



ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ  
„НЕОФИТ РИЛСКИ“  
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА ПО СОЦИОЛОГИЯ

**ЕЛИСАВЕТ АПОСТОЛОС КАМАТАКИ**

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд на тема:

***„Включване на деца със СОП в  
общообразователните училища на Република  
Гърция“***

За присъждане на образователна и научна степен „доктор“  
Област на висше образование: 3. Социални, стопански и  
правни науки, Професионално направление: 3.1 Социология,  
антропология и науки за културата, Специалност „Социология“

**Научен ръководител: проф.дн. Валентина Миленкова**

Благоевград, 2026 г.

*Дисертацията е обсъдена и насочена за защита от катедра „Социология“ към Философския факултет на Югозападния университет „Неофит Рилски“ Благоевград*

*По отношение на структурата и съдържанието, дисертацията съдържа следните основни глави (Теоретични концепции, Емпирична методология, Резултати, Заключение). Научни приноси и публикации по темата на дисертацията.*

*Дисертацията е с общ обем от 242 страници, които включват 59 таблици и 52 фигури. Цитираната литература обхваща 205 заглавия.*

*Научно жури*

Проф.дн Добринка Пейчева

Доц.д-р Петрана Стойкова

Проф.дн Ана Мантарова

Проф.д-р Николай Михайлов

Проф.д-р Мариана Петрова

*Материалите за защитата са на разположение в канцеларията на катедра „Социология“ в стая 485, Първи корпус на Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград.*

*Защитата на докторската дисертация ще се проведе на 6.07.2026г..от 11ч. в зала 342 на Първи корпус на Югозападния университет „Неофит Рилски“ – Благоевград, пред научно жури .*

## Съдържание

ВЪВЕДЕНИЕ	4
<b>ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧНИ КОНЦЕПЦИИ</b>	11
1.1 Концепцията за специално образование	11
1.2 Развитие на специалното образование в Гърция	13
1.3 Законодателство, уреждащо специалното образование и обучение	14
1.4 Концептуален подход към уврежданията	15
1.5 Уточнение на термините: Интеграция – Приобщаване – Съвместно обучение	16
1.6. От интеграция към приобщаване	17
1.7 Условия за образователно приобщаване на ученици с увреждания в масовите училища	18
1.8 Ползи и трудности на приобщаващото образование	21
1.9 Родителски нагласи към приобщаващото образование	22
1.10 Стратегии за създаване на успешно приобщаване	22
1.11 Концепцията за обучение в специалното образование	23
<b>ГЛАВА 2: ЕМПИРИЧНА МЕТОДОЛОГИЯ</b>	23
2.1 Цел на изследването	23
2.2. Изследователски въпроси и хипотези	24
2.3 Използвани методи	25
2.4 Извадка	27
2.5 Надеждност и валидност на изследването	27
2.6 Анкета и ръководство за интервю	29
2.7 Теренно проучване	32
<b>ГЛАВА 3: РЕЗУЛТАТИ</b>	33
<b>ГЛАВА 4: ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	36
<b>САМООЦЕНКА НА ПРИНОСА В ДОКТОРСКАТА ДИСЕРТАЦИЯ</b>	57
<b>ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА</b>	58

## **ВЪВЕДЕНИЕ**

Приобщаващото образование се очертава като трансформираща парадигма в съвременното образование, целяща да гарантира, че всяко дете получава качествени възможности за обучение, независимо от индивидуалните различия или специфичните образователни потребности. В Република Гърция включването на деца със специални образователни потребности (СОП) в масовите училища представлява критична промяна от традиционните сегрегирани подходи към по-интегративна и справедлива образователна рамка. Това изследване изучава теоретичните и практическите измерения на приобщаващото образование в гръцките масови училища, като оценява ефективността на съществуващите политики и практики, като същевременно идентифицира предизвикателствата и възможностите за подобрене.

