на учениците с аутизъм и че децата с аутизъм трябва да бъдат включени в образователната среда на общото образование. Също така, жените изглеждат са по-позитивно настроени относно включването на всички ученици с аутизъм в общообразователната среда и смятат, че има съпротива и негативни реакции към промените в програмите от тези ученици. От друга страна, родителите от мъжки пол са по-съгласни, че учениците от аутистичния спектър представят проблеми поради невербалната комуникация и поведение. Това потвърждава алтернативната хипотеза на втория изследователски въпрос.

Графики 65-69. Зависимости според пола на родителите



Накрая, за третия изследователски въпрос отново е използван коефициентът на Пийърсън и резултатите са подробно представени в таблица 67 по-долу. Съществуват 7 статистически значими корелации при нива на доверие от 95% и 99%. По-конкретно, с напредването на възрастта на участниците, те са по-малко склонни да се съгласят, че децата с аутизъм трябва да бъдат в общия клас ($r = -.381$), искат да имат съученик с аутизъм ($r = -.390$), да играят или комуникират с

тях по време на почивка ($r = -.521$), да бъдат първи в подхода към тях ($r = -.470$), или че техните съученици с аутизъм ще обърнат внимание на урока ($r = -.450$). Освен това, по-големите участници са по-малко склонни да вярват, че техните съученици с аутизъм ще се опитат да се свържат с други деца в класа ($r = -.310$). Напротив, по-големите ученици са по-склонни да вярват, че съучениците им с аутизъм отрицателно влияят на тяхното представяне в уроците ($r = .329$). Корелациите варират от $-.521$ до $.329$, предлагайки цялостна представа за влиянието на възрастта върху възприятията на учениците за съученици с аутизъм. Тези открития подкрепят нулевата хипотеза на третия изследователски въпрос.

Таблица 67. Корелации според възрастта на учениците

		Age
Смятате ли, че децата с аутизъм могат да бъдат в общообразователен клас	Pearson Correlation	$-.381^{**}$
		0.006
		50
Мислите ли, че има вероятност децата с аутизъм да предизвикат объркване в класната стая	Pearson Correlation	-0.093
		0.521
		50
Присъствието на дете с аутизъм във вашата класна стая предизвиква ли добри чувства	Pearson Correlation	-0.229
		0.110
		50
Искате ли да имате съученик с аутизъм	Pearson Correlation	$-.390^{**}$
		0.005
		50
Смятате ли, че съучениците с аутизъм влияят негативно на представянето ви в уроците	Pearson Correlation	$.329^*$
		0.020

		50
Мислите ли, че учителят би обърнал повече внимание на съученика с аутизъм, отколкото на останалите	Pearson Correlation	0.074
		0.609
		50
Познавате ли нуждите на ученика с аутизъм	Pearson Correlation	-0.002
		0.988
		50
Бихте ли искали да помагате и да бъдете подкрепа на съученик, който има аутизъм	Pearson Correlation	-0.118
		0.413
		50
Смятате ли, че дете с аутизъм не трябва да бъде във вашето училище или класна стая	Pearson Correlation	-0.139
		0.336
		50
Бихте ли играли/общували с вашия съученик с аутизъм през междучасието	Pearson Correlation	-.521**
		0.000
		50
Смятате ли, че комуникацията между вас и съученик с аутизъм ще отнеме много време	Pearson Correlation	0.243
		0.089
		50
Бихте ли първи се обърнали към свой съученик с аутизъм	Pearson Correlation	-.470**
		0.001
		50
		-.310*

Вашият съученик, който има аутизъм, би ли се обърнал към другите деца в класа	Pearson	0.029
	Correlation	50.000
Вашият съученик с аутизъм би ли обърнал внимание на урока	Pearson	-.450**
	Correlation	0.001
		50
**. Корелацията е значима на ниво 0,01 (двустранна).		
*. Корелацията е значима на ниво 0,05 (двустранна).		

Дискусия

Изследването, което е представено по-горе, се фокусира върху проучване на мненията и нагласите на учителите, родителите и учениците относно приобщаването на ученици от аутистичния спектър в масовите класни стаи. За целта в изследването участват 50 учители, 50 родители и 50 ученици.

