

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

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

**АВТОРЕФЕРАТ
НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД НА ТЕМА:**

**“ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ПОЛИТИКИ ВЪРХУ
ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С УМСТВЕНА
ИЗОСТАНАЛОСТ“**

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

**Докторант:
Елени Авраам**

**Научен ръководител:
проф. д-р Емилия Евгениева**

София, 2024

СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение	4
ГЛАВА ПЪРВА: ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД	7
1. Дефиниции за умствена изостаналост.....	7
1.1. Исторически преглед	7
1.2. Модерен преглед	8
1.3. DSM V	9
2. Характеристики на хората с умствена изостаналост... ..	10
2.1. В зависимост от коефициента на интелигентност.....	10
2.2. Според способността им да формират учебни и когнитивни умения.....	14
2.3. Според възможността за социална и професионална реализация	14
2.4. Етиология на интелектуалната изостаналост.....	15
3. Образователни политики	17
3.1. Международни документи и стратегии за намаляване на сегрегацията на ниво образование.....	17
3.2. Приобщаваща политика.....	19
3.3. Модели за прилагане на политики в образователната система.....	20
3.4. Модели на прилагане на образователни политики в Гърция	21
3.4.1 Методи на обучение.....	23
4. Въздействие на образователните политики	24
4.1 Условия за успешна интеграция в редовно масово училище	24
4.2 Международни бариери и опасения относно приобщаването на ученици с интелектуални затруднения	27
4.3 Предимства и недостатъци на образователното приобщаване	28
ГЛАВА ВТОРА: ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ПРОГРАМА.....	31
1.1 Значение на изследването.....	31
1.2 Цел, хипотези, задачи.....	31
1.3 Метод на изследването и инструментариум.....	32
1.4 Местоположение и време на изследването - извадка	32
1.5 Структура на въпросниците	32
1.5.1 Първи въпросник.....	33
1.5.2 Втори въпросник	39

2. Структуриране, разработване, разпространение на информационна брошура /листовка	44
3. Време на провеждане на изследването.....	44
Трета глава: Анализ на получените данни.....	46
Заклучения и препоръки	50
Препоръки.....	51
Приноси.....	52
Библиография... ..	54

ВЪВЕДЕНИЕ

Глобалният фокус върху образованието на хора с нарушения подчертава важноста от посрещане на техните нужди и защитаване на техните човешки права чрез образователни политики. Гърция, по-специално, е приела приобщаващ подход към образованието на ученици с умствена изостаналост. Разбирането на необходимите умения за учителите и предизвикателствата, пред които са изправени, е от решаващо значение за ефективното образование.

Изследването е разделено на три части:

Теоретична част, посветена на проучени и представени ключови теоретични концепции, свързани с умствената изостаналост и образователните политики

Изследователска програма, в която се детайлизира изследователската програма, насочена към постигане на целите на изследването. Методологията е построена на анкетното проучване, описващо способностите и трудностите на учителите в гръцките училища.

Разработени са два въпросника:

- единият за изследване на корелацията между способностите, знанията и предизвикателствата на учителите,
- а другият за проверка дали насоките, базирани на доказателства, могат да облекчат тези трудности.

Проведено през учебната 2021-2022 година в Гърция, изследването включва учители от началното и средното образование от различни специалности. Резултатите показват значителна корелация между знанията на учителите и трудностите, пред които са изправени.

След това създадохме информационна листовка от 14 страници. В нея се адресират установените предизвикателства пред учителите, установени чрез анализ на данните от първия въпросник, за да се преодолеят и да се достигнат положителни резултати. Резултатите от експертната оценка, която събрахме с втория въпросник, потвърдиха, че ключовите фактори за успеха на образователния процес са идентифицирани като знания, обучение, административна подкрепа и насоки от училищни консултанти.

Заклученията и препоръките синтезира ключовите открития на изследването и предлага препоръки за бъдещи изследвания и образователна практика. Тя обсъжда

последствията от откритията в изследването и предлага насоки за по-нататъшни проучвания.

Приноси на изследването към специалната педагогика, приобщаващото образование и обучението на учителите. Тя подчертава значението на резултатите от изследването и техния потенциален ефект върху образователните политики и практики.

ГЛАВА ПЪРВА: ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД

1. Дефиниции за умствена изостаналост

1.1 Исторически преглед

В тази глава правим обширен преглед на дефинициите за умствена изостаналост през историята, подчертавайки обществените нагласи и възприятия към хората с нарушения. Проследява се еволюцията на тези нагласи от древни времена до настоящето, като се фокусира върху това как нарушенията са били възприемани и третирани в различни култури и периоди. Започвайки с Древна Гърция, където нарушенията често са били разглеждани през призмата на суеверни вярвания и предразсъдъци, обсъждаме как хората с нарушения са били маргинализирани и понякога дори убивани поради обществените норми (Stiker, 2017:148-149). Преминавайки през Средновековието и Епохата на Просвещението, се наблюдават промени в нагласите, с появата на институции за грижа вместо наказание, макар че все още се отличават със сегрегация и изключване (Braddock & Parish, 2001).

19ти век бележи възхода на образователните програми и медицинския модел, който разглежда нарушенията като лична трагедия, която трябва да се лекува, и индивидите като неспособни да се впишат в нормите на обществото. Въпреки това, този период също е свидетел на създаването на социални организации, които застъпват правата и автономията на хората с нарушения (Saxton, 2018). Средата на 20ти век носи значителни промени, като акцентът се поставя върху вниманието на държавата към нарушенията, особено към ранените след войната. Появата на движението за правата на хората с увреждания през 1960-те и 1970-те години довежда до развитието на социалния модел, който подчертава обществените бариери, вместо индивидуалните недостатъци (Vlachou et al., 2012).

В по-скорошно време международни усилия като Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания се стремят да насърчават равенството и включването на хората с увреждания на глобално ниво. Накрая, се акцентира върху законодателните мерки и институционалните развития в Гърция, които илюстрират текущата еволюция на правата на хората с нарушения и тяхното признание (Pourkos, 2019; Tsouka, 2010). Като цяло, предоставяме комплексен преглед на историческия контекст и променящите се перспективи относно умствената изостаналост, от древни времена до

съвременното общество, като подчертаваме прехода към социален модел, насочен към премахване на бариерите за включване и участие.

1.2 Модерен преглед

Умствената изостаналост може да се проследи до древен Египет, където ранни референции се намират в папируси от 1500 г. пр.н.е. Първоначално не е налице разногласието в дефинирането на умствената изостаналост, но с развитието на обществата, дефинирането ѝ става по-сложно поради културните различия. Различни термини като кретен, идиот, глупак, умствено недостатъчен, умствено затруднен и умствено увреден са използвани исторически, но в момента се считат за стигматизиращи (Parmenter, 2011). Накрая, заместването на термини като "умствена изостаналост" с "интелектуална недостатъчност" отразява преминаването към акцентирание на отговорността на обществото за предоставяне на подходящо образование и подкрепа (Soulis, 2020). Дефинициите на умствената изостаналост са се развивали с времето, като се вземат предвид фактори като ментална възраст, адаптивно поведение и социална адаптация (Goodley, 2016). Също така, Американската асоциация по умствена изостаналост е предоставила значими дефиниции, като се акцентира върху дефицитите в общата ментална функциониране и адаптивното поведение по време на периода на развитие (Американска асоциация по умствена изостаналост, 1983). Накрая, тежестта на умствената изостаналост често се категоризира в зависимост от IQ резултатите, които варират от лека до много тежка.

Съвременните гледни точки подчертават взаимодействието между лицата с умствени нарушения и техния обкръжаващ свят. И така, нарушението се разглежда като социален конструкт, влияещ се от обществените нагласи и подкрепящите системи. Акцентът се поставя върху оценяването на индивидуалните сили и слабости и предоставянето на подходяща подкрепа и намеса за подобряване на функционалността и качеството на живот (Shalock et al., 2007; Barton, 2016).

Предизвикателствата включват необходимостта от вземане предвид индивидуалните характеристики, адаптивното поведение, социалното взаимодействие и околните фактори при оценяването на умственото нарушение. Съществуват дебати относно стабилността на коефициентът за интелигентност (IQ) и неговата роля като единствен диагностичен инструмент за умственото нарушение. Освен това, ние се фокусираме върху социалната екологична перспектива, качеството на живота и

самоопределението (Schalock, 2004): Хората с нарушения се разглеждат като повлияни от променливите на околната среда и обществените нагласи, а не като притежаващи присъща несъответстваща структура на личността. Фактори, допринасящи за нарушението, включват исторически неуспехи, хронична социална изолация, неодобрение и критика от семейните среди и когнитивни дефицити. Накрая, теорията на Vygotsky подчертава взаимодействието на органичните нарушения със социалните и психологическите фактори.

Нарушението се възприема все повече като социален конструкт, като обществените възприятия влияят на отношенията и подкрепящите системи. Акцентът се е преместил от третирането на увреждането като абсолютна характеристика на индивида към разбирането му като продукт на взаимодействието с околната среда.

Понятието за качество на живота е от съществено значение за разбирането на нарушението, включвайки различни области като междуличностни взаимоотношения, социално включване, лично развитие и права на човека. Освен това, самоопределението, определено като способността на човека да взема решения и избори, се акцентира като съществено за качеството на живота (Wehmeier, 2006). Самоопределеното поведение включва поведенческа автономия, саморегулация, психологическо упълномощаване и самореализация (Wehmeier & Schalock, 2001). Така че, подкрепящите среди, които предоставят възможности на индивидите да вземат решения и активно да участват, са от съществено значение за насърчаването на самоопределянето (Wehmeier & Garner, 2003). Очевидно е, че образованието на децата с умствена изостаналост трябва да има за цел подобряването на тяхното качество на живот и да ги подготви за интеграция в обществото като самостоятелни възрастни индивиди (Wehmeier, 2004).

В тази глава подчертаваме важността от разбирането на умствените нарушения в по-широк социален и околнен контекст, насърчавайки самоопределянето и качеството на живота при лицата с нарушения. Освен това, акцентираме върху необходимостта от подкрепящи среди и образователни подходи, които упълномощават индивидите да водят пълноценен живот и да се интегрират в обществото.

1.3 DSM V

Допълнително предоставяме анализ на умственото нарушение, както е дефинирано от различни системи за класификация, с фокус върху Диагностичен и статистически

наръчник за психични разстройства (DSM-5), Международната класификация на болестите (ICD-11) и уебсайта на Американската асоциация за интелектуални затруднения и увреждане в развитието (AAIDD). Диагнозата изисква срещане на три критерия: дефицити в умствените функции, дефицити в адаптивните функции и настъпване на дефицитите по време на развитието. Също така, дефицитите в умствените функции включват решаване на проблеми, абстрактно мислене, академично обучение и учене от опита, потвърдени от клинична оценка и интелектуални тестове. Освен това, дефицитите в адаптивното поведение водят до невъзможността да се спазват развитието, социалните и културните норми в личната независимост и социалната отговорност. И накрая, важно е, че появата на дефицити трябва да настъпи преди зряла възраст. Адаптивното поведение се отнася до способността на индивида да се приспособи към околната среда, а дефицитите се оценяват чрез клинична оценка и скали. Развитието обхваща периода от зачеване до възрастта на 18 години, като дефицитите възникват от различни фактори, включително травма и нараняване на мозъка или психосоциални фактори. ICD-11 използва термина "Разстройства на интелектуалното развитие" и се фокусира върху дефицитите в когнитивното функциониране и адаптивното поведение по време на развитието. От друга страна, дефиницията на AAIDD съответства на DSM-5 и ICD-11, но разширява настъпването на умственото нарушение до възрастта от 22 години (AAIDD: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>).

Исторически, умственото нарушение се възприема като неизлечимо и постоянно, но изследванията показват, че интелигентността не е фиксирана и може да се увеличи чрез взаимодействие с околната среда. Следователно, с подходяща подкрепа, лицата с умствени увреждания могат да се интегрират в обществото удовлетворително. Като цяло, ние подчертаваме развиващото се разбиране за умственото нарушение и важноста на вземането предвид на такива фактори като адаптивното поведение, развитие, и взаимодействието с околната среда при диагностициране и подкрепа.

2. Характеристики на хората с умствена изостаналост

2.1 В зависимост от коефициента на интелигентност

Разглеждаме историята на тестването на интелигентността, изчисляването на IQ и класификацията на интелектуалната недостатъчност според DSM-5. През 1905 г. психолозите Binet & Simon разработват първия тест за интелигентност, за да

идентифицират слабостите на учениците в училище. След това, през 1915 г., Lewis Terman въвежда концепцията за коефициента на интелигентност (IQ), съгласявайки се със Stern W., че интелигентността е измерима величина. По-късно Wechsler (1958) също използва индекса на IQ в тестовете за интелигентност, подчертавайки неговата валидност при измерване на интелектуалната недостатъчност (Tzouriadou, 1995, 08).