В исторически план гръцката образователна система е претърпяла значителни реформи, насочени към подобряване на равенството и достъпа до качествено образование за всички ученици. През последните няколко десетилетия законодателните промени и политическите инициативи все повече наблягат на правата на децата със специални образователни потребности, като националните практики се привеждат в съответствие с международните стандарти и конвенции, като например Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания (Организация на обединените нации, 2006 г.). Гръцкото министерство на образованието и религиозните въпроси (2012 г.) изигра ключова роля за формулирането на политики, които подкрепят приобщаващото образование, въпреки че практическото му прилагане често среща пречки, коренящи се в системни, институционални и социално-културни фактори.

В обобщение, включването на деца със специални образователни потребности в масовите училища в Гърция е многостранен въпрос, който се намира на пресечната точка на

образователната теория, политика и практика. Чрез подробно изследване на историческото развитие, настоящите практики и бъдещите перспективи, това изследване се стреми да осветли сложността на приобщаващото образование в гръцкия контекст. Очаква се констатациите да допринесат значително за текущите дебати относно образователното равенство и социалната справедливост, като в крайна сметка ще насърчат по-приобщаваща и ефективна образователна система за всички учащи.

**Актуалността на това изследване** се подчертава от неговото двойно академично и обществено значение. От теоретична гледна точка, приобщаването въплъщава трансформативен подход, който поставя под въпрос границите между общото и специалното образование и насърчава предефинирането на училището като пространство за всички учащи. То се корени в принципите на равенство, участие и уважение към многообразието, формирайки съществено измерение на съвременната социална държава. От практическа гледна точка, приобщаващото образование остава едно от най-належащите предизвикателства пред образователната реформа в Гърция. Въпреки приеждането на прогресивно законодателство – по-специално Закон 3699/2008 и Закон 4074/2012, които ратифицираха Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания – много училища продължават да се борят с недостатъчни ресурси, липса на специализиран персонал и несъответствия в прилагането на политиките. Следователно, изследването на това как приобщаването функционира на практика, как учителите възприемат своята готовност и предизвикателства и как институционалните и системните условия оформят тези процеси, е от непосредствено значение за преподавателите, политиците и изследователите.

**Основният изследователски проблем**, разглеждан от тази дисертация, се отнася до продължаващото несъответствие между законодателната рамка, която насърчава приобщаването и неравномерното му прилагане в гръцките училища. Макар

политическият дискурс да набляга на приобщаването като право и необходимост, практическото му приложение е възпрепятствано от няколко взаимосвързани фактора: неадекватна подготовка на учителите, ограничено сътрудничество между специалисти по общо и специално образование, недостатъчна административна и психологическа подкрепа и по-широки системни неефективности. Учителите често се оказват в ситуация, в която се справят със сложни реалности в класната стая без достатъчно насоки или ресурси за ефективно прилагане на приобщаваща педагогика. Следователно, приобщаването често остава на ниво формално съответствие, а не на трансформативна практика. Това изследване се стреми да разбере как тези предизвикателства се проявяват в ежедневната образователна практика и как преподавателите концептуализират и преживяват приобщаването в гръцкия контекст.

Дисертацията е разположена в интердисциплинарната **област на социология на образованието**, пресичайки се с приобщаващото образование, изследванията на уврежданията и анализа на образователните политики. Тя се занимава със социологически теории за равенство и достъп, като изследва как институционалните структури и културните норми влияят на нагласите и практиките на учителите към учениците със специални образователни потребности. Предишни изследвания на Ainscow, Booth и Dyson (2006), Florian и Black-Hawkins (2011) и Zoniou-Sideri (2009) подчертават необходимостта от системна промяна за създаване на наистина приобщаваща среда. Като се фокусира върху Гърция, това изследване допринася за сравнителния корпус от знания за приобщаването в Южна Европа, предлагайки прозрения за динамиката на образователната реформа в централизирана и ориентирана към традициите система.