Изследвайки нагласите на учителите, трябва да се отбележи, че повечето от тях са жени, на възраст от 30 до 35 години и с опит в образователната сфера от 6 до 10 години. Също така, повечето от тях не работят в момента в приобщаващи класни стаи, но имат такъв опит до 5 години. Освен това, преподавателите по-често посочват, че са общообразователни учители, че училището им осигурява редки професионални обучения за развитие и че са преминали обучение, което насърчава включването на ученици от аутистичния спектър. Допълнително, учителите посочват, че често преподават или са преподавали в приобщаващи класове с ученици, които имат разстройства от аутистичния спектър (РАС). В тези ситуации участниците посочват, че по-често използват социални истории и система “Приятели” (buddy systems), докато като по-ефективни считат емпиричните методи, основани на модели. Социалните истории се фокусират върху позитивното поведение и са персонализирани за разбиране от страна на детето. Визуалните помощни средства като снимки и видеа увеличават тяхната ефективност. Въпреки че са популярни в училищата, те трябва да се използват

заедно с други техники за преподаване за максимално въздействие. Социалните истории помагат на лицата с РАС да навигират социални ситуации и да развият комуникационни и житейски умения (Sygiropoulou-Delli et al., 2016). Успешното приобщаване на ученици с РАС изисква вземане под внимание на фактори като тежестта на нарушението, умствените способности, езиковите умения и социалното поведение. Позитивното отношение и сътрудничеството между семейството и училището, както и насърчаването на приемането и сътрудничеството между всички ученици, са от решаващо значение. Индивидуализираните образователни програми, обучението на учителите и непрекъснатата подкрепа са ключови за успешното приобщаване. Учителите трябва да разберат специфичните нужди на учениците с аутизъм, за да създадат подкрепяща учебна среда (Gregor & Campbell, 2001; Eldar, Talmor, & Wolf - Zukerman, 2010).

Продължавайки с родителите, повечето от тях са жени, на възраст от 31 до 45 години и имат семейство с 4 до 5 членове. Очевидно е, че родителите като цяло имат положително отношение към приобщаването на деца с аутизъм в масовите класни стаи и не вярват, че това ще създаде много проблеми. Аналитично, на по-високо ниво те се съгласяват, че взаимната комуникация ще бъде трудна и че има високи нива на активност от страна на учениците от аутистичния спектър. Въпреки това, те по-малко се съгласяват с твърдението, че учениците с класически аутизъм срещат сериозни трудности да се възползват от общите училищни дейности. Що се отнася до учениците, повечето от тях са на възраст от 9 до 12 години и са момичета. Те обикновено показват доста положително отношение към приобщаването на ученици от аутистичния спектър и по-често се съгласяват, че присъствието на ученик с аутизъм в тяхната класна стая би предизвикало в тях положителни чувства, докато по-малко се съгласяват, че тези ученици биха повлияли на тяхното представяне.

Чрез първия изследователски въпрос стана ясно, че колкото по-възрастни са участниците, толкова по-малко ефективни смятат всички методи, които използват, за да преподават на ученици с аутизъм. По-конкретно, по-младите учители са по-склонни да се съгласяват, че аудиторното обучение, визуалните графици, моделите, социалните истории, системите за комуникация с обмен на

снимки, осезаемите предмети, които да се държат по време на инструктаж, системата “Приятел” и емпирично базираните модели са ефективни при преподаване на ученици от аутистичния спектър. Така се потвърди нулевата хипотеза на първия изследователски въпрос.

Относно втория изследователски въпрос, е установено, че жените (родителите) изглежда са по-позитивни към разглеждането на тежестта на нарушението като важен фактор за успешното приобщаване на ученик с аутизъм, както и че децата с аутизъм трябва да бъдат включени в образователната среда на общото образование. Освен това, те са по-позитивни в сравнение с родителите от мъжки пол, относно включването на всички ученици с аутизъм в общообразователната среда и че има съпротива и отрицателни реакции към програмните промени от тези ученици. За сметка на това, мъжете родители се съгласяват в по-голяма степен, че учениците от аутистичния спектър проявяват проблеми поради невербалната комуникация и поведението си. Това потвърждава алтернативната хипотеза на втория изследователски въпрос. Обучението на учителите е от съществено значение за интегрирането на ученици с аутизъм в масовите класни стаи. Програмите за обучение подобряват познанията на учителите относно аутизма, подобряват поведението на учениците и намаляват тревожността на учителите. Позитивните нагласи към приобщаването са от решаващо значение за успешната интеграция, като директният опит подпомага приемането. Допълнителната подкрепа, като помощник учител/асистент, е полезна както за учениците с аутизъм, така и за техните съученици. Ясното разбиране на целите за приобщаване на училищно ниво е от съществено значение за успешната интеграция (Corell-Almuzara, et al 2021; van Kessel, et al., 2020).

