

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

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

Автореферат

на дисертационен труд на тема:

**“НАГЛАСИ КЪМ ПРИОБЩАВАНЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС
СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В
ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ“**

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

Докторант:

Екатерини Анагносту

Научен ръководител:

проф. дпн. Цветанка Ценова

София, 2024

Съдържание

ВЪВЕДЕНИЕ	3
ПЪРВА ГЛАВА – СПЕЦИАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ И НАРУШЕНИЯ	5
1.1 Исторически контекст и дефиниция на специалното образование	5
1.2 Дефиниция на нарушенията	6
1.3 Най-често срещаните специални образователни потребности	7
ВТОРА ГЛАВА - ВКЛЮЧВАНЕТО	11
2.1 Дефиниция	11
2.2 Основни принципи	11
2.3 Силни и слаби страни на включването	12
ТРЕТА ГЛАВА - НАГЛАСИ КЪМ ДЕЦАТА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ	14
3.1 Социалната перспектива на включване на деца със специални образователни потребности	14
3.2 Възприетията на учителите за приобщаване	17
3.2.1 Фактори, влияещи върху възприетията на учителите за приобщаващо образование	18
3.3 Нагласи на учителите към децата със специални образователни потребности	18
3.3.1 Нагласите на учителите по общо и специално образование относно интеграцията на ученици със специални образователни потребности	20
3.4 Нагласи на родителите на деца със специални образователни потребности	22
3.4.1 Нагласите на родителите за интеграция на ученици със специални образователни потребности	23
3.5 Нагласите на учениците за интеграция на ученици със специални образователни потребности	24
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА - МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	26
4.1 Цел, хипотези и задачи на изследването	26
4.2 Философия на изследването	28
4.3 Популация и извадка на изследването	28
4.4 Изследователски инструментариум	32
4.5 Събиране-анализ на изследователски данни и етика	33
ПЕТА ГЛАВА - РЕЗУЛТАТИ	34
5.1 Убеждения за приобщаване на деца със специални образователни потребности	34
5.2 Убеждения относно практиките, които подпомагат приобщаването на деца със специални образователни потребности	38
5.3 Убеждения за пречките за приобщаване на деца със специални образователни потребности	38
5.4 Способността на учителите да се справят с основни категории специални образователни потребности	39
5.5 Убеждения за готовността на училищата	40
5.6 Връзка между убежденията на учителите и техните демографски характеристики	45
5.6.1 Убеждения за включване и Демография	45
5.6.2 Убеждения за полезни практики за включване и Демография	46
5.6.3 Убеждения относно пречките за приобщаване и Демография	48
5.7 Дискусия на резултатите	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
ПРИНОСИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО	55
ПРЕПОРЪКИ КЪМ ПРАКТИКАТА	56
СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	Error!
Bookmark not defined.	

ВЪВЕДЕНИЕ

Приобщаващото образование представлява промяна на парадигмата в съществуващите образователни системи, като се застъпва за интегрирането на ученици със специални образователни потребности (СОП) в масовите класни стаи. То подчертава, че образованието трябва да бъде достъпно за всички учащи се, независимо от техните способности или неспособности. Докато приобщаващото образование може да се разглежда като глобален идеал, успешното му прилагане остава зависимо от нагласите, мненията и практиките на преподавателите. Учителите, като ключови заинтересовани страни в образователния пейзаж, играят решаваща роля в насърчаването на приобщаваща среда, насърчаването на равни възможности и подкрепата на децата със специални образователни потребности.

Убежденията, нагласите и мненията на общообразователните учители по отношение на приобщаването, дълбоко оформят техните практики, процеси на вземане на решения и цялостен подход към обучението на деца със специални образователни потребности. Тези нагласи и убеждения, често могат да бъдат формирани чрез личен опит, образование и влияние на обществото. Те оказват значително влияние върху начина, по който учителите възприемат и отговарят на образователните нужди на тези деца. Следователно е от изключителна важност да се изследват и разбират мненията на учителите, за да се разработят ефективни стратегии, интервенции и обучения, които могат да подобрят приобщаващите практики в класната стая.

Целта на този дисертационен труд е да се проучат мненията и нагласите на общообразователните учители в Гърция относно интеграцията на деца със специални образователни потребности. По-подробно е направен опит да се изследват убежденията на общообразователните учители в Гърция относно приобщаването на деца със специални образователни потребности, ефективните практики, които подпомагат това приобщаване, пречките пред приобщаването на деца със специални образователни потребности, както и записването на техните становища относно степента на личната им способност, но също и способностите на тяхното училище, да се справят с основните специални образователни потребности. Като се задълбочим в това сложно взаимодействие между нагласи, становища и практики, ние вярваме, че ще придобием ценна представа за потенциалните бариери, които възпрепятстват реализирането на приобщаващо образование и ще идентифицираме възможности за намеса и подкрепа.

Чрез обширен преглед на съществуващата литература и чрез провеждането на първично количествено изследване, този дисертационен труд има за цел да предложи цялостно разбиране на убежденията на учителите, просветлявайки динамичния характер на приобщаващото образование. Този дисертационен труд се стреми да изследва разнообразния

набор от становища, поддържани от учителите, включително техните възприятия за капацитета и ограниченията на децата със специални образователни потребности, тяхната увереност в управлението на различните класни стаи, техните нагласи към приобщаващите практики и техните възприятия за наличната подкрепа, която им се оказва.

Проучването на убежденията на учителите относно включването на деца със специални образователни потребности в общото образование е важно поради факта, че предлага значителна помощ за разбиране на това как учителите възприемат приобщаващото образование, което в крайна сметка информира тяхната практика. Чрез разбиране на техните мнения могат да бъдат проектирани ефективни програми за обучение и е възможно предоставянето на необходимата подкрепа, за да се помогне на учителите да се приспособят по-добре към нуждите на учениците със специални образователни потребности. Второ, изучаването на убежденията на учителите по отношение на приобщаването помага за идентифицирането на всякакви погрешни схващания или предразсъдъци, които могат да възпрепятстват процеса на приобщаващо образование. След което, това знание може да се използва за разработване на стратегии за справяне с тези бариери и насърчаване на по-приобщаваща и справедлива учебна среда.

Освен това, изучаването на убежденията на учителите дава възможност за оценка на ефективността на текущите политики и практики, свързани с приобщаващото образование. Чрез изследване на гледните точки на учителите относно приобщаването е възможно събирането на ценни прозрения, за да се подобрят и усъвършенстват образователните политики и практиките в цялата система. Освен това, разбирането на убежденията на учителите по отношение на приобщаващото образование позволява сътрудничество и диалог между преподаватели, родители и други заинтересовани страни, участващи в образователната система. То помага за оформянето на споделена визия за приобщаващо образование, което е от решаващо значение за създаването на приобщаваща култура в училищата и обществото като цяло.

ПЪРВА ГЛАВА – СПЕЦИАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ И НАРУШЕНИЯ

1.1 Исторически контекст и дефиниция на специалното образование

Специалното образование е комплексна задача, която може да бъде дефинирана и оценена от различни гледни точки. От законодателна гледна точка, специалното образование се определя като набор от образователни услуги, предоставяни на ученици с нарушения и идентифицирани специални образователни потребности. Държавата се ангажира да гарантира и непрекъснато да надгражда задължителния характер на специалното образование и обучение като неразделна част от задължителното и безплатно обществено образование и да гарантира предоставянето на безплатно специално образование и обучение за хора от всички възрасти и за всички етапи и образователни нива (Закон 3699/2008). В световен мащаб терминът се използва в различни варианти. По този начин се предлагат тълкувания като „нарушения в ученето“ или „деца с обучителни затруднения“, в това число и: а) умствена изостаналост или недоразвитост, б) особено сериозни проблеми със зрението или слуха, в) говорни или езикови проблеми, г) тежки неврологични или ортопедични нарушения или здравословни проблеми, д) специални нарушения в ученето, като дислексия, е) комплексни когнитивни, емоционални и социални затруднения, като аутизъм и други нарушения на развитието (Burke & Goldman, 2018; Burke et al., 2019) .

Исторически, през 400 г. пр. н. е. Хипократ е първият, който приписва „вредите“ на хората с увреждания на мозъчно заболяване, а не на демонични язви или божествено наказание, съставлявайки първия научен подход към специалното образование (Douglas, 2010 г.). 20-ти век е най-важният век за развитието на специалното образование в международен план. В края на века настъпват радикални промени. До средата на 20-ти век образователната и социална интеграция на хората с увреждания е ограничена. Хората с нарушения първоначално са посещавали специални училища, създадени от религиозни или благотворителни организации. Тогава е създадена паралелна образователна система за хора със специални нужди, специални училища (Farrell & Ainscow, 2002). Децата с нарушения са изключени от общообразователната училищна програма до 70-те години. Това е и времето, когато преобладаващият медицински модел за нарушенията, който засяга специалното образование, е силно повлиян. Медицинският индивидуален модел говори за физическа дисфункция на човека поради медицински проблем. За Oliver (1996) няма медицински модел на увреждане, вместо това има индивидуален модел на увреждане, за който медицината е важен елемент. Според този модел секторът на специалното образование третира хората с нарушения като „болни“, като се фокусира върху медицинския етикет, без да взема предвид

личността и ги държи далеч от общото образование (Norwich, 2000). В отговор на медицинския модел идва социалният модел на нарушението. Според него, нарушението се поставя като социално-политически проблем. Особеностите на хората с нарушения са пряко свързани с факторите на средата. Основната цел на социалния модел е равнопоставеността на хората с нарушения и тяхното активно и справедливо участие в обществото. Социалният модел е средството, с което хората без нарушения да създадат по-положително отношение към хората с нарушения (Barton, 2003). Нарушенията вече не се считат за индивидуален проблем, както се застъпва от предишния медицински модел, а за социален, като се твърди, че пречките пред социалната интеграция на хората с нарушения се дължат на социално-политическите принципи, които преобладават във всяко общество (Oliver, 1996).

1.2 Дефиниция на нарушенията

Нарушението, според медицинската наука, се отнася до наличието на функционално увреждане, вродено или придобито, резултат или обикновено като последствие от заболяване или злополука (Flanagan et al., 2018). Всяка наука има различно определение в зависимост от своя предмет. По този начин в медицината, човек с нарушение е този, на когото липсва част от тялото или усещане, но това не се прилага, ако липсата не е очевидна и не създава „забележимо“ нарушение (Anderson et al., 2019). Липсата на част от тялото не винаги създава нарушение; напротив, зависи от характера на човека, тежестта на проблема и други фактори. „Медицинският модел“, както се нарича в международен план, признава хората с нарушения като специална категория пациенти, които се сблъскват със затруднения поради собствените си индивидуални функционални ограничения. Медицинският модел акцентира върху болестта и нарушението на индивида. Нарушението е следствие от естествено „дефицитно“ състояние на биологичното тяло, което може да влоши качеството на живот на човека, който го притежава. Този модел се стреми да лекува или управлява увреждането, което се върти около идентифициране на травмата, контролирането ѝ и обръщането на нейния ход. Всичко, което обществото може да предложи на тези индивиди, е състрадание, снизхождение и след като изпълни милосърдния си дълг към тях, оставя на експертите да ги направят възможно най-близки до образа на хората без нарушения (Jaramillo Ruiz, 2017). Oliver (1996), от друга страна, признава нарушението като социална конструкция. Хората с нарушения през последните десетилетия помогнаха за развитието на различен модел на мислене, известен като „социален модел“. Техните проблеми произтичат от социалното потисничество, от което страдат, което налага промяна във възприятията на обществото като цяло, което се отнася към нарушението като „лична трагедия“. С други думи, нарушението не се разглежда като конкретна индивидуална характеристика, а като ограничение, наложено от обществото, което по същество прави хората инвалиди, изключвайки ги от правото да участват пълноценно в

социокултурното развитие. Отговорността за по-добър живот – интеграцията на човек с нарушение в обществото е не само негова работа, а е работа на цялото общество. Това е така, защото нарушението е структурирано от обществото и наложено на хората с нарушения. Хората, които нямат толкова силно възприятие, са изпитали расизъм към своите събратя, подчертава Fiedler (1988).

1.3 Най-често срещаните специални образователни потребности

СДВХ

Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ) е най-тежката форма на поведенческо разстройство. СДВХ съществува при 5%-7% от училищното население и е свързано с хиперактивност, импулсивност и затруднение при концентрацията. Причините, които могат да доведат до СДВХ, могат да бъдат различни. Поради факта, че през последните години СДВХ се характеризира като специална образователна потребност въз основа на Закон 3699/2008, нарушението е интегрирано в училищната среда и е признато за специално нарушение в училищната адаптация на деца със СДВХ. Характеристиките на СДВХ са следните (Gelastopoulou & Moutavelis, 2017): (А) Дефицит на вниманието, (Б) Хиперактивност, (В) Импулсивност (Burns & Becker, 2019; Cortese et al., 2019). Съответните проучвания сочат, че тези деца показват 2-10 пъти по-негативно поведение към връстниците си в сравнение с други деца, които не страдат от това разстройство. Те са по-уязвими към атаките на съучениците си, по-малко приятелски настроени към тях и им е трудно да намерят ефективни решения на проблемите, които могат да възникнат. Те често не могат да адаптират поведението си към социалните изисквания. Проблемите в социалните умения на децата с СДВХ продължават до юношеството и зрелостта (Mano et al., 2017).

Проблеми с речта и езика

Съгласно Международната статистическа класификация на болестите и на свързаните с тях проблеми на здравето МКБ-10 на Световната здравна организация, онези нарушения, които засягат ученици с говорни и езикови проблеми, се класифицират както следва (Phull, 2021): • F80. Специфични разстройства в развитието на речта и езика. • F80.0. Специфично разстройство на артикулацията: Детето използва звуците на ниво, по-ниско от това, което съответства на умствената му възраст, но езиковите му умения са на типично за развитието му ниво. • F80.1. Разстройство на експресивната реч: В тази категория се описва, че способността на детето да се изразява устно не съответства на неговата хронологична възраст. • F80.2. Разстройство на възприятието на езика (речта) (разстройство на рецептивната реч): В тази категория се наблюдава това, че способността на детето да разбира езика е на ниво по-ниско

от това за неговата/нейната умствена възраст. Изразителната езикова способност е силно нарушена и е вероятно да се наблюдават артикулационни нарушения. • F80.3. Придобита афазия, придружена от епилепсия (Landau-Kleffner): Това е разстройство, при което детето, има типично за възрастта си езиково развитие, губи както перцептивните, така и експресивните езикови умения, но запазва общата си интелигентност. • F80.8. Други разстройства в развитието на речта и езика. • F80.9. Разстройство в развитието на речта и езика, които са неуточнени (Phull, 2021).

Разстройства от аутистичния спектър

Децата с лека форма на аутизъм, които са функционални, използват речта доста добре. Паралелният помощен учител може да има значителен принос в тази посока. Персоналното преподаване на тези ученици може да бъде от съществено значение за усвояването на речника и разбирането. Що се отнася до обучението на тези ученици, ние трябва да образуваме детето дори за прости понятия, думи или имена (Yahya et al., 2013). Когато става въпрос за преподаване на реч и език при деца с аутизъм, е важно ученикът да изясни замяната на лицата и личните местоимения. Учениците с аутизъм обикновено не използват първо лице, а се обръщат главно с второ или трето. Факт е, че те изпитват трудности в символната игра, в която се поемат социални роли и трябва да имитират и преживяват различни ежедневни роли (Finnegan et al., 2020).

Двигателни нарушения

Децата с двигателни нарушения имат затруднения с мобилността и това играе много важна роля в намесата, която учителят ще приложи. Допълнителните проблеми, които съпътстват двигателните увреждания, които могат да бъдат проблеми с говора и комуникацията, както и дефицит на внимание и хиперактивност, са често срещани в сферата на образованието. Освен това емоционалните разстройства, като ниско самочувствие и липса на самоувереност, също са нещо, което се отнася за тези лица (Capri et al., 2020).

Умствена изостаналост

Умствената изостаналост се отчита като значително под средната обща умствена функция, придружена от дефицити в адаптивното поведение, като самообслужване, ежедневни дейности, социални умения, самонасочване, функционални академични умения, забавление, здраве и безопасност, използване на обществени услуги или ресурси, работа, комуникация и се проявява по време на периода на развитие (Fredericks & Williams, 1998). През 1992 г. има ревизия на това определение от Luckasson, както се позовава на Polloway (1997). Според този преглед се отдава особено значение на възможностите, които всеки

индивид представя, в средата, в която живее, работи и като цяло социализацията на този индивид и на функционалното ниво, което се развива и постига в тези среди. Също така не се обръща специално внимание на IQ на индивида и се подразделя на леки и тежки увреждания. Трябва да се прилагат и следните пет принципа: 1. Ограниченията на настоящата функционалност трябва да се оценяват в контекста на социалната среда, която е типична за връстниците и културата на индивида. 2. Валидната оценка взема предвид езикови и социални различия, както и комуникационни, сетивни, двигателни и поведенчески фактори. 3. Във всеки индивид ограниченията често съществуват заедно с възможностите. 4. Важна причина за описание на ограниченията е да се разработи профил на допълнителните услуги, които са необходими. 5. С подходящи индивидуални услуги за подкрепа за определен период, функционалността на лицето с умствена изостаналост като цяло ще се подобри (Polloway, 1997).

Сензорни нарушения

Най-често съобщаваните сензорни функции се отнасят до слуховата обработка. Това са хора, които показват дефицит във филтрирането, тоест в разграничаването на слухови стимули, което се проявява както като разсейване при наличието на шум в заобикалящото пространство, така и като неспособност да реагират, когато някой се обръща към тях (Ashburner et al., 2008). Всъщност хипореактивността обяснява защо децата, които се считат за глухи в ранните си години, в крайна сметка се оказват аутисти (Talay-Ongan & Wood, 2000). Освен това, сензорните смущения в слуховата област са свързани с проблеми с вниманието при деца, като невнимание, разсеяност и импулсивност (Lane et al., 2010). Изследване, проведено от Ashburner et al. (2008) показва, че трудностите в слуховото филтриране и поведението на сензорно търсене са фактори, които допринасят за академичния провал на децата, особено тези на възраст между 6-10 години (Schaaf et al., 2011). Що се отнася до тактилната функция, няколко пъти се съобщава за свръхреактивност към тактилни стимули. Според самоотчетите на хора с тактилна дисфункция, докосването е описано като интензивно усещане, което може да бъде преувеличено или объркващо (Tomcheck & Dunn, 2007). В главите в дисертационния труд, когато говорим за специални образователни потребности, ние също говорим за деца със сензорни увреждания, като например увреждания на слуха и осезанието.

Общи нарушения в ученето

Учениците с нарушения в ученето представят проблеми главно в своите области на писмена и устна реч. Обикновено те имат трудности при разбирането и възпроизвеждането на

писмен, както и говорим език. Изследванията показват, че значителен процент от населението има затруднения в ученето, но те не го осъзнават. Това означава, че човек може да има затруднения или в производството на писмена реч, или в нейното разбиране и никога по различни причини не трябва да подчертава етиологията на своите затруднения (Odom et al., 2005). В такива случаи обикновено трудностите съпътстват човека през целия му живот. Поради тази причина е много важно участващите в образователния процес да познават симптомите на нарушенията в ученето, за да ги открият възможно най-рано. По този начин намесите ще се осъществят по-рано при детето, в резултат на което то ще се включи по-плавно и лесно в образователния процес, без негативни ефекти върху училищното му представяне и учене. Терминът нарушения в ученето се използва за описание на разстройство в развитието. Обучителните затруднения, както бе споменато по-горе, се забелязват главно по време на училищния учебен процес. Тези ученици често са стресирани, неуспяващи, разочаровани и маргинализирани. Проблемите, с които се сблъскват, са различни поради естеството на обучителните трудности. Нарушенията в ученето, въпреки че са ендогенно състояние и не са причинени от околната среда, се влияят от нея (Heward, 2009). Взаимодействието на нарушенията в ученето със средата и методите на преподаване може да влоши ситуацията във всеки един момент. Въпреки това учените допринасят за усилията за по-добро и по-организирано справяне със ситуацията с данните и констатациите от своите изследвания. Въпреки че нарушенията в ученето обхващат много широк диапазон, включително редица различни случаи, колкото повече знания има за тях, толкова по-пълен ще бъде всеки подход (Seethaler & Fuchs, 2005).

Етиологията на нарушенията в ученето протича на същите дължини на вълната в диапазон от дефиниции. Първоначално дефинициите на нарушенията в ученето са били предимно от медицински характер. Увреждането на мозъка и различните нарушения на централната нервна система са основните виновници за затрудненията в ученето. След това дефинициите преминават към по-функционално ниво, а по-късно и към по-педагогическо (Willcutt et al., 2019). Нещо подобно се случва и с причините. Някои смятат, че мозъчното нарушение и нарушенията в нервната система са причинен фактор. Някои смятат, че това се дължи на различни зрителни, слухови и перцептивни дефицити, докато други експерти твърдят, че се дължи на липса на фонологично съзнание. В този момент се наблюдава фактът, че етиологията все още е загадка днес. Няма общоприета причина за нарушенията в ученето (Mammarella et al., 2014).

ВТОРА ГЛАВА - ВКЛЮЧВАНЕТО

2.1 Дефиниция

Съвместното обучение се счита за нова радикална политика на образователна подкрепа за хора с нарушения в общообразователните училища. Съвместното обучение предвижда всички ученици да ходят в училищата в техния квартал, в които да се включват активно и да участват в училищните учебни програми (Kugelmass, 2004). Съвместното обучение в международната литература се среща с термина „включване/inclusion“ от латинския глагол „includere“, което означава „включвам“ (Zoniou-Sideri, 2004). В гръцката литература терминът „включване/inclusion“ се среща като „интеграция“ и „приобщаващо образование“. И двата термина ще бъдат използвани за този дисертационен труд. Включването като образователна практика е предизвикателство за прекратяване на всяко състояние на изключване на хората с нарушения (Farrell & Ainscow, 2002) и насърчава идеята, че всяко дете трябва да бъде ценен член на училищната общност (Fakolade et al., 2009).

Институцията за приобщаващо образование е практика за обучение на деца с нарушения в общи класни стаи с деца без нарушения (Karpen, 2010). Включването има за цел да подобри ученето и активното участие на всички деца в общ образователен контекст. Споменаването на термина приобщаване се отнася до общото и еднакво обучение на ученици със и без специални потребности в подходящо проектирана обща образователна среда (Zigmond, 2003). Този аспект на образованието гарантира предоставянето на качествено образование за всички, адаптирано към различните нужди и способности на всеки ученик, при условие че се направят определени промени в училищата по отношение на административни стратегии, педагогически практики, учебни програми, образователни материали, инфраструктура, персонал и методи на подход за посрещане на специалните потребности от обучение на децата (Oluka & Egbo, 2014; Florian, 2014; Fakolade et al., 2009). Приобщаващото образование е иновативен метод, който ще помогне на всеки ученик да достигне пълния си потенциал (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

2.2 Основни принципи

Някои основни принципи управляват философията на приобщаващото образование и създаването на различна училищна система и следователно училище, което насърчава равното образование, независимо от присъщите дисфункции или трудности и причините за тези трудности, пред които е изправено всяко дете. Тези принципи, според Alekhina (2014), Brigham et al. (2016) и Takala et al. (2012), включват следните такива: - Правото на всички деца на равен достъп до „редовно“ образование. - Премахването на сегрегационното образование,

философията на изключването с цел „по-добро“ образование на деца със „специални образователни потребности“. - Насърчаването на съвместното съществуване и модела на солидарност - сътрудничество, като един от основните „етични“ принципи, които трябва да управляват училищната действителност. - Обучението на всички деца, със или без особености, в тяхната естествена социална среда. - Адаптирането на учебната програма, която ще отговаря на особеностите на всички деца - със затруднения или не, и която ще бъде гъвкава и богата на социални дейности и програми. - Включването не засяга само традиционните „категории“ деца със специални потребности, но всички групи деца в риск от социално и училищно изключване, поради различни индивидуални и социални фактори, създавайки стабилна и възприемчива психосоциална и учебна среда. - Индивидуализираното и персонализирано обучение, чрез използване на алтернативни психопедагогически програми, с цел повишаване на мотивацията за учене при всички деца. - Преквалификацията на учителите, която трябва да се фокусира върху въпроси на интеграционната политика, практика и философия и да засяга въпроси на интеграционната политика. - Използване на подкрепящи структури със социален характер, фокусирани върху детето и семейството, в тясно сътрудничество с училището. - Убеждението, че всички деца се възползват от разнообразието и че присъствието дори на едно дете с тежки физически и умствени нарушения в класната стая, може да бъде промяна в мисленето и отношението на всички останали деца. - Училището е отворено за родители и общество, с акцент върху развитието на взаимно подкрепящи се отношения с общността (Alekhina, 2014; Brigham et al., 2016; Takala et al., 2012).

2.3 Силни и слаби страни на включването

Чрез приобщаването, ползите могат да бъдат обобщени, както следва: развитие на социални отношения между ученици със и без специални образователни потребности, развитие на приемане на разнообразието от другите деца и придобиване на социална чувствителност, разширяване на хоризонта на възприятията на детето без нарушения, приемане на различието от всички членове на класа, сътрудничество на специални и общообразователни учители в полза на всички деца, намаляване на чувството за отхвърляне, тъй като всички ученици със специални образователни потребности имат възможност да посещават общообразователно училище и накрая, по-ефективно прилагане на приобщаващото образование с приноса на родителите на деца със и без специални образователни потребности (Connor & Ferri, 2006; Westwood & Graham, 2003). Училището придобива човешкия характер, който трябва да има. Съответни изследвания в училищата, които са структурирани въз основа на принципите на приобщаването, показват, че стигмата на учениците със специални образователни потребности е намалена, като по този начин се повишава тяхното самочувствие, докато ползите чрез непрекъснато взаимодействие се разширяват дори до ученици без

образователни потребности. Участието във всички дейности на образователния процес повишава степента на емпатия, социална чувствителност и подкрепа.

Също така, на ниво учителски персонал, ползите са многобройни, тъй като чрез съвместните усилия и системното сътрудничество в подкрепа на всички ученици, учителите носят знания и материали, полезни във всеки случай (Mngo & Mngo, 2018). От друга страна, аргументите срещу включването се фокусират главно върху чувството на отхвърляне и стигма, изпитвано от децата със специални образователни потребности, тъй като те предпочитат да общуват с деца с подобни особености (Shifrer, 2013). Разбира се, трябва да вземем предвид факта, че въпреки че учениците със специални образователни потребности обикновено могат да посещават общи класове, те са маргинализирани от своите връстници или преподавателски състав поради тяхното разнообразие (Westwood & Graham, 2003). Също толкова сериозен аргумент подчертава трудността за координиране на темпото на учене, предвид бавния темп на учене на децата със специални образователни потребности. Освен това обучението и образованието на учителите по специално образование се оказва доста непълно и недостатъчно за ефективното академично и социално развитие на всички деца (De Boer et al., 2011; Shifrer et al., 2013). Също така с премахването на специалните училищни звена и функционирането само на общообразователни класове не се отчитат случаите на деца със сериозни затруднения, а все още не са направени необходимите материално-технически промени, които да направят достъпа до училищните модули, достъпни за всички ученици. И накрая, заслужава си да се спомене фактът, че учениците със специални образователни потребности и техните родители нямат право да избират кое училище ще посещават децата им, като общообразователно или специално училище (Doren et al., 2014; Erevelles, 2000; Hang & Rabren, 2009).

ТРЕТА ГЛАВА – НАГЛАСИ КЪМ ДЕЦАТА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

3.1 Социалната перспектива на включване на деца със специални образователни потребности

Съгласно принципите на приобщаването, всяко дете трябва да има достъп до и равни възможности в образованието, независимо от неговите интелектуални или физически способности. На практика това означава, че общообразователните и специалните училища сега са обвъркани и работят като едно цяло, като всяко възприема характеристиките на другото, винаги според нуждите и случаите на децата. Съществува и въпросът как родителите на деца с нарушения виждат и искат децата им да бъдат образовани. Проучване, проведено от Skarbrevik (2005), установява, че учителите са тези, които подобряват социалното включване на децата, въпреки факта, че родителите вярват, че го упражняват социално. Това може да се дължи на факта, че учителите се фокусират повече върху образователните аспекти на приобщаваща среда и имат усещането, че колкото по-ниско е образователното ниво на всяко дете, толкова по-ниска е социалната му интеграция, докато родителите не виждат нищо подобно. С други думи, те виждат социалния контакт като нещо отделно от образователните постижения при оценката на нивото на социална интеграция на детето. В социалния модел на подход към нарушенията има ясна препратка към обществото и премахване на онези пречки, които възпрепятстват равноправното участие на хората с нарушения в социалния живот. Не само има загриженост относно нарушението на индивидуално ниво, но се поставя акцент върху връзката между индивида и условията на околната среда (Организация на обединените нации, 1994 г., стр. 7).

Социалното положение на децата със специални образователни потребности

Според Clark & Ayer, в проучване, проведено през 1998 г., децата с нарушения създават връзки и приятелства с други деца, които са в непосредствена близост, тоест в ежедневната им среда (Teuscher & Makarova, 2018). Такава среда е училището и следователно по-директната среда - класната стая. Съществува неизбежна трудност при изграждането на взаимоотношения между деца с нарушения и деца с типично развитие в училище, като децата с нарушения са по-уязвими (Diamond, 2001; Karp et al., 2010). Съществуващите изследвания показват, че учениците с двигателни нарушения и по-малките ученици с интелектуални затруднения имат по-малко проблеми с интеграцията, отколкото учениците с аутизъм или други поведенчески проблеми (Koster et al. 2007; Mand, 2007). Приемането от връстниците, приятелствата и

чувството за принадлежност към социална група са предложени като индикатори за определяне на социалния статус на детето в училищната среда. Тези, които могат да правят кръстосани препратки към това, са учителите, които според статията на Pijl, Frostad & Flem (2008), озаглавена „Социалната позиция на учениците със специални нужди в редовните училища“, могат да представят по-зряла, дългосрочна картина на учениците. Учителите са първите, които забелязват социалните проблеми на ученика в училище. Следователно е важно да се сравняват техните възгледи с тези на учениците в класната стая, за да се избегне надценяването на тяхното нарушение и статус (Monchy et al., 2004).

Социалното самовъзприемане на децата със специални образователни потребности

Децата със специални нужди в училище също се сблъскват с проблеми на самовъзприятието. Нивата на приемане и самовъзприемане в редовните класове са умерени според статията на Pijl и Frostad (2010), озаглавена „Приемане от връстници и самооценка на ученици с нарушения в редовното образование“. Учениците с нарушения, които са нежелани за своите връстници, са изложени на риск от ниско самочувствие. Като цяло учениците, които изпитват чувство на изолация, са по-склонни да развият ниско самочувствие (Baumeister et al., 2008), тъй като отхвърлянето от техните съученици е доказателство, че нямат толкова високо самочувствие.

Социалното взаимодействие на деца със специални образователни потребности

Децата с нарушения се възползват значително от програмите в приобщаващи структури за специални нужди, в зависимост от трудностите, с които се сблъскват. Първоначално включването на деца със зрителни нарушения е ниско по отношение на представителството, тъй като мнозинството не посещават общообразователни училища (Odom et al., 2004). Erwin и Brown (2003) в своето изследване на социалното взаимодействие на деца с нарушено зрение с техните връстници в общообразователните училища установяват, че децата прекарват повече време в игри с типично развиващи се деца, отколкото в неподходящи действия, свързани със самообслужването. По отношение на взаимодействието извън клас, децата с нарушено зрение изглежда са по-неохотни да поемат както инициативи, така и да участват в дейности. Това колебание може да бъде намалено чрез приобщаващо образование и сътрудничество. Изследвайки деца с умствена изостаналост, изглежда, показва тяхната склонност да зависят от други хора, независимо дали са тези около тях, или учителите, или съучениците. Това се дължи на незрялостта и несигурността, която ги изпълва. От друга страна, децата с аутизъм според Schwartz et al. (1998), показват по-малко негативно поведение, като в същото време имат по-голямо развитие на езика и социалните и когнитивни умения. Въпреки че тяхното участие в

дейности и взаимодействието им с техните връстници е относително ограничено поради характеристиките на изолацията, които имат децата с аутизъм, с подходящи практики, техните усилия за интеграция могат да бъдат постигнати (Koegele et al., 2001). И накрая, за децата с тежки нарушения, изследванията показват, че в много случаи, те имат равни възможности за взаимодействие, но недостатъкът е, че съучениците, които им помагат или общуват с тях, не са експерти и също се нуждаят от подобна помощ, за да отговорят на техните изисквания (Hanline, 1993). Сферата на социалната интеграция не дава толкова положителни резултати, тъй като само по отношение на приемането им от училищната среда и хората, които я представляват, т.е. ученици и учители, има положителни знаци. Областта, касаеща желанието на децата с нарушения и специални образователни потребности да развият връзки и приятелства, не дава положителни резултати. Ако за всеки отделен случай се установят взаимодействия с техните съученици, те трудно се поддържат извън училищната среда и също така трудно ще се развият по собствена инициатива на децата. В същото време си струва да добавим факта на въздържане от училищни събития и следователно на не толкова активно участие в този тип дейности (Roberts & Lindsell, 1997).

Педагогът по приобщаване

Разглеждайки ролята на интеграционния педагог, или алтернативно на педагога по приобщаване, разбираме, че тяхното обучение по интеграция не може да се извърши нито от отделно от общата педагогика, нито от специална педагогика индивидуално. Перфектната подготовка включва сливане и на двете. По-конкретно, специалният педагог е призван да се изправи пред редица случаи и проблеми, да реши и да действа според всеки случай. Това е безспорен и незаменим орган според Woolf (2019), който подчертава, че неговата/нейната работа е толкова отговорна и дълбоко ориентирана към човека и че „ако учителят на типично развиващото се дете е веднъж учител, учителят на децата в неравностойно положение е два пъти такъв” (Zoniou - Sideri, 2012, p.155). Тази трудност се дължи на препятствията, представени от индивидуализираното преподаване и индивидуалното участие, от една страна, и от друга страна на моралното отношение, което той трябва да поддържа при всеки проблем (Zoniou - Sideri, 2012). На ниво обучение има разделение на две нива, теоретично и практическо според Zoniou - Sideri (2012). Теоретичната подготовка се основава на разбирането на принципите на специалното образование, като институции, форми на интеграция и други подобни части. Практическото обучение, от друга страна, сега се крие в нагласите на учителя. На това ниво стават очевидни неговото/нейното желание или не, неговите/нейните слабости, неговата/нейната отговорност и накрая неговата/нейната пригодност да практикува конкретната професия.

3.2 Възприятията на учителите за приобщаване

Нагласите на учителите към учениците с нарушения оказва значително влияние върху образователния опит. Убежденията на учителите относно нарушенията, възприемането и отношението могат да повлияят на практиката на приобщаващото образование, качеството на учебните материали и обучението, което учениците получават (Leyser & Tappendorf, 2001). Нагласите на учителите, макар и като цяло положителни към приобщаващото образование, може да бъдат повлияни от техните опасения относно въздействието, което подобен процес ще има върху тяхното време и умения. Много общообразователни преподаватели, които се чувстват неподготвени и се страхуват да работят с ученици с нарушения в редовните класове, показват разочарование, гняв и негативно отношение към включването поради факта, че вярват, че включването ще ги доведе до по-ниски академични стандарти (Avramidis et al., 2000). В допълнение, достъпът до ресурси и специалната подкрепа се отразява на увереността на учителите и отношението към включването (Bennett et al., 1997).

В контраст на това, минали положителни преживявания с деца с нарушения дават на учителите положително отношение и чувство за постижение по отношение на приобщаването (Leatherman, 2007). Видът увреждане също изглежда влияе върху нагласите на учителите. Установено е, че учителите като цяло подкрепят включването на деца с физически и сензорни нарушения повече от тези с умствени, обучителни и поведенчески нарушения (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). В допълнение, преподавателите съобщават за необходимостта от увеличаване на стажовете и практическия опит (Avramidis & Norwich, 2002). Обучението на учителите се счита за жизненоважно за развитието на положителни нагласи и умения, необходими за успешно включване, тъй като формалното образование е признато за един от основните фактори, насърчаващи приобщаващото поведение (Forlin et al., 2009). В допълнение, учителите имат по-добро разбиране за потенциала на децата с нарушения, след приключване на приобщаващ фокус върху включването (Campbel et al., 2003). Някои автори обаче твърдят, че увеличаването на знанията и увереността в приобщаването само по себе си не е достатъчно за подобряване на положителното отношение и намаляване на стреса, който идва с него. Те подчертават констатацията, че има постепенно намаляване на положителната нагласа към включването на стажант-учителите, докато те преминават през годините на обучение (Costello & Boyle, 2013). Може би повишената осведоменост за предизвикателствата, пред които могат да се изправят при включването на всички ученици с нарушения, може да ограничи отвореността на учителите към приобщаване (Forlin & Chambers, 2011).

Въздействието на възрастта, пола и ролята на учителите върху съществуването или несъществуването на приобщаващо поведение е до голяма степен смесено. Някои проучвания не съобщават за значителен ефект на възрастта на учителите върху съществуването на приобщаващо поведение (Avramidis & Norwich, 2002), докато други предполагат, че приобщаващата практика значително подобрява нагласите на по-младите учители, но не и на по-възрастните (Forlin et al., 2009). Жените преподаватели съобщават, че са по-толерантни към включването (Avramidis et al., 2000), докато други проучвания не съобщават за ефект върху пола (Alghazo et al., 2003). След обучение е доказано, че учителите с по-малко опит имат по-положително отношение към включването в сравнение с по-опитните (Avramidis & Norwich, 2002). За разлика от това, някои проучвания са установили, че учителите, които са били в досег с хора с нарушения, като например приятели или членове на семейството, са били по-отворени към приобщаването (Forlin et al., 2009), докато други проучвания съобщават, че няма ефект от предишен досег с нарушението (Alghazo et al., 2003)

3.2.1 Фактори, влияещи върху възприятията на учителите за приобщаващо образование

Литературата идентифицира фактори, които са свързани с учениците със специални образователни потребности, с техните учители и с външната среда. Това са трите ключови фактора, които могат да предизвикат успеха на включването (Tiwari et al., 2015). Факторите, които са свързани със самите ученици, се отнасят до различните категории нарушения. Факторите, които са свързани с образователната перспектива, се отнасят до нагласите на учителите и директора на училището към нарушенията и приобщаването, а факторите на околната среда се отнасят до архитектурни, административни и програмни ограничения (Gray et al. 2017).

3.3 Нагласи на учителите към децата със специални образователни потребности

Разнообразие от проучвания и научни трудове се фокусират върху значението на положителните нагласи на учителите към интеграцията (напр. Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Unianu, 2012). Carrington (1999) твърди, че от социално-конструктивистка гледна точка, мненията на учителите - и следователно техните нагласи - показват, че те имат свои собствени идеали, които неизбежно влияят върху формирането на приобщаващо училище. В допълнение, общоприето е, че прилагането на приобщаващо училище ще остане невъзможно, ако все още се предполага, че учителите ще приемат образователни политики и практики, без оглед на тяхната система от становища, техните права и техните интереси (Carrington, 1999; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Освен това се твърди, че настоящият социално-икономически контекст на национално и глобално ниво не е най-благоприятният за насърчаване на интеграцията, така че нагласите на учителите във всичките

им измерения са ключов въпрос за изследване (Unianu, 2012). Освен това, въз основа на „Теорията на планираното поведение“ (Ajzen, 1991), нагласите могат да създадат условия, които засилват практиката на интеграция, което от своя страна води до по-положителни нагласи (Pedersen et al., 2014). Не трябва да забравяме, че ключов фактор във взаимодействието на хората с и без нарушения е междуличностното привличане, което съществува между тях, тъй като лицата без нарушения, които имат негативни предразсъдъци и стереотипи за хората с увреждания, рядко ще се опитат да влезнат в отношения с втория вид лица (Zoniou-Sideri et al., 2006). По същия начин не може да се очаква учител, който е предубеден към уврежданията и като цяло има негативно отношение към тях, да може да възприеме и приложи приобщаваща философия.

Нагласите на практикуващите учители, според Avramidis & Norwich (2002), са прогностичен фактор за успешния резултат от приобщаващото образование за това и тяхното изследване е интересно. Същата гледна точка е изразена и от Miesera & Gebhardt (2018), според които отношението на учителите към включването на всеки ученик в общата класна стая, независимо от неговото/нейното нарушение, е един от основните фактори, влияещи върху резултата от приобщаващото образование. Тук е уместно да говорим за понятието „отношение/ attitude“. Отношението е сложно понятие, което описва позицията на респондента по дадена тема. Концепцията за отношение е неопределима, защото зависи от когнитивни и емоционални критерии (Cameron, 2017). Интересно изследване, в което са проучени възгледите за съвместното обучение на 641 гръцки учители по общо образование, основно и средно образование, е това на Zoniou-Sideri & Vlachou (2006). Нагласите на учителите в това изследване са изследвани във връзка с определени променливи като пол, вид нарушение, предишен преподавателски опит с ученици със специални образователни потребности и като цяло те имат положително отношение към приобщаването. Avramidis & Kalyva (2007) провеждат изследване, в което участват 155 учители от началните училища от регион на северна Гърция. Това изследване показва, че повечето учители имат положителни възприятия за приобщаващото образование, но съществуват резерви относно прилагането на приобщаващото образование на практика. Друго изследване, което подчертава положителното отношение на гръцките учители към съвместното обучение, е това на Tsakiridou & Polyzorouloy (2014), което разкрива статистически значими разлики в нагласите на учителите във връзка със специфичното обучение, получено от респондентите, както и предишния им учителски опит, както и техния пол. Скорошно гръцко проучване, което също показва положително отношение към общото образование на ученици със специални нужди и тези, които нямат специални образователни потребности, е това на Galaterou & Antoniou (2017).

Освен това, изследвания, които подчертават положителното отношение на учителите, се появяват и в международната литература. Woodcock (2013) показва, че учителите в началните училища имат положително отношение към съвместното посещение на ученици с и без нарушения в общообразователните училища. Odongo & Davidson (2016) посочват, че учителите разбират значението на приобщаващото образование за социалната интеграция на децата с нарушения и ползите, предлагани на типично развиващите се съученици на деца с нарушения, но са изразени много опасения относно ефективното прилагане на приобщаващото образование, поради съществуващите условия в училищните съоръжения и в общото функциониране на училищната система в тяхната страна. Изследването на Buford & Casey (2012) в Америка също дава положителни резултати, където също повечето учители, участвали в извадката от изследването, показват положително отношение към приобщаващото образование. В настоящото проучване полът и преподавателският опит на учителите не показват статистически значими разлики. В изследването на Kalyva et al. (2007), резултатите показват, че повечето от сръбските учители, участвали в изследването, имат негативно отношение към приобщаващото образование.

3.3.1 Нагласите на учителите по общо и специално образование относно интеграцията на ученици със специални образователни потребности

По отношение на учителите в началното предучилищно образование, съществуват проучвания, които подкрепят, че те имат предимно положително отношение към приобщаващото образование на ученици със СОП (McConkey & Bhilgri, 2003; Lian et al., 2008). От друга страна обаче, други проучвания идентифицират неутрални нагласи (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014; Liu et al., 2016), докато трети стигат до противоречиви данни, защото нагласите на изследваните от тях учители в предучилищна възраст се различават, тъй като част от учителите имат положителни, а друга част - отрицателни нагласи (Razali et al., 2013). Освен това има изследвания, които твърдят, че отношението на учителите към ученици със СОП е положително (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014), но това не е положително свързано с отношението им към приобщаването. Във всеки случай обаче е установено, че дори в случаите, когато предучилищните учители имат положително отношение към включването на конкретните ученици, те не се колебаят да изразят същевременно своите опасения, засягайки, наред с други неща, въпросът за степента/тежестта на аутистичното разстройство, като фактор, който би повлиял на тяхното отношение към включването (Humphrey & Symes, 2013).

По отношение на началните учители, данните са също толкова противоречиви. По-подробно, множество проучвания посочват, че по-голямата част от техните участници имат предимно положително отношение към включването на ученици със СОП, подчертавайки,

наред с други неща, неговите предимства (Cassady, 2011; Cassimos et al., 2015; Karal & Riccomini, 2016). Отново, разбира се, заслужава си да се отбележи, че както в случая с предучилищните учители, дори в проучванията, където повечето участници имат положителни нагласи, те не се поколебават да изразят своите опасения относно прилагането на интеграцията, като наред с другото повдигат въпроса за сериозността на нарушението (Humphrey & Symes, 2013; Sansosti & Sansosti, 2012) и техните ограничени познания. Всъщност в друго проведено проучване мнозинството има неутрални нагласи (Srivastava et al., 2017). Докато в отделно друго изследване, учителите в началните училища изглежда предпочитат посещаването на ученици със СОП в образователни центрове за хора с аутизъм или в класове за специално обучение (Akgul, 2012). Дори в изследване, което се фокусира конкретно върху отношението на учителите към включването на ученици с високофункционален аутизъм, въпреки положителното отношение, изразено от участниците, не липсва колебание по отношение на включването на всички ученици с това специфично нарушение (Sansosti & Sansosti, 2012).

По отношение на учителите в средното образование е показано, че повечето от тях имат положително отношение към включването на ученици със СОП (Cassimos et al., 2015; Humphrey & Symes, 2013; Karal & Riccomini, 2016; Park & Chitiyo, 2011). Разбира се, въпреки общото си положително отношение, мнозина са по-колебливи относно по-сериозните случаи на разстройството от аутистичния спектър (Teffs & Whitbread, 2009) и изразяват опасения относно практическото прилагане на включването (McGillicuddy & O'Donnell, 2014). Що се отнася до учителите по специално образование, серия от изследвания съобщават, че повечето от тях са имали положителни нагласи по отношение на приобщаващото образование на ученици със СОП (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Cassimos et al., 2015; Karal & Riccomini, 2016; Rodríguez et др., 2012; Sansosti & Sansosti, 2012). Съществуват обаче и проучвания, които идентифицират противоречиви нагласи от страна на учителите по специално образование по отношение на включването на ученици със СОП, т.е. някои участници в тях имат положителни нагласи, а други отрицателни, с различни фактори (напр. преживяно взаимодействие с ученик със СОП), за да повлияят на техните нагласи (Hassan et al., 2015).

По отношение на смесените извадкови проучвания, които се фокусират върху сравняването на нагласите на учителите по общо образование и специалното образование, основно и средно образование, изглежда, че повечето от тях заключват, че учителите по специално образование имат по-положително отношение към включването на ученици със СОП в сравнение с учителите по общо образование (Humphrey & Symes, 2013; Karal & Riccomini, 2016). Като се има предвид, че само едно изследване, което е това на Mavropoulou

& Padeliadou (2000), е стигнало до обратното заключение, а именно, че общообразователните учители са по-позитивни за интеграцията на ученици със СОП, отколкото учителите по специално образование.

3.4 Нагласи на родителите на деца със специални образователни потребности

Според Zoniou-Sideri et al. (2006) реакциите на майките, които имат деца с нарушения, преминават през две фази, които също са споменати, по-аналитично, преди: (а) Фазата на шок, (б) Фазата на приспособяване или възстановяване. В тази фаза се постига „съзнателният“ конфликт с нарушението, при който майката успява да се адаптира към новите данни, да премахне тъгата и чувството за несправедливост, които е имала. (Zoniou-Sideri et al., 2006). Що се отнася до бащата, реакциите към детето с нарушение се характеризират със силна пасивност. Изследванията, базирани само на бащите на деца с нарушения, са ограничени, поради общото схващане, че ролята на бащата в развитието на детето не е толкова важна, колкото тази на майката (Colver et al., 2015). Според резултатите от изследването бащите обикновено представят децата с нарушения негативно и имат ниски очаквания към тях (Magil-Evasns et al., 2001). Бащата трудно приема всичко, което идва с появата на дете с нарушение, като социален статус. В същото време бащинството в семействата на деца с нарушения се представя предимно като свръхпротективно, докато свръхпротективното поведение е най-честата нагласа в обучението на деца с увреждания (Dale, 2008).

Трябва да се отбележи, че бащата обикновено фокусира вниманието си главно върху бъдещите последици от нарушението върху живота на детето, но също и върху възприемането от деца с увреждания на социално приемливо поведение (Lamb & Laumann-Billings, 1997). И накрая, според изследването на Tsimpidaki (2008) в Родос, в семейства на деца в предучилищна и училищна възраст със специални нужди, диагнозата емоционално нарушение, причинява разнообразни и объркващи емоции, които се характеризират със силно негативно заредено емоционално настроение. Освен това родителите съобщават, че тези чувства се развиват с течение на времето, но се връщат обратно в различни критични моменти. Значението на нарушението предизвиква стрес, който води до умствено и физическо изтощение, което често кулминира в разочарованието на очакванията на родителите от детето. Родителите съобщават, че са се адаптирали към особеностите на детето, чувстват се удовлетворени от това, което предлагат и съобщават за положителните последици от живота с дете със специални нужди, които са тематизирани чрез емоционална близост и личностна зрялост (Tsimpidaki, 2008).

3.4.1 Нагласите на родителите за интеграция на ученици със специални образователни потребности

Изследването на Kontouli (2015) доказва, че няма статистически значими разлики между родители и учители по отношение на техните възприятия за интеграция, с изключение на онези, отнасящи се до практиките в класната стая, в които родителите изразяват по-положителни възприятия в сравнение с учителите. Фактори като пол, образователно ниво и възраст на родителите, както и техният контакт с хора със специални нужди, изглежда не оказват влияние върху възприятията им за интеграция. Iadarola et al. (2015) провеждат проучване в Съединените американски щати и резултатите показват, че те смятат, че за осъществяването на включването на деца със СОП в общото образование е необходимо културно движение, чрез което включването и приемането на тези ученици ще нарасне от страна на останалите деца, които нямат СОП. De Boer et al. (2010) установяват, че по-голямата част от родителите имат положително отношение към включването.

Balboni & Pedrabissi (2000) показват, че колкото по-високо е икономическото и социалното ниво на родителите, толкова по-положително отношение към интеграцията имат те. По същия начин изследването на Balboni & Pedrabissi (2000) установява, че има положителна и пропорционална връзка между статуса на доходите на родителите и техните възгледи за включването на деца със специални образователни потребности в общото образование. Точно обратният резултат е открит от изследването, направено от Sosu & Rydzewska (2017). Sosu & Rydzewska (2017) установяват, че родителите с ниски доходи са не само по-положителни относно включването на деца със специални образователни потребности в общото образование, но изразяват мнението, че включването е от полза за децата със специални образователни потребности. Bhargova & Narumanchi (2011) подчертават, че е важно децата със специални образователни потребности да се чувстват приети в масовото училище. Kalyva & Agaliotis (2009) показват, че родители, които са имали предишен опит във взаимодействие с лице с увреждане или в процеса на включване на дете със специални образователни потребности в класа на детето си, са заключили, че имат положително отношение към проблема с интеграцията.

De Boer & Munde (2014) също установяват, че родителите, които са имали гореспоменатото познаване на дете с нарушение или със специални образователни потребности, имат положително отношение към интеграцията, поради факта, че показват намалени предразсъдъци към тези деца. De Boer (2012) заключава, че важен определящ фактор, който влияе върху отношението на родителите към включването на деца със СОП в общото образование, е видът на тяхното нарушение. Родителите на типично развиващи се

деца, изглежда, като цяло са положителни към перспективата за включване (Al Neyadi, 2015). Образователните ползи от включването за типично развиващи се деца също са докладвани от родители, които са участвали в изследването на Vlachou et al. (2016).

3.5 Нагласите на учениците за интеграция на ученици със специални образователни потребности

Patsidou (2010), от страна на учениците, показва положително отношение към хората със специални нужди, като момчетата имат по-положително отношение към хората със специални нужди, отколкото момчетата. Позитивното отношение на учениците, както момчета, така и момичета, е свързано само с установяване на формални взаимоотношения с хора с нарушения. Даже напротив, отношението на учениците се оказва негативно по отношение на създаването на приятелски отношения. Интегрирането на хората с нарушения във формалното образование и приемането им от деца без нарушения е социална реалност и това се дължи главно на нейното институционализиране. То се влияе от фактори като възраст, нагласи на ученици без нарушения, вид и степен на нарушението и пол (Sherril, 2004).

Woodard (1995) показва положително отношение към интегрирането в лагери и в развлекателни дейности. Roberts и Smith (1999) докладват, че теорията за планираното поведение е важен инструмент за изследване на нагласите, тъй като възприеманият контрол и нагласите могат да предскажат намерението на децата без увреждания да взаимодействат с деца с увреждания извън училищния контекст. Подобни открития са разкрити и в изследването на Kourea & Ftiaka (2003). Block & Malloy (1998) доказват, че типично развиващите се деца не са съгласни с идеята да имат съотборници с умствена изостаналост и приемат адаптирането на упражненията, за да улеснят своите съотборници с нарушения. По-малко ясни са резултатите от анкетите на ученици в първи клас на основното училище от 7-10.

В проучване на Gash (1996) на 9-годишни ученици, се установява, че те отказват да общуват със своите съученици или други деца с някакъв вид увреждане и посочените причини са, че децата с нарушения са отговорни за смущенията в класната стая и те предполагат, че трябва да посещават специални училища, където пространството е по-подходящо и учебният процес е по-благоприятен. В юношеството учениците регистрират негативно отношение към съучениците си с нарушения, както и към проблемите с интеграцията (Ferguson, 1999). Нагласите на по-големите деца изглеждат предимно положителни (Lampropoulou & Panteliadou, 2000). И накрая, по отношение на фактора пол, който може да повлияе на отношението на учениците към съученик с увреждане, са идентифицирани само две проучвания, от (Archie & Sherrill, 1989; Tripp et al., 1995).

В други изследвания констатациите показват, че когато типът нарушение е по-видим, степента на приемане е по-голяма, отколкото за видовете увреждане, които не са явни (Cook & Semel, 1999). Повече от половината деца заявяват, че биха създали приятелство с дете с двигателни увреждания, което използва помощно устройство, или дете с нарушено зрение, което използва специален бастун (Hodkinson, 2007).

Въпреки това, нагласите на учениците от началното училище с интеграционни класове са негативни към ученици с физически или умствени нарушения, докато те се стремят да общуват с ученици без нарушения (Nowicki & Sandisson, 2002). И в това изследване има повече положителни нагласи към учениците с двигателни нарушения в сравнение с учениците с интелектуални нарушения. Изследването на Kourea & Ftiaka (2003) показва противоположни резултати при учениците от началното училище, включително ученици с много видове увреждания. Учениците без увреждания показват по-негативно отношение към своите съученици с видим вид увреждане, отколкото към съученици с невидим тип.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА - МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

4.1 Цел, хипотези и задачи на изследването

Целта на това изследване е да проучи убежденията, нагласите и отношението на общообразователните учители в Гърция към интеграцията на деца със специални образователни потребности. По-подробно е направен опит да се изследват убежденията на общообразователните учители в Гърция за приобщаването на деца със специални образователни потребности, ефективните практики, които подпомагат това приобщаване, пречките пред приобщаването на деца със специални образователни потребности, както и записването на техните мнения относно степента на личната им способност, но също и способностите на тяхното училище, да се справят с основните специални образователни потребности.

Изследователските задачи, които ще бъдат обхванати, са следните:

1. Да се провери какво е мнението на общообразователните учители за приобщаването на деца със специални образователни потребности.
2. Да се провери какви са убежденията на общообразователните учители за практиките, които спомагат за приобщаването на деца със специални образователни потребности.
3. Да се провери какви са схващанията на общообразователните учители за пречките, които съществуват пред приобщаването на деца със специални образователни потребности.
4. Да се провери доколко общообразователните учители са способни да се справят с основни категории специални образователни потребности.
5. Да се провери какви са убежденията на общообразователните учители за готовността на техните училища да се справят ефективно с основни категории специални образователни потребности.
6. Да се провери каква връзка се очертава между убежденията на учителите и техните демографски характеристики.

Изследователските хипотези за изследователския въпрос, които ще бъдат потвърдени или отхвърлени, са следните:

Хипотеза 1. От общообразователните учители се очаква да имат умерено отношение към включването на деца със специални образователни потребности. Основно очакваме умерени познания на учителите за практиките на приобщаване, недиференциране на родителите на

деца със специални образователни потребности и на типично развиващи се деца и умерено отношение на учителите към положителното социално въздействие на приобщаването.

Хипотеза 2. От общообразователните учители се очаква да разпознаят важността на всички съответни практики, които подпомагат включването на деца със специални образователни потребности. Основно очакваме общообразователните учители да признаят важността на прекия преподавателски опит с деца с нарушения, наблюдението на други учители в приобщаваща среда, обучение/семинари, консултативни дейности с други учители, специалисти и родители, досег до деца с нарушения, дискуссионни групи за приобщаващи практики, практическа работа в училище, участие в изследвания, съвместен опит с училищното звено и независимо четене, при включването на деца със специални образователни потребности.

Хипотеза 3. Учителите в общообразователните училища се очаква да заявят, че срещат много препятствия при включването на деца със специални образователни потребности, че не са способни да се справят с основните категории специални образователни потребности, и че техните нагласи по отношение на готовността на техните училища ефективно да се справят с основните категории специални образователни потребности са отрицателни. По-конкретно, ние основно очакваме, че учителите в общообразователните училища смятат ограниченото време и ограничените възможности за сътрудничество, собствените си и на своите колеги нагласи, липсата на опит по отношение на включването, малките им познания в тази област, текущите им работни ангажименти, малката подкрепа от училището/директора и нагласите на родителите, за важни препятствия. Очакваме също, че учителите в общообразователните училища не могат ефективно да се справят с общите нарушения в ученето, речеви и езикови проблеми, СДВХ, двигателни и сензорни нарушения, разстройства от аутистичния спектър и умствена изостаналост. Накрая, очакваме, че учителите в общообразователните училища вярват, че техните училища нямат достатъчно ресурси, за да покрият нуждите на деца с общи нарушения на ученето, речеви и езикови проблеми, СДВХ, двигателни и сензорни нарушения, разстройства от аутистичния спектър и умствена изостаналост.

Хипотеза 4. Очаква се демографските характеристики на учителите в общообразователните училища да имат статистически значима връзка с техните нагласи към включването. Очакваме, че учителите в по-напреднала възраст и съответно повече години педагогически/преподавателски опит имат по-негативни нагласи към включването на ученици с нарушения или специални образователни потребности. Освен това, очакваме, че жените и учителите с по-високо образователно ниво са по-положително настроени към включването.

Хипотеза 5. Очаква се отношението на общообразователните учители да бъде негативно относно готовността на техните училища да се справят ефективно с основните категории специални образователни потребности. Основно очакваме, че общообразователните учители смятат, че техните училища не разполагат с ефективни ресурси, за да покрият нуждите на деца с общи нарушения в ученето, говорни и езикови проблеми, СДВХ, двигателни и сензорни нарушения, разстройства от аутистичния спектър и умствена изостаналост.

Хипотеза 6. Демографията на учителите в общото образование се очаква да има статистически значима връзка с техните нагласи за приобщаване. Очакваме, че учителите в по-напреднала възраст и следователно с повече години образователен/преподавателски опит, имат по-негативно отношение към включването на ученици с нарушения или специални образователни потребности. Освен това очакваме, че жените и учителите с по-високо образователно ниво са по-положително настроени към включването

4.2 Философия на изследването

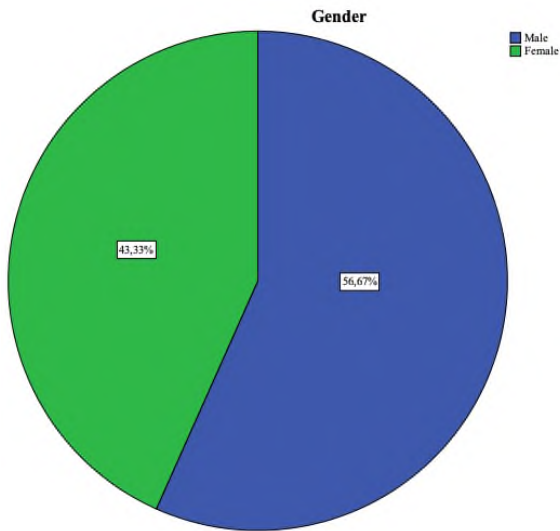
За да се покрие горната изследователска цел, се извършва първично количествено изследване. Конкретният тип изследване е избран поради факта, че се счита, че може по-адекватно да покрие целите на изследването и да отговори по-ясно на следните изследователски въпроси. Също така е избрано да се проведе първично количествено изследване, поради факта, че е счтено за възможно изследователят да има достъп до достатъчна изследователска извадка от общообразователни учители в Гърция.

4.3 Популация и извадка от изследването

Изследователската извадка се състои от 120 учители от общото основно и средно образование в Гърция. Изследователската извадка е събрана чрез произволно събиране на проби. Единственото условие, на което трябва да отговарят участниците в това изследване, е да работят като учители в гръцкото общо образование. Въпросникът е изпратен от изследователя до общо 400 учители по общо образование в Гърция. Отговорът на 120-те общообразователни учители, съставляващи извадката от изследването, предполага процент на отговор от 30%.

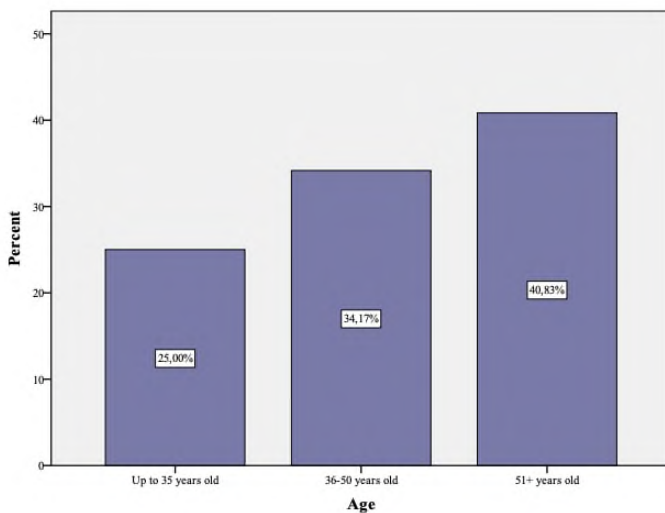
Резултатите в диаграмата по-долу показват, че 56,67% от изследваната извадка са мъже, а останалите 43,33% са жени.

Диаграма 1: Пол



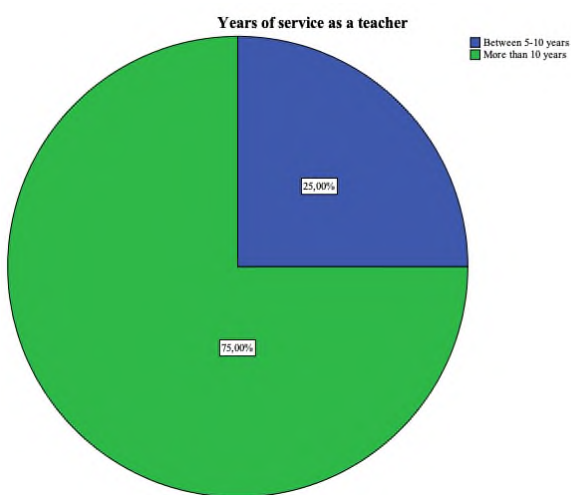
Резултатите в диаграмата по-долу показват, че 40,83% от изследваната извадка са хора на възраст над 51 години, 34,17% от изследваната извадка са хора на възраст между 36 и 50 години, а останалите 25% от изследваната извадка са хора на възраст до 35 години.

Диаграма 2: Възраст



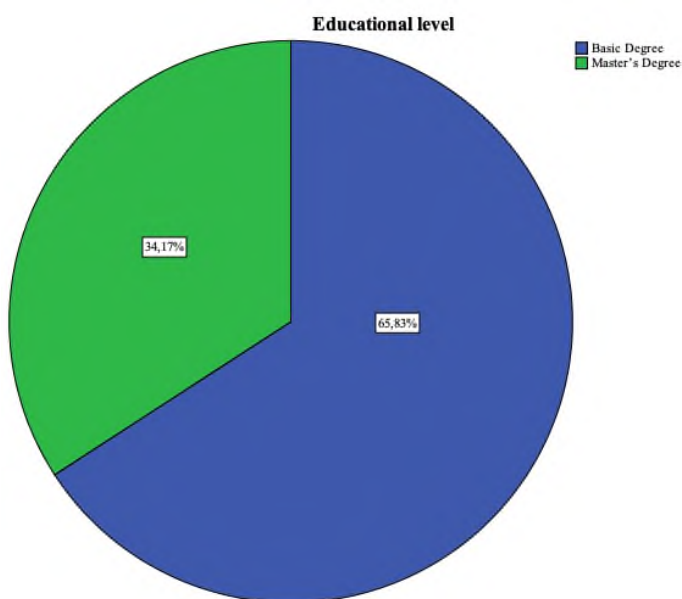
Резултатите в диаграмата по-долу показват, че 75% от изследваната извадка са лица с повече от десет години стаж като учители, а останалите 25% от изследваната извадка са лица с между 5 и 10 години стаж като учители. Никой от участниците не е заявил, че има по-малко от пет години стаж като учител.

Диаграма 3: Години стаж като учител



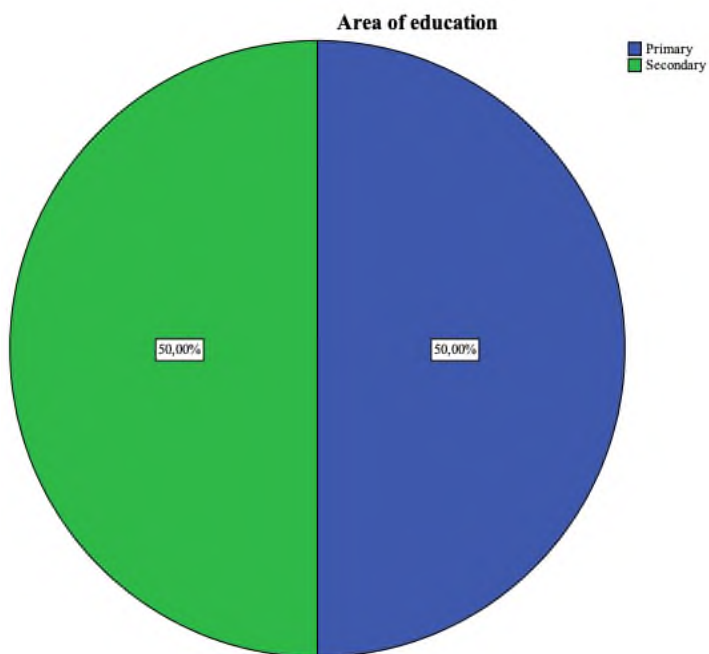
Резултатите в диаграмата по-долу показват, че 65,83% от изследваната извадка са лица с основна степен на образование, а останалите 34,17% от изследваната извадка са лица с магистърска степен.

Диаграма 1. Образователна степен



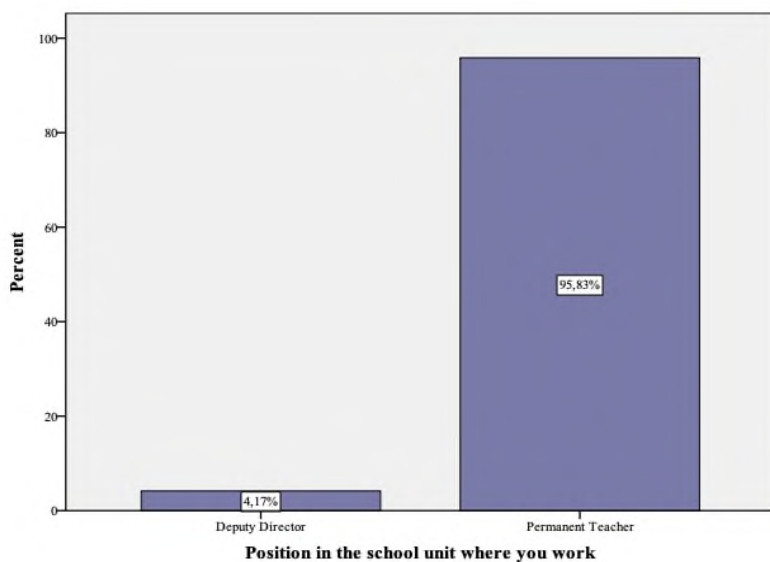
Резултатите в диаграмата по-долу показват, че 50% от изследваната извадка са лица, работещи в началното образование, а останалите 50% от изследваната извадка са лица, работещи в средното образование като учители.

Диаграма 2. Област на образование



Резултатите в диаграмата по-долу показват, че 95,83% от изследваната извадка са лица, работещи като постоянни учители, а останалите 4,17% от изследваната извадка са лица, работещи като заместник-директори.

Диаграма 3. Позиция в училищната единица



4.4 Изследователски инструментариум

Инструментът за изследване е структуриран въпросник, който се състои от пет части:

Част А: В първата част се събира демографска информация за учителите, участващи в извадката от изследването. По-конкретно се събира информация за пола на учителите, възрастта им, нивото на образованието, както и работата, която извършват в училището, в което са наети. Всички горепосочени шест въпроса са от затворен тип.

Част Б: Във втората част се използва скалата “My Thinking About Inclusion Scale” МТАИ (Stoiber et al., 1998). Състои се от 28 твърдения някои от които са с негативен характер и трябва да бъдат обрнати по време на статистическия анализ. Негативните такива са отбелязаните твърдения, последвани от символа (*). Участниците са помолени да оценят всяко едно от следните твърдения по 5-степенна скала на Likert.

Част В: В третата част участниците са помолени да оценят по 5-степенна скала на Likert следните бариери пред включването, както са използвани в изследването на Stoiber et al. (1998):

1. Ограничено време
2. Ограничени възможности за сътрудничество
3. Нагласи на учителя
4. Липса на опит по отношение на включването
5. Малко познания в тази област
6. Текущи работни ангажименти
7. Слаба подкрепа от училище/общност
8. Нагласи на родителите

Част Г: В четвъртата част участниците са помолени да оценят по 5-степенна скала на Likert следните методи за включване, както са използвани в проучването на Stoiber et al. (1998):

1. Директен опит в преподаването на деца с нарушения
2. Наблюдение на други учители в приобщаваща среда
3. Обучение/работилници/семинари
4. Консултативни дейности с други учители, специалисти и родители
5. Досег до деца с нарушения
6. Дискусионни групи за приобщаващи практики

7. Практическа работа в училище
8. Изследователско участие
9. Съвместен опит с училищното звено
10. Самостоятелно четене

Част Д: В първата част участниците са помолени да оценят по 5-степенна скала на Likert седем различни потребности от специално образование. Първият път са помолени да ги оценят в зависимост от това доколко смятат, че имат способността да се справят с всяка една от тях, а вторият път са помолени да ги оценят в зависимост от това доколко техните училища са подготвени, за да се справят ефективно с тях.

4.5 Събиране-анализ на изследователски данни и етика

Преди изпращане на въпросника, въпросите, които съставляват въпросника, са въведени в Google Forms. След това въпросникът е изпратен по електронна поща до общо 120 общообразователни учители в Гърция, както беше споменато по-горе. Следователно събирането на данни от изследванията е извършено онлайн. Данните от изследванията са събрани в периода от 24/3/2023 до 1/4/2023. Целта е да се съберат поне 200 въпросника. След това, след събирането на 120те въпросника, последва кодирането на данните от изследването. По-подробно, данните от изследването са извлечени в excel файл от Google Forms. Тъй като отговорите на участниците на първата част от демографските характеристики са записани с думи, те трябваше първо да бъдат кодирани в количествени данни, т.е. числа. Когато кодирането приключи, данните от количествените изследвания са прехвърлени към SPSS. По този начин статистическият анализ последва по такъв начин, че да може да се даде отговор на гореспоменатите изследователските въпроси.

При изпращане на въпросника получателите са информирани от изследователя в съответен уводен текст за целта на изследването, за използването на резултатите от изследването, за целите на попълването на този дисертационен труд, за запазване на тяхната анонимност, както и за тяхното доброволно участие. Освен това участниците имат на разположение личната информация за контакт на изследователя и са насърчени да се свържат директно с изследователя, в случай че имат допълнителни въпроси относно това проучване.

ПЕТА ГЛАВА - РЕЗУЛТАТИ

5.1 Убеждения за приобщаване на деца със специални образователни потребности

Твърдения 1-12 представляват основните перспективи на участниците, съгласно предложената методология на статистическия анализ на МТАІ. Твърдения 13-23 представят очакваните резултати, докато твърдения 24-28 представят практиките в класната стая. Следващата таблица представя резултатите от факторния анализ на 28-те твърдения от скалата МТАІ. Резултатите за собствени стойности, по-високи от единица, показват, че 28-те твърдения от скалата МТАІ формират три различни фактора, както следва:

Таблица 1. Резултати от факторния анализ на МТАІ

	Фактор 1 (Основни перспективи)	Фактор 2 (Очаквани резултати)	Фактор 3 (Училищни практики)
1. Учениците със специални потребности имат право да се обучават в същата класна стая като типично развиващите се ученици.	,943		
2. Включването НЕ е желана практика за обучение на повечето типично развиващи се ученици.*	,967		
3. Трудно е да се поддържа ред в класна стая, която съдържа комбинация от деца с изключителни образователни потребности и деца със средни способности.*	,952		
4. На децата с изключителни образователни потребности трябва да се даде всяка възможност да работят в интегрирана класна стая.	,943		
5. Включването може да бъде от полза за родителите на деца с изключителни образователни потребности.	,968		
6. Родителите на деца с изключителни потребности предпочитат детето им да бъде настанено в приобщаваща класна стая.	,935		

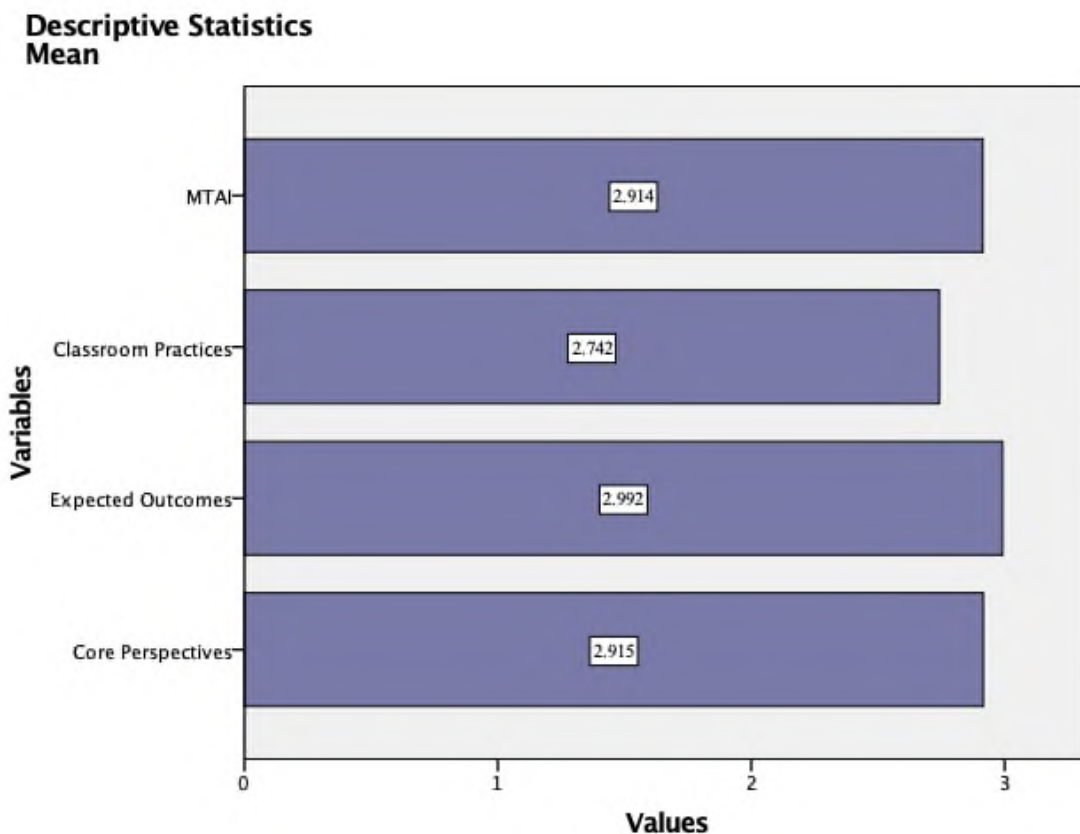
7. Повечето учители по специално образование нямат подходяща база от знания, за да обучават ефективно типично развиващите се ученици.*	,969		
8. Индивидуалните нужди на децата с нарушения НЕ МОГАТ да бъдат адресирани адекватно от общообразователен учител.*	,969		
9. Трябва да научим повече за ефектите от приобщаващите класни стаи, преди приобщаващите класни стаи да се осъществят в голям мащаб.*	,939		
10. Най-добрият начин да започнете да обучавате деца в приобщаваща среда е просто да го направите.	,976		
11. Повечето деца с изключителни нужди се държат добре в класните стаи за интегрирано обучение.	,970		
12. Възможно е да се обучават деца със средни способности и изключителни нужди в една и съща класна стая.	,978		
13. Приобщаването е социално благоприятно за децата със специални потребности.		,971	
14. Децата със специални нужди вероятно ще развият академични умения по-бързо в специална, отделна класна стая, отколкото в интегрирана класна стая.*		,978	
15. Децата с изключителни нужди е вероятно да бъдат изолирани от типично развиващи се ученици в приобщаващи класни стаи.*		,970	
16. Наличието на деца с изключителни образователни потребности насърчава приемането на индивидуалните различия от страна на типично развиващите се ученици.		,975	
17. Включването насърчава социалната независимост сред децата със специални потребности.		,970	

18. Включването насърчава самочувствието сред децата със специални нужди.		,976	
19. Децата с изключителни нужди е вероятно да проявят по-предизвикателно поведение в интегрирана класна стая.*		,967	
20. Децата със специални потребности в приобщаващите класни стаи развиват по-добра представа за себе си, отколкото в обособена класна стая.		,922	
21. Предизвикателството на класната стая за редовно обучение насърчава академичния растеж сред децата с изключителни образователни нужди.		,913	
22. Изоляцията в специален клас НЯМА отрицателен ефект върху социалното и емоционалното развитие на учениците преди средното училище.*		,970	
23. Типично развиващите се ученици в приобщаващи класни стаи са по-склонни да проявяват предизвикателно поведение, научено от деца със специални нужди.*		,975	
24. Децата с изключителни нужди монополизират времето на учителите.*			,969
25. Поведението на учениците със специални нужди изисква значително повече внимание, насочено от учителя към тях, отколкото към типично развиващите се деца.*			,969
26. Родителите на деца с изключителни образователни потребности се нуждаят от повече подкрепящи услуги от учители, отколкото родителите на типично развиващите се деца.*			,937
27. Родителите на деца с изключителни потребности не представляват по-голямо предизвикателство за учителя в класната стая,			,937

отколкото родителите на ученик с редовно обучение.			
28. Добър подход за управление на приобщаващи класни стаи е учител по специално образование да отговаря за обучението на децата със специални нужди.*			,969

Следващата диаграма представя резултатите от трите различни променливи, които са съставени от трите фактора по скалата на МТАІ. Първата променлива е една от основните перспективи, втората е очакваните резултати и третата е практиките в класната стая. Следващата таблица представя средните резултати и стандартните отклонения на всяка стойност, конструирана от съответните твърдения от скалата на МТАІ. Основните гледни точки на участниците относно техните убеждения за приобщаването имат умерен среден резултат ($M= 2,91$), докато очакваните резултати също имат умерен среден резултат ($M= 2,99$) и същото се случва в случая с практиките в класната стая ($M= 2,74$). Общият среден резултат на скалата МТАІ, която включва цялостните убеждения на участниците относно включването, също е умерен ($M= 2,91$), което означава, че участниците са умерено положителни към включването.

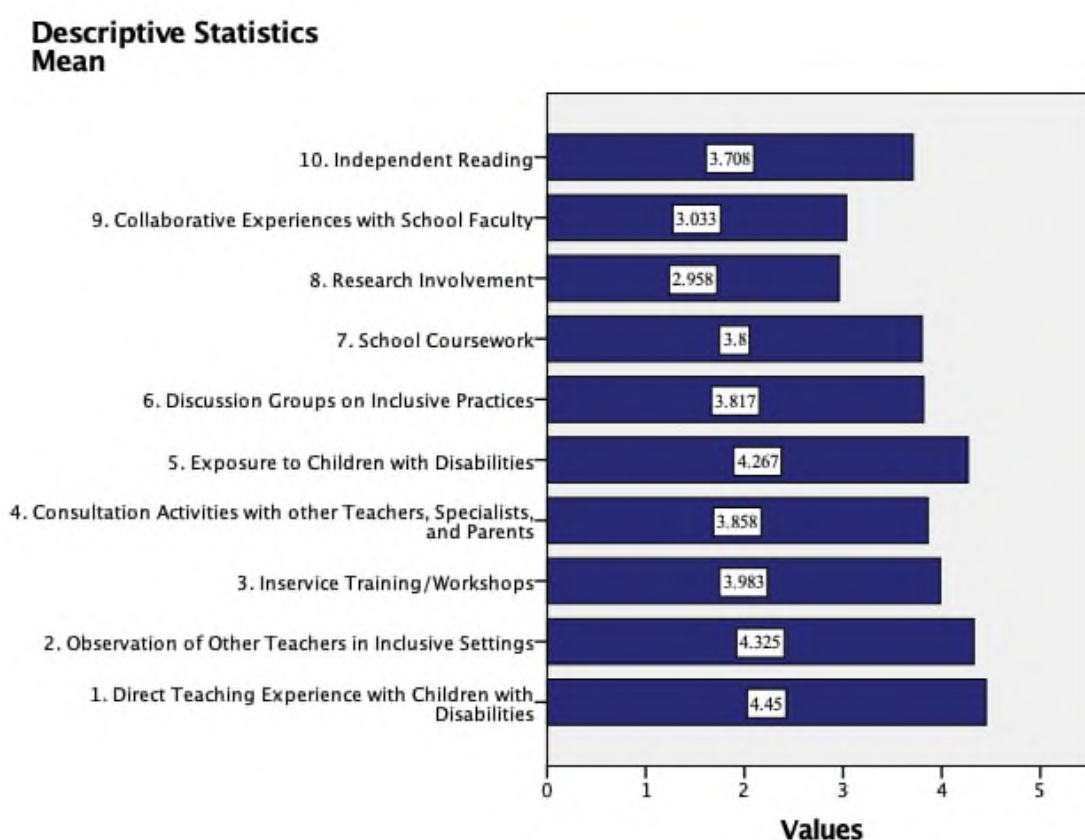
Диаграма 1. Променливи на скалата МТАІ



5.2 Убеждения относно практиките, които подпомагат приобщаването на деца със специални образователни потребности

Участниците в това изследване са помолени да оценят всички практики в таблицата по-долу по отношение на техните мнения за това колко са полезни за включването, по скала от едно до пет. Следващата диаграма представя средните стойности и стандартните отклонения на оценките на участниците.

Диаграма 2. Убеждения на общообразователните учители за практиките, които спомагат за приобщаването на деца със специални образователни потребности

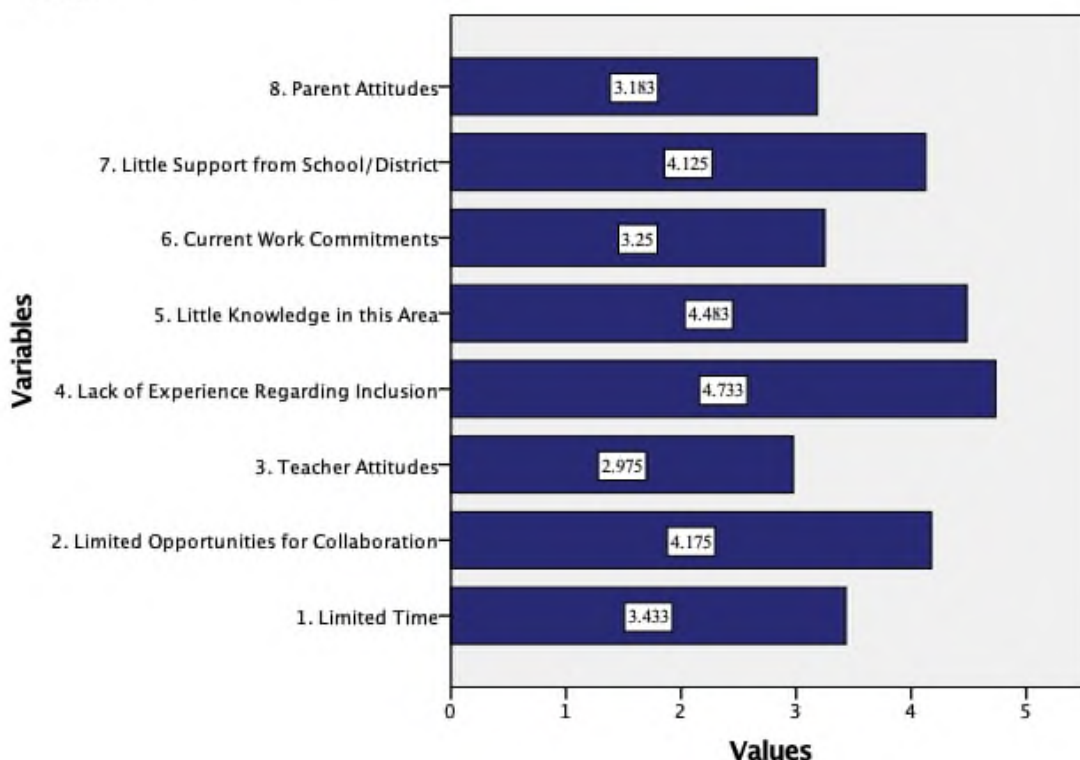


5.3 Убеждения за пречките за приобщаване на деца със специални образователни потребности

Участниците в това изследване са помолени да оценят всички пречки в таблицата по-долу по отношение на техните нагласи за това доколко пречат на включването, по скала от едно до пет. Следващата диаграма представя средните стойности и стандартните отклонения на оценките на участниците.

Диаграма 3. Убеждения на общообразователните учители за пречките пред включването на деца със специални образователни потребности

Descriptive Statistics Mean

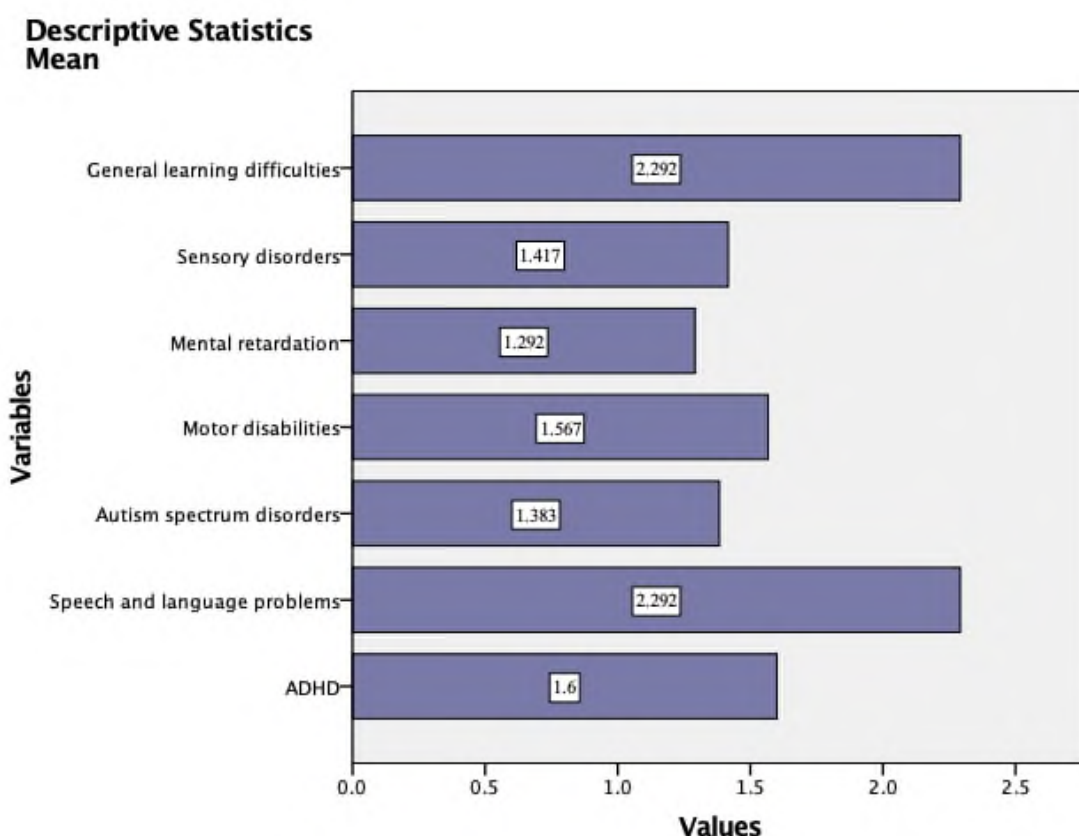


5.4 Способността на учителите да се справят с основни категории специални образователни потребности

Участниците в това изследване са помолени да оценят всяка една от специалните образователни потребности от следващата таблица по скала от 1 (=Изобщо не мога) до 5 (=Напълно способен), въз основа на това до колко се чувстват способни и подготвени да управляват всяка една от тях в тяхната класна стая. Следващата диаграма представя низходящите средни стойности и стандартните отклонения на оценките на участниците. Резултатите от средните стойности на оценките на учителите по всеки вид специални образователни потребности показват изключително ниски средни резултати. Това означава, че учителите, участвали в това изследване, не са запознати с нито един от следните видове специални образователни потребности. Причината е, че средните стойности, показани в таблицата по-долу, варират между 1,29 – 2,29, което е неочаквано ниско. Въпреки това, най-високата средна стойност, която все още е изключително ниска, се установява при общи нарушения в ученето ($M= 2,29$) и говорни и езикови проблеми ($M= 2,29$). С тези видове специални образователни потребности учителите, участвали в това изследване, са по-запознати в сравнение с другите видове специални образователни потребности, които следват. Но дори и в тези два случая нивата им на познаване са доста ниски. Учителите, участвали в настоящото изследване, са донякъде запознати със специалните обучителни потребности от

типа СДВХ (M= 1,60), както и с двигателни нарушения (M= 1,57). Те почти не са запознати със случаи на сензорни разстройства (M= 1,42), с разстройства от аутистичния спектър (M= 1,38) и със случаи на умствена изостаналост (M= 1,29). Всъщност специалните образователни потребности, произтичащи от ситуации на умствена изостаналост (M= 1,29), са тези, с които учителите, участвали в това изследване, са по-малко запознати.

Диаграма 4. Убежденията на общообразователните учители относно способността им да се справят с различните видове специални образователни потребности

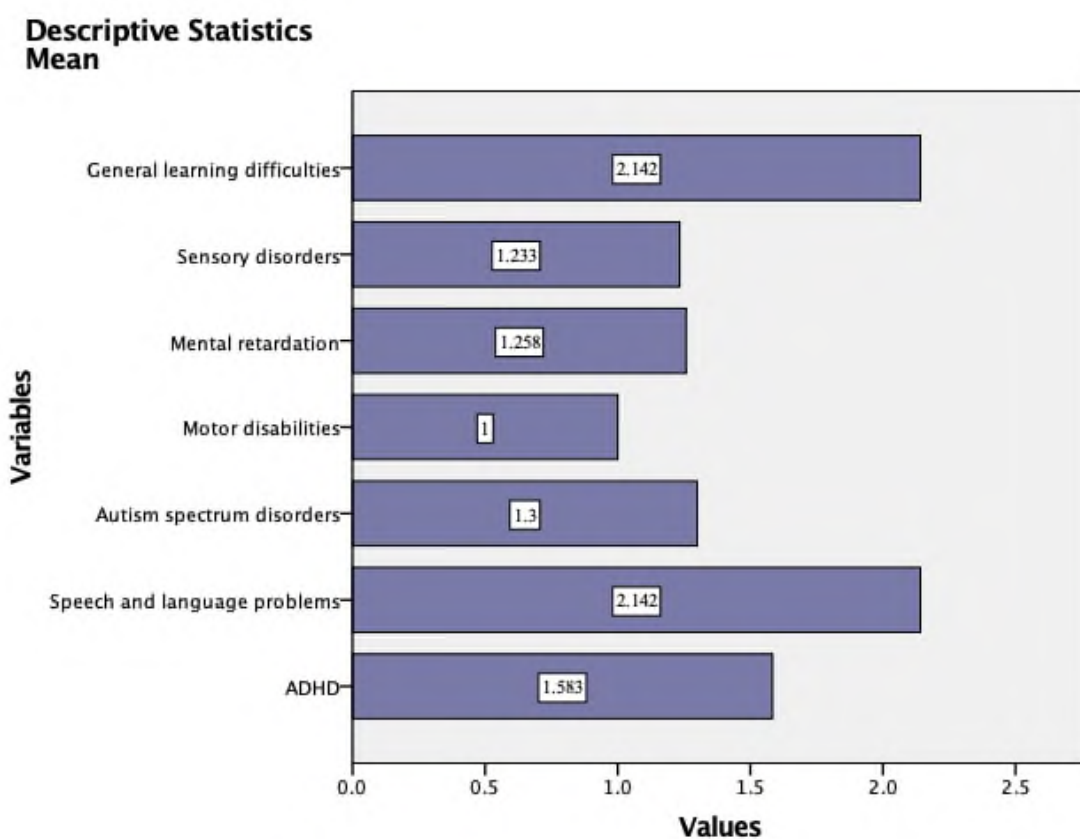


5.5 Убеждения за готовността на училищата

Участниците в това изследване са помолени да оценят всяка една от специалните образователни потребности, които са представени и също оценени преди, по скала от 1 (=Изобщо не неспособно) до 5 (=Напълно способно), въз основа на степента, в която те вярват, че тяхното училище има инфраструктурата и ресурсите, за да се справи с всяка една от тези специални потребности. Следващата диаграма представя низходящите средни стойности и стандартните отклонения на оценките на участниците. Средните резултати, наблюдавани в таблицата по-долу, са дори по-ниски от средните резултати, описани по-горе, които се отнасят до оценката на учителите, участвали в настоящото изследване, за тяхната възприемана способност да управляват тези различни видове образователни потребности. Това означава, че

училищата, в които работят учителите, участвали в това изследване, разполагат с недостатъчни ресурси и също толкова недостатъчни, непълни и неподготвени структури, за да подкрепят напълно специалните образователни потребности, показани в таблицата по-долу. По-конкретно, двата най-високи средни резултата са открити в случаите на Общи нарушения в ученето ($M= 2,14$) и Проблеми с речта и езика ($M= 2,14$). Въпреки че това са двете най-високи средни стойности, те все още са изключително ниски, в момент, когато отразяват значителна неподготвеност на училищата, в които работят учителите, участвали в това изследване, да се справят ефективно с този вид специални образователни потребности.

Диаграма 5. Убеждения на общообразователните учители относно степента, в която техните училища разполагат с инфраструктурата и ресурсите, за да се справят с всяка една образователна потребност



За да можем да проучим дали има статистически значими разлики между двете различни оценки на учителите от тази извадка на изследване, за горните различни типове специални образователни потребности на учениците, t-тестът на сдвоени проби е проведен за всеки един от горните представени видове. Двойките са оформени по следния начин: (а) оценка на учителите за всяка специална образователна потребност относно тяхното

възприемане на познания за справяне с тях и (б) оценка на учителите за всяка специална образователна потребност относно техните нагласи за ефективността на техните училища за ефективно справяне с тях. В този статистически тест нивата на доверие са определени на 95%, което означава, че статистически значими разлики възникват, когато $\text{sig.} < 0,05$. Във всички случаи на различните типове специални образователни потребности, средните резултати на оценките на учителите за тяхната възприемана ефективност да се справят лично с тях, са по-високи от оценките им за техните убеждения за ефективността на ресурсите на техните училища за ефективно справяне с тях.

Таблица 2. Статистика на двойни извадки за оценки на учители за различните видове специални образователни потребности

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Двойка 1	СДВХ (учител)	1,6000	120	,67860	,06195
	СДВХ (училище)	1,5833	120	,65572	,05986
Двойка 2	Проблеми с речта и езика (учител)	2,2917	120	,83410	,07614
	Проблеми с речта и езика (училище)	2,1417	120	,88209	,08052
Двойка 3	Разстройства от аутистичния спектър (учител)	1,3833	120	,67592	,06170
	Разстройства от аутистичния спектър (училище)	1,3000	120	,62979	,05749
Двойка 4	Двигателни нарушения (учител)	1,5667	120	,49761	,04543
	Двигателни нарушения (училище)	1,0000	120	,00000	,00000
Двойка 5	Умствена изостаналост (учител)	1,2917	120	,57095	,05212
	Умствена изостаналост (училище)	1,2583	120	,55754	,05090
Двойка 6	Сензорни нарушения (учител)	1,4167	120	,68087	,06215
	Сензорни нарушения (училище)	1,2333	120	,42473	,03877

Следващата таблица показва, че във всички случаи на различните видове специални образователни потребности има статистически значима корелация ($\text{sig.} < 0,05$) между оценките на учителите за тяхната възприемана ефективност за лично справяне с потребностите са по-високи и техните оценки за техните убеждения за ефективността на ресурсите на техните училища, за да се справят ефективно с тях. В случая с двигателните нарушения не съществува връзка, тъй като всички участници оценяват ефективността на своите училища да се справят с

тях като 1 от 5, т.е. абсолютно неспособна. Всички следващи корелации са положителни, което означава, че в случай че едната от двете оценки се промени (или оценката за възприетата от учителите ефективност, или оценката за убежденията на учителите относно ефективността на техните училища), тогава другата оценка следва същата посока на промяна.

Таблица 3. Извадки по двойки - Корелации на оценките на учителите за различните видове специални образователни потребности

	N	Корелация	Sig.
Двойка 1 СДВХ (учител) и СДВХ (училище)	120	,982	,000
Двойка 2 Проблеми с речта и езика (учител) и Проблеми с речта и езика (училище)	120	,914	,000
Двойка 3 Разстройства от аутистичния спектър (учител) и Разстройства от аутистичния спектър (училище)	120	,873	,000
Двойка 4 Двигателни нарушения (учител) и Двигателни нарушения (училище)	120	.	.
Двойка 5 Умствена изостаналост (учител) & Умствена изостаналост (училище)	120	,923	,000
Двойка 6 Сензорни нарушения (учител) и Сензорни нарушения (училище)	120	,794	,000

Следващата таблица показва, че в случаите на проблеми с говора и езика (двойка 2), разстройства от аутистичния спектър (двойка 3), двигателни нарушения (двойка 4) и сензорни нарушения (двойка 6), има статистически значими разлики ($\text{sig.} < 0,05$) между оценките на учителите за тяхната възприемана ефективност да се справят лично с тях са по-високи и техните оценки за техните мнения за ефективността на ресурсите на техните училища за ефективно справяне с тях. Това не се случва в случаите на СДВХ (Двойка 1) ($\text{sig.} = 0,16 > 0,05$) и умствена изостаналост (Двойка 5) ($\text{sig.} = 0,10 > 0,05$).

Таблица 4. Т-тест за извадки по двойки за оценки на учителите за различни видове специални образователни потребности

		Сдвоени разлики					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			n		Lower	Upper			
Двойка1	СДВХ (учител) – СДВХ(училище)	,01667	,12856	,01174	-,00657	,03990	1,420	119	,158
Двойка2	Проблеми с речта и езика (учител) - Проблеми с речта и езика (училище)	,15000	,35857	,03273	,08519	,21481	4,583	119	,000
Двойка3	Разстройства от аутистичния спектър (учител) Разстройства от аутистичния спектър (училище)	,08333	,33263	,03037	,02321	,14346	2,744	119	,007
Двойка4	Двигателни увреждания (учител) Двигателни увреждания (училище)	,56667	,49761	,04543	,47672	,65661	12,475	119	,000
Двойка5	Умствена изостаналост (учител) - Умствена изостаналост (училище)	,03333	,22204	,02027	-,00680	,07347	1,645	119	,103
Двойка6	Сензорни нарушения (учител) - Сензорни нарушения (училище)	,18333	,42964	,03922	,10567	,26099	4,674	119	,000

5.6 Връзка между убежденията на учителите и техните демографски характеристики

5.6.1 Убеждения за включване и Демография

За да се проучи дали има статистически значими разлики между убежденията на учителите относно включването на деца със специални образователни потребности въз основа на техните демографски данни, събрани от първата част на въпросника, са проведени два различни статистически теста. Първо, t-тестът за независими проби е извършен за случаите на двустранна демография, като пола на учителите и тяхната област на образование, в която работят. Второ, статистическият тест Anova е проведен за случай на многовариантна демография, като възрастта на учителите, участвали в настоящата извадка от изследването. И в двата статистически теста нивата на доверие са определени на 95%, което означава, че статистически значими разлики възникват, когато $\text{sig.} < 0,05$. Статистическите резултати от тези тестове са обобщени, както следва:

- Жените са по-положително настроени към включването на деца със специални образователни потребности, отколкото мъжете, тъй като техните средни резултати са по-високи от тези на мъжете във всичките 28 твърдения.
- По-високата оценка на жените във всичките 28 твърдения за включване се различава статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от по-ниските оценки на мъжете.
- По-младите учители представят по-високи средни резултати на своите оценки при 28-те твърдения за приобщаване, което означава, че те са по-положително настроени към приобщаването от по-възрастните учители.
- По-високите оценки на по-младите учители във всичките 28 твърдения за приобщаване се различават статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от по-ниските оценки на по-възрастните.
- Учителите с по-малко трудов стаж представят по-високи средни резултати във всичките 28 твърдения за включване. Това означава, че учителите с по-малко години трудов стаж са по-положително настроени към включването, отколкото учителите с повече години трудов стаж.
- Учителите с по-малко години трудов опит са с по-висока оценка във всички 28 твърдения за включване и се различават статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от учителите с повече години стаж.
- Учителите с по-високо образователно ниво представят по-високи средни резултати във всичките 28 твърдения за включване. Това означава, че учителите с по-високо образователно ниво са по-положителни към включването от учителите с по-ниско образователно ниво.

- Учителите с по-високо образователно ниво с по-висока оценка във всичките 28 твърдения за включване се различават статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от учителите с по-ниско образователно ниво.
- Учителите в началното образование представят по-високи средни резултати във всичките 28 твърдения за включване. Това означава, че учителите, които работят в основното образование, са по-положително настроени към включването, отколкото учителите в средното образование.
- По-високата оценка на учителите от началното образование във всичките 28 твърдения за включване се различава статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от оценките на учителите от средното образование.
- Участниците, които заемат училищната позиция на заместник-директори, представят по-високи средни резултати във всичките 28 твърдения за включване. Това означава, че заместник-директорите са по-положителни към приобщаването от постоянно наетите учители.
- По-високата оценка на заместник-директорите в повечето от 20 от 28-те твърдения за приобщаване се различава статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от оценките на наетите за постоянно учители, с изключение на убежденията за „1. Учениците със специални потребности имат право да се обучават в една класна стая с типично развиващите се ученици” ($\text{sig.} = 0,16 > 0,05$), “4. Децата с изключителни образователни потребности трябва да получат всяка възможност да функционират в интегрирана класна стая” ($\text{sig.} = 0,16 > 0,05$), “11. Повечето деца с изключителни потребности се държат добре в класните стаи за интегрирано обучение” ($\text{sig.} = 0,06 > 0,05$), “13. Включването е социално благоприятно за децата със специални потребности” ($\text{sig.} = 0,07 > 0,05$), “17. Включването насърчава социалната независимост сред децата със специални потребности” ($\text{sig.} = 0,07 > 0,05$), “19. Децата с изключителни потребности е вероятно да проявяват по-предизвикателно поведение в интегрирана класна стая” ($\text{sig.} = 0,06 > 0,05$), “20. Децата със специални потребности в приобщаващи класни стаи развиват по-добра представа за себе си, отколкото в обособена класна стая” ($\text{sig.} = 0,10 > 0,05$), “21. Предизвикателството на класната стая за редовно обучение насърчава академичния растеж сред децата с изключителни образователни нужди” ($\text{sig.} = 0,09 > 0,05$).

5.6.2 Убеждения за полезни практики за включване и Демография

За да се изследва дали има статистически значими разлики между убежденията на учителите за полезни практики за безпроблемното включване на деца със специални образователни потребности, въз основа на техните демографски данни, събрани от първата част на въпросника, са проведени два различни статистически теста. Първо, t-тестът за

независими проби е извършен за случаите на двустранна демография, като пола на учителите и тяхната област на образование, в която работят. Второ, статистическият тест Anova е проведен за случай на многовариантна демография, като възрастта на учителите, участвали в настоящата извадка от изследването. И в двата статистически теста нивата на доверие са определени на 95%, което означава, че статистически значими разлики възникват, когато $\text{sig.} < 0,05$. Статистическите резултати от тези тестове са обобщени, както следва:

- Жените учители представят по-високи средни резултати във всичките 10 полезни практики за приобщаване. Това означава, че жените признават полезните практики за включване повече от мъжете.
- По-високата оценка на жените в 10-те полезни практики за включване се различава статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от по-ниските оценки на мъжете във всички случаи, с изключение на обучението/семинарите ($\text{sig.} = 0,26 > 0,05$).
- По-младите учители представят по-високи средни резултати във всичките 10 полезни практики за приобщаване. Това означава, че по-младите учители разпознават полезните практики за приобщаване повече от по-възрастните.
- По-високите оценки на по-младите учители в 10-те полезни практики за приобщаване се различават статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от по-ниските оценки на по-възрастните във всички случаи.
- Учителите с по-малко години трудов стаж представят по-високи средни резултати във всичките 10 полезни практики за приобщаване. Това означава, че учителите с по-малко години трудов стаж разпознават полезните практики за включване повече от учителите с повече години трудов стаж.
- Учителите с по-малко трудов стаж имат по-висока оценка в 10-те полезни практики за включване и се различават статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от оценките на учителите с повече години трудов стаж, които са по-ниски, с изключение на случая - “Наблюдение на други учители в приобщаваща среда” ($\text{sig.} = 0,15 > 0,05$), при които няма статистически значими разлики.
- Учителите с по-високо образователно ниво представят по-високи средни резултати във всичките 10 полезни практики за включване. Това означава, че учителите с по-високо образователно ниво разпознават полезните практики за приобщаване повече от учителите с по-ниско образователно ниво.
- Учителите с по-високо образователно ниво представят по-висока оценка в 10-те полезни практики за включване и се различават статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от оценките на учителите с по-ниско образователно ниво, които са по-ниски.

- Учителите в началното образование представят по-високи средни резултати във всичките 10 полезни практики за приобщаване. Това означава, че учителите в началното образование признават полезните практики за приобщаване повече от учителите в средното образование.
- По-високата оценка на учителите от началното образование в 10-те полезни практики за приобщаване се различава статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от оценките на учителите от средното образование, които са по-ниски, с изключение на случаите на наблюдение на други учители в приобщаващи настройки ($\text{sig.} = 0,41 > 0,05$) и опит в сътрудничество с училищното звено ($\text{sig.} = 0,41 > 0,09$), където няма статистически значими разлики.
- Заместник-директорите представят по-високи средни резултати във всичките 10 полезни практики за включване. Това означава, че заместник-директорите признават полезните практики за приобщаване повече от учителите, наети на постоянна работа.
- По-високата оценка на учителите в началното образование в 5 от 10 полезни практики за приобщаване се различава статистически значимо ($\text{sig.} < 0,05$) от оценките на учителите в средното образование, които са по-ниски, с изключение на случаите на директен преподавателски опит с деца с нарушения ($\text{sig.} = 0,11 > 0,05$), досег до деца с нарушения ($\text{sig.} = 0,14 > 0,09$), дискуссионни групи за приобщаващи практики ($\text{sig.} = 0,28 > 0,09$), изследователска ангажираност ($\text{sig.} = 0,87 > 0,09$) и независимо четене ($\text{sig.} = 0,49 > 0,09$), където няма статистически значими разлики.

5.6.3 Убеждения относно пречките за приобщаване и Демография

За да се проучи дали има статистически значими разлики между убежденията на учителите за пречките пред включването на деца със специални образователни потребности въз основа на техните демографски данни, събрани от първата част на въпросника, са проведени два различни статистически теста. Първо, t-тестът за независими проби е извършен за случаите на двустранна демография, като пола на учителите и тяхната област на образование, в която работят. Второ, статистическият тест Anova е проведен за случаите на многовариантна демография, като възрастта на учителите, участвали в настоящата извадка от изследването. И в двата статистически теста нивата на доверие са определени на 95%, което означава, че статистически значими разлики възникват, когато $\text{sig.} < 0,05$. Статистическите резултати от тези тестове са обобщени, както следва:

- Жените учители представят подобни средни резултати в по-голямата част - в 6 от 8 пречки за включване. В случаите на - Убеждение на учителите и малко познания в тази област - жените представят по-високи средни резултати от мъжете.

- Съществуват статистически значими разлики между оценките на жените и мъжете за препятствията в случаите на - Убеждение на учителите и малко познания в тази област - (sig.<0,05). Не се наблюдават други статистически значими разлики.
- По-младите учители представят по-високи средни резултати в повечето - в 6 от 8 пречки, с изключение на случаите на ограничено време и текущи ангажменти за работа.
- Различните оценки на по-младите учители за пречките са статистически значими във всичките 8 случая (sig.<0,05).
- Учителите с по-малко години трудов стаж представят по-високи средни резултати в повечето - в 6 от 8 препятствия, с изключение на случаите на ограничено време и текущи работни ангажменти.
- Различните оценки на учителите с по-малък трудов стаж за препятствията са статистически значими и в 8-те случая (sig.<0,05).
- Учителите с по-високо образователно ниво представят по-високи средни резултати в повечето - в 6 от 8 препятствия, с изключение на случаите на ограничено време и текущи ангажменти.
- Различните оценки на учителите с по-високо образователно ниво за пречките са статистически значими и в 8-те случая (sig.<0,05).
- Учителите в началното образование представят по-високи средни резултати в по-голямата част - в 6 от 8 препятствия, с изключение на случаите на ограничено време и текущи работни ангажменти.
- Различните оценки на учителите по начално образование за препятствията са статистически значими в повечето - в 7 от 8 случая (sig.<0,05), с изключение на препятствието - Ниско знание в тази област (sig.= 0,72>0,05), където няма статистически значима разлика в оценката му между учителите от основно и средно образование.
- Заместник-директорите представят по-високи средни резултати в повечето - в 5 от 8 препятствия, с изключение на случаите на ограничено време, текущи работни ангажменти и отношение на родителите.
- Различните оценки на учителите по начално образование за пречките са статистически значими в 5 от 8 случая (sig.<0,05), с изключение на препятствието Липса на опит по отношение на включването (sig.=0,17). >0,05), Слаба подкрепа от училище/общност (sig.=0,39>0,05) и Родителски нагласи (sig.=0,33>0,05), където няма статистически значима разлика между оценката му между учителите от основно и средно образование.

5.7 Дискусия на резултатите

Целта на това изследване е да се проучат убежденията и нагласите на общообразователните учители в Гърция към интеграцията на деца със специални образователни потребности. По-подробно е направен опит да се изследват убежденията на общообразователните учители в Гърция за приобщаването на деца със специални образователни потребности, ефективните практики, които подпомагат това приобщаване, пречките пред приобщаването на деца със специални образователни потребности, както и записването на техните мнения относно степента на личната им способност, но също и способностите на тяхното училище, да се справят с основните специални образователни потребности.

Настоящото изследване показва, че учителите умерено вярват, че учениците със специални нужди имат право да бъдат обучавани в същата класна стая като типично развиващите се ученици ($M= 3,26/5,00$) и че включването е желана практика за обучение на типично развиващи се ученици ($M= 2,97/5,00$). Те са на същото мнение относно факта, че не е трудно да се поддържа ред в класна стая, която съдържа комбинация от деца с изключителни образователни потребности и деца със средни способности ($M= 2,86/5,00$). Също така, преподавателите в това изследване умерено вярват, че на децата с изключителни образователни потребности трябва да се даде всяка възможност да функционират в интегрирана класна стая ($M= 3,26/5,00$), че включването може да бъде от полза за родителите на деца с изключителни образователни потребности ($M= 2,87/5,00$) и че родителите на деца с изключителни потребности предпочитат детето им да бъде настанено в приобщаваща класна стая ($M= 3,15/5,00$). Също така, участниците в това изследване споменават, че повечето деца с изключителни потребности се държат умерено ефективно в класните стаи за интегрирано обучение ($M= 3,02/5,00$) и че е умерено осъществимо да се обучават деца със средни способности и изключителни потребности в същата класна стая ($M= 2,79/5,00$).

Посоченото по-горе умерено възприятие на учителите за приобщаване е резултат от изследване, което не е в съответствие с проучването на Avramidis & Kalyva (2007), които споменават, че учителите насърчават приобщаването на деца със специални образователни потребности. Това може да се обясни с факта, че Skarbrevik (2005) спомена ефикасни знания на учителите за справяне с различни образователни потребности, което не се случва в случая на учителите, участвали в това изследване. По-конкретно, това изследване доказва неефективно познаване на тях по отношение на включването и управлението на специалните образователни потребности на учениците.

По-аналитично, учителите в това изследване декларират, че повечето учители по специално образование имат умерена база от знания, за да обучават ефективно типично

развиващите се ученици ($M= 2,64/5,00$), че индивидуалните нужди на децата с нарушения могат да бъдат умерено адресирани и адекватно посрещнати от общообразователен учител ($M= 2,64/5,00$) и че имат умерено задължение да научат повече за ефектите от приобщаващите класни стаи, преди приобщаващите класни стаи да се осъществят в голям мащаб ($M= 2,68/5,00$). От друга страна, неефективните познания на учителите в това изследване се доказват от изключително ниските средни резултати на техните оценки за възприетата им способност да се справят с различни специални образователни потребности на своите ученици, като общо нарушение в ученето ($M= 2,29/5,00$), говорни и езикови проблеми ($M= 2,29/5,00$), СДВХ ($M= 1,60/5,00$), както и двигателни нарушения ($M= 1,57/5,00$), сензорни разстройства ($M= 1,42/5,00$), разстройства от аутистичния спектър ($M= 1,38/5,00$) и със случаи на умствена изостаналост ($M= 1,29/5,00$) на децата в техните училища. Значението на ефективните познания на учителите за практиките на включване и управлението на различните образователни потребности на учениците се споменава в проучванията на Avramidis & Kalyva (2007), Costello & Boyle (2013), McConkey & Bhlirgri (2003) и Avramidis et al. (2000). Въпреки това, настоящото изследване доказва неефективните знания на учителите, тъй като те са оценени като най-важната пречка, пред която се изправя пред приобщаването ($M= 4,48/5,00$), заедно с неефективния опит, който имат по отношение на приобщаването ($M= 4,73/5,00$).

Учителите, участвали в това изследване, споменават, че включването е социално благоприятно за децата със специални нужди, в умерено ниво ($M= 3,09/5,00$) и че децата със специални нужди вероятно ще развият академични умения по-бързо в специална, отделно обособена класна стая, отколкото в интегрирана класна стая ($M= 2,79/5,00$). Това означава, че те приемат умерено социалното предимство на включването на деца със специални образователни потребности. Акцентът върху това социално предимство е поставен от множество учени и изследователи, като Teuscher & Makarova (2018), които споменават полесната и по-плавна социализация на децата в рамките на специални образователни потребности, Koster et al. (2007) и Mand (2007), които споменават минимизирането на уязвимостта, която изпитват към другите деца с типично развитие и Diamond (2001), Karp et al. (2010) и Teuscher & Makarova (2018), които подчертават разнообразието от социални ползи от включването не само в случая на децата със специални образователни потребности, но и при типично развиващите се деца. В допълнение, учителите, които са участвали в това изследване, умерено вярват, че децата с изключителни потребности е вероятно да бъдат изолирани от типично развиващи се ученици в приобщаващи класни стаи ($M= 3,02/5,00$) и че присъствието на деца с изключителни образователни потребности насърчава приемане на индивидуалните различия от страна на типично развиващите се ученици ($M= 2,85/5,00$). Те също са умерено съгласни с мнението, че приобщаването насърчава социалната независимост

сред децата със специални потребности ($M= 3,04/5,00$). Това означава, че те не осъзнават ясно социалните ползи от включването, но не ги отхвърлят. Но това избягване на заемането на ясна положителна или отрицателна позиция спрямо приобщаването ни води до извода за неефективните знания на учителите в тази област.

Според убежденията на учителите относно поведението на родителите, това изследване показва, че те умерено вярват, че родителите на деца с изключителни образователни нужди се нуждаят от повече подкрепящи услуги от учители, отколкото родителите на типично развиващи се деца ($M= 2,89/5,00$) и че родителите на деца с изключителни нужди не представляват по-голямо предизвикателство за учителя в класната стая, отколкото родителите на деца в редовното обучение ($M= 2,89/5,00$). Това означава, че те не разграничават родителите на деца със специални образователни потребности от родителите на типично развиващите се. Тази констатация потвърждава констатацията на Kontouli (2015), която се състои от 73 родители и 96 учители от префектурите Солун и Халкидики и доказва, че няма статистически значими разлики между родители и учители по отношение на техните възприятия за интеграция, с изключение на онези, които се позовават на практиките в класната стая, в които родителите изразяват по-положителни възприятия в сравнение с учителите. От друга страна, Iadarola et al. (2015) подкрепят, че родителите на децата със специални образователни потребности очакват културни промени, за да могат родителите на типично развиващите се деца да бъдат по-позитивни към включването.

Като цяло, по отношение на мащабните резултати на MTAIS от това изследване, учителите показват умерени нива на своите основни перспективи за приобщаване ($M=2,92/5,00$), умерени очаквани резултати ($M= 2,99/5,00$) и умерени нива в техните нагласи относно прилаганите практики в класната стая за по-плавно включване ($M= 2,74/5,00$). Общият резултат на техните убеждения за включването е 2,91 от 5,00, което също показва умерена позитивност към включването на деца със специални образователни потребности. От друга страна, множество проучвания показват, че има положително отношение на учителите към включването, с характерни примери, проведени от Akgul (2012), Lian et al. (2008), Engstrand & Roll-Pettersson (2014), Finke et al. (2009). Настоящите изследвания не са съгласни с констатацията на гореспоменатите учени, но са съгласни с констатациите на Srivastava et al. (2017), Little et al. (2015), Liu et al. (2016) и Razali et al. (2013), които също доказват умереното отношение на учителите към приобщаването.

Освен това учителите, участвали в това изследване, споменават, че прекият опит в преподаването на деца с нарушения е най-ефективната техника за тях да се доближат до включването ($M=4,45/5,00$), досегът им с тези деца ($M = 4,27/5,00$) и същото се случва с

наблюдението на други учители в приобщаваща среда ($M= 4,33/5,00$). Освен това, това изследване показва, че обучението/семинарите без откъсване от работа са много важни за учителите по общо образование, за да се запознаят по-добре с приобщаването ($M= 3,98/5,00$). Значението на обучението на учителите и контакта с деца със специални образователни потребности се споменава в множество други проучвания, като тези на Bentley-Williams & Morgan (2013), Avramidis & Norwich (2002), Czyż (2018), Tzouriadou & Barbas (2001) и Hutzler et al. (2019), подкрепяйки, че след ефективно и ефикасно обучение, учителите ще се запознаят по-добре със справянето с различни видове специални образователни потребности и ще повишат самочувствието си при управлението на проблемите на приобщаването в училищните класни стаи. Липсата на опит по отношение на приобщаването ($M= 4,73/5,00$), която е много важна пречка за учителите, участвали в това изследване, може да бъде преодоляна чрез тяхното обучение, участието им в семинари и честите им контакти с деца с специални образователни потребности.

И накрая, дейностите по консултиране с други учители, специалисти и родители според резултатите от това изследване са практика, която чрез прилагането ѝ може да допринесе за приобщаването и подкрепата му от общообразователните учители ($M= 3,85/5,00$). Ефективното сътрудничество с родителите може да бъде възможно, ако резултатите от изследването на De Boer et al. (2010), Balboni & Pedrabissi (2000), Sosu & Rydzewska (2017), Kalyva & Agaliotis (2009) са взети под внимание, което показва позитивното отношение на родителите към включването. В допълнение, това изследване показва, че учителите смятат, че има ограничени възможности за сътрудничество ($M= 4,18/5,00$) и че няма ефективна подкрепа от тяхното училище и техния район ($M= 4,13/5,00$) и това са две важни пречки пред включването, които трябва да бъдат преодоляни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В обобщение, това изследване показва, че общообразователните учители са умерено подкрепящи приобщаването на деца със специални образователни потребности, като тези учители са жени, по-млади, с по-малко години трудов стаж, тези с по-високо образователно ниво, заместник-директорите и тези, които работят към основното образование, са по-позитивни от останалите. Липсата на знания, неефективното обучение и практика и слабата подкрепа, получавана от училищата и областите, са едни от най-сериозните пречки пред приобщаването, докато сътрудничеството с други професионалисти и родители и участието им в обучения и семинари, паралелно с честата им комуникация и взаимодействие с деца със специални образователни потребности са някои важни добри практики, които могат да бъдат полезни за приобщаването. Освен това учителите не са запознати със специалните

образователни потребности и не са уверени как могат ефективно да ги управляват, докато техните училища не разполагат с ефективни ресурси, за да им помогнат да се справят с тези нужди. Общообразователните учители в това изследване умерено подкрепят включването на деца със специални образователни потребности, на първо място, защото те вероятно са обучени и по-уверени да предоставят индивидуализирани инструкции и подкрепа на различни учаци. По-аналитично погледнато, те може да нямат ефективен опит в адаптирането на учебни методи и материали, за да отговорят на нуждите на ученици с различни способности.

Тази адаптивност може да ги улесни при приемането и включването на ученици със специални образователни потребности в техните класни стаи. След това общообразователните учители биха могли да разглеждат приобщаването като възможност за всички ученици да се учат един от друг. Като имат ученици със специални образователни потребности в класната стая, те могат да създадат приобщаваща и разнообразна учебна среда. Това може да им позволи да обменят идеи, опит и гледни точки, насърчавайки култура на приемане и съпричастност сред всички ученици. Те трябва да разберат, че включването може да насърчи общообразователните учители да разработят нови стратегии и подходи за преподаване. Това е култура и начин на мислене, които могат да бъдат пренесени у тях чрез подходящи обучителни и информационни програми, базирани на управлението на методологията на преподаване и училищната класна стая, която включва и деца със специални образователни потребности. В края на краищата, те могат да участват в съвместно планиране и професионално развитие с учители по специално образование или образователни специалисти, за да подобрят знанията и уменията си за приобщаване на ученици със специални образователни потребности. Този подход на сътрудничество може да създаде подкрепяща мрежа, която позволява на учителите да споделят идеи и ресурси, помагайки на всички ученици да успеят.

И накрая, общообразователните учители трябва да признаят значението на обучението на ученици със специални образователни потребности заедно с техните връстници с типично развитие. Когато общуват и взаимодействат по-често със специални образователни потребности, те може да имат възможността да разберат, че приобщаващото образование не само е от полза за учениците със специални образователни потребности, но също така насърчава социалната интеграция и съпричастност сред всички ученици. Осигурявайки подходящо приобщаване и допълнителна подкрепа, общообразователните учители биха могли да имат способността да гарантират, че учениците със специални образователни потребности имат равни възможности за академично и социално израстване. Като цяло общообразователните учители умерено подкрепят приобщаването поради своето обучение,

признаването на ползите от разнообразните класни стаи, желанието им да разработват нови стратегии и ангажимента си за равни възможности за всички ученици и кога ще им бъде предоставена подходяща помощ и овластяване, те могат да променят тази опция и да я направят по-положителна. Въпреки това, е необходимо нещо повече от обучение на учителите, като например ефективни и подходящи правни и политически рамки, предоставяне на индивидуални образователни планове за ученици със СОП, разработване на съвместни стратегии с други професионалисти, създаване на инклузивна учебна програма и необходимостта училищата да бъдат оборудвани с асистивни технологии. Включването на родителите също е необходимо, за да се подпомогнат учителите ефективно в подкрепата на включването на ученици със СОП в общообразователните класни стаи.

ПРИНОСИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Приноси с теоретичен характер

1. Нашето изследване е едно от малкото в литературата за специално образование в Гърция, което изследва нивото на познания на учителите по общо образование за множеството видове специални образователни потребности.
2. Предоставяме обширна теоретична рамка, която включва теоретичен анализ на най-популярните специални образователни потребности на децата, включването, нагласите към включването на (а) учителите по общо образование, (б) учителите по специално образование, (в) родители на деца със специални образователни потребности и г) родители на деца с типично развитие.
3. След преглед на съответната литература, подобни изследвания, използващи същата комбинация от изследователски инструменти, не са провеждани в Гърция, така че настоящото изследване трябва да даде значителен принос относно нагласите на общообразователните учители към приобщаването, в комбинация с техните способности за справяне с различни видове специални образователни потребности, техните нагласи за значението на различните стратегии за приобщаване, техните възприятия за съществуващите пречки, пред които са изправени и ефективността на техните училища за покриване на специалните образователни потребности на учениците.

Приноси с практически характер

1. За първи път в Гърция скалата МТАІ се използва в комбинация със списъка с полезни практики и пречки пред включването, които са представени в проучването на Stoiber et al. (1998).

2. За първи път в Гърция учителите са помолени да оценят различни видове специални образователни потребности на децата, от една страна, като вземат предвид собствената им способност да се справят с всяко едно от тях и, от друга страна, като вземат предвид училищните способности да им помогне да се справят с тях.
3. Опитавме се да разберем дали отношението и знанията на общообразователните учители към приобщаването са статистически значимо свързани с тяхната демография.
4. Резултатите подчертават липсата на знания на общообразователните учители да се справят с най-популярните категории специални образователни потребности на децата и липсата на училища, които да покриват нуждите на тези ученици.
5. Резултатите подчертават многоизмерността на съществуващите пречки, пред които трябва да се изправят общообразователните учители, за да се справят с ефективното включване на деца със специални образователни потребности.

ПРЕПОРЪКИ КЪМ ПРАКТИКАТА

Следващите предложения са за различни практики и начини, чрез които учителите по общо образование могат да станат по-положителни към включването на деца със специални образователни потребности:

1. Непрекъснато професионално развитие: Предлага се насърчаване на учителите да посещават семинари и обучителни сесии, които конкретно се занимават с приобщаващи практики и стратегии за обучение на деца със специални образователни потребности. Вярваме, че тази практика ще подобри техните знания и умения, за да подкрепят ефективно всички ученици.

2. Сътрудничество и комуникация: Предлага се насърчаване на среда, в която учителите могат да си сътрудничат и да общуват с учители по специално образование и помощен персонал. Това сътрудничество не само ще позволи споделянето на различни идеи и ресурси, но и ще помогне при разработването на индивидуални планове за ученици със специални образователни потребности.

3. Гъвкави стратегии за обучение: Препоръчва се също насърчаването на учителите да възприемат различни стратегии за обучение, които могат да отговорят на разнообразните нужди на техните ученици. Ние предлагаме включването на мултисензорни подходи, диференцирано обучение и технологични инструменти за подобряване на възможностите за учене за всички.

4. Положително укрепване и празнуване на успехите: Предлага се също укрепване на положителното поведение и постижения на ученици със специални образователни потребности, независимо от това колко големи или малки са те. Празнуването на успехите не само ще повиши увереността на учителите, но също така ще създаде положителна и приобщаваща култура в класната стая.

5. Изграждане на приобщаваща среда в класната стая: Предлага се разработването на приобщаваща среда в класната стая, в която всички ученици се чувстват ценени, уважавани и включени. Предлага се създаване на възможности за съвместна групово работна, партньорско обучение и насърчаване на съпричастност и приемане сред учениците.

6. Достъпни учебни материали: Предлага се също учебните материали и ресурси да са достъпни и адаптивни за всички ученици. Това може да включва предоставяне на надписи за видеоклипове, използване на текст с голям шрифт и предлагане на алтернативни формати за оценяване.

7. Индивидуализирани образователни планове (Individualized Education Plans IEP): Става въпрос за насърчаването на учителите от общото образование да участват активно в процеса на IEP и да използват тези планове за ефективна подкрепа на ученици със специални образователни потребности. Освен това се препоръчва редовно преразглеждане и актуализиране на IEP, за да могат те да отговарят на променящите се нужди на учениците.

8. Подкрепа и съпричастност: Осигуряване на емоционална и професионална подкрепа на учителите, тъй като работата с ученици със специални образователни потребности може да бъде предизвикателство. Накрая се предлага насърчаването на програми за наставничество от връстници, услуги за консултиране и създаване на възможности за учителите да споделят своя опит и стратегии.

СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

- 1) Anagnostou, A. (2022, Nov 10–11). Inclusion of children with Special Education Needs: It's social side. 3rd Scientific and Practical Conference on “Education and Arts: Traditions and perspectives” (Sofia), ISSN 2738-8999, pp.1023- 1034
- 2) Anagnostou, A. (2022, Nov 10–11). Inclusion of Children with Special Education Needs: The Importance of the teachers’ role and their attitudes. 3rd Scientific and Practical Conference on “Education and Arts: Traditions and perspectives” (Sofia), ISSN 2738-8999, pp.1035- 1047
- 3) Anagnostou, A. (2023, Oct 26–27). Parents’ Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs. 4th Scientific and Practical Conference on “Education and Arts: Traditions and perspectives” (Sofia), ISBN 978-954-07-5061-3, pp. 945-952.

СПИСЪК НА ИЗПОЛЗВАНИТЕ ЛИТЕРАТУРНИ ИЗТОЧНИЦИ

1. Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers’ attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
2. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Org. Behav. Hum. Decision Processes*, 50, 179-211.
3. Akgul, E. M. (2012). Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators’ and teachers’ perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925-1934.
4. Al Neyadi, M. K. A. (2015). Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms. Available at: <https://bit.ly/3fJOYiM>
5. Alekhina S.V. (2014). The principles of inclusion in the context of modern education. *Psychological Science and Education*, 19(1), 5–16.
6. Alghazo, E.M., Dodeen, H., & Algaryouti, I.A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515–22.
7. Anderson, L. L., Larson, S. A., MapelLentz, S., & Hall-Lande, J. (2019). A Systematic Review of U.S. Studies on the Prevalence of Intellectual or Developmental Disabilities Since 2000. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(5), 421–438.
8. Archie, V., & Sherrill, C. (1989). Attitudes Toward Handicapped Peers of Mainstreamed and Non mainstreamed Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.
9. Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 564-573.
10. Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
11. Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-195.

12. Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
13. Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
14. Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 148-159.
15. Baumeister, A. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and adolescent social work journal*, 25(1), 11-23.
16. Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional children*, 64(1), 115-131.
17. Bentley-Williams, R., & Morgan, J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 41(2), 173-185.
18. Bhargava, S., & Narumanchi, A. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1), 120-129.
19. Block, M. E., & Malloy, M. (1998). Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation*, 36, 137-144.
20. Brigham, F.J., Ahn, S.Y., Stride, A.N. & McKenna, J.W. (2016). FAPE-Accompli: Misapplication of the Principles of Inclusion and Students with EBD. *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities. Advances in Special Education*, 31, 31-47.
21. Buford, S. & Casey, L. (2012). Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. *Delta Journal of Education* 2(2), 17-30.
22. Burke, M. M., & Goldman, S. E. (2018). Special education advocacy among culturally and linguistically diverse families. *Journal of Research in Special Education Needs*, 18(1), 3–14.
23. Burke, M. M., Rios, K., & Lee, C. (2019). Exploring the special education advocacy process according to families and advocates. *The Journal of Special Education*, 53(3), 131–141.
24. Burns, G. L., & Becker, S. P. (2019). Sluggish Cognitive Tempo and ADHD Symptoms in a Nationally Representative Sample of U.S. Children: Differentiation Using Categorical and Dimensional Approaches. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–14.
25. Cameron, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028-1044.
26. Campbell, J. Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–79.
27. Capri, T., Nucita, A., Iannizzotto, G., Stasolla, F., Romano, A., Semino, M., ... Fabio, R. A. (2020). Telerehabilitation for Improving Adaptive Skills of Children and Young Adults with Multiple Disabilities: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 244-252.
28. Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
29. Cassidy, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.
30. Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.
31. Colver, A., Rapp, M., Eisemann, N., Ehlinger, V., Thyen, U., Dickinson, H. O., & Arnaud, C. (2015). Self-reported quality of life of adolescents with cerebral palsy: a cross-sectional and longitudinal analysis. *The Lancet*, 385(9969), 705-716.
32. Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2006). The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22(1), 63–77.

33. Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33, 50-61.
34. Cortese, S., Angriman, M., Comencini, E., Vincenzi, B., & Maffei, C. (2019). Association between inflammatory cytokines and ADHD symptoms in children and adolescents with obesity: a pilot study. *Psychiatry Research*, 278, 7-11.
35. Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*. 38(4), 129–43.
36. Czyż, A. K. (2018). Attitudes of Polish schools' teachers towards the idea of inclusive education for disabled people. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(1), 542-554.
37. Dale, N. (2008). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. UK: Routledge.
38. De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: A question of attitudes? A study on attitudes and the social participation of students with special educational needs in regular primary education*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
39. de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179-187.
40. De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
41. De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
42. Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
43. Doren, B., Murray, C., & Gau, J. M. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), 150–159.
44. Douglas, N. (2010). Ethical dilemmas of antenatal screening for Down's syndrome in primary care. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 4(1), 20–24.
45. Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179.
46. Erevelles, N. (2000). Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. *Educational Theory*, 50(1), 25–47.
47. Erwin, E. J., & Brown, F. (2003). From theory to practice: A contextual framework for understanding self-determination in early childhood environments. *Infants & Young Children*, 16(1), 77-87.
48. Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155- 169.
49. Farrell & Ainscow, M. (2002). *Making special Education inclusive*. New York: David Fulton Publishers.
50. Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63, 173-179.
51. Fiedler, K. (1988). The dependence of the conjunction fallacy on subtle linguistic factors. *Psychological Research*, 50(2), 123–129.
52. Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.

53. Finnegan, E. G., Asaro-Saddler, K., & Zajic, M. C. (2020). Production and comprehension of pronouns in individuals with autism: A meta-analysis and systematic review. *Autism*, 1-15.
54. Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Costa, M., Palma, K., & Leahy, M. A. (2018). Use of ability tests in the identification of specific learning disabilities within the context of an operational definition. In: Flanagan D. & McDonough E (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 608–642). The Guilford Press.
55. Florian, L. (2014). What's counts of evidence of inclusive education? *European Journal of Special Education*, 29(3), 286-294.
56. Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
57. Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.
58. Fredericks, D. W., & Williams, W. L. (1998). New Definition of Mental Retardation for the American Association of Mental Retardation. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 30(1), 53–56.
59. Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 455-463.
60. Gelastopoulou, M., & Moutavelis, A. (2017). Educational material for the parallel support and integration of students with disabilities and / or special needs in school (In Greek). Athens: Institute of Educational Policy.
61. Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203.
62. Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
63. Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28-35.
64. Hassan, A. E. H., Ahmed, E. Y. E., & Alasmari, A. A. (2015). The Influences Of Some Variables On Attitudes Of Special Education Teachers Towards Educating Pupils With Autism In Regular Settings. *International Journal of Research*, 3(10), 30-37.
65. Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An intro- duction to special education*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
66. Hodkinson, A. (2015). *Key issues in special educational needs and inclusion*. UK: Sage.
67. Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
68. Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.
69. Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., & Kasari, C. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism*, 19(6), 694-703.
70. Jaramillo Ruiz, F. (2017). The Committee on the Rights of Persons with Disabilities and its take on sexuality. *Reproductive Health Matters*, 25(50), 92–103.
71. Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities?. *European journal of special needs education*, 24(2), 213-220.
72. Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
73. Kappen, M. (2010). Inclusive education: Programmes and provisions. *I – manager's Journal on Educational Psychology* 4(1).

74. Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2016). Comparative Investigation of Differences between Special and General Education Teachers' Perceptions about Students with Autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31(1), 23-31.
75. Karp, M. M., Hughes, K. L., & O'Gara, L. (2010). An exploration of Tinto's integration framework for community college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(1), 69-86.
76. Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., & Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior modification*, 25(5), 745-761.
77. Kontouli, P. (2015). Investigation of teachers' and parents' perceptions of the integration of students with special educational needs in public primary schools (in Greek). Doctoral dissertation, Public Administration Program, School of Economics & Administration, Neapolis Paphos University.
78. Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. V., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
79. Kourea, L., & Ftiaka, E. (2003). The attitudes of students without special needs towards their classmates with special needs included in the mainstream school (In Greek). *New Education*, 107, 133-146.
80. Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school. Sustaining Equity and Standards*. New York & London: Columbia University.
81. Lamb, M. E., & Laumann Billings, L. A. (1997). Fathers of children with special needs. In M. E. Lamb (Eds.), *The role of the father in child development* (pp. 179–190). UK: John Wiley & Sons Inc.
82. Lambropoulou, V. & Panteliadou, S. (2000). Special education in Greece - Critical view. In: Kyriotakis A. (Eds.) *Proceedings of the Special Education Conference* (pp. 156-169). Athens.
83. Lane, K. L., Oakes, W., & Menzies, H. (2010). Systematic screenings to prevent the development of learning and behavior problems: Considerations for practitioners, researchers, and policy makers. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(3), 160-172.
84. Leatherman, J.M. (2007). I Just See All Children as Children: Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12 (4), 594 - 611.
85. Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-760.
86. Lian, W. B., Ying, S. H. K., Tean, S. C. H., Lin, D. C. K., Lian, Y. C., & Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioural disorders in Singapore. *Journal of paediatrics and child health*, 44(4), 187- 194.
87. Little, C., Vibulpatanavong, K., & Evans, D. (2015). Investigating Thai Teachers Attitudes Toward Students with Autism. Available at: <http://ejournals.swu.ac.th/index.php/jre/article/viewFile/6586/6209>
88. Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC psychiatry*, 16(1), 142.
89. Magill-Evans, J., Darrah, J., Pain, K., Adkins, R., & Kratochvil, M. (2001). Are families with adolescents and young adults with cerebral palsy the same as other families?. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(7), 466-472.
90. Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and Depression in Children With Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130–139.
91. Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.

92. Mano, Q. R., Jastrowski Mano, K. E., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Tamm, L. (2017). Gender Moderates Association Between Emotional-Behavioral Problems And Text Comprehension In Children With Both Reading Difficulties And Adhd. *Psychology in the Schools*, 54(5), 504–518.
93. Mavropoulou, S., & Padeliadou, S. (2000). Greek teachers' perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173–183.
94. McConkey, R., & Bhlirgri, S. (2003). Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Child Development and Care*, 173(4), 445- 452.
95. McGillicuddy, S., & O'Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323-344.
96. Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018): Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self- efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.
97. Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European journal of special needs education*, 19(3), 317-330.
98. Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice. In: Daniels H. (Eds.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
99. Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243- 265.
100. Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence- based practices. *Exceptional Children*, 71, 137–148.
101. Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., & & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(1), 17-49.
102. Odongo, G. & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of special education*. 31(2).
103. Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: MacMillan.
104. Oluka, B. N., & Egbo, J. E. (2014). Inclusive Education Programmes: Challenges and Roles of Guidance Counsellors. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 1(3), 40-44.
105. Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
106. Patsidou, M. G. (2010). Co-education of children with or without special needs (In Greek). GRI-2010-5054. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
107. Pedersen, S. J., Cooley, P. D., & Hernandez, K. (2014). Are Australian Pre-Service Physical Education Teachers Prepared to Teach Inclusive Physical Education?. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 53-62.
108. Phull, J. (2021). *ICD-10 in Psychiatry: A learning guide*. London: CRC Press.
109. Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
110. Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
111. Polloway, E. A. (1997). Developmental Principles of the Luckasson et al. (1992) AAMR Definition of Mental Retardation: A Retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(3), 174–178.

112. Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261.
113. Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145.
114. Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 35-50.
115. Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 2012.
116. Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931.
117. Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *autism*, 15(3), 373-389.
118. Seethaler, P. M., & Fuchs, L. S. (2005). A drop in the bucket: Randomized controlled trials testing reading and math interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 98–102.
119. Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan*. New York: McGraw-Hill Companies.
120. Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462–480.
121. Shifrer, D., Callahan, R. M., & Muller, C. (2013). Equity or marginalization?: The high school course-taking of students labeled with a learning disability. *American Educational Research Journal*, 50(4), 656–682.
122. Sosu, E. M., & Rydzewska, E. (2017). “Are all beliefs equal?” investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion. *Educational Studies*, 43(5), 516-532.
123. Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579.
124. Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 107-124.
125. Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325.
126. Talay-Ongan, A., & Wood, K. (2000). Unusual sensory sensitivities in autism: A possible crossroads. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(2), 201-212.
127. Teffs, E. E., & Whitbread, K. M. (2009). Level of preparation of general education teachers to include students with autism spectrum disorders. *Current Issues in Education*, 12.
128. Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137.
129. Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.
130. Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *The American journal of occupational therapy*, 61(2), 190-200.
131. Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.

132. Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
133. Tsimpidaki, A. (2008). Family with child with special educational needs and school: towards a working relationship (In Greek). Available at: https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/a-tsimpidakh@_2008.pdf
134. Tzouridou, M., & Barbas, G. (2001). Children with special needs in pre-school education: views of kindergarten teachers (In Greek). Available at: https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/amea_nHpeiagwgeio1.pdf (3/12/2021)
135. Unianu, E. M. (2012). Attitudes Towards Inclusive Education: A Qualitative Meta-Analysis of Recent Studies. In *Proceedings of the Scientific Conference AFASES* (pp. 435-440).
136. Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384-399.
137. Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in new South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3–15.
138. Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2019). Understanding Comorbidity Between Specific Learning Disabilities. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91-109.
139. Woodard, R. (1995). The effects of gender and type of disability on the attitudes of children toward their peers with physical disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 29, 218-227.
140. Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 16-29.
141. Woolf, S. B. (2019). Critical skills for special educator effectiveness: Which ones matter most, and to whom?. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 132-146.
142. Yahya, S., Yunus, M. M., & Toran, H. (2013). Instructional Practices in Enhancing Sight Vocabulary Acquisition of ESL Students with Autism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 266–270.
143. Zigmond, N. (2003) Where should students with Disabilities |Receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of special education*, 37 (3).
144. Zoniou-Sideri, A. (2004). The necessity of integration: Reflections and perspectives. In: Zoniou-Sideris A. (Eds.). *Contemporary accession approaches: Theory* (pp. 29-54) (In Greek). Athens: Ellinika Grammata.
145. Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
146. Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (02-03), 279-291.