



Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра по специална педагогика и логопедия

АВТОРЕФЕРАТ

на

на дисертационен труд

на тема:

„Разработване на ефективна рамка за учене при ученици с аутизъм в гимназиална степен на обучение“

за присъждане на образователната и научна степен

„доктор“ по научно направление

1.2. Педагогика (Специална педагогика)

Докторант:

Мария Д. Буханедзи

Научен ръководител:

Проф. дпн Мира Цветкова-Арсова

София, 2019

Съдържание

Увод.....	2
Глава 1: Аутизъм – дефиниции, честота, етиология, симптоматология, класификация и законодателство	4
Глава 2: Аутизъм – Образование и образователна рамка	8
Глава 3: Постановка на изследването	19
Глава 4: Анализ на резултатите	28
Дискусия	64
Изводи и препоръки.....	71
Заключение	75
Приноси на дисертационния труд	78
Публикации по темата на дисертационния труд	81

Увод

Учебната среда, в която се оказва подкрепа, е от особена необходимост за напредъка и развитието на децата и учениците с високофункционаращ аутизъм, както и за техните академични постижения.

Училищната среда в средното образование, където учат учениците с високофункционаращ аутизъм, често не е на нужното ниво, както и може да не посреща достатъчно адекватно потребностите на учениците. Ето защо е от съществено значение да се предложат решения за развитието на ефективната училищна инфраструктура. Важен фактор тук е използването на конкретни, подходящи методи, които ще улеснят учебния процес и ще съдействат за цялостното развитие на учениците с аутизъм.

Взаимодействието между учебния процес и училищната среда при децата от аутистичен спектър играе важна роля за успеха на тези ученици.

Това изследване е проведено, като разглежда образованието и се опитва да определи как най-добре да се подкрепят учениците с високофункционаращ аутизъм, за да може те да се адаптират към ежедневната училищна дейност в средните училища. Някои фактори, които са важни за изследването, са:

а) Всеобхватното и хармонично развитие на личността на учениците с увреждания и специалните им образователни потребности.

б) Подобряването и използването на възможностите и уменията, за да се даде шанс за приобщаване или реинтеграция в общообразователното училище и в професионалното ориентиране и дейност.

в) Съответствие между тяхното потенциално приобщаване в образователната система и социалната и професионалната им дейност.

г) Взаимното приемане, хармоничното съвместно съществуване в обществото и изравняването на тяхното социално развитие, с оглед осигуряване на пълна социална достъпност за ученици с увреждания и ученици със специални образователни потребности.

Също така преходът от начално към средно образование е голяма промяна, която създава значителни социални, емоционални, академични и организационни предизвикателства за учениците. Знае се, че този преход в

училищата е особено труден за децата с аутистичен спектър и затова той следва да бъде разгледан и планиран внимателно.

Ефективните интервенции и стратегии за аутистичните ученици са много важни, за да станат те по-активни и продуктивни на по-високо академично ниво. Дизайнът на училищната среда за ученици с високофункционаращ аутизъм ще бъде разгледан, за да разберем как това може да се използва за насърчаването на учениците да участват в учебния процес в средното образование.

Учебната среда е изключително важен ресурс за академичното и социално усъвършенстване на учениците с високофункционаращ аутизъм. В допълнение, това изследване е открило ключови фактори, които ще бъдат полезни при бъдещо обновяване или създаване на училищни заведения, включващи ученици с високофункционаращ аутизъм. По този начин, нуждите на тази група от ученици ще бъдат адекватно посрещнати, ако е създадена подходяща и приятелска образователна среда за тях. И накрая, настоящото изследване гарантира, че тези резултати не само произтичат от ежедневието образователен опит, но и от ежедневието преживявания на родителите, които имат деца с аутизъм.

Що се отнася до физическата среда в училище, определени условия са подходящи и освен това са и необходими за задоволяване на нуждите на високофункционаращите аутистични ученици в средното общообразователно училище. По отношение на учебната среда и целия учебен процес, практиката показва, че учителите следват някои методи, стратегии и процедури за насърчаване на образователното приобщаване на аутистичните ученици.

Глава 1

Аутизъм – дефиниции, честота, етиология и симптоматология, класификация и законодателство

1. Дефиниция, честота, етиология и симптоматология, класификация

Треминът „аутизъм“ произлиза от гръцката дума **autos**, която означава **Аз**. Аутизмът е описан за първи път през 40-те години на XX век от Leo Kanner, американски психиатър, който описва група деца, демонстриращи повтарящо се поведение (Kanner, 1943). Успередно с него изследвания провежда и австрийския психиатър Ханс Аспергер. Днес, 60 години по-късно, аутизмът се определя като нестихващо нарушение на развитието или още аутистичен спектър (ASD), тъй като се наблюдават множество (спектри) от различия, вариращи от леки до умерени и дълбоки нарушения в личността на детето или ученика, които при това го засягат по различен начин и в различна степен (Kawesky, 2011).

Днес аутистичният спектър (ASD) се разглежда като множество неврологични заболявания, основаващи се на нарушения на развитието или "невроразвиващи" разстройства. За да се подкрепи тази невроразвиваща се хипотеза за аутизъм, бяха предприети редица неврологични изследвания, включващи клинична оценка, неврохимични, неврофизиологични, невропатологични и невроанатомични изследвания, за да се изследва структурата, морфологията и функционирането на мозъка на индивидите от аутистичния спектър (Pardo & Eberhart, 2007).

Според Volkmar et al (2004) в епидемиологичните проучвания не е открита връзка между аутизма и социалната класа (Volkmar et al., 2004). Установено е обаче, че състоянието е по-често срещано при мъжете. Съотношението на аутизма, докладвано при мъжете в сравнение с жените, е от 3 до 5 (Bryson & Smith, 1998; Fombonne, 2005). През последните години се наблюдава рязко нарастване на броя на децата, идентифицирани с аутизъм в световен мащаб. В първото проучване за разпространението на аутизма през 1966 г., процентът е

4,5 / 10 000 (Croen, Grether, Hoogstrate, & Selvin, 2002). В скорошни проучвания честотата е определена като по-висока от 6/1 000 (Johnson et al., 2007). Прогнозите за разпространението на всички нарушения в развитието са 27.5 / 10 000, но има голяма вариация в честотата, установена между проучванията (Fombonne, 2003; Williams, Higgins, & Brayne, 2006). Изследванията за разпространението на нарушенията в развитието показват, че настоящото съотношение на индивидуалните разстройства е 13/10 000 за аутистично разстройство, 21/10 000 за PDD-NOS и 2,6/10 000 за синдрома на Аспергер (Fombonne, 2005).

Днес са разработени редица невроразвиващи теории, които предполагат, че аберациите при мозъчния растеж, невронното моделиране и кортикалната свързаност са причина за аутистичния спектър (ASD) (Pardo & Eberhart, 2007). Въпреки това, етиологията на аутизма остава неустановена напълно, като доказателствата досега не подкрепят само едно обяснение за разнообразните проблеми при социализиране (напр. Прагматичен език, имитация, внимание и съпричастност) и сензорно възприемане (напр. на разстройството) (Fisher, Van Dyke, Sears, Matzen, Lin-Dyken & McBrien, 1999; Oberman & Ramachandran, 2008; Rutter, 2005).

Проблемите могат да се проявят при много поведения, но обикновено попадат в три широки области:

- Социално взаимодействие
- Вербална и невербална комуникация
- Ограничителен репертоар от интереси и поведение.

През 2013 г. Американската психиатрична асоциация публикува петия брой на „Диагностичния и статистически наръчник за психични разстройства“, който се стреми да стане най-добрия в историята на класификацията на психиатричните разстройства. DSM-V обедини трите споменати проблемни области в две - социално взаимодействие и комуникация в едно и ограничен, повтарящ се и стереотипен модел на поведение, интереси и дейности, като второ. Днес разстройството на аутистичния спектър отразява научния консенсус, че четирите по-рано отделени разстройства всъщност са едно състояние, с различни нива на сериозност на симптомите в новите две основни области. Разстройството на аутистичния спектър вече обхваща предишното аутистично разстройство на DSM-IV (аутизъм), синдром на Аспергер,

дезинтеграционното разстройство в детството и разстройство на развитието, което не е определено по друг начин (NOS). Тъй като за диагностицирането на разстройство на аутистичния спектър са необходими два компонента от новите основни области, диагностицирането на социалната комуникация се прави, ако не съществуват ограничени, повтарящи се и стереотипни модели на поведение, интереси и дейности (American Psychiatric Association, 2013).

В допълнение към диагнозата DSM-V вече се включват сензорни увреждания в RRBI's - тези, макар и често срещани в аутистичния спектър, не са споменати в DSM-IV. Смята се, че това ще направи новите критерии по-чувствителни при идентифицирането на сложните случаи на аутистичен спектър и дори при идентифицирането на повече жени - за които се смята, че имат по-високи сензорни проблеми от мъжете (APA, 2013).

2. Законодателство

В исторически план образованието на лицата с увреждания в Гърция преминава през различни етапи на промяна, основани на социалните възприятия на всяка епоха. Етапите могат да бъдат обобщени в три: а) етап на отхвърляне и злоупотреба, б) етап на състрадание, грижа, закрила и отделно образование; в) настоящият етап на претендиране за равни възможности за образование, включване/приобщаване и равно участие на хората с увреждания в живота на обществото (Panteliadou, Lampropoulou, 2000).

Първият закон, отнасящ се до специалното образование в Гърция, е "Задължителният закон" 453/1937, който въвежда определението 'дете с умствено изоставане' и институционализира създаването на първото специално училище в Атина. След това последва Закон 905/1951 (правителството на Пластира), който обсъжда въпроси, свързани с обучението на слепите, които да имат право на социални придобивки. От 1951 до 1981 г. бяха гласувани редица законодателни постановления по въпроса за специалното образование (Zoniou-Sideri, 2004).

И така, през 1984 г. се въведе нова законова рамка (Закон 1566/1985). Според нея за първи път законодателството за образованието на деца със специални нужди е част от правната рамка за общото образование, като прилага

на практика законовите и административни условия за интеграцията на учениците със специални нужди. Този закон също така подкрепя интегрирането им и приемането им от обществото. Независимо от това, той не предвижда обучение на учители (Panteliadou, Lampropoulou, 2000).

През 1990 г. гръцкото специално образование навлезе в нова ера на силни и радикални промени както в образованието, така и в обществото. Организациите на хората с увреждания развиха определена мобилност в световен мащаб. Тяхната борба беше ориентирана не към търсене на лечение, а към претендиране за правото да бъдат различни и това разнообразие да бъде приемано. Техните изисквания вече не се основаваха на научни аргументи, а на аргументи за правата на човека (Panteliadou, Lampropoulou, 2000). Те вече не желяеха разпоредби, основани на тяхната инвалидност, а за тяхното социално участие в обществото (Hasler, 1996).

През 2008 г. бе приет най-важният и основен закон 3699/2008 за гръцката образователна система, който регламентира по нов начин проблемите на хората с увреждания в специалното образование. Този последен закон изглежда се връща към предишните политики, тъй като той е повече подвластен на медицинския модел спрямо хората с увреждания (Wood, 1980, Barton, 1989), според който увреждането е на едно и също ниво при органични или функционални недостатъци, стремежът е към коригиране на тези ограничения, определя се задължителното обучение на лицата с увреждания, но само за тези, за които увреждането позволява учене и развитие (Lambropoulou & Panteliadou, 2010).

Глава 2

Аутизъм – Образование и Образователна рамка

1. Образование

Когато едно дете има затруднения в ученето, в допълнение към аутизма, е трудно едно основно училище да осигури подходяща учебна среда за него. Обстановката в клас, съобразена с потребностите на повечето деца, неизбежно ще бъде объркваща за дете, което има затруднения да разбере света около себе си. В действителност, децата с аутизъм могат да бъдат поставени в неблагоприятно положение и това може да им създаде много стрес и объркване. За съжаление специалните училища често са разглеждани като второстепенни-алтернатива, която се взема под внимание, когато другите варианти са били неуспешни – а всъщност, специалните училища могат в много случаи да осигурят много добра и подходяща учебна среда за децата с аутизъм (Maugen, A. & Tessa, G., 1999).

Изследванията, свързани с физическия дизайн на образователната среда за учениците с аутизъм, отдавна са фокусирани върху ползите от осигуряването на високоструктурирана физическа среда за подпомагане на учениците с аутизъм да участват в обучението (Heflin & Alberto, 2001; Heflin & Simpson, 1998; Hume & Odom, 2007; Iovannone et al., 2003; Mesibov et al., 2004; Mesibov & Howley, 2003; Mesibov & Shea, 2008; Hume, Loftin & Lantz, 2009). Добре организираната физическа среда е от изключително значение, тъй като осигурява структурата и яснотата за много от учениците с аутизъм, които трябва да разберат какво се очаква от тях и да как участват в процеса (Blakeley-Smith & Carr, Cale, Owen-DeSchryver, 2009). MacAulay (1990) и Walker et al (1995) установяват, че една добре структурирана класна стая може да подобри академичните и поведенческите резултати на учениците, а Lyons (2001) открива, че лошите учебни заведения оказват неблагоприятно въздействие върху ефективността на учителите и тяхното изпълнение. Следователно средата отрицателно влияе върху постиженията на учениците.

Днес основната цел е да се подобри равнището на обучение на учениците, за да се улесни техният живот и участието им в обществената и семейна среда. С последния допълнителен регламент (Закон 4368/2016, член 82) за "проблемите на образованието при хората със специални нужди", намерението на гръцкото министерство на образованието е пълноценното приемане на приобщаващата образователна политика, като обещаваща, реорганизация и укрепване на съществуващите структури в специалното образование, модернизиране на съдържанието и учебната програма, както и въвеждането на приобщаващи програми. Учителят в допълнение допринася значително с работата си, за приобщаването на ученици със специални образователни потребности в класната стая. В общи линии е изяснено, че понятието приобщаване не се определя като нова форма на специално образование, а като различно отношение към образованието, с оглед преодоляването на изключване и образователните неравенства за всички ученици (Zoniou-Sideri, 2004). За разлика от гореизложеното, идва и новият допълнителен регламент от септември 2016 г. (Закон 4415/2016), който гласи, че дори неквалифицираните учители могат да преподават на ученици със СОП.

2. Образователна рамка

По-голямата част от изследванията, свързани с оптималната среда, създадена за индивиди от аутистичен спектър, са съсредоточени върху физическата среда и са до голяма степен дискурсивни, подчертавайки необходимостта от изграждане на база данни за научни изследвания в тази област (Beaver, 2003, Beaver, 2006, Beaver, 2010a; Beaver, 2010b; Humphreys, 2005; Nguyen, 2006; Plimley, 2004; Scott, 2009; Whitehurst, 2006a; Whitehurst, 2006b). Важен фактор в образованието е осигуряването на специални образователни възможности за учениците с аутизъм, в специалните училища, общообразователните училища или комбинация от двете (Connor & Ferri, 2007, Lindsay, 2007 и др.).

Досега са положени твърде малко усилия и има малко насоки за проектиране на училищни сгради за ученици от аутистичния спектър. През последните години има все повече разбиране и осъзнаване на това, че учениците

със СОП като цяло изискват специфично проектирана среда, за да се насърчи участието им в обучението (Carbone, 2001; Reiber & McLaughlin, 2004; Schilling & Schwartz, 2004). Родителите винаги трябва да са готови да разгледат училищата, които са на разположение, и да участват в създаването на среда, която ще бъде най-подходяща за детето им (Mauren, A. & Tessa, G., 1999).

По-специално децата и младите хора се нуждаят от привлекателни и достъпни училищни сгради. Проектът "приобщаване" може да даде възможност на хората със СОП да участват пълноценно в училищния живот и в обществото (Министерство на образованието, Великобритания, 2014). Сега все повече се набляга на "универсалния дизайн", за улесняване на достъпа до образование на лица с физически увреждания (Bowe, 2000). Това обаче обикновено не може да отговори на нуждите на индивидите със значителни когнитивни или сензорни увреждания, като тези от аутистичния спектър (Khare & Mullick, 2009a; Khare & Mullick, 2009b).

Някои деца с аутизъм могат да бъдат включени успешно в училищата за деца с езиково-говорни проблеми или в специални класове в общообразователни училища. Тази обстановка осигурява малка група за преподаване и структурира близостта с връстниците им. Такива решения могат да са подходящи за деца, които са странни или ексцентрични, но не показват открито странното си поведение. Те може да са получили диагноза семантично-прагматично разстройство и техните проблеми ще се фокусират върху използването на езика, който може да е забавен, както и на техните лоши социални умения. Децата с такива затруднения могат да се справят добре, ако персоналът оцени, че въпреки техните нужди и различия, те могат да бъдат обучавани успешно заедно с другите (Mauren, A. & Tessa, G., 1999).

Децата, които имат поведенчески, емоционални и социални затруднения, могат да бъдат изключени или изолирани, да имат особено поведение или да са хиперактивни. Те може да нямат добра концентрация и да имат лоши социални умения. Предизвикателното поведение е възможно да възникне от други сложни специални нужди. Такива деца често се нуждаят от структурирана учебна среда с ясни граници за всяка дейност. Те може да се нуждаят и от допълнително пространство, за да се движат и от повече разстояние между тях и останалите. Те могат да имат изблици и съответно да е необходимо място, където да се успокоят. В подобни случаи се нужни поведенчески мениджмънт или

консултиране в тиха подкрепяща среда (Minestrial Department of Education Funding Agency, Обединеното кралство, 2014).

Най-същественият елемент за създаване на подкрепяща среда в класната стая винаги ще бъде качеството и последователността на взаимоотношенията между учителите и учениците. Първата важна стъпка към установяване на тази връзка е личното познаване на учениците от учителя, както и на учениците помежду им (Chatzichristou, 2009). Взаимоотношенията, които възникват между връстниците в класната стая, са често най-ранната възможност за създаване на връзка, независима от напътствията на техните родители. Тези взаимоотношения са ефективни, от една страна, когато учениците развиват помежду си приятелства, а от друга страна са ефективни, когато децата знаят как бързо да разрешават конфликти помежду си, без да се налага да развалят отношения си (Chatzichristou, 2009).

Привличането на вниманието на класа може да е трудно, поради отвличането на вниманието им от страна на средата в класната стая. Младите хора от аутистичния спектър често изпитват трудности да "филтрират" разсейващите стимули, особено тези, на които са чувствителни. (Департамент за детските служби на Хемпширската окръжна служба СЕН, 2010) (www.hants.gov.uk). Много млади хора от аутистичния спектър се справят най-добре в по-формална класна стая, където има ограничено свободно движение из стаята. В средното училище често е по-лесно, ако учителят има план за настаняването им, така че да има точно определено място за ученика. (www.hants.gov.uk). Ето защо тези ученици се нуждаят от лесно адаптивна среда, с ниско ниво на разсейване и сензорни стимули за намаляване на тревожността им или дистрес. Освен това, те може да се нуждаят от специално място, където да се успокоят (Министерство на образованието, Министерство на образованието, Обединеното кралство, 2014).

Разбира се, малките (или тихите) стаи са безценен ресурс, който може да се използва гъвкаво от персонала за индивидуална и малка груповата работа или терапия, както и от деца при нужда от успокояване. Една малка стая, разпределена между две или три класни стаи, е подходяща за повечето средни специални училища (Министерство на образованието, Министерство на образованието, Обединено кралство, 2014). В тях трябва да се осигури добра видимост, безопасност и организация. Материалите, оборудването и

мебелировката трябва да са безопасни (Министерство на образованието, Министерство на образованието, Обединеното кралство, 2014).

Оборудването трябва да бъде ясно обозначено и да се съхранява на едно и също място.. Когато нещата трябва да бъдат пренаредени, е по-добре да бъде предварително обяснено на учениците, да се повторят новите места за съхранение и да се окаже подкрепа на учениците, ако се разтревожат. Големите пространства, като залата за събрания, шумните пространства, като трапезарията или откритите пространства, като салона по физическо възпитание и спорт, могат да бъдат особено предизвикателни и объркващи за тези деца. Предварителното определяне къде да бъде този ученик в стаята, например да е написано името му на стол, както и да има маркери във формата на пръстени на пода, ще помогне за намаляване на безпокойството и негативното поведение, което иначе би могло да се прояви (Hampshire County Council ([Http://hants.gov.uk](http://hants.gov.uk)). Добре поставеното място за съхранение на вещите е от жизненоважно значение за подпомагане на учебния процес, преподаването и училищното управление (Министерство на образованието, Агенция за финансиране на образованието, Обединеното кралство, 2014). Някои деца с аутизъм се нуждаят от индивидуални места за съхранение на вещите си, което да е част от учебната стратегия, или са им необходими подвижни електронни устройства или техни индивидуални контейнери за съхранение на рафтовете (Министерство на образованието, Великобритания, 2014).

Със сигурност, всички деца имат право да получат безплатно подходящо държавно образование, във възможно най-малко ограничаващата за тях среда. Тъй като децата от аутистичния спектър се различават значително в когнитивните, езиковите и социалните си способности, образователното им разпределение трябва да се определя индивидуално. Вариантите за образователни възможности за учениците от аутистичния спектър включват, но не се ограничават до; (а) целодневно интегриране в обикновен клас (с помощ, ако е необходима), (б) включване в обикновена класна стая със специални инструкции относно образованието на детето през учебния ден (предоставени от специален педагог, в общия клас или в ресурсна стая), (в) самостоятелна специална образователна класна стая за интегриране в общообразователни класове, (г) целодневно самостоятелно настаняване в клас в интегрирани обществени училища, и (д) обучение по сегрегирани специализирани програми

(в обществени или частни училища), предназначени за учениците с аутизъм и други увреждания (Zager, 2005).