Заклучение

Неоспорим факт е, че поради бързото увеличение на децата с нарушения от аутистичния спектър, съществува голяма вероятност всеки всеки учител в началното общообразователно училище да трябва да включва ученик с разстройство от аутистичния спектър в класа си. Следователно, преходът към съвременни образователни практики, насочени към приобщаването на ученици със специални образователни потребности, включително тези с аутизъм, е реалност, която създава редица изисквания и предизвикателства в ежедневието на учителите в общото образование.

Чрез прегледа на литературата се откриха факторите, свързани с учителите и приобщаването на ученици с аутизъм, както и техните нагласи и мнения относно приобщаването и образователните практики, които се препоръчват за гладкото и успешно приобщаване на тези ученици. Въпреки това, в нашата страна (Гърция) изследванията, които разглеждат тези фактори, са минимални.

Настоящото изследване се фокусира върху конкретни предизвикателства, с които учителите се сблъскват и които са свързани с въпросите за ефективната подкрепа на ученици с разстройство от аутистичния спектър в контекста на общообразователния клас. Затова изводите от това изследване могат да допринесат за изясняване на нагласите, знанията и ефективните практики, които учителите използват, с крайната цел за гладкото и ефективно присъствие на тези ученици в класната стая.

По-задълбоченото разглеждане на резултатите от това изследване показва, че учителите, предимно жени на възраст 30-35 години с 6-10 години трудов опит, подкрепят интеграцията и използват различни методи на преподаване. Родителите, предимно жени на възраст 31-45 години, имат положително отношение към интеграцията. Учениците, предимно момичета на възраст 9-12 години, също подкрепят приобщаването. По-младите учители намират методите на преподаване за по-ефективни. Родителите от женски пол са по-положително настроени към интеграцията, докато родителите от мъжки пол изразяват загриженост относно проблеми с комуникацията и поведението.

Освен това, внимателното проучване на резултатите от изследването, показва дефицит в теоретичните знания на общообразователните учители относно аутизма в сравнение със специалните учители. Първоначално общообразователните учители изглеждат по-запознати със знанията от специалните учители, но по-внимателното изследване на техните отговори разкрива замъглената и объркана представа, която имат за теоретичната рамка на разстройството от аутистичния спектър. Този факт подчертава необходимостта от по-интензивно обучение на учителите по темата аутизъм.

Що се отнася до перспективата на учениците, с нарастване на възрастта, те по-малко са склонни да се съгласят, че децата с аутизъм трябва да бъдат в общообразователен клас, че искат да имат съученик с аутизъм, да играят или да комуникират с тях по време на междучасие, да бъдат първите, които да се приближат до тях, или да мислят, че техните съученици с аутизъм ще обърщат внимание на урока. Освен това по-големите ученици са по-малко склонни да вярват, че техните съученици с аутизъм биха се обърнали към други деца в клас. Обратно, по-големите ученици са по-склонни да вярват, че съучениците с аутизъм негативно влияят на тяхното представяне в уроците.

От друга страна, резултатите от настоящето изследване показват знанията, които учителите имат относно образователните стратегии, приложени за приобщаване. Всъщност те заявяват, че са използвали много от тях и на практика. Така учителите изглеждат информирани относно въпроса за приобщаването на деца, които принадлежат към аутистичния спектър. Възможно е, разбира се, тяхното знание да е по-скоро основано на опита им и интуитивния подход, с който отговарят. Освен това, тяхното неутрално отношение към образователното приобщаване може да се дължи или на липсата на подкрепа по време на учебния процес, или на необходимостта от допълнително обучение и практика относно приобщаването на ученици с разстройства от аутистичния спектър.

Очевидно е, че обучението на учителите трябва да се съсредоточи върху реалния аспект на приобщаването и да им предостави необходимите ресурси за диференцирано преподаване, което ще доведе до желаните резултати. По този начин би било полезно да се организират обучителни семинари и програми в училищата, които да осигурят на учителите подходящи ресурси, за да адаптират

преподаването си към специалните образователни нужди на тази ученическа популация. По този начин учителите ще придобият необходимото самочувствие да се справят с проблематичното поведение на учениците с разстройства от аутистичния спектър и да развият в тях необходимите академични, социални и поведенчески умения.