**Значението на това изследване** е многостранно. Първо, чрез контекстуализиране на гръцкия опит в рамките на по-широки международни дебати, изследването допринася за

глобалния дискурс за приобщаващото образование. Изследователи като Ainscow, Booth и Dyson (2006) твърдят, че ефективното приобщаване не само подобрява академичните резултати, но и насърчава социалното сближаване и взаимното разбиране между учениците. В тази светлина гръцкият случай предлага уникална перспектива за това как културните, политическите и икономическите фактори влияят върху превръщането на идеалите за приобщаване в практиката. Второ, това изследване разглежда етичните и социалните императиви на приобщаването. Осигуряването на достъп на децата със специални образователни потребности до масови образователни среди е от основно значение за насърчаване на равенството и предотвратяване на социалното изключване, позиция, подкрепена от съвременните изследвания (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Освен това, проучването е навременно с оглед на неотдавнашните призови от международни агенции, като например Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование (2018 г.), за засилено прилагане на политики и разпределение на ресурси в подкрепа на приобщаващите практики. Тези призови са подкрепени от доказателства, сочещи, че приобщаващото образование насърчава среда, в която многообразието се цени и всички ученици се възползват от по-богат образователен опит. Като такава, това изследване е не само академично значимо, но и практически релевантно за политиките, преподавателите и заинтересованите страни, инвестиращи в бъдещето на гръцкото образование.

В допълнение към разглеждането на политически документи и теоретични модели, изследването ще проучи житейския опит на преподаватели, администратори и ученици в рамките на приобщаващите класни стаи. Чрез включване на качествени и количествени данни, изследването има за цел да идентифицира факторите, които улесняват или възпрепятстват ефективното приобщаване. Особено внимание е обърнато на

въпроси като подготовката на учителите, наличието на ресурси и адаптивността на методите на преподаване, за да се отговори на разнообразните учебни потребности. Очаква се този всеобхватен подход да доведе до препоръки, които са едновременно контекстуално релевантни и практически приложими.

**Основната цел** на това изследване е да предостави цялостен анализ на приобщаването на деца със специални образователни потребности (СОП) в масовите училища в Гърция, като анализира съответните теоретични концепции и проучи практическите форми на прилагането им. Чрез този многостранен подход, изследването да предложи базирани на доказателства изводи, които да допринесат за разработване на политики и образователни практики.

#### **Основни задачи:**

1. Да се прегледат теоретичните и концептуалните рамки, които са в основата на приобщаващото образование и специалното образование.
2. Да се проследи историческата еволюция и законодателното развитие на специалното образование и приобщаването в Гърция.
3. Да се изследват нагласите на учителите, тяхната самоефективност и възприеманите предизвикателства при прилагането на приобщаването.
4. Да се проучат институционалните, административните и системните подкрепи, достъпни за учителите.
5. Да се сравнят количествените и качествените резултати, за да се формулират препоръки, основани на доказателства, за образователната политика и практика.

Дисертацията тества следните **хипотези**:

**Хипотеза 1:** Учителите с по-високи нива на самооценка на компетентност и самоефективност ще проявят по-положително отношение към приобщаването на ученици със специални образователни потребности.

**Хипотеза 2:** Съществуват статистически значими

корелации между петте ключови тематични измерения – нагласи, компетентност/самооценка, училищна и административна подкрепа, практически предизвикателства и системна/учебна подкрепа.

**Хипотеза 3:** Наблюдават се статистически значими разлики в нагласите на учителите, възприеманата компетентност и докладваните предизвикателства въз основа на демографски характеристики (напр. пол, ниво на преподаване, опит и предишно обучение в специалното образование).

**Хипотеза 4:** Учителите смятат, че комуникацията и сътрудничеството между училищния персонал и семействата на ученици със СОП са недостатъчно структурирани и често реактивни.

**Хипотеза 5:** Учителите, които имат стабилни структури за подкрепа, включително сътрудничество със специални педагози и индивидуализирани образователни планове (ИОП), считат приобщаващото образование за по-осъществимо и ефективно.

**Смесеният методологичен подход,** комбиниращ количествени и качествени данни, за да се постигне цялостно разбиране на приобщаващото образование в Гърция. Количествената фаза се състоеше от онлайн въпросник, разпространен сред учители в гръцките начални и средни училища (N = 300). Проучването включваше пет тематични раздела, съобразени с хипотезите, и беше администрирано чрез дигитални платформи и образователни социални мрежи. Надеждността на инструмента беше потвърдена чрез алфа коефициенти на Кронбах, надвишаващи 0,80 за всички скали. В началото на 2023 г. беше проведено пилотно проучване, включващо 20 учители, за да се тества яснотата, последователността и надеждността на въпросника. Въз основа на пилотните резултати няколко елемента бяха прецизирани за по-добра разбираемост.

