

Софийски университет
„Св Климент Охридски“

Факултет по Науки за Образованието и Изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“

Автореферат

на дисертационен труд на тема:

„Училищно ръководство и включване в
гръцките държавни училища“

За присъждане на образователната и научна степен „доктор“ по
професионално направление 1.2 Педагогика (Предучилищна
педагогика)

Сиолу Евдоксия

Ръководител: Божидар Ангелов

2018 г.

РЕЗЮМЕ

През последните десетилетия Гърция извърши институционализация, за да се гарантират правата на учениците със специални образователни потребности по отношение на социалната им интеграция и приобщаващото образование. Това вече задължава директорите на детските градини и учителите да участват в приобщаващото образование. Целта на настоящото количествено изследване е да проучи нагласите на директорите и учителите от гръцките детски градини към включването на ученици със специални образователни потребности в общообразователните класни стаи. Извадката се състои от 85 директори и 168 учители от детски градини. Изследването използва скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи, за да оцени съответно нагласите на директорите и учителите от гръцките детски градини към приобщаващото образование. В съответствие с резултатите от проучването, директорите на детските градини в Гърция не показват нито положителни, нито отрицателни нагласи към включването, докато нагласите на учителите към включването са положителни. Нагласите на директорите са значително и пряко свързани с опита им в приобщаващото образование, тяхното образователно ниво, обучението им по специално образование и годините им преподавателски опит, както и значително и реципрочно зависими от годините на опита им като директори. Освен това всяка от горепосочените професионални променливи, в качеството си на единичен прогнозен показател на нагласите на директорите към включването, е статистически значима и обяснява разумно отклонението в нагласите на директорите към включването. По отношение на нагласите на учителите се забелязва диференциране на параметрите: години преподавателски опит, опит в приобщаващото образование, образователно ниво, обучение по специално образование. Учителите с по-малко години преподавателски опит са по-положително настроени към включването, отколкото колегите им с по-голям преподавателски опит. Учителите с по-голям опит в приобщаващото образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото колегите им с по-малък такъв опит. Учителите с магистърска степен имат значително по-положителни нагласи към включването, отколкото колегите си с втора бакалавърска степен или само с една бакалавърска степен. Учителите, преминали повече обучения по приобщаващо образование, имат по-

положителни нагласи в сравнение с колегите си, които не са преминавали такова обучение. Това изследване допринася за постигането на положителна социална промяна, която гарантира правото на всички ученици да бъдат обучавани в редовни класове по местоживеенето си с приобщаване в редовните училищата със своите връстници.

Съдържание

Глава 1: Въведение в изследването	1
Гръцката образователна система.....	1
Ролята на директорите на детските градини в гръцкия контекст	1
Определяне на включването	1
Приобщаващи практики	2
Определяне на нагласите	2
Определение на деца със специални образователни потребности	3
Обучение за специални потребности.....	3
Обучение за специални нужди в Гърция.....	4
Ползи от включването	5
Глава 2: Преглед на литературата	6
Нагласи на директорите към приобщаването	6
Фактори, които оказват влияние на нагласите на директорите към включването	7
Естество и тежест на специалните образователни потребности:.....	8
Пол на директорите:	9
Опит в приобщаващото образование:.....	9
Преподавателски опит:.....	10
Опит като директори	11
Обучение:.....	11
Условия на труд:	12
Нагласи на учителите към приобщаващото образование.....	13

Фактори, които оказват влияние на нагласите на учителите към включването	14
.....	
Естество и тежест на специалните образователни потребности:.....	15
Опит в приобщаващото образование:.....	16
Преподавателски опит:.....	17
Обучение:.....	17
Условия на труд:.....	18
Пол на учителите:.....	19
Глава 3: Методология.....	20
Цел на изследването.....	20
Изследователски въпроси и хипотези.....	20
Пилотно изследване.....	22
Инструментариум.....	22
Среда и извадка.....	23
Събиране на данни.....	24
Глава 4: Отчитане на данните и анализа.....	25
Извадка на директорите.....	25
Информация за училището:.....	25
Описателни статистически данни за директорите.....	25
Извадка на учителите.....	26
Описателни статистически данни за учителите.....	26
Факторен анализ на анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи.....	27
Резюме на констатациите.....	28
Глава 5: Обсъждане, заключения и препоръки.....	31
Интерпретиране на констатациите.....	31
Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването.....	31

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от техния опит като директори	33
Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното образователно ниво	33
Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното обучение по специално образование	34
Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от годините им преподавателски опит	35
Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от техния опит в приобщаващо образование	36
Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното професионално развитие	36
Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването	37
Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от годините им преподавателски опит	40
Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от техния опит в приобщаващо образование	41
Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното образователно ниво	42
Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното обучение по специално образование	43
Ограничения на изследването	45
Препоръки	45
Изводи	46
Заключение	47
Приложение А: Оригинална скала на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи на английски език	48
Приложение В: Оригинална анкета за нагласите на директорите към приобщаващото образование на английски език	51

Глава 1: Въведение в изследването

Целта на първата глава е да се обсъди гръцката образователна система и ролята на директорите на детските градини в контекста на ситуацията в Гърция. Следват определенията на термините включване, нагласи, деца със специални образователни потребности и специално образование. След това се разглежда специалното образователно право в Гърция, доколкото то се отнася до правото на учениците със специални образователни потребности, свързани с приобщаващото образование. И накрая са представени актуални приобщаващи практики и ползите от приобщаващото образование.

Гръцката образователна система

Гръцката образователна система се състои от четири нива. Първото ниво включва предучилищното образование, което може да започне на възраст 2,5 години и завършва на 5 или 6-годишна възраст. Второто ниво е основното образование, което е разделено на обучение в детски градини (където присъствието е задължително за период от една година) и в начални училища (шест години задължително образование). Третото ниво е средното образование, което се разделя на долно средно образование (задължително образование с продължителност 3 години) и горно средно (гимназия). Четвъртото ниво включва висшето образование, с допълнително пост-средно образование за професионално обучение (Министерство на образованието, науката и вероизповеданията на Гърция, 2016 г.).

Ролята на директорите на детските градини в гръцкия контекст

Съгласно гръцкия закон (закон 1566/1985, член 11) директорите, помощник-директорите и обществото на учителите са отговорни за дейността на училището. По-конкретно, директорът на училището е отговорен за координирането на училищния живот в съответствие със законите и наредбите и за оценяването на учебната дейност на учителите (гръцкото правителство, 1985 г.).

В съответствие с министерски указ F.353.1. / 324/106565 / D1 / 10.08.2002, директорът, освен за преподаването, отговаря и за: гладкото протичане на дейността на училището, координирането на училищния живот, спазването на законите, наредбите и служебните разпореждания, спазването, разглеждането и приключването на регистрите (протоколна книга, пощенски протокол, оперативен дневник, оперативен календар) (PD200/98), спазването на изискванията на Фонда на училищния съвет и разглеждането на финансовия отчет (приходи и разходи) на училищния комитет. (Закон 1566/85, член 52).

Следователно ролята на директорите в гръцките детски градини е двойна. От една страна те са ангажирани с административна работа. От друга страна те преподават и осигуряват осъществяването на образователни цели. Така става очевидно, че дейността на директорите на детските градини е сложен процес и затова се изисква те да са адекватно обучени (Saitis 2008).

Определяне на включването

За да се избегнат недоразуменията и погрешните възприятия по отношение на включването и поради факта, че не е налице универсална дефиниция за този

термин, изследователите, организациите и застъпническите групи са разработили свои собствени определения.

Tomko (1996) определи включването като деца със специални образователни потребности, които посещават редовни учебни занимания, с подкрепата и услугите, необходими за успешното постигане на индивидуалния писмен план, който ръководи специалните образователни цели на детето, като същевременно активно участва в дейности като член на класа, към който принадлежи. Както той посочва, „включването означава детето да стане част от това, което са всички останали, да бъде приветствано и прието като член, който принадлежи към групата“.

Освен това изследователите често алтернативно използват термините „приобщаващо образование“ и „приобщаващи практики“ при определяне на включването.

Friend & Bursuck (2009) използват термина „приобщаващи практики“ вместо термина „включване“. Те определят приобщаващите практики като множество от стратегии и възможности, разработени и приложени от професионалистите в областта на образованието, за да отговорят на нуждите на всички ученици. По-конкретно, те подчертават трите измерения на приобщаващите практики: (1) учениците със специални образователни потребности трябва да учат в една и съща класна стая със своите връстници и могат да бъдат отстранявани само когато това е необходимо; (2) сред учениците в класната стая трябва да се възпитават и насърчават интерактивните и кооперативните взаимоотношения и (3) всички ученици да бъдат обучавани с използване на една и съща основана на доказателства учебна програма, съобразена с нуждите на учениците с допълнителни потребности. Ето защо приобщаващите практики в училищата не поставят ограничения по отношение на това кои ученици трябва да бъдат включени в редовните класни стаи. Включването се основава на философията на приемане и осигуряване на всички деца на еднаква възможност за образование (Coşkun et al. 2009).

Приобщаващи практики

В международната литература са документирани много различни модели на прилагане на включването. Приобщаващите модели за учениците със специални образователни потребности варират в зависимост от вида институционална среда, в която функционират, и могат да представляват спектър от учебни занятия, ученически практики и нива на прилагане на образователния план за включване на учениците (Friend et al. 2010). В условията на държавното училище съществуват пет вида включване: пълно включване, съвместно обучение, планове за приобщаващо образование, предоставяне на специализирана помощ на учителите и частично включване. Тези форми на обучение осигуряват на учениците със специални образователни потребности еднаква възможност да учат в една и съща среда като връстниците си без специални образователни потребности (Giangreco 2007).

Определяне на нагласите

Основните въпроси, които ще бъдат обхванати в теоретичната рамка на това изследване, са нагласите на учителите и директорите към приобщаващото образование на децата със специални образователни потребности в редовната класна стая, които са основните фактори за успеха на включването (Lindsay 2007). Следователно е целесъобразно да се изясни понятието „нагласа“.

Терминът „нагласа“ се използва в много области на нашето ежедневие, за да се изразят реакциите на индивида или на група от индивиди към няколко ситуации. Нагласите са повлияни от емоциите, преценките и избора на индивида (Maisonneuve 2001). Съгласно Georga (1995), нагласите са динамични и могат да се формират от взаимодействието на даден човек с други хора и ситуации. Morin et al. (2013) определят понятието „нагласа“ като „отношение на индивида, което влияе върху това как той или тя ще реагира положително или отрицателно на обект, човек, институция или друг аспект от живота“. Освен това се счита, че нагласите имат три компонента: когнитивен, афективен и поведенчески (Eagly & Chaiken 1993). Когнитивният компонент се състои от индивидуалните вярвания или познания за обекта на поведението. Афективният компонент в приобщаващото образование отразява усещанията на учителите относно обучението на ученици със специални нужди. Поведенческият компонент отразява предразположението на даден човек да действа по отношение на обекта по определен начин.

Определение на деца със специални образователни потребности

Независимо от факта, че все повече и повече страни започват да приемат образователни практики, които подкрепят всички ученици независимо от различните им способности, в Европа няма общо съгласие за дефинирането на понятието „ученици със специални образователни потребности“. В резултат на това в Европа съществуват значителни различия в етикетите, използвани за категоризиране на децата със специални образователни потребности (Европейска комисия 2013 г.). В Гърция действащото законодателство за специалното образование, отразено в Закон 3699 от 2008 г., определя като деца с „увреждания/специални образователни потребности“ онези, които имат значителни затруднения в обучението поради сензорни, психически, когнитивни, емоционални, социални проблеми и проблеми с развитието, когнитивни, сензорни, зрителни, слухови и физически увреждания, хронични нелечими заболявания, смущения в говора, затруднения при ученето, психични разстройства и множество увреждания, комплексни когнитивни, емоционални и социални проблеми, неадекватно поведение поради злоупотреба, родителска небрежност и изоставяне поради домашно насилие в периода на училищните им години, което според мултидисциплинарната оценка, засяга процеса на адаптиране в училищния живот и възможността им за учене. Освен това децата с една или повече умствени способности и таланти, развити в по-голяма степен, отколкото се очаква в тяхната възрастова група, също са ученици със специални образователни потребности.

Европейската комисия подчертава необходимостта от ранно идентифициране на учениците със специални образователни потребности и прилагане на практиките за интервенция чрез достъп до приобщаващи предучилищни образователни програми. (Европейска комисия 2013 г.).

Обучение за специални потребности

През последните десетилетия все повече държави извършват институционализация, за да гарантират правата на учениците със специални образователни потребности по отношение на социалната им интеграция и приобщаващото образование (Pijl et al. 1997, Booth & Ainscow 1998, Hegarty 1998, Vislie 2003).

През около 70-те години на миналия век специалното образование функционира като отделна форма на обучение, основано на различни учебни програми, и се провежда на различно място от редовното образование (Lipsky & Gartner 1997). През 80-те години на XX век бе отбелязано, че въпреки факта, че в цяла Европа се осъзнава необходимостта от реформи, за да се осигурят равни възможности за обучение на учениците, нуждаещи се от специално образование, това не винаги е било така (Hegarty 1998, стр. 113). Ето защо много организации и застъпници започнаха да подкрепят интеграцията на хората с увреждания в редовните учебни стаи (Wang 1998). През 90-те Декларацията на Организацията на обединените нации в Саламанка (ЮНЕСКО 1994) в рамките на усилията за защита на правата на учениците се застъпва за всеобщо участие на учениците със специални образователни потребности в редовните класни стаи. Така признаването на правото на учениците да им бъдат предоставени равни възможности за учене доведе до реформа на образованието, насочена към приобщаващо образование, в което тези ученици наистина биха били „част“ от обичайната практика в класната стая (Fulcher 1989, Armstrong & Barton 1999, Barton 2001). През 2000-те години няколко образователни системи насърчават съвместни подходи между специалните/помощни учители и учителите в редовните класни стаи. Специални педагози са поканени да оказват подкрепа на отделни ученици, но също така и да допринесат и да подобрят капацитета на общото училище, така че да се преодолеят бариерите пред ученето и участието (Forlin 2001). През това десетилетие, съгласно политиката на включване на ЮНЕСКО (2014 г.), всички ученици със сериозни интелектуални и множествени увреждания трябва да бъдат настанени „в редовни класни стаи по местоживеене в напълно приобщаващи училищни системи с отделно индивидуално/групово изтегляне за целенасочени преподавателски/учебни дейности“.

Обучение за специални нужди в Гърция

В Гърция държавата, чрез действащото законодателство относно специалното образование, както е отразено в Закон 3699 от 2008 г., поема отговорност за запазване и повишаване на задължителния характер на специалното образование като неразделна част от задължителното и безплатно обществено образование и осигуряване на предоставянето на безплатно обществено специално образование и обучение за хора с увреждания от всички възрасти и за всички етапи и образование. Образованието на хората с увреждания е задължително и е неразделна част от общественото и безплатно образование. Националното Министерство на образованието и вероизповеданията отговаря за образованието на хората с увреждания на всяко образователно ниво. Учениците в специалното образование в зависимост от образователните си нужди могат да посещават специални училища, да се включат в учебни програми у дома или да участват в приобщаващи програми в редовните училища. При включването на ученици в редовните училища се прилагат специални образователни програми, които отговарят на образователните нужди на учениците, доколкото това е необходимо. Една от основните цели на специалното образование е цялостното и хармонично развитие на учениците, усъвършенстването и използването на ресурсите и уменията им, за да могат да се интегрират или реинтегрират в редовните училища, ако и когато това е възможно. И накрая, съгласно Закон 4115, всяко училище за специално образование има за цел да насърчава сътрудничеството си с основните училища, за да може училищата да са в състояние да посрещнат специалните образователни потребности на своите

ученици така, че да се постигне интеграция и включване на учениците с увреждания в редовните училища заедно с техните връстници.

Ползи от включването

Тъй като държавите започват да възприемат основната философия на включването, изследователите се стремят да определят ползите от приобщаващото образование.

На първо място, включването гарантира правото на всички ученици да бъдат обучавани в редовни класове по местоживеене в редовни училища със своите връстници (ЮНЕСКО 2014) и да бъдат равноправни участници в обучението в редовните учебни стаи (Kumar et al. 2014). Чрез приобщаващото образование учениците със специални образователни потребности имат възможност да се приспособят към реалните житейски ситуации и да развият реални житейски умения (Priya 2016), да създават взаимоотношения, да изграждат приятелство, уважение и разбиране със своите връстници (Kumar et al. 2014, Wilson et al. 2009).

Според преподавателите, основната цел на приобщаващото образование на учениците със специални образователни потребности в общообразователните класове е тяхното социално приобщаване, но чрез този процес те получават и академични ползи (Gupta et al. 2014, Mamas 2011).

Не само учениците със специални образователни потребности, но и учениците без специални образователни потребности извличат ползи от прилагането на приобщаващи практики (Gupta et al. 2014, Justice et al. 2014, Kumar et al. 2014). На базата на приобщаващото образование те имат възможност да моделират примерно поведение спрямо своите съученици със специални образователни потребности. Чрез този процес те вероятно ще увеличат своето самочувствие, доверие, автономия и лидерски умения и ще се отнасят към децата със специални образователни потребности с приемане (Gupta et al. 2014). Освен това, по този начин те се сблъскват с реалния живот и развият умения, които ще им позволят да общуват и да живеят хармонично с учениците със специални образователни потребности (Anderson et al. 2007).

Приобщаващите практики са от полза от академична гледна точка и за учениците с нисък успех, тъй като учебните часове стават по-последователни (Anderson et al. 2007). Учителите използват данни от класните стаи, за да обмислят и подобрят инструкциите си, да променят учебната програма, за да осигурят повече време на всички обучаеми (Farmer 1996) и да разработят широк спектър от нови и по-креативни методи и подходи за преподаване, за да избегнат и да осигурят решения за евентуалните педагогически проблеми, произтичащи от включването на ученици със специални образователни потребности, които ще са от полза и за учениците с по-ниска успеваемост (Chandler et al. 2009).

И накрая, включването осигурява ползи и за учителите, тъй като те поемат ролята и на изследователи (Chandler et al. 2009). Учителите, които обучават приобщаващи класове, трябва да съберат свои данни за силните страни, нуждите, развитието и растежа на отделните ученици (Kluth 2003). Чрез преподаването в приобщаващи класове, освен че развият по-голяма степен на сътрудничество и взаимодействие в преподавателските изследвания, учителите се научават да не подценяват учениците със специални образователни потребности и да бъдат по-гъвкави и търпеливи с тях (Farmer 1996).

Глава 2: Преглед на литературата

Целта на втората глава е да се проучи контекстът, свързан с нагласите на директорите на детските градини и учителите към включването, както и факторите, които влияят на нагласите им към включването въз основа на предишни изследвания.

Нагласи на директорите към приобщаването

През последните десетилетия се забелязва увеличение на броя на учениците със специални образователни потребности в редовните училища (Hughes 2011, Lerman et al. 2004). Директорите отговарят за всички ученици в поверените им училища, те трябва да предадат и демонстрират убеждението, че всички ученици са равни и да насърчават такава концепция за преподаване и учене, която ефективно ще отговори на нуждите на всички ученици (IRIS Center 2009). Също така, подкрепата на директорите на училищата е един от факторите, които оказват влияние върху нагласите на учителите към включването (Avramidis & Norwich 2002). Поради тази причина няколко изследователи са проучили отношението на директорите към включването на ученици със специални образователни потребности в редовните класни стаи с техните връстници.

От една страна, съществуват няколко проучвания, които показват, че директорите са склонни да поддържат положителни нагласи към включването (Roxanna Ramirez 2006, Irvine et al. 2010, Farris 2011, Lynda Weller 2012, Hack 2014) и подкрепят приобщаващото образование (Sharma and Chow 2008). Директорите, които поддържат положителни нагласи към включването, са запознати със Закона за образованието на лицата с увреждания и имат положително отношение към правото на учениците със специални образователни потребности да бъдат обучавани със своите връстници в нормални условия (Lynda Weller 2012). Освен това те подкрепят идеята, че всички ученици трябва да имат равен достъп до учебната програма (Irvine et al. 2010), че включването е от полза в социален аспект както за учениците със специални образователни потребности, така и за редовните ученици (Sharma and Chow 2008) и се стремят да осигурят за учениците със специални образователни потребности по-малко рестриктивна среда (Praisner 2003). Директорите на училищата обаче по-скоро подкрепят приобщаващите практики за ученици с умерени увреждания, отколкото за ученици с тежки и дълбоки увреждания (Ball & Green 2014).

От друга страна, някои изследователи установяват, че директорите нямат нито изключително положителни, нито изключително негативни нагласи към приобщаващото образование (Praisner 2003, Graham & Spandagou 2011, Chandler 2015, Workman et al. 2016). Изследователите оправдават несигурността на нагласите на директорите с факта, че някои от специалните образователни потребности на учениците (като аутизъм) представляват развиващи се увреждания, чието определяне е претърпяло много диагностични промени, откакто е било открито, както и бързото нарастване на броя на такива ученици в училищата. По този начин образователните ръководители чувстват неопределеност по отношение на това къде е най-добре да се обслужват тези ученици в техните училища (Workman et al. 2016). Освен това някои директори изразяват своята загриженост относно изискването за финансови ресурси и потенциалните смущения, които биха могли да бъдат причинени от ученици с по-тежки увреждания (Graham & Spandagou 2011).

Фактори, които оказват влияние на нагласите на директорите към включването

От представените изследователски данни може да се види, че нагласите на директорите към приобщаващото образование варират. Поради тази причина факторите, които засягат нагласите на директорите към тази политика, са обект на много изследвания. По-конкретно, Vazquez (2010) установява значителна връзка между кредитите на директорите по специално образование, формалното им обучение по приобщаващо образование, областите на формално обучение и професионалния им опит и нагласите им към включването. Irvine et al. (2010) представя седем-компонентно решение, което обяснява общо 84,43% от общата вариация в нагласите на директорите към включването. Седем-компонентно решение се състои от следните фактори: 1) отношение на директорите към включването в училището, 2) условия на труд (учебни материали за подпомагане на учениците със специални образователни потребности, сътрудничество между учители и родители, училищни правила, 3) наличие на необходимите средства (напр. брайлов принтер) за преподаване и желание на директорите да адаптират указанията си така, че да насърчават приобщаващото образование, 4) мнения на директорите и насърчаване на приобщаващите практики, 5) въпроси, свързани с реалното изпълнение на включването 6) насърчаване на учениците от директорите да бъдат отговорни за своето обучение и да имат високи стремежи, 7) въпроси, свързани с мнението на директорите за родителско-учителското сътрудничество. Тези фактори обясняват 4,87% от общата вариация. Трябва да се отбележи, че вътрешната валидност на горепосочените седем фактора се измерва с помощта на коефициента алфа на Кронбах и варира между 0,71 и 0,89, което надхвърля общоприетото ниво от 0,70. В съответното си изследване Hask (2014) установява следните статистически значими взаимоотношения: 1) колкото повече години опит имат директорите, толкова по-малко те са съгласни с твърденията, че „само учители с богат опит в специалното образование може да се занимават с ученици с увреждания в училищна среда“ и „като цяло учениците с увреждания трябва да бъдат поставени в специализирани класове/училища, специално предназначени да посрещат техните нужди“, 2) колкото по-голям е броят на учениците с индивидуализирани образователни програми в училището, толкова повече директорът на това училище е съгласен с твърдението, че „учениците с тежки/дълбоки увреждания са прекалено затруднени, за да могат да се възползват от дейностите в редовното училище“ и 3) колкото по-голям е броят на кредитите на директорите по специално образование във формалното им обучение, толкова повече те са склонни да не се съгласят с твърдението, че „не е справедливо да се иска/очаква от общообразователните учители да приемат ученици с увреждания в класните си стаи“. И накрая, Chandler (2015 г.) провежда количествено изследване, за да проучи до каква степен демографските променливи, професионалният тип директорство (основно или средно образование), годините преподавателски опит, годините опит като администратор и специалният образователен опит предопределят основните нагласи към включването. Изследователят провежда три йерархични множествени линейни регресии, за да отговори на всеки един от изследователските въпроси. Първоначалната йерархична множествена линейна регресия с приемането в училището като единствен прогнозен показател за нагласите на директорите към включването показва, че приемът в училището е статистически значим и единствен прогнозен показател за нагласата на

директорите към включването. Освен това, тя е обратно свързана с основните нагласи към включването и обяснява 10,8% от вариацията в нагласата на директорите към включването. Вторият йерархичен модел на множествена линейна регресия с променливи величини, включващи възраст, пол и опит с роднина или приятел със специални образователни потребности, като прогнозни фактори за нагласите на директорите и помощник-директорите към включването и приемът в училището като коварианта разкрива, че само прогнозната променлива „опит с роднина или приятел със специални образователни потребности“ е свързана значително с положителните нагласи към включването. Освен това, този модел обяснява още 28,3% от вариацията в нагласите на директорите към включването. Последният йерархичен модел на множествена линейна регресия с променливи величини, включващи професионален тип директорство, години преподавателски опит в редовното образование, години опит като администратор и години преподавателски опит в специалното образование, като прогнозни фактори за нагласите на директорите и помощник-директорите към включването и приемът в училището като коварианта разкрива, че само променливите „записване в училище“ и „години преподавателски опит в специалното образование“ са значително свързани с нагласите на директорите към включването. Колкото по-голям е броят на годините преподавателски опит в специалното образование, толкова по-положително е отношението на директора към включването. И накрая, този модел обяснява още 11,5% от вариацията в нагласите на директорите към включването.

От представените изследователски данни може да се види, че основните фактори, които влияят на нагласите на директорите към приобщаващото образование, са тяхното обучение, опит в приобщаващото образование, преподавателски опит и пол, работните условия и естеството и тежестта на специалните образователни потребности на учениците. Следователно, начинът, по който всеки един от тези фактори влияе върху нагласите на директорите към приобщаващото образование, е обект на много изследвания.

Естество и тежест на специалните образователни потребности:

В международните проучвания някои изследователи фокусират изследванията си върху въздействието на естеството и тежестта на специалните образователни потребности на учениците върху нагласите на училищните директори към включването. От една страна бе установено, че директорите са по-положително настроени към включването на ученици с леки специални образователни потребности, отколкото на ученици, които имат по-тежки специални образователни нужди (Avisar et al. 2003). От друга страна бе установено, че видовете специални образователни потребности на учениците нямат значителна връзка с променливата „нагласа на директорите към включването“ (Ramirez 2006), но директорите изразяват опасения, че структурата на специалните учебни класни стаи понякога може да бъде пречка за развитието на някои ученици със специфични специални образователни потребности (Weller 2012). По-конкретно, Уелър (2012 г.) посочва, че директорите са направили изявления, които показват, че са запознати със законодателството, което дава на учениците със специални образователни потребности гражданското право да бъдат включени в редовните образователни класове и имат положително отношение към включването като цяло. Въпреки това, те вярват, че учениците, диагностицирани с аутизъм, са склонни към поведенчески проблеми, могат да демонстрират упорство и самостимулиращо се поведение и често показват

липса на връзки с връстниците си. Освен това те заявяват, че успехът на редовните ученици зависи от тежестта на диагнозата аутизма на включените ученици. Директорите обаче нямат притеснения за тежестта на специалните образователни потребности на не-аутистичните ученици. За разлика от това, Workman (2016) показва, че директорите се съгласяват да включат ученици с разстройство на аутистичния спектър, когато това е уместно, и нагласите на директорите към учениците с разстройство на аутистичния спектър като цяло са по-благоприятни с увеличаването на тежестта на това разстройство.

Пол на директорите:

Някои данни от изследването сочат, че влиянието на пола на директорите е важен фактор за формирането на нагласите им към учениците със специални образователни потребности и включването им в редовна образователна среда. Налице са обаче резултати от изследвания, които водят до противоположни заключения. По-конкретно, Vazquez (2010), на базата на „Анкета за директорите и включването“ и анализ на ковариацията, използвайки общите резултати за нагласата към включването като зависима променлива и пола като независима променлива за изследването дали факторът „пол“ оказва влияние върху нагласите на директорите за включване на ученици със специални образователните нужди в нормална образователна среда, установява, че макар оценените маргинални средни стойности и стандартните грешки да сочат, че мъжете показват малко по-положително отношение към включването отколкото жените в качеството им на директори, тази разлика не е значителна. Също така, размерът на ефекта показва, че полът практически не обяснява вариабилността на зависимата променлива (общ резултат за нагласата към включването). В резултат на това се стига до извода, че няма статистически значима разлика между нагласата на мъжете и жените директори към приобщаващото образование. По същия начин Roxanna Ramirez (2006) в Тексас установява, че полът на директорите в началното образование изглежда няма значителна връзка с отношението им към включването. Hask (2014) в Пенсилвания разкрива, че макар средната оценка на нагласите на директорите от женски пол в средното училище в това проучване да е малко по-висока от тази на директорите от мъжки пол, не е налице значителна връзка между оценката на поведението и пола, а Workman (2016) във Вирджиния подчертава, че не е установена статистически значима връзка между пола на участниците и тяхното отношение към включването на ученици с разстройство на аутистичния спектър.

Опит в приобщаващото образование:

Съгласно някои проучвания, опитът на директорите в приобщаващото образование оказва значително влияние върху общата оценка на нагласата на директора към включването. По-конкретно, Roxanna Ramirez (2006) в Тексас разкрива, че преподавателският опит в специализираното образование оказва значително влияние върху общата оценка на нагласите на директорите в началните училища към включването, а Lynda Weller (2012) в Пенсилвания установява, че колкото по-голям положителен опит имат директорите в началните училища с ученици със специални образователни потребности, толкова по-положително е отношението им към прилагането на приобщаващи практики за тези ученици. Vazquez (2010) във Флорида разкрива, че директори, които нямат положителен опит с включването, показват значително по-малко положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с

положителен опит. Той обаче установява, че макар оценените маргинални средни стойности и стандартните грешки да показват, че директорите с над седемгодишен опит в специалното образование имат по-положителни нагласи към включването отколкото директорите, които нямат специална образователна практика или тези със опит само от 1 до 6 години в специалното образование, тези разлики не са значителни. Също така, размерът на ефекта, $\eta^2=0,01$, показва, че променливата „опит в специалното образование“ практически не обяснява вариабилността на зависимата променлива (цялостна оценка на нагласите за включване на директорите). В резултат на това изследователят стига до заключението, че не са налице статистически значими разлики в нивото на нагласите към включването между директорите с различни нива на опит в специалното образование.

Преподавателски опит:

Според Sharma & Chow (2008), които изследват връзката между нагласите на директорите към включването и годините на техния преподавателски опит, годините на преподавателския опит изглежда оказват неблагоприятно влияние върху нагласите им към включването. В подобно проучване Lynda Weller (2012) заключава, че директорите с различно ниво на преподавателски опит преди да станат директори на начални училища, имат различни мнения относно включването на ученици със специални образователни потребности в редовна образователна среда. По-конкретно, директорите с по-малко години преподавателски опит са положително настроени към прилагането на приобщаващи практики и заявяват, че ще се опитат да извършат успешно включване в училищната среда на ученици със специални образователни потребности, като осигурят необходимата подкрепа като наличие на терапевтичен персонал например. Директорите с повече години преподавателски опит са направили изявления, които илюстрират по-рестриктивни нагласи, когато става дума за включване на ученици със специални образователни потребности. По-конкретно, те изразяват загриженост по отношение на поведенческите проблеми, които може да бъдат свързани с учениците със специални образователни потребности и поставянето на тези ученици в приобщаващи класове, като заявяват, че това би било в ущърб на образованието на редовните ученици. В съпоставимо изследване Workman (2016) установява статистически значима връзка между преподавателския опит на директорите в специалното образование и тяхното отношение към включването на ученици с разстройство на аутистичния спектър от ниво 3. Не е установена обаче статистически значима връзка между преподавателския опит на директорите в редовното образование и резултата за тяхната нагласа към включването на ученици с разстройство на аутистичния спектър.

Има и други резултати от изследвания, които показват, че годините преподавателски опит изглежда не оказват влияние върху нагласите на директорите към включването. Roxanna Ramirez (2006) установява, че преподавателският опит в образованието няма значителен ефект върху нагласата на директорите към включването. Едно по-ново изследване на Nask (2014) относно нагласите на директорите към включването във връзка с годините им преподавателски опит в редовните общообразователни училища установява, че директорите, които не са имали преподавателски опит в общообразователни училища, са по-положителни към включването, отколкото колегите им с такъв опит, а по отношение на резултата за нагласите на директорите към включването във връзка с годините им преподавателски опит в

специалното образование се установява, че директорите с повече от една и по-малко от пет години преподавателски опит в специалното образование имат най-висок резултат от всички техни колеги с не повече от пет пълни години преподавателски опит в специалното образование. Въпреки това се доказва, че не са налице значителни връзки между цялостната оценка на нагласите на директорите на средните училища и избраната зависима променлива.

Опит като директори

Някои изследвания в международни проучвания са свързани с нагласите на директорите към включването, за да се разбере дали тези нагласи са свързани с опита им като директори. По-конкретно, Roxanna Ramirez (2006), която изследва връзката между нагласите на директорите към приобщаващото образование и техния опит като директори, заключава, че опитът на директорите в началното образование няма значителна връзка с нагласите им към включването. В подобно проучване Sharma & Chow (2008) разкриват, че дългогодишният директорски опит изглежда не оказва влияние върху нагласите на директорите към включването. Едно по-скорошно проучване на Hask (2014) установява, че директорите в средното образование с по-малко от петгодишен опит като директори показват най-висок резултат на нагласа, следвани от директорите с повече от шест и по-малко от десет години директорски опит. Следват директорите с повече от единадесет и по-малко от петнадесет години опит като директори, а директорите с повече от шестнадесетгодишен опит като директори имат по-нисък резултат с по-високо стандартно отклонение. Статистическият анализ обаче показва, че няма значителна връзка между цялостните оценки на нагласите на директорите в средното образование и променливия брой години опит като директори. Въпреки това, по-задълбоченият преглед на отговорите на директорите на средни училища по всеки елемент от анкетата по отношение на техния опит като директори разкрива, че колкото повече години опит имат участващите директори, толкова повече те са склонни да се съгласят с твърденията, че „само учители с богат опит в специалното образование може да се занимават с ученици с увреждания в училищна среда“ и „като цяло учениците с увреждания трябва да бъдат поставени в специални класове/училища, специално предназначени да посрещат техните нужди“.

Обучение:

Тъй като много учени подкрепят идеята, че познаването на специалното образование и закона за специалното образование е критичен елемент в подготовката на бъдещи училищни директори (Bateman & Bateman 2006, Carpenter & Dyal 2001, Crockett et al. 2009, Deisinger 2007, Johnson 2009, McLaughlin 2009) и че са необходими курсове, свързани със специалното образование и законодателството за специалното образование в общообразователните административни програми (Valesky & Hirth 1992), много изследователи проучват влиянието на обучението на директорите върху формирането на техните нагласи към учениците със специални образователни потребности.

По-конкретно Avissar et al. (2003), които изследват възприятията и приобщаващите практики на училищните директори по отношение на нивото на тяхното образование, установяват значителна връзка между нивото на образование на директорите и тяхното възприемане на включването, докато Hask (2014) и Workman (2016), които изследват възприятията и приобщаващите

практики на училищните директори по отношение на обучението им по специално образование, посочват, че не се установяват значими връзки между цялостната оценка на нагласите на училищните директори и тяхното обучение по специално образование. Въпреки това Наск (2014) подчертава, че участващите директори с по-голям брой кредити по специално образование в официалното си обучение са склонни да не са съгласни с твърдението, че „не е справедливо да се иска/очаква от общообразователните учители да приемат ученици с увреждания в класните си стаи“.

Roxanna Ramirez (2006), Farris (2011) и Vazquez (2010) изследват връзката между нагласите на директорите към приобщаващото образование и променливите: (а) обучение на работното място на директорите по въпросите на включването, б) кредит от университетското образование на директорите по специално образование. Според Roxanna Ramirez (2006) никоя от горепосочените променливи не показва значителна разлика в оценката на нагласите на директорите към включването. За разлика от нея, Farris (2011) разкрива, че съществува положителна връзка между нагласите на директорите и техните университетски кредити по специално образование, както и между нагласите на директорите и тяхното обучение на работното място по въпросите на включването. Той стига до заключението, че позитивните възприятия на училищните директори за включването се основават на часовете обучение по приобщаващи практики. От друга страна, Vazquez (2010) разкрива, че директорите без университетски кредити по специално образование са със значително по-малко положителни нагласи към включването, отколкото директорите с 1-9 университетски кредити по специално образование или директорите с 16 или повече университетски кредити по специално образование. Освен това директорите без университетски кредити по специално образование имат значително по-ниски нагласи към включването от директорите с 10-15 университетски кредити по специално образование. Другите групи не се различават значително една от друга. Налице е обаче тенденция, че колкото повече се увеличава нивото на университетски кредити по специално образование, толкова повече нагласите на директорите към включването са по-положителни. Освен това Vazquez (2010) стига до извода, че няма връзка между нагласите на директорите и тяхното обучение на работното място.

Условия на труд:

Някои изследвания в международните проучвания са свързани с нагласите на директорите към включването, за да се разбере дали тези нагласи са свързани с условията на труд. По-конкретно, Roxanna Ramirez (2006) разкрива, че не съществува значителна връзка между резултата за нагласата на директорите към включването и условията на труд (размер на кампуса и процент ученици, изискващи специално образование, включени в редовното образование). Sharma & Chow (2008) разкриват, че приемането на учениците изглежда оказва влияние върху нагласите на директорите към включването, докато наличието на учебни помощни екипи или учители за рехабилитация/специално образование в училищата е полезно, но не е достатъчно, за да промени в положителна насока отношението на директорите към включването. Chandler (2015) установява, че приемът на ученици е значително свързан с нагласите на директорите към включването. По-конкретно, негативната корелация показва, че постът на директор в малко училище (500 или по-малко ученици) се свързва значително с положителни нагласи към включването, а Workman (2016) разкрива, че няма

статистически значими връзки между променливите „среден размер на класа“ и „процент включени ученици“ и нагласите на директорите към включването на ученици с разстройства на аутистичния спектър.

Нагласи на учителите към приобщаващото образование

С приемането от държавите на включването, успешното прилагане на което участва пряко във формирането на нагласите на лицата, които съдействат за автентичните приобщаващи практики, все по-голямо внимание се обръща на нагласите им към включването (Wong & Cumming 2010, DeBoer et al. 2011). По-конкретно:

От една страна, налице са изследвания, които разкриват, че учителите са против приобщаващото образование (Mushoriwa 2001, Kalyva et al. 2007, Cipkin et al. 2011, Dev & Kumar 2015) и особено към включването на деца с увредено зрение (Mushoriwa 2001) и деца с дефицит на вниманието/хиперактивност (Ghanizadeh et al. 2006). В резултат на това тяхната предразположеност да влизат в класове, в които са включени ученици със специални образователни потребности, не е положителна (Dev & Kumar 2015). Трябва да се отбележи, че Cipkin et al. (2011) установяват, че учителите, включени в изследването, не само са отрицателно настроени към включването, но и са заявили, че дори няма да приемат възможност за работа в приобщаващи класове. Изследователите отдават резултатите от проучването на факта, че участниците не са били обучени адекватно във връзка със специалното образование. Следователно образователният опит на учителите и липсата на сертификация в специалното образование играят роля в отношението им към включването. Освен това учителите подчертават, че инфраструктурите на училищата не са подходящи за включване в редовните класни стаи на ученици със специални образователни потребности (Koutrouba 2008).

Много изследователи обаче разкриват, че учителите изглежда са скептични по отношение на приобщаващото образование и са неутрални относно включването на ученици със специални нужди в редовните класни стаи (Glaubman & Lifshitz 2001, Opdal et al. 2001, Bussing et al. 2002, Hammond & Lawrence 2003, Pearson et al. 2003, Monsen & Frederickson 2004, Alghazo & Gaad 2004, Lifshitz et al. 2004, Wilkins & Niefeld 2004, Kim et al. 2005, Rheams & Bain 2005, Parasuram 2006, Avramidis & Kalyva 2007, Sari 2007, Batsiou et al. 2008), при което въпреки че са доста уверени в преподаването в приобщаващи класни стаи (Bussing et al. 2002), те подкрепят идеята, че приобщаващото образование представлява прекомерно усилие за учениците със специални образователни потребности и би направило учителската работа и училищната дейност доста по-сложен процес (Pearson et al. 2003). Въпреки това, те поддържат положителни нагласи по отношение на философията на приобщаващото образование (Avramidis & Kalyva 2007), тъй като са на мнение, че трябва да се даде възможност на учениците със специални образователни потребности да посещават редовни училища (Opdal et al. 2001) и подкрепят идеята, че включването е от полза за всички ученици със специална подготовка (Hammond & Lawrence 2003) и има образователна стойност за всички ученици, като дава възможност на двете групи да общуват (Pearson et al. 2003).

От друга страна, повечето по-нови изследвания разкриват, че учителите имат положителни нагласи към приобщаващото образование (deBettencourt 1999, Freire & César 2003, Koutrouba 2008, Patsidou 2010, Doukeridou et al. 2011, Kabanellou 2011, Dukmak 2013, Cambridge-Johnson et al. 2014, Tsakiridou & Polyzopoulou 2014, Danner et al. 2015, Alevriadou & Solomonidou 2016) и по-

специално включването на ученици с увреден слух (Freire & César 2003) или леки специални образователни нужди (Kabanellou 2011). Освен това се разкрива, че учителите вярват, че чрез включването се прилага принципът на равни права за всички ученици и че включването допринася за социалното приобщаване на учениците със специални образователни потребности и за отстраняване на предразсъдъците, като същевременно те заявяват, че включването не засяга образователния процес (Koutrouba 2008). Също така, учителите характеризират идеята за включването като изключителна и оправдана, като заявяват, че чрез включването се осигуряват равни възможности за обучение за всички ученици, че учениците могат да се учат един от друг и че чрез прилагането на включването се създава по-здравословна и адекватна учебна среда. Накрая те заявяват, че желаят да участват в допълнително обучение и смятат, че текущото обучение е важно за разпространението на добрите практики по отношение на включването, основаващи се на последните проучвания (Cambridge-Johnson et al. 2014).

Фактори, които оказват влияние на нагласите на учителите към включването

Предвид факта, че включването предполага адаптиране на учебната среда и учебната програма, за да се отговори на нуждите на всички ученици и да се гарантира, че всички обучаващи се принадлежат към една общност (Cushner et al. 2012 г.) и че нагласите на учителите оказват значително влияние върху обучението в приобщаваща класна стая, изследователите в стремежа си да превърнат приобщаващото образование в ефективна практика, са положили усилия да определят редица фактори, които обясняват какво допринася за формирането на тяхното отношение (Hsieh & Hsieh 2012). По-специално:

Guimah et al. (2010) разкриват, че учителите възприемат факторите обучение по специално образование, условия на труд (като преподаване, учебни материали и подкрепа на специализирани учители), знания на учителите и разбиране за прилагането на приобщаващи практики, естеството и тежестта на специалните образователни потребности на учениците, преподавателски класове, преподавателски опит на учителите, взаимодействие с ученици със специални образователни потребности, убеденост в ползата от редовни учебни програми за ученици със специални образователни потребности, етническата среда на учениците със специални образователни потребности и пола на учителите, отговорни за различното им отношение към приобщаващото образование. Няколко години по-късно Hunter-Johnson et al. (2014) потвърждават, че факторите обучение и условия на труд (ресурси, подкрепа, сградна инфраструктура и размер на класа) оказват влияние върху възприемането на включването от страна на учителите.

В съпоставимо проучване, участващите учители подкрепят идеята, че основна предпоставка за прилагането на приобщаващото образование е познаването на начините за адаптиране на изискванията на учебната програма за ученици със специални потребности както от общообразователните, така и от специалните учители. Също така те смятат, че добрата междуличностна комуникация между учителите по общо и специално образование е много важна за успеха на програмите за включване. Освен това те считат, че учителите по общо и специално образование трябва да имат познания за организирането на програми за деца със специални образователни потребности, да вярват в същите образователни ценности и да са хора с висок комуникативен капацитет. Накрая се подчертават „пространствените и времеви изисквания на приобщаващите

програми“ като липсата на време и липсата на специфични знания за преподаване на ученици с увреждания от страна на учителите от общообразователните училища (Kabanellou, P. 2011).

В подобно проучване Cambridge-Johnson et al. (2014) установяват, че факторите, които оказват влияние върху нагласите на учителите към включването, са: липсата на ресурси и адекватно финансиране, неадекватната информация за приобщаващото образование, административната подкрепа и възможностите за обучение на учителите.

В по-скорошно проучване Vaz et al. (2015), които също изследват факторите, свързани с нагласите на учителите в началното училище към приобщаващото образование на учениците с увреждания, заключават, че факторите възраст, пол, самостоятелност на преподаването и обучение колективно обясняват 42% от вариабилността на отношението на учителите към включването. По същия начин Dev & Kumar (2015) потвърждават, че възрастта, полът, образователното ниво, информираността на учителите за учениците със специални образователни потребности и условията на труд оказват значително влияние върху нагласите им към приобщаващото образование.

В подобно проучване Hassan et al. (2015) изследва влиянието на променливите а) взаимодействие на учителите с учениците със специални образователни потребности; б) преминаване на квалификационни курсове; в) квалификация на учителите и г) размер на редовния клас върху нагласите на учителите в специалното образование към приобщаващото образование. Резултатите от проучването потвърждават, че само първите три променливи имат значително влияние върху нагласите на учителите към включването. По подобен начин, Dias et al. (2016) установяват, че променливите а) познаване на лице със специални образователни потребности и б) опит в преподаването на клас, включващ ученици със специални образователни потребности, са прогнозни фактори на нагласите на учителите към включването.

От представените изследователски данни може да се види, че основните фактори, които влияят на нагласите на учителите към приобщаващото образование, са тяхното обучение, опит в приобщаващото образование, преподавателски опит и пол, работните условия и естеството и тежестта на специалните образователни потребности на учениците. Следователно, начинът, по който всеки един от тези фактори засяга нагласите на учителите към приобщаващото образование, е обект на много изследвания.

Естество и тежест на специалните образователни потребности:

Много учени фокусират изследванията си върху въздействието на естеството и тежестта на специалните образователни потребности на учениците върху нагласите на учителите към включването. Някои изследователи (вж. прегледа от Avramidis & Norwich 2002, Al-Khatteeb 2004, Lifshitz et al. 2004, Sharma et al. 2008) установяват, че учителите са по-положително настроени към включването на деца с физически увреждания от това на децата с интелектуални затруднения. Други проучвания показват, че включването е общообразователните училища на децата с леки специални образователни потребности (леки интелектуални увреждания, физически увреждания и сензорни увреждания) се приема по лесно (Center & Ward, 1987; Ward et al., 1994) отколкото това на деца с комплексни потребности (тежки умствени увреждания и емоционални и поведенчески проблеми) (Soodak et al. 1998, Stoiber et al. 1998, Avramidis et al. 2000, Heiman 2001, Lifshitz et al. 2004, Rakap & Kaszmarek 2010). Avramidis et al. (2000) показва, че учителите идентифицират

учениците с поведенчески разстройства като най-трудни за работа, защото често причиняват стресови ситуации в общообразователните класни стаи (стр. 279). Cook (2001) разкрива, че повечето учители биха били облекчени, ако могат да намалят размера на класа си, като изберат ученик с умствени увреждания, нарушения на дефицита на вниманието/хиперактивност или проблеми с поведението. Glaubman & Lifshitz (2001) установяват, че учителите са по-склонни да включат ученици с физически увреждания или сензорни увреждания в редовните класни стаи. Докато нагласите на учителите към включването на ученици с умствени затруднения, леки емоционални проблеми, лека умствена изостаналост и ученици със средни и тежки емоционални проблеми и умствена изостаналост са по-отрицателни. През 2004 г. Alghazo & Naggar Gaad показват, че учителите са най-позитивни спрямо учениците с физически увреждания, учениците със специфични затруднения в ученето и учениците с увредено зрение. Освен това учителите са най-отрицателно настроени към включването на ученици с умствени увреждания, поведенчески затруднения и увреждания на слуха. Todorovic et al. (2011) установява, че учителите са по-позитивни по отношение на включването на ученици с емоционални трудности в развитието, ученици, чието движение е с известни затруднения, и ученици, които имат определено хронично заболяване. За разлика от това се вижда силна съпротива срещу учениците с липса на внимание и които не могат да стоят спокойно, учениците с речеви, слухови и комуникационни проблеми и учениците, които не могат да пишат или да извършват други действия самостоятелно. И накрая, учителите имат най-негативни нагласи към учениците с интелектуални затруднения. Tsakiridou et al. (2014) заключават, че учителите са склонни да поддържат положителни нагласи към включването на ученици със социални затруднения, не са толкова положителни към включването на ученици с поведенчески и академични трудности и възприемат учениците с физически увреждания като по-малко конфронтиращи в средата на общообразователните училища. И накрая, Alevgiadou et al. (2016) посочват, че учителите смятат частичното включване за по-подходящо за учениците с умствена изостаналост и аутизъм, докато паралелното преподаване е по-подходящо за глухи ученици, ученици с проблеми със зрението и за ученици, които изпитват трудности с мобилността. По отношение на учениците с поведенчески проблеми, участниците твърдят, че както частичното включване, така и паралелното преподаване са подходящи учебни методи за тях.

Опит в приобщаващото образование:

Според много изследвания, нагласите на учителите към включването е повлияно от опита им с ученици със специални образователни потребности. Установява се, по-конкретно, че учителите, които имат опит в обучението на ученици със специални образователни потребности, са по-положително настроени към включването (Janney et al. 1995, Leatherman & Niemeyer 2005, Everington et al. 1999, Avramidis & Kalyva 2007, Kalyva et al. 2007, Batsiou et al. 2008, Doulkeridou et al. 2011, Dev & Kumar 2015), тяхното взаимодействие с хора с увреждания (Campbell et al. 2003) и философските въпроси, свързани с включването (Patsidou 2010), отколкото учителите без опит. Но според Parasuram (2006), освен преподавателски опит в приобщаващото образование, предварителният контакт с ученици със специални образователни нужди също изглежда свързан с нагласите на учителите. Учителите, които познават ученици със специални образователни потребности, имат по-положителни нагласи към включването, отколкото учителите, които не познават такива ученици.

Преподавателски опит:

Много изследователи изследват нагласите на учителите към приобщаващото образование и ефекта от преподавателския опит на факторните учители върху отношението им към включването. Според Glaubman et al. 2001, Alghazo et al. 2004, Dukmak 2013 and Dias 2015, учителите, които са имат по-малък преподавателски опит, са по-положително настроени към прилагането на приобщаващи практики в редовните класни стаи, отколкото техните колеги с повече години преподавателски опит. Patsidou (2010) обаче установява, че учителите с над 10 годишен образователен стаж са по-благосклонни към включването, отколкото техните колеги. По същия начин, Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) установяват, че преподавателите с по-голям преподавателски опит са по-позитивно настроени към приобщаващото образование, докато по-младите учители са склонни да приемат по-благоприятни възгледи за включването. За разлика от това, Chopra (2008) стига до заключението, че няма значителна разлика между нагласите към включването на учителите, които имат преподавателски опит повече от 10 години и по-малко от 10 години.

Обучение:

Много изследователи посочват значението на специализираното обучение, тъй като учителите с познания в специалното образование обикновено са по-позитивни към включването (Lee et al. 2014). През 2006 г. Ghanizadeh et al. установяват значителна положителна връзка между знанията на учителите и нагласите им към включването. По-точно, колкото повече познания имат учителите за децата с дефицит на вниманието/хиперактивност, толкова по-позитивно е тяхното отношение към включването на ученици с този вид увреждане. По същия начин Chopra (2008) & Dias (2015) стигат до заключението, че учителите, които са преминали обучение по специално образование, имат по-положителни нагласи към приобщаващото образование в сравнение с техните колеги, които не са преминали такова обучение. Chopra (2008) приписва разликата на факта, че обучените учители знаят повече за приобщаващото образование, поради което са по-склонни да се изправят пред клас, в който са включени ученици със специални образователни потребности.

По отношение на гръцките учители, Avramidis & Kalyva (2007) разкриват, че учителите, преминали обучение по специално образование, имат значително по-положително отношение към декларациите на общата философия на приобщаването, отколкото тези, които не са били обучавани. Vatsiou et al. (2008) установяват, че нагласите на учителите са повлияни от информацията и знанията, които имат относно включването на ученици със специални потребности в редовните класни стаи. Също така, Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) показват, че учителите, които са посещавали специални образователни курсове или притежават магистърска степен, и тези, които имат висше образование, изглежда са по-склонни да преподават на ученици с някое от горните увреждания в редовните класни стаи. За разлика от тях Patsidou (2010) установява, че учителите с продължително обучение по специално образование имат по-малко положителни нагласи към включването (особено по отношение на факторите предимства и недостатъци на приобщаващото образование, професионални въпроси, свързани с приобщаващото образование), отколкото техните колеги, които не са преминали дългосрочно специално образование.

Гореизложеното се посочва и в проучване, проведено от Cook (2002), в което участващите учители изразяват опасения, че нямат подходящи умения за обучение и инструктаж, за да са адекватно подготвени да улеснят адаптирането на приобщаващата класна стая за ученици с увреждания (като например диференциране на инструкциите и промяна на учебната програма). В подобно проучване Abrams (2005) разкрива, че много учители са загрижени от факта, че могат да се окажат неподготвени да работят с ученици, които имат емоционални или поведенчески разстройства. В скорошно проучване Cipkin et al. (2011) и Doulkeridou et al. (2011) разкриват, че учителите смятат, че не са получили необходимото обучение, за да преподават в приобщаваща класна стая, особено когато приобщаващата класна стая включва деца с тежки увреждания и емоционални и поведенчески проблеми. Трябва да се отбележи, че мнозинството от участващите учители заявяват, че няма да приемат да преподават в приобщаваща класна стая (Cipkin et al. 2011). По същия начин, Suc et al. (2016) установява, че по време на формалното си висше образование повечето учители не получават информация по конкретни теми, свързани с включването на деца със специални потребности. Следователно, те не се чувстват (достатъчно) уверени, когато трябва да преподават в приобщаваща редовна училищна програма. Начинът, по който се опитват да запълнят осъзнатата пропаст в знанията, е чрез посещаване на вътрешни и външни курсове или чрез използване на техники за самостоятелно обучение.

Някои изследователи оценяват влиянието на програмата за обучение на работното място на учителите по проблемите на включването. По-конкретно, Houck & Rogers (1994) и Lifshitz et al. (2004) изследват влиянието на обучението на работното място върху нагласите на учителите, като визират обучение с продължителност 28 часа за редовните учители. Изследователите стигат до извода, че след обучението на работното място оценките на редовните учители по въпросника за нагласите им към включването са значително повишени. По подобен начин, Kim et al. (2005) установява, че учителите, които получават ежеседмична писмена информация за ученици с увреждания, специалното образование, включването, новини от класове със специални потребности и имат ежеседмичен контакт с преподаватели на деца със специални потребности, към края на проучването имат значително по-положителни към включване на ученици със специални потребности. Също така, Sari (2007) разкрива, че нарастващото ниво на знания води до положителни промени в нагласите сред учителите към включването на глухи ученици. За разлика от тях, Wilkins & Nietfeld (2004), които изследват различията в нагласите на учителите към включването между група учители, участвали в експериментална програма, и контролна група, установяват, че намесата не оказва влияние върху нагласите на учителите към включването.

Условия на труд:

Някои изследвания в международното проучване са свързани с нагласите на учителите към включването, за да се разбере дали тези нагласи са свързани с условията на труд. По-конкретно, Avramidis & Norwich (2002) подчертават, че условията на труд, като например наличието на специални учители, асистенти за помощ при обучението, учебно оборудване, подкрепа на директорите на училищата, оказват влияние върху нагласите на учителите към включването. По подобен начин Marchesi (1998) разкрива, че финансовите поощрения, статутът в обществото и професионалните очаквания могат да накарат учителите да изразят по-положителни възгледи за приобщаващите практики в своите класни

стаи. Dev & Kumar (2015) установяват, че учителите са по-склонни да се изправят пред клас, в който са включени ученици със специални образователни потребности, стига да получат адекватни ресурси и система за подкрепа от съответните училища. Alevriadou & Solomonidou (2016) разкриват, че учителите се чувстват разочаровани поради липсата на подходящо учебно оборудване и посочват, че в приобщаващите класове е необходимо сътрудничеството между двама учители, един учител по общо образование и един специален учител. И накрая, Suc et al. (2016) подчертават, че учителите, които преподават по приобщаващи училищни програми, са изправени пред много предизвикателства, свързани както с увеличаването на броя на децата със специални нужди в редовните училищни програми, така и с голямото разнообразие от потребности и увреждания на децата. Поради тези трудности участниците в това изследване изразяват мнение, че учителите се нуждаят от напътствия, търсят съдействие, съвети и помощ от своите колеги и други професионалисти при разработването на индивидуален план за дете със специални потребности и установяването на авторитет и доверие в класната стая. Освен това повечето учители съобщават положителното си отношение към сътрудничеството, но изглежда по-скоро подкрепят вътрешното сътрудничество със своите колеги в училището, а не външното сътрудничество с други (външни) експерти и институции.

Пол на учителите:

Според някои данни от изследването, влиянието на пола на учителите е важно за формирането на нагласите им към учениците със специални образователни потребности и включването им в редовна образователна среда. По-конкретно, от една страна, както Chopra (2008), така и Dukmak (2013) показват, че е налице статистически значима разлика между нагласите на учителите в началните училища от двата пола към приобщаващото образование. Установи се, че нагласите към приобщаващото образование на мъжете учители е по-положително в сравнение с техните колеги. По същия начин Kabanellou (2011) разкрива, че учителите с допълнително образование са по-положително настроени от своите колеги, а учителите с повече от тридесет години преподавателски опит са най-положително настроени към включването. От друга страна, Opdal et al. (2001), Alghazo & Gaad (2004) и Dev & Kumar (2015) стигат до заключението, че жените учители са по-позитивни от мъжете към включването, както и жените учители са по-ентузиазирани и имат желание да се изправят пред клас от ученици със специални потребности, отколкото мъжете учители (Dev & Kumar 2015).

Въпреки това има резултати от изследвания, които не подкрепят горните заключения, тъй като разкриват, че няма значителни разлики между групите учители мъже и жени по отношение на отношението им към приобщаващото образование (Parasuram 2006, Doulkeridou et al. 2011, Dias 2015).

Глава 3: Методология

В тази глава се прави опит да се представи необходимостта и целта на провеждането на докторантско изследване. По-конкретно, тази глава обсъжда перспективите за изследване, изследователските въпроси и хипотези. Следва представянето на пилотното изследване. Също така са описани инструментите за проучване, които бяха използвани за събиране на данни, както и метода, използван за събиране на данни от популацията, включваща директори и учители в детски градини в Гърция.

Цел на изследването

Целта на това изследване е да се получат данни за нагласите на учителите и директорите в предучилищното образование по отношение на включването на ученици със специални образователни потребности в обществените детски градини и факторите, които ги засягат в Гърция. Текущото проучване може да бъде полезно при разработването на подходящи програми за обучение на директори и учители в предучилищното образование, свързани с включването, при разработването и прилагането на подходящи приобщаващи програми, насочени към социалното и образователното включване на ученици със специални образователни потребности в средата на редовните детски градини.

Специфичните цели на настоящото изследване са:

- А) Да се изследват нагласите на директорите на гръцките детски градини към включването.
- В) Да се проучи степента, в която всяка от променливите: години опит като директор, опит с ученици със специални образователни потребности, образователно ниво, обучение по специално образование и години преподавателски опит представлява прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването.
- С) Да се проучи степента, в която годините опит като директор, образователното ниво, обучението по специално образование, опитът в приобщаващото образование и годините преподавателски опит са прогнозни фактори за нагласите на директорите към включването.
- Д) Да се изследват нагласите на учителите на гръцките детски градини към включването.
- Е) Да се проучи диференциацията на нагласите на учителите към включване въз основа на преподавателския им опит, предишния им преподавателски опит с ученици със специални образователни потребности, образователното им ниво и обучението им по специално образование.

Изследователски въпроси и хипотези

След идентифицирането на предназначението и специфичните цели на настоящото изследване, бяха формирани изследователските въпроси и хипотези. Тези изследователски въпроси и хипотези са изведени от прегледа на съответната литература и ще формират основата за обсъждане на резултатите и извличане на окончателните заключения от това изследване.

По-конкретно, по отношение на директорите на гръцките детски градини бяха изследвани следните проучвателни въпроси и последващи хипотези в това изследване:

1. Какви са нагласите на директорите на гръцките детски градини към включването?

H1. Директорите на гръцките детски градини имат положителни нагласи към включването (Hong Kong Sharma & Chow 2008, Workman 2016)

2. До каква степен всяка от променливите: години опит като директор, опит в приобщаващо образование, образователно ниво, обучение по специално образование и години преподавателски опит представлява прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването?

H2. Най-малко една от променливите (години опит като директор, опит в приобщаващо образование, образователно ниво, обучение по специално образование и години преподавателски опит) представлява статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването.

H2.1. Променливата „години опит като директор“ е статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването (Nack 2014).

H2.2. Променливата „образователно ниво“ е статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването (Irvine et al. 2010)

H2.3. Променливата „обучение по специално образование“ е статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването (Farris 2011).

H2.4. Променливата „години преподавателски опит“ е статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването (Weller 2012).

H2.5. Променливата „опит в приобщаващо образование“ е статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването (Ramirez 2006).

3. До каква степен професионалното развитие на директора (години опит като директор, образователно ниво, обучение по специално образование, опит в приобщаващо образование и години преподавателски опит) е прогнозен фактор за нагласите на директора към включването?

H3. Годишните опит като директор, образователното ниво, обучението по специално образование, опитът в приобщаващото образование и годишните преподавателски опит са прогнозни фактори за нагласите на директорите към включването (Chandler 2015).

По отношение на учителите в гръцките детски градини бяха изследвани следните проучвателни въпроси и последващи хипотези в това изследване:

4. Какви са нагласите на учителите в гръцките детски градини към включването?

H4. Учителите в гръцките детски градини имат положителни нагласи към включването (Patsidou 2010, Doulkeridou et al 2011, Dukmak 2013, Tsakiridou & Polyzopoulou 2014, Danner et al. 2015).

5. Различават ли се нагласите на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от всяка променлива: години преподавателски опит, опит в приобщаващо образование, образователно ниво и обучение по специално образование?

H5.1. Учителите в гръцките детски градини с по-малко години преподавателски опит имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с повече години преподавателски опит (Glaubman & Lifshitz, 2001, Alghazo & Nagggar Gaad 2004, Dukmak 2013, Dias 2015).

H5.2. Учителите в гръцките детски градини с по-голям опит в приобщаващото образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги (Avramidis & Kalyva 2007, Batsiou et al. 2008, Dev & Kumar 2015).

H5.3. Учителите в гръцките детски градини с по-високо образователно ниво имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги (Tsakiridou & Polyzopoulou 2014).

H5.4. Учителите в гръцките детски градини с обучение по специално образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги (Ghanizadeh et al 2006, Sari 2007, Batsiou et al. 2008, Dias 2015).

Пилотно изследване

По време на пилотното изследване бяха раздадени копия на модифицирана версия на „Скала на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи“ (Cochran 1997) на гръцки език на 48 учители в гръцки детски градини и копия на модифицирана версия на „Анкета за нагласите на директорите към приобщаващото образование“ (Bailey 2004) на гръцки език на 32 директора на гръцки детски градини. Всички участници в пилотното проучване попълниха въпросниците, отнасящи се до характеристиките им и нагласите им към включването, така че нямаше липсващи данни. В края на всеки въпросник бе добавен въпрос, където анкетирания бяха помолени да направят коментари във връзка с неясноти и трудни въпроси и да посочат дали времето за попълване на въпросника е разумно. Анализът на въпросниците разкри, че не съществуват неясноти и трудни въпроси. Освен това мнозинството от участниците (88% от участващите учители и 94% от участващите директори) коментираха, че времето, за което са попълнили въпросниците, е абсолютно разумно. Коефициентът на надеждност на Кронбах е 0,711 за скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи и 0,723 за анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование, което показва отлична надеждност между отделните елементи на всеки въпросник (Tavakol & Dennick 2011).

Инструментариум

В настоящото изследване бяха използвани две скали за измерване на нагласите на директорите и учителите в гръцките детски градини към приобщаващото образование. По-конкретно, за изследване на нагласите на директорите на гръцките детски градини бе използвана адаптирана версия на адаптирана версия на „Анкета за нагласите на директорите към приобщаващото образование“ (Bailey 2004) на гръцки език, а за изследване на нагласите на учителите в гръцките детски градини бе използвана адаптирана версия на „Скала на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи“ на гръцки език (Cochran 1997). Адаптациите на двата инструмента са свързани с преподавателския опит, обучението и средната големина на класа.

Анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование е разработена от Bailey (2004) и има две части. Първата част се състои от 14 въпроса, свързани с демографските характеристики на директорите. Втората част е пет-елементна скала на Ликерт, състояща се от 30 твърдения и пет фактора: а) въпроси, свързани с прилагането на приобщаващото образование, б) ползите от включването и степента на инвалидност, в) учебните предизвикателства в приобщаващото образование, г) изключени ученици и д) професионално обучение (Bailey, 2004)). Възможните отговори варират от 1 =

Напълно несъгласен до 5 = Напълно съгласен. По-високият резултат от Анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование отразява по-благоприятни нагласи на директорите към приобщаващото образование. Коефициентът на надеждност алфа на Кронбах се определя от Bailey (2004) на 0,9110, което показва отлична надеждност между отделните елементи (Tavakol & Dennick 2011).

Скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи е разработена от Cochran (1997) и има две части. Първата част се състои от 11 въпроса, свързани с демографските характеристики на учителите. Втората част е шест-елементна скала на Ликерт, която се състои от 20 твърдения, които измерват нагласите на учителите към приобщаващото образование. Възможните отговори варират от 0 = Напълно несъгласен до 5 = Напълно съгласен. Коефициентът на надеждност алфа на Кронбах се определя от Cochran (1997) на 0,89, което показва отлична надеждност между отделните елементи (Tavakol & Dennick 2011). След това анализът на проучвателните фактори разкри, че инструментът се състои от следните четири фактора: а) предимства и недостатъци на приобщаващото образование, б) професионални аспекти на приобщаващото образование, в) философски аспекти на приобщаващото образование, и г) логистични проблеми на приобщаващото образование (Cochran 1997).

Среда и извадка

Целевата популация, представляваща интерес за това изследване, са предучилищни директори и учители в обществени детски градини в Гърция. Изследваната извадка е получена в резултат на многоетапен подход за вземане на извадки.

Първият етап на това изследване включва произволен подбор на първичните извадкови единици от регионалните дирекции за начално и средно образование в Гърция. Вторият етап включва подбор на случаен принцип на вторичните извадкови единици от районите за начално образование, включени в първичните подобрани единици. Третият етап включва подбор на случаен принцип на окончателните извадкови единици от училищата, попадащи във вторичните подобрани единици. По-конкретно, окончателните извадки включват директорите и началните учители на всяко избрано училище.

По-точно, първият етап включи подбор на случаен принцип на две (2) регионални дирекции за начално и средно образование: Регионална дирекция за начално и средно образование в Атика и Регионална дирекция за начално и средно образование в Епир от тринадесет (13) регионални дирекции за начално и средно образование в Гърция. Разделението на регионалните отдели за начално и средно образование се основава на гръцкото законодателство (2817/2000, член 14). Регионалната дирекция за начално и средно образование в Атика се състои от 7 района за начално образование, а Регионалната дирекция за начално и средно образование в Епир се състои от 4 района за начално образование. На втория етап бяха избрани чрез прост случаен подбор 2 от 7-те района за начално образование на Регионалната дирекция за начално и средно образование в Атика: Район за начално образование в Атина и Район за начално образование в Пейрая, както и 1 от 4-те района за начално образование на Регионалната дирекция за начално и средно образование в Епир: Район за начално образование на Янина също чрез прост случаен подбор. В третия етап бяха избрани чрез прост случаен подбор 37 от 186-те детски градини в Район за начално образование в Атина (dipe-g-athin 2017), 35 от 174-те детски градини в

Район за начално образование в Пейрая (dipe-peiraia 2017) и 21 от 105-те детски градини на Район за начално образование в Епир (dipe.ioa 2017). Окончателните извадки включват директорите и началните учители на всяко избрано училище.

Събиране на данни

Изследването бе проведено от м. май до м. ноември 2017 г. За разпространението на въпросниците беше избран личен контакт. По-точно бяха направени две посещения на всяко училище след телефонна комуникация с училищните директори и след края на работното време на учителите и директорите на детските градини. По време на първото посещение първоначално учителите и директорът на училището бяха информирани за целите на проучването, последвано от предоставяне на въпросниците и инструкции за тяхното завършване. Въпросниците бяха събрани по време на второто посещение след една седмица. Всички участващи учители и директори дадоха мълчаливо информирано съгласие за одобрение, като попълниха въпросниците.

И накрая, адаптираният на гръцки език въпросник на Анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование беше предоставен на 93 директора на детски градини и попълнен от 85 (91% от участващите директори на детски градини отговориха на проучването). Адаптираният на гръцки език въпросник на Скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи беше предоставен на 191 учители в детските градини и попълнен от 168 (88% от участващите учители в детските градини отговориха на проучването). Заслужава да се отбележи, че както учителите, така и директорите на детските градини реагираха положително на попълването на въпросника.

Глава 4: Отчитане на данните и анализа

Целта на четвъртата глава е да се интерпретират резултатите от анализа на данните, отнасящи се до описателните статистически данни на извадката както на директорите, така и на учителите, допълнителен анализ на нагласите на директорите и учителите към включването и факторен анализ на скалите на проучването.

Извадка на директорите

В това изследване участваха деветдесет и трима директора на детски градини. От тях осемдесет и пет (91% от участващите директори на детски градини отговориха на проучването) попълниха въпросниците.

Информация за училището:

Местоположение на училищата: По отношение на местонахождението на училищата, които се администрират от директорите, участвали в настоящото изследване, повечето от участниците (n=63, 74,12%) ръководят училища, разположени в градски райони, 21,18% от участващите директори ръководят училища в предградията, а останалите директори (n=4, 4,70%) ръководят училища в окръга.

Приблизителен брой ученици в сградата: Резултатите показват, че 85,88% (n=73) от директорите са имали 50 или по-малко ученици в сградата на училището си, 10,59% (n=9) са имали между 51 и 100 ученици и само 3,53% (n=3) са имали между 101 и 150 ученици в сградата на училището си.

Приблизителен брой ученици със специални образователни потребности в сградата: Приблизителният брой ученици, диагностицирани със специални образователни потребности и обучаващи се в сградата на училището, администрирано от мнозинството директорите, е 1 или 2 (n=49, 57,65%), 15,29% (n=13) от директорите управляват училища без ученици със специални образователни потребности в класните стаи, 12,94% (n=11) от директорите управляват училища, в които приблизителният брой ученици със специални образователни потребности, обучаващи се в сградата, са 3 или 4, 8,23% (n=7) от директорите управляват училища, в които приблизителният брой ученици със специални образователни потребности в сградата е между 5 и 7 и 5,88% (n=5) от директорите управляват училища, в които приблизителният брой ученици със специални образователни потребности нуждите в сградата е между 8 и 10.

Специални образователни потребности, най-тясно свързани с диагностицираните потребности на учениците със специални образователни потребности в сградата: Повечето от директорите (n=38, 52,77%) посочват, че учениците със специални образователни потребности са диагностицирани със затруднения в обучението, 29,17% (n=21) от директорите посочват, че учениците със специални образователни потребности имат поведенчески затруднения, 11,11% (n=8) посочват умствена изостаналост, 2,78% (n=2) посочват аутизъм, докато останалите 4,17% (n=3) от участниците посочват, че в сградата се обучават ученици, които имат всички, посочени по-горе специални образователни потребности.

Описателни статистически данни за директорите

Пол: Всички участници са жени (N=85, 100%).

Възраст: По отношение на възрастта на 85-те участващи директори, по-голямата част от тях са на възраст между 51 и 61 години (n=50, 58,82%), 36,47% (n=31) са на възраст между 41 и 50 години и 4,71% (n=4) са на възраст между 31 и 40 години.

Години административен опит: По-голямата част от директорите (n=32, 37,65%) имат 21 или повече години опит като директори, 25,88% (n=22) имат между 6 и 10 години административен опит, 21,18% (n=18) имат между 11 и 20 години административен опит, докато само 15,29% (n=13) от директорите имат 5 или по-малко години административен опит.

Години преподавателски опит: Повечето от директорите (n=45, 52,63%) имат между 11 и 20 години преподавателски опит, 36,84% (n=31) имат 21 или повече години преподавателски опит, докато 10,53% (n=9) имат между 6 и 10 години преподавателски опит в редовното образование.

Обучение: Най-високата степен, която имат повечето от директорите (n=54, 63,53%) е бакалавърска степен, 21,18% (n=18) от директорите имат магистърска степен, 9,41% (n=8) са доктори на педагогическите науки и 5,88% (n=5) имат две бакалавърски степени.

Обучение по специално образование: На въпроса „Попълнете отговора, който идентифицира най-високата степен по специално образование, която имате“, повечето от участниците (n=69, 81,18%) са отговорили отрицателно, докато 18,82% (n=16) от тях са отговорили положително. По-конкретно, мнозинството от директорите, преминали обучение по специално образование, са присъствали на годишен семинар с продължителност повече от 300 часа (n=8, 9,41%), 8,24% (n=7) от директорите са получили магистърска степен по специално образование и 1,17% (n=1) имат докторска степен по специално образование.

Извадка на учителите

В това изследване участваха сто и деветдесет и един учители от детски градини. От тях 168 (88% от участващите учители в детски градини отговориха на проучването) попълниха въпросниците.

Описателни статистически данни за учителите

Пол: Всички участници са жени (N=168, 100%).

Възраст: По отношение на възрастта на участващите учители, по-голямата част от тях са на възраст между 40 и 49 години (n=66, 39,29%), 32,14% (n=54) са на възраст между 50 и 59 години, 16,07% (n=27) са на възраст между 30 и 39 години и 12,50% (n=21) са на възраст над 60 години.

Години преподавателски опит: Повечето от учителите (n=65, 38,69%) имат между 7 и 10 години преподавателски опит, 24,40% (n=41) имат между 11 и 15 години преподавателски опит, 23,81% (n=40) имат 16 и повече години преподавателски опит. Малцинството от участниците имат по-малко от 6 години преподавателски опит. По-конкретно, 7,74% (n=13) от участващите учители имат между 4 и 6 години преподавателски опит и 5,38% (n=9) имат по-малко от 3 години преподавателски опит.

Обучение: Най-високата степен, която имат повечето от учителите (n=128, 76,19%) е бакалавърска степен, 13,10% (n=22) от учителите имат магистърска степен, 9,52% (n=16) имат две бакалавърски степени. докато само 1,19% (n=2) са доктори на педагогическите науки.

Обучение по специално образование: На въпроса дали преподавателите са получили обучение по специално образование с продължителност повече от 300 часа, мнозинството от участниците (n=142, 84,52%) са отговорили отрицателно, докато 15,48% (n=26) от тях са отговорили положително.

Факторен анализ на анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи

Използван е факторен анализ за идентифициране на латентните концепции или фактори на скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи. Първоначално бяха извършени необходимите проверки за уместност на факторния анализ. По-конкретно, с помощта на теста на Кайзер-Майер-Олкин бе проверена адекватността на вземането на извадки за всяка скала. Тъй като стойността на теста на Кайзер-Майер-Олкин е $0,689 > 0,6$ за анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и $0,605 > 0,6$ за скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи, размерът на извадките е задоволителен. Освен това тестът за сферичността на Бартлет показва, че има поне една значима корелация между два елемента от всяка скала.

След това бе направена оценка на факторната структура чрез метода на главните компоненти, за да се определи броят на факторите за всяка скала. Резултатите показват, че са налице 11 компонента със собствено число по-голямо от 1 за анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и 8 компонента със собствено число по-голямо от 1 за скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи.

За да проверим двойно броя на факторите, направихме паралелен анализ на страницата с калкулатор за паралелен анализ https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/w_074c01b9fc5f5cf3f2d63495c61458a4c29f8810c4845bf0/.

От сравнението между средните собствени числа и изчислените стойности на елементите стигнахме до заключението, че трябва да запазим пет фактора за всяка скала. След това приложихме потвърждаващ факторен анализ. По време на потвърждаващия факторен анализ бе използвана варимакс ротация и бяха потиснати коефициентите с абсолютна стойност под 0,4 (Yong & Pearce 2013, Zygmunt & Smith 2014).

- Таблицата на матрицата на завъртените компоненти за анкетата за нагласите на директорите към приобщаващото образование показва и потвърждава компонентите на петте фактора на автора на скалата (Bailey, 2004). Освен това коефициентите на надеждност на петте фактора са повисоки от 0,5, в резултат на което те се считат за надеждни (Tavakol & Dennick 2011).
- Петият фактор на таблицата на матрицата на завъртените компоненти за скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи има само два компонента и предвид факта, че всеки фактор трябва да има най-малко три компонента (Yong & Pearce 2013), отново проведехме потвърждаващ факторен анализ с четири фактора, използвайки варимакс ротация и потиснахме коефициентите с абсолютна стойност под 0,4. Таблицата на матрицата на завъртените компоненти показва и потвърди компонентите на четирите фактора на автора на скалата (Cochran 1997).

Освен това коефициентите на надеждност на четирите фактора са по-високи от 0,5, в резултат на което те се считат за надеждни (Tavakol & Dennick, 2011).

Резюме на констатациите

Целта на това количествено изследване е да проучи нагласите на директорите и учителите от гръцките детски градини към включването на ученици със специални образователни потребности в общообразователните класни стаи.

По отношение на нагласите на директорите към включването, в първия изследователски въпрос бяха разгледани нагласите на директорите на детските градини към включването, във втория изследователски въпрос бе изследвано до каква степен всяка от специфичните професионални променливи (години опит като директор, опит в приобщаващо образование, образователно ниво, обучение по специално образование и години преподавателски опит) се прилага, а в третия изследователски въпрос бе изследвано до каква степен професионалното развитие на директорите значително прогнозира нагласите на директорите към включването.

Осемдесет и петте директори на детски градини участваха в това проучване, като попълниха адаптираната гръцки език скала за нагласите на директорите към приобщаващото образование. Средната стойност на скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и един t-тест на извадката показват, че нагласите на директорите към включването не е нито положително, нито отрицателно. В резултат на това бе отхвърлена нулевата хипотеза, че директорите на гръцките детски градини поддържат положителни нагласи към включването.

При разглеждането на втория изследователски въпрос бе изчислен коефициентът на рангова корелация на Спирман и бе направен прост линеен регресионен анализ между всички специфични професионални променливи (години опит като директор, опит в приобщаващо образование, ниво на образование, обучение по специално образование и години преподавателски опит) и нагласите на директорите към включването. Резултатите от изчисляването на коефициента на рангова корелация на Спирман показват, че всяка една от променливите: опит в приобщаващо образование, образователно ниво, обучение по специално образование и години преподавателски опит е значително и пряко свързана с променливата „нагласи на директорите към включването“, докато променливата „години опит като директор“ е значително и обратно свързана с нагласите на директорите към включването. Резултатите от линейните регресионни модели показват, че всяка от горепосочените професионални променливи, като единичен прогнозен показател на нагласите на директорите към включването, е статистически значима и обяснява разумно отклонението в нагласите на директорите към включването. По-конкретно, резултатите разкриват, че нагласите на директорите към включването намаляват с увеличаването на годините директорски опит, докато тези нагласи се увеличават с увеличаването на годините опит на директорите в приобщаващото образование и годините преподавателски опит. По подобен начин с увеличаването на образователното ниво на директорите и тяхното обучение по специално образование се повишават и нагласите има към включването. Следователно, тъй като всяка една от тези прогнозни променливи е значителна, нулевата хипотеза бе запазена.

При разглеждането на третия изследователски въпрос бе прието предположението, че професионалното развитие се описва с годините опит като директор, образователното ниво, обучението по специално образование, опита в приобщаващо образование и преподавателския опит и бе използвана множествена линейна регресия. Резултатите разкриват, че само три прогнозни променливи: образователно ниво, обучение по специално образование и опит в приобщаващо образование са значително и пряко свързани с позитивните нагласи на директорите към включването и обясняват средната вариация в нагласите на директорите към включването, докато другите изследвани променливи не прогнозираят значително нагласите на директорите към включването. Нулевата хипотеза бе отхвърлена, тъй като не всички променливи са статистически значими прогнозни фактори за нагласите на директорите към включването.

По отношение на нагласите на учителите, в четвъртия изследователски въпрос се разглеждат нагласите на учителите в детските градини към включването и в петия изследователски въпрос се разглежда дали нагласите на учителите към включването се различават въз основа на специфични професионални променливи (години преподавателски опит, опит в приобщаващото образование, образователно ниво на учителите и обучение по специално образование).

В това изследване участват сто шестдесет и осем учители от детски градини чрез попълване на адаптирана на гръцки език скала за нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи. Средната стойност на скалата за нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи показва, че нагласата на учителите към включването е положителна. В резултат на това нулевата хипотеза, че учителите в гръцките детски градини поддържат положителни нагласи към включването, не бе отхвърлена.

При разглеждането на петия изследователски въпрос, първо бе изчислен коефициентът на рангова корелация на Спирман между всички променливи за учителите: години преподавателски опит, опит в приобщаващо образование, образователно ниво, обучение по специално образование и нагласи на учителите към включването. Резултатите от изчисляването на коефициента на рангова корелация на Спирман показват, че всяка една от променливите за учителите: опит в приобщаващо образование, образователно ниво и обучение по специално образование е значително и пряко свързана с променливата „нагласи на учителите към включването“, докато променливата „преподавателски опит“ на учителите е значително и обратно свързана с нагласите на учителите към включването. След това беше проведена еднопосочен анализ на ковариацията между субектите, за да се сравни ефектът от годините преподавателски опит на учителите, опитът им в приобщаващото образование и образователното им ниво върху нагласите им към включването, като бе използван независим t-тест на извадките за тестване на хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с обучение по специално образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги. Резултатите от анализа на ковариацията разкриват, че всяка една от горните променливи оказва значително влияние върху нагласите на учителите към включването на ниво $p < 0,05$. Тъй като резултатите са статистически значими, след това бяха направени ретроспективни тестове. Резултатите от ретроспективните тестове разкриват следното:

- учителите с по-малко от 7 години преподавателски опит имат значително по-положително отношение към включването, отколкото техните колеги

със 7 или повече години преподавателски опит, а учителите с повече от 11 години преподавателски опит имат значително по-малко положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с 10 или по-малко години преподавателски опит. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с по-малко години преподавателски опит са по-положително настроени към включването, отколкото техните колеги с по-голям преподавателски опит.

- учителите, които имат в класа си шест или повече ученици със специални образователни потребности, имат значително по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с три или по-малко ученици със специални образователни потребности в класовете си, а учителите с четири или пет ученици със специални образователни потребности в класовете си имат значително по-положителна нагласа към включването, отколкото техните колеги с три или по-малко ученици със специални образователни потребности в класовете си. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с по-голям опит в приобщаващото образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с по-малък такъв опит.
- учителите с магистърска степен имат значително по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с втора бакалавърска степен или само една бакалавърска степен. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с по-високо образователно ниво имат по-положителни нагласи към включването отколкото колегите им.

Проведеният t-тест на независими извадки показва, че е налице значителна разлика в оценките за нагласите на учителите в гръцките детски градини към включването при учителите, които не са получили обучение по специално образование, и учителите, получили такова. По-конкретно, резултатите предполагат, че учителите в гръцките детски градини с обучение по специално образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги без такова обучение. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с обучение по специално образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги без такова обучение.

Глава 5: Обсъждане, заключения и препоръки

В тази глава се прави опит за интерпретиране и обсъждане на резултатите от настоящото изследване, включително сравнения с издадена по-рано литература. Обсъждането на резултатите се основава на предположенията на анкетата, които бяха поставени в отговор на предварителни проучвания а изследване на нагласите на директорите и учителите към включването и професионалните прогнозни фактори за техните нагласи към включването. Освен това тази глава представя ограниченията на изследването, изводите и препоръките за допълнителни изследвания и заключителни мисли.

Интерпретиране на констатациите

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването

В съответствие с резултатите от скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование в това проучване беше установено, че директорите на детски градини в Гърция нямат нито позитивни, нито отрицателни нагласи към включването. Тази констатация е съвместима със сходни констатации в международни проучвания, направени в резултат на количествените изследвания, проведени в САЩ от Chandler (2015), който също използва скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование и извадката му се състои от директори на начални училища, средни училища, гимназии и специализирани училища, и Workman (2016), който използва извадка от детски градини, също както в настоящото изследване. Тази констатация обаче не съответства на заключенията от подобни изследвания, когато извадката не се състои само от директори на детски градини. По-конкретно, в подобни количествени изследвания, проведени в Тексас от Roxanna Ramirez (2006) с извадка, включваща само директори на начални училища, и от Farris (2011) с извадка, включваща само директори на гимназии, се установява, че тенденцията е директорите да имат положителни нагласи към включването. Нещо повече, Nask (2014), който също провежда количествено изследване, за да проучи нагласите на директорите на средните училища към включването в Пенсилвания, установява, че директорите на средните училища са имат благоприятно отношение към включването. На последно място, в Хонконг Sharma and Chow (2008), които също използват скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование, установяват, че нагласите на директорите на началните училища към включването са слабо отрицателни.

По-внимателно изследване на отговорите на директорите на гръцките детски градини на всяко твърдение от скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование разкрива, че най-високо съгласие има с твърдения 1, 9, 11, 26: „Учениците с леки увреждания трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“, „Практиката на включване трябва да се подкрепи, независимо от това дали родителите на редовните ученици се противопоставят“, „Учениците с увреждания имат социални ползи от включването“ и „Редовните учители не са обучени адекватно, за да се справят с учениците с увреждания“. Най-силното несъгласие е за твърдения 23 и 30: „Осигурено е достатъчно финансиране на включването“ и „Училищата разполагат с достатъчно ресурси за преподаване, за да се справят с включването“. Освен това участниците не са съгласни с твърдения 2, 4, 6, 17, 18, 19, 24, 29: „Учениците с физически увреждания създават прекалено много проблеми с движението, за да може да се

позволи включването“, „Учениците, които не могат да четат текст със стандартно разпечатан размер, не трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“, „Учениците, които постоянно проявяват агресия към съучениците си, не трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“, „Учениците, които постоянно проявяват агресия към училищния персонал, не трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“, „Учениците със специални потребности, чиито постижения в основните умения са значително по-ниски от техните съученици, не трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“, „Учениците, с които трябва да се комуникира по специален начин (напр. чрез комуникационни табла/знаци), не трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“, „Ученици с тежки увреждания трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“, „Учениците с тежки говорни затруднения не трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“. Според техните твърдения, директорите подкрепят идеята, че практиката на включване трябва да бъде подкрепена особено за ученици с леки увреждания и за ученици с физически увреждания, емоционално разстройство, говорни разстройства и слухови или зрителни увреждания, тъй като това ще доведе до социални ползи за тях, но не и за учениците, които имат по-сериозни специални образователни потребности. Те обаче посочват липсата на обучение на учителите, липсата на финансиране и липсата на достатъчно учебни ресурси, за да се справят с включването.

Представените по-горе констатации са съпоставими съответно с констатации в международните изследвания, направени в количественото изследване, проведено в Израел от Avissar, Reiter & Leyser (2003), и в количественото изследване, проведено в Пенсилвания от Lynda Weller (2012 г.). И двете изследвания посочват, че нагласите на директорите на началните училища към включването е по-положително по отношение на включването на ученици с леки специални образователни потребности. Освен това директорите изразяват опасения, че структурата на специалните учебни стаи понякога може да бъде пречка за развитието на някои ученици със специални образователни потребности (Weller 2012). Горните констатации обаче са в противоречие с резултатите от изследването, проведено от Roxanna Ramirez (2006) в Тексас, където изследователят установи, че нито една от независимите променливи за видовете ученици със специални образователни потребности (емоционално разстройство, умствена изостаналост, говорно разстройство, слухово увреждане, физическо увреждане, друго увреждане на здравословното състояние, множествени увреждания и аутизъм), представени на директорите, няма значителна връзка със зависимата променлива: нагласа на директора към включването. Особено по отношение на учениците с разстройство на аутистичния спектър, Workman (2016), който изследва нагласите на директорите към включването на ученици с различно ниво на разстройствата на аутистичния спектър, стига до заключението, че нагласите на директорите към ученици с разстройство на аутистичния спектър като цяло стават по-благоприятни с увеличаване на сериозността на разстройството. По-конкретно, директорите са съгласни да включат ученици с разстройство на аутистичния спектър, когато това е уместно, и са благосклонни към ученици с второ и трето ниво на разстройство на аутистичния спектър.

Резултатите от твърденията, включени в скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование, установяват липса на обучение на учителите, финансиране и достатъчно учебни ресурси в гръцките детски градини, за да се справят с включването, въпреки че от литературния преглед се вижда, че наличието на учебни помощни екипи или учители за рехабилитация/специално

образование в училищата е полезно, но не достатъчно, за да промени в положителна насока отношението на директорите към включването (Sharma & Chow 2008). Въпреки това наличието на учебни материали и средства, като например брайлов принтер, за подпомагане на учениците със специални образователни потребности и сътрудничеството между учители и родители насърчават приобщаващото образование (Irvine et al. 2010).

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от техния опит като директори

Според резултатите от изследването, коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на директорите към включването и техния опит като директори показва, че факторът „години опит като директори“ е значително и обратно свързан до известна степен с нагласите на директорите към включването. Следователно, колкото повече години административен опит имат директорите, толкова по-малко положителна е нагласата им към включването. По същия начин, Nask (2014) разкрива, че колкото повече години опит като директори имат участващите директори, толкова повече те са склонни да се съгласят с твърдението, че учениците с увреждания трябва да бъдат поставени в специални класове/училища, специално предназначени да посрещнат техните нужди. Горните констатации не са в съответствие с констатациите на Roxanna Ramirez (2006) в Тексас, Sharma & Chow (2008) в Хонконг и Nask (2014) в Пенсилвания, които стигат до заключението, че дългогодишният директорски опит не оказва влияние върху цялостната оценка на нагласите на директорите към включването.

Допълнителният статистически анализ и особено линейната регресия показват, че показателят „години опит като директор“ е значителен прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването и обяснява малка част от вариабилността на нагласите на директорите към включването. Следователно, констатациите потвърждават изследователския въпрос, че годините опит като директори са статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването, измерени чрез скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование. Тези констатации са в противоречие с резултатите от съответното проучване, проведено от Chandler (2015) в Съединените щати, в което също се използва скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование. По-конкретно, тук се стига до заключението, че годините опит като училищен администратор не представляват значителен прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването.

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното образователно ниво

Статистическият анализ и особено коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на директорите към включването (зависима променлива) и фактора „образователно ниво на директорите“ (независима променлива) показват, че образователното ниво на директорите е значително и умерено свързано с нагласите им към включването. Следователно, колкото повече обучения са провели директорите, толкова по-положителна е нагласата им към включването. Нещо повече, резултатите от изследването показват, че образователното ниво на директорите е значителен прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването и обяснява до голяма степен вариабилността на нагласите на директорите към включването. В

резултат на това не може да се отхвърли изследователският въпрос, че образователното ниво е статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването, измерени чрез скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование.

Съществената връзка между нивото на образование на директорите и тяхната нагласа към включването в това изследване потвърждава резултатите от количественото изследване на Avissar, Reiter & Leyser (2003), проведено в Израел, и на Vazquez (2010) във Флорида, Съединените щати. Все пак, въпреки че нагласите на директорите с повече области на формално обучение са значително по-положителни спрямо приобщаващото образование, броят на областите на формално обучение обяснява известно ниво на общата вариабилност на нагласите на директорите (Vazquez 2010).

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното обучение по специално образование

Подобно на Farris (2011) в Тексас, настоящите резултати показват, че обучението по специално образование на директорите е значително и умерено свързано с нагласите им към включването. По-конкретно, колкото повече обучения по специално образование са преминали директорите, толкова по-положителна е нагласата им към включването. Farris (2011) разкрива и положителна връзка между нагласите на директорите и тяхното обучение на работното място и стига до заключение, че позитивните възприятия на училищните директори за включването се дължат на часовете обучение по приобщаващи практики. По същия начин Vazquez (2010), който изследва дали всяка една от независимите променливи: а) кредити по специално образование в рамките на формалното обучение; б) часове обучение на работното място по специално образование и в) брой области на формално обучение по специално образование оказва влияние върху нагласите на директорите към включването на ученици със специални образователни потребности в условия на редовна образователна среда, стига до заключението, че директорите, които са получили тези видове обучение, са склонни да поставят учениците с увреждания в по-приобщаваща среда, отколкото директорите, без това обучение. Изследването по-конкретно разкрива тенденция, че увеличаване на нивата на кредитите води до по-позитивни нагласи към включването, само групата от директори с 0 или по-малко от 8 часа обучение на работното място поддържа повече отрицателни нагласи към включването, отколкото колегите им, преминали повече часове обучение, а директорите с 0 или по-малко от 3 области на формално обучение показват значително по-малко положителни нагласи към включването от директори с повече области на формално обучение. Тази констатация не съответства на констатацията на количественото изследване на Hask (2014), проведено в Пенсилвания, и количественото изследване на Workman (2016), проведено във Вирджиния, които установяват, че няма статистически значима връзка между променливата „обучение на директорите по специално образование“ и променливата „нагласи на директорите към включването“. Трябва обаче да се отбележи, че Workman (2016) изследва до каква степен сертифицирането на директорите в специалното образование е свързано с нагласите им само към ученици с различно ниво на разстройства на аутистичния спектър, а Hask (2014), след по-задълбочен преглед на отговорите на директорите към всяка точка от анкетата по отношение на броя кредити по специално образование във формалното им обучение, разкрива, че участващите директори с по-голям брой кредити по специално образование във формалното

си обучение са склонни да не са съгласни с твърдението, че „не е справедливо да се иска/очаква от общообразователните учители да приемат ученици с увреждания в класните си стаи“.

В това изследване линейната регресия разкрива, че обучението на директорите по специално образование е статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването, измерен чрез скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование, който обяснява до голяма степен вариабилността на нагласите на директорите към включването. Следователно нулевата хипотеза бе запазена. Тези констатации не са в съответствие с констатациите на Roxanna Ramirez (2006) в Тексас, която установява, че нито една от независимите променливи: а) часовете обучение на директорите на работното място по включването, б) кредити за часове университетско обучение по специално образование и в) времеви период от момента, когато директорите са преминали обучението си по специално образование не показва значителна разлика в оценката на нагласите на директорите към включването.

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от годините им преподавателски опит

Резултатите от настоящото изследване и особено коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на директорите към включването и техния преподавателски опит показват, че годините преподавателски опит на директорите са от значение и са слабо свързани с нагласите на директорите към включването. Следователно, колкото повече години преподавателски опит имат директорите, толкова по-малко положителна е нагласата им към включването. Допълнителният статистически анализ и особено линейната регресия показват, че променливата „години преподавателски опит“ е значителен прогнозен фактор за стойността на нагласите на директорите към включването. Следователно, не може да се отхвърли изследователският въпрос, че годините административен опит са статистически значим прогнозен фактор за нагласите на директорите към включването, измерени чрез скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование.

Тези констатации не съвпадат напълно с констатациите от количественото изследване на Nask (2014), който въпреки че установява положителен коефициент на корелация между оценката на нагласите на директорите към включването и фактора на преподавателския опит в специалното образование на пълен работен ден, не го счита за значим. Подобно на горното, Workman (2016) не намери статистически значима връзка между преподавателския опит на директорите и тяхната нагласа към включването. По същия начин Roxanna Ramirez (2006) стига до заключението, че преподавателският опит на директорите няма значителен ефект върху нагласите им към включването.

За разлика от тях, Sharma & Chow (2008) разкриват, че дългогодишният преподавателски опит изглежда има отрицателен ефект върху нагласите на директорите към включването. По същия начин Weller (2012) отбелязва, че директорите с повече години преподавателски опит са направили изявления, които илюстрират по-рестриктивни нагласи, когато става дума за включване на ученици със специални образователни потребности. По-конкретно, те изразяват загриженост по отношение на поведенческите проблеми, които може да бъдат свързани с учениците със специални образователни потребности и поставянето

на тези ученици в приобщаващи класове, като заявяват, че това би било в ущърб на образованието на редовните ученици.

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от техния опит в приобщаващо образование

В съответствие с резултатите от настоящото изследване, опитът на директорите в приобщаващото образование има значителна връзка с нагласите им към включването, които представляват най-силната корелация по отношение на другите независими променливи. Положителната корелация показва, че заемането на поста директор в училище, където броят на учениците със специални потребности е по-голям, се свързва значително с положителни нагласи към включването. Резултатите от линейната регресия показват, че променливата „опит на директорите с приобщаващото образование“ е добър прогнозен фактор за стойността на нагласите на директорите към включването и обяснява до разумна степен общата вариабилност. Следователно, не може да се отхвърли изследователският въпрос, че опитът на директорите в приобщаващото образование е статистически значим прогнозен фактор за нагласите им към включването, измерени чрез скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование.

Резултатите от предходни проучвания разкриват подобни заключения на тези, получени от настоящото изследване. Тези изследвания включват проучванията, проведени от Ramirez (2006), Vazquez (2010) и Weller (2012). Ramirez (2006) разкрива, че опитът в приобщаващото образование оказва значително влияние върху общата оценка на нагласата на директорите към включването. Vazquez (2010) установява, че директорите с над седемгодишен опит в специалното образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото директори, които нямат специална образователна практика или тези със опит само от 1 до 6 години в специалното образование. Тези разлики обаче не са значителни. Също така, променливата „опит в специалното образование“ не обяснява практически вариабилността на зависимата променлива (общ резултат за нагласата към включването). В резултат на това изследователят стига до заключението, че не са налице статистически значими разлики в нивото на нагласите към включването между директорите с различни нива на опит в специалното образование. В изследването на Weller (2012) става ясно, че колкото по-положителен опит са имали участващите директори с ученици със специални образователни потребности, толкова по-положителни са те към прилагането на приобщаващи практики за тези ученици.

Въпреки това, Nask (2014) разкрива, че колкото по-голям е броят ученици с индивидуализирани образователни програми в училището, толкова повече директорите на съответните училища подкрепят идеята, че учениците с тежки увреждания са прекалено засегнати, за да се възползват от дейностите на редовното училище.

Нагласи на директорите на гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното професионално развитие

В това изследване се приема, че професионалното развитие на директорите се определя от годините им на директорски пост, образователното ниво, обучението по специално образование, опита в приобщаващо образование и преподавателския опит. Според резултатите от изследването, коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на директорите

към включването и всяка една от горепосочените променливи (години опит като директор, образователно ниво, обучение по специално образование, опит в приобщаващо образование и преподавателски опит) разкрива, че всяка от тези променливи е значително и пряко свързана с нагласите на директорите към включването, с изключение на променливата „години опит като директор“, която е значително и обратно свързана с нагласите на директорите към включването. Допълнителният статистически анализ и особено линейните регресии с всяка една от горепосочените променливи като единични прогнозни фактори на нагласите на директорите към включването разкрива, че всяка от тези променливи е значителен прогнозен фактор за нагласите на тези директори. Моделът на множествена линейна регресия с всички горепосочени променливи като прогнозни фактори за нагласите на директорите към включването разкрива обаче, че само променливите: образователно ниво, обучение по специално образование и опит в приобщаващо образование могат да се считат за прогнозни фактори за нагласите на директорите към включване, докато това модел обяснява до определена степен вариабилността на нагласите на директорите към включването.

Представените по-горе изводи съответстват в голяма степен на констатациите, направени в други докторски изследвания в САЩ. По-конкретно, Vazquez (2010) установява, че налице значителна връзка между кредитите на директорите в специалното образование, формалното им обучение по приобщаващо образование и общата оценка на практиката им с ученици с увреждания и нагласите им към включването. Hask (2014) също така установява статистически значими връзки между всяка една от променливите: години опит като директор, брой ученици с индивидуализирани образователни програми в училището, брой кредити по специално образование във формалното обучение на директорите и нагласите им към включването, докато изследването Chandler (2015), което също използва скалата за нагласите на директорите към приобщаващото образование, установява, че приемът в училището и годините преподавателски опит в специалното образование са значително свързани с нагласите на директорите към включването.

Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването

В съответствие с резултатите от скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи в това проучване беше установено, че учителите в детските градини в Гърция имат позитивни нагласи към включването. Това заключение е в съответствие със сходни констатации в гръцката литература. По-конкретно, подобни констатации са направени в количественото изследване, проведено от Avramidis & Kalyva (2007), където извадката се състои от учители в гръцки начални училища. Patsidou (2010), който провежда количествено изследване, използвайки скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи както и в настоящото изследване, за да изследва нагласите на учителите в средното образование, показва, че нагласите на учителите към включването на ученици със специални образователните потребности също са положителни. Констатациите на настоящото изследване също са в съответствие с резултатите от изследванията, проведени през последните години в Гърция от Doukeridou (2011), където извадката се състои от преподаватели по физическо възпитание, Tsakiridou & Polyzopoulou (2014), където извадката се състои от преподаватели в предучилищното образование, началното образование и средното образование, и Alevriadou, & Solomonidou (2016), които изследват мнението на учителите в специализираното образование в Гърция, работещи в

интеграционни и паралелни поддържащи класове в основното образование, по отношение на приобщаващото образование. В сравнение с международните изследвания, тази констатация се потвърждава от изследвания, проведени от изследователи като deBettencourt (1999) и Freire & César (2003). Тази констатация се потвърждава и от други количествени изследвания, проведени през последните години, като например изследването на Dukmak (2013) в Обединените арабски емирства, в което също се използва скала на Ликерт и извадката се състои от учители в началното образование, Cambridge-Johnson et All (2014), които провеждат качествено изследване, за да проучат нагласите на бахамските гимназиални учители към приобщаващото образование и неговото прилагане, Danner (2015) в Илинойс, САЩ, където участниците са учители в ранна детска възраст, и Dias (2015), който включва като участници са учители по редовно и специализирано образование в детски градини, начални и средни училища. Тази констатация обаче не съответства на заключенията от подобни изследвания, при които извадката не се състои само от гръцки учители. По-конкретно, Vatsiou (2008), който оценява нагласите на учители от Гърция и Кипър към включването, установява, че учителите имат неутрално отношение към включването на ученици със специални нужди в редовните класни стаи. По отношение на международните изследвания, тази констатация не се потвърждава от изследванията, проведени в САЩ през 2000 г. от Bussing et al. (2002), Hammond and Lawrence (2003), Wilkins and Nietfeld (2004) и Rheams & Bain (2005), в Израел от Glaubman & Lifshitz (2001), в Палестина от Opdal, Wormæs, & Habayeb (2001), в Китай от Pearson et al. (2003), в Нова Зеландия от Monsen & Frederickson (2004), в ОАЕ от Alghazo & Gaad (2004), в Корея от Kim, Park, & Snell (2005), в Индия от Parasuram (2006), в Турция от Sari (2007), всички от които стигат до заключението, че учителите имат неутрални нагласи към включването. По отношение на по-новите международни изследвания, тази констатация не съответства на констатациите от изследванията на Dev & Kumar (2015) в емирствата на Абу Даби и Дубай, където нагласата на учителите да преподават в клас, в който са включени ученици със специални образователни потребности, не е положителна, както и е в противоречие с резултатите от проучването, проведено от Cirkin (2011) в САЩ, където участниците (както общообразователи, така и специални учители) не само са отрицателно настроени към включването, но и са заявили, че няма дори да приемат предложение за работа, ако то включва преподаване в приобщаващи класове.

По-внимателно изследване на отговорите на учителите от гръцките детски градини на всяко твърдение от скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи разкрива, че най-високо съгласие има с твърдения 16 и 17: „За всички общообразователни учители е необходимо да се проведе специално обучение на работното място за преподаване на ученици със специални потребности“ и „Нямам нищо против да провеждам специални физически мероприятия в моята класна стая, за да отговоря на нуждите на учениците със специални потребности“. Най-силното несъгласие е за твърдения 2, 9 и 15: „Преминал(-а) съм адекватно обучение, за да отговоря на потребностите на децата с увреждания“, „Срещам проблем при преподаването на ученици с когнитивни дефицити“ и „Учениците със специални потребности в редовната учебна стая пречат на академичния напредък на редовните ученици.“ Освен това участниците не са съгласни с твърдения 1, 3, 7, 13, 18: „Имам увереност във възможностите си да преподавам на деца със специални потребности“, „Работата ми лесно се нарушава, когато преподавам на ученици със специални потребности“, „Вярвам, че децата със специални потребности

трябва да се обучават в специални класове“, „Трудно е за децата със специални потребности да постигнат академичен напредък в редовната учебна класна стая“ и „Лесно намирам адаптивни материали и оборудване за посрещане на нуждите на учениците със специални потребности“. Докато същевременно те са съгласни с твърдения 11, 20: „Учениците със специални потребности усвояват социални умения, които са в по-голямата си степен моделирани от редовните ученици“ и „Учениците със специални нужди трябва да бъдат включени в редовните учебни стаи“. Според изказванията си, учителите имат желание да преподават в приобщаващи класове и подкрепят идеята, че учениците със специални образователни потребности трябва да бъдат включени в редовните учебни стаи, тъй като те могат да постигнат напредък в академичните си постижения, да се възползват в социално отношение и няма да възпрепятстват академичния напредък на редовните ученици. Те обаче посочват липсата на достатъчно учебни ресурси, за да се справят с приобщаването, липсата на обучение и необходимостта от специално обучение на работното място по преподаване на ученици със специални потребности на всички редовни учители.

Представените по-горе констатации са в съответствие с констатациите в гръцките изследвания, по-точно в качествено изследване, проведено от Koutrouba (2008), където участващите учители от средните училища са не само положително настроени към включването, тъй като те заявяват, че чрез включването се прилага принципът на равни права за всички ученици, но и подкрепят идеята, че включването не засяга образователния процес и допринася за премахването на предразсъдъците и за социалното включване на учениците със специални образователни потребности. По същия начин Suc (2016) в Словения разкрива, че учителите подкрепят идеята, че трябва да бъдат адаптивни, за да отговорят на нуждите на всички свои ученици и че тази нова динамична роля е положително предизвикателство за тях и въпреки че са наясно, че приобщаващото образование изисква допълнителни подготовки и задачи, така че да се приложи висок стандарт за преподавателския процес, те често изразяват желание да се запознаят с възможностите, силните и слабите страни на учениците със специални образователни потребности, така че те да могат да направят своите образователни процеси по-смислени за тях и техните съученици.

По отношение на необходимостта от обучение на учителите, констатациите в настоящото изследване са сходни с тези в изследването на Kabanellou (2011), което открива, че гръцките начални учители са положително настроени към включването, показва, че липсата на специфични знания за преподаване на ученици с увреждания от учителите в общообразователните училища е основната пречка за прилагането на приобщаващи програми и подчертава, че основна предпоставка за прилагането на приобщаващо образование е познаването на начините за адаптиране на изискванията на учебната програма за ученици със специални потребности както от общообразователните, така и от специализираните учители. До подобни констатации стига и изследването на Doulkeridou (2011), което разкрива, че въпреки че гръцките учители по физическо възпитание имат положителни нагласи към включването, повечето от тях са на мнение, че нямат добра академична подготовка, за да преподават на редовен клас, който включва и ученици със специални образователни потребности. Подобно на настоящото изследване, Cırkin (2011), който е извършил подобно изследване в САЩ, разкрива, че повечето учители смятат, че тяхното университетско обучение не е достатъчно, за да преподават в приобщаваща среда, особено когато приобщаващите класни стаи включват деца

с тежки увреждания и емоционални поведенчески проблеми. По същия начин Suc (2016) установява, че официалното университетско образование на словенските учители не включва специфични теми, свързани с включването на деца със специални потребности. Следователно, те не се чувстват (достатъчно) уверени, когато трябва да преподават в приобщаваща редовна училищна програма.

Липсата на достатъчно ресурси за преподаване, за да могат учителите да се справят с включването, установена в настоящото изследване, се потвърждава и в изследването на Alevriadou, & Solomonidou (2016), въпреки че те констатираха, че гръцките начални учители са положително настроени към включването, но се чувстват разочаровани поради липсата на подходящо учебно оборудване и заявяват, че е необходимо да се осигурят двама учители във всеки приобщаващ – общообразователен учител и учител със специализирано образование. Освен това повечето от участниците подкрепят идеята, че учебната програма трябва да бъде променена така, че да отговаря на образователните потребности на всички ученици в приобщаващия клас. Международното изследване на Dev & Kumar (2015), проведено в емирствата на Абу Даби и Дубай, установява, че учителите са по-склонни да се изправят пред клас, в който са включени ученици със специални образователни потребности, стига да получат адекватни ресурси и система за подкрепа от съответните училища. По подобен начин в изследването на Suc (2016) се подчертава, че учителите се нуждаят от напътствия, търсят съдействие, съвети и помощ от своите колеги и други професионалисти при разработването на индивидуален план за дете със специални потребности и установяването на авторитет и доверие в класната стая. Освен това повечето учители съобщават положителното си отношение към сътрудничеството, но изглежда по-скоро подкрепят вътрешното сътрудничество със своите колеги в училището, а не външното сътрудничество с други (външни) експерти и институции.

Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от годините им преподавателски опит

Резултатите от настоящото изследване и особено коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на учителите към включването и техния преподавателски опит показват, че годините преподавателски опит са от значение и имат обратна връзка с нагласите на учителите към включването. Следователно, колкото повече години преподавателски опит имат учителите, толкова по-малко положителна е нагласата им към включването. Допълнителният статистически анализ и особено еднопосочният анализ на променливостта разкриват, че е налице значително влияние на преподавателския опит на учителите върху нагласите им към включването. По-конкретно, ретроспективните сравнения показват, че учителите с по-малко от 7 години преподавателски опит имат значително по-положително отношение към включването, отколкото техните колеги със 7 или повече години преподавателски опит, а учителите с повече от 11 години преподавателски опит имат значително по-малко положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с 10 или по-малко години преподавателски опит. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с по-малко години преподавателски опит са по-положително настроени към включването, отколкото техните колеги с по-голям преподавателски опит.

Тези констатации са в съответствие с констатациите от количествените изследвания на Glaubman & Lifshitz (2001) и Alghazo & Naggar Gaad (2004), които също установяват, че учителите с по-малко години преподавателски опит са значително по-позитивни към включването, отколкото техните колеги с по-голям опит. В Гърция Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) също установяват, че учителите с по-голям преподавателски опит са по-позитивно настроени към приобщаващото образование, докато по-младите учители са склонни да приемат по-благоприятни възгледи за включването. По подобен начин международните проучвания на Dukmak (2013) в Обединените арабски емирства и Dias (2015) в Португалия, разкриват, че годините преподавателски опит са значително и обратно свързани с нагласите на учителите към включването. Следователно те стигат до извода, че учителите с повече години преподавателски опит показват по-малко положителни нагласи към приобщаващото образование.

Тази констатация обаче не се потвърждава от две други проучвания, които също използват скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи. По-конкретно, и изследването на Patsidou (2010) в Гърция, което изследва отношението на учителите в средното образование към учениците със специални потребности и тяхното включване, и изследването на Chopra (2008) в Амбала, Kurukshetra & Karnal в Харяна установяват, че не съществуват значителни разлики между общата нагласа на учителите и техния преподавателски опит. Въпреки това, изследването на Patsidou (2010) разкрива, че учителите с над 10-годишен образователен стаж са по-благосклонни по отношение на професионалните аспекти на приобщаващото образование, отколкото техните колеги, докато учителите, които имат образователен стаж между 7 и 10 години, са най-малко благосклонни по отношение на професионалните аспекти на приобщаващото образование.

Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от техния опит в приобщаващо образование

Резултатите от настоящото изследване и особено коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на учителите към включването и техния опит в приобщаващото образование показват, че годините преподавателски опит в приобщаващото образование са значително и пряко свързани с нагласите на учителите към включването. Следователно, колкото по-голям опит имат учителите в приобщаващото образование, толкова по-положителна е нагласата им към включването. Допълнителният статистически анализ и особено еднопосочният анализ на променливостта разкриват, че е налице значително влияние на опита на учителите в приобщаващото образование върху нагласите им към включването. По-конкретно, ретроспективните сравнения показват, че учителите, които имат в класа си шест или повече ученици със специални образователни потребности, имат значително по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с три или по-малко ученици със специални образователни потребности в класовете си, а учителите с четири или пет ученици със специални образователни потребности в класовете си имат значително по-положителна нагласа към включването, отколкото техните колеги с три или по-малко ученици със специални образователни потребности в класовете си. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с по-голям опит в приобщаващото образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с по-малък такъв опит.

Представените по-горе констатации са в съответствие с констатациите в гръцките проучвания, направени в качествено изследване, проведено от Avramidis & Kalyva (2007), които стигат до заключението, че гръцките начални учители с опит в приобщаващото образование имат значително по-положителни нагласи към приобщаващото образование, отколкото учителите с малък или никакъв опит. Аналогично, през 2010 г. Patsidou установява, че учителите в средните училища с предишен образователен опит с ученици със специални потребности имат по-благоприятни нагласи към философските проблеми, свързани с включването, отколкото техните колеги. Doulkeridou, (2011) разкрива, че повечето преподаватели по физическо възпитание, които имат професионален опит с ученици с увреждания, смятат, че този опит е задоволителен (29,7%) или много добър (46,9%). Докато изследването на Batsiou (2008), което проучва дали нагласите на кипърските и гръцките учители към включването са повлияни от техния опит с ученици със специални образователни потребности, също установява значителна положителна връзка между опита и нагласите на учителите и стига до заключението, че положителната нагласа на учителите е повлияна от предишния им опит в приобщаващото образование.

Освен това констатациите от настоящите изследвания се потвърждават и от други международни изследвания. По-конкретно, Kalyva, Gojkovic & Tsakiris (2007) разкриват, че сръбските учители с опит в обучението на ученици със специални образователни потребности са имали значително по-положителни нагласи към приобщаващото образование, отколкото учителите без такъв опит. Parasuram (2006) разкрива, че индийските учители, които познават ученици със специални образователни потребности, имат по-положителни нагласи към включването, отколкото учителите, които не познават такива ученици. Едно по-ново проучване в емирствата на Абу Даби и Дубай на Dev & Kumar (2015) установява, че съществува значителна връзка между опита на учителите и техните нагласи към приобщаващото образование, тъй като учителите, преподавали на ученици със специални образователни потребности в редовни класни стаи са по-благоклонни към приобщаващото образование, отколкото учителите, които не са.

Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното образователно ниво

Резултатите от настоящото изследване и особено коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на учителите към включването и тяхното образователно ниво показват, че образователното им ниво е значително и пряко свързано с нагласите на учителите към включването. Следователно, колкото по-високо е образователното ниво на учителите, толкова по-положителна е нагласата им към включването. Допълнителният статистически анализ и особено еднопосочният анализ на променливостта разкриват, че е налице значително влияние на образователното ниво на учителите върху нагласите им към включването. По-конкретно, ретроспективните сравнения показват, че учителите с магистърска степен имат значително по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги с втора бакалавърска степен или само една бакалавърска степен. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с по-високо образователно ниво имат по-положителни нагласи към включването отколкото колегите им.

Изложените по-горе констатации са в съответствие с констатациите, направени в качествено изследване, проведено в Гърция от Tsakiridou & Polyzoroulou (2014), извадката на което включва учители от предучилищното, началното и средното образование. Изследователите стигат до заключението, че гръцките учители, които са посещавали специални образователни курсове или притежават магистърска степен, и тези, които имат висше образование, изглежда са по-склонни да преподават на ученици с някое от горните увреждания в редовните класни стаи. По подобен начин международните изследвания на Lifshitz, Glaubman & Issawi (2004) и Sari (2007) установяват, че обучението по време на работа може да подобри нагласите на учителите към включването, тъй като нарастващото ниво на знания води до положителни промени в нагласите сред учителите към включването. Още повече, изследването на Cırpın (2011) в САЩ разкрива, че повечето учители (72%) смятат, че тяхното университетско обучение не е достатъчно, за да преподават в приобщаваща среда, особено когато приобщаващите класни стаи включват деца с тежки увреждания и емоционални поведенчески проблеми. Трябва да се отбележи, че мнозинството от учителите (55%) заявяват, че няма да приемат да преподават в приобщаваща класна стая.

Нагласи на учителите в гръцките детски градини към включването в зависимост от тяхното обучение по специално образование

Резултатите от настоящото изследване и особено коефициентът на рангова корелация на Спирман между оценката на нагласите на учителите към включването и тяхното обучение по специално образование показват, че обучението по специално образование е значително и пряко свързано с нагласите на учителите към включването. Следователно учителите с повече часове обучение в специалното образование имат по-положителни нагласи към включването. Допълнителният статистически анализ и особено проведенният t-тест на независими извадки показват, че е налице значителна разлика в оценките за нагласите на учителите в гръцките детски градини към включването при учителите, които не са получили обучение по специално образование, и учителите, получили такова. По-конкретно, резултатите предполагат, че учителите в гръцките детски градини с обучение по специално образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги без такова обучение. Следователно се запазва хипотезата, че учителите в гръцките детски градини с обучение по специално образование имат по-положителни нагласи към включването, отколкото техните колеги без такова обучение.

Констатациите от настоящото изследване се потвърждават и от други изследвания, проведени и в Гърция. По-конкретно, както изследването на Avramidis & Kalyva (2007), така и изследването на Batsiou (2008) установяват, че началните учители с обучение по специално образование имат значително по-положителни нагласи към философията на включването, отколкото тези, които не са получили обучение по специално образование, тъй като нагласите им са повлияни от информацията и знанията, които са получили относно включването на ученици със специални образователни потребности. Съответно, изследването на Doukeridou (2011), което изучава нагласите на учителите по физическо възпитание, подчертава значението на обучението на учителите по специално образование, като установява, че въпреки че повечето участници (66,8%) имат академична подготовка и почти половината (49,8%) са посещавали най-малко един адаптиран семинар за двигателна активност, само 34,9% от тях смятат, че обучението им е задоволително по отношение на преподаването на ученици със

специални образователни потребности в редовните класни стаи. В същото време 36,4% от участващите учители смятат, че нямат добра академична подготовка, за да се преподават в редовни класове, които включват и ученици със специални образователни потребности. По същия начин Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) установяват, че учителите, които са посещавали курсове по специално образование, изглежда са по-склонни да преподават на ученици със специални образователни потребности в редовна образователна среда.

Освен това констатациите от настоящото изследване са в съответствие с констатациите, установени в други качествени международни изследвания. По-конкретно, през 2006 г. Ghanizadeh, Bahredar & Moeini също установяват значителна положителна връзка между знанията на учителите и нагласите им към включването и стигат до заключението, че колкото повече знания имат учителите за децата със специални образователни потребности, толкова по-позитивно е тяхното отношение към включването на ученици с този вид увреждания. До подобни заключения се стига и в изследването на Chopra (2008), което също използва скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи и извадката се състои от начални учители, избрани на случаен принцип от три квартала на Харяна. Резултатите от анкетата показват, че учителите, които са преминали обучение по специално образование, имат по-положителни нагласи към приобщаващото образование в сравнение с техните колеги, които не са преминали такова обучение. Изследователят приписва разликата на факта, че обучените учители знаят повече за приобщаващото образование, поради което са по-склонни да се изправят пред клас, в който са включени ученици със специални образователни потребности. Съответно, в изследването на Dias (2015) в Португалия, което разглежда влиянието на променливата „специализирано обучение на учителите“ върху вариабилността на техните убеждения и практики за включване, разкрива важната роля на обучението за формиране на убежденията и практиките на учителите, тъй като става ясно, че учителите с опит в специалното образование имат значително по-положителни нагласи към включването, отколкото учителите без специализирано обучение, както и тези, които са специализирали в други области. По този начин изследователят подчертава, че е необходимо да се осъзнае необходимостта от подготовката на учителите за ефективно включване. Съответно, изследването на Suc (2016), което представлява качествено изследване за установяване на нагласите, възприятията и опита на учителите по отношение на приобщаващото образование в Словения, показва, че учителите, които по време на формалното си висше образование не се обучават по конкретни теми, свързани с включването на деца със специални потребности, не се чувстват (достатъчно) уверени, когато трябва да преподават по приобщаваща редовна училищна програма. Начинът, по който се опитват да запълнят осъзнатата пропаст в знанията, е чрез посещаване на вътрешни и външни курсове или чрез използване на техники за самостоятелно обучение.

Въпреки това, изследването на Patsidou (2010), което също използва скалата на нагласите на учителите към приобщаващите класни стаи, установява, че учителите в средните училища в Гърция с продължително обучение по специално образование имат по-малко позитивни нагласи към включването, отколкото техните колеги, които нямат такова продължително образование. Това изследване по-конкретно разкрива, че са налице значителни разлики между продължителното обучение на учителите по специално образование и тяхното отношение към предимствата, недостатъците и професионалните проблеми, свързани с приобщаващото образование. Същевременно изследване

на Wilkins & Nietfeld (2004) в САЩ разкрива, че няма разлика в нагласите към включване между група учители, които са участвали в експериментална програма, провеждана в училищата, с изричната цел да се насърчи създаването на ефективни приобщаващи класни стаи, и контролна група от учители, които не са участвали в тази програма. Независимо от това, Kim, Park & Snell (2005), които също провеждат сравнително изследване като Wilkins & Nietfeld (2004), в което се използват контролни групи преди и след тест за оценка на нагласите на учителите от общообразователните училища към включването преди и след интервенцията, установяват, че интервенцията оказва влияние върху нагласите на учителите към приобщаващото образование, тъй като учителите, които са участвали във включването, имат значително по-положителни нагласи към края на интервенцията за включване на ученици със специални образователни потребности.

Ограничения на изследването

Настоящото изследване е първото, което се провежда в Гърция и разглежда нагласите на директорите учители в гръцките детски градини към включването на ученици със специални образователни потребности в средата на обществените детски градини, както и факторите, които им оказват влияние. Тъй като извадката от изследването включва директори и учители от гръцки детски градини само от две от тринадесетте регионални дирекции за начално и средно образование в Гърция, а именно: Регионална дирекция за начално и средно образование в Атика и Регионална дирекция за начално и средно образование от Епир, възможно е извадката да не е напълно представителна за общата популация. Следователно това вероятно е повлияло на обобщеността на резултатите.

Целта на това изследване е да се проучат нагласите на учителите и директорите в предучилищното образование по отношение на включването на ученици със специални образователни потребности в обществените детски градини в Гърция и връзката им с факторите, които им влияят. Съгласно прегледа на литературата обаче съществуват и други фактори, като например пол и условия на труд, които засягат нагласите на директорите и учителите в предучилищното образование към включването на ученици със специални образователни потребности в обществените детски градини. Следователно фактът, че това изследване се фокусира единствено върху специфични фактори, които засягат нагласите на директорите и учителите в предучилищното образование към включването на ученици със специални образователни потребности в обществените детски градини, вероятно може да представлява ограничение на настоящото изследване.

Препоръки

В съответствие с констатациите от настоящото изследване, прогнозните променливи: образователно ниво, обучение по специално образование и опит в приобщаващо образование са значително и пряко свързани с позитивните нагласи на директорите към включването и обясняват средната променливост в нагласите на директорите към включването. Освен това, резултатите показват, че всяка от променливите: опит на учителите в приобщаващото образование, образователното ниво на учителите и обучението им по специално образование е значително и пряко свързана с променливите нагласи на учителите към включването. Тези констатации разкриха значението на обученията за

повишаване на знанията на директорите и учителите в предучилищното образование за приобщаващите училищни програми. Едно бъдещо изследване би могло да се фокусира върху развитието и ефективността на образователните програми (на или извън работното място) върху нагласите на директорите и учителите към включването.

Настоящото изследване е количествено изследване. Комбинацията от количествено и качествено изследване може да доведе до по-задълбочено разбиране на факторите, които оказват влияние на нагласите на директорите и учителите от предучилищното образование към включването на ученици със специални образователни потребности в обществените детски градини. Освен това би било целесъобразно да се проучат факторите, които оказват влияние на нагласите на директорите и учителите към включването на ученици със специални образователни потребности в обществените начални и средни училища в Гърция. Освен това, бъдещите изследователи могат да изследват нагласите на учениците и техните родители към включването на ученици със специални образователни потребности в редовна учебна среда, както и факторите, които им влияят. Комбинацията от настоящото изследване и предложените изследвания би могла да се добави към настоящата литература и да допринесе за създаването на условия за успешно изпълнение на включването.

Изводи

От една страна, директорите отговарят за всички ученици в училището. Те трябва да предадат и демонстрират убеждението, че всички ученици са равни и да насърчават такава концепция за преподаване и учене, която ефективно ще отговори на нуждите на всички ученици (IRIS Center 2009). Също така, подкрепата на директорите на училищата е един от факторите, които оказват влияние върху нагласите на учителите към включването (Avramidis & Norwich 2002). От друга страна учителите са изпълнителите на промяната в класната стая и тяхното отношение към включването може да повлияе на ефективността на приобщаващото образование (Guralnick 2005, Kumar et al. 2014).

Резултатите от настоящото изследване показват, че нагласите на директорите към включването не са нито положителни, нито отрицателни. Съществува обаче корелация между техните нагласи и образователното им ниво, както и обучението, което са преминали по специално образование. По същия начин, нагласите на учителите към включването са положителни и е налице висока степен на взаимовръзка между техните нагласи и образователното им ниво и обучението им по специално образование. Тези резултати разкриват, че за да се променят нагласите на директорите и учителите към включването, много е важно както директорите, така и учителите да преминат обучение на работното си място по отношение на изпълнението на включването. Изследването също така заключава, че са необходими програми за подготовка на директорите и учителите, които да включват специфични курсове, посветени на теми от специалното образование.

Освен това, както нагласите на директорите, така и тези на учителите са свързани с опита им в приобщаващото образование. Тези констатации подкрепят извода, че социалната промяна може да се осъществи чрез ангажирането на директорите и учителите с ученици, които имат специални образователни потребности, както и чрез прилагане на приобщаващи практики в стандартните образователни среди. Тъй като положителната социална промяна гарантира правото на всички ученици да се обучават в редовни класове по

местоживеенето си с приобщаване в редовните училищата със своите връстници.

Заклучение

В заключение, през последните десетилетия Гърция извърши институционализация, за да гарантира правата на учениците със специални образователни потребности по отношение на социалната им интеграция и приобщаващото образование. Това вече задължава директорите на детските градини и учителите да участват в приобщаващото образование. Както показва това изследване, нагласите на директорите към включването не са нито положителни, нито отрицателни, докато нагласите на учителите към включването са положителни. Освен това директорите и учителите с високо образователно ниво, обучение по специално образование и приобщаващи практики и предишен опит в приобщаващото образование имат значително по-положително отношение към включването на ученици с увреждания в общообразователната класна стая. Въпреки това, все още има възможност за подобрене както чрез обучение на работното място на директори и учители, насочено към изпълнението на включването, промяната на програмите за подготовка на директорите и учителите, така и чрез включване на специални курсове, насочени към теми от специалното образование и ангажираността на директорите и учителите с ученици, които имат специални образователни потребности. Тази положителна социална промяна ще гарантира правото на всички ученици да бъдат обучавани в редовни класове по местоживеенето си с приобщаване в редовните училищата със своите връстници.

Приложение А: Оригинална скала на нагласите на учителите към
приобщаващите класни стаи на английски език

STATIC

Scale Of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms

H. Keith Cochran, Ph.D.
1999

DIRECTIONS: The purpose of this instrument is to obtain information about your attitude toward the inclusion of students with special needs in regular education classrooms. There are no correct or incorrect answers. Your responses are completely autonomous and confidential. You should mark your response to each item on the computer scan sheet provided. Also, please adhere to the simple guidelines below when completing your response sheet. In order to contact you for follow-up on this study, you should write your name, permanent address, and permanent phone number on the back of the response sheet.

- ◆ Do use a No. 2 pencil.
- ◆ Do fill in the SEX column next to the name grid.
- ◆ Do fill in your NAME.

In the **IDENTIFICATION NUMBER** section, provide the information to items lettered A - J. Be sure to fill in the circle containing the number corresponding to your response.

- A. In the **IDENTIFICATION NUMBER** section of the answer sheet, fill in the response under **Column A** that **BEST** describes the location of your teaching assignment for this year.

- | | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| 0. | Urban (100,000 or more) | 3. | Community (5,000-29,000) |
| 1. | Suburban (30,000-99,999) | 4. | Rural (less than 5,000) |

- B. In the **IDENTIFICATION NUMBER** section of the answer sheet, fill in the response under **Column B** that **BEST** identifies your teaching assignment for this year.

- | | |
|----|---------------------------------------|
| 0. | Preschool - Special Education |
| 1. | Elementary (K- 6) - Special Education |
| 2. | Secondary (7-12) - Special Education |
| 3. | Elementary (K- 6) - Regular Education |
| 4. | Secondary (7-12) - Regular Education |
| 5. | K-12 Regular Education |
| 6. | K-12 Special Education |

- C. In the **IDENTIFICATION NUMBER** section of the answer sheet, fill in the response under **Column C** that identifies the number of years experience you have had in your current assignment as recorded in "B" above.

- | | | | |
|----|--------------------------------|----|--------------------|
| 0. | Preservice or Student Teaching | 3. | 4-5 years |
| 1. | 0-1 year | 4. | 6-10 years |
| 2. | 2-3 years | 5. | More than 10 years |

D. Under **Column D**, fill in the response that identifies the number of years experience you will have as a teacher at the end of this school year.

- | | | | |
|----|--------------------------------|----|--------------------|
| 0. | Preservice or Student Teaching | 3. | 4-5 years |
| 1. | 0-1 year | 4. | 6-10 years |
| 2. | 2-3 years | 5. | More than 10 years |

E. Under **Column E**, fill in the response that best describes your average class size.

- | | | | |
|----|----------------|----|-----------------------|
| 0. | 1-10 Students | 3. | 31- 40 Students |
| 1. | 11-20 Students | 4. | More than 40 Students |
| 2. | 21-30 Students | | |

F. Under **Column F**, fill in the response that identifies the highest degree that you have earned.

- | | | | |
|----|-----------------------------|----|-------------------------------|
| 0. | Less than Bachelor's Degree | 3. | Educational Specialist Degree |
| 1. | Bachelor's Degree | 4. | Doctor of Education |
| 2. | Master's Degree | 5. | Doctor of Philosophy |

G. Under **Column G**, fill in the response that most closely identifies your racial/ethnic background.

- | | | | |
|----|----------|----|-------|
| 0. | Asian | 3. | White |
| 1. | Black | 4. | Other |
| 2. | Hispanic | | |

H. Under **Column H**, fill in the response corresponding to the number of students that are included in your classroom this year who have been identified as special education students.

- | | | | |
|----|--------------|----|----------------------|
| 0. | 0 Students | 3. | 4-5 Students |
| 1. | 1 Student | 4. | More than 5 Students |
| 2. | 2-3 Students | | |

I. Under **Column I**, fill in the response that best describes the special need(s) most closely associated with children identified in **SECTION G**.

- | | | | |
|----|--------------------------------|----|------------------|
| 0. | Learning differences | 3. | None of these |
| 1. | Behavioral differences | 4. | All of the above |
| 2. | Health or physical differences | | |

J. Under **Column J**, fill in the number corresponding to the statement that best describes you.

- | | |
|----|--|
| 0. | I do not have a child with special needs living in my home. |
| 1. | I do have a child with special needs living in my home. (If you came from a family where there was a person with special needs, mark this option). |

Now, go to the block section of your answer sheet numbered 1-20. After reading each item, decide how you would react. Rate your reaction using the scale below as your guide to describe the extent you believe best describes your attitude. Answer any items that do not specifically define the type of disability or special need of a student with the response that best describes your *general perception* of a student with a disability or special need.

- 0 **STRONGLY DISAGREE**
1 **DISAGREE**
2 **NOT SURE, BUT TEND TO DISAGREE**
3 **NOT SURE, BUT TEND TO AGREE**
4 **AGREE**
5 **STRONGLY AGREE**

1. I am confident in my ability to teach children with special needs.
2. I have been adequately trained to meet the needs of children with disabilities.
3. I become easily frustrated when teaching students with special needs.
4. I become anxious when I learn that a student with special needs will be in my classroom.
5. Although children differ intellectually, physically, and psychologically, I believe that all children can learn in most environments.
6. I believe that academic progress is possible in children with special needs.
7. I believe that children with special needs should be placed in special education classes.
8. I am comfortable teaching a child that is moderately physically disabled.
9. I have problems teaching a student with cognitive deficits.
10. I can adequately handle students with mild to moderate behavioral problems.
11. Students with special needs learn social skills that are modeled by regular education students.
12. Students with special needs have higher academic achievements when included in the regular education classroom.
13. It is difficult for children with special needs to make strides in academic achievement in the regular education classroom.
14. Self-esteem of children with special needs is increased when included in the regular education classroom.
15. Students with special needs in the regular education classroom hinder the academic progress of the regular education student.
16. Special inservice training in teaching special needs students should be required for all regular education teachers.
17. I don't mind making special physical arrangements in my room to meet the needs of students with special needs.
18. Adaptive materials and equipment are easily acquired for meeting the needs of students with special needs.
19. My principal is supportive in making needed accommodations for teaching children with special needs.
20. Students with special needs should be included in regular education classrooms.

H. Keith Cochran, Ph.D.
©1999

Приложение В: Оригинална анкета за нагласите на директорите към приобщаващото образование на английски език

In this study, when we speak of students with disabilities or special needs, we are referring to children who might previously have been placed in a special school or unit. We are not referring to students who have learning difficulties which merely require some form of remedial assistance. For the purpose of this study, inclusion refers to the process of placing students with disabilities and special needs in classrooms with children who do not have such disabilities or needs. Inclusion also implies the provision of support to the classroom teacher by a specialist. Inclusion requires the child to be in a “regular” classroom with peers of the same age, with the included children receiving appropriate instruction from the classroom teacher and included students having access to all the services and opportunities that the “regular” students receive. Please note that in this scale we use the expressions “special needs students” and “regular” students for reasons of space and simplicity only.

When considering THE PRACTICE OF INCLUSION, to what extent do you agree with the statements below?

Please complete all items by placing a tick (only ONE tick) in one of the 5 boxes for EACH of the 30 items.

#	Item Descriptor	Strongly Disagree		Strongly Agree		
P1	Regular teachers are not trained adequately to cope with the students with disabilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P2	Students with physical disabilities (wrist crutches/wheelchairs) create too many movement problems to permit inclusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P3	Including students with special needs creates few additional problems for teachers' class management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P4	Students who cannot read normal print size should not be included in regular classrooms	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P5	Because special schools are better resourced to cater for special needs students, these students should stay in special schools	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P6	Students who are continually aggressive towards their fellow students should not be included in regular classrooms	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P7	Lack of access to other professionals (e.g., occupational and speech therapists) makes inclusion difficult	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P8	Regular students benefit academically from inclusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P9	Students with mild disabilities should be included in regular classrooms	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P10	Students with special needs will take up too much of the teacher aides' time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P11	Regardless of whether the parents of regular students object to inclusion, the practice should be supported	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P12	Special needs students belong in special schools where all their needs can be met.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P13	Teacher aides are trained adequately to cope with students with special needs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P14	Students with disabilities will disrupt other students' learning so we should resist inclusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| P15 | Students with disabilities benefit academically from inclusion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P16 | Regular students will be disadvantaged by having special needs children in their classroom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P17 | Students who are continually aggressive towards school staff should not be included in regular classrooms | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P18 | Special needs students whose achievement levels in basic skills are significantly lower than their age classmates should not be included in regular classrooms | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P19 | Students who have to communicate in a special way (e.g., communication boards/signing) should not be included in regular classrooms | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P20 | Regular school principals are trained adequately to cope with the students with disabilities | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P21 | Including students with special needs is unfair to regular teachers who already have a heavy work load | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P22 | The policy of inclusion is fine in theory but does not work in practice | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P23 | Schools have sufficient teaching resources to cope with inclusion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P24 | Students with severe disabilities should be included in regular classrooms | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P25 | Students with moderate disabilities should be included in regular classrooms | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P26 | Students with disabilities benefit socially from inclusion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P27 | Regular students benefit socially from inclusion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P28 | Students with special needs will take up too much of the teachers' time | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P29 | Students with severe speech difficulties should not be included in regular classrooms | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P30 | There is sufficient funding to permit effective inclusion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

School principals' attitudes toward inclusion (continued)

To assist in the analysis of the responses, please provide the following information.

Please be assured that all of the information provided in this study is absolutely confidential and anonymous.

- | | | | |
|----|--|------------------------------------|----------------------------------|
| 1 | Are you the principal of your school? | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 2 | Type of school | Preschool <input type="checkbox"/> | Primary <input type="checkbox"/> |
| | | Secondary <input type="checkbox"/> | Special <input type="checkbox"/> |
| | Other? (please specify): _____ | | |
| 3 | Your age in completed years? | _____ years | |
| 4 | Gender | Female <input type="checkbox"/> | Male <input type="checkbox"/> |
| 5 | Completed years of teaching experience? | _____ years | |
| 6 | Completed years as a principal? | _____ years | |
| 7 | How many equivalent full-time teachers in your school? | _____ | |
| 8 | What is your student enrolment? | _____ | |
| 9 | In terms of your experience as a principal of a regular school, have you had a situation where you have had, on average, one or more students with disabilities in each class? | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 10 | Do you have a Special Ed Unit in your school? | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| | If you answered YES, how many teachers in the Unit? | _____ | |

11 Do you have a Special Education qualification, e.g., Grad Dip, Masters Yes No

12 Have you had teaching experience in a special school/unit? Yes No

13 If you were asked to categorise your feelings about inclusion, which of the following four positions would you choose?

Strongly Opposed Opposed Supportive Strongly Supportive

14 In your opinion, what is the strongest argument for having inclusion?

15 In your opinion, what is the greatest disadvantage of inclusion?

16 To make inclusion work effectively, what are two absolute essentials?
16a _____
16b _____