Препоръки към практиката

Сферата на образованието претърпява значителни промени през последните десетилетия, подчертавайки необходимостта от приобщаващи практики, които отговарят на разнообразните нужди на всеки ученик. Това включва и лица, диагностицирани с разстройства от аутистичния спектър (РАС), състояние, характеризиращо се с различни предизвикателства и предимства. Учителите играят ключова роля в определянето на образователния опит на учениците с аутизъм, а техните възприятия за тези ученици могат значително да повлияят на взаимодействията в класната стая и академичните резултати.

За ефективно взаимодействие с ученици от аутистичния спектър е от съществено значение да се разберат характеристиките на разстройството от аутистичния спектър (РАС). Учениците с аутизъм показват разнообразен набор от особености и характеристики, вариращи от трудности във вербалната комуникация до забележителни способности в специфични области като математика или памет. Често срещаните заблуди за аутизма засилват стереотипите, като например идеята, че всички хора с аутизъм са невербални или нямат емпатия. Всъщност, спектралният характер на нарушението показва, че всеки ученик има уникално съчетание от силни и слаби страни. За учителите е важно да разпознават тези индивидуални различия, тъй като това им позволява да адаптират своите подходи към преподаването, за да отговорят по-добре на стила на учене на всеки ученик. Освен това, като признават и отбелязват силните страни на учениците с аутизъм, учителите могат да създадат по-подкрепяща среда в класната стая, която да накара тези ученици да се чувстват ценени и разбрани, което в крайна сметка обогатява техния образователен процес.

Вярванията, които учителите имат относно учениците с аутизъм, играят ключова роля в създаването на приобщаващи настройки в класната стая. Проучването показва, че тези вярвания и нагласи влияят значително на техните очаквания, взаимодействия и методи на преподаване, когато се обръщат към нуждите на различните учащи. Когато учителите поддържат положителни нагласи към учениците от аутистичния спектър, това може да доведе до подобрени учебни резултати, като се създаде среда, която насърчава ангажираността и участието. Например, учител, който признава потенциала на своите ученици с аутизъм, е по-

склонен да използва диференцирано преподаване, да прави необходимите корекции и да насърчава взаимоотношенията между учениците, всичко това води до подобро учебно преживяване. От друга страна, негативните нагласи и пристрастия могат да доведат до намалени очаквания, което негативно влияе на ангажираността на учениците и тяхното самочувствие. Учениците с аутизъм, които възприемат учителите си като неподкрепящи, може да изберат да се оттеглят от учебните дейности, което води до загубени образователни възможности и утежнява социалната изолация, с която често се сблъскват хората с аутизъм. Ето защо, насърчаването и подхранването на положителни учителски нагласи не само е полезно, но и жизненоважно за създаването на приобщаваща образователна атмосфера.

Няколко препоръки могат да бъдат приложени с цел насърчаване на положителни учителски нагласи към учениците с аутизъм. Първата и основна стъпка е приоритетното развитие на професионални умения и обучение, насочени към повишаване на осведомеността за аутизма. Семинарите, предназначени да информират учителите за характеристиките на РАС, ефективните методи на преподаване и значението на емпатията, могат да подобрят тяхното разбиране и приемане на невроразнообразието. Освен това е важно да се разработят стратегии за изграждане на подкрепящи взаимоотношения както със самите ученици, така и с техните семейства. Насърчаването на открити линии на комуникация между учители и родители може да осигури ценна информация за индивидуалните нужди и предпочитания на всеки ученик, като същевременно се насърчава съвместен образователен подход. Накрая, е изключително важно да се култивира приобщаваща класна култура, която оценява разнообразието и сътрудничеството. Това включва създаването на среда, в която различията се признават и всички ученици се мотивират да се включат и да допринасят. Дейности, които насърчават екипната работа и разширяват разбирането между съучениците, могат да помогнат за разрушаване на бариерите и изграждане на чувство за общност. Чрез прилагането на тези препоръки, учителите могат да създадат атмосфера, която не само подкрепя учениците с аутизъм, но също така подобрява образователното преживяване за всички ученици.

В обобщение, успехът на приобщаващото образование е силно повлиян от възприятията на учителите за учениците с аутизъм. Пълното разбиране на разстройството от аутистичния спектър, съчетано с конструктивни нагласи и

добре информирани практики, може значително да подобри образователния опит за учениците от спектъра. Учителите могат да насърчават култура на приемане и подкрепа, като поставят на първо място професионалното развитие, изграждат здрави партньорства с родителите и създават приобщаваща среда в класните стаи. Тази стратегия не само помага на учениците с аутизъм, но и подобрява цялостната учебна среда за всички ученици, като допринася за по-приемствен и справедлив образователен пейзаж. Докато работим за бъдеще, което включва приобщаване, от съществено значение е учителите непрекъснато да усъвършенстват своето разбиране и методи, за да отговорят на разнообразните нужди на всеки един ученик.

Исползвана литература

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Andrienko, N. K., Gorbacheva, D. A., Skripkina, A. V., Lobejko, J. A., Trinitatskaja, O. G. G., Kovalenko, V. I., & Baboshina, E. V. (2017). Retraining of teachers of primary school for working with children with disabilities of health in the conditions of inclusive education. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 9(10), 1668-1671.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and teacher education*, 22(4), 513-522.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. Institute of Education, University of London.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching?. *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362.
- Brigandi, C. B., Gilson, C. M., & Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: A gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362-395.
- Bruck, S., Robinson, A., & Gallagher, E. (2021). A Model of Practice for improving autism knowledge in teachers of mainstream students on the autism spectrum in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1-16
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational studies*, 37(2), 171-195.
- Carmona-Serrano, N., López-Belmonte, J., López-Núñez, J. A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2020). Trends in autism research in the field of education in Web of Science: A bibliometric study. *Brain sciences*, 10(12), 1018.
- Carreira, M., & Chik, C. H. (2018). Differentiated teaching: A primer for heritage and mixed classes. In *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 359-374). Routledge.
- Coffey, K. M., & Obringer, S. J. (2004). A Case Study on Autism: School Accommodations and Inclusive Settings. *Education*, 124(4).
- Corell-Almuzara, A., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J. A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2021). COVID-19 in the Field of Education: State of the Art. *Sustainability*, 13(10), 5452.
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the inclusion mandate: What happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniel knows. *Education next*, 4(1), 42-50.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European journal of special needs education*, 24(4), 407-422.

- Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35-45.
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International journal of Instruction*, 11(3), 207-218.
- Lennard-Brown, S. (2004). Autism (translated by M. Nikolakaki). *Athens: Savallas (first publication year 2003)*.
- Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L., & Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review*, 33(4), 510-526.
- Little, C. (Ed.). (2017). Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorders: insights from research and practice. Taylor & Francis.
- Matson, J. L., & Williams, L. W. (2014). Functional assessment of challenging behavior. *Current Developmental Disorders Reports*, 1, 58-66.
- Maulana, R., Smale-Jacobse, A., Helms-Lorenz, M., Chun, S., & Lee, O. (2020). Measuring differentiated instruction in the Netherlands and South Korea: Factor structure equivalence, correlates, and complexity level. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 881-909.
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., ... & Bord, A. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 3805-3819.
- Ozdowska, A., Wyeth, P., Carrington, S., & Ashburner, J. (2021). Using assistive technology with SRSD to support students on the autism spectrum with persuasive writing. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 934-959.
- Safran, S. P. (2001). Asperger syndrome: The emerging challenge to special education. *Exceptional Children*, 67(2), 151-160.
- Segall, M. J. (2011). *Exploring student and teacher variables relating to inclusion of students with autism spectrum disorder in general education classrooms* (Doctoral dissertation, University of Georgia).
- Simpson, R. L. (2005). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19-31.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 2366.
- Sosu, E. M., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes

- towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.
- Soulis, S. P. (2008). A school for all. From research to practice. Pedagogy of inclusion. Volume II. Athens: Gutenberg.773-785.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in developmental disabilities*, 55, 330-345.
- Timmons, V., & Breitenbach, M. (2004). A Model of Teacher Support for Children with Autism: A Prince Edward Island Story. *Education Canada*, 44(1), 52.
- Udodov, A., Bouchon, E., & Dubrovinskaya, E. (2018). EFFICIENCY ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN CORRECTION-EDUCATIONAL WORK WITH YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER WITH INTELLECTUALŲ VIOLATIONS. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 930-938.
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris: UNESCO.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67.
- van Kessel, R., Steinhoff, P., Varga, O., Breznošćáková, D., Czabanowska, K., Brayne, C., . . & Roman-Urrestarazu, A. (2020). Autism and education—Teacher policy in Europe: Policy mapping of Austria, Hungary, Slovakia and Czech Republic. *Research in Developmental Disabilities*, 105, 103734.
- Zoniou-Sideri, A. (2000). People with special needs and their inclusion. Athens: Greek Letters, 30, 31-40.