Качествената фаза включваше десет полуструктурирани интервюта с родители, подбрани чрез целенасочена извадка, за да се гарантира разнообразие по отношение на опит, регион и тип училище. Интервютата, проведени както онлайн, така и лице в лице между март и май 2024 г., изследваха житейския опит на родителите, свързан с приобщаване, сътрудничество и системна подкрепа. Данните бяха анализирани чрез тематично кодиране, за да се идентифицират повтарящи се модели и значения.

Етичните принципи бяха стриктно спазвани по време на целия изследователски процес. Участието беше доброволно, анонимността беше гарантирана и всички данни бяха използвани изключително за академични цели. Предвид доброволната извадка, изследването е непредставително и цели аналитично, а не статистическо обобщение.

Накрая, дисертацията е организирана в две основни части – теоретична и емпирична – обхващащи няколко глави. Структурата **на дисертацията** е организирана в три основни глави, последвани от заключително обсъждане и приложения. Глава 1 представя преглед на литературата, въвеждайки основните концепции на специалното и приобщаващото образование, историческата еволюция на образователните практики, националната законодателна рамка и основните теоретични модели на уврежданията, които са в основата на изследването. Глава 2 очертава методологията на изследването, включително дизайна, хипотезите, инструментите, характеристиките на извадката и процедурите за събиране на данни, като същевременно разглежда въпросите за валидността, етиката и пилотната фаза на изследването. Глава 3 представя емпиричните резултати, комбинирайки количествени анализи – като описателна статистика, корелации и демографски сравнения – с тематичния анализ на качествените интервюта. Разделът „Заключение“ синтезира ключовите резултати, отговаря на изследователските въпроси и формулира препоръки за укрепване на политиката и практиката на приобщаващото

образование в Гърция. Накрая, приложенията включват пълния въпросник, ръководството за интервюта и допълнителни статистически данни, които подкрепят прозрачността и възпроизводимостта на изследването.

Въпреки всеобхватността на дизайна със смесени методи, изследването е изправено пред няколко **ограничения**. Първо, то разчита предимно на самоотчетени данни, които могат да бъдат повлияни от социална желателност или субективна интерпретация. Второ, форматът на онлайн анкетата може да е изключил участници с ограничен достъп до дигитални ресурси или познания. Трето, размерът на извадката и доброволното участие ограничават представителността, особено по отношение на селските или отдалечените училища.

Въпреки това, тези ограничения не подкопават валидността на изследването. По-скоро те подчертават необходимостта от по-нататъшни надлъжни и сравнителни изследвания, за да се задълбочи разбирането на приобщаващите практики в гръцката образователна система. Чрез комбиниране на емпирични доказателства с теоретични разсъждения, тази дисертация допринася за нарастващия академичен и политически дискурс относно приобщаващото образование, като в крайна сметка има за цел да подкрепи училищната култура в Гърция, която цени многообразието, насърчава равенството и гарантира, че всяко дете може да учи и да процъфтява.

## **ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧНИ КОНЦЕПЦИИ**

### **1.1 Концепцията за специално образование**

Дефинициите, давани от време на време за хора с увреждания и специални образователни потребности, варират. През 1977 г. в Университета на Рочестър, Ню Йорк, за първи път е разработен биопсихосоциалният модел на здравето. Този модел е широко приет от цялата научна общност и представлява обоснован философски подход към грижите, но също така и практическо клинично ръководство. Според него здравето е еднакво повлияно от биологични, социални и психологически

фактори, които взаимодействат помежду си. Така човекът се третира като „едно цяло“ и се предлага подходът към лечението и излекуването на съвременния човек да бъде холистичен (Engel, 1977). Следователно в дефинициите за хора с увреждания и специални образователни потребности всеки път един от горните фактори сякаш преобладава. Така, при първи опит, Световната здравна организация (СЗО) свързва биопсихосоциалния модел на здравето с увреждане, което води до намаляване или дори загуба на функционален капацитет (СЗО, 1980). През 2002 г. СЗО въвежда в дефиницията за увреждане важни аспекти от живота, като например грижа за себе си, заетост, образование, отдих и социално участие (СЗО, 2002).