IQ се изчислява чрез разделяне на умствената възраст (mental age - MA) на индивида на неговата хронологична възраст (chronological age CA) и умножаване по 100 ($IQ = MA/CA \times 100$). IQ на детето се счита за типично, когато умствената му възраст е равна на хронологичната му възраст, което води до IQ от 100. Въпреки това, умствената възраст спира да се увеличава около 15-годишна възраст, което води до разлики в IQ оценките при по-възрастните индивиди (Polychronopoulou, 2001).

DSM-5 категоризира интелектуалната недостатъчност на четири нива въз основа на IQ оценките и нивото на необходимата подкрепа: като лека, умерена, тежка и дълбока степен. Всяка степен съответства на определен диапазон от IQ оценки и изисква различни нива на подкрепа: периодична, ограничена, разширена или постоянна (Favola, 2017).

Деца с умствена изостаналост представляват разнообразна група с различни способности, дефицити и характеристики. Класификационните системи вземат предвид фактори като степента на дефицит, клиничното представяне, етиологията и естеството на синдрома, за да улеснят планирането на образованието и подкрепата за лицата с интелектуална недостатъчност (Polychronopoulou, 2012).

Ние подчертаваме еволюцията на тестването на интелигентността, изчисляването на IQ и значимостта на отчитането на индивидуалните различия в популацията на индивидите с умствена изостаналост за ефективни образователни и социални интервенции.

В общи линии, ние подчертахме различните способности и предизвикателства, пред които са изправени индивидите с умствена изостаналост на различните степени на тежест, както и важността на ранната интервенция и продължаващата подкрепа за максимизиране на техния потенциал и качество на живот.

Характеристики на учениците с умствена изостаналост въз основа на техните образователни нужди:

Учениците с умствена изостаналост имат разнообразни образователни нужди, които се определят от техните специфични способности и предизвикателства. Тези нужди се категоризират въз основа на образователните им характеристики, тъй като умствената изостаналост засяга всички аспекти на функционирането на даден човек (Stasinis, 2013; Samuel A. Kirk 1973).

2.2 Според способността им да формират учебни и когнитивни умения

Лицата с умствена изостаналост или интелектуална недостатъчност (ИН) се сблъскват с предизвикателства в ученето и развитието на когнитивни умения. На първо място, индивидите с ИН изпитват затруднения със спонтанното когнитивно поведение и изграждането на нови знания, което води до трудности при решаване на проблеми. Също така, когнитивното развитие при индивидите с ИН следва подобни еволюционни етапи като при типично развиващите се индивиди, но напредва по-бавно и може да не се завърши напълно. Освен това, те имат трудности с реакцията на стимули в тяхната среда, което прави трудно интерпретирането на проблемите и вземането на правилни решения (Stasinis, 2016).

Също така, проблеми с вниманието и паметта са чести, като затруднението е в поддържането на фокус за дълги периоди и дефицити в краткосрочната памет. Освен това, те имат затруднения с възприятието, разбирането на абстрактни концепции и разпознаването на прилики и разлики, което затруднява критичното мислене. Ориентацията в пространството и времето, както и разбирането на думи като "горе" и "долу", също представляват предизвикателства. Те също имат трудности с различаването на себе си от другите, което води до проблеми в изразяването на мислите им и разбирането им от останалите. Освен това, четенето е особено предизвикателно поради трудности с фонологичното декодиране и разбиране на текста. Накрая, ограничен речников запас и езикова употреба, заедно с проблеми в фината и грубата моторика, допълнително допринасят за трудностите в ученето (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Следователно е необходимо внимателно разглеждане при идентифицирането на когнитивните затруднения, тъй като те може да произтичат от неподходящи методи на обучение или учебни планове, а не от присъщи характеристики на самите ученици.

2.3 Според възможността за социална и професионална реализация

В допълнение към когнитивните дефицити, индивидите с интелектуална недостатъчност (ИН) се сблъскват със социални и професионални предизвикателства. Основните моменти включват:

Първо: Социална адаптивност: Лицата с ИН нямат необходимите стратегии за решаване на проблеми, което води до негативни обществени оценки и ниска самоувереност. Трудностите в адаптацията произтичат от дефицити в автономията, езиковите, професионалните и социалните умения (Kirk et al., 2003). *Второ: Емоционално благополучие:* Лицата с ИН изпитват трудности да отговорят на социалните нужди, което води до фобии и тревожност. Негативният образ за себе си и постоянните разочарования допринасят за зависимостта от близки хора за подкрепа, пропорционално на степента на интелектуална недостатъчност (Christakis, 2011). *Трето: Междудличностни отношения:* Трудностите в социализацията водят до дисфункции в обработката на социални проблеми и емоции, което резултира в ниски нива на взаимодействие и социална игра, особено при деца в училищна възраст (Guralnick, 2007). *Четвърто: Самоувереност и инициатива:* Лицата с ИН имат ниска самоувереност, което води до ниски цели и поведение, свързано с поемане на инициативи. Те често изпитват провали и приемат пасивни нагласи към училищните задължения, понякога прибегвайки до агресия при среща с трудни задачи (Polychronopoulou, 2012). *Пето: Характеристики на социалното взаимодействие:*** Характеристиките на социалното взаимодействие сред хората с интелектуална недостатъчност включват ниски нива на диалог, трудност при създаване на приятелски отношения с връстници и пасивна роля в взаимодействията, с по-често участие с възрастни (Wenar & Kerig,, 2008). *Шесто: Качеството на живот:* Индивидите с ИН често живеят изолирани поради страх от стигматизация, като тези с тежки нарушения често пребивават в институции и им липсва автономия (Schalock et al ., 2002).

В общи линии, социалното свързване и взаимодействие не са присъщи на индивидите с интелектуална недостатъчност и те се сблъскват с дефицити в социалната адаптация в сравнение с типично развиващите се връстници. Придобиването на необходимите социални умения е от съществено значение за постигането на пълно включване както в училище, така и в обществото, наред с обучение в самообслужване, мобилност и професионални дейности.

3. Образователни политики

3.1 Международни документи и стратегии за намаляване на сегрегацията на ниво образование.

Международни документи и стратегии са разработени с цел намаляване на сегрегацията в образованието, насърчавайки включващи практики и равни възможности за всички ученици. Първо, се наблюдава преминаване от Медицинския към Социалния модел: Социалният модел на нарушенията излиза на преден план, подчертавайки значението на адаптирането на хората с нарушения в обществото и уважаването на техните права за равноправно участие и автономия (Ash et al., 1997). Второ, настъпват промени в Законодателството и Политиките: Инициативи като Закона за образованието от 1983 г. в Англия, Закон 94-142/1975 в САЩ и Декларацията от Саламанка през 1994 г. поставят основите за приобщаващо образование. Международната конвенция за правата на детето и Magna Carta за хората с нарушения подчертават значението на приобщаването на ученици с нарушения в общообразователните училища (Trilianos, 1992). Освен това, Декларацията от Саламанка препоръча достъп до общообразователни училища за ученици с нарушения и застъпва педагогика, центрирана върху детето, в рамките на приобщаващите училища. Международни споразумения като Политическите насоки на ЮНЕСКО подчертават ролята на приобщаващото образование в борбата с дискриминацията и изграждането на приобщаващи общества.

Освен това, Договорът от Амстердам, Международната конвенция за правата на хората с увреждания и политиките на ЕС целят да насърчат приобщаването и да осигурят подходящи учебни възможности за всички ученици. Различни страни в Европейския съюз прилагат образователни реформи към включване, въпреки че подходите варират. Някои страни следват еднопистов подход, интегрирайки повечето ученици в общообразователните училища, докато други приемат многопистов подход, комбинирайки общообразователни и специални образователни системи. Институционализираните социални права в Европейския съюз подчертават качествено и недискриминационно образование, професионалното обучение и ученето през целия живот за всички граждани.

Също така, страни като САЩ, Австралия, Канада и повечето страни от ЕС прилагат практики за приобщаващо образование, осигурявайки достъп до

образование за ученици с нарушения. Специализиран персонал, достъпна инфраструктура и финансова подкрепа за семействата са предоставени с цел улесняване на приобщаващото образование. Освен това, се наблюдават Глобални Усилия. През последните години вниманието към приобщаващото образование нарасна в региони като Африка, Азия и Източна Европа, подчертавайки глобалния ангажимент за насърчаване на равни образователни възможности за всички ученици (Kozibroda et al., 2020).

Много е важно да се признае, че слабостите на учениците могат да произтичат от социални и екологични фактори, като се призовава за холистичен подход към специалното образование, включващ експерти от различни области за насърчаване на социалното включване. Въпреки че се застъпва за приобщаващо образование, се отбелязва, че само присъствието в общообразователните училища не гарантира равнопрано образование. Усилията за борба с изолацията и насърчаване на истинско включване остават текущи предизвикателства (Farrell, 2000).

В заключение, преминаването към приобщаващо образование отразява ангажимента към разнообразието и социалната солидарност, целяйки да подобри способностите на всички ученици без дискриминация. Сътрудничеството между дисциплините и текущите усилия са от съществено значение за осигуряване на смислено включване и равни образователни възможности за всички ученици.

3.2 Приобщаваща политика

В Гърция забелязваме преминаване от политики за интеграция към политики за приобщаване на лица с нарушения, особено фокусирани върху онези с умствени нарушения. Първоначално, интеграцията включва разполагането на лица с нарушения в групи с различни характеристики, често решавани от други, с отделни учебни планове и ограничено взаимодействие с ученици с типично развитие. Интеграцията приемаше три форми: местоположителна, социална и функционална. Въпреки това, след Декларацията от Саламанка през 1994 г., интеграцията е заменена от приобщаване, като се подчертава основното право на образование и премахването на бариерите за образование за всички ученици (Mangore et. al., 2018·Stasinou, 2013).

Приобщаващото образование цели пълното участие на учениците с нарушения в типични класни стаи заедно с техните връстници, без сегрегация или настройки за адаптация на тях. То включва модификация на образователната система, за да

отговори на различните нужди и развие на нуменията. Приобщаването обхваща разполагането на ученици с нарушения в класни стаи за общо образование с подходяща подкрепа, насърчавайки тяхното участие във всички дейности. Изследванията показват, че постиженията на учениците в общообразователните училища зависят от методите на обучение, които са насочени към индивидуалните им учебни нужди (Angelides, et, al., 2006).

Ключовата разлика между интеграция и приобщаване се крие в техните подходи към учениците с нарушения. Интеграцията подчертава асимилацията без да насърчава независимостта или значимото взаимодействие, докато приобщаването насърчава разнообразието, взаимодействието и развитието на всички ученици. Сътрудничеството между заинтересованите страни, включително учителите, родителите и общностите, е от съществено значение за успешната реализация на приобщаващото образование (Suleymanov, 2015).

3.3 Модели за прилагане на политики в образователната система

Има различни модели за прилагане на политики за приобщаващо образование, като се фокусира особено върху учениците със специални образователни потребности, включително онези с умствени нарушения. Четири основни модела се обясняват: Norwich (2002)

Пълно неизключващо приобщаване: Този модел настоява за абсолютно включване без дискриминация, където учениците със специални образователни потребности са напълно интегрирани в общите класни стаи. Те следват същия учебен план като техните типично развиващи се връстници и се разполагат в хетерогенни групи за кооперативно обучение. Въпреки това, за този модел липсва защитно законодателство за правата на учениците със специални нужди и персонализирана подкрепа.

Модел, фокусиран върху участието на едно и също място: Този модел подчертава общото образование на всички ученици в общите класни стаи. Той включва подходяща законодателна рамка, диференциран учебен план и достъп до подкрепа от специални педагози, когато е необходимо. Въпреки това, логистичните и проблемите с персонала в много училища възпрепятстват ефективната реализация.

Модел, фокусиран върху индивидуалните нужди: Този модел цели да отговори на нуждите на всички ученици, като предоставя индивидуализирани учебни планове.

Учениците с тежки нарушения посещават специални училища за определен период от време, особено ако не могат да отговорят на изискванията на общата класна стая. Въпреки това, има загриженост, че посещаването на специални училища може да възпрепятства социализацията.

Модел на ограничен избор за включване: В този модел посещаването на специално училище се счита за по-подходящо в академична и социална насока за учениците със специални образователни потребности. Родителите имат право да избират подходящата среда за учене за своето дете, било то специално училище или общообразователно училище. Въпреки това, посещаването на специално училище може да представлява рискове за социализацията.

Допълнително, има пет модела на сътрудничество за приобщаващо образование между специални и общи педагози: (Friend & Cook, 2010)

Един преподава, един наблюдава: Един учител се редува между преподаване и наблюдение на учениците, за да идентифицира когнитивните и социални дефицити.

Преподаване по станции: Учителите разделят класа на учебни станции, всеки покриващ различни теми, като целта е кооперативното учене.

Паралелно обучение: Класът се разделя на две равни групи, които едновременно учат една и съща тема, но по различен начин в зависимост от нуждите на учениците.

Алтернативно обучение: Учениците се разделят на две групи, като едната група съдържа ученици със специални нужди. Учителят от общото образование преподава основния материал, докато учителят от специалното образование предоставя подкрепа.

Отборно преподаване: Двамата учители си сътрудничат, за да преподават една и съща тема на целия клас, като се подчертава уважение и сътрудничество между тях.

3.4 Модели на прилагане на образователни политики в Гърция

Изпълнението на образователните политики за учениците със специални нужди в Гърция се е развило чрез няколко законодателни инициативи през годините. Първоначално, Закон 1143/1981 се фокусира върху създаването на специални училища за деца с увреждания, като подчертава медицинския модел. След това, Законът 1566/1985 има за цел да интегрира ученици със специални нужди в общите училища, но там липсва инфраструктура и разпоредби за обучението на учители. През 2000 г. Законът 2817 установи Диференциални диагностични и подкрепящи центрове (КЕДИ)

във всяка област, заедно със структури в общите училища за ученици с лека до умерена степен на нарушение. Концепцията за приобщаване придобива значение с въвеждането на паралелни подкрепни програми, при които учениците с нарушения посещават общите класове с персонализирана подкрепа от специалисти по специално образование. Законът 3699/2008 допълнително насърчава приобщаващото образование, въвеждайки термина "приобщаване" и предоставяйки различни програми, съобразени с нуждите на учениците. Въпреки подобренията, предизвикателствата остават, включително ограниченият достъп до общо образование за някои ученици и икономическото бремене за семействата поради частните опции за подкрепа. Допълнително, Законът 4074/2012 насочва гръцката образователна политика към международни стандарти, като подчертава равното участие и уважението към разнообразието. Въпреки това, изпълнението на приобщаващите политики се сблъсква с препятствия като неадекватна и недостатъчна инфраструктура и несъответстващи образователни програми. В общи линии, Гърция е преминала към социален модел на специално образование, като се стреми към обществена отговорност за насърчаване на интеграцията на лица с нарушения. Въпреки напредъка, се нуждаем от допълнителни усилия, за да се осигури приобщаващото образование за всички ученици.

Образователни програми за ученици с интелектуални нарушения.

Образователните програми за ученици с интелектуални нарушения изискват приспособления съгласно международните регулации с цел подобряване на взаимодействието, комуникацията и усвояването на умения между учениците със специални нужди и тези в общите образователни среди. Специфични модификации трябва да бъдат направени в съдържанието на учебната програма, целите, методите и подходите за оценяване. Преподаването трябва да продължи с по-бавно темпо, като материалите се разделят на по-малки и по-прости части. Съдържанието трябва да съответства на интересите на учениците с умствени нарушения и да има практически приложения в ежедневието. Освен това, преподаването трябва да отговаря на нуждите на учениците, включвайки сътрудничество между учителите и учениците. Важно е да се пропусне трудният материал и да се адаптира инструкцията, за да отговаря на зрелостта и възможностите на учениците. При планиране на уроците, учителите трябва да имат предвид когнитивните предизвикателства, пред които са изправени

учениците с леки и умерени умствени нарушения, като затрудненията в обобщаването на знанията в различни образователни среди, ограничените способности за критично мислене и затрудненията в обработването на информацията за решаване на проблеми. Тези ученици също така могат да изпитват затруднения в дългосрочната и краткосрочната памет, трудности в поддържането на вниманието и нужда от систематично насочване и насърчение. Чрез адресиране на тези специфични нужди и предизвикателства, образователните програми могат по-добре да подкрепят ученето и развитието на учениците с умствена изостаналост, насърчавайки тяхното приобщаване и успех в образователната система.

4. Въздействие на образователните политики

4.1 Условия за успешна интеграция в редовно масово училище

Успешната интеграция на ученици със специални образователни потребности в редовните масови училища изисква внимателно обмисляне на няколко ключови условия. Първо, е от съществено значение да се реформира специалната образователна система, за да се осигури ефективно приобщаващо образование. Един важен аспект е автономията на учебните заведения, тъй като централизираните управленски структури често пречат на прилагането на приобщаващи практики. В Гърция, например, централизираната образователна система ограничава възможностите за диференцирани стратегии и педагогика, съобразени с разнообразните нужди на учениците (Karagianni, 2015).

Учителите в редовното масово образование играят ключова роля в отговора на нуждите на всички ученици, включително на тези с нарушения. Те се нуждаят от обучение в специална педагогика и психопедагогически умения, за да адаптират учебната програма и осигурят необходимата подкрепа. Уважението към разнообразието и позитивното отношение към приобщаването са от съществено значение за създаването на безопасна и приемаща класна среда. Учителите по специално образование, независимо дали са отговорни към приобщаването или осигуряват подкрепа, разполагат със специализирани познания и умения, за да отговарят на нуждите на учениците с нарушения. Те си сътрудничат с учителите по общото образование, за да модифицират учебната програма и да насочват учебния процес към ученическия център. Социалните и емоционалните умения също са важни,

особено при справяне с случаите на вербално или физическо насилие срещу ученици с нарушения (Dianingtyas, 2018).

Ефективното сътрудничество между учителите по общо образование и специалното образование е ключът към успешната интеграция. Те сътрудничат за адаптиране на учебните материали, персонализиране на образователните цели и осигуряване на необходимата подкрепа за учениците. Позитивната атмосфера в класа, базирана на взаимно уважение и равенство, създава благоприятна образователна среда за всички ученици (Dianingtyas, 2018). Допълнително, партньорствата между персонала на училището и семействата са от съществено значение за подкрепата на интеграцията на учениците с нарушения. Отношението и очакванията на родителите оказват значително влияние върху интеграцията на техните деца, което подчертава важноста на родителското участие и застъпничеството (Liontaki, 1999).

Общо казано, успешната интеграция изисква многопластов подход, включващ сътрудничество между учители, подкрепителен персонал, родители и ученици, заедно с позитивно отношение към разнообразието и приобщаването.

Директорът на училищното звено

Ролята на директора в насърчаването на успешното приобщаване не може да бъде подценена. Те гарантират гладкото функциониране на училището и спазването на законите, със специален акцент върху прилагането на фиксирани програми и поддържането на малки класове за оптимални образователни резултати. Освен това, е от съществено значение да се осигури безопасността и приобщаването на учениците с нарушение по време на междучасията и преходите между часовете. Отношението на директора към приобщаването влияе на гледните точки на учителите, а те служат като съединителна сила в училищната общност, решавайки проблеми чрез диалог и сътрудничество с различни заинтересовани страни. Прекарването на време с учениците, особено с тези, които може да се чувстват изключени, насърчава демократична атмосфера, благоприятна за академично, социално и емоционално развитие (Dianingtyas et.al., 2018).

Партньорство между персонал и семейства: Сътрудничеството между персонала на училището и семействата е от решаващо значение за успеха на учениците. Въпреки че формалните задължения като участие в училищни събития и наблюдение на напредъка на учениците са важни, физическото присъствие и

активното участие на родителите в училищни дейности значително влияят на успеха на учениците. Неформалните връзки между родителите и учителите, както и различни форми на родителско участие като доброволчество и помощ при уроците, значително влияят на развитието на децата. Участието на родителите корелира с положителни резултати в социално-емоционалната и академичната област, а сътрудничеството между родителите и учителите улеснява по-гладките преходи между специалното и общото образование (Aslanidou & Tospa, 2008).

Достъпност на училището

Достъпността на училищата, включително транспорта и инфраструктурата, е от съществено значение за създаването на безопасна и приобщаваща среда. Сградите на училищата и материалите трябва да отговарят на нуждите на учениците с нарушения, като образователните материали са персонализирани спрямо техните способности. Използването на съвременни технологии с интерактивни приложения подобрява образователния процес, като го прави по-привлекателен и достъпен за всички ученици (Hornby, 2014).

Записване на ученици в подходящия клас

Уверяването, че учениците с интелектуална недостатъчност са разпределени в подходящия клас, е от съществено значение за тяхното академично, емоционално и умствено развитие. Приемът трябва да се основава на готовността за развитие, а не на хронологичната възраст, като се предоставят индивидуализирани образователни програми, адаптирани към уменията и способностите на всеки ученик. Сътрудничеството между специални и общи учители улеснява успешното приобщаване, като учениците преминават между обикновени и ресурсни стаи според нуждите си, за да постигнат образователните си цели (Cornelius & Balakrishnan, 2012).

Отношение на родителите

Родителското отношение към нарушението на тяхното дете значително влияят на тяхното интегриране в обществото. Положителните, приемащи отношения създават подкрепа и разбиране, докато високите очаквания стимулират децата да развият пълния си потенциал. Активната защита и ефективната комуникация между родителите и професионалистите улесняват приобщаващите практики, гарантирайки, че децата получават необходимата подкрепа и адаптации. Отношенията на родителите също така служат като мощни образци за техните деца, влияйки на техните отношения

към интеграцията и приемането на другите. Като създават положителна и подкрепяща среда, родителите значително допринасят за успешната интеграция на техните деца в обществото (Sharma, 2015· Sullivan, C. A. 2015).

4.2 Международни бариери и опасения относно приобщаването на ученици с интелектуални затруднения.

Допълнителната значителна пречка за успешното приобщаване на учениците с умствена изостаналост е липсата на подходящи подпомагащи системи в общообразователните училища. Въпреки че приобщаващото образование се популяризира като идеал, реалността често не отговаря на очакванията поради липсата на достатъчни ресурси и механизми за подкрепа както за учениците, така и за учителите (Artiles et al., 2011).

На учителите в общообразователните училища често им липсва специализирано обучение и продължително професионално развитие, необходимо за ефективната подкрепа на учениците с различни образователни потребности. Без подходящо обучение, те може да се сблъскат с трудности в създаването на приобщаващи образователни среди и в прилагането на подходящи учебни стратегии (Liasidou et al., 2019). Освен това съществуващите практики за оценка и оценяване може да не отразяват точно напредъка и постиженията на учениците с интелектуални нарушения в приобщаващи среди. Традиционните методи за оценка може да не вземат предвид различните начини, по които тези ученици учат и демонстрират разбирането си, което води до неточни представяния за техните способности (Artiles et al., 2011). Освен това, отношението и възприятието на връстниците към учениците с интелектуална недостатъчност също може да представлява значителни предизвикателства за тяхното интегриране. Негативните отношения, стереотипите и заблудите за нарушението могат да допринесат за социалната изолация, стигматизацията и заплахата за тормоз, което подкопава общия успех към усилията за приобщаващо образование (Dessement et al., 2013). Освен тези системни пречки, пошироките обществени отношения към нарушенията, също могат да окажат влияние върху успеха на инициативите за приобщаващо образование. Дълбоко закоренените предразсъдъци и дискриминацията срещу лицата с нарушения могат да пречат на усилията за създаване на истински приобщаващи общности и училища (Hodkinson & Devarakonda, 2009).

Справянето с тези пречки изисква многопластов подход, който включва сътрудничество между заинтересованите страни на различни нива, включително законодатели, учители, семейства и членове на обществото. Осигуряването на непрекъснато обучение и подкрепа за учителите, насърчаването на положително отношение към нарушенията и осигуряването на достатъчни ресурси и системи за подкрепа са основни стъпки към постигане на истинско приобщаване на ученици с умствена изостаналост.

4.3 Предимства и недостатъци на образователното приобщаване.

В заключение, образователното приобщаване на ученици със специални нужди предлага както предимства, така и недостатъци, които трябва да бъдат внимателно обмислени и адресирани.

Предимства:

Социални ползи: Учениците със специални нужди, които посещават общообразователните масови училища, имат възможност да се социализират с техните типично развиващи се връстници, което създава позитивни отношения и емоционални връзки. Тази социална интеракция насърчава съпричастността, разбирателството и приемането сред всички ученици, което допринася за по-приобщаваща учебна среда (Georgiadi et. al., 2012; Alnahdi, 2019).

Сътрудничество: Приобщаващото образование насърчава сътрудничеството между учителите от общото и специалното образование, гарантирайки, че всички ученици получават подходяща подкрепа и обучение. Този съвместен подход ползва както учениците със специални нужди, така и техните връстници, тъй като методите на преподаване се адаптират, за да отговарят на индивидуалните образователни нужди (Schwab, 2015).

Академичен напредък: Изследванията показват, че учениците със специални нужди, които посещават общи училища, може да извлекат академични ползи, особено в областите като четенето. Освен това, присъствието на ученици с разнообразни учебни нужди може да мотивира учителите да въведат иновативни методи на преподаване, които въздействат положително на всички ученици (Dessemontet et al., 2012).

Подпомагане на разнообразието: Приобщаващите училища насърчават разнообразието и равенството, като приемат ученици с всички способности и

произход. Това създава по-приобщаващо и демократично общество, където различията се уважават (Florian, 2015).

Недостатъци:

Психологическо въздействие: Някои ученици със специални нужди може да изпитват отрицателни психологически ефекти от посещаването на общите училища, като чувство на недостатъчност или фрустрация, когато наблюдават своите връстници да изпълняват задачи, които те не могат да изпълнят. Без подходяща подкрепа тези ученици може да се сблъскат с трудности в справянето с предизвикателствата на приобщаването (Mamgain, 2017).

Ограничена социализация: Въпреки че приобщаващото образование насърчава социалната интеракция в училищната среда, някои изследователи аргументират, че тази социализация не се разпространява извън класната стая. Учениците със специални нужди все още могат да се сблъскат със социални бариери и изолация извън училище, което ограничава ефективността на приобщаването за насърчаване на истинска социална интеграция ((Mangope, B. et. al., 2018).

Отрицателни взаимодействия с връстниците: Приобщаващите класни стаи понякога могат да доведат до отрицателни взаимодействия между учениците, особено ако учениците без нарушения възприемат различно отношението към своите връстници със специални нужди. Това може да доведе до ревност, враждебност или дори агресивно поведение към учениците с нарушения (Nowicki and Brown , 2013).

Недостатъчни подкрепящи системи: Успехът на приобщаващото образование в голяма степен зависи от наличието на подходящи системи за подкрепа, включително обучен персонал, специализирани ресурси и подкрепящи училищни политики. Без достатъчна подкрепа, образователните нужди на учениците със специални нужди може да не бъдат ефективно удовлетворени, което води до образователни различия и несправедливости (Mamgain, 2017).

В заключение, въпреки че образователното приобщаване предлага множество предимства в рамките на социалната интеграция, сътрудничество и академичен напредък, също представя предизвикателства, свързани с психологическото благополучие, социализацията, взаимодействията с връстниците и системите за подкрепа. Решаването на тези предизвикателства изисква комплексен подход, който

придава приоритет на нуждите на всички ученици и насърчава култура на приобщаване, разбирателство и подкрепа в училищата и общностите

ГЛАВА ВТОРА: ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ПРОГРАМА

1.1 Значение на изследването

Изследването има за цел адресиране на предизвикателствата, които срещат учителите в областта на специалното образование и средното образование. Използвайки десетилетия личен опит в различни региони на Гърция, изследователят идентифицира общи затруднения, пред които са изправени учителите, включително недостатъчна квалификация, липса на логистична инфраструктура и недостатъчно подготвени системи за подкрепа в училищната среда. Тези предизвикателства често водят до фрустрация и намалена ефективност сред педагозите. Въпреки тези препятствия, изследването подчертава области, в които учителите се отличават, като придобиване на знания, планиране, оценка и управление на класната стая. Като признава потенциала на учителските способности, изследователят предлага разработването на брошура, целяща предоставянето на необходими знания и подкрепа на учителите за преодоляване на тези предизвикателства. Тази инициатива цели да подобри ефективността на учителите и да подобри резултатите при учениците със специални образователни потребности.

1.2. Предмет и обект на изследването.

Обект на изследването е способността на учителите да прилагат политиките на обучение и в частност да изградят приобщаваща среда в собствената си практика. Предмет на изследване е моделът на наблюдение на въздействието на образователните политики в обучението на ученици с умствена изостаналост.

1.3 Цел

Да се създаде методология за подпомагане на учителите в процеса на успешно прилагане на образователни политики в обучението на ученици с умствена изостаналост

Обосновка на целта

Реализацията на образователните политики е многостранен процес, който е свързан с нормативната обеспеченост, информираността и обучението на педагогическите специалисти, степента на професионална компетентност на учителите и др.

В дисертационното ни изследване фокусът е върху степента на професионална компетентност за следване, прилагане и постигане на резултат от настоящите образователни политики при обучението на ученици със специални образователни потребности и в частност учениците с умствена изостаналост. При формулиране на целта се ръководехме от етапа, в който се намира процеса на приобщаване и създаването на приемаща образователна среда в системата на общото образование. Известно е, че промените в социалните системи, каквато е образователната система, изискват време. Затова наблюдаването на процеса на реализиране на настоящите образователните политики само по себе си е принос за практиката.

1.4. Хипотези на изследването

- Учителите имат възможност да оценят въздействието на образователните политики върху процеса на образование и в частност на учениците с умствена изостаналост.
- Учителите нямат възможност да оценят въздействието на образователните политики върху процеса на образование и в частност на учениците с умствена изостаналост.
- Учителите могат да заявят определени трудности, които намаляват влиянието на образователните политики в процеса на обучение на ученици с умствена изостаналост.
- Учителите не могат да заявят определени трудности, които намаляват влиянието на образователните политики в процеса на обучение на ученици с умствена изостаналост.

Обосновка на хипотезата

Въздействието на образователната политика е предмет на решение на образователните администрации в отговор на социалните изисквания, които се поставят пред процеса на обучение. В този смисъл едни от участниците в този процес могат да оценят онова, което се случва в класната стая. Те също така могат да зададат и възможностите за подобряване на практическата реализация на политиките в образованието.

В настоящото изследване се търси тази зависимост - образователна политика - въздействие върху процеса на обучение. При планиране на изследователската програма за проверка на основателността на хипотезите се взе под внимание и фактът, че в общообразователната среда се обучават всички подрастващи, което прави

учениците с умствена изостаналост част от този общообразователен процес. Затова и изследването има за цел да идентифицира процеса при учениците с умствена изостаналост сред останалите. Тогава търсеното влияние по отношение на учениците с умствена изостаналост ще бъде част от цялото от цялостния процес на обучение. В този смисъл имаме очакване, че получените резултати ще има възможност да се коментират и по отношение на цялостния процес в класната стая. Това ни дава основание да считаме, че изследователската програма следва философията на образователните политики. Например, равен достъп, подкрепа на учителите, приобщаващо образование, глобално гражданство и интернационализация, която оценява различията и ги прави част от своята същност.

1.5. Методология на изследването

Изследователски инструмент.

Използваната изследователска програма е авторова разработена и реализирана при спазване на научно-практическите принципи на изследването.

Изследователските задачи са:

1. Обосновка на актуалността и съвременния контекст на избрания дисертационен проблем.
2. Изясняване и структуриране на изследователските методи и средства.
3. Създаване на авторов изследователски инструмент.
4. Провеждане на изследване в два етапа като вторият етап е следващ получените данни от първия.
5. Създаване на практически приложим продукт - информационен модул.
6. Анализ на получените резултати от двата етапа на изследването

Изследването използва метода на анкетното проучване, за да опише количествено способностите и затрудненията на учителите в училищата в Гърция. Инструментът за събиране на данни включва две анкети, разработени от изследователя. Самоадминистрираните анкети предлагат гъвкавост на участниците, като им позволяват да отговарят на въпроси, както им е удобно, в ред, който предпочитат, или дори свободата да пропуснат въпроси, ако е необходимо, което не се предоставя в интервютата. Освен това този метод изисква по-малко време за събиране на данни от голям брой участници в сравнение с интервютата. Въпреки това, за разлика от

интервютата, където изследователите могат да задават уточняващи въпроси, в количествените изследвания участниците нямат възможност за уточнение, ако въпросът е неясен. Освен това участниците не могат да вникнат дълбоко в своите мисли или да представят аргументи за своите мнения, както биха могли да направят в интервютата. За да се овладеят ограниченията на количествените изследвания, в проучването са включени шест отворени въпроса, които предоставят възможност на участниците да развият своите гледни точки.

1.4 Местоположение и време на изследването - извадка

Изследването се проведе в Гърция през учебната 2021-2022 година. Въпросниците са разпратени по пощата през ноември и декември. След анализ на данните, брошурата, целяща подпомагане на учителите, е създадена и разпратена до участниците. Три месеца по-късно, е разпратен и втори въпросник, за да се оцени въздействието на приложените практики. Участниците, които са включени са учители от средното и основното образование, като 104 отговарят на първия въпросник, а 39 на втория. Правата на участниците са спазени, като им е гарантирано анонимност и свобода на избор за участието им.

1.5 Структура на първият въпросника

Този въпросник има за цел да оцени влиянието на образователните политики и практики върху учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, включително умствени увреждания. Секции:

Демографска информация

- Пол: Мъж/Жена
- Възраст: Опции от 20-29 до 50+ години
- Опит в общото образование: Между 1-5 години до над 21 години
- Опит в специалното образование: Същите времеви диапазони
- Образование и квалификация: Включва бакалавърска степен, магистърска степен, докторска степен или алтернативни пътища за сертифициране
- Години като учител по специална педагогика: В общообразователни училища, в общообразователни класове и в специализирани училища

Въпросите са структурирани по скалата на Ликерт (1 = Категорично не съм съгласен до 5 = Категорично съм съгласен)

Тези въпроси оценяват възгледите на учителя относно приобщаващото образование, ресурсите, подготовката на учителите, обучението за специални образователни потребности, познанията за законите и политиките, както и планирането на обучението. Например:

- Разбирам необходимостта от приобщаващо образование.
- Наличието на ресурси за подпомагане на учебната програма.
- Подготвеността на учителите за работа с ученици със специални потребности.
- Необходимостта от обучение за преподаване на ученици със слухови, зрителни, умствена изостаналост или други увреждания.
- Сътрудничество с колеги, планиране на уроци и използване на асистирани технологии.

Този въпросник оценява не само текущите практики на учителите, но и тяхната подготвеност, нуждите от професионално развитие и отношението им към политиките за приобщаващо образование.

1.6. Информационната брошура

Целта на буклетът е да предоставя ясни и съответстващи на съвременните образователни политики и насоки за работа с ученици с умствена изостаналост. Той покрива важни аспекти като адаптиране на обучението, оценка, мултисензорно обучение и социална интеграция, което е в съответствие със стандартите за приобщаващото образование.

1.6. Втори въпросник

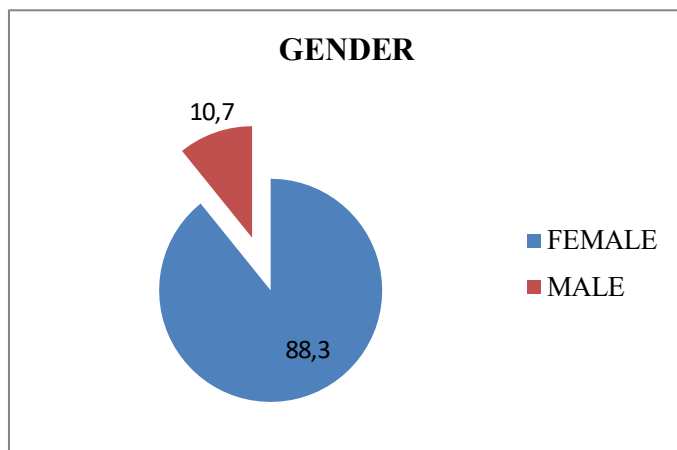
Въпросникът е структуриран около ключови елементи на образователната политика, които включват приобщаване, квалификация на учителите, индивидуализирано обучение и оценяване, както и управлението на класната стая. Той помага да се идентифицират предизвикателствата и добрите практики, които могат да подпомогнат учителите в преподаването на ученици с умствена изостаналост.

ГЛАВА ТРЕТА: АНАЛИЗ НА ПОЛУЧЕНИТЕ ДАННИ

1. Първи въпросник

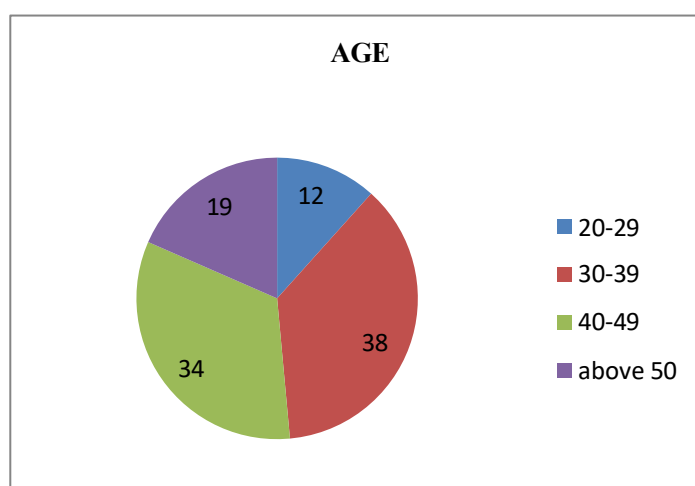
Участници

На първо място в настоящото изследване на участниците им е зададен въпрос за техния пол. Конкретно, участват 103 участника, от които преобладаващото мнозинство е от 91 жени (88,3%), в противоположност на 11 участника, които са мъже (10,7%), както е визуализирано на Фигура 1.



Фигура 1. Разпределение по пол на анкетираните учители.

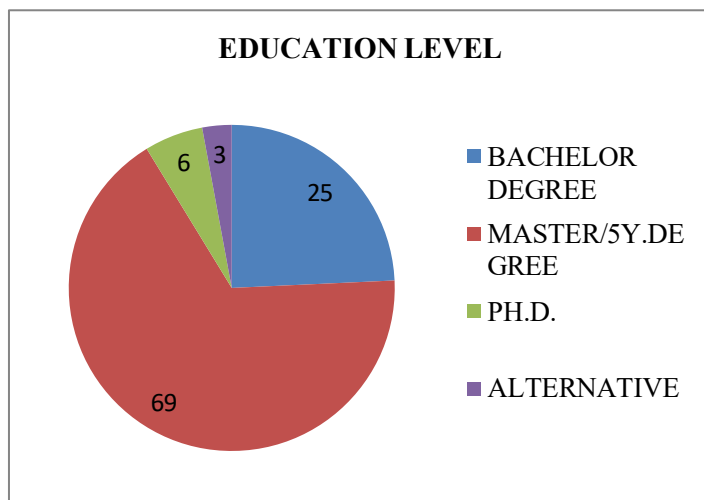
Въпрос 1.b е относно възрастта на участниците. Първо, гледайки кръговата диаграма, е очевидно, че процентите за хората на възраст 30-39 и 40-49 години са почти равни. По-конкретно, възрастовото разпределение на участниците е следното: 12 от тях са на възраст 20–29 години (11,7%), 38 са на възраст 30–39 години (36,9%), 34 са на възраст 40–49 години (33%), и около една четвърт - 19 са на възраст над 50 години (18,4%). Фигура 2 ни информира за възрастта на участниците.



Фигура 2. Разпределение по възраст на анкетираните учители.

Образователно ниво Въпрос 2 е за образователното ниво на участниците. По-специално, двадесет и пет от участниците са с бакалавърска степен (24,3%), също така

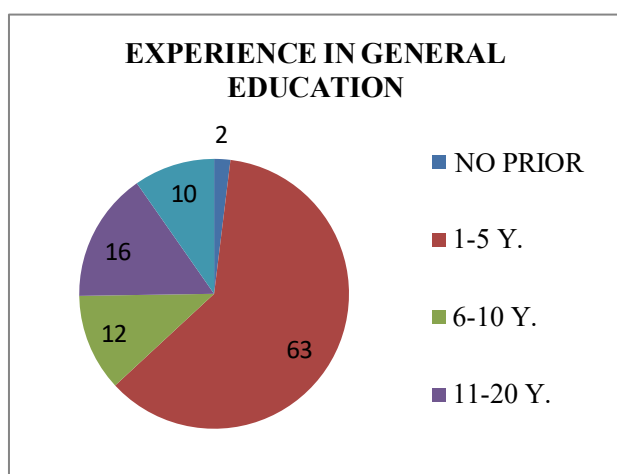
е очевидно, че значителна част (67%) от участниците, шестдесет и девет са имали или 5-годишна степен на обучение, или магистърска степен (67%), за разлика от шестима, които са получили докторска степен. (5,8%) и трима, които са завършили алтернативни образователни програми (2,9%), както е показано на фигура 3.



Фигура 3. Образователното ниво на участниците.

Опит в общото образование

Кръгова диаграма 4. Показва стажа на участниците в общото образование. Първо, според извадката от участници, двама от участниците не са имали предишен опит в общото образование (1,9%), за разлика от огромното мнозинство (61,2%) шестдесет и трима от тях, които съобщават, че имат от 1 до 5 години трудов стаж в общото образование (61,2%), докато дванадесет са посочили опит от 6 до 10 години (11,7%). Освен това, шестнадесет участници са имали 11 до 20 години опит в общото образование (15,5%), а десет са имали над 21 години опит (9,7%), както е показано на фигура 4.

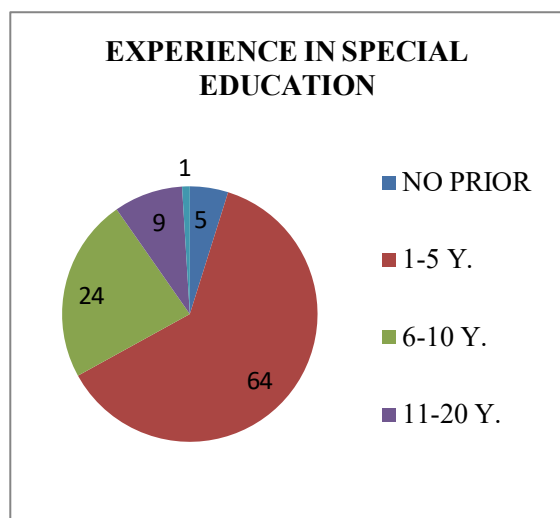


Фигура 4. Опитът в общото образование на участниците.

Опит в специалното образование

Въпрос 4 е относно опита в специалното образование на участниците. Пет от участниците не са имали предишен опит в специалното образование (4,9%). Шестдесет и четири от тях съобщават, че имат от 1 до 5 години опит в специалното образование (62,1%), докато двадесет и четири посочват, че имат от 6 до 10 години опит (23,3%). Освен това девет участници имат 11 до 20 години опит в специалното образование (8,7%), а един е с над 21 години опит (1%). Важно е да се каже, че по-голямата част от 62,1% (64 участници) съобщават, че имат от 1 до 5 години опит в специалното образование, за разлика от 1%, който има над 21 години опит.

Опитът на участниците като специални педагози варира от липса на опит до 23 години ($M = 4,66$, $SD = 4,02$)



Фигура 5. Опитът в специалното образование на участниците.

АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ

Статистическите процедури са проведени с помощта на софтуера на IBM за статистически пакет за социални науки (SPSS), версия 29.

Таблица 1

Описателна статистика и тестове за нормалност

	Mean	SD	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk W	Shapiro-Wilk p
Общи способности	201.6	30.39	66	245	0.896	< .001

Таблица 1
Описателна статистика и тестове за нормалност

	Mean	SD	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk W	Shapiro-Wilk p
Общи трудности	57.6	6.33	39	65	0.917	< .001
Способности проблеми със знания	96.1	11.98	69	115	0.964	0.007
Способности процедура планиране	12.0	2.03	7	15	0.941	< .001
Способности процедура оценяване	28.1	4.31	19	35	0.952	< .001
Способности Управление заобикалящата среда	29.9	3.72	16	35	0.939	< .001
Способности Професионализъм	21.1	3.28	11	25	0.896	< .001
Способности - методи за получаване	17.1	2.39	10	21	0.920	< .001

Бележка: N = 103

Както е показано в таблица 1, тестовете на Shapiro-Wilk са използвани за оценка на нормалността на променливите и установяване на тяхната подходящост за параметрични тестове. Резултатите от теста на Shapiro-Wilk показват значителни отклонения от нормалното разпределение за всички променливи. Следователно, Spearman's rho е използван за изследване на асоциациите между променливите.

Резултати

Таблица 2.
Корелационна матрица

	1	2	3	4	5	6	7
1. Способности	—						
2.Способности проблеми със знания	0.920 ***	—					

Таблица 2.
Корелационна матрица

	1		2		3		4		5		6		7	
3. Способности - процедура на планиране	0.805	***	0.784	***	—									
4. Способности - процедура на оценяване	0.858	***	0.801	***	0.703	***	—							
5. Способности - Управ.на заобикалящата среда	0.812	***	0.710	***	0.576	***	0.650	***	—					
6. Способности - Професионализъм	0.705	***	0.635	***	0.520	***	0.518	***	0.593	***	—			
7.Способности - методи за получаване	0.723	***	0.656	***	0.625	***	0.642	***	0.550	***	0.525	***	—	
8. Затруднения	0.437	***	0.479	***	0.291	**	0.350	***	0.397	***	0.319	**	0.370	***

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Според таблица 2 всички корелации са статистически значими. Скалата на трудностите показва умерена корелация с общата скала на способностите ($r_s = 0,437$, $p < 0,001$). Освен това, индивидуалният анализ на всяка подскала в рамките на скалата на способностите разкрива, че знанието за проблема демонстрира най-силна корелация, което показва умерена връзка ($r_s = 0,479$, $p < 0,001$). Останалите подпроменливи показват по-слаби корелации, а именно - Процедура на планиране ($r_s = 0,291$, $p < 0,01$), Процедура на оценка ($r_s = 0,350$, $p < 0,001$), Управление на заобикалящата среда ($r_s = 0,397$, $p < 0,001$), Професионализъм ($r_s = 0.319$, $p < .01$) и Методи на получаване ($r_s = 0.370$, $p < .001$).

Таблица 2
Статистика на колинеарност

	VIF	Tolerance
Способности - проблеми със знания	4.57	0.219
Способности - процедура на планиране	2.85	0.351
Способности - процедура на оценяване	3.06	0.327

Таблица 2
Статистика на колинеарност

	VIF	Tolerance
Способности - управление на заобикалящата среда	2.36	0.424
Способности - професионализъм	1.62	0.616
Способности - методи на получаване	2.05	0.487

Следователно е проведен анализ на множествена линейна регресия. Според констатациите в таблица 3, тестовете, проведени за оценка дали променливите отговарят на предположението за колинеарност, се показва, че няма проблеми с мултиколинеарността сред независимите променливи. Освен това стойността на Durbin-Watson предполага, че няма налична значителна автокорелация в остатъците от регресионния анализ (стойност на Durbin-Watson = 1,87).

Регресионният анализ разкрива, че комбинираните променливи в рамките на скалата на способностите предсказват значително докладваните трудности ($F(6, 42) = 2,14, p < 0,05$). Установено е, че познаването на проблема има значителен положителен ефект върху трудностите ($\beta = 0,3020, t(42) = 3,146, p = 0,002$). Въпреки това, другите променливи, включително процедура на планиране ($\beta = -0,7251, t(42) = -1,622, p = 0,108$), процедура на оценка ($\beta = -0,0974, t(42) = -0,446, p = 0,656$), управление на околната среда ($\beta = 0,2023, t(42) = 0,911, p = 0,365$), професионализъм ($\beta = -0,1550, t(42) = -0,742, p = 0,460$) и методи на получаване ($\beta = 0,5360, t(42) = 1,664, p = 0,099$), не показват статистически значими ефекти върху докладваните затруднения.

Цялостното съответствие на модела е значително ($R^2 = 0,308, p < ,001$), което показва, че приблизително 30,8% от променливостта в докладваните - трудности може да се обясни с комбинираните променливи на способностите. Въпреки това е важно да се отбележи, че може да има други неизмерени фактори, допринасящи за докладваните - трудности, които не са отчетени в този анализ.

ДИСКУСИЯ

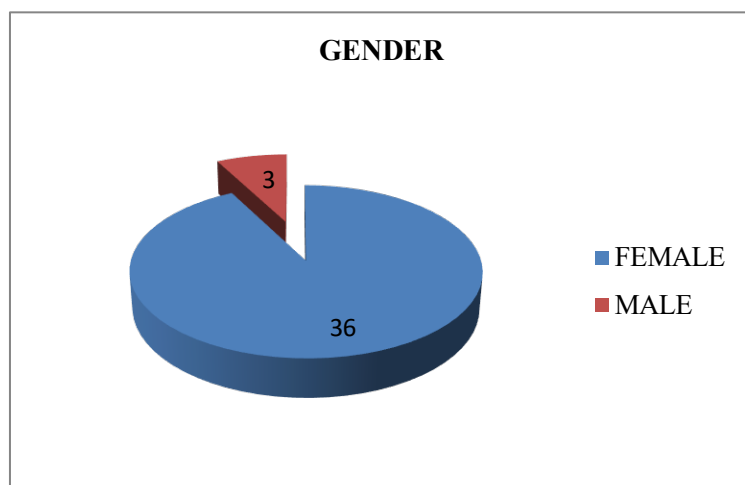
Регресионният анализ показва, че комбинираните променливи в рамките на скалата на способностите, особено знанието за проблема, показват статистически значима връзка с докладваните трудности. Тази констатация предполага, че по-

високото ниво на познаване на проблема корелира с по-ниските нива на докладвани трудности сред участниците. Въпреки че знанието за проблема показва значителен ефект, другите подгрупи от скалата на способностите, като процедура за планиране, процедура за оценка, управление на заокалящата среда, професионализъм и методи на получаване, не показват статистически значими ефекти върху докладваните трудности. Въпреки това е важно да се отбележи, че някои от тези променливи се доближават до значимостта, което показва възможна тенденция, която си струва допълнително проучване.

2. Втори въпросник

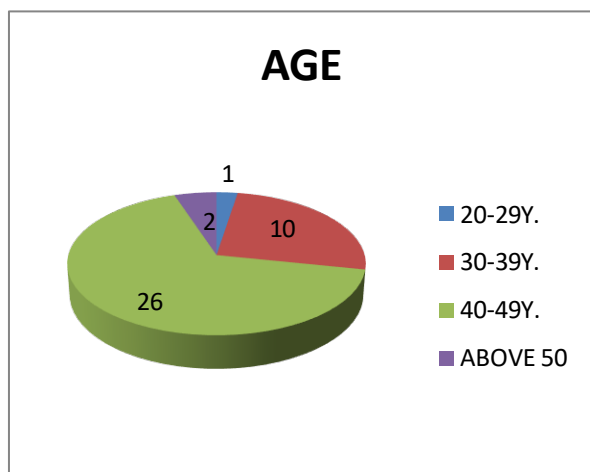
Участници

Първоначално във втората част на проучването участват 39 участници, които са запитани за техния пол. По-конкретно, огромното мнозинство от тридесет и шест от участниците са жени (92,3%), докато трима от тях са мъже (7,7%), както е показано на фигура 6.



Фигура 6. Разпределение по пол на анкетираните учители. (втора част от изследването)

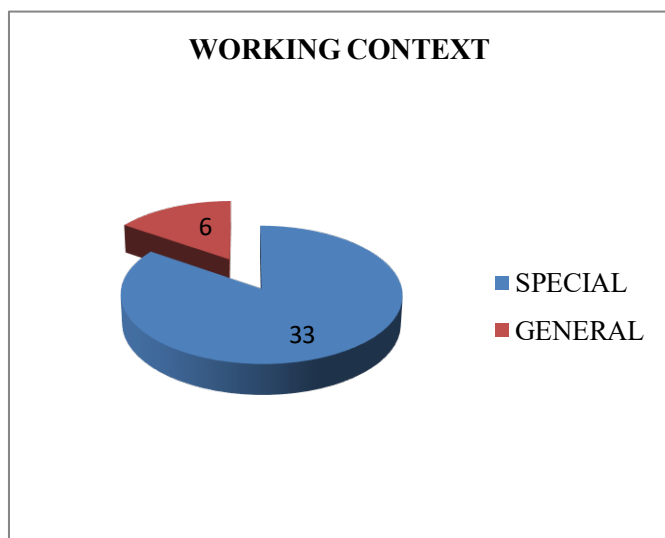
Въпрос 2 е относно възрастта на участниците. Първо, гледайки кръговата диаграма, очевидно е, че само един от тях е на възраст между 20-29 години (2,6%), 10 от тях са на възраст между 30-39 години (25,6%), по-голямата част от 26 - са на възраст между 40-49 години (66,7%), докато двама от тях са над 50 години (5,1%), както е показано на Фигура 7.



Фигура 7. Разпределение по възраст на анкетираните учители. (втора част от изследването)

Работен контекст

Кръговата диаграма предоставя информация за фигурите от работния контекст, в който работят участниците. Първо, очевидно е, че по-малко хора, шест от 39-те участници, работят в общото образование (15,4%), за разлика от значителните 84,6%, които работят като специални педагози, 33 участници, както е показано на Фигура 8.

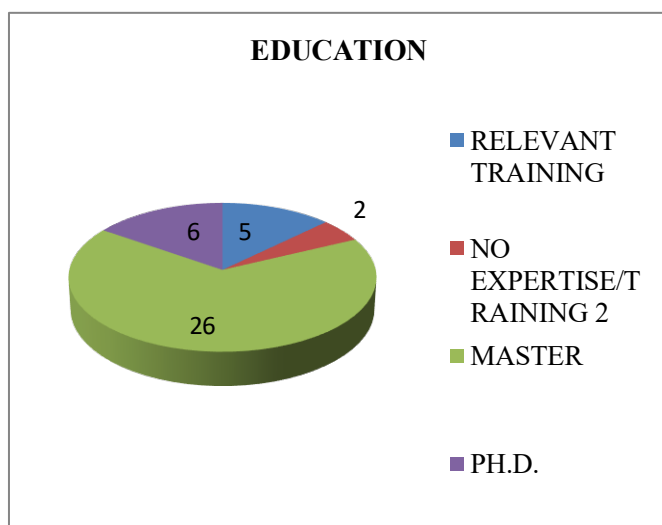


Фигура 8. Работен контекст на учителите-респонденти.

Образователно ниво

Въпрос 4 е за образователното ниво на участниците. Петима от тях са посещавали съответните програми за обучение (12,8%). Като се има предвид, че малцинство (5,1%) двама от тях не са имали опит или обучение по съответните области. Докато мнозинството (66,7%), 26 от тях са с магистърска степен. И накрая,

значителни (15,4%) шестима от тях са имали докторска степен, както е показано на фигура 9.



Фигура 9. Образователно ниво на участниците. (втора част от изследването)

Скали за компетенции

От частта на въпросника за компетенциите, констатациите са следните: субскалата на участниците - Компетентност в областта на знанието представя стойности между 3 и 5 ($M = 4,38$, $SD = 0,63$), субскалата - Компетентност в областта на планирането представя стойности между 3 и 5 ($M = 4,38$, $SD = 0,63$), подскалата - Компетентност в областта на оценката представя стойности между 3 и 5 ($M = 4,66$, $SD = 0,58$), докато подскалата - Капацитет за управление на класната стая представя стойности между 4 и 5 ($M = 4,68$, $SD = 0,47$),

Анализ на данни

Статистическите процедури са проведени с помощта на софтуера на IBM за статистически пакет за социални науки (SPSS), версия 29.

Във втората част на проучването с 39-те участници, ние имаме за цел да проучим връзките между различните подкатегории на общи затруднения в образователен контекст. Затова използваме корелационна матрица, за да изследваме силата и посоката на връзките между различните подскали на трудностите. Този анализ е използван, за да се определи кои специфични подкатегории са най-силно свързани с общите общи трудности на участниците. Освен това, за да се сравнят резултатите от въпросниците за трудностите преди и след интервенцията (листовката), са проведени t тестове за двойки проби.

Резултати

Таблица 4.
Корелационна матрица

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1.Общи затруднения преди интервенцията	58.00	5.675	–					
2. Липса на обучение на учители	39.59	4.429	0.954***	–				
3. Липса на ресурси	4.67	0.621	0.313	0.064	–			
4. Липса на училищен съветник	4.44	0.718	0.827***	0.711***	0.334*	–		
5. Учител по специално образование	4.59	0.637	0.327*	0.107	0.576***	0.286	–	
6. Липса на адм.подкрепа	4.72	0.605	0.751***	0.604***	0.444**	0.715***	0.306	–

Бележка: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Както е показано в таблица 4, връзката между общите трудности преди интервенцията и всяка от нейните подскали е достъпна. Има силна, положителна корелация между общите трудности преди интервенцията и липсата на обучение на учителите, $r = .954$, $p < .001$, което предполага, че с нарастването на липсата на обучение на учителите се увеличават и общите трудности. Освен това е установена силна, положителна корелация между общите трудности преди интервенцията и липсата на училищен съветник, $r = .827$, $p < .001$. Наблюдава се умерена положителна корелация между общите трудности преди интервенцията и липсата на административна подкрепа, $r = .751$, $p < .001$. Имаше също значителна, но по-слаба

положителна корелация между общите затруднения преди интервенцията и присъствието на учител по специално образование, $r = .327$, $p < .05$. Въпреки това, липсата на ресурси не е значително свързана с общите трудности преди интервенцията, $r = .313$, $p = .052$.

При оценката на въздействието на информационната листовка върху общите трудности е проведен t-тест за двойни проби. Има значително намаление на докладваните общи трудности, след като участниците получиха информационната брошура ($M = 4,13$, $SD = 0,767$), в сравнение с преди листовката ($M = 58,00$, $SD = 5,675$), $t(38) = 61,4$, $p < .001$. Този ефект беше голям, Cohen's d от 9,83.

Дискусия

Второто проучване разкрива, че най-значимите фактори, допринасящи за предизвикателствата в образователната среда, са липсата на обучение на учители, административна подкрепа и училищен съветник. Освен това присъствието на учител по специално образование е по-малко важен фактор. Обратно, не е установено, че липсата на ресурси значително допринася за предизвикателствата на преподавателите. Освен това ефективността на листовката/брошурата, насочена към трудностите на учителите в образователната среда, е счетена за решаваща. Наблюдава се намаляване на общите трудности, което предполага, че подобни информационни интервенции могат значително да облекчат предизвикателствата на преподавателите. Въз основа на корелации и качествени данни е установено, че общите трудности, липсата на знания в областта, липсата на учебен план, неправилните умения за оценяване и предизвикателствата при управлението на класната стая са преобладаващи. Следователно, брошурата е разработена, раздадена на участниците и проучена от тях. След месец те попълват нови въпросници, за да преценят дали практическите политики могат ефективно да намалят техните затруднения.

Извадката е доста голяма. По-конкретно, 104 участници в първия въпросник и 39 участници във втория въпросник.

3. Структуриране, разработване, разпространение на информационна брошура/листовка

Регресионният анализ, извършен върху първия въпросник, разкрива значителна връзка между променливите в скалата на способностите, особено знанието за

проблема, и докладваните трудности. Това предполага, че по-високите нива на познаване на проблема са свързани с по-ниски нива на отчетени трудности сред участниците. Качествените данни от респондентите идентифицираха - Знанието, Сътрудничеството, Липсата на ресурси и учебната програма като източници на Трудности, докато фактори като климат, взаимодействие, достъпност и умения на учителите, се разглеждат като допринасящи за Условието за успех. Въз основа на тези констатации е разработена брошура с добри практики, която да помогне на учителите да се справят с тези предизвикателства. След като брошурата беше раздадена на участниците, те я проучиха и попълниха нови въпросници, за да преценят дали очертаните политики могат ефективно да смекчат трудностите, които срещат.

4. Време на провеждане на изследването

Проучването включва два въпросника за изследване на връзката между способностите, знанията и трудностите, с които се сблъскват учителите при обучението на деца с умствена изостаналост. Първият въпросник показва положителна корелация, водеща до създаването на образователни брошури. Вторият въпросник има за цел да провери дали насоките, основани на доказателства, могат да намалят трудностите. Събрани са отговори от 104 и 39 учители съответно за първия и втория въпросник, представляващи различни региони на Гърция и както в общото, така и в специалното образование. Въпросниците обхващат демографска информация и затворени въпроси, използвайки скала на Likert. Статистическите анализи са извършени с помощта на софтуера на IBM за статистически пакет за социални науки (SPSS), версия 29. След това създадохме брошура с добри практики, чиято цел е да помогне на учителите да се справят с трудностите, пред които са изправени. Покривайки следните теми:

Познаване на характеристиките на всяко нарушение

Оценяване

Образователна среда

Климат	Сътрудничество учителите		между	Сътрудничество с семейството	със
Основни принципи на диференцираното обучение на ученици с интелектуална недостатъчност					
Автономност	Индивидуално	Стимули	Функционалност	Двигателни дейности	Образователнооц еняване
				Експериментално обучение	Мултисензорен подход
Основни принципи на мултисензорното обучение					
Стимули	Организация	Повтаряне	Референтни обекти		
В учебната среда учителите трябва да се грижат за:					
Сигурност и предвидимост	Зона за почивка	Богат материал	учебен	Баланс	
Визуалният материал като средство за символна комуникация в учебната среда					
Ориентация и комуникация	Дневен график	Да бъдеш по- самостоятелен	Teacch	Ученическа работа	
Образователни материали и инструменти					
Природни материали	Разпечатани материали	Правене корекции	на	Нови технологии	
Как да планирам урок за ученици с интелектуални нарушения?					
Визуализиране на информацията	Активно участие	Експериментално обучение	Награждаване	Интереси на ученика	
Взаимодействие на ученици с интелектуални нарушения с други деца и с възрастни					
Съвместно преподаване			Обучение от връстници		

Примерни техники и адаптации за четене са:				
Връзка с предишни знания и опит	Невербално-вербални сигнали	Адаптация	Да се наблегне на основните понятия	Да се използват мнемонични техники
Подобряване на комуникацията				
Когато се опитвате да преподавате концепция	Относно комуникация	рецептивната	Експресивна	комуникация

Педагозите се сблъскват с предизвикателства при интегрирането на ученици със специални образователни потребности, включително неподходяща инфраструктура и забавено постановяване на диагнози, което често се случва по време на средното образование. Те подчертават важноста на достъпните класни стаи и персонализираните учебни материали, повтаряйки изводите от предишни изследвания (Pagotou, 2019; Buli-Holmberg & Jeyaprathaban,). Освен това, късното определяне на затрудненията на учениците отнема време, подчертавайки необходимостта от ранна намеса за развитие на основни умения (Drosinou, 2009). Сътрудничеството между специалните и общите учители остава предизвикателство, засилено от учебните изисквания и липсата на ресурси. Барьерите в комуникацията със семействата, особено относно приемането на разнообразието, допълнително усложняват ситуацията (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2014). Тези затруднения подчертават необходимостта от подобро сътрудничество между учителите и родителите, заедно с постоянното им професионално развитие (Kampanellou, 2011).

Предизвикателствата, пред които са изправени педагозите при интегрирането на ученици със специални образователни потребности, включват липсата на подходяща инфраструктура и забавената диагностика на техните нужди. Освен това, възникват затруднения във взаимодействието между специалните и общите учители, затруднени от липсата на осведоменост и поддържането на социални стереотипи (Kampanellou, 2011). Въвеждането на приобщаващи практики е допълнително усложнено от изискванията на учебния план, липсата на ресурси и проблемите в комуникацията със семействата (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2014). Педагозите

изразяват готовност да преминат през обучение, за да подобрят подкрепата си към учениците, като подчертават важността на продължителното им професионално развитие (Whitcomb, Borko & Liston, 2009). За да се подобри учебният им процес, трябва да се предоставят инструменти и възможности, включително участие в професионални общности на практиката (O' Hair et al., 2005). Освен това, педагозите целят да разработят алтернативни методи на обучение и материали, персонализирани спрямо нуждите на учениците, въпреки че се сблъскват с предизвикателства при прилагането на диференцираните инструкции. За решаването на тези проблеми са необходими промени в учебните планове на учителите и подкрепата от образователните институции (Easton, 2008).

Участниците подчертават важността на сътрудничеството с родителите като ключово за успешното обучение, акцентирайки върху необходимостта учителите да работят с родителите и по-широката семейна среда, за да се справят с пречките за обучение и възприятията към образованието (Epstein & Sheldon, 2002; Bruzos, 2009). Те също така подчертаха важността на сътрудничеството с предишни учители, училищно ръководство и образователни експерти, застъпвайки се за обучение в стратегии за сътрудничество и подходи за преподаване както за специални, така и за общообразователни учители (Sharpe and Hawes, 2003). От решаващо значение е както за родителите, така и за учителите да бъдат добре информирани за специалните образователни потребности на учениците, учебните профили и предпочитания, тъй като активното участие на родителите има многобройни ползи за всички ученици (Mylonakou - Keke, 2009).

Освен това, поведението на учителя е подчертано като фактор за успех за приобщаване, като се подчертава разбирането, чувствителността и усилията за ангажиране с ученици със специални образователни потребности. Освен това участниците подчертават ролята на подходящия климат в класната стая, пространството и размера на класа, заявявайки, че благоприятната среда за учене допринася за постигане на целите на учениците. Следователно насърчаването на положителен физически и емоционален климат в училищата е от съществено значение за привличане на ученици, насърчаване на активно участие и улесняване на ефективните взаимодействия при преподаване и учене (Trilianos, 2013).

Участниците подчертават необходимостта от здравословно взаимодействие

между родители и учители, наблюдайки на честността, взаимното уважение, границите и учтивостта, заедно с взаимното разбиране, съпричастност и умения за активно слушане (Brouzos, 2009). Те подчертават важността на редовната комуникация, обективното и професионално поведение по време на срещите, приемането на ситуацията от родителите, поставянето на общи цели и навременното споделяне на информация, особено чрез комуникационни тетрадки за ученици с проблеми в комуникацията.

Относно достъпността в общите училища за ученици с нарушения, участниците акцентират върху необходимостта от подходяща инфраструктура и специализиран персонал, включително функции като рампи, специални тоалетни, асансьори и сензорни стаи (Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания, 2012 г.). Те подчертават важността на адаптираните технологии към конкретните нарушения за помощ, като предупредителни светлини и материали на Брайл, както и набирането на специализирани образователни кадри.

Относно техниките, полезни за приобщаване в книга за ученици с нарушения, участниците предлагат диференцирани техники, адаптирани към индивидуалните увреждания и нужди, достъпни електронни формати и включване на социални умения, образователни техники, персонализация на учебния план, работа в екип, взаимодействие, техники за управление на поведението и дисциплина. Те също така препоръчват илюстрирани материали, прости упражнения, анализ на проекти, активно слушане, алтернативни методи на комуникация (TEACH, PECS, MAKATON), модели за развитие на мотивацията, техники за грижа за себе си и техники за съпричастност (Brouzos, 2009).

Учителите идентифицират няколко ключови елемента, които спомагат за успеха на приобщаващия клас. Те подчертават важността на атмосферата в класната стая, характеризирана с взаимно уважение между всички участници, като се създава приятна обстановка, в която учениците се чувстват свободни да изразяват себе си (Brouzos, 2009). Активното участие на всички ученици, сътрудничеството и взаимодействието между връстниците се препоръчват, за да се насърчи придобиването на знания и изграждането на взаимоотношения.

Освен това учителите подчертават значението на собствените си характеристики за успешното включване, включително познания за специалното

образование, обучение за различните нарушения и готовност за предоставяне на персонализирани инструкции на всеки ученик (Brouzos, 2009). Те подчертават необходимостта учителите да бъдат грижовни, мотивиращи, търпеливи, гъвкави и да отделят достатъчно време на учениците.

Съществуването на интердисциплинарен екип е идентифицирано като решаващо за успешното включване поради разнообразните нужди на учениците с нарушения, заедно с логистична инфраструктура, адаптирана към техните нужди и ролеви техники, насърчаващи взаимодействието и сътрудничеството (Brouzos, 2009).

Първи въпросник

Количествените изследователски резултати разкриват корелация между предизвикателствата, пред които се изправят учителите, и техните способности. Учителите основно се сблъскват с трудности в областта на знанието, което подчертава необходимостта от обучение за справяне с нуждите на учениците със специални образователни потребности и подобряване на методите за обучение. Това обучение трябва да се предлага както на бакалавърско ниво, така и чрез последващи безплатни обучителни семинари.

Освен това, има належаща нужда от приобщаващо образование във всички училища, което се спъва от липсата на ресурси, предоставяни от държавата. Тази липса е очевидна в разработването и разпространението на образователни материали, както и в недостатъчно подготвена училищна инфраструктура. Има и нужда от специалисти по специално образование да си сътрудничат с учители по общо образование и от подкрепата на училищни съветници за управление на дисциплината в класната стая.

Учителите изразяват нужда от по-дълбоко разбиране на това как учениците със специални образователни нужди учат и се развиват, както и от обучение в области като планиране на уроците, прилагане и методи за оценяване, насърчаващи социалното участие. Обучението по събиране и анализ на данни също е необходимо за създаването на персонализирани индивидуални програми.

Общо казано, изследването подчертава необходимостта от комплексни подкрепящи системи, включително постоянно обучение, разпределение на ресурси и административна подкрепа, за да се прилагат ефективно практики за приобщаващо образование. Освен това, има належаща нужда от сътрудничество между колегите,

управлението, семействата и учениците, както и от обучение по технологии за помощ и образователни материали, включващи най-добрите практики за учениците с умствена изостаналост.

Заклучения и препоръки

Приобщаването, ключова образователна политика, има за цел да се намали изключването и диференциацията поради разнообразието (Luciak & Biewer., 2011). Въпреки това, изследванията показват корелация между знанията и уменията на учителите и затрудненията, които те изпитват при обучението на ученици с умствена изостаналост. Въпреки значението на предоставянето на знания на учителите, липсват значителни усилия за обучение (Avramidis & Kalyva, 2007; Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C., 2015; Dianingtyas et al.,).

Забелязани са недостатъци в способността на учителите да планират обучението си въз основа на индивидуалните нужди на учениците, като се подчертава необходимостта от обучение (De Boer, Pijl & Minnaert, , 2011). Освен това, липсва административна подкрепа, която влияе на способността на учителите да обучават ученици с умствени нарушения. Ролята на директора е от съществено значение, но сътрудничеството с учителите и родителите са също толкова важни (Dogaru & Anghel, 2018; Angelides, 2011; Pasiardis, 2012).

Присъствието на специализиран съветник в училищата се подчертава като фактор за успех при включването, като предлага насоки, подкрепа и предлага решения, съобразени с нуждите на учениците (Закон 2525/97). Въпреки това, ролята на училищния съветник не винаги се счита за съществена от участниците в изследването.

Влиянието на специалистите по обучение върху успеха на приобщаване е относително незначително в сравнение с други фактори, като обучението на учителите, административната подкрепа и присъствието на училищен съветник. Обратно, Dianingtyas et al. (2018) подчертават значението на специализираните учители за персонализиране на учебните планове, за да отговарят на нуждите на учениците.

Въпреки че липсата на ресурси не се оказва на значително влияние върху затрудненията на учителите, недостатъчната инфраструктура и финансиране

негативно влияят на техните способности да обучават ученици с умствена изостаналост (Pappas et al., 2018).

Препоръки

След като са проучени резултатите от изследването, са направени важни заключения относно връзката между знанията на учителите и трудностите, с които се сблъскват при обучението на ученици с умствена изостаналост. Създаден е информационен бюлетин, който е разпространен на учителите, като резултатите от него са положителни. Следователно знанията, обучението, административната подкрепа и присъствието на училищен съветник допринасят положително за образователния процес.

Въпреки това, изследването има своите ограничения. Въпросникът е разработен специално за това изследване и не е стандартизиран, което може да доведе до несвързани отговори. Освен това, изследването включва както учители по общо образование, така и специални педагози от различни региони на Гърция, което подсказва, че в бъдеще изследванията трябва да се фокусират върху конкретни образователни региони, за да се разберат потенциалните разлики в трудностите, пред които са изправени учителите. Сравненията с образователните политики на други държави, особено на тези с добре разработени системи на специално образование, могат да предложат ценни визии.

Въпреки че Знанията по въпроса показват значителен ефект, други подгрупи от Скалата на способностите не проявяват статистически значими ефекти върху съобщените трудности, което подсказва за области, които изискват допълнителни изследвания. Общият модел се показва значим, но може да има други незамерени фактори, които допринасят за съобщените трудности. Субективният характер на отговорите и липсата на директен контакт с респондентите предизвикват предизвикателства при извличането на общоприложими заключения.

Освен това, ограниченията в методите за събиране на данни, като например липсата на отговори на открити въпроси, подчертават необходимостта от алтернативни инструменти за изследване. Интервютата могат да предложат по-богати данни. Затова, поради тези ограничения, изследването може да не е захванало всеобхватно разбиране за опита на учителите.

ПРИНОСИ

- Изследване се занимава с предизвикателствата, пред които се изправят учителите при образованието на ученици с умствена изостаналост, като използва смесен подход с комбинирани данни от квантитативен и квалиативен характер. Този подход носи ценни прозрения, като разкрива положителна корелация между трудностите на учителите и техните знания.
- В резултат на това е разработена информативна брошура, насочена към конкретни области на трудност, като общи предизвикателства, липси на знания и недостатъци в планирането на уроците и оценяването. Ефективността на тази намеса в намаляването на общите трудности на педагозите подчертава значението ѝ за ефективно справяне с образователните предизвикателства.
- Идентифицираната корелация между трудностите на учителите и техните знания подчертава важността на обучение, участие в образователни програми и специализация на учителите, за да се гарантират равни възможности за всички ученици и да се отгледат отговорни, самостоятелни и демократични граждани.
- Отворените въпроси, подчертават няколко ключови момента: учителите идентифицират предпоставки за успешното преподаване, като разбиране на учебните трудности и насърчаване на сътрудничеството между заинтересованите страни. Освен това, те подчертават важността на подходяща образователна обстановка и съвременни ресурси, като отбелязват значението на уменията на учителите, особено в обучението и личните качества като гъвкавост и търпение.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in developmental disabilities*, 85, 1-7
- Angelidis P. (2011). *Pedagogies of inclusion*. Athens: Interaction. (in Greek)

- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513–522. (in Greek)
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182.
- Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T., & Richardson, L. (1997). Everybody in? The experience of disabled students in further education. *Disability and Society*, 12(4), 605- 621. <https://scihub.tw/https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599727155>
- Aslanidou, M., & Tospa, X. (2008). The teacher's relationship with the student's family. Teachers' views on the contribution of these relationships to the psychological climate of the class. the teacher's relationship with the student's family. (in Greek)
- 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
- Barton, L. (2016). *Disability and society: Emerging issues and insights*. Routledge.
- Bebetsos E., Derri, V., Zafeiriadis, S. & Kyrgiridis, P. (2017). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248.
- Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). History of Disability. *Handbook of disability studies*, 11.
- Brouzos, A. (2009). The teacher as a counseling officer. a humanistic view of education. Athens. Gutenberg . In Greek
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Carol Ann Tomlinson (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*
- Christakis, K. (2011) *Education of children with difficulties. Second Volume. Deaf: Interaction.*
- Christakis, K. G. (2006). The education of children with difficulties: introduction to special education, volume A. Athens: Atrapos. (in Greek)
- Cornelius, D. J. K., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(2), 81-93.
- De Boer, Anke, S. J. Pijl, and A. Minnaert. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15: 331–53
- Dessemontet, R.S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Dianingtyas, C., Supena, A., & Bintoro, T. (2018). The evaluation of inclusive education implementation for students with intellectual disability in Victory Plus Primary School. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 231-244.
- Drosinou, M. (2009). Young children with Pervasive Developmental Disorders (PDD) on the autism spectrum (AS): The transition from Early Intervention (EI) services to kindergarten. Free speech at the Conference on "Transition and Continuity in Education: Looking for the framework for the cooperation of children, young people, family, educational institutions and social services, Rethymno (in Greek)
- Dogaru, M., Anghel, G. A., & moreno de DIEZMAS, E. N. (2018). Teachers' Motivation–Perceptions on the Reasons of Participation in School Activities. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 3, pp. 34-41). " Carol I" National Defence University.

- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755-761.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Favola, B et al. (2017). *Collection of Evidence-based Practices for Children and Adolescents with Mental Health Treatment Needs*, 6th Edition. Virginia Commission on Youth (Richmond, VA), 439. <https://nicic.gov/collection-evidence-based-practices-children-and-adolescentsmental-health-treatment-needs-6t>
- Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. Στο J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (Eds.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*, *International Perspectives on Inclusive Education*, 7 (pp.11-24). Emerald Group Publishing Limited.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Gallan A., Gallan Z. (1997), *The child with mental retardation and society*, Athens, Patakis.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541.
- Guralnick, M. J. (2007). The system of early intervention for children with developmental disabilities: Current status and challenges for the future. *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, 465-480.
- Goodley, D. (2016). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage.
- Hodkinson, Alan, and Chandrika Devarakonda. (2009). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India. *Research in Education* 82: 85–99.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. https://www.researchgate.net/publication/273060518_Inclusive_special_education_Evidence-based_practices_for_children_with_special_needs_and_disabilities
- Iatraki, G. (2019). *Educational interventions for teaching science to students with intellectual disabilities or autism spectrum disorders*. University of Ioannina. (in Greek)
- Kampanellou, P. (2011). *The opinions of primary, general and special education teachers education, for the model of parallel support in the context of inclusive education children with and without special educational needs*. Bachelor's thesis. University Macedonia. Thessaloniki. (In Greek)
- Kaiseroglu, N. (2010). Possibilities and issues/possible areas of exercising "internal" educational policy of a school unit (general education in A/primary education) regarding the education of people with special educational needs (NON-EDUCATIONAL NEEDS). *Contemporary Education: Quarterly Review of Educational Issues*, (162), 133-173. Available at: <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1203> (in Greek)
- Kaltsouni, S. (2013). *Country report for Greece on the study on Member States' policies for children with disabilities*. Brussels: European Parliament. Available at: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET\(2013\)474423_EL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET(2013)474423_EL.pdf). (in Greek)
- Kakouros, E. and Maniadaki, K. (2005). *Child and adolescent psychopathology: A developmental approach*. Athens: Giorgos Dardanos Print. (in Greek)

- Karagianni, A. (2015). TRACKING INCLUSION IN TEACHERS' ATTITUDES AND CLASSROOM PRACTICES IN THE SCOTTISH AND GREEK CONTEXT: A COMPARATIVE STUDY. [Doctoral master thesis]. University of Glasgow, Scotland. Available at: https://www.researchgate.net/publication/324544087_TRACKING_INCLUSION_IN_TEACHERS'_ATTITUDES_AND_CLASSROOM_PRACTICES_IN_THE_SCOTTISH_AND_GREEK_CONTEXT_A_COMPARATIVE_STUDY (in Greek)
- Kirk, S. (1973). The education of deviant children, (Translated). K. Tsiboukis. Athena (in Greek)
- Kouloubaritsi, A. (2020). "Student for a Day" (Shadowing): Learning experiences in the classroom. Educational evaluation. 6: 100-113. Hellenic Society for Educational Evaluation. (in Greek)
- Kozibroda, L. V., Kruhlyk, O. P., Zhuravlova, L. S., & Chupakhina, S. V. (2020). Practice and Innovations of Inclusive Education at School. International Journal of Higher Education, 9(7), 176-186. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p176>
- Law 1143/1981. On special education, special vocational training, employment and social welfare of deviant individuals and other such educational provisions. Gazette of March 31, 1981, vol. A. No. Sheet 80. Available at: <https://www.enomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1143-1981.html>
- Law 1566/1985. Structure and operation of primary and secondary education and other provisions. Official Gazette of September 30, 1985, vol. A. No. Sheet 167. Available at: <https://www.enomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html>
- Law 2525. "Unified High School, access of its graduates to Higher Education, Evaluation of the educational work and other provisions". Official Gazette of September 23, 1997, Vol. A. No. Sheet 188
- Law No. 2817 (2000). Education of people with special educational needs and other provisions. Published in the Government Gazette with Official Gazette 78/A/14-3-2000. [176] <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>
- Law No. 3699 (2008). Special Education and Training of people with disabilities or with special educational needs. Published in the Government Gazette with F.E.K. 199/A/2-10-2008 https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/142858/nomos-3699-2008
- Law 4074/2012 (Government Gazette / A / 88, 11 – 4 -2012), Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Optional Protocol to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [on line], Available at <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-88-2012-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>
- Law No. 4186 (2013). Restructuring of Secondary Education and other provisions. Published in the Government Gazette with Official Gazette 193/τΑ'/17-9-2013. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf
- Liontaki, A. (1999). School-family relations (school and family are two compatible spaces). (unpublished PhD thesis). University of Crete. Rethymnon. (In Greek)
- Mamgain, R. (2017). INCLUSION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN GENERAL SCHOOLS- A REVIEW. SRJ'S FOR HUMANITY SCIENCES & ENGLISH LANGUAGE, 4(22), 5326-5336. Available at: <http://paper.researchbib.com/view/paper/129664>
- Mangope, B., Kuyini, A. B., Musaruwa, C., Major, T. E., Bramwell, K., & Tiny, B. R. (2018). FROM MAINSTREAMING TO INCLUSION: HAVE SHIFTS IN PARADIGMS IMPROVED THE PRACTICE OF SPECIAL EDUCATION IN BOTSWANA? Mosenodi Journal, 21 (1), 16-27.
- Milonakou-Keke, H. (2009). School family and community cooperation: Theoretical approaches and practical applications. Athens: Papazisi Publications. In Greek
- Nowicki, E. A., & Brown, J. D. (2013). "A kid way": Strategies for including classmates with learning or intellectual disabilities. Intellectual and developmental disabilities, 51(4), 253- 262.
- Norwich, B. (2002). Inclusion education. From Concepts, values and critique to practice, in H-Daniels, Special Education re-formed. Beyond rhetoric? London: Falmer Press, 5-30.
- O'Hair, M. J., & Veugelers, W. (2005). The case for network learning. *Network learning for educational change*, 1-16.

- Pagotou, A. G. (2019). Opinions of secondary school philologists on the institution of Parallel Support. Bachelor's thesis. Aristotle's University. Thessaloniki. (In Greek)
- Parmenter, T. (2011). What is Intellectual Disability, *Development and Education*, 58(3), 303-319
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Passiardis, P. (2012). Successful School Principals: International research trends and the Greek reality. Athens: Ion. (in Greek)
- Patel, D. R., Apple, R., Kanungo, S., & Akkal, A. (2018). Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment. *Pediatric Medicine*, 1(11), 10- 21037.
- Petropoulou, Ur. – Kasimati, K. – Retalis, S. (2015). Modern forms of educational assessment using educational technologies. Athens: SEAB (www.kallipos.gr) (in Greek)
- Polychronopoulou, S. (2012). Children and adolescents with special needs and abilities. Athena. Ministry of National Education and Religious Affairs Pedagogical Institute. (2002). Interdisciplinary single framework of study programs – Analytical study program Volume B. Athens: Compulsory Education. (in Greek)
- Polychronopoulou, S., (2001). children and adolescents with special needs and abilities. Atrapos, Athens. (In Greek)
- Pourkos M. (2019-a). From Popular Representations of Disability to its Scientific Biomedical and Social Approaches and their Critique. A. Zisi, M. Savvakis (Ed.), *Disability and Society* (pp. 19-44). Thessaloniki: Giola.
- Saxton, M. (2018). Hard bodies: exploring historical and cultural factors in disabled people's participation in exercise; applying critical disability theory. *Sport in Society*, 21(1), 22-39.
- Schalock, R.L., Luckasson, R.,& Shogren, K.A., Borthwick-Duffy, Bradley, Buntix, Coulter, Craig, Gomez, Lachappelle, Reeve, Snell, Spreat, Tasse, Thompson, Verdugo, Wehmeyer & Yeager, (2007), *The Renaming of mental retardation : understanding the change to the term intellectual disability*, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (2), 116-124, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R.L., (2004) The concept of quality of life what we know and do not know, *Journal of Intellectual Disability Research*, 148, 3, (203-216)
- Schalock, R. L. (2002). What's in a name?. *Mental Retardation*, 40(1), 59-61.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Sharma, N. (2015). Parental Attitude towards the Special and Inclusive Education and Other Perspectives of Children with Visual Impairment. *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, 1(1), 25-27.
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 103-116. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss5/6>
- Sharpe M.N. and M.E. Hawes (2003). Collaboration between General and Special Education: Making it Work. Issue Brief, July 2003, vol. 2 (1).
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academies Press.
- Soulis, S. G. (2020). Study in intellectual disability. *Special Education*, 7. Athens: publications: Gutenberg. (in Greek)
- Stasinou, D. (2016). Special Education, 2020 plus. For an inclusive or total education in the new digital school with digital champions. Athens: Papazisi. (in Greek)
- Stasinou, D. (2013). Special Education 2020. For an Inclusive or Total Education in the New-digital School. Athens: Papazisi Publications. (in Greek)
- Stiker, H. J. (2017). Bodies lost and bodies gained: the major periods in the history of disability. *The Clinic of Disability: Psychoanalytical Approaches*, 147.

- Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(4), 8.
- Sullivan, C. A. (2015). Examining Parents' Perceptions of the Individualized Education Program Meeting.
- Trilianos, T. A. (2013). *Teaching Methodology*. Athens: Diadrasi (in Greek)
- Trilianos, T.A. (1992). *Teaching methodology*. volume 1 Athens: afi Tolidi (in Greek)
- Tsouka I. (2010). Historical review of special education. (in Greek)
- Tzouriadou, M. (2008). Mental retardation, notes for the course: «Education of children with mental retardation» (in Greek)
- Tzouriadou, M. (1995), Children with special educational needs, a psychopedagogical view. Prometheus, Thessaloniki (in Greek)
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS one*, 10(8), 1-12. DOI: 10.1371/journal.pone.0137002
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Papananou, I. (2012) Conceptual approaches to disability and their implications for disability education. In A. Zoniou-Sideris, & E. Deropoulou-Derou & A. Vlachou-Balafouti (Eds.). In A. Zoniou-Sideris, E. Deropoulou-Derou & A. Vlachou-Balafouti (Eds.), *Disability and educational policy* (pp. 65-89). Athens: Pedio. (in Greek)
- Wehmeyer, M.L, (2004), Beyond self-determination, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4)
- Wehmeyer, M. L(2006). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meaning and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113-120.
- Wehmeyer, M.L, & Garner, W.N. (2003), The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning , *Journal of Applied Research in intellectual disabilities*, 16, 255-265
- Wehmeyer, M., Schalock, R., (2001). Self-Determination and Quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33 (8), 1-1
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Evolutionary psychopathology: From infancy to adolescence* (D. Markoulis & E. Georgaka, Trans.). Athens: Gutenberg.
- World Health Organization (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision*
- Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing talent promising professional development models and practices. *Journal of TeacherEducation*, 60 (3),207-212.