За учениците с високофункционаращ аутизъм (HFA), гимназиалните години са от решаващо значение за успешната им подготовка за по-късния етап от живота им. Без необходимата подкрепа и интервенции в гимназията, учениците ще са разсеяни, неспокойни и неспособни да се социализират и да развият потенциала си качествено. Въпреки това, проектите за специални училища и определени звена, особено, когато децата имат много потребности, могат да изискват значително повече средства, отколкото за други училищни проекти (Министерство на образованието, Великобритания, 2014). Ефективното подпомагане на учениците с аутизъм в средното образование и гимназията, създава добра среда, в която учениците могат да продължат да усвояват умения, за да функционират по-успешно, когато се изправят пред предизвикателствата в живота. Ползите от подкрепата и новите възможности ще създадат много добра основа и ще ги мотивират, че са способни хора, което ги подтиква да продължат да се стремят към по-голяма лична независимост и самоусъвършенстване през целия си живот, независимо от пътя, по който тръгнат (www.sacramentoasis.com).

Дизайнът на средното специално учебно заведение трябва да съответства на по-голямата възраст на учениците и да подпомага напредването им като независими личности, както и да съдейства за взаимодействията им с обществото (Министерство на образованието, Великобритания, 2014). Добре устроената и организирана среда подобрява образованието за всички деца, включително на тези със СОП. Проектантите трябва да обмислят: а) учителите и децата да могат да комуникират ясно; б) да са достъпни бюрата, с място за учебни помагала и други материали; в) мебели и оборудване, които да включват различните учебни и преподавателски стилове; г) лесен достъп до специализирани технически средства и ресурси, лични вещи, помощни средства и мобилни средства.

Учениците с медицински нужди могат да бъдат считани за хора с увреждания по „Програмата за развитие на ООН“ и могат или не могат да имат съпътстващи специални образователни потребности. Те, също така, могат да се нуждаят от съоръжения, където може да се отговори на техните потребности, медицински или лични (Министерство на образованието, Агенцията за

финансиране на образованието, Обединеното кралство, 2014). Пространството на учебните заведения трябва да бъде конфигурирано и подходящо оборудвано, за да отговори на нуждите на децата със СОП. Когато нуждите са разнообразни и дори може би противоречиви, може да са необходими допълнителни учебни помещения или различни медицински терапии (Министерство на образованието, Обединеното кралство, 2014). Някои по-конкретни медицински и други терапии могат и трябва да се извършват в самите учебни заведения.

Извънкласните дейности на открито могат да насърчат децата да бъдат по-смели, да подкрепят уменията им, да им позволят да се наслаждават на развлекателните дейности и да подкрепят напредъка им в независимостта (Minestrial Department of Education Funding Agency, Обединеното кралство, 2014).

Училищата в 21-ви век се смятат за места, където ученикът се занимава със самостоятелно и групово обучение, а физическата среда е планирана, така че да може да бъде рутинно реорганизирана, за да посредничи с ученето (Партньорство за умения за 21-ви век, 2002). Ето защо конструктивистките концепции от 20-ти век, които възприемат учащия като активен и учебната среда като пасивна, трябва да бъдат заменени с нова перспектива. Теорията на практиката признава, че ученикът и средата за обучение са активни (Dent-Read & Zukow-Goldring, 1997).

Физическата среда в класната стая се отнася за самото помещение, в което учителят и учениците са основният елемент. Тя обаче включва и пространствените елементи на стаята, т.е. подовите, прозорците, стените, както и евентуално друго оборудване в стаята, например бюра, столове, килими, стени за катерене, и компютърно оборудване, но не се ограничава само до тези компоненти (Fisher, 2008). Освен това, "границите могат да се установят с материали или мебели, като поставяне на шкафове или паравани между работните места или чрез измислени средства, като поставяне на лента на пода, за да се посочи къде да се наредят учениците" (Heflin & Alberto, 2001, стр. 94).

Подреждането на класната стая е един от начините за подобряване на учебната среда и предотвратяването на всякакво проблемно поведение. Проучвания върху средата в класната стая разкриха, че добре премислената подредба играе жизненоважна роля за учебния процес. Това може да повлияе върху представянето и поведението, както на учителите, така и на учениците

(Savage, 1999; Stewart & Evans, 1997; Weinstein, 1992). Следователно, преподавателят трябва да се научи да обучава учениците си по начин, по който да насърчи положителните взаимодействия на децата с аутизъм и техните съученици. (Arnold H. Lindbald Jr., "You Can Avoid the Traps of Cooperative Learning," *The Clearing House*, Vol. 67, No. 5 (May-June, 1994), pp.291-293. Accessed December 23, 2013). Също така, учебната среда в стаята показва на учениците отношението на учителя към преподаването (Savage, 1999; Weinstein, 1992).

Изследвания върху средата в класната стая индикират, че класните стаи трябва да бъдат организирани така, че да могат да изпълняват разнообразни дейности през целия ден и да изпълняват учебните цели на учителя (Savage, 1999; Weinstein, 1992). Освен това, класната стая трябва да бъде създадена, за да даде на учителя възможност да отговори на академичните, социалните и емоционалните нужди на учениците му (MacAulay, 1990). От учителска гледна точка, ефективното управление в класната стая включва превантивна дисциплина и интересно преподаване (Lang and Hebert, 1995).

Учителите трябва да създават учебни места в класната стая (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2011). Трябва да се започне с осъзнаването, че ученето се случва в определено време и място, вместо фокусът да е само върху естетиката на дизайна на стаята (Altman, 1992). Може да са необходими специфични конфигурации, инструкции за малките групи или работни места, предназначени за самостоятелна работа. Учениците от аутистичния спектър често се нуждаят от пространство, предназначено за почивка, където да се ангажират със сензорни дейности или да се успокоят. Физическата среда трябва да отчита всички тези нужди и да бъде стратегически разработена, за да увеличи работата и да намали разсейването. Например, може да се окаже проблемно да се определи област за учене, която да е в близост до компютър (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2011), тъй като днешните информационни технологии не са разработени около някаква специфична педагогика, а по-скоро се приема, че са интегрирани във всяка една учебна среда (Weiss, 2007).

Във физическата организация на класната стая могат да допринесат положително графичите (върху преносими компютри, плакати и др.). Графичите (подобно на календарните системи при ученици с множество

увреждания) помагат на учениците да бъдат информирани за тяхната рутинна и нарастваща независимост (Sterling-Turner & Jordan, 2007). Графиците вземат абстрактна концепция, в случая време, и го представят в конкретна и управляема форма (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2011). Често е от полза за всички млади хора, но най-вече за тези с аутизъм, да има ясно определено време по отношение на последователността на дейностите и очакванията за сесията (Hampshire County Council Children's Services Department SEN Service, November 2010) (www.hants.gov.uk). Визуалните графици позволяват на учениците да очакват предстоящи събития, да предсказват промени, да развиват разбиране за времето и намаляват страха от неизвестното. В крайна сметка, графикът може да направи деня по-предсказуем и да предизвика по-малко безпокойство у учениците. Това от своя страна, не само може да намали негативното поведение, но може и да доведе до повече независимост от страна на учениците (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2011).

Преподавателският състав, като става дума за образованието на ученици от аутистичния спектър, играе изключително важна роля, тъй като е отговорен за подпомагането им да се развиват и да получават нови знания (Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999). Персоналът трябва да знае, че тези деца могат да имат допълнителни усложнения, които не са присъщи за аутизма (напр. Дислексия, диспраксия, езикови нарушения или фактори, произтичащи от техния семеен живот вкъщи) (Jordan, Jones, Murray, 1998).

Поради по-усложнените им нужди и модели на учене, свързани с аутизма, е установено, че преподавателският състав, който подкрепя учениците с аутизъм, трябва да получи подходящо обучение в областта на аутистичния спектър, за да може да придобие необходимите знания и умения за осигуряване на правилна подкрепа (Barnard et al., 2002). Децата и възрастните с аутизъм (в зависимост от степента) срещат трудности при общуването с другите; следователно, те могат да имат много малко приятели и да се срамуват от най-прости разговори или взаимодействия с непознати. Детето с аутизъм може да избягва контакт със съучениците си и на свой ред съучениците не биха могли да изградят връзка или приятелство с него, защото не разбират неговото "непостоянно" поведение (Spivey, 2009).

Учителите в общообразователните училища може да не са запознати или да не разбират нуждите на детето с аутизъм. Включването на тези деца в редовно образование изисква от учителите да се образуват за аутистичния спектър, както и потребностите на това конкретно дете в класната стая, също и да помагат на съучениците на детето да разберат за разстройството. Обучението на съучениците на детето с аутизъм за това негово състояние, им помага да разберат някого, който не знае съвсем как да се отнесе към тях (Spivey, 2009). Важността от обучаването на персонала, работещ с учениците с аутизъм, получава голямо внимание през последните години, тъй като статистиките показват, че 72% от училищата са недоволни от степента на обучението на учителите по въпросите на аутизма (Barnard et al., 2002, стр. 7). Понастоящем не съществуват задължителни изисквания за завършване на формалното обучение по аутизъм от страна на тези, които обучават учениците от аутистичния спектър (Helps et al., 1999).

При разработването на учебна среда за подпомагане на учениците с високо и среднофункционалност аутизъм, е от съществено значение да се гарантира, че околната среда улеснява социалното им взаимодействие. (Kishida & Kemp, 2009; Mahoney & Perales, 2003, Mahoney & Perales, 2005; Mahoney & Wheeden, 1999; Mahoney et al., 2004; Wimpory et al.). Ползата при партнирането със съучениците е неизмерима. Най-хубавото е, че хората без увреждания започват да стават поинформирани и толерантни. От своя страна децата с аутизъм се надяват да спечелят нови приятелства и ще искат да допринесат повече за своя клас. Стилът на учителите може да повлияе върху социалната ангажираност на учениците от аутистичния спектър и определя социалната ангажираност на тези ученици (Kishida & Kemp, 2009; Mahoney & Perales, 2003; Mahoney & Perales, 2005; Mahoney & Wheeden 1999; Mahoney et al. , 2004; Wimpory et al., 2007). Въпреки това учениците с аутизъм често се разсейват лесно и биват претоварвани от външни стимули в околната среда. Това може да се причинява не само от екологичните стимули, но и от околните хора (например съучениците) в средата. Следователно, учениците с аутизъм могат да бъдат изключително лесно разсейвани от своите връстници (Hannah, 2002) и затова е наложителна предпазна мярка, когато говорим за социалното взаимодействие между децата с аутизъм и техните съученици.

Откритията до момента достигат до заключението, че учениците от аутистичния спектър имат по-малко приятели (Cairns & Cairns, 1994), са по-ограничени в социалните контакти (Chamberlain et al., 2003) и изпитват повече отхвърляне от връстниците си и от другите деца (Symes & Humphrey, 2011). Учениците от аутистичния спектър също така споделят, че са подложени на тормоз от своите връстници (Humphrey & Symes, 2010a). Вътрешно те могат да искат да бъдат социално ангажирани с връстниците си, но техните подходи да са странни, необичайни и социално неподходящи (Scheeren et al., 2012). Например, те могат да се включат в продължителен, егоцентричен разговор с връстници по определена интересна тема за тях (Scheeren et al., 2012). Изборът на теми, подходящи за обстановката и събеседника, и вземането на решения за това какво е уместно или неуместно да се каже по време на разговор, е трудно за учениците от аутистичния спектър (Paul et al., 2009).

Някои изследователи смятат, че по-високо функциониращите аутисти (например със синдром на Аспергер) често осъзнават трудностите, пред които са изправени и, че изостават социално, а в резултат на това тревожността им нараства (Witwer & Lecavalier 2010, White et al., 2009b). Наличието на партньори, които да са ангажирани с развиването на положителни взаимоотношения, може да бъде важна крачка напред за подобряването на социалните умения на учениците от аутистичния спектър (Humphrey & Lewis, 2008; Humphrey & Symes, 2010b).

Следователно, за да се постигне целта на това изследване- разработването на рамка за учене в средното образование, подходяща за учениците с високо и средно функциониращ аутизъм, така че да са продуктивни в учебния процес, е важно да се обмислят: а) физическата среда б) подхода на обучение и ресурсите в) хората в околната среда (персонал и връстници).

Глава 3

Постановка на изследването

Цел:

Целта на това изследване е да се проучат възгледите на учители и родители, за да се оцени училищната инфраструктура относно приобщаващите социално-образователни потребности на високофункционащите аутистични ученици, и да се създаде модел на подходяща учебна среда в средното образование, който ще подпомогне на тези ученици да се развиват академично и социално.

1. Хипотези

Общата цел на това изследване е да се даде оценка на приобщаващото средно образование за учениците с високофункционаращ аутизъм, за да могат те да се развиват и да се улесни практиката им на включване в дейностите. Но както посочва (Ravet, 2011), за да се постигне успешно приобщаващо образование, се изисква включване на всички участници: учители, ученици, родители, политици и т.н. Издигнати са следните хипотези:

X1: Предполагаме, че учителите от средното общообразователно училище, с високофункционаращи аутистични ученици, следват техники и методи на преподаване, които имат за цел да посрещнат нуждите и да постигнат напредък при учениците с високофункционаращ аутизъм.

X2: Предполагаме, че учителите от общообразователно средно училище, и родителите на високофункционаращи аутистични ученици, вярват, че някои особености на физическата среда, допринасят за задоволяване на нуждите и напредъка на тези ученици.

X3: Предполагаме, че родителите на високофункционащите аутистични ученици смятат, че специфичните учебни стратегии и методи на общообразователните училища могат да помогнат за задоволяването на нуждите и напредъка на децата.

Хипотезите X1-X3 ще бъдат тествани чрез провеждане на изследвания въз основа на въпросници, насочени към учителите в средното общообразователно училище и към родителите на ученици с аутизъм. Сравнихме отношението на

учителите и родителите към вече съществуваща учебна и физическа среда, която да способства за напредък на учениците с аутизъм в средните общообразователни училища. Ние също така ще сравним нагласите на специалните педагози с нагласите на масовите учители спрямо учебната и физическа среда във връзка с напредъка на учениците с аутизъм.

2. Задачи

Изследването ни си поставя следните задачи:

- Да се проучи какво трябва да се промени в методите и стратегиите на преподаване, ако има нужда от това, за да се постигнат високофункционареще ученици от аутистичния спектър възможно най-добрите академични и социални резултати.
- Да се проучи дали приобщаването на ученици с високофункционаращ аутизъм е възможно в средното общообразователно училище.
- Да се проучи дали са необходими промени и какви във физическата среда на ученици с високофункционаращ аутизъм.
- Да се разработи пример за рамков модел на подходяща учебна среда за високофункционаращи аутистични ученици.

3. Участници в изследването

Общо 110 учители и 80 родители участваха в изследването. Повечето учители бяха жени (74). Въпреки това, броят на учителите, които са жени, е по-голям от броя на жените, които са родители (61), а броят на учителите (110) е по-голям от броя на родителите (80). Почти половината от родителите са на възраст 41-50 години (средна възраст от 42 години). Сред 110-те учители, включени в проучването, 63 имат магистърска степен по специалността, а само един има докторска степен по специалността. Само 26 учители са участвали в семинар за специално образование. По отношение на опита на учителите, мнозинството, общо 85, имат 0-10 годишен опит. Освен това, почти половината от учителите работят в общообразователна гимназия. Сред 80-те родители, включени в проучването, по-голямата част (72) са на възраст над 40 години. По отношение на децата, 66 са родители на момчета.

Учителите от средното образование бяха членове на следните асоциации: Гръцка асоциация на училищата от средно и специално образование, Съюз на

учителите от гимназиално образование в Хания, Ретимно, Пела и Родопи. Приемането на разпределението на въпросника беше направено устно от директорите.

Родителите бяха членове на следните организации:

- "Асоциация за инвалиди в Неа Йордания", "Асоциация Аутизъм на Ретимно", "Асоциация Зоя, Солун", "Клуб за грижи за деца в Катерини", "Родители, с аутизъм в префектура Лариса ", " Фондация "Скиаридио" за адаптирани деца в Атина ", " Асоциация на хората с увреждания в префектура Флорина ", " Център за аутизъм в Солун ", " Център за творческа заетост на деца с увреждания в Префектура Айтос".

- "Комуникация между хора със синдром на Аспергер и аутизъм", "Noesi.gr", "Аутизъм Кастория", "Аутизъм и Аспергер", "Асоциация на родители, настойници и приятели на хора с аутизъм в Месиния" "Аутизмът на призива", "Децата с аутизъм - право в образованието и живота", "Родителска самоорганизация за деца в аутистичен спектър", "Дружество за защита на хората с аутизъм - проникващо разстройство в развитието на префектура Кастория", "Спектър аутизъм", " Аутизъм Халкида ", " Ахтида / Център за аутизъм ", " Autismfasma.blogspot.gr ", " Спектър родители, асоциация на аутистичните деца и аспергер на Коринт ", " Специално образование в Гърция", "Децата с аутистичен спектър", "Адаптиране и Аспергер", "Адаптиране за хората с увреждания", "Теми за аутизъм", "Семейства на хора с увреждания в Солун", "ДАДАА", „Асоциация за деца и възрастни с всепроникващо развитие“.

- „Асоциация "Аспергер" в Ханя“, „Асоциация на родителите, настойници и приятелите на деца с аутизъм в Драма“, "Алкиони", „Асоциация на родителите и настойниците на хора с увреждания в Евритания“.

Изследването се проведе от май 2017 г. до октомври същата година и продължи шест месеца. Графикът за провеждане на изследването, разпространението и събирането на данни бяха договорени с всяка организация. Когато бе постигнато окончателно споразумение от двете страни, изследването започна. Въпросниците бяха попълнени лично на хартиен носител, както и онлайн.

Критерии за подбор на участниците

Използвахме метод за подбор на определен брой участници, които да бъдат включени в изследването. С други думи, извадката се отнася до

стратегията за подбор, използван по практически причини, при който обаче обикновено не е възможно да се събират данни от всички индивиди в дадената популация. Обикновено процедурата по събиране на данни е важна част от изследователския проект, тъй като подборът влияе върху качеството на данните и заключенията от изследването.

Процесът завършва, когато събирането и анализа на данни вече не предлага нещо ново. Изследванията достигат до точката, наречена „теоретично насищане“. Разбира се, ще бъде отбелязано, че тази концепция е относителна, тъй като може да се намерят модификации и нови перспективи, особено когато се правят изследвания за група хора, социални феномени и процеси. По същество, процесът се прекратява от изследователя според неговата преценка и поради практически въпроси, като разходи и време (Tsiolis, 2014; Willig, 2008).

По отношение на избора на участници в изследването, бяха избрани умишлено лица, които биха помогнали за по-доброто разбиране на целите на изследването, като същевременно се събира и осигурява богатство от информация (Cohen et al. 2008; Creswell, 2011). След задълбочено и подробно разглеждане на различните техники за събиране на данни, първоначално бяха помолени да участват учители, които познавахме лично, а след това тези хора предложиха други учители, които да участват и така нататък (Mitchell & Jolley, 2007; Creswell, 2011).

При окончателния подбор на учителите, които биха могли да отговорят на въпросника, преподавателски опит с високофункционални аутистични ученици, беше основна предпоставка. Освен това, те бяха комбинация от масови учители от общообразователни училища и специални педагози, не всички от една и съща специалност, така че техните възгледи да съответстват на това изследване. И накрая, вниманието бе обърнато на обстоятелствата, а именно различните години трудов стаж, вида на училището, където преподават, както и тяхното образователно равнище. От друга страна, що се отнася до родителите, единственият критерий е да имат дете, което да е диагностицирано с високофункционален аутизъм и да посещава учебни занятия в средното училище и, разбира се, родителите да имат желание да участват в изследването и да дадат честни и открити отговори.

Целта ни бе да се събере задоволителна извадка от родители с дете с високофункционален аутизъм в средното образование и адекватна извадка от

учители, така че чрез изследването да се разработи пример за рамков модел за тези ученици, като се предложат нови идеи. В началото бе проведено изследване с малка извадка от учители и родители с цел апробиране. Това беше направено, за да се проучи дали извадката може да бъде обобщена за по-широка група от ученици с високофункционаращ аутизъм. Общо 110 въпросника за учители и 80 за родители бяха попълнени и върнати, като общият индекс на отзивчивост достигна 80%.

Трябва да се отбележи, че родителите бяха по-малко склонни да участват в изследването, тъй като бяха чувствителни по темата за аутизма на собственото им дете, което беше уважено от изследователя. За разлика от родителите, учителите демонстрираха решителност и готовност да участват в изследването, което се забеляза по време на самите изследвания.

4. Методи на изследването

1. Литературен обзор

Методологията на изследването е действие, чрез което изследователят трябва да избира, взаимодейства, оценява и определя методите, които да бъдат използвани в изследванията (Wellington, 2000). Проучването по един задълбочен начин на изследвания въпрос в специалната литература, е основата, въз основа на която да се събере възможно най-много информация и да се направят предварителни заключения.

2. Въпросник

В настоящото изследване, методът, използван от изследователя, е количественото изследване, с помощта на два въпросника: един, насочен към учителите от средното образование и един към родителите на високофункционаращи аутистични ученици, които посещават средно училище. Причината за избор на този метод на изследване е, че той е удобен, лесен за разбиране и уместен за анализа и може да събере бързо много данни, за разлика от други методи (Robson, 2002; Cohen et al., 2008).

Използваните от нас въпросници са от тип предлагане на затворени отговори, в полуструктуриран вид. Използвахме Ликерт скала с възможни отговори: "Винаги", "Почти винаги", "Обикновено", "Понякога" и "Никога". По този начин се очакваше, че ще бъде по-лесно да се анализират и сравнят резултатите от изследването.

Използван бе ясен и разбираем гръцки език, така че участниците да могат лесно да отговорят на въпросниците. По-конкретно, първите въпроси са лесни и приятни, така че участниците да бъдат насърчени да продължат с въпросника. Беше положено голямо усилие въпросите да са, колкото е възможно, по-близо до истината, като същевременно се съблюдават етиката и законът. Освен това, и двата въпросника използват практиката на сегментиране и формулиране на подвъпроси. По този начин изследователят успява да не уморява или отегчава участниците, но и да постигне ясна цялостна логика и последователност, в своите въпросници.

2.1. Структура на въпросниците

На първата страница на двата въпросника има официален писмен доклад, който разяснява целите на изследвателя и информира участниците, че проведеното изследване се отнася до придобиването на докторска степен чрез споменаването на университета, изпълняващ програмата. Освен това се позовава на:

- процесът на изследване,
- очакваните ползи,
- улеснен процес (ясни насоки за успешно отговаряне),
- анонимност - името на участниците не се изисква в нито една част от въпросника и няма идентификационни точки,
- защитата на личните данни и поверителността,
- правото участникът да се оттегли от изследователския процес при всеки етап от изследването.

Що се отнася до въпросника за учителите, както се предлага от Javeau (2000), се търси информация и данни за демографските характеристики на участниците, личния обхват на отделните лица (например ниво на образование), обхвата на непосредствената среда (напр. образователен опит; години трудов стаж).

Впоследствие въпросникът беше разделен на три раздела със следните тематични центрове:

1. "Учителят и процесът на учене" – връзката между учителя с учебния процес при високофункционаращите аутистични ученици,

2. "Учителят и хората от приобщаващата среда за учене" – връзката между учителя с хората от обкръжаващата среда при високофункционаращите аутистични ученици,

3. "Учителят и физическата училищна среда" – връзката между учителя и физическата училищна среда при високофункционаращите аутистични ученици.

По отношение на втория въпросник, а именно този за родителите, той включва демографски данни, като например пол, възраст на родителите, училището, което посещава тяхното дете, както и възрастта и пола на тяхното дете.

Въпросникът е разделен на четири части със следните тематики:

1. "Моето дете и средата му на обучение",
2. "Моето дете и неговото социално включване",
3. "Моето дете и физическата училищна среда",
4. "Моето дете и хората в училище".

За целите на това изследване бяха взети под внимание няколко въпроса, като например високата степен на разлики между учениците с високофункционаращ аутизъм, съществуващите инфраструктурни сгради на общообразователни училища в Гърция, академичното ниво на учителите и тяхното обучение в специалното образование, техния предишен опит в специалните и общообразователни училища в Гърция, както и чувствителността на родителите към особеностите на детето им.

Преди да започне изследването бяха проведени няколко пилотни теста и промени във въпросника.

3. Статистически, качествен и количествен анализ

Изследванията са дефинирани като "систематично изследване за намиране на отговори на проблем" (Burns, 2000, стр. 3). За Delamont (2002) "правенето на изследвания е подобно упражнение, за да се извърви пътят към откритие", а за изследването на Robson (2002 г., стр. xv) това е „просто още една дума за разследване." На най-опростено ниво може да се счита, че всички видове изследвания и запитвания произтичат от човешкото желание да обогатим разбирането за света, в който живеем (Dzurec & Abraham, 1993).

Традиционно, винаги се прави разлика между положителната парадигма, която използва количественото изследване и интерпретативната парадигма,

която включва качествени методи (McEvoy & Richards, 2006). Следователно, изследователите отдавна обсъждат относителната стойност на качествено и количественото изследване (Patton, 1990), а значителна част от изследванията са били поляризирани или в количественото, или в качествено изследване (Brown & Dowling, 1997).

Ще се използва програмите SPSS, както и Excel. Също така, ще бъде извършен и качествен и количествен анализ на резултатите на данните, събрани чрез въпросника.

5. Процедура на изследването

Двата въпросника бяха разпространени и / или получени от изследователя по следните начини:

1. Чрез Google формуляр – формат на интернет проучване, в който участниците могат да изпратят отговорите си чрез временен виртуален имейл, а не с истинския си имейл. По този начин се постига анонимност на участниците и изследователят не знае чии са тези отговори. Освен това, участниците имаха възможността да попълнят формуляра на въпросника чрез своя мобилен телефон / таблет или компютър. Отговорите бяха събрани внимателно и автоматично в цифров формат, с информация за реакцията в реално време и графики. В световен мащаб, респондентите реагират по-широко на уеб-базираните въпросници, отколкото на други видове въпросници.
2. Чрез конвенционалната поща, където социалната субективност се намалява. Това също не е натрапчив начин. По този начин пликовете бяха изпратени с предварително напечатан адрес, а родителите ги изпратиха чрез родителски асоциации.
3. Чрез имейл, което е икономически начин и позволи събиране на бързи отговори. Много учители отговориха директно на този метод, докато в случая с родителите, данните бяха събрани от директорите на сдруженията за родители и бяха изпратени по имейл.
4. Лице в лице – метод, който предлага значителни предимства по отношение на количеството и сложността на данните, които могат да бъдат събрани. Например, проучванията лице в лице могат да бъдат значително по-дълги. Също така този методи позволява висока степен на контрол върху процеса на събиране на данни и околната среда.

5. По телефона. При този метод изследвателят има пряк контакт с участника, тъй като може да комуникира с всяка географска точка. По този начин се избягва оскъпяване, например за пощенски разходи.

На този етап трябва да се спомене, че всички получени отговори бяха прехвърлени в цифровия формуляр на Google, за да се контролират резултатите по всяко време и да се избегне риска те да бъдат изгубени. Освен това, решението за използване на Интернет е пряко свързано с факта, че адресите на електронната поща на целевата аудитория биха могли лесно да бъдат получени от каталога на учебните асоциации и асоциациите за родители, свързани с аутизма в Гърция.

Не на последно място изследването покри и критериите за осъществимост, посочени от Denscombe (2007), а именно: невисоки разходи; респонденти, които са способни да четат и разбират въпросите, и достатъчно време за провеждане.

Глава 4

Анализ на резултатите

За нуждите на анализа ни бе използвана статистическата програма SPSS версия 23.0, както и MS Excel 2010.

По отношение на учителите мнозинството от тях смятат, че „винаги“ или „почти винаги“ съществуването на интерактивна дъска (68,1%) и други аудио-визуални средства (64,5%) могат да улеснят процеса на учене за учениците с аутизъм. Въпреки това, учителите изглежда имат по-негативно отношение към съществуващата инфраструктура на сградата и нейната целесъобразност да осигурява достъп и условия за участие на учениците с аутизъм във всяка училищна дейност относно тяхната социализация; само 34,6% отговориха „винаги“ или „почти винаги“ в съответния въпрос. Трябва да се отбележи, че 74,5% избраха „винаги“ или „почти винаги“ в изявлението „трябва да има място за отдих в училище, като средство за въздействие“. По същия начин 80% отговориха „винаги“ или „почти винаги“ на изявлението „Класната стая трябва да има вентилационна система“.

Разглеждайки само учителите, които са избрали “Винаги” във всяко от твърденията, най-често избраните твърдения с този отговор са: “Класната стая трябва да има вентилационна система” (60,9%), “Мисля, че трябва да има място за отдих в училище, като средство за въздействие“ (50%), “ Да се заключват опасните предмети” (43,6%), “Внимателно да се разглежда състоянието на класната стая” (42,7%) и “Осигурете безопасни електрически контакти и устройства” .

От друга страна, по-рядко бяха избрани твърденията: „Възможно е аутистичният ми ученик да получи криза, заради неправилния дизайн на класната стая“ (0%), „Аутистичният ми ученик се сблъсква с препятствия, заради инфраструктурата на сградата“ (1,8%), „Разпределенията в класа според естеството на учебния предмет всеки път помага на детето с аутизъм да реагира положително в социално и академично отношение” (3,6%), „В класната стая трябва да има камера, така че ученикът с аутизъм да се чувства в безопасност” (4,5%) и „Ученикът ми с аутизъм е по-тревожен, когато в класната стая има ярко осветление ” (5,5%).

По отношение на родителите, една трета смятат, че съществуващата инфраструктура на сградата „понякога“ или „никога“ не може да покаже, че детето им има пълен достъп и участие във всяка училищна дейност относно неговата / нейната социализация (N = 26, 32.6%). В същото време, по-голямата част от родителите вярват, че добре структурираният клас и граници, които са създадени от учителя, „винаги“/ „почти винаги“ могат да укрепват академичните знания на тяхното дете (N = 67, 77.6%).

Около половината от родителите (N = 41, 51.3%) смятат, че е необходимо голямо пространство за движението на детето им, и в резултат на това 30,1% от родителите смятат, че детето им „винаги“/ „почти винаги“ се чувства креативно в училище.

Що се отнася до ефекта от всяка промяна в училището върху поведението и напредъка на децата, се видя, че родителите не са на едно мнение. По-конкретно, и в двата въпроса мнението на родителите изглежда почти равномерно разпределено между отговорите „почти винаги“ – „обикновено“ – „понякога“.

Специални и общообразователни учители

Разгледани бяха различията в нагласите и мненията между специалните (N = 11) и общообразователните учители (N = 66). Учителите от категорията „Други“ бяха изключени заради целите на настоящите анализи. Въпреки това, поради малкия брой специални учители в извадката, резултатите трябва да се тълкуват внимателно. Статистически значимите резултати са представени в Таблица 1 (0: Винаги- 4: Никога).

Отбелязваме, че специалните педагози имат по-положително отношение към твърденията „Мисля, че трябва да има място за отдых в училище, като средство за въздействие“, „Използвайте граници за ученика с аутизъм“, „Завесите, които не оставят светлината от слънцето да влезе в стаята са анксиолитични“ и “Моят ученик с аутизъм ще се почувства по-комфортно, ако пода е смесица от килим и неплъзгащ винил”. И накрая, специалните учители са по-малко позитивни към твърдението „В класната стая трябва да има камера, така че ученикът с аутизъм да се чувства в безопасност”, но и двете групи учители имат общо отрицателно отношение към твърдението (Средно = 3.82 за специални учители срещу 3.29 за общо, $p = 0.007$).

Таблица 1. Разлики в мненията и нагласите на учителите от специалните и общообразователните училища (2 независими проби t-test). Показани са само статистически значимите разлики.

Въпрос	Специална Средна стойност (s.d.)	Средна стойност (s.d.)	,p'-стойност
48. Мисля, че трябва да има място за отдих в училище, като средство за въздействие	0.09 (0.30)	0.97 (1.1)	<0.001
49 Използвайте граници за ученика с аутизъм	0.55 (0.69)	1.52 (1.30)	0.001
54. Завесите, които не оставят светлината от слънцето да влезе в стаята са анксиолитични	1.55 (0.93)	2.30 (1.02)	0.024
55. Моят ученик с аутизъм ще се почувства по-комфортно, ако пода е смесица от килим и неплъзгащ винил	1.55 (1.13)	2.48 (1.0)	0.006
58. В класната стая трябва да има камера, така че ученикът с аутизъм да се чувства в безопасност	3.82 (0.41)	3.29 (1.16)	0.007

Родители с деца в Специални и Общообразователни училища

Разгледани бяха различията в нагласите и мненията между родителите с деца в специални (N = 18) и общообразователни училища (N = 30). За целите на настоящия анализ бяха изключени родителите, които отговаряха на категория „Други“. Въпреки това, поради малкия брой родители с деца в специално

училище, резултатите трябва да се тълкуват внимателно. Статистически значимите резултати са представени в Таблица 2 (0: Винаги-4: Никога).

Забелязахме, че родителите, чиито деца посещават специално училище, имат по-положително отношение към твърдението „Мисля, че трябва да има място за отдих в училище, като средство за въздействие“ (Средно = 0.11 срещу 0.83, $p = 0.004$).

Най-голямата разлика в мненията на родителите се забелязва в твърдението „Детето ми бива тормозено от съучениците си“. Родителите, които имат деца в общообразователните училища се съгласяват с това твърдение (Средно = 0.94), докато родителите с деца в специалните училища не са съгласни с него (Средно = 3.44).

И накрая, голяма разлика в мненията на родителите е видима и при въпроса „Моето дете може да отговори на изискванията за общообразователното училище“. Родителите с деца в общообразователно училище имат положително отношение към това твърдение (средно = 1.16), докато родителите с деца в специално училище не са съгласни с него (средно = 3.06).

Таблица 2. Разликите в мненията и отношението на родителите между онези, чиито деца посещават специално училище, и тези, чиито деца посещават общообразователно училище (2 независими проби t-test). Показани са само статистически значимите разлики.

Въпрос	Вид на училището				p-стойност
	Специално		Общообразователно		
	Средна стойност	Стандартно отклонение	Средна стойност	Стандартно отклонение	
30. Свободното движение на детето ми е ограничено поради страха от непознатото в училищната среда	3.11	.900	2.23	1.382	0.011

Въпрос	Вид на училището		Средна стойност	Стандартно отклонение	Средна стойност	Стандартно отклонение	p-стойност
	Специално	Общообразователно					
	Средна стойност	Стандартно отклонение					
35. Използването на флуорна лампа в училище притеснява детето ми	3.78	.428	3.30	1.149	0.047		
46. Мисля, че трябва да има място за отдых в училище, като средство за въздействие	.11	.323	.83	1.234	0.004		
51. Детето ми се чувства комфортно, когато има завеси на прозорците	2.39	1.195	1.60	1.354	0.047		

Общо сравнение

В Таблица 3 са представени групите от въпроси, които бяха сравнени в двата въпросника. Всеки набор от въпроси оценява специфичен аспект от учебната процедура за учениците с аутизъм. За всяка двойка въпроси се проведеха две независими проби от t-тест, за да се сравни степента на съгласие за всяко твърдение между родители и учители. За бъде сравнено, въпроси номер 57 и 40, от въпросника на учителите, бяха обърнати. Освен това, въпрос 47 във въпросника на учителите беше сравнен със средната стойност на въпроси номер 31 и 32 от въпросника на родителите.

Таблица 3. Определяне на въпросите от двата въпросника (родители и учители)

Оценен аспект	Сравнени въпроси	
	Въпросник за родители	Въпросник за учители
Целесъобразността при изграждането на инфраструктурата относно социализацията на ученика с аутизъм	26. Съществуващата инфраструктура е в състояние и детето ми има пълен достъп и участие във всяка училищна дейност, когато става дума за неговата / нейната социализация	43. Съществуващата инфраструктура гарантира, че моят ученик с аутизъм има пълен достъп и участие във всяка училищна дейност, когато става дума за неговата / нейната социализация
Да се използват граници за ученика с аутизъм	27. От добре структурираният клас и граници, създадени от учителя, могат да повишат академичните резултати на моето дете	49. Да се използват граници за ученика с аутизъм
Необходимо е по-голямо пространство за движенията на детето с аутизъм	29. Необходимо е по-голямо пространство за движенията на детето ми	50. Необходима е по-голямо пространство за движенията на моя ученик с аутизъм
Всяка промяна в училище има положителен ефект върху поведението на детето с аутизъм, относно неговата социализация	Средна стойност на въпросите: 31. Всяка промяна в училище има положителен ефект върху поведението на детето ми в училище и у дома 32. Всяка промяна в училище има положителен ефект върху напредъка на детето ми	47. Всяка промяна в училище има положителен ефект върху поведението на моя ученик с аутизъм, относно неговата социализация

Оценен аспект	Сравнени въпроси	
	Въпросник за родители	Въпросник за учители
Кризата на детето се дължи на неправилния дизайн на класната му стая	33. Възможно е кризата на детето ми да се дължи на неправилния дизайн на класната му стая	45. Кризата на ученика ми се дължи на неправилния дизайн на класната му стая
Детето с аутизъм е изправено пред препятствия в училище, свързани с инфраструктурата на сградата	34. Детето ми се сблъсква с препятствия в училище, заради инфраструктурата на сградата	44. Ученикът ми се сблъсква с препятствия в училище, заради инфраструктурата на сградата
Яркото осветление въздейства върху поведението на детето	35. Използването на флуорна лампа в училище притеснява детето ми	64. Ученикът ми с аутизъм е потрещен, когато в неговата / нейната класна стая има ярко осветление
Предпазване от възможно нараняване	36. Вземане на предпазни мерки за предотвратяване от наранявания на детето ми (включва стените, мебелите и остри предмети в стаята)	57. Ъглите на мебелите в стаята са опасни за ученика ми с аутизъм (Обратно)
Обменът в класа всеки път зависи, особено когато помага на детето с аутизъм да реагира положително социално и академично	37. Обменът в клас помага на детето ми да реагира положително социално и академично	46. Обменът в клас помага на ученика ми с аутизъм да реагира положително социално и академично
Детето с аутизъм се разсейва от личните предмети на своите съученици	39. Детето ми се разсейва от личните предмети на своите съученици	41. Ученикът с аутизъм се разсейва от различните предмети в класната стая

Оценен аспект	Сравнени въпроси	
	Въпросник за родители	Въпросник за учители
Детето с аутизъм е разсеяно, ако на неговото бюро има компютър или таблет	42. Детето ми се разсейва, ако на неговото бюро има компютър или таблет	40. Необходимо е контролирано използване на компютър или таблет в класа по време на курса
Наличието на интерактивна дъска в стаята може да привлече интереса на детето с аутизъм към курса	43. Наличието на интерактивна дъска в стаята може да привлече интереса на детето ми за курса	38. Наличието на интерактивна дъска в стаята предизвиква интереса на моя ученик с аутизъм за процеса на обучение
Детето с аутизъм може успешно да учи с аудиовизуални средства	44. Детето ми може успешно да учи с аудиовизуални средства	39. Ученикът ми може успешно да учи с аудиовизуални средства
Добре организираната библиотечка в стаята помага за успешния академичен прогрес на детето с аутизъм	45. Нужна е добре организирана библиотечка в стаята, за да помага за успешния академичен прогрес на детето ми	51. Нужна е добре организирана библиотечка в стаята, за да помага за успешния академичен прогрес на ученика ми
Трябва да има място за отдих в училище, като средство за въздействие	46. Трябва да има място за отдих в училище, като средство за въздействие	48. Мисля, че трябва да има място за отдих в училище, като средство за въздействие
На детето с аутизъм трябва ежедневно да се дава отпечатан план на курса	48. На детето ми трябва ежедневно да се дава отпечатан план на курса	42. На ученика с аутизъм трябва ежедневно да се дава отпечатан план на курса
Прозорците в класа трябва да бъдат тройни за по-добра шумоизолация	50. Прозорците в класа трябва да бъдат тройни за по-добра шумоизолация	52. Прозорците в класа трябва да бъдат тройни за по-добра шумоизолация

Оценен аспект	Сравнени въпроси	
	Въпросник за родители	Въпросник за учители
Детето с аутизъм се чувства по-комфортно, когато има завеси на прозорците	51. Детето ми се чувства по-комфортно, когато има завеси на прозорците	54. Завесите, които не позволяват светлината на слънцето да проникне в класа, са специални
Детето с аутизъм се чувства по-комфортно, ако подът е смесица от килим и винил, на който не се подхлъзва	52. Детето ми се чувства по-комфортно, ако подът е смесица от килим и винил, на който не се подхлъзва	55. Ученикът с аутизъм се чувства по-комфортно, ако подът е смесица от килим и винил, на който не се подхлъзва
В стаята на детето с аутизъм трябва да се осигури гардероб без остри ръбове	53. В стаята на детето ми трябва да се осигури гардероб без остри ръбове	56. В стаята на ученика ми трябва да се осигури гардероб без остри ръбове
В училищната сграда трябва да има камери за по-голяма сигурност и контрол	54. В училищната сграда трябва да има камери за по-голяма сигурност и контрол	58. В класната стая трябва да има камера, за да може ученикът с аутизъм, да се чувства в безопасност
В стаята трябва да има вентилационна система	55. В стаята трябва да има вентилационна система	59. В стаята трябва да има вентилационна система
Детето с аутизъм се оплаква, че класната му стая е близо до задния двор на училището и има шум	56. Детето ми се оплаква, че класната му стая е близо до задния двор на училището и има шум	60. Ученикът ми с аутизъм е по-неспокоен ако класната му стая е близо до задния двор на училището и има шум

Резултатите от по-горните сравнения са представени в Таблица 4. Стойности, близки до нула, показват повече съгласие / по-положително отношение към всеки аспект, докато стойностите близо до 4 показват по-ниско / по-негативно отношение.

Таблица 4. Сравнение между родителите и учителите

Аспект	Родители		Учителите		p-стойност
	Средна стойност	Стандартно отклонение	Средна стойност	Стандартно отклонение	
Има целесъобразност при изграждането на инфраструктура за социализация на учениците с аутизъм	1.74	1.18	1.99	1.14	0.137
Използват се граници за детето с аутизъм	0.81	0.90	1.48	1.28	<0.001
Нужно е повече пространство за движение на ученика с аутизъм	1.53	1.30	1.36	1.06	0.363
Промените в училище имат позитивен ефект върху социализирането на учениците с аутизъм	1.58	1.10	2.24	1.07	<0.001
Кризата на детето се дължи на неправилния дизайн на класната му стая	2.70	0.99	3.02	0.69	0.014
Детето с аутизъм е изправено пред препятствия в училище, заради инфраструктурата на сградата	3.03	1.16	2.85	0.97	0.271
Яркото осветление има въздействие върху поведението на детето с аутизъм	3.51	0.89	2.05	1.01	<0.001
Вземане на мерки за предотвратяване от възможни наранявания	2.81	1.27	1.95	1.25	<0.001

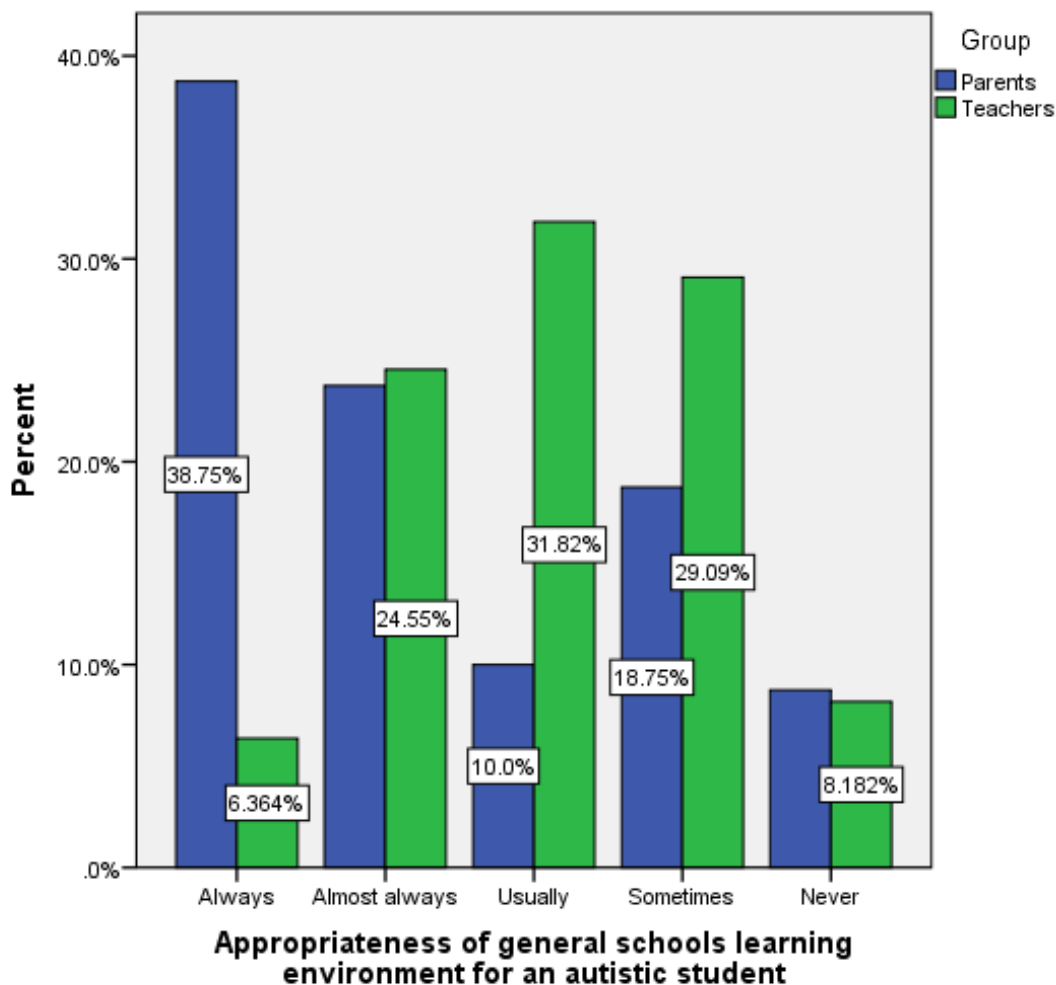
Аспект	Родители		Учители		p-стойност
	Средна стойност	Стандартно отклонение	Средна стойност	Стандартно отклонение	
Обмянето в класа зависи всеки път, особено когато помага на детето с аутизъм да реагира положително социално и академично	1.85	1.33	2.44	1.05	<0.001
Детето с аутизъм се разсейва от личните предмети на своите съученици	2.75	1.06	1.97	0.94	<0.001
Детето с аутизъм се разсейва ако на неговото бюро има компютър или таблет	1.78	1.29	2.67	0.93	<0.001
Наличието на интерактивна дъска в стаята може да привлече интереса на детето с аутизъм към курса	1.09	1.18	1.19	0.97	0.523
Обучението на детето с аутизъм може да става и чрез аудио-визуални средства	0.91	1.21	1.23	0.94	0.055
Една добре организирана библиотечка в стаята е необходима за академичното развитие на детето с аутизъм	1.55	1.24	1.57	1.10	0.894
Трябва да има място за отдых в училище, като средство за въздействие	0.71	1.10	0.93	1.14	0.195

Аспект	Родители		Учители		p-стойност
	Средна стойност	Стандартно отклонение	Средна стойност	Стандартно отклонение	
На детето с аутизъм трябва ежедневно да се дава отпечатан план на курса	1.69	1.50	2.07	1.32	0.068
Прозорците в класа трябва да бъдат тройни за по-добра шумоизолация	1.71	1.45	1.47	1.30	0.234
Детето с аутизъм се чувства по-комфортно, когато има завеси на прозорците	1.86	1.37	2.13	1.04	0.131
Детето с аутизъм се чувства по-комфортно, ако подът е смесица от килим и винил, на който не се подхлъзва	2.38	1.30	2.28	1.08	0.602
В стаята на детето с аутизъм трябва да се осигури гардероб без остри ръбове	1.68	1.46	1.38	1.27	0.143
В училищната сграда трябва да има камери за по-голяма сигурност и контрол	1.33	1.44	3.35	1.11	<0.001
В стаята трябва да има вентилационна система	0.78	1.11	0.70	1.04	0.634
Детето с аутизъм се оплаква, че класната му стая е близо до задния двор на училището и има шум	2.94	1.24	1.11	1.04	<0.001

От резултатите става ясно, че родителите смятат, че има силна нужда от използването на граници за аутистичното дете, за разлика от мнението на учителите (Средно = 0.81 спрямо 1.48, $p < 0.001$). Освен това, те вярват, че всяка промяна в училище има положителен ефект върху поведението на детето с аутизъм върху неговата / нейната социализация (Средно = 1.58 спрямо 2.24, $p < 0.001$) и че възможна криза на детето се дължи на неправилен дизайн на класа (Средно = 2.70 спрямо 3.02, $p = 0.014$). По отношение на училищната инфраструктура, няма видима разлика между мненията на родителите и учителите, когато говорим за препятствията, пред които е изправено детето в училището заради инфраструктурата на сградата ($p = 0,271$). Въпреки това, учителите вярват, че ярката светлина влияе върху поведението на ученика с аутизъм (Средно = 2.05 спрямо 3.51, $p < 0.001$) и че съществуват адекватни предпазни мерки от възможно нараняване по време на час (Средна = 1,95 спрямо 2,81). , $p < 0.001$).

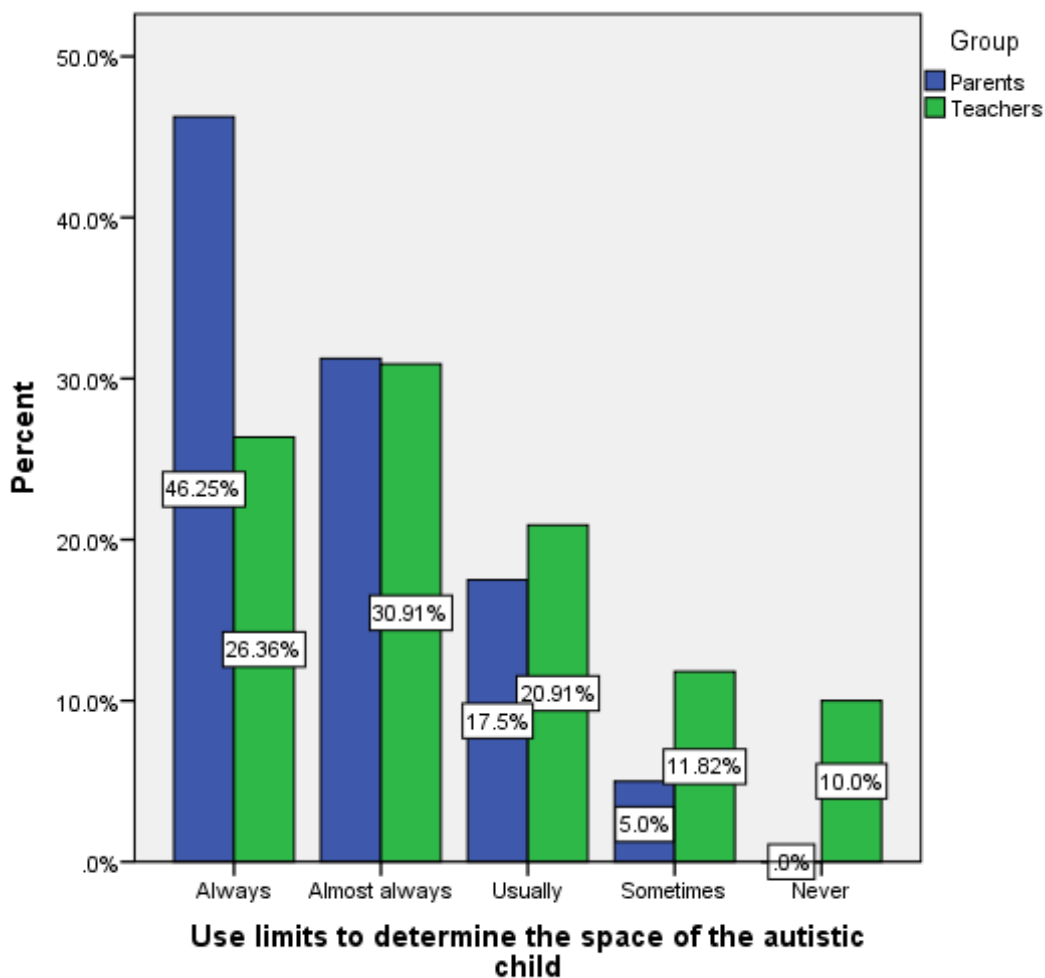
По отношение на отвличането на вниманието по време на час, родителите са по-притеснени от учителите, че детето им се разсейва, ако на неговото бюро има компютър или таблет (Средно = 1.78 спрямо 2.69, $p < 0.001$). От друга страна, учителите изразиха по-силно притеснение, в сравнение с родителите, че детето се разсейва от личните предмети на своите съученици в стаята (Средно = 1.97 спрямо 2.95, $p < 0.001$). И накрая, родителите по-често се съгласяват с твърдението „В училищната сграда трябва да има камери за по-голяма сигурност и контрол” (Средна стойност = 1,33 спрямо 3,35, $p < 0,001$), докато учителите по-често са съгласни с твърдението „Детето с аутизъм се оплаква, че класната му стаята е близо до задния двор на училището и има шум” (Средно = 1.11 спрямо 2.94, $p < 0.001$).

Фигура 1. Отговори на родителите и учителите, по отношение на аспекта "Пригодност на общата среда за обучение на ученици с аутизъм"



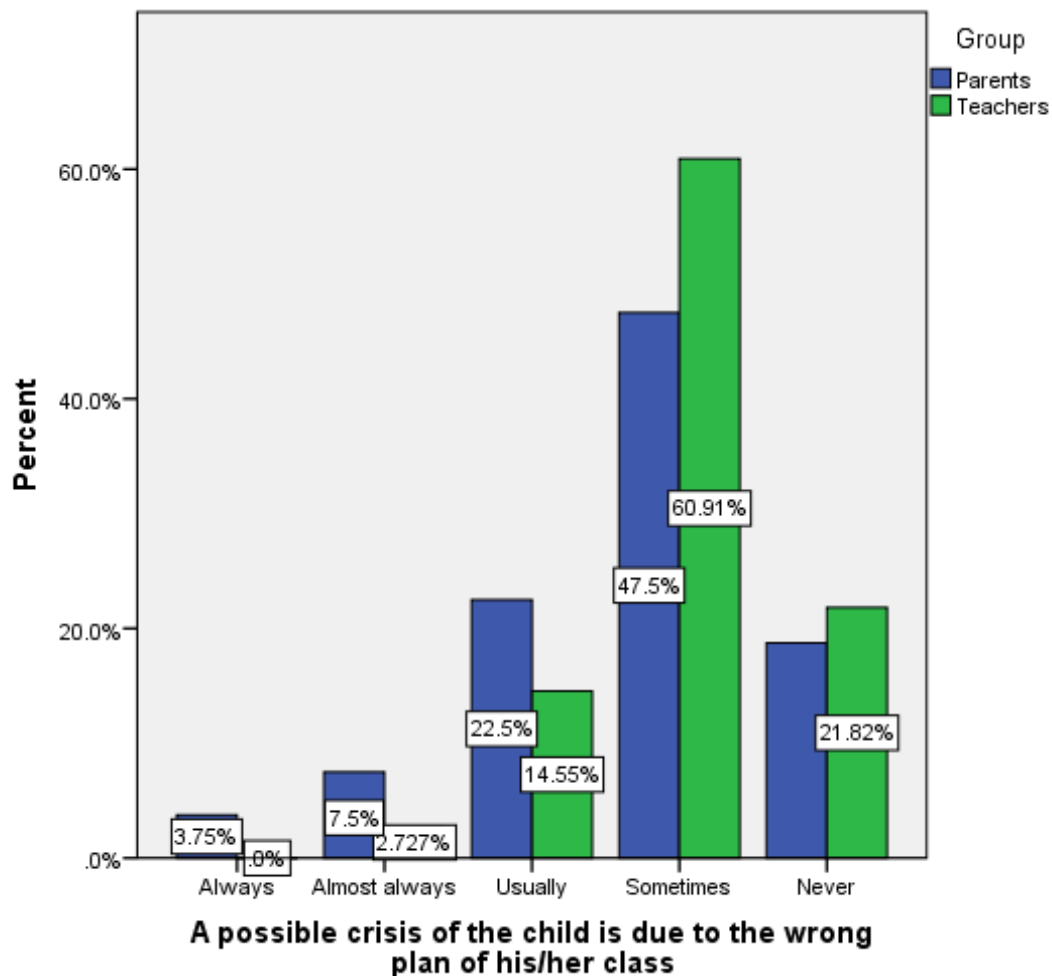
На фигура 1 може да се види, че родителите са по-положително настроени към целесъобразността на учебната среда в общообразователните училища, тъй като 38,75% отговарят „винаги“, докато само 6,34% от учителите смятат, че общообразователните училища са „винаги“ с подходяща учебна среда за учениците с аутизъм.

Фигура 2. Отговори на родители и учители по отношение на аспекта „Използвай граници при детето с аутизъм”



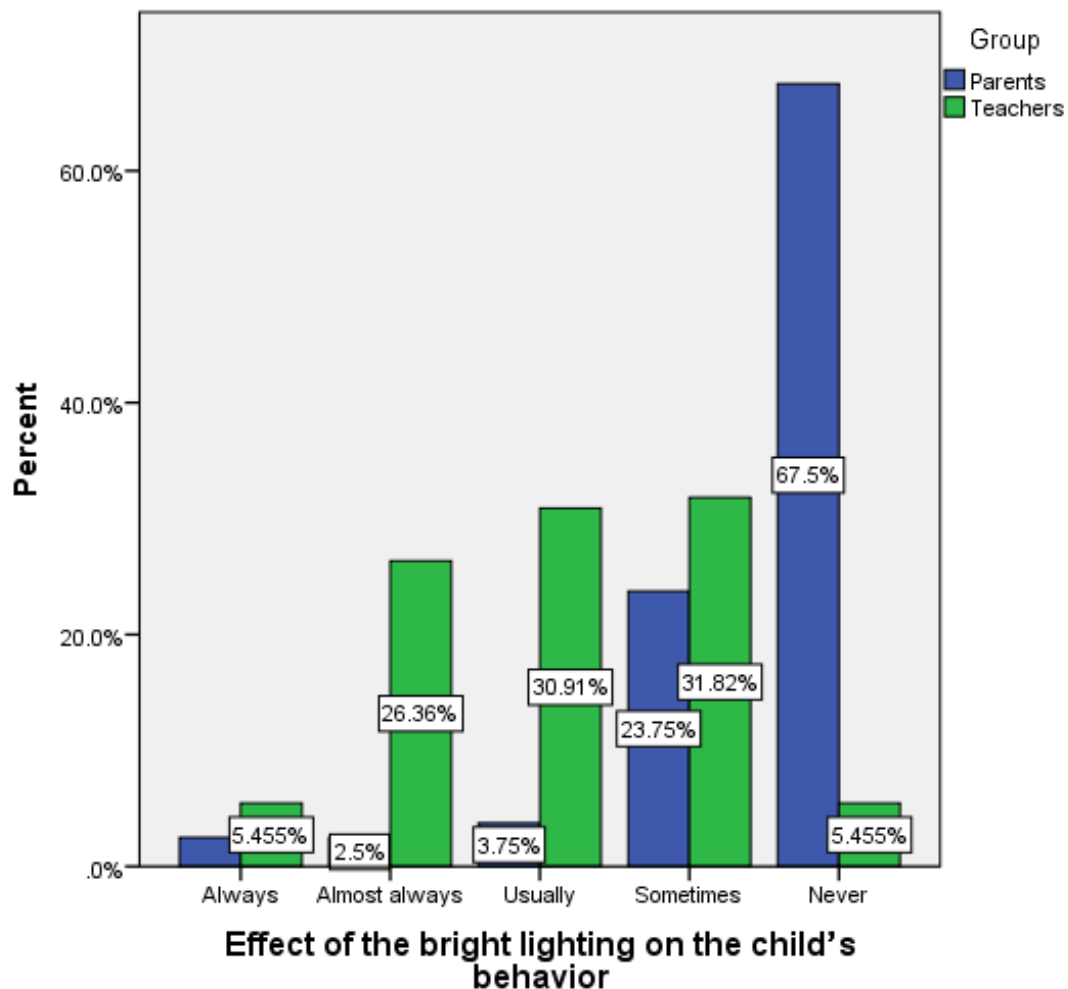
Що се отнася до „използването на граници при детето с аутизъм“, само 26,36% от учителите смятат, че това „винаги“ е ефективен подход, в сравнение с 46,25% от родителите (Фигура 2). Интересното обаче, са равните проценти в двете категории, които показват, че за родителите и учителите използването на граници при детето с аутизъм е „почти винаги“ ефективен подход (30,91%).

Фигура 1. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „Кризата на детето се дължи на неправилния дизайн на класната му стая“



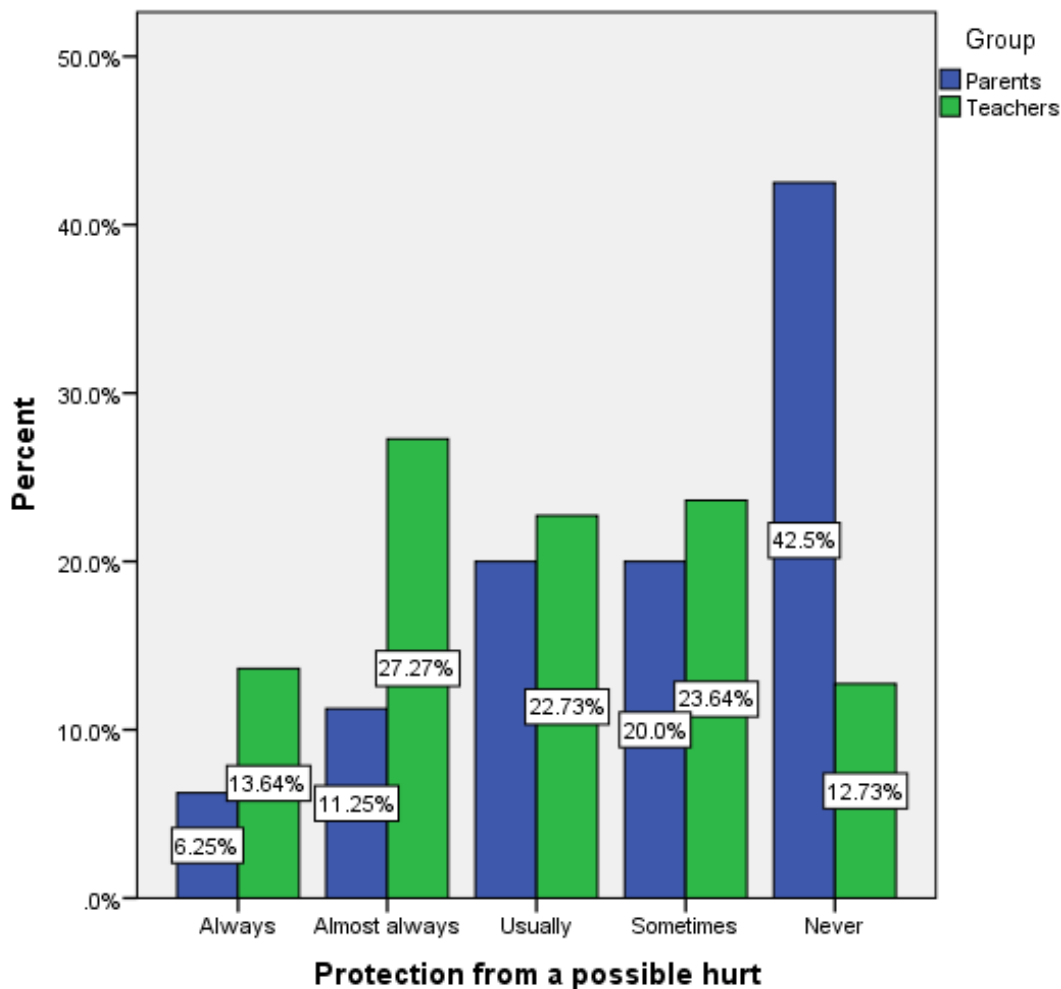
60,9% от учителите смятат, че евентуална криза на детето може да се дължи на грешен дизайн на неговия клас, като съответният дял на родителите е равен на 47,5% (Фигура 3).

Фигура 4. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „Ефект от яркото осветление върху поведението на детето“



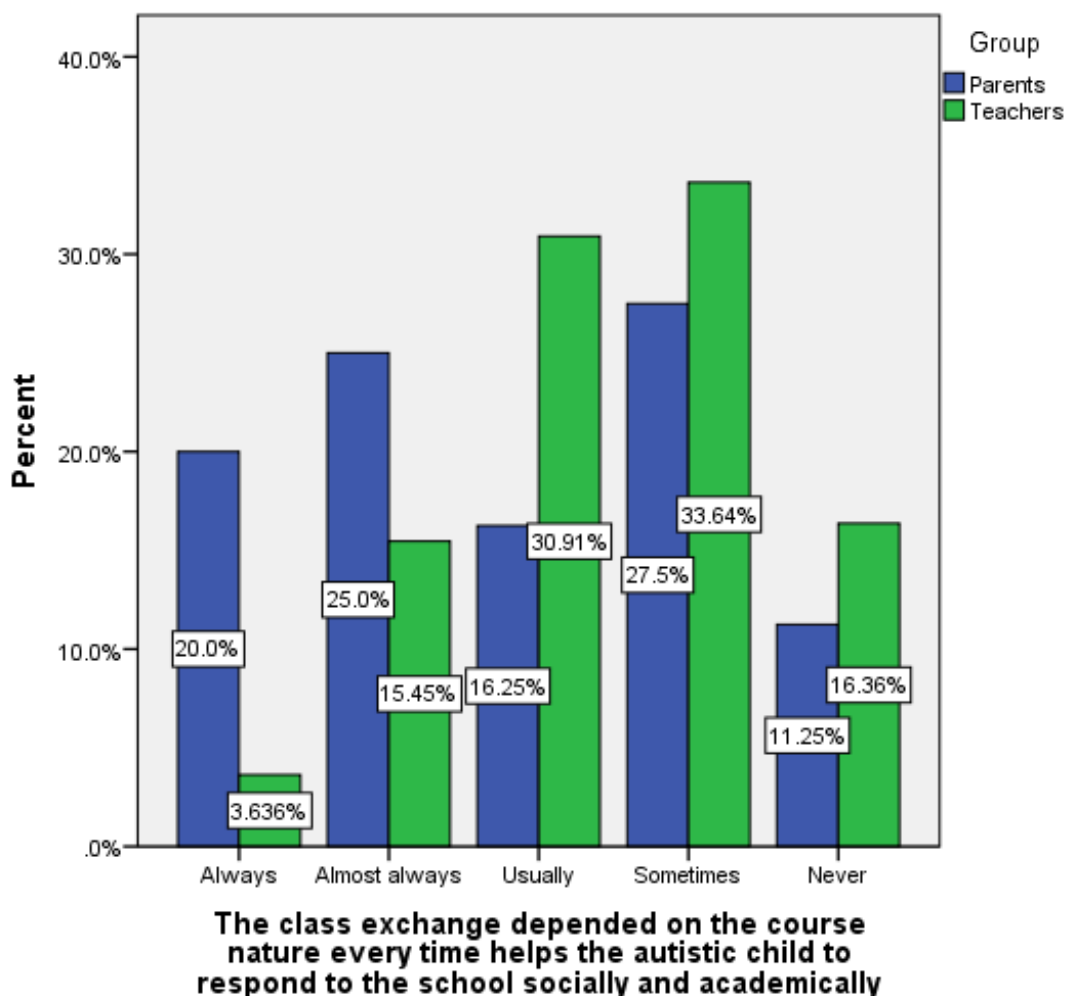
Що се отнася до влиянието от светлината върху поведението на децата с аутизъм, по-голямата част от родителите (67,5%) смятат, че светлината „никога“ не оказва влияние върху поведението на детето с аутизъм в сравнение с едва 5,5% от учителите (Фигура 4). Почти 26,36% от учителите са отговорили „почти винаги“ на този проблем, докато само 2,5% от родителите са избрали този отговор.

Фигура 5. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „Вземане на предпазни мерки за предотвратяване от наранявания”



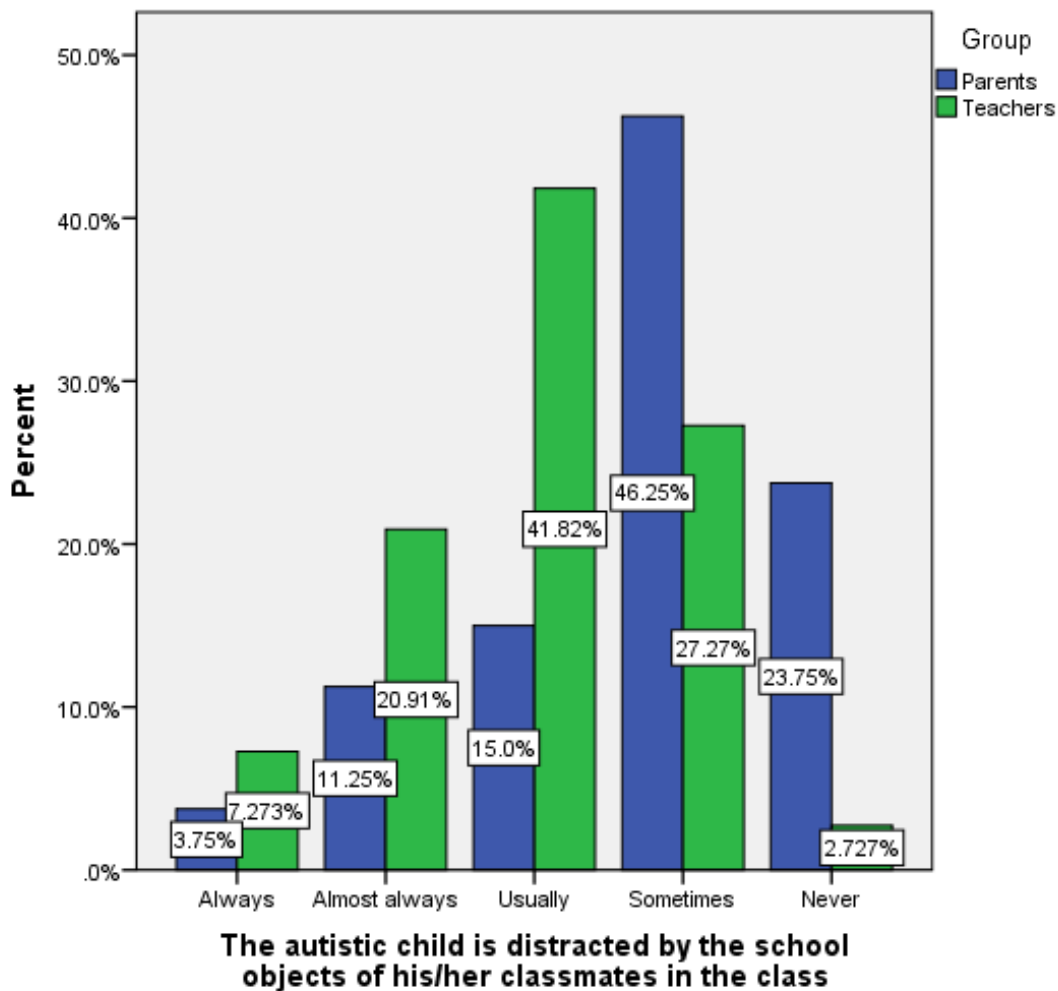
Трябва да се отбележи, че значителна част от родителите (42,5%) смятат, че „никога“ не е имало предпазни мерки за предотвратяването от възможни наранявания в класната стая в сравнение с 12,7% от учителите (Фигура 5). От друга страна, 40,91% от учителите смятат, че има „почти“ или „почти винаги“ защита, в сравнение с 17,50% от родителите.

Фигура 6. Отговорисо на родителите и учителите по отношение на аспекта „Обмянето в класа зависи всеки път, особено когато помага на детето с аутизъм да реагира положително социално и академично”



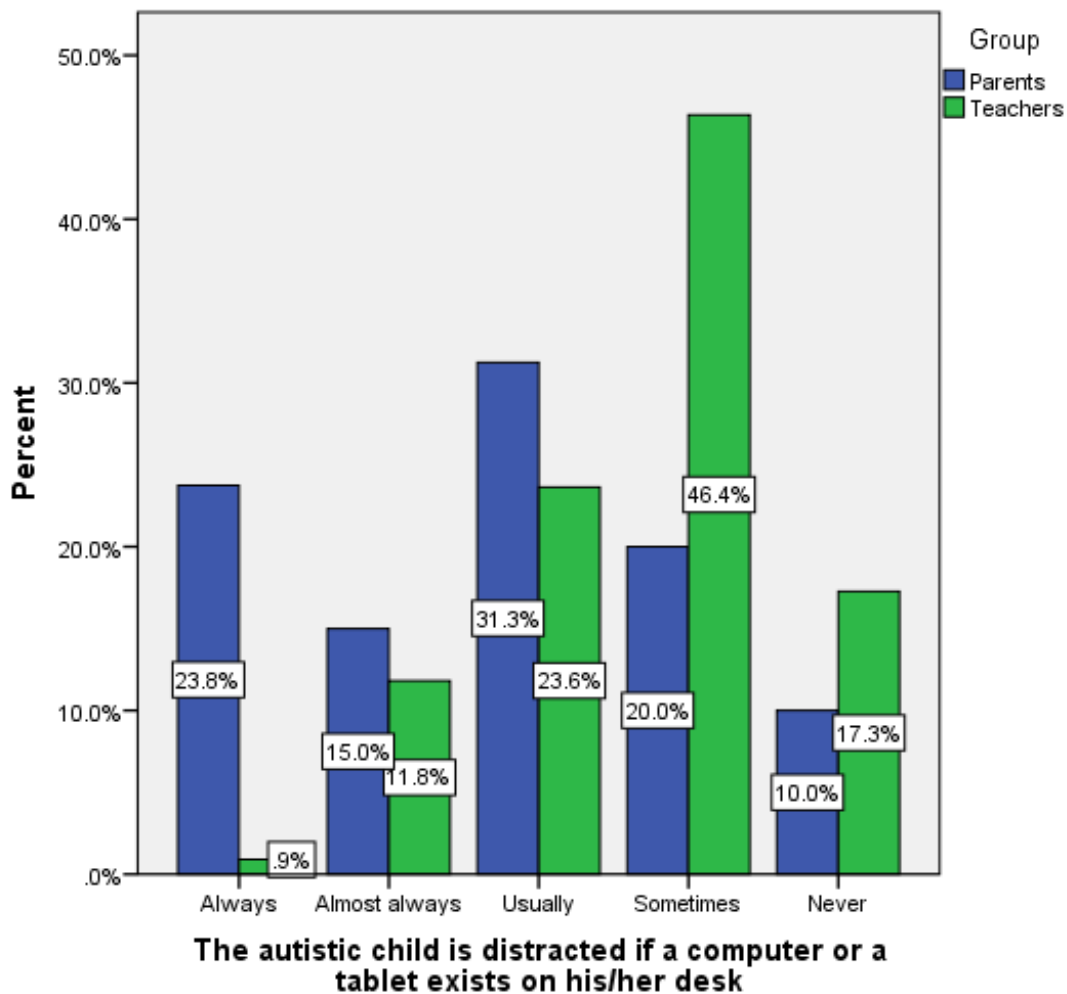
На Фигура 6 виждаме, че 20% от родителите са отговорили „винаги”, докато само 3,7% от учителите са дали същия отговор.

Фигура 7. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „Детето с аутизъм се разсейва от личните предмети на своите съученици“



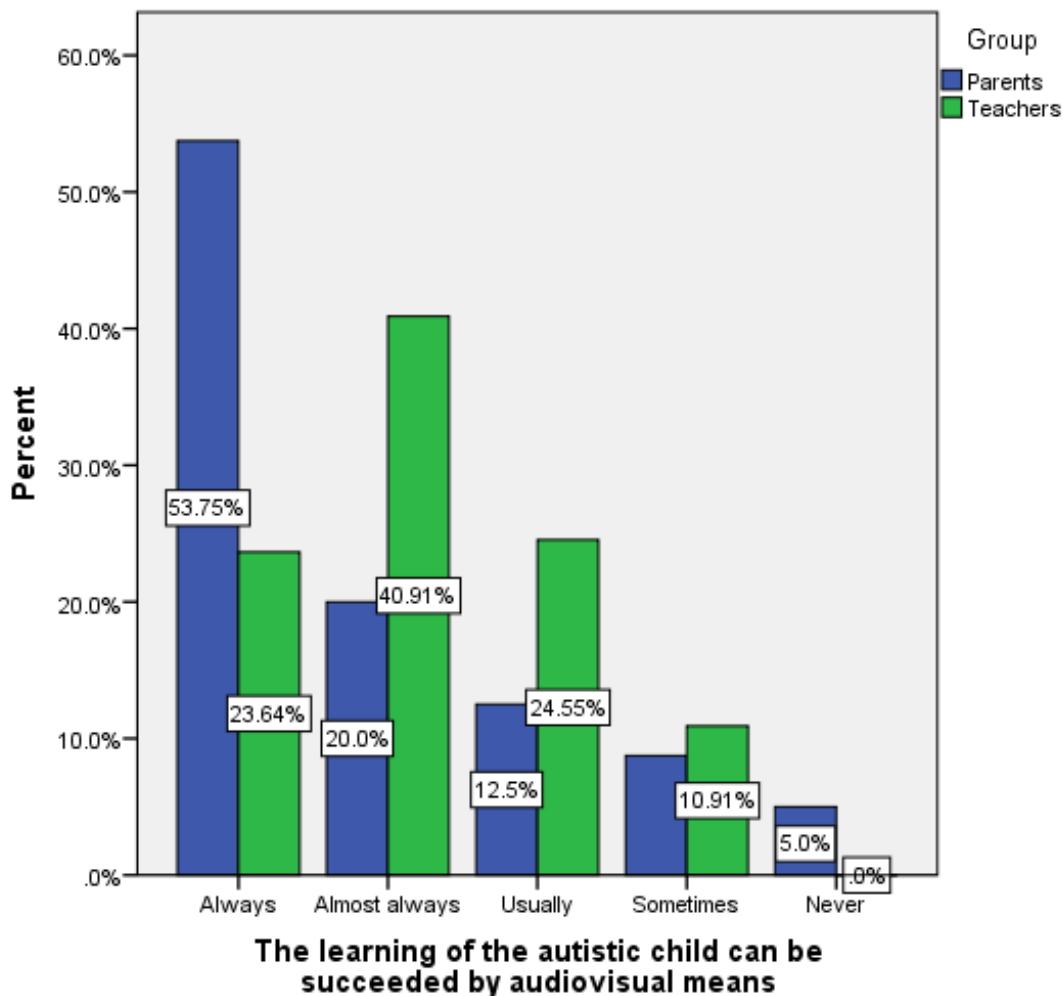
По отношение на отвличането на вниманието на детето, приблизително 30% от учителите отговарят, че детето „обикновено“ или „никога“ не се разсейва, като съответният дял на родителите е 70% (Фигура 7).

Фигура 2. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „детето с аутизъм се разсейва, ако на неговото бюро има компютър или таблет“



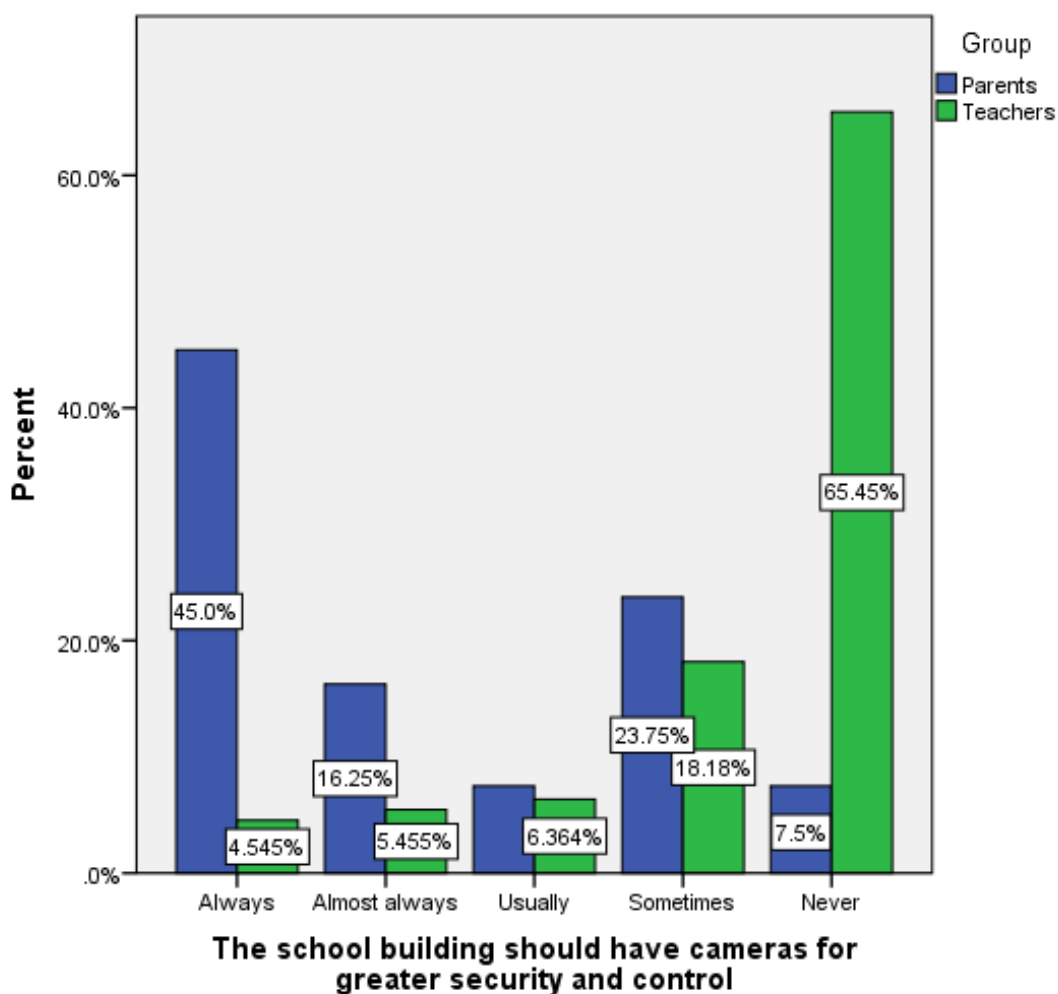
По отношение на отвличането на вниманието на детето, с компютър или таблет на бюрото си, приблизително 24% от родителите смятат, че детето винаги се разсейва спрямо само 0,9% от учителите (Фигура 8). Учителите смятат, че детето с аутизъм „понякога“ се разсейва, 46,4% спрямо 20,0% от родителите.

Фигура 93. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „Обучението на детето с аутизъм може да става и чрез аудио-визуални средства“



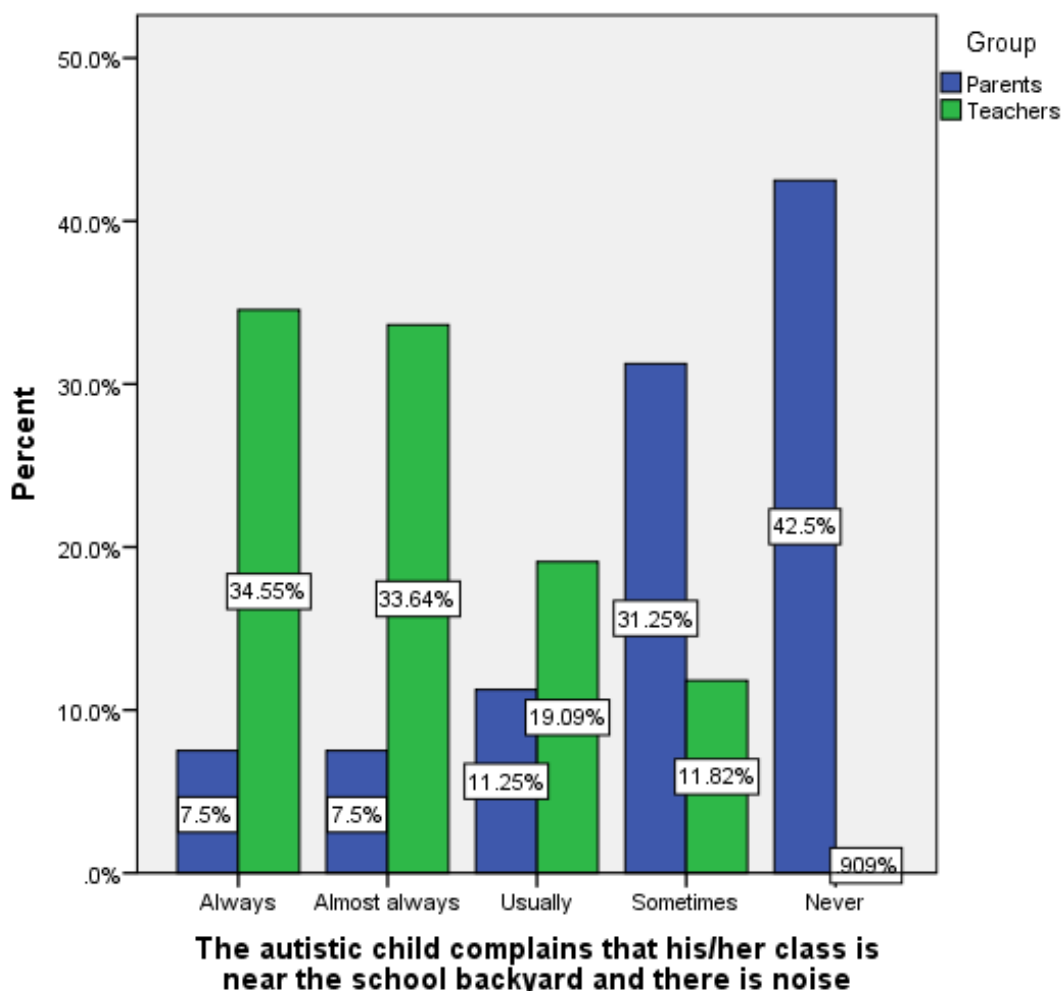
На Фигура 9 ясно се вижда, че 53,75% от родителите смятат, че използването на аудиовизуални средства „винаги“ може да подобри ученето на детето с аутизъм, в сравнение с 23,64% от учителите. Освен това, 40,91% от учителите смятат, че използването на аудиовизуални средства „почти винаги“ може да подобри процеса на учене на детето с аутизъм, в сравнение с 20% от родителите.

Фигура 10. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „В училищната сграда трябва да има камери за по-голяма сигурност и контрол“



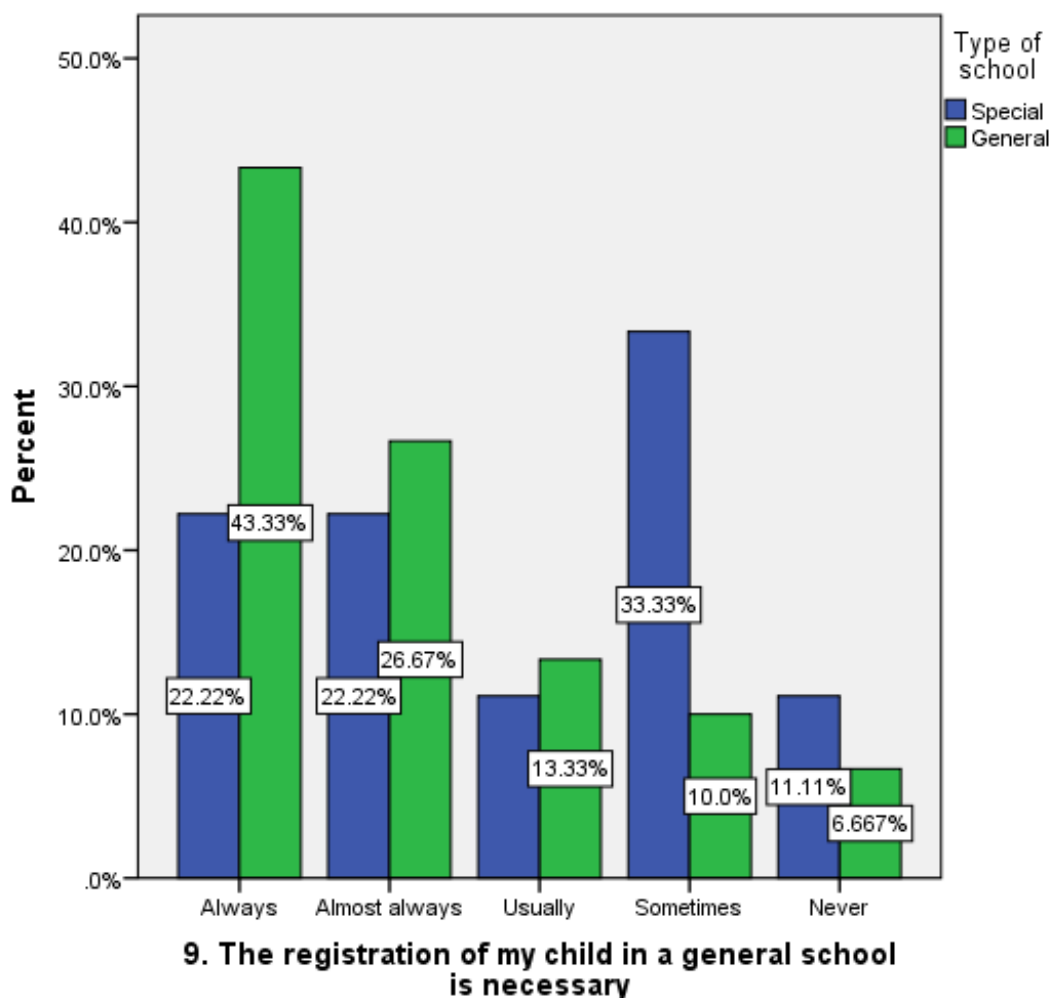
Що се отнася до използването на камери в училище, родителите имат положително отношение, като 45% заявяват, че трябва „винаги“ да има камери за повишаване на сигурността, докато около 66% от учителите твърдят, че камерите „никога“ не трябва да се използват в училищата (Фигура 10).

Фигура 11. Отговори на родителите и учителите по отношение на аспекта „ Детето с аутизъм се оплаква, че класната му стаята е близо до задния двор на училището и има шум“



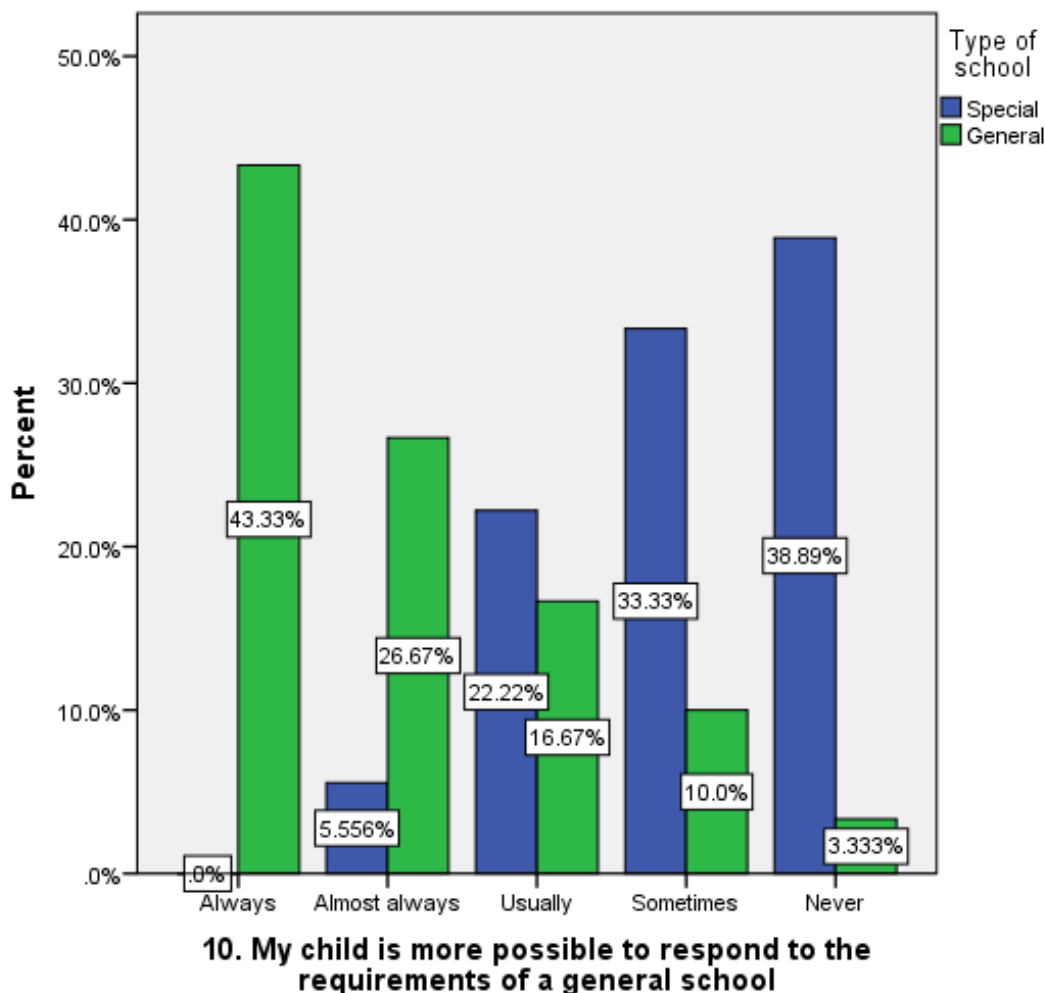
И накрая, по отношение на твърдението „Детето с аутизъм се оплаква, че класната му стаята е близо до задния двор на училището и има шум“, приблизително 35% от учителите съобщават, че ученикът с аутизъм „винаги“ се оплаква от този проблем, в сравнение със само 7.5% от родителите, които споделят това мнение (Фигура 11).). От друга страна, 42.5% от родителите заявяват, че децата им „никога“ не се оплакват от това, че класната им стая е близо до задния двор на училището и от шума, в сравнение с почти 70% от учителите, които твърдят, че учениците с аутизъм „винаги“ или „почти винаги“ се оплакват от тази ситуация.

Фигура 12. Отговори на родителите, които имат деца в специалните/общообразователните училища, по отношение на аспекта “Необходимо е детето ми да е записано в общообразователно училище”



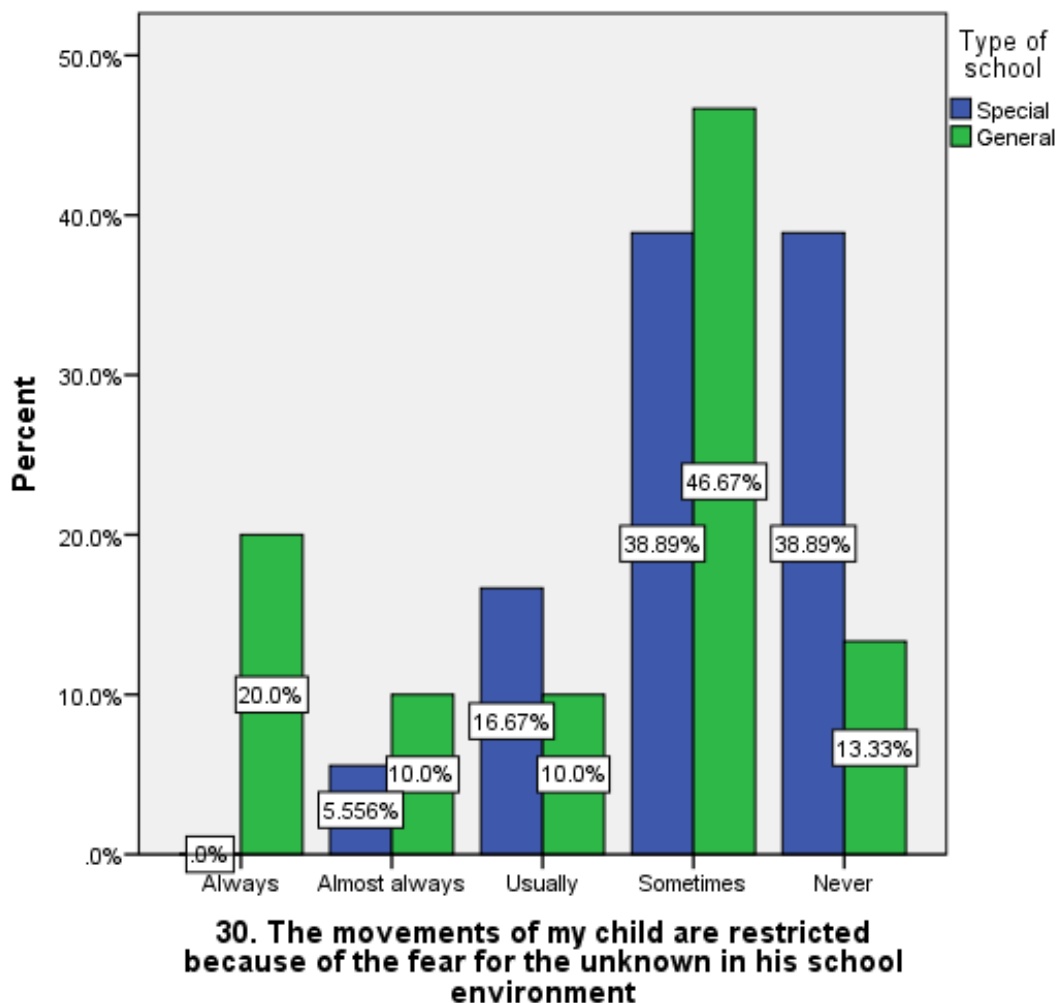
На Фигура 12, 43.3% от родителите с дете в общообразователно училище твърдят, че посещаването на общообразователно училище е „винаги“ необходимо срещу 22,2% от родителите, с дете в специално училище. Освен това, 33,33% от родителите с дете в специално училище смятат, че посещаването на общообразователно училище понякога е необходимо срещу 10% от родителите с дете в общообразователно училище.

Фигура 13. Отговори на родителите, които имат деца в специалните/общообразователните училища, по отношение на аспекта „По-вероятно е детето ми да отговори на изискванията на общообразователното училище”



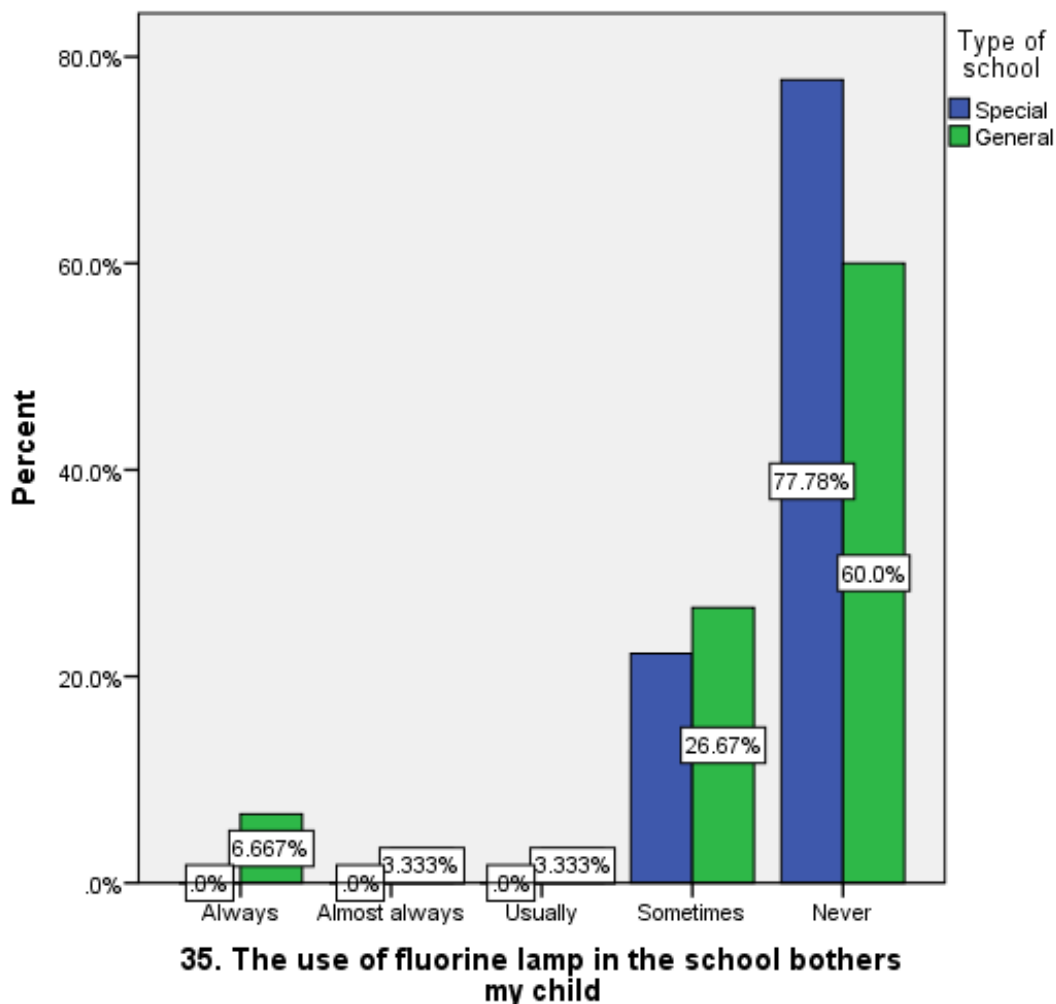
В допълнение, 43.3% от родителите с дете в общообразователно училище смятат, че тяхното дете е по-вероятно да отговори на изискванията на общообразователното училище спрямо 0% от родителите с дете в специално училище (Фигура 13). От друга страна, 38.89% от родителите с деца в специалните училища смятат, че детето им никога няма да може да отговори на изискванията на общообразователните училища, спрямо 3.33% от родителите с деца в общообразователните училища.

Фигура 14. Отговори на родителите, които имат деца в специалните/общообразователните училища, по отношение на аспекта “Свободното движение на детето ми е ограничено поради страха от непознатото в училищната среда”



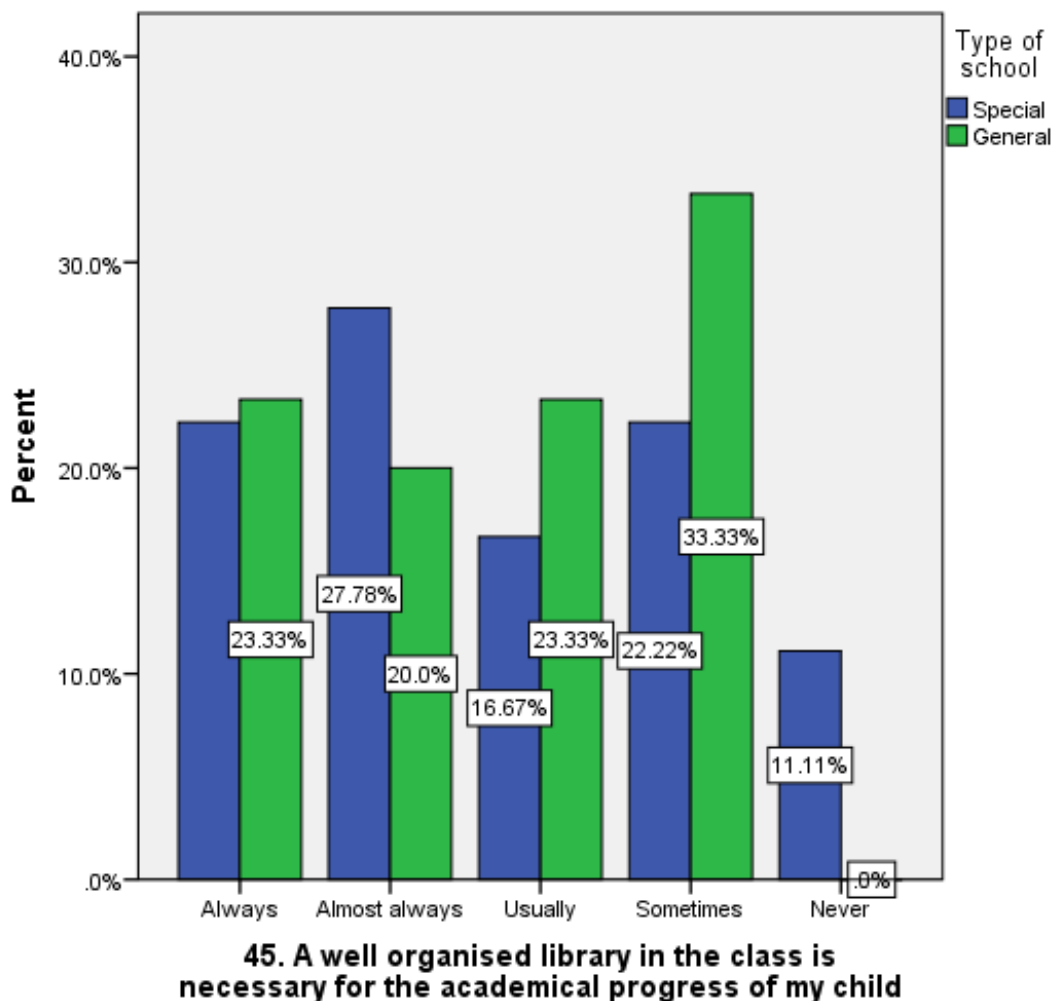
По отношение на училищната среда, на фигура 14, 20% от родителите с деца в общообразователните училища съобщават, че движението на детето им „винаги“ е ограничено, поради страха от непознатото в училищната среда на детето им, спрямо 0% от родителите с деца в специалните училища, от които 38.89 % съобщават, че движението на детето им „никога“ не е ограничено от този страх, срещу 13,33% от родителите с деца в общообразователните училища.

Фигура 14. Отговори на родителите, които имат деца в специалните/общообразователните училища, по отношение на аспекта „Използването на флуорна лампа в училището притеснява детето ми“



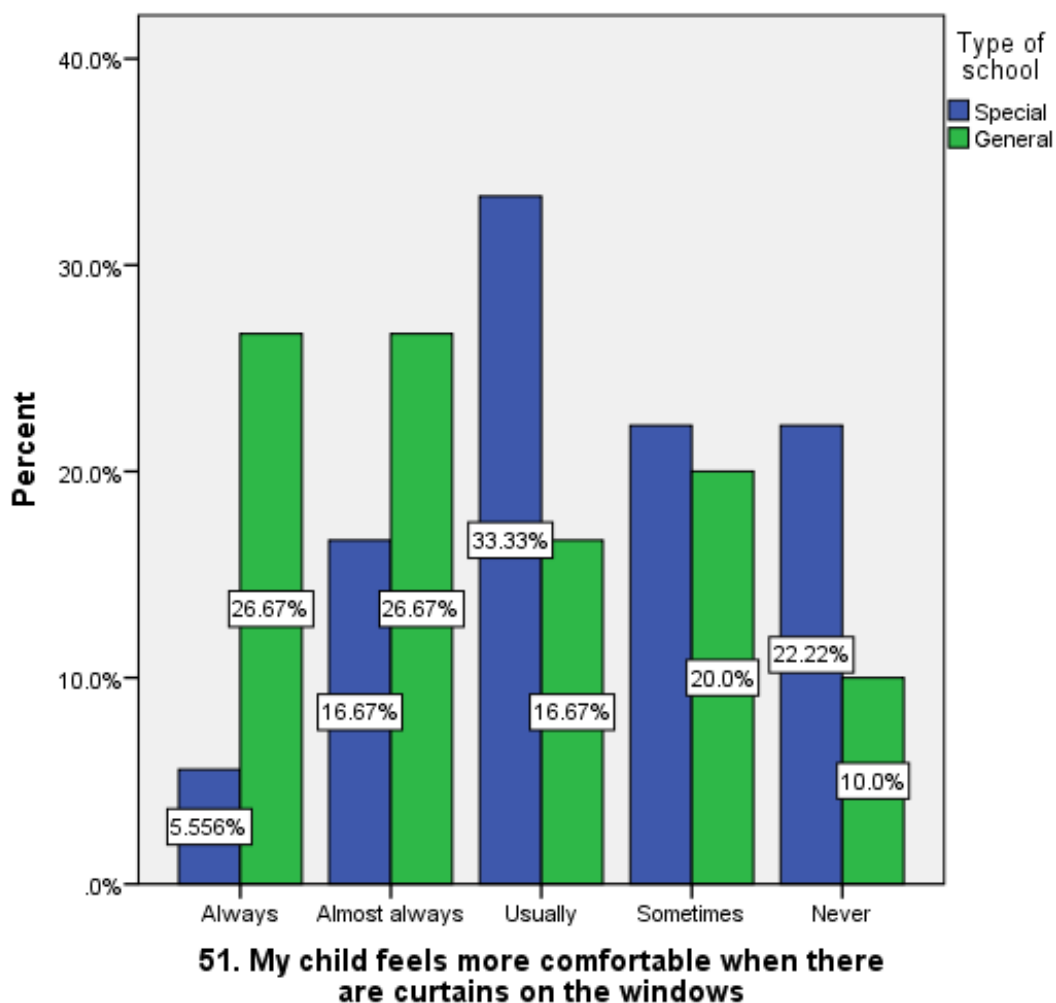
Освен това приблизително 13% от родителите с деца в общообразователните училища съобщават, че флуорната лампа „винаги“ / „почти винаги“ / „обикновено“ безпокои детето им, в сравнение с 0% от родителите с деца в специалните училища (Фигура 15). Родителите с деца в специални училища (77.78%) и родителите с деца от общообразователни училища (60%) обаче вярват, че флуорните лампи в училище „никога“ не притесняват децата им.

Фигура 16. Отговори на родителите, които имат деца в специалните/общообразователните училища, по отношение на аспекта “Една добре организирана библиотечка в стаята е необходима за академичното развитие на детето с аутизъм”



Както се вижда от фигура 16, 11.11% от родителите с деца в специално училище смятат, че добре организирана библиотека в класа „никога“ не е необходима за академичния напредък на децата им, в сравнение с 0% от родителите от общообразователните училища. Приблизително 43% от общообразователните родители смятат, че добре организирана библиотека в класа винаги или почти винаги е необходима за академичния напредък на техните деца, а приблизително 52% от родителите на специалните училища.

Фигура 17. Отговори на родителите, които имат деца в специалните/общообразователните училища, по отношение на аспекта “Детето с аутизъм се чувства по-комфортно, когато има завеси на прозорците”



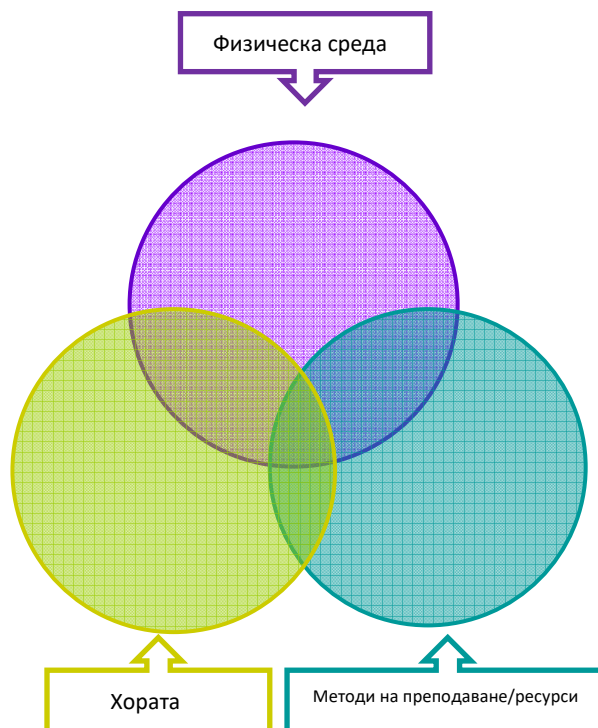
Освен това, приблизително 27% от родителите с деца в общообразователни училища твърдят, че детето им „винаги“ се чувства по-комфортно, когато има завеса на прозорците, спрямо 5.6% от родителите с деца в специални училища (Фигура 17).

В резултат на събраните данни и базирано на литературния обзор, ние разработихме пример за модел на рамката за обучение в средното образование, подходящ за ученици с високо и среднофункционащ аутизъм, така че те са продуктивни в процеса на обучение. Състои се от 3 основни фактора или компонента:

- (а) физическа среда,
- (б) метод на преподаване/ресурси,
- (в) хората (персонал и връстници).

Рамката може да бъде представена графично по следния начин – фигура 18.

Фигура 18. Модел на учебната рамка за ученици с аутизъм



Във „Физическата среда“ е важно да са налице следните елементи:

- Инфраструктурата на училищните сгради трябва да осигурява пълен достъп и възможност за участие във всяка училищна дейност на учениците с аутизъм
- Светлата слънчева светлина и външните стимули трябва да бъдат ограничени. Трябва да се поставят завеси върху прозорците, така че да

се контролира интензивността на слънчевата светлина. Освен това, чрез поставяне на завеси на прозорците, разсейванията от външната среда също могат да бъдат ограничени.

- Шумът също трябва да бъде ограничен, тъй като той е разсейващ фактор за учениците с аутизъм. По-специално, тройни прозорци трябва да се инсталират за звукоизолация, а класните стаи, където учат ученици с аутизъм, трябва да са далеч от училищния двор.
- Използването на вътрешна вентилационна система ще помогне за почистването на въздуха, без да се налага отварянето на прозорците по време на занятия.
- Подът в класната стая трябва да е смесица от килим и винил, с непрозрачен каучук, за да накара децата да се чувстват по-комфортно и спокойно.
- Безопасността е много важен елемент за създаването на добра физическа среда, подходяща за ученици с аутизъм, особено в средното образование. Промените, които настъпват в пубертета, съчетани с факта, че на това ниво на развитие децата са много физически активни, ги прави по-непредпазливи. Острите и опасни предмети трябва да се държат заключени на място, до което имат достъп само учителите. Електрическите контакти и устройствата също трябва да бъдат обезопасени.
- Трябва да има повече лично пространство за учениците с аутизъм, както и повече пространство за тяхното движение. Това може да се случи в един добре структуриран клас, с ясна формация и правилно разпределени пространства в стаята.
- Трябва да има място за релаксация в класната стая, комбинирано с използването на специфични методи и средства (например, медитация).
- Изискват се аудио-визуални средства за по-добра работа по време на учебните занятия. Това ще осигури на учителите всички необходими средства, които да им помогнат да създадат ефективна образователна среда за учениците с аутизъм.

Физическата среда на учениците с аутизъм също е обект на интерес в други изследвания. Както е предложено от Carrington & Holm (2005), Konza (2005), Osborne & Reed (2011), Pearce & Forlin (2005), тези условия за добра

среда включват: училищните сгради и околностите, вентилацията и осветлението в класните стаи, размерите на маси и столове , разпоредбата и наличието на аудио-визуални средства, технологично оборудване в класната стая, пространство за отдих.

Някои условия на физическата среда са много подходящи, а дори и от особена необходимост за посрещането на нуждите на високофункциониращите ученици с аутизъм в общообразователните училища. Именно тези условия са: наличието на интерактивни табла в класните стаи, наличието на материали и оборудване като системи за аудио-визуална продукция, наличието на пространство за релаксация и наличието на вентилационни система в класните стаи, както и системи за шумоизолация.

Освен това, малък процент от учителите споменават, че учениците с аутизъм „винаги“ или „почти винаги“ се сблъскват с пречки, свързани с инфраструктурата на сградите. Малък процент от родителите също имат подобни убеждения. Въпреки това, повече от половината родители посочиха, че „никога“ или само „понякога“ детето е предпазено от евентуални наранявания в класната стая. Изглежда че подходящата инфраструктура се счита за необходима, както от родителите, така и от учителите. Възможно е да има неподходяща инфраструктура, която не подпомага социализацията на учениците с аутизъм, поради липса на досатъчна безопасност в класната стая.

В компонента „**Хора - персонал и връстници**“ е полезно да се спомене следното:

- Стабилността във взаимоотношенията е много важен елемент, когато говорим за образователната среда на учениците с аутизъм. В среден курс е важно да се поставят ясни граници, по отношение на поведението спрямо учители, персонал и връстници, така че ученикът да се чувства в безопасност около хората и да е спокоен, когато те навлязат в неговото лично пространство.
- Персоналът трябва има знания и умения да се грижи за децата с аутизъм на ниво средно образование.
- Всяко училище трябва да има специални педагози за педагогическа и образователна подкрепа на учениците с аутизъм, както и подпомагане на техния академичен напредък.

- Преподавателите трябва да си сътрудничат и да обменят информация за преподаването и материала с учениците с аутизъм.
- Хората, които са част от процеса на обучение на ученици с аутизъм, често трябва да говорят с родителите на учениците, за да могат да бъдат информирани за положителните или отрицателните въздействия върху децата. Ние стигнахме до това заключение, след като забелязахме, че има проблем с голямото несъответствие в мненията на учителите и родителите в това изследване. Например родителите считат, че общообразователните училища са подходящи учебни среди за децата им, докато повечето учители не са съгласни с това твърдение. Тази разлика в мненията показва, че тези две групи имат напълно различно разбиране за това как изглежда правилната учебна среда за учениците с аутизъм. Само когато преподавателският състав има обратна връзка и сътрудничеството с родителите, може да се развие една подходяща образователна среда за учениците с аутизъм.
- Връстниците и съучениците са много важни в процеса на създаване на добра среда. Взаимодействията между учениците трябва да се насърчават, за да се помогне на учениците с аутизъм да развият по-добри социални умения и да достигнат по-високо ниво на социализация. Разбира се, учителите и родителите трябва да обяснят на децата без СОП за техните съученици с аутизъм, за да могат те да развият позитивни нагласи към тях, така че случаите на тормоз да бъдат ограничени до минимум. Приятелствата са важни за развитието на самочувствието на учениците с аутизъм и те трябва да бъдат приоритизирани от учителите. Те могат да бъдат по-успешни в класовете с по-малък брой ученици.

Нашите резултати показват, че учителите следват някои практики за напредък в образователното включване на ученици с аутизъм, като даване на повече време, почивки и т.н. Това от своя страна подтиква напредъка на учениците с аутизъм. Повечето учители си сътрудничат със специалисти и родители. Въпреки това, много малко учители смятат, че общообразователното училище е подходящата среда за учениците с аутизъм, а резултатите по въпросите, свързани с развитието на социалните умения на тези деца, са доста отрицателни. По-малко от половината от учителите отговарят „винаги” или

„почти винаги” на въпроси, свързани с шансовете за подобрене на учениците с високофункционаращ аутизъм в средното общообразователно училище.

От голямо значение е дали има разминаване в методите и нагласите между учителите по специалното образование и общообразователните учители. Подобно на резултатите от изследването на Humphrey & Symes (2011), резултатите от нашето изследване показват, че специализираните и квалифицираните за специални образователни учители имат положително отношение към адаптирането на курса за учениците с аутизъм и вярват, че индивидуалната образователна програма помага за напредъка им. Специализираните учители смятат, че може да има учебна среда, в която да се постигне максимално участие на ученици с аутизъм.

Родителите също играят съществена роля в успеха на децата – академични, социални, комуникативни и т.н. Повечето родители смятат, че записването на детето им в общообразователно училище е необходимо, но по-малко от половината от тях вярват, че детето им ще се справи с изискванията на общообразователното училище. Повечето родители не смятат учителите от общообразователното училище за достатъчно обучени, за да поемат отговорност за техните деца. Освен това, родителите не вярват, че децата им възприемат техниките и практиките, които се следват в средните училища.

В компонента **“Методи на преподаване/ресурси”** от голямо значение са:

- Интерактивните табла и други аудио-визуални средства, които ще позволят на учителите да прилагат мултисензорни подходи в учебния процес.
- Диференциране на преподавателската практика, така че учениците с аутизъм да могат да придобият нови знания с тяхното собствено темпо: да дават допълнително време за завършване на упражненията, алтернативно обучение, система за възнаграждане и др.
- Индивидуални образователни програми.
- Различни учебни материали и оборудване.
- Контролирана степен на свобода при избора, който учениците с аутизъм могат да направят, по отношение на любимите си дейности.
- Интегриране на технологиите в преподавателската практика.

- Използвайки методите на преподаване, учителите не трябва да забравят за запазването на известни граници и ограничения в класната стая. Директното преподаване и обясняването стъпка по стъпка могат да бъдат полезни за тази цел.
- Учителите трябва преди всичко да бъдат позитивни към включването на децата с аутизъм в общообразователните класове, така че те да могат да избират подходящите подходи и ресурси на преподаване. Настоящата рамка подчертава, че е от решаващо значение учителите да адаптират своите подходи, така че самите те да вярват, че масовите класове са подходящи за ученици с аутизъм.
- Добре организирана библиотека е полезен ресурс, тъй като осигурява на учителите материали за различни видове дейности.

Дискусия

Целта на това изследване бе да установи възгледите на родителите и учителите относно училищната инфраструктура и учебната среда, в съответствие със социалните и образователните потребности на високофункционални ученици с аутизъм, и факторите, които ще помогнат на учениците да се развиват максимално в академично и социално отношение. Бяха проучени нагласите на учителите и родителите към пригодността на ученето и физическата среда в общообразователното средно училище в Гърция за посрещане на нуждите и осигуряване на напредъка на тези ученици.

В това изследване установихме, че учителите в средните общообразователни училища в Гърция, следват преподавателски методи и стратегии, които биха им помогнали да посрещнат нуждите на учениците с аутизъм. Предишни изследвания също така споменават, че в повечето случаи учителите на учениците с високофункционален аутизъм, използват методи на преподаване, техники и стратегии, които им позволяват да отговорят на образователните нужди на своите ученици (Humphrey & Symes, 2013; Morrier, Hess & Heflin, 2011; Hess, Morrier, Heflin & Ivey, 2008). Чрез интегриране и модифициране на преподавателските методи – например, адаптиране на урока към темпото или стила на обучение на ученика, използване на нови материали и оборудване, предоставяне на учениците допълнително време – учителите успяват да създадат по-приятелска и по-малко напрегната учебна среда, в която учениците с аутизъм не се чувстват изоставени, а уважавани и равни с другите ученици (Mooges-Abdool, 2010). Humphrey & Lewis (2008) също споменават за важноста от прилагането на тези техники, но те подчертават, че те трябва да бъдат прилагани по начин, който да не кара учениците с аутизъм да се чувстват по-различни в негативен смисъл.

Според проучването ни, учителите и родителите считат някои характеристики в учебната среда за по-важни, като включването на аудио-визуални средства в учебния процес, по-голямо лично пространство за движение, организирана библиотечка, вентилационна система, разпределение в класната стая. Няколко подобни характеристики бяха споменати и в предишни изследвания, предоставящи информация относно най-добрите начини за

оптимизиране на класната стая за учениците с високфункционаращ аутизъм (Fleury et al., 2014; Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam & Williams, 2008). Родителите, като цяло подкрепят идеята, че целесъобразността на учебната среда е важен фактор, който допринася за социалния, личния и академичния напредък на децата им и дори вярват, че понякога може детето да получи криза поради лошия дизайн в класната стая. Предишни проучвания показват, че тъй като родителите имат личен опит с подредбата на учебната среда, те понякога могат да изразяват възгледи за това как учебната среда трябва да бъде променена (Saggers, Hwang & Mercer, 2011).

Предишни изследвания също така подчертават влиянието на учебната среда върху постиженията на учениците с аутизъм, поведението им в клас и академичното им развитие. Humphrey & Lewis (2008) установяват, че учениците с аутизъм в средното общообразователно училище лесно биват разсейвани от шумове, нуждаят се от места за отдых, в случай че се почувстват объркани (те го наричат "убежище"). Те също споменават, че премахването на външните стимули ще помогне на тези ученици да се концентрират по-добре.

Констатациите в това изследване показват, че родителите не само са информирани за нужната инфраструктура на училищата, но също така са наясно, че децата с високфункционаращ аутизъм трябва да бъдат включени в общообразователни училища, които са добре структурирани за ефективното и успешно образование на всички ученици (Saggers et al., 2011). Интегрирането на аудио-визуални средства, технологии и компютри, използването на добре организирана библиотечка в класната стая и осигуряването на звукоизолация, не са особености нужни само за специалното образование, а всъщност са характеристики, които трябва да се изискват и предоставят на всички общи училища в Гърция. Горните констатации доказват, че като цяло родителите на учениците с високфункционаращ аутизъм са положително настроени към приобщаващото образование в Гърция, независимо от всички дефицити, които съществуват в образователната система в страната.

Нашето проучване показва, че родителите са по-лошо настроени към ефективността на преподавателските техники и методи, използвани от учителите. Доста от тях смятат, че тези методи са „поякога“ ефективни. В предишни проучвания, (Starr & Foy, 2012) се установява, че родителите биха възприели преподавателските методи и стратегии като ефективни, само ако

учителите са имали предварително обучение за работа с деца с аутизъм. В резултат на това, можем да кажем, че те са скептични не към учителските методи, а към самите учители и тяхната подготовка. Според констатациите в нашето изследване, имаше особени разногласия между родители и учители, относно преподавателските методи и практики, използвани в общообразователното средно училище, за подпомагането на учениците да се развиват социално, емоционално и академично. Установено е, че родителите смятат, че използваните преподавателски методи „понякога“ са ефективни, докато по-голямата част от учителите смятат, че методите, които използват, „винаги“ или „почти винаги“ са ефективни.

Установихме, че родителите са много по-положително настроени към целесъобразността на общообразователните училища, в сравнение с учителите. По-специално, по-положително настроени са онези родители, чиито деца посещават средните училища. Всъщност, предишни изследвания показват, че родителите, чиито деца посещават общообразователни училища, са с по-положително мнение за тези учебни среди (Tobias, 2009). Въпреки че мнозинството подкрепя включването на учениците с аутизъм в общообразователно училище, те също така посочват, че децата им се тормозят в класните стаи. Humphrey & Lewis (2008) съобщават, че високофункционалните ученици с аутизъм биват тормозени и дразнени в средното образование, но приятелството между съучениците се предлага като най-подходящото решение на проблема.

От друга страна, все още съществува широко разпространено мнение между учителите – особено тези, които нямат специална подготовка, че специалните училища са с по-добрата учебна среда за деца с аутизъм, най-вече защото специалните учители са обучени за работа с тях (Humphrey & Symes, 2013; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013). В нашето проучване установихме, че учителите само отчасти вярват, че високофункционалните ученици с аутизъм могат да отговорят на изискванията за средното образование или че има подходяща образователна среда в общообразователните училища. Тези доказателства показват необходимостта от промяна на отношението сред гръцките общообразователни учители и потвърдиха от предишни изследвания, че въпреки че движението за „приобщаващо образование“ е част от широка програма за правата на човека, много преподаватели са скептични спрямо

подкрепата, която ще им бъде оказана, при едно широко навлизане на учениците със СОП в общообразователните училища (Avramidis, Avgeri & Stroggilos, 2018).

Що се отнася до примерната рамка на модела, която разработихме, можем да се позоваваме на това, че учениците с аутистичен спектър се считат за една от категориите на ученици със специални образователни потребности, които изискват най-много внимание и съобразителност (Комитетът за образование и умения на Камарата на общините, 2006). Затова е по-вероятно те да бъдат изключени от общообразователното училище, в сравнение с учениците с други специални образователни потребности (Le Couteur, 2003). Както е представено по-горе, триизмерният модел беше разработен от анализа на данните, включващ следните три компонента:

- а) Физическата среда
- б) Методи на преподаване/ ресурси
- в) Хора (персонал и връстници)

Тези три компонента са много важни във всяка образователна среда, за образователните потребности на всички ученици. Въпреки това, поради дефицита в развитието на социалните и комуникационните умения в аутизма, тези параметри трябва сериозно да бъдат взети под внимание (Lorenzo, Romares & Lledó, 2013). Предишни проучвания също се фокусираха върху разработването на рамки, свързани с образователната среда за децата с аутизъм, с някои прилики и разлики към модела, разработен в нашето изследване.