Полихронопулу (2017) твърди, че специалното образование е специално разработено обучение, подкрепено от специални образователни програми и провеждано в подходящо оборудвани пространства с помощта на специални методи и средства, за да може училището да отговори на „специалните нужди“ на детето с увреждане. Целта на специалното образование и обучение е да помогне на ученика да се интегрира гладко в обществото със самостоятелност, след като първо направи прехода от училище към зряла възраст и осигури необходимите знания и умения. Имелу (2017) заявява, че специалното образование се състои от набор от услуги, които подкрепят ученици с увреждания и специални образователни потребности през целия им училищен живот, определение, което от своя страна отразява философията на законодателството от 2008 г. Христинис (2011) определя специалното образование като комбинация от адаптиране на програми, преподаване, подкрепа и осигуряване на подходящи условия за обучение с цел справяне със специалните образователни потребности на детето. Според Стасинос (2013) специалното образование е сравнително нова научна дисциплина в хуманитарните науки и изучава деца и юноши с обучителни затруднения и специални образователни

потребности, търсейки начини за справяне с трудностите, които учениците изпитват.

Освен това, специалното образование може да бъде дефинирано въз основа на двойната му роля и характер: първоначално като процес на адаптиране и модифициране на стратегиите за преподаване към възможностите и нуждите на всеки ученик, а след това като практика на интервенция в трудността и проблема, които всеки ученик с увреждане представлява. Множество дефиниции за концепцията за специално образование се намират както в гръцка, така и в чуждестранна библиография. Например, алтернативно определение от гледна точка на социологията е предложено от Томлинсън (2012), който посочва, че специалното образование се разбира въз основа на предимствата, които то носи на развиващото се индустриално общество и на централизираната, масова и конкурентна образователна система.

## **1.2 Развитие на специалното образование в Гърция**

В сравнение с други европейски страни, в Гърция държавната грижа и социално подпомагане за образованието на деца с увреждания и специални образователни потребности се появяват със закъснение. Развитието на специалното образование в нашата страна не се случва с бързи темпове и се развива неравномерно, както по отношение на частните инициативи, така и на държавните действия. Страната ни се сблъсква с определени обстоятелства, които действат като възпиращ фактор за развитието на специалното образование. Това са (Stasinou, 2013):

- а) Социалното, икономическото и политическото положение на страната, като следствие от изкореняването на елинизма в Мала Азия през 1922 г. и двата диктаторски режима (през 1936 г. при Метаксас и през 1967 г. при Пападопулос).
- б) Гражданската война, последвала германската окупация, и влиянието на десни консервативни правителства до края на 70-те години на миналия век.

в) Липсата на единна образователна политика в частните инициативи и тези на държавата, с крайна цел развитие на специалното образование и обучение.

г) Липсата на сътрудничество между определени служби, които са свързани със специалното образование и обучение, но принадлежат на различни министерства.

д) Предразсъдъците, които характеризираха гръцкото общество от това време по отношение на третирането на хората с увреждания и правото на тези хора да имат равен достъп до образование.

е) Липса на подходящо обучение на образователния и преподавателския персонал по въпросите на специалното образование.

В заключение, нашата държава трябва да действа по този начин и да предприеме всички действия за справяне с трудностите на образователната ни система, с цел прилагане на условията на Конвенцията, създаване на равноправно общество, което ще възприеме и прилага приобщаващите принципи в образованието (Argyriadisetal., 2015).

### **1.3 Законодателство, уреждащо специалното образование и обучение**

Гръцката образователна система е известна с това, че се характеризира с принципите на полиномиализма и сложните бюрократични процедури (Saitis&Saitis, 2012). Освен това, гръцката образователна система се характеризира със силно централизиран характер, както се наблюдава в учