

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

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

Автореферат

на дисертационен труд
на тема:

„ПЕДАГОГИЧЕСКИ ВЪЗДЕЙСТВИЯ, УЛЕСНЯВАЩИ ИНТЕГРИРАНЕТО НА УЧЕНИЦИ С АУТИЗЪМ“

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

Докторант:

Димитриос Хатзис

Научен ръководител:

проф. дпн Милен Замфиров

София, 2024

Дисертационният труд се състои от въведение, четири глави (литературен преглед на образователните интервенции и въздействия, насърчаващи включването на ученици с аутизъм, дизайн на изследването, анализ на резултатите, тълкуване на констатации и заключения), списък на публикациите по темата на дисертационния труд и библиография. Дисертационният труд е с обем 230 страници. Съдържат се 12 таблици в текста, както и 13 фигури. Библиографията е от 279 източника, цитирани в текста, а автореферата на английски език се състои от 44 страници.

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ.....	4
Първа част.....	5
Първа глава: теоретичен преглед.....	5
1. Аутизъм и ученици от аутистичния спектър.....	5
1.1. Аутизъм и ученици от аутистичния спектър – общи характеристики в училищната възраст.....	5
1.2. Типичният образ на аутизма и неговите характеристики.....	5
2. Образователни интервенции за ученици с аутизъм.....	6
2.1. Приложен поведенчески анализ.....	6
2.2. Програмата TEACCH.....	7
2.3. The PECS.....	8
2.4. Сензорно - моторни въздействия.....	9
3.3. Фактори на околната среда, които влияят върху обучението на ученици с аутизъм.....	11
4.4. Стратегии за повишаване на ефективността на образователните интервенции за ученици с аутизъм.....	12
Втора част	15
Включване на ученици от аутистичния спектър – обща характеристика, дефиниции и основни фактори.....	15
1. Аутизъм и педагогически проблеми в предучилищна възраст.....	15
1.1. Педагогическото въздействие на аутизма.....	15
2. Включване срещу интеграция на ученици с аутизъм.....	16
3.3. Основни фактори за успешно включване на ученици с аутизъм.....	17
3.1. Аутизъм и приобщаване.....	17
4. Ролята на масовите учители за успешно прилагане на образователни интервенции, насърчаващи включването на ученици с аутизъм.....	18
4.1. Ролята на общообразователния учител по време на приобщаването.....	20
4.2. Сътрудничеството между учителите по общо и специално образование като приобщаваща практика.....	21
5. Теоретична рамка на изследването.....	22
Втора глава.....	24
II. Изследователска част	24

1.Цел и задачи на изследването - Методология.....	24
1.1.Цел на изследването.....	24
1.2 Хипотези.....	24
1.3.Участници в изследването.....	26
1.4. Методология на изследването.....	26
1.5. Обобщение на резултатите от изследването	29
1.5.1. Използване на стратегии за обобщаване.....	31
1.5.2. Поддържане на социални умения.	31
1.5.3. Умения за самоуправление.....	32
1.6. Надеждност на изследването и вътрешна валидност	33
1.7. Ограничения на изследването	34
1.8. Принос на изследването	35
Списък с публикациите.....	36
Библиография.....	37

ВЪВЕДЕНИЕ

Днес аутизмът е сложно и многостранно нарушение в развитието, чиито характеристики варират от леки до тежки. Учениците с аутизм проявяват сериозни нарушения в ключови области на функциониране, като комуникация, социално взаимодействие, учене и поведение. Началото на симптомите се проявяват в ранна детска възраст и в повечето случаи разстройството продължава през целия живот.

Сложността на това нарушение допринася до известна степен за съществуването на противоречиви мнения относно намирането на подходяща образователна политика за ученици с аутизм. Вече е известно, че докато в миналото учениците със специални образователни потребности са били отделени от връстниците си в специални образователни контексти (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996), от няколко години насам има силна тенденция учениците с аутизм и други нарушения да бъдат включени в общите класове с техните типично развиващи се съученици.

Въпреки това, включването на ученици с аутизм в общообразователните училища изисква внимателно планиране. Нивото и интензивността на необходимата подкрепа за ученик с аутизм зависи до голяма степен от нивото на функциониране на ученика. Счита се за по-широко прието, че за учениците с аутизм, при включването им в общи класове, трябва да се възприемат необходимите методи на преподаване, така че да се покрият различните им образователни и социални потребности (Gena, 2006).

Всъщност резултатите от изследванията показват, че децата с аутизм, които получават систематична и навременна намеса въз основа на приложен анализ на поведението, са в състояние да преодолеят всякакви сериозни трудности в социалната област и впоследствие да създадат подходящи социални взаимодействия със своите съученици от момента, в който получат системна намеса от техните учители.

Във всеки случай ефективното училищно приобщаване предполага търсене на начини, които да помогнат на детето с аутизм да стане активен член на класа.

ПЪРВА ЧАСТ

ПЪРВА ГЛАВА: ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД

1. Аутизъм и ученици от аутистичния спектър

1.1. Аутизъм и ученици от аутистичния спектър - общи характеристики в училищната възраст

Аутизмът е нарушение, което засяга все повече и повече деца. Тези нарушения се срещат в три основни области: комуникация, социално взаимодействие и поведение. Някои лица с аутизъм имат типични нива на интелигентност, докато повечето от тях имат някаква степен на умствено нарушение, вариращо от леко до тежко (Sakka, 2012).

Детският аутизъм не е болест, а сериозно, сложно и продължаващо до живот разстройство на нервното развитие. Това е преобладаващото и най-често срещано състояние сред свързаните с групата разстройства на развитието (CDC, 2015), известни като разстройства от аутистичния спектър (по-рано известни като „дифузни разстройства на развитието“). Разстройствата от аутистичния спектър (РАС), които започват в ранна детска или детска възраст, са свързани с недостатъци или забавяне на функциите, свързани със съзряването на централната нервна система, като развитието на социални, комуникационни и когнитивни умения (Volkmar, Siegel, Woodbury-Smith, King, Mc Craken & State, 2014). Симптомите включват намалени езикови умения, възприятие, вербална и невербална комуникация, социализация, но също и ограничен, стереотипен, повтарящ се и често странен репертоар от интереси и дейности (Sygioroulou-Delli, Kasimos & Tsikoulas, 2015). Нарушенията могат да бъдат от леки до много тежки, засягащи само една област на развитие, като реч и език, училищни умения и/или двигателна функция, но също така могат да засегнат повече области, като первазивни нарушения на развитието заедно с умствена изостаналост.

1.2 Типичният образ на аутизма и неговите характеристики

Диагностицирането на аутизма е процес, който изисква внимание, тъй като не е лесен процес, дори опитни професионалисти и учени се затрудняват при диагностицирането, особено когато има възможност за съвместното му съществуване с други разстройства и нарушения.

Не трябва да се пренебрегва факта, че аутизмът е нарушение, което засяга целия спектър от развитието на детето; това е състояние, което продължава цял живот. Детето с аутизъм преминава през образователен процес, който трябва да бъде непрекъснат. Образованието е основният начин за подобряване на поведението и изграждането на капацитет до степента, която е възможна за децата с аутизъм (European Commission, 2005 г.).

1. Аутистична изолация: Детето се проявява като затворено в себе си, сякаш не чува и не вижда предмети и лица. Погледът му сякаш гледа към хоризонта, без очите му да спират някъде. Той е безразличен както към възрастните, така и към другите деца пред себе си; той се държи така, сякаш те не съществуват.
2. Психично развитие: Подобна оценка е трудна, тъй като умствените способности почти винаги съществуват успоредно с говорни нарушения. Повечето деца с аутизъм имат намален умствен капацитет и имат затруднения с всички мисловни процеси. Смята се, че около 70% от хората с аутизъм имат умствена изостаналост.
3. Нарушенията на речта са очевидни: Много деца с аутизъм - до петгодишна възраст - не могат да артикулират фрази, които са свързани. По-специално, детето се изразява, като издава звуци, мърмори или повтаря думи или фрази без смисъл и без възможност за комуникация.
4. Стереотипи на движенията: Този термин описва постоянното повтаряне на движенията на ръцете им, главно поставяне на пръстите на ръката им пред зъбите им. Детето също прави кръгове с ръце около себе си.
5. Потребност от фиксираност и неподвижност: Детето с аутизъм е особено загрижено за материалните обекти и предмети и иска да ги изследва, да ги докосва, да ги помирише, да ги сложи в устата си. Въпреки че показва голямо предпочитание към обекти, които се движат, има силна нужда материалните обекти и предмети да бъдат неподвижни. (Wing, 2000).

2. Образователни интервенции за ученици с аутизъм

2.1 Приложен поведенчески анализ (АВА).

Аутизмът е сложно състояние, което изисква комбинация от лечения поради своите симптоми и реакции. Приложният поведенчески анализ и програмата ТЕАССН

(Лечение и обучение на деца с аутизъм и комуникативни нарушения) се използват широко, но различните прояви на аутизма затрудняват избора на ефективно лечение. Лекарствените лечения могат да имат както положителни, така и отрицателни ефекти върху индивидите, което затруднява определянето дали подобрието се дължи на намеса или съзряване във времето. Тази двусмисленост довежда до това, че семействата на хора с аутизъм са отворени за тестване и изпробване на ненаучни лечения. (Zoniou - Sideris, 2000a).

Няма лек за аутизма и експертите, които подкрепят тази перспектива - или нямат солидна научна подготовка, или преувеличават резултатите от своите интервенции. Други програми за поведенческо ориентиране включват Denver Health, Sciences, метода Greenspar, програмата LEAP и метода на Miller. Това са интервенции, които се прилагат широко в чужбина, имат голяма финансова тежест и предполагат владеене на английски език от децата (Kalyva, 2005).

2.2 Програмата ТЕАССН

Структурираното обучение или програмата ТЕАССН (Treatment and Education of Autisth and Communication Handicapped Children), е алтернативна образователна програма за деца с нарушение от аутистичния спектър, която включва отклонения в средата, в която детето живее, дневен график, предмет на работа и комуникация. *„Подходът ТЕАССН се фокусира върху индивида и създаването на образователна програма за умения, интереси и нужди. Основните приоритети на програмата са "акцентът върху индивида", разбирането на специалната природа на аутизма, прилагането на подходящи адаптации и разширената стратегическа интервенция, която се основава на съществуващите умения и интереси на индивида"* (Vogindroukas et. al., 2007).

Основните елементи на ТЕАССН са четири:

1. Естествената структура на околната среда. (Bambara & Lohrmann, 2006).
2. Индивидуалният дневен график. (Aarons, Gittens, Tessa, 1999).
3. Индивидуалната система на работа. Това е начин за организиране на дейност в училище или у дома, така че човекът с аутизъм да може да я практикува.
4. Визуалното представяне на дейностите. Това е комуникационна система за детето, която му позволява да направи своите собствени нужди известни на някой друг. За да се постигне това, се следват следните стъпки:

- Визуална организация.

- Визуални инструкции.
- Визуална яснота.
- Поднасят се визуални стимули, така че всичко да е ясно на детето и да подчертава важната информация. (Sundberg & Partington, 1998).

Целта на интервенцията от страна на терапевта чрез програмата TEACH, е да се използва в първата фаза въвеждането на комуникационния интерес в детето, след това предоставянето на средства за комуникация (или вербално, или по алтернативни начини) и накрая някаква причина за комуникация. Основната цел на терапевтичния подход е усвояването от детето на комуникационна система, която да може да я използва само спонтанно и функционално за контакт със средата и задоволяване на индивидуалните си потребности. (Anderson, Taras, Cannon 1996).

2.3 PECS

PECS (Picture Exchange Communication System) е комуникационна програма, която позволява на деца и възрастни с нарушение от аутистичния спектър и други комуникационни нарушения без функционална или социално приемлива причина, да започнат да общуват. Тази комуникационна програма може да не изисква сложен или скъп материал и може да се прилага в различни контексти, но изисква признати учители (Aarons, Gittens, Tessa, 1999).

Протоколът PECS се развива паралелно с формалното развитие на езика в смисъл, че той първо учи обучаемия как да комуникира или какви са основните принципи на комуникация. По-късно децата се научават да общуват в конкретни съобщения. (Gena, 2002) Тези, които използват PECS, първо се научават да комуникират, използвайки само едно изображение, но след това се научават да комбинират изображения, за да научат различни граматика, структури, семантични връзки и комуникационни функции. След това използването на изображения се предава на други хора, освен учителя / терапевта, за да обобщат придобитите знания. (Anderson, Taras, Cannon, 1996).

Протоколът PECS се основава на изследване и практическо приложение на принципите на приложния поведенчески анализ. Акцентира върху развитието на функционални комуникационни умения, използването на подходящи подсилвания и създаването на програми за поведенческа интервенция. Необходимо е да се използват специфични стратегии за обучение, системи за укрепване, стратегии за коригиране на грешки и стратегии за обобщаване за преподаване на всяко умение (Kурriotakis, 2003).

Много родители и преподаватели са загрижени, че използването на система за комуникация с изображения, като PECS, особено при по-малки деца, може да бъде пагубно за потенциалното развитие на тяхната реч.

2.4 Сензорно - моторни въздействия

Важен е и приносът на сетивно-моторните въздействия. Сензорно-моторните терапии се основават на убеждението, че проявата на ритуално и самонараняващо поведение от хората с аутизъм е следствие от тяхната склонност да реагират прекалено или недостатъчно на сензорни стимули и последващата им нужда да намалят притока на тези стимули, тъй като те не са в състояние да ги обработят правилно. Най-често срещаните от тези видове интервенции са музикална терапия, обучение за сензорна интеграция, обучение за слухова интеграция, улеснена комуникация, принадлежаща към така наречените визуални терапии и така нареченото училище Higashi или терапия “Ежедневен живот” (therapy Daily life) (Kalyva, 2005).

- Музикална терапия

Музикалната терапия няма за цел да научи деца с аутизъм на музикален инструмент, но използването на тази интервенция често е мотивирано от склонността на хората с аутизъм да се фокусират повече върху звуците, отколкото върху речта. Той служи главно за целите на самоосъзнаването и комуникативното изразяване. Терапевтите обикновено разглеждат всяко дете индивидуално и го мотивират да издава звук с помощта на музикалния инструмент или да имитира ритъм. В допълнение, този метод може да бъде полезен и за намаляване на чувствителността на хората с аутизъм към звуци (Kypriotakis, 2003).

-Сензорно завършване

Интервенцията за сензорна интеграция започва с оценка на случая на детето, извършена с помощта на любимите играчки на детето в приятна среда. Тази оценка включва концентрация и точна оценка на сензорните затруднения на детето от момента на раждането му. Целта на интервенцията е да се намери алтернативен начин за стимулиране на сетивата, които не функционират правилно и водят до прибегване до неподходящо поведение. (Kalyva, 2005 г.).

Освен това привържениците на програмата твърдят, че лечението на сензорната интеграция успокоява свръхчувствителното дете, като същевременно увеличава реакцията на този, който реагира, оставяйки обаче без отговор въпроса как една и съща интервенция може да доведе до две напълно различни реакции (Kalyva , 2005).

- Акустична интеграция

Акустичната интеграция се отнася до способността на индивида да комбинира предишни знания, придобити от неговия опит, със задоволителна обработка на нови стимули през ухото по начин, който гарантира подходящо и социално приемливо поведение. Асоциацията на свръхчувствителност към слухови стимули с поведенчески разстройства е известна като идея още в началото на 90-те години с появата на акустичната интеграционна терапия като форма на сензорна интеграция. Основните представители на тази противоречива интервенция са Alfred Tomatis и Guy Berard, които въвеждат два различни метода (Kalyva, 2005).

Що се отнася до факторите на околната среда, които влияят върху обучението на ученици с аутизъм, е необходимо те да се проверяват редовно. Lovaas (1981) предлага следните условия на средата за започване на образование:

- Премахване на предмети, които отвличат вниманието на детето от учебния акт.
- Осигуряване на приятни условия и ентузиазизирано настроение от страна на учителя/терапевта.
- Обзавеждане според нуждите на ученика.
- Изготвяне на подробен списък с психо-образователни цели и материали за надзор, за да се избегне загубата на ценно време за преподаване и да се улесни честото събиране на данни.
- Превключване между по-лесни и по-трудни цели, за да се избегне умората и разочарованието на детето, като винаги се започва с цели, които не затрудняват детето, а вместо това насърчават участието му в учебния процес.
- Намаляване на шумовете, които отвличат вниманието на детето.
- Премахване на чупливи предмети, за предпазване на детето от наранявания и предметите от разрушаване.
- Използване на подсилващи средства, които не са толкова важни за детето, че да му пречат, когато трябва да ги върне.
- Близостта на учителя/терапевта и детето, която позволява контрол на поведението на детето и ориентира детето към стимулите, проектирани от учителя/терапевта
- Често награждаване не само за учебните резултати на детето, но и за постигане на самоконтрол при поведенчески проблеми.

- Умението на детето да остане на мястото си е първостепенна цел и основно условие за неговото обучение. Кога детето ще може да се движи от мястото си, не трябва да е произволно, а трябва да се определя от учителя/терапевта.
- Обучението започва само ако детето е спокойно и кооперативно и се провежда по игрив начин (Lovaas, 1981).

3. Фактори на околната среда, които влияят върху обучението на ученици с аутизъм

Физическата среда на класната стая и училището трябва да бъде адаптирана така, че функцията на всяко пространство да бъде разбрана от ученика с аутизъм. За тази цел учителят трябва да реорганизира своята класна стая, така че да има ясни визуални и физически граници, които определят всяка учебна зона, така че да е лесно да се разбере каква дейност се извършва сега и в кой момент в класната стая. Във всяка област учителят трябва да премахне всички зрителни и слухови стимули, които могат да попречат на ученика да се съсредоточи върху дейностите в тази област. Основните учебни зони в класната стая са:

- а.) Пространство за индивидуално обучение.
- б.) Независимо работно пространство („Работя сам“) – пространство за всеки ученик.
- в.) Място за свободна игра и забавление.
- г.) Пространство за групови дейности.
- д.) Транзитна зона от една дейност към друга.

Подготовката на заобикалящата среда, както и запознаването на учителите / терапевтите с някои основни теоретични принципи и практически препоръки, разбира се, са необходими преди началото на образователната и терапевтичната интервенция, но те не са достатъчни, за да нормализират множеството трудности, които възникват при началото на обучението и лечението на дете с обучителни и поведенчески нарушения (Koegel, Koegel, Frea, & Fredeen, 2001). За да се повиши ефективността на образователните интервенции за ученици с аутизъм, е необходимо да се използват специфични стратегии. Стратегическите интервенции имат превантивна цел и дават бързи резултати. Изследванията показват, че те намаляват провокативното поведение като самонараняване, агресия, унищожаване на предмети и увеличават желаното поведение като участие в академични дейности, продуктивност и подходящо социално поведение (Kluth, 2003).

Литературата предлага много стратегии за намеса в предповеденчески събития, които могат да бъдат използвани от учителите, като например:

- Промяна на средата в класната стая.
- Предоставяне на възможности за избор. (Keefe & Moore, 2004).

Алтернативните комуникационни умения може да се прилагат също. Уменията за заместване са умения, които изпълняват точно същата функция като поведенческия проблем. Определянето на функцията на поведението чрез формулиране на предположения също показва кои умения трябва да бъдат преподавани (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke & Gulsrud, 2012). Повечето интервенции за алтернативни комуникационни умения се основават на процес, известен като функционално комуникационно обучение, което включва три стъпки:

- а) Провеждане на функционална оценка за определяне на функционирането на поведението (т.е. какво индивидът се опитва да каже с неподходящото поведение).
- б) Избор на социално подходящи комуникационни поведения, които изпълняват точно същата функция като поведенческия проблем.
- в) Преподаване на тези комуникационни умения, които ще заменят неподходящото поведение (Kasari et. al., 2012).

4. Стратегии за повишаване на ефективността на образователните интервенции при ученици с аутизъм

Стратегиите за самоуправление помагат на учениците с поведенчески проблеми да развият умения за саморегулиране и самооценка с крайната цел придобиване и поддържане на положително социално поведение. (Christensen, Young, K. R. & Marchant, 2007). Най-често срещаните стратегии за самоуправление са:

- Стратегия за решаване на проблеми,
- Техники за управление на стреса,
- Умения за контрол на гнева.
- Самонаблюдение - самопомощ.
- Игра
- Самонаблюдението е лесно осъществима и ефективна интервенция. Използва се успешно при много ученици със средно представяне до ученици с умерени до тежки нарушения, като техника за намаляване на разрушителното поведение и подобряване на академичните умения. Самонаблюдението се постига чрез обучение на учениците

как да идентифицират и записват поведението си и след това ги възнаграждава, както за успешно самонаблюдение, така и за намаляване на провокативното поведение (Reid, 1996).

Самонаблюдението включва:

- а) Определяне на поведението, което трябва да се наблюдава.
- б) Определяне на предпочитани подсилвания
- в) Проектиране на метод за самоконтрол.
- г) Обучение на ученика да използва метода.
- д) Постепенно намаляване на използването на метода след поддържане на подходящото поведение.

Контролният списък за поведенчески самоконтрол е една дейност, която ефективно намалява негативното поведение и насърчава ученето. Например ученикът използва контролен списък, за да запише времето, когато е поискал помощ или почивка. След това се самооценява и укрепва (Reid, 1996).

Друга ефективна интервенция, която допринася за подкрепата на положителното поведение, е подкрепата с посредничеството на връстници. Много изследователи успешно са използвали учениците като средство за подкрепа на техните съученици в различни области, като академични знания, придобиване на социални умения.

Подкрепата чрез връстници се приема като ефективна интервенция за ученици с провокативно поведение в приобщаваща среда. Два вида такава подкрепа са обучаване от връстници и стратегии за обучение от връстници на връстници (Assisted Learning Strategies (PALS) (Murdock, Cost & Tieso, 2007).

Методът „връстник към връстник“ за преподаване на социални или академични умения позволява на учениците да отговарят по-често на академичните дейности и да демонстрират уменията, които придобиват. В допълнение, изследователите откриват, че учители-ученици използват по-подходящ за възрастта речник, както и примери от учителя и обикновено са по-директни и подкрепящи от учителите (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998). Подходът PALS се счита от учителите за особено полезен за преподаване на социални умения.

Друг подход, който се използва широко при деца с антисоциално поведение, е положителното докладване от връстници (Positive Peer Reporting - PPR). Учениците се учат да наблюдават положителното поведение на своя съученик, да го докладват и да

го затвърждават. Изследванията показват, че горното въздействие води до драматични промени в поведението на децата в училищна среда. Но има две ограничения: социалното взаимодействие не продължава веднага след като техниката престане да се използва и няма обобщение за по-малко структурирани среди (Murdock, Cost & Tieso, 2007).

Изследователите посочват, че една ефективна програма за въздействие за развитие на социални умения трябва да съдържа следните компоненти:

- а) Директно преподаване на социални умения, предоставящо чести възможности за използване на тези умения; и
- б) Незабавно възнаграждение за успешно използване на социални умения за замяна на нежелано поведение с желано (Christensen, Young & Marchant, 2007).

Играта в ранното детско образование може да приеме много форми; също така това е многостранен подход към ученето. По-специално, свободната игра позволява на децата да избират дейности и материали въз основа на интересите и въображението си. Свободната игра насърчава креативността, себеизразяването и независимостта, тъй като децата свободно изследват игровата среда според личните си интереси и ценности (Avgitidou, 2001), а учителите имат възможност чрез наблюдение да установят интересите на всяко дете, особено на тези с аутизъм.

ВТОРА ЧАСТ

Включване на ученици от аутистичния спектър – обща характеристика, дефиниции и основни фактори

1. Аутизъм и педагогически проблеми в предучилищна възраст

Разстройството от аутистичния спектър (РАС) е сложно състояние на неврологичното развитие, засягащо комуникацията, социалните взаимодействия и поведението. Въпреки повишената осведоменост, педагогическите предизвикателства продължават да се справят с уникалните нужди на децата в предучилищна възраст с аутизъм. Комуникацията е основно предизвикателство, с ограничени вербални умения и липса на реч. Развитието на социални умения е от решаващо значение и преподавателите трябва да използват техники за обучение и да насърчават възможностите за приобщаваща игра. Проблемите със сензорната обработка са често срещани и щадящите сензорите, класни стаи, с определени тихи пространства и сензорно изследване са от съществено значение. Проблемното поведение, като избухвания и повтарящи се действия, може да наруши ученето и разбирането на основните задействия, което е от решаващо значение за преподавателите. Индивидуализираното обучение е жизненоважно за задоволяване на разнообразните нужди на децата с аутизъм в предучилищна среда (Weiss & Harris, 2001).

1.1 Педагогическото въздействие на аутизма

Аутизмът в предучилищна възраст може да има както предизвикателства, така и възможности за преподавателите да създадат приобщаваща и ефективна учебна среда. Децата с аутизъм имат различни силни и слаби страни и стилове на учене, изискващи индивидуализирани стратегии за обучение, за да отговорят на техните уникални нужди. Преподавателите трябва да използват визуални помагала, допълващи и алтернативни системи за комуникация и програми за обучение на социални умения, за да улеснят комуникацията и разбирането. Сензорната чувствителност и уменията за изпълнително функциониране също могат да бъдат разгледани чрез създаване на благоприятна за сетивата среда и предлагане на възможности за сензорно изучаване. Осигуряването на ясни процедури, визуални графици и подкрепа може да помогне на децата да се ориентират по-успешно в ежедневните дейности (Kopetz & Enowed, 2012).

2. Включване срещу интеграция на ученици с аутизъм

Приобщаващото образование се отнася до всички ученици в училището, без да се разделя на секции и в същото време засяга всички училищни дейности (Stasinios, 2016).

Според Sailor приобщаването поставя деца с тежки образователни затруднения в кварталното училище, не приема никаква форма на отхвърляне на тези деца и се застъпва за съвместно учене и развитие на дух на сътрудничество. (Stasinios, 2016).

Интеграцията като необходимост възниква, когато терминът „специални нужди“ става широко известен и светогледът зад него. Този термин се използва от началото на двадесети век и философията, която го заобикаля, идва от областта на психологията (Skrtic, 1991). Според Skrtic (1991) идеята за интегриране на хора, за които е преценено, че имат специални нужди, е създадена поради неуспеха на училищните системи да образуват определени ученици. За да прикрият този провал на системата и да покажат, че образователната система е демократична, те създават нови училищни единици със специална форма, известни като специални училища (Stasinios, 2013). Съгласно прокламацията за правата на човека, всички деца трябва да имат равни възможности в образованието - но и като цяло - и в същото време обществото трябва да бъде по-наясно с маргинализираните индивиди (UNESCO, 1994 г.).

Както понятието „включване“, така и понятието „интеграция“ се отнасят до общото образование на хора с и без нарушения. Това, което се променя, разбира се, са значенията на тези два термина (Zoniou - Sideris, 2000a).

Що се отнася до семантичното тълкуване на термините „включване“ и „интеграция“, терминът интеграция означава приобщаване и асимилиране на едно към цялото, тоест пълното поглъщане на индивида или екипа от множеството. В случая, както е в образованието, интеграцията се отнася до поставянето на индивид или група, в друга такава, в която е интегриран, като по този начин губи своите първоначални характеристики. От друга страна, включването е поставянето на индивид или група в друга такава, без обаче да губи първоначалните си характеристики, така че образователната програма се формира въз основа на двете групи индивиди (Stasinios, 2013).

Разликата тогава се състои във факта, че при включването се запазват оригиналните характеристики на всички индивиди, които всъщност се обогатяват и преминават към постоянно нарастващи нива на интеграция, докато при интеграцията - първоначалните характеристики на група или индивид изчезват, след като е бил асимилиран от характеристиките на по-широко цяло, към което принадлежи (Sakka, 2012).

Под включване имаме предвид поставянето на индивида в среда, като същевременно запазваме неговите специфични характеристики и уникалност, докато интеграцията означава, че индивидът, навлизайки в среда, губи своите първоначални характеристики и придобива тези на всяка група, в която попада (Zoniou-Sideris, 2004).

3. Основни фактори за успешно включване на ученици с аутизъм

3.1. Аутизъм и приобщаване

Разглеждайки въпроса за приобщаването на деца с аутизъм, се счита за целесъобразно първоначално да се дефинира понятието приобщаване. Основен принцип на приобщаването е, че всички деца трябва да се радват на равни възможности в образованието (National Autistic Society, 2003). Това означава, че всички деца ще посещават едно и също училище, ще бъдат обучавани от едни и същи учители, всички ще следват една и съща учебна програма, но това ще варира в зависимост от способностите на децата, като се ползват равни възможности в преподаването и ученето (Gupta & Rous, 2016). Приобщаването е подход към образованието, философия, с която човек подхожда към образованието и обществото. Booth (2006) подхожда към включването чрез шест типа:

1. Включването като интерес за ученици с нарушения или други ученици, които са категоризирани като такива със специални нужди.
2. Включване като реакция/отговор на дисциплинарни наказания (основно в средното образование).
3. Включване по отношение на всички групи, които са уязвими на изключване (това включва много групи: малцинства, деца с имигрантски произход, деца с нисък социално-икономически произход и т.н.).
4. Включване на училищно развитие за всички.
5. Включване на образование за всички.

6. Включването като ключов подход към образованието и обществото.

Booth (2006) подчертава, че включването не е нещо измеримо или нещо, което може да бъде постигнато в определен момент от времето, а е безкраен процес (Slee & Allan, 2001). Това просто означава, че учителят трябва постоянно да търси деца, които са маргинализирани по някаква причина, за да направи съответните промени, за да осигури равни възможности в преподаването и ученето.

Три са ключовите характеристики на приобщаващото образование (Ainscow & Sandill, 2010).

Първата и основна характеристика на приобщаващото образование е неговата „природа“. По-просто казано, това е процес в смисъл, че не е просто промяна в учебната програма, която Министерството на образованието решава да приложи за една нощ. Включването е безкраен процес (Ainscow, 2005). Това е ежедневно усилие, което учителят полага, за да може да отговори еднакво на всички деца, да отговори еднакво на различията, които съществуват между неговите ученици и в неговата класна стая (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006). Като цяло трябва да има приобщаваща ориентация.

Второ, засяга всички деца. Отнася се за всички деца, защото няма нищо общо с определени групи деца (напр. само ученици имигранти или само деца със специални образователни потребности), а е адресирано до всички деца, посещаващи едно и също училище. По-конкретно, говори се за начини за правилно реагиране на разнообразието (Hick & Thomas, 2008).

Трето, включва промени и модификации на съдържанието, подходите, процедурите и стратегиите. На този етап е необходимо да се подчертае този параметър: той включва промени в съдържанието и структурите (Schwab & Hessels, 2015). Именно тази характеристика го отличава от другите концепции.

Научно доказано е, че приобщаващото образование има значителни ползи за всички ученици като цяло (със и без специални нужди), учителите, но също и за по-широката социална среда (Stasinou, 2013). По време на внедряването и прилагането на приобщаващото образование, учениците със специални образователни потребности имат възможност да живеят и взаимодействат в училищната среда, избягвайки изолацията и изключването им от образователния процес (Smith, Polloway, Doudy, & Patton, 1998).

4. Ролята на масовите учители за успешно прилагане на образователни интервенции, насърчаващи включването на ученици с аутизъм

Що се отнася до ролята на учителите за успешното прилагане на образователни интервенции, които насърчават включването на ученици с аутизъм, тя е от решаващо значение. Има два основни проблема с приобщаващата педагогика: педагогиката, която учителите използват в класната стая (и дали тя е приобщаваща за всички ученици) и педагогиката, използвана в обучението на учители, ако те се подготвят да използват приобщаваща педагогика в класната стая (Stasinios, 2016).

Ainscow (2004) идентифицира пет общи характеристики на приобщаващите училища, които трябва да бъдат отразени в педагогиката и управлението на системите за развиване на учителски умения:

- Акцент върху дейностите за овластяване на преподавателския състав в класната стая.
- Работене по начини, които насърчава сътрудничеството между колегите.
- На различни етапи, конкретни лица, които да поемат ключови лидерски и координационни роли.
- Синхронизирането е важно в смисъл, че промяната на практика изглежда винаги отнема повече време от очакваното.
- Непрекъснатата подкрепа на хора, които се борят с нови идеи и се опитват да ги реализират в класната си стая.

Различни педагогически методи са се доказали като ефективни за ученици със специални образователни потребности, като например:

- групово обучение в сътрудничество,
- обучение на връстници,
- благоприятен климат за уменията в класната стая,
- социални умения,
- познаване на стратегии за преподаване,
- саморегулирано обучение,
- стратегии за памет,
- фонологично осъзнаване и обработка,
- поведенчески подходи,
- функционална оценка на поведението,

- директно преподаване,
- оценка и практика,
- формираща оценка и обратна връзка,
- технологична поддръжка,
- спомагателни и алтернативни средства за комуникация (Stasinios, 2016).

В допълнение към подготовката на учителите, тяхното подходящо обучение по въпросите на приобщаването също е особено важно. Компетентността на учителя е свързана с нагласи, знания и умения. Развитието на практиката без изключения в преподаването е основна квалификация на учителите и тези, които отговарят за тяхното образование. (Sakka, 2012).

4.1 Ролята на общообразователния учител по време на приобщаването

Ролята на общообразователните учители е от решаващо значение за приобщаващите класни стаи, тъй като техните нагласи оказват значително влияние върху ученето. За да интегрират успешно деца с аутизъм, учителите се нуждаят от научно обучение, професионални умения и вяра в своите знания. Те трябва да експериментират с алтернативни методи на преподаване и да адаптират учебните програми към индивидуалните нужди (Lester & Evans, 2009). Учителите също трябва да променят вярванията и отношението към учениците с аутизъм и техните родители, за да избегнат етикетирането и маргинализацията. Учителят трябва да създаде среда, която цени индивидуалността и разпознава различните стилове на учене, като същевременно е гъвкав в прилагането на учебни стратегии и материали. Това включва организиране на физическата среда, насърчаване на автономията на учениците и насърчаване на положителни взаимоотношения с учители и съученици (Quill, 2005).

Важна практика за приобщаващото образование е сътрудничеството между учителите по общо и специално образование. За да могат всички деца да се обучават в кварталното училище, както се препоръчва от основните принципи на училищната интеграция, трябва да има сътрудничество между специални и общообразователни учители. Само по този начин, общата учебна програма може да бъде направена достъпна за всички ученици, независимо от техните нарушения (Murawski, & Locher, 2010). Необходими са нови подходи като съвместното преподаване, за да се реализира глобалната тенденция на приобщаващо образование. Когато има сътрудничество между учителите, общото и специалното образование, се намалява чувството на

изолация и се подобрява тяхното разбиране на учебната програма (Walter-Thomas, Bryant & Land 1996). Учениците са положително повлияни, когато в класната стая изпитат съвместното преподаване между двама учители и това е модел за подражание (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009). Следователно учениците виждат учебния процес и поведенческите проблеми в различна светлина (Cohen & Hill, 2001).

Петте основни компонента на съвместното обучение на деца с нарушение от аутистичния спектър, които се преплитат, са:

а) Промени в средата и учебната програма, обща подкрепа в класа и методи на преподаване: Горните модификации се считат за необходими за ученици с аутизъм поради техните специални нужди и включват наличието на специално обучени специалисти (напр. логопеди, психолози и др.), сътрудничеството между тях и способността на общия класен ръководител да получава помощ от тези професионалисти.

б) Социална подкрепа и отношение към интеграцията: Отношението, поддържано от участващите във включването на деца с аутизъм, има значително влияние върху успешния резултат от включването.

в) Координирана групова ангажираност: Подобренията в начина, по който учениците с аутизъм се интегрират в общото образование, могат да се наблюдават само с подкрепата и тясното сътрудничество между учителите по общо и специално образование (Sailor, Anderson, Halvorsen, Doering, Filler & Goetz, 1989).

г) Периодична оценка на интеграционните процеси: Оценката позволява да се провери дали целите са постигнати в рамките на общия ред. Проучва напредъка на ученика и преоценява целесъобразността на избраните методи, за да отговори на нуждите на учениците в общата класна стая.

д) Сътрудничество между дома на ученика и училището: Постоянното участие на родителите в образователното планиране, вземането на решения и изпълнението на програмата, допринасят положително за ефективния процес на интеграция на тяхното дете. Участието на родителите трябва да бъде индивидуализирано, според случая и обучението на родителите се счита за необходимо, за да се докажат като реални партньори в образователния и интеграционния процес (Solis et. al., 2012).

4.2. Сътрудничеството между учителите по общо и специално образование като приобщаваща практика

Широко прието е, че дете с аутизъм е включено в общия клас, когато му е позволено да участва във всички дейности в класната стая (в зависимост от способностите му), да разговаряте и да общувате директно с него и да не говорите за това на придружителя му и като цяло да го приемат и признават като важен член на класа. Освен това учителят трябва да се увери, че детето с аутизъм не пречи на правилното провеждане на урока, като издава шумни звуци, ненужно се движи в класната стая или отказва да завърши дадена дейност и като цяло не нарушава функционирането на класната стая (Zoniou - Sideris, 2004a).

Обучението на общообразователни учители по аутизъм ще доведе до това, че други деца в класа ще се възползват от принципите и стратегиите, свързани с правилните методи на интервенция за деца с аутизъм, без риск от объркване между нуждите на аутистите и другите деца (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

5. Теоретична рамка на изследването

Институционализирането на правото на образование при хората с нарушение, в по-малко ограничаващия контекст и признаването на важните ползи от включването както в социалното, така и в общото им развитие (Handleman, Harris & Martins, 2005) допринасят за увеличаването на броя на деца със специални потребности, посещаващи общообразователно училище.

Повечето интервенции за включване на деца с аутизъм в общообразователното училище се основават в по-голямата си част на намесата на възрастния или на посредничеството на формалното развитие на техните съученици (Weiss & Harris, 2001). Недостатъците на тези подходи подтикват изследователите да разработят целта да преместят част от контрола върху желаното поведение към детето с аутизъм. Учениците, които са в състояние доброволно да поемат инициативи за взаимодействие с връстниците си, стават активни участници в социалното помирение, а не пасивни получатели на инициативите на своите връстници (Weiss & Harris, 2001). Стратегиите за самоуправление повишават автономността и независимостта на индивида от ръководството на възрастните, за да увеличат шансовете им за спонтанно взаимодействие със съучениците им (Harrower & Dunlap, 2001). Поради тази причина Harrower и Dunlap (2001) включват самоуправление в стратегии, които насърчават включването на деца с аутизъм. В повечето проучвания, проведени в контекста на интеграцията, стратегиите за самоуправление се характеризират като успешни за

постигане на целите си. В същото време данните от изследванията демонстрират социалната валидност на процеса на самозаписване и неговата приложимост в контекста на обучението, предоставяно в класната стая (Reid, 1996), тъй като се прилага и преподава без особени затруднения, дори при деца с аутизъм (Koegele et al., 1992). Ограниченият брой проучвания, свързани с приноса на стратегиите за самоуправление за интеграцията на деца със специални нужди, подчертава необходимостта от по-нататъшно изследване на тяхната роля и принос за гладката интеграция на децата в общообразователното училище (Hughes, Korinek & Gorman, 1991) и McDougall (1998) също подчертават необходимостта от изследване на способността на децата в предучилищна възраст с тежки нарушения, като аутизъм, да прилагат процедури за самоконтрол, за да развият своите социални умения и умения за взаимодействие между връстници.

Данните от изследванията до момента демонстрират способността на децата с аутизъм, дори в предучилищна възраст, да прилагат процедури за саморегистрация в контекста на интеграцията, което има положително въздействие върху социалните им взаимодействия със съучениците им, но и върху поддържането на поведение, въпреки намаляването на предоставяните насоки и подкрепа от възрастни (Apple, Billingsley & Schwartz, 2005; Thiemann & Goldstein, 2001). Данните от изследванията показват, че интервенциите, извършвани в натуралистични условия, като тези, формирани в класната стая, например, имат по-голямо въздействие и водят до по-добро обобщаване и поддържане на социални умения, в сравнение с интервенциите, извършвани в специални рамки и условия, като например в отделна училищна стая (Bellini et al., 2007).

И накрая, от прегледа на проучванията, проведени в контекста на интеграцията, е установено, че всички те са подкрепени с поддържащи ефекти под формата на храна или материални подобрители, докато никой от тях не е съчетал саморегистрацията с предоставянето на социални помощ, която е най-честата и по-естествена форма на подкрепа в училище (Alberto & Troutman, 1999). По отношение на предоставянето на подкрепящи последиствия, няколко автори посочват ползите от обучението на децата да търсят подкрепа от възрастни, тъй като насърчава запазването и обобщаването на ефектите от намесата в естествената среда (Brown & Odom, 1994). Възможно е в няколко проучвания търсенето на подкрепа се комбинира с процеса на самозаписване (Brooks, Todd, Tofflemoyer, & Horner, 2003; Smith & Sugai, 2000). Въпреки

положителните резултати от тези проучвания, само в две проучвания изследователите са обучавали деца с аутизъм на умения за подкрепа (Harchik, Harchik, Luce, & Sherman, 1990).

ВТОРА ГЛАВА

II. Изследователска част

1. Цел и задачи на изследването - Методология

1.1 Цел на изследването

Целта на това проучване е да се отговори на гореспоменатите опасения и да се изследва ефективността на поведенческо-аналитично въздействие за увеличаване на социалните взаимодействия на деца в предучилищна възраст с аутизъм с техните съученици с типично развитие.

Целите на изследването са:

1. Систематичната проверка на резултатите от изследването на Gena (Gena, 2006), което демонстрира ефективността на ведомствената помощ и социална подкрепа за увеличаване на общите инициативи за взаимодействие на деца с аутизъм с техните съученици. Както и увеличаване на техните обобщени отговори на инициативи, предприети от техните съученици.
2. Експерименталното изследване на възможността, децата в предучилищна възраст с аутизъм, да учат и проявяват в натуралистичен контекст и условия, умения за самозаписване и самооценка на желаното поведение, както и търсене на социална подкрепа.
3. Ефективността на комбинирането на самоизброяване, с частична помощ и социално укрепване, за увеличаване на честотата на генерализираните взаимодействия на деца с аутизъм, с техните съученици с типично развитие, в натуралистичен контекст.
4. Ефективността на интервенцията, прилагайки експериментален дизайн от множество базови линии към различни експериментални предмети.
5. Възможността за оттегляне на напътствията от възрастни и ограничаване на честотата на предоставяната подкрепа и накрая, поддържане на честотата на социалните взаимодействия след приключване на интервенцията и без използването на самозаписващи средства.

1.2. Хипотези

H1: Децата с аутизъм в предучилищна възраст могат естествено да проявяват желаното поведение с подходяща намеса.

H2: Интервенцията за деца с аутизъм допринася за тяхното социално укрепване и за увеличаване на взаимодействията на децата със съучениците им.

НЗ: Интервенцията при деца с аутизъм може да има дългосрочни ефекти, а именно поддържането на социалните взаимодействия на децата.

1.3 Участници в изследването

Извадката от настоящото изследване е избрана чрез произволна извадка (Paraskevoropoulos, 1993b) и се състои от 3 вербални момчета в предучилищна възраст, диагностицирани с аутизъм от независим орган (болнични медицински звена), въз основа на критериите на 4-то издание на Diagnostic and Statistical Diagnostic Statistics (Psychiatric Society (DSM-IV)). Тази процедура за вземане на проби обслужва нуждите на настоящото изследване, за формиране на клинична проба с много специфични характеристики. Като цяло, всички деца в проучването са имали почти типично ниво на умствена функция преди проучването да започне, въпреки че те са изоставяли много по отношение на социалните умения. Въпреки това не беше възможно да се осигурят претеглени скали за измерване на умствения потенциал на участниците, поради липсата на психометрични инструменти, насочени към гръцкото население на същата възраст като участниците.

1.4 Методология на изследването

За да се оценят социалните и адаптивни умения на участниците, скалата за адаптивно поведение на Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scale) (Survey Form, Interview Edition) (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984) е завършена преди началото на проучването. Всички деца, участвали в изследването, са посещавали предучилищно образование в района на Атина, близо до тяхното местоживееене. Събирането на данни и интервенцията се проведе в предучилищните звена, където посещават тримата участници, по време на свободна игра¹, съгласно училищния график, в присъствието на изследователя, придружителя, учителя и останалите съученици с типично развитие. Участниците в изследването са участвали в същите развлекателни дейности като техните съученици и не са правени промени в средата за нуждите на изследването. Учителите в детската градина не са полагали специални грижи за децата, участвали в изследването, нито са организирали или се намесвали по друг начин в свободната игра на своите ученици, освен за справяне с поведенчески проблеми или предотвратяване на поведение, което би застрашило физическата цялост на децата.

¹ Свободните игрови дейности са избрани, защото се смятат за идеални за насърчаване на спонтанни социални взаимодействия между децата, за разлика от структурираните дейности, при които вниманието на учениците е по-фокусирано върху учителя в детската градина.

Децата са посещавали предучилищната подготовка под наблюдението на специално обучен придружител, който е завършил висше образование по педагогика или психология.

За провеждане на настоящото изследване е използван асинхронен експериментален дизайн с множество базови линии между различни експериментални обекти (неедновременен дизайн на множество базови линии между субекти) (Barlow & Hersen, 1984) и дизайн с променливи условия (Alberto & Troutman, 1999). Експерименталният дизайн е асинхронен в смисъл, че събирането на данни в началото не е започнало едновременно за всички деца в проучването, а по различно време (Barlow & Hersen, 1984).

В настоящото проучване експерименталната процедура, в допълнение към изходните условия и повторното тестване, включва две условия на интервенция. Последователността на експерименталните условия е както следва: (а) изходна линия, (б) 1-во състояние на въздействие, (в) 2-ро състояние на въздействие и (г) повторен тест.

Основна линия

По време на изходното ниво изследователят или придружителят инструктира децата, участващи в изследването, да наблюдават и участват в свободни игрови дейности, без обаче да предоставят каквато и да е помощ или подкрепа в зависимост от желаното поведение. Когато от визуалния изглед на графиката на представянето на детето се установи, че представянето му е стабилно, започва първата фаза на интервенцията.

1-во условие за въздействие: Социално подпомагане и частично подпомагане

Условието за първото въздействие е идентично с интервенцията, приложена в предишни изследвания (Gena, 2006), тъй като една от целите на настоящото изследване е да се проверят резултатите от това изследователско усилие. По-конкретно, изследователят или придружителят предоставя частична помощ² и социална подкрепа³ в зависимост от желаното поведение.

² Частичната помощ се дефинира като всяка форма на вербално или физическо напътствие, осигурено от изследователя или придружителя, за да се помогне на детето в проявата на желаното поведение.

³ Социалната подкрепа включва вербална утвърдителна похвала, като „браво“, или описателна, като напр. „говорихте много добре с приятелите си“, невербални изрази, като усмивка или аплодисменти, физически контакт (напр. прегръдка, приятелско потупване по гърба), както и други форми на социално приемане.

Особено внимание е отделено, чрез предоставяне на насоки, на развитието на пет форми на инициативи, които най-често се проявяват от учениците в предучилищна възраст с типично развитие, както стана ясно от съответните изследвания (Gena, 2001). Тези категории инициативи включват въпроси, емоционални прояви, команди-забрани, съобщения и покани. Когато представянето на детето се стабилизира, започва второто състояние на интервенция.

2ро условие за въздействие: Самоуправление

Във второто състояние на въздействие, децата, които участват в изследването, са обучени да прилагат система за самоуправление, в която те самонаблюдават поведението си, записват, използвайки брояч, честотата на техните взаимодействия и след това самооценяват нивото си на производителност. Според литературата, самозаписването се прилага в по-голямата си част за придобити форми на поведение, за да се намали постепенно предоставената частична помощ и подкрепа и да се поддържа поведението в дългосрочен план (Brown & Odom, 1994; Strain , et al., 1994). Обучението на тримата участници в контекста на предучилищното образование, където те присъстваха, се проведе в полето на свободната игра, в присъствието на изследователя, придружителя, учителя в детската градина и неговите съученици в типично развитие.

В детайли процедурите за обучение в умения за самоуправление, които са следвани, са както следва:

-Обучение за разграничаване на желано от нежелано поведение.

Когато всеки участник успява правилно да идентифицира или назове поведението си, повече от 80% в училището, започна обучението за самозаписване.

- Обучение в самостоятелно записване на самостоятелни инициативи за взаимодействие и в търсене на социална подкрепа от възрастния. Едновременно с обучението по самозаписване в контекста на детската градина се провежда и обучението на децата с аутизъм в търсене на социална подкрепа от възрастния.

Обучението за самозапис е завършено, когато 3-мата участници успяват правилно и без помощ да запишат 80% от социалните си взаимодействия с техните съученици с типично развитие.

Повторна проверка

След завършване на втората фаза на интервенция е проучена възможността за поддържане на желаното поведение в дългосрочен план и без използването на

самозаписващи се материали (т.е. измервателния уред). Повторната проверка се провежда 3 месеца след края на интервенцията с М. и L. и 4 месеца след края на интервенцията с С. Втората повторна проверка на поддържането на уменията за взаимодействие на L. със съучениците му се провежда 12 месеца след края на интервенцията. Условието и последващата процедура при повторната проверка са идентични с тези на базовата линия. По-специално, изследователят наблюдава децата да участват в свободни игрови дейности, без обаче да предоставят каквато и да е помощ или подкрепящ ефект в зависимост от желаното социално поведение.

Събиране на данни

Събирането на данни е извършено едновременно за инициативите и отговорите, с пряко наблюдение и записване на поведението в специално създадена форма за запис⁴. Събирането на данни във всички фази на експерименталния процес е извършено от автора. В същото време данните в предварително определен брой сесии са събрани от придружителите, за да се провери съгласието между наблюдателите. Общо изследването продължи около 2 години и конкретно започна през септември 2020 г. и приключи през май 2022 г.

1.5 Обобщение на резултатите от изследването

Констатациите от настоящото проучване показват, че системната поведенческо-аналитична интервенция във физически контекст може ефективно да помогне на деца в предучилищна възраст с аутизъм, които са записани в обща детска градина и показват интелектуални умения, подходящи за тяхната възраст, да преодолеят своите социални нарушения и да придобият умения за социално взаимодействие с техните съученици с типично развитие. По-специално е установено, че предоставянето на социална помощ и частична помощ на трите деца с аутизъм, спомогна за увеличаване на инициативите им за взаимодействие с техните съученици с типично развитие, както и за увеличаване на отговорите им на подобни инициативи на техните съученици.

⁴ Всеки лист с данни включва името на детето, името на наблюдателя, датата на наблюдението, поредния номер на сесията, „кутията“ за наблюдение (напр. свободна зона за игра в класната стая или двора) и дейностите, в които участва наблюдател. Също така детето по време на сесията, честотата на инициативите, честотата на отговорите, програмата за подкрепа и накрая честотата на частичната помощ, предоставена за проява на желаното поведение.

Придобиването на умения за самоуправление доведе до запазване и по-нататъшно увеличаване на честотата на социалните взаимодействия на децата, участвали в изследването, които всъщност варират на същите нива като тези, показани от техните съученици с типично развитие. Настоящото проучване също така показва, че децата в предучилищна възраст с аутизъм могат да се научат да записват сами социалното си поведение, както и да търсят социална подкрепа въз основа на самооценка на тяхното представяне в общата детска градина, умения, които са допринесли за пълното оттегляне на частична помощ, но и помощ, в значителна степен. Резултатите се запазват в дългосрочен план, след края на интервенцията, без използването на самозаписващи материали и без предоставяне на частична помощ и подкрепа от страна на изследователя към децата, участвали в настоящото изследване.

Модификацията на поведението в значителна степен не гарантира неговата социална валидност, ако в същото време не се поддържа в дългосрочен план или не се проявява в естествения контекст (Cooper et al., 2007). Резултатите от настоящото проучване са клинично значими и социално валидни. Интервенцията довежда до значителна промяна в социалното поведение на участниците, която се прояви в естествения контекст на социализация на децата и същевременно се запази в дългосрочен план. Интервенцията също значително подобри живота на участниците, като им помогна да придобият умения с функционална стойност, като умения за самоуправление и социално взаимодействие. Социалната валидност на формите на поведение, които са цел на интервенцията, както и ефективността на интервенцията, се гарантира чрез оценката им от лица от непосредственото социално обкръжение на участниците, но и чрез сравнението им с нормативни данни. И накрая, допълнителният статистически анализ на резултатите от настоящото проучване показва, че ефектът от интервенцията върху поведението на трите деца с аутизъм е статистически значим. Това изследване е в съответствие с теоретичната рамка на анализа на поведението. Методите, използвани за модифициране на поведението и за тълкуване на констатациите, са изготвени в светлината на тази теоретична рамка. Това изследване е приложно аналитично изследване на поведението, тъй като отговаря на основните характеристики на приложния поведенчески анализ (EAS) (Baer, Wolf & Risley, 1968). По-специално, настоящото изследване е насочено към ключово за общото развитие на участниците, поведение, като например уменията за независимо взаимодействие със

съучениците (Koegel, et. al., 2001). Елементите, в които се крие оригиналността на това изследване, са:

1.5.1 Използване на стратегии за обобщаване

-Развитие на социални умения.

Настоящото изследване разширява познанията ни за техники, които насърчават уменията за взаимодействие на деца с аутизъм с техните връстници с типично развитие. По-специално, разширява ограничения брой проучвания до момента, които постигат развитието на умения за взаимодействие при деца, записани в общи детски градини, чрез преподаване на умения за самоуправление (Harrower & Dunlap, 2001).

-Обобщаване на уменията.

Деца с аутизъм, които участват в изследването, са обучени да показват генерализирани реакции. Това означава, че тези деца не са били обучавани на стандартизирани изказвания, а тяхното обучение е включвало обобщено използване на речта и проявата и самозаписването на различни форми на взаимодействие, като въпроси, съобщения, покани, команди и забрани, които са хармонизирани с условията на социалното помирение. Оригиналността на настоящото изследване става ясна, ако вземем предвид, че предишни проучвания са имали за цел да обучат деца в предучилищна възраст с аутизъм да записват сами специфична категория инициативи за взаимодействие, като например комплименти (Apple et al., 2005), или интервенцията се е състояла в структурирани условия, при които се очаква социалното поведение да се прояви, а не в натуралистичната училищна среда на деца с аутизъм.

1.5.2 Поддържане на социални умения.

- **Поддържане на умения:** В допълнение, настоящото проучване показва, че е възможно да се поддържат умения за взаимодействие и след края на интервенцията на нива, подобни или по-високи от тези по време на интервенцията. Този параметър не е изследван систематично от проучвания, свързани с предмета на настоящото изследване (Apple et al., 2005), или не е имал очакваните резултати (Thiemann & Goldstein, 2001).

- Оттегляне на насоките и намаляване на помощта.

Настоящото проучване също така разширява констатациите от предишни съответни проучвания (Gena, 2006), относно намаляването на насоките, предоставяни на дете с аутизъм от придружител в детска градина. По-специално, намесата на настоящото

разследване доведе до оттегляне на напътствията за възрастни и значително намаляване на предоставянето на помощ, въпреки факта, че намесата е извършена в естествен контекст.

-Използване на нормативни данни.

Що се отнася до оценката на степента на ефекта, която интервенцията е имала върху поведението, тя е направена с обективни критерии и по-специално чрез сравняване на представянето на участниците с регулаторни данни, процес, който гарантира социалната валидност на интервенцията. Предишни проучвания, които са използвали техники за самоконтрол за развиване на умения за взаимодействие при деца с аутизъм в контекста на приобщаване, или не предоставят оценка на социалната валидност на интервенцията, или тя е ограничена до субективни преценки на учители и родители (Apple и др., 2005).

-Самоуправление.

Това изследване е първото в Гърция, що се отнася до изпълнение на образователна програма за деца с аутизъм, в умения за саморегистриране и търсене на социална подкрепа. Постига напредък в нашите познания по отношение на процесите на самоуправление чрез подробно описание на дидактическите процеси, които са следвани. Също така насърчава нашите знания, като проверява надеждността на важни параметри на интервенцията, като предоставянето на социална помощ и частична помощ. Тези характеристики на експерименталния процес отсъстват от повечето изследвания върху самоуправление (Hughes et al., 1991).

1.5.3. Умения за самоуправление

Също така трябва да се отбележи, че научаването на умения за самоуправление и социално взаимодействие е постигнато единствено чрез използването на социални подобрители, които участниците се научиха да търсят (Apple и др., 2005 г.). Настоящото проучване също така разширява познанията ни за възможните приложения на стратегията за търсене на подкрепа, тъй като насърчава обучението на деца в предучилищна възраст с аутизъм да търсят подкрепа от изследователя, във връзка с развитието на умения за взаимодействие с техните връстници, в контекста на общообразователното училище и по-специално в областта на свободната игра. От прегледа на литературата не са открити други проучвания със сходни характеристики (Alber & Heward, 2000). Както естеството на подкрепящите последици, така и усвояването на уменията за търсене от самите участници увеличават вероятността за

обобщаване и поддържане на поведение в натуралистичен контекст, като този на училището (Gena, 2007).

В същото време, настоящото проучване успешно използва видео технология за придобиване на умения за самозапис, което разширява броя на наличните техники, които могат да се използват за обучение на това поведение. Гореспоменатите параметри на интервенцията и поведението на участниците, които са изследвани в настоящото проучване, не са изследвани от предишни проучвания, които използват процедури за самоуправление, за да развият социални умения при деца с аутизъм, записани в общообразователно училище.

1.6 Надеждност на изследването и вътрешна валидност

Надеждността и вътрешната валидност на изследването се засилва, тъй като контролът върху ефекта от интервенцията не се ограничава до поведението на едно дете, а се повтаря при още две деца. Многократното успешно прилагане на интервенцията при различни индивиди, повишава надеждността на констатациите, потвърждавайки наличието на причинно-следствена връзка между независимата и зависимата променлива (Mellon, 2007). Вътрешната валидност на изследването се гарантира от факта, че интервенцията не е приложена едновременно на всички деца, участвали в изследването, а в различно време за всеки участник.

Фактът, че честотата на социалното поведение на всяко дете започва да се увеличава едновременно с началото на тяхното образование, т.е. когато и само когато независимата променлива е въведена в експерименталния процес, гарантира вътрешната валидност на изследването, което използваният експериментален дизайн позволява контрол на ефекта на независимата променлива върху зависимата. Той надеждно демонстрира, че промяната на поведението може да се припише на интервенцията, а не на объркващи променливи. Експерименталният контрол в настоящото изследване е подсилен от фактори, свързани с представянето на участниците.

Според Kazdin (1982), трите основни линии, използвани в настоящото изследване, са достатъчни, за да демонстрират ефективността на интервенцията, стига да:

- (а) Представянето на децата е стабилно в началото и особено преди началото на интервенцията,
- (б) Ефектът от интервенцията върху поведението е ясен и незабавен, и

(в) Тенденцията на данните за интервенцията е възходяща, за разлика от тенденцията на базовите данни, която е равна или низходяща. Освен това възможността за влияние на паразитни променливи е намалена поради непрекъснатата оценка на представянето на участниците в изследването във времето. Подобен принос е направен чрез проверка на съгласието между двама наблюдатели при измерване на зависимите и независимите променливи (Kazdin, 1982).

И накрая, наличието на статистически значими разлики между базовата линия и интервенцията повишава вътрешната валидност на констатациите от това изследване, тъй като гарантира, доколкото е възможно, че ефектите от интервенцията не са случайни. Наистина, откриването на статистически значими разлики, въпреки липсата на сила за статистически контрол, показва наличието на силен ефект от интервенцията върху поведението.

1.7 Ограничения на изследването

Във връзка с **ограниченията** на изследването се посочва, че изследването, проведено в лабораторни условия, е проектирано по начин, който максимизира експерименталния контрол. Обратно, изследването на приложния анализ на поведението се провежда в контексти, в които се очаква да се появи поведение, което прави невъзможно пълният контрол на променливите, които го влияят (Cooper et al., 2007). Настоящото изследване, като приложно аналитично и поведенческо, е проведено във физическия контекст на детската градина и следователно не може да има същата степен на експериментален контрол като лабораторните изследвания (Cooper et al., 2007). Пряко следствие от провеждането на изследването в контекста на общообразователното училище е, че сесиите се провеждат по графика и програмата на детската градина. Този конкретен факт не позволи събирането на данни да се извършва със същата постоянна честота, както се прави при лабораторните изследвания. Отсъствията от детската градина на децата, участвали в изследването, както и наличността на изследователя оказват подобно влияние върху честотата на събиране на данни. Специфичните фактори довеждат до временно прекъсване на експерименталния процес за период от 5 месеца при един от участниците. Също така, видеозаписът на сесиите, в училищния контекст, не беше възможен, което не позволи проверка на съгласието между наблюдателите, с възможно най-точния метод на проверка "точка по точка".

В същото време липсва контрол на съгласието между наблюдателите за точността, с която се провежда обучението по самоуправление. Въпреки че тези ограничения са често срещани в изследванията, проведени в естествената среда за социализация на децата, те не поставят под въпрос надеждността и вътрешната валидност на настоящото изследване.

1.8. Принос на изследването

Иновацията на това изследване се крие във факта, че то може да формира основата за използване на интервенции за деца с аутизъм в рамките на общото образование. Чрез оценяване и идентифициране на ефективни допълнителни интервенции, проучването може да предостави основани на доказателства практики, които преподавателите и училищата могат да прилагат, за да насърчат включването на ученици с аутизъм. Също така, проучването може да допринесе за по-задълбочено разбиране на уникалните нужди и предизвикателства, пред които са изправени учениците с аутизъм в приобщаваща среда. Проучването може да предложи практически прозрения и стратегии, които учителите могат да прилагат в своите класни стаи, за да подкрепят и ангажират по-добре учениците с аутизъм, което води до подобрени резултати от обучението. В допълнение, резултатите от изследването могат да информират програмите за обучение на учители и семинарите за професионално развитие, като предоставят на преподавателите знанията и уменията, необходими за ефективно посрещане на нуждите на учениците с аутизъм. От друга страна, проучването може да предостави ценни насоки и препоръки на родителите на ученици с аутизъм, което им позволява да подкрепят ефективно образователното пътуване на детето си. Проучването може да допринесе за теоретичните рамки на приобщаващото образование чрез изследване на уникалните нужди на учениците с аутизъм и предлагане на ефективни начини за насърчаване на включването им в масовите класни стаи. Освен това, изследването може да подобри теоретичната основа на специалната педагогика, като се съсредоточи върху основани на доказателства интервенции за насърчаване на включването на ученици с аутизъм, насочени към техните различни стилове на учене и нужди. Чрез сравняване на различни интервенции и техните резултати, проучването може да идентифицира най-ефективните подходи и потенциално да разкрие нови, иновативни стратегии за насърчаване на включването.

СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИТЕ

1. Chatzis, D., & Zamfirov, M., (2019). Strategies for optimizing the teaching process for the benefit of autistic Students. *Young Researchers/Conference Proceedings*, vol. 4, p.104. Sofia University “St. Kliment Ohridski” . .
2. Chatzis, D., (2020). Teaching autistic students: Challenges and Perspectives. *Scientific and Practical Conference* (dedicated to the 80th anniversary of the birth of Prof. Dr Georgi Bizkov), p.358. Sofia University “St. Kliment Ohridski”.
3. Chatzis, D., (2020). Educational interventions promoting the academic achievements of autistic students. *Scientific and Practical Conference* (dedicated to the 80th anniversary of the birth of Prof. Dr Georgi Bizkov), p.364. Sofia University “St. Kliment Ohridski”.
4. Chatzis, D., (2022). Educational interventions promoting the inclusion of autistic students: Personalized (Individualized) Educational Program. *Third Scientific and Practical Conference*, p.893. Sofia University “St. Kliment Ohridski”.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Aarons, M., Gittens T., (1999). *The handbook of autism: A guide for parents and professionals*-ebook (<http://ebooks.ebookmall.com/ebook/71012-ebook.htm>).
- Anderson. S., Taras M., Cannon B., (1996). Teaching new skills to young children with autism. In C. Maurice (Ed.), G. Green, S. Luce. *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals*. (pp. 181-194) Austin, TX: pro-ed publications.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A., (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Ainscow, M., & Sandill, A., (2010, June 4). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Alber, S. R., & Heward, W. L., (2000). Teaching students to recruit positive attention: A review and recommendations. *Journal of Behavioral Education*, 10.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P., (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education*, 22 (4), 513-522.
- Apple, A. L., Billingsley, F., & Schwartz, I. S., (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with High-Functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33–46.
- Avgitidou, S., (2001). *The game. Contemporary research and teaching approaches*. Athens: Typothito.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. (1968). Current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.

- Bambara L. M., & Lohrmann S., (2006) Introduction to Special Issue on Severe Disabilities and School - Wide Positive Behavior Support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 31 (1): 1 1-3.
- Barkley, R. A, Mash, E., Heffernank, Fletcher, J., (2003). *Child Psychopathology* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autism: A specific cognitive disorder of ‘mind blindness.’ *International Review of Psychiatry*, 2(1), 81–90.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A., (2007). A meta-analysis of school- based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A., (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*, Center for Teaching Quality (CTQ), ERIC (17-4-2012).
- Booth, T., (2006). Improving schools, developing inclusion? In M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools Developing Inclusion* (p. 232). London: Routledge.
- Brooks, A., Todd, A. W., Tofflemoyer, S., & Horner, R. H., (2003). Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 144-152.
- Brown, W. H., & Odom, S. (1994). Strategies and tactics for promoting generalization and maintenance of young children’s social behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 15, 99-118.
- Centers for Disease Control and Prevention – CDC (2015). *The Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network*. Retrieved 25 January 2022 from: http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/states/addm-fact-sheet_508.pdf.

Christensen, L., Young, K. R., Marchant, M., (2007). Behavioral Intervention Planning: Increasing Appropriate Behavior of a Socially Withdrawn Student. *Education and Treatment of Children* 30 (4), 81-103.

Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2004). The Effects of a Peer-Mediated Positive Behavior Support Program on Socially Appropriate Classroom Behavior. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 199–234.

Cohen, D. K., & Hill, H.C., (2001). Learning policy, New Haven, CT: *Yale University Press*.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

European Commission (2005). Some elements about the prevalence of Autism Spectrum Disorders (ASD) in the European Union. Health & Consumer Protection Directorate-General, Directorate C - *Public Health and Risk Assessment*, C2 - Health information.

Horrower, J.K., & Dunlap, G., (2001). Including children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 25, 762-784.

Gena, A., (2002). *Autism and Diffuse Developmental Disorders: Applications of a Therapeutic and Pedagogical Model*. Athens: Published by the author.

Gena, A., (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International journal of psychology*, 41 (6), 541-554.

Gena, A., (2007). *Theory and practice of behavior analysis*. Athens: Gutenberg.

Gupta, S., & Rous, B., (2016, May). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children*, 82-92.

Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping children with autism enter the mainstream. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions and policy* (pp. 1029-1042). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Harchik, A. E., Harchik, A. J., Luce, S. C., & Sherman, J. A. (1990). Teaching autistic and severely handicapped children to recruit praise: Acquisition and generalization. *Research in Developmental Disabilities, 11*, 77-95.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G., (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification, 25*, 762-784.
- Hick, P., & Thomas, G., (2008). *Inclusion and diversity in education*. San Francisco: CA: Sage Publications.
- Hughes, C. A., Korinek, L., & Gorman, J., (1991). Self-management for students with mental retardation in public school settings: A research review. *Education and Training in Mental Retardation, 26*, 271 -291.
- Kalyva, E., (2005). *Autism, Educational and Therapeutic Approaches*. Athens: Papazisis publications.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W., (1996). Historical overview of inclusion. In S. Stainback & W. Stainback (Eds). *Inclusion: A guide for educators* (pp. 17-28). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(4), 431– 439
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education, 32* (3), 77-88.
- Kluth, P. (2003). *"You're going to love this kid": Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore, MD: Brookes.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., & Fredeen, R. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior modification, 25*(5), 745-61.

- Kopetz, P. B., & Endowed, E. D. L., (2012). Autism worldwide: Prevalence, perceptions, acceptance, action. *Journal of social Sciences*, 8(2), 196.
- Kypriotakis, A., (2003). *Autistic children and their education*. Heraklion/Crete: Papageorgiou.
- Lovaas, O. I., (1981). *Teaching developmentally disabled children: The Me Book*.
Austin, TX: Pro-Ed
- McDougall, D., (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 19, 310-320.
- Mellon, P., (2007). *Behavioral psychology*. Athens: Topos Publications.
- Murdock, L. C., Cost, H. C., & Tieso, C. (2007). Measurement of social communication skills of children with autism spectrum disorders during interactions with typical peers. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 22, 160- 172.
- National Autistic Society., (2003). *Autism and education: the ongoing battle*. London: NAS.
- Paraskevopoulos, I. N., (1993b). *Scientific Research Methodology: Volume 2*. Athens: Author's Edition.
- Quill, K., A., (2005). *Teaching autistic children ways to develop communication and sociability*. Athens: Greek Publications.
- Reid, R., (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 317-331.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C., (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (2), 123-130.
- Ruef M. B., Higgins C., Glaeser B. J. C., & Patnode M. (1998) Positive Behavioral Support : Strategies for Teachers. *Intervention in School and Clinic* 34, 21-32.

- Sailor, W., Anderson, J., Halvorsen, A.T., Doering, K., Fillers, j., & Goetz, L., (1989). *The comprehensive local school: Regular education for all students with disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Sakka, B. (2012). *The inclusion of children with autism in the general education class* (MSc Thesis). University of Thessaly.
- Schwab, S., & Hessels, M., (2015). Achievement Goals, School Achievement, Self- Estimations of School Achievements and Calibration in students with and without special educational needs in inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (4), 461-477.
- Skrtic, T. M., (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing.
- Slee, R., & Allan, J., (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), 173-191.
- Smith, B. W., & Sugai, G. (2000). A self-management functional assessment-based behavior support plan for a middle school student with EBD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 208-217.
- Smith, T., Polloway, E., Doudy, C., & Patton, J., (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L., (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
- Stasinou, D., (2013). *Special Education 2020: For an inclusive or comprehensive education in the neo-digital school with digital champions*. Athens: Papazisi.
- Stasinou, D., (2016). *Special Education 2020 (plus). For an Inclusive or Total Education at the Neo-Digital School with Digital Champions*. (Revised version). Athens: Papazisi.

Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S.

A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(5), 755–768.

Syropoulou-Delli, Ch. Kasimos, D. & Tsikoulas, I. (2015). Characteristics and Criteria for Assessing Children with Autism Spectrum Disorder. *Special Education Issues*, Issue 69, pp. 29-36

Thiemann, K., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 425-446.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427>

Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., Mc Cracken, J. & State, M. (2014). *Practiatry*, Vol. 53, (2), 237-257.

Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25, 785-802.

Wing, L., (2000). *The autistic spectrum*. Athens: Hellenic Society for the Protection of Autistic People

Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 2152-2161.

Zoniou - Sideris, A. (Ed.) (2000a). *People with special needs and their integration*. Athens: Greek Letters.

Zoniou - Sideris, A., (2004). *Contemporary Accession Approaches*, Athens: Greek Letters.