Един интересен модел за учебната среда на децата с аутизъм е “Моделът на сътрудничество за включване на децата с аутистичния спектър” (ASDICM) (Myles & Simpson, 1998). Simpson, de Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003). Както нашата рамка, така и този модел са подходящи за класовете на средно ниво. Учениците с аутистичен спектър и дори техните съученици могат да се възползват от разработените рамки. Както в нашата рамка, този модел (ASDICM) също подкрепя идеята, че училищният персонал трябва да подобри уменията си за интегриране на децата и да бъде в състояние да поеме отговорността за учениците с аутистичен спектър. Нашата рамка е подобна на този модел и по отношение на развитието на физическа среда, която е насочена към намаляване на тревожността, произтичаща от трудностите, с които се

сблъскват децата (Mesibov & Shea, 1996). Това може да включва създаването на изолирано работно пространство, което да разделя работните и игровите зони (Perko & McLaughlin, 2002), или както нашата рамка предлага места за релаксация като специфично средство за въздействие. Моделът ASDICM се диференцира в компонента на подходите за преподаване, където включва специално разработени учебни програми, които отговарят на нуждите на учениците с аутистичен спектър, които се фокусират върху социалното взаимодействие и развитието на комуникационните умения (Siaperas & Beadle-Brown, 2006). Общата точка в нашата рамка е: структурирана учебна среда, фиксирана ежедневна програма, алтернативно обучение (визуализирани учебни материали, физическо ориентиране) и обогатени образователни дейности, насочени към предпочитанията и интересите на децата.

Друга вид разработена рамка е: „Възпитание на деца с аутизъм и помагане за установяването на връзки с околните” (TEACCH), която подчертава нуждата от промяна в образователната среда, за да може да отговори на учебните нужди на учениците с аутистичен спектър (Simpson, 2005). TEACCH се основава на структурирано обучение и първоначално е разработен в разнообразни образователни системи (Schopler & Mesibov, 2000), включително и в Гърция. Това, което е сходно с нашата рамка, е предложението, че учителите и персоналът трябва да се стремят да променят средата на детето, за да станат „приятелски настроени“ към аутизма като цяло (Harris et al., 2005). Моделът включва и ресурсните нужди, които са включени в нашата рамка, както и използването на различни аудиовизуални средства. Що се отнася до образователните подходи, те се основават най-вече на използването на структурирано обучение, което се постига чрез различни видове визуални средства, като програми за самостоятелна работа, разпределение в класната стая и визуална / физическа среда. Подобно на нашата рамка, TEACCH има за цел да направи средата разбираема и предсказуема, за да улесни учениците с аутизъм (Harris et al., 2005), като се има предвид, че в тяхната рамка има разпоредба на местата на отделните професии, подобно на ‚място за отдих‘ в нашата рамка. В допълнение е важно, според рамката на TEACCH, да се намалят визуалните стимули, тъй като тези стимули отвличат вниманието на учениците с аутизъм (Virues-Ortega, Julio, & Pastor-Barriuso, 2013).

Нашата рамка също може да бъде свързана с рамката SPELL, която също така е рамка за разбиране и отговаряне на нуждите на учениците с аутистичен спектър във всички образователни класове. В допълнение към нашата рамка, SPELL подчертава, че подходите и средата трябва да бъдат спокойни и подредени по такъв начин, че да намалят тревожността на ученика. Както предлага и нашата рамка, трябва да има възможно най-малко разсейване. Особено внимание се обръща на потенциално разсейващи стимули, например шум, цветове и шарки, аромати, осветление и претрупване на предмети (Howlin, 2005). По отношение на методите на преподаване, информацията трябва да е ясно дадена, в най-подходящата степен на трудност, за да не бъде претоварваща или дадена твърде рязко на ученика (Tutt et al., 2006).

Нашата рамка също може да бъде интегрирана като част от системния подход към обучението на учениците със СОП. Систематичната педагогика изучава начина, по който учениците подхождат към учебната среда и улеснява ученика да развие отношение към ученето (Davis & Florian, 2004). Системният подход, на практика се състои от трите предишни фактора – физическа среда, преподавателски подходи и персонал, и функционира като допълнителна образователната система, да научи училището на нови подходи или да промени стила му, да промени отношението към учениците със СОП и да предлага различни възможности за тях (Kinsella & Senior, 2008).

В резултат на анализа, можем да потвърдим следните хипотези:

В първата хипотеза (X1) предположихме, че учителите, които преподават в средното общообразователно училище, където има ученици с високофункционаращ аутизъм, следват техники на преподаване и практики, които имат за цел да посрещнат нуждите на тези деца и да ги развият. Тази хипотеза беше потвърдена. Анализът на данните показва, че учителите следват техники и методи, като адаптират курсовете към образователните потребности на учениците с аутизъм, променят изискванията за упражнения, използват подходящи стратегии и начини за преподаване за създаването на една по-положителна учебна среда.

Във втората хипотеза (X2) предположихме, че учителите и родителите на учениците с високофункционаращ аутизъм, в средното общообразователно училище, смятат, че някои характеристики на физическата среда допринасят за

посрещане на нуждите и насърчаване на напредъка у тези ученици. Хипотеза 2 беше потвърдена, тъй като бяха намерени ясни доказателства, подкрепящи тези елементи във физическата среда, които могат да допринесат положително за ученето при учениците с аутизъм. Например, това са аудиовизуалните средства, звуковата изолация, специалния килим с винил, който не се хлъзга и т.н.

Хипотеза три (Х3), която гласи, че родителите на високофункционалните ученици с аутизъм са убедени, че специфичните техники на преподаване и практики, на средните училища, могат да помогнат за посрещане на нуждите и развитието на децата с аутизъм, беше потвърдена. Родителите са положително настроени към техниките на преподаване, които включват аудио-визуални средства и интерактивни табла, съществуващи граници, релаксация и изясняването на плана относно учебния процес.

Изводи и препоръки

Целта на настоящото изследване бе да проучи и анализира възгледите на учителите и родителите относно високофункционаращите ученици с аутизъм, в образованието, в средните училища в Гърция. Липсата на проучвания относно родителите на тези деца в Гърция и приобщаващите практики за учениците с аутизъм, подчертаха необходимостта от проучването и сравняването на тези фактори.

В изследването си установихме, че по-голямата част от общообразователните учители от средното училище следват преподавателски методи и стратегии, които целят да отговорят на образователните потребности на учениците с аутизъм. Въпреки това, ние установихме, че повечето учители не вярват, че обикновените класове са адекватна среда за обучение на учениците с аутизъм и не смятат, че тези ученици могат да се приобщат успешно в средното общообразователно училище. Тези констатации водят до заключението, че учителите не са много положително настроени към включването на ученици с високофункционаращ аутизъм в техните общообразователни класове.

От друга страна, родителите са положително настроени към включването на децата, и по-специално родителите на учениците, които посещават общообразователните класове, подкрепят, че обикновените класове са подходяща учебна среда и децата могат спокойно да отговорят на изискванията.

Както родителите, така и учителите, са съгласни, че физическата среда играе важна роля в академичното развитие на учениците с аутизъм, както и подкрепят, че прилагането на подходящи методи за преподаване може значително да допринесе за достигане на образователните потребности на децата им.

Въпреки това, съществуващата инфраструктура, физическата среда и преподавателските практики, не са задоволителни нито за родителите, нито за учителите. Като заключение използвахме техните отговори за разработване на рамка, която може да помогне за подобряване на съществуващото положение в гръцкото средно общо образование, основано на три компонента: физическа среда, преподавателски състав и връстници, методи на преподаване и ресурси. В сравнение с други подобни рамки, тази рамка произтича от съвременните

нужди, установени в гръцката образователна система, и може да бъде полезна за подобряване на образованието в средното училище в Гърция.

Въз основа на констатациите от това проучване стигнахме до следните общи заключения:

1. Резултатите от проучването подчертават важноста от успешните приобщаващи практики за подпомагането на деца с високофункционаращ аутизъм. Приобщаването на ученика в обикновената училищна среда е важен фактор за интеграцията му, както и за развиване на когнитивното и поведенческото му развитие.
2. Ролята на учителя е от съществено значение, по отношение на възгледа, че детето е уникална и неразделна част от класа, а не „проблем“ или „препятствие“ за учебния процес. В настоящото проучване се подчертава и необходимостта от предоставяне на специалисти със специално обучение и умения, за да имат по-голям успех учениците с аутизъм в обикновените класове.
3. Фактори, които допринасят за успешни приобщаващи практики, са: обратна връзка със семейството на детето, обучени професионалисти в училищата, подходящо проектирана учебна среда, обучаване на персонала и учителите относно специалното образование.
4. Родителите трябва се интересуват повече относно съществуващите изисквания за подобряване на социалните умения на високофункционаращите деца с аутизъм.
5. Учителите трябва да получават специално образование за обучение на ученици с аутизъм.
6. Физическата среда, за учениците с аутизъм, в средните общообразователни училища, трябва да бъде променена.
7. По отношение на физическата среда- трябва да се извършва редовна проверка в общообразователните училища, за да се поддържа подходящата инфраструктура в добро състояние.
8. Условиата за безопасност в класната стая на учениците с аутизъм трябва да бъдат в състояние и налице.

На базата на откритията, които направихме, можем да отправим следните препоръки:

1. Да се подобрят правителствените закони, насоки или регламенти, които ще се основават не само на текущите изследвания, но и на други съществуващи, както и бъдещи изследвания, с цел създаване на подходящи образователни среди за ученици с високофункционаращ аутизъм в средното образование.
2. Необходима е модернизация на специфични учебни програми. Ефективността на стратегиите, използвани от учителя, трябва да бъде предефинирана чрез търсене на нови методи. Например, разнообразните упражнения, използвани по време на курса, не трябва да позволяват на детето да се отегчава.
3. Има нужда да се разгледат сензорните проблеми на високофункционаращите ученици с аутизъм, които са възникнали поради неподходящ дизайн на училището и трябва да бъдат открити и адресирани.
4. Да се насърчават и подкрепят учителите и родителите, за да се подобри образованието, което дават учителите и задълженията на родителите, които касаят качеството на учебния процес.
5. За да се организират задължителни семинари или курсове за професионално развитие на учителите в средното образование, това ще ги запознае с новите тенденции в науката, както и с последните открития и актуални въпроси на специалното образование. Освен това, е препоръчително новодошлите учители да бъдат обучавани, за да получат необходимите знания за аутизма.
6. Да се организират срещи веднъж седмично - за предпочитане в края на седмицата, в които учителите, учениците и родителите ще обсъждат проблемите, с които се сблъскват учителите през седмицата, и някои образователни въпроси, за да предложат решения за подобряване на процеса на обучение.
7. Да се приложат повече аудиовизуални и технологични средства, като например интерактивната дъска - особено полезна за високофункционаращи ученици с аутизъм.

8. Да има налице подходящо оборудване и материали в лабораториите на средните училища, както и необходимото оборудване и инструменти, които да позволят на високофункционащите ученици с аутизъм да получат нови знания.
9. Да се осигури наличието на стая за релаксация във всички училища, така че детето да има възможности за лечение и почивка.
10. Да се направят някои ограничения, за да се определи мястото на детето с аутизъм в класната стая, както и да се намали яркото осветление поради въздействието, което има, върху поведението на детето.
11. Да се работи повече за подобряване на социалните умения на високофункционащите ученици с аутизъм в общообразователните училища.
12. Да се създаде напълно организирана и лесно достъпна библиотека, за да се даде силен стимул на учениците да участват в изучаването на литература или други интересни за тях въпроси.
13. Да има постоянна поддръжка на технологичното оборудване и то да е винаги в добро състояние.

Заклучение

Много е важно съществуващата учебна и физическа среда, на общообразователните училища в Гърция да е добра, подходяща и съобразена с това да допринесе максимално за напредъка на високофункционалните ученици с аутизъм. От 2000 г. гръцкият Закон 2817/2000 въвежда приобщаващо образование, както и разпоредби относно образованието на хората с увреждания. Законът за специалното образование (2000) има за цел и мисия да осигури личностното развитие, да подобри способностите, така че интеграцията на хората с увреждания в редовната образователна система и тяхното успешно присъствие в обществената структура, да бъде успешна. Според Закона от 2000 г. учениците с увреждания трябва да се обучават в отделни училища, само ако образованието им в приобщаващите училища не е възможно. Въпреки правото на приобщаващо образование, съществува въпросът дали обикновените училища в Гърция могат да осигурят подходяща учебна среда за обучението на учениците с увреждания.

Учебната рамка играе важна роля в интегрирането на учениците в учебния процес, особено за учениците от средното образование, които имат аутистичен спектър. През последните години все повече се признава, че учениците с аутизъм се нуждаят от подходящи, атрактивни, достъпни, подкрепящи, не стресиращи и специално проектирани среди, за да насърчат участието им в ученето. Откроява се и възможността да се повлияят много инфраструктурни решения в училищата, за благополучното интегриране на учениците с аутизъм. Хората от учебната среда (учители, помощниц-учители и парапрофесионалисти, и съученици) могат да подкрепят и подобрят обучението на високофункционалните аутистични ученици. Важността от обучение на персонала, работещ с ученици с аутизъм, е получило много внимание през последните години. Обучаването и насърчаването на съучениците на децата с аутизъм ги подтиква да комуникират с някого, който не знае съвсем как да комуникира с тях.

Освен това се признава, че високофункционалните аутистични ученици имат нужда от специална среда, за да се насърчи тяхното участие в учебния процес. Разработен е пример за такава рамка / модел, който може да служи като основна точка за проверка на целесъобразността и пригодността на учебната среда. Проучванията върху средата в класната стая разкриха, че подредбата в стаята играе много важна роля, за тези деца, по време на учебния процес. Подредбата може да повлияе на работата и поведението на учителите и учениците. Оборудването трябва да бъде ясно обозначено и да се съхранява на едно и също място. Големи пространства, като залата за събрания, шумните пространства като трапезарията или откритите пространства като салона по физическо, могат да създадат особени предизвикателства за учениците с аутизъм. Те трябва да бъдат подходящо проектирани, така, че те учениците да не бъдат разсейвани или възпрепятствани от участието си в образованието и социалните дейности. Учениците с аутистичен спектър често имат нужда от места, предназначени за почивка, занимаващи се със сензорни дейности или успокояване.

Общата цел на изследването е да се направи оценка на приобщаващото средно образование за високофункционалните ученици с аутизъм, с цел разработване и улесняване на практиките за тяхното включване в учебния процес. Изследването беше насочено към сдружения за средно образование и родителски сдружения в Гърция, и имаше за цел да оцени училищната инфраструктура, както и учебната среда, да подчертае предимствата и недостатъците на съществуващите техники за преподаване в класната стая и да установи дали създаването на подходящо място за включването на високофункционални ученици с аутизъм е възможно в гръцкото училище.

Настоящото проучване гарантира, че тези резултати са получени от ежедневния образователен опит, но също и от ежедневните преживявания на родители, които имат деца с аутизъм. Като се има предвид, че в гръцките вторични образователни единици не са правени подобни изследвания, очевидно е, че поради използвания методологичен подход и образователната гледна точка и възгледите на родителите и учителите, с които е проведено това изследване, резултатите изграждат база на документацията, която има потенциал да бъде важен ресурс за подкрепа на учителите и държавните администратори, за да се

осигури оптимална учебна и физическа среда за учениците с високохунциониращ аутизъм.

Принципът на „промени начина си на мислене, за да промениш как се чувстваш и да промениш как действаш” е пътят към правилното развиване на приобщаващите практики. Родителите и учителите могат заедно да допринесат за разработването на ефективно приобщаващо образование, което да насърчава справедливост, социално приемане и равни възможности за всички деца.

Приноси на дисертационния труд

Сложната природа на аутистичния спектър, и индивидуалността на всеки ученик, изискват задълбочено разработени програми на преподаване и учене, изменена физическа среда, за успешното включване на учениците с аутизъм в класовете (Lynch & Irvine, 2009). Дисертационният труд допринася за изследванията в областта на приобщаващото образование на учениците с аутизъм, тъй като предлага оценка на учебните и физическите условия за посрещане на нуждите на тези ученици и тяхното развитие, както и оценка на съществуващите учебни и физически условия в Гърция.

Приноси към теорията:

1. Дисертацията допълва теорията за приобщаващото образование, която сме избрали, за да изследваме нагласите на учителите и родителите, някои техники и практики при преподаване, както и физическите условия, които литературата предлага да бъдат убедителни за подобряването на включването на учениците с аутизъм към общообразователните класове. Тези условия включват преподавателски практики като диференциране на преподаването, адаптиране на курса, внимателно преподаване, така че ученикът с аутизъм да не чувства натиск, да му се дава допълнително време, както и да има сътрудничеството с родителите.
2. Вземайки под внимание родителската роля при обучението на децата с аутизъм, било то в общообразователните или в специалните училища, едно проучване, което изследва възприятията на родителите, по отношение на това как те приемат учебната среда, в която децата им учат, допринася за по-доброто разбиране на възможните аспекти, които могат да бъдат пренебрегвани в тази учебната среда. Вече съществуващата литература е изследвала отношението на учителите към приобщаващите практики, но гръцките проучвания, които изследват родителските възгледи, а не възгледите на учителите, все още не са направени. Възгледите, нагласите и преживяванията на родителите, относно учебната среда и развитието на детето им, биха

дали различен поглед върху концепцията за приобщаващо образование.

3. Разработването на примерен модел – рамка, е третият принос на нашето изследване. Въпреки че са публикувани и други подобни рамки, тази рамка е направена на базата на нуждите и наблюденията от учители и родители на ученици с аутизъм в Гърция. Също така, разработването на пример за модел – рамка, за децата с аутизъм в средното образование, е ценен ресурс за други изследователи, които искат да изучават тази област по-детайлно. Този модел може да бъде наречен и новаторска рамка - „наследство“ за бъдещите поколения. В допълнение, разработването на даден модел определено обогатява прегледа на литературата и дава препоръки за бъдещи изследвания. Не на последно място, тя може да даде ценна информация за по-големи проекти, предоставящи знания във всяка област.
4. Разработеният модел може да служи като критерий за оценка на средата на учениците с аутизъм.

Приноси към практиката:

1. Дисертацията допринася към практиката за приобщаване, тъй като предлага някои изменения в съществуващата преподавателска и физическа среда на гръцките общообразователни училища, с цел подобряване на интеграцията на учениците с аутизъм.
2. Проведеното изследване е първият систематичен опит за оценка на съществуващата учебна и физическа среда в гръцките общообразователни училища. Изследването, относно включването на учениците с аутизъм в общообразователните училища в Гърция, е ограничено само до проучвания на теоретичните въпроси и проблемите, които трябва да бъдат решени (Agaliotis 2008; Aggelidis & Avramidou., 2011; Meditskos. & Askitopoulou 2011). Досега не бяха предприемани подобни проучвания за оценка на съществуващата инфраструктура и дали тя посреща нуждите на учениците с аутизъм и насърчава тяхното развитие. Така резултатите от дисертацията

допринасят за препоръките, които трябва да бъдат направени към директорите на общообразователните училища, в които учат ученици с аутизъм, за подобряване на политиките за интегрирането на тези ученици.

3. Един недостатък на изследването е, че се основава на сравнително малка извадка, така че резултатите не могат да бъдат надеждно обобщени. Друг недостатък на изследването е, че тъй като това е първото изследване, проведено относно приобщаващите образователни училища в Гърция, липсва референтно изследване. Вероятно подобно изследване трябва да бъде проведено след година с повторно посещаване на ученици с аутизъм в общообразователните училища. Резултатите от проучването обаче предлагат основа за ориентиране във важните фактори, които трябва да присъстват, и за бъдещи изследвания, които предстоят да бъдат направени.
4. Нашето изследване допринася за сътрудничеството между учителите и родителите на децата с аутизъм, като подчертава важността от техните общи действия. Както може да се види от резултатите от изследването, фактът, че има противоречия в мненията на учителите и родителите по въпроси, свързани с образователните методи и образователната среда, подчертава необходимостта от повече комуникация помежду им, и в същото време нуждата от насоки за учителите, върху какво трябва да обърнат внимание по време на учебния процес. Предишни проучвания, също така, подчертаха необходимостта от разговори между учителите и родителите, за да се изяснят помежду си върху какво са или не са съгласни, така че те да могат да обменят информация и да решават всички проблеми, които могат да повлияят на академичното, социалното и личностното развитие на децата.

Публикации по темата на дисертационния труд

1. Bouschanetzi, M. (2018). A research on the design of a mainstream class that includes high functioning autistic students in secondary education in Greece, Young Researchers - Doctoral conference under project DocZent, February 2018. Sofia: Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI". Conference Proceedings 2018, Vol 1, 167-177.
2. Bouschanetzi, M., Dinakis, K. (2016). History of special education and evolution of legislation for secondary education autistic children in Greece. Doctoral conference of the Faculty of Primary and Preschool Education of Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI", November 2016. Sofia: Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI". Conference Proceedings on CD.
3. Bouschanetzi, M., Dinakis, K. (2016). Importance of the learning framework for highly functioning autistic children in secondary schools. Doctoral conference of the Faculty of Primary and Preschool Education of Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI", November 2016. Sofia: Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI". Conference Proceedings on CD.
4. Bouschanetzi, M., Dinakis, K. (2018). Aspects of inclusion of high functioning autistic students in mainstream education. Jubilee conference of the Faculty of Primary and Preschool Education of Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI", October 2018. Sofia: Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI". Conference Proceedings, 320-327.
5. Bouschanetzi, M., Dinakis, K. A review on etiology of autism. Young Researchers - Doctoral conference, February 2019. Sofia: Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI", Conference Proceedings under publishing.
6. Bouschanetzi, M., Dinakis, K. Symptomatology of autistic people. Young Researchers - Doctoral conference, February 2019. Sofia: Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI", Conference Proceedings under publishing.

7. Bouschanetzi, M., Dinakis, K. Teaching strategies for autistic students in secondary schools. Young Researchers - Doctoral conference, February 2019. Sofia: Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI", Conference Proceedings under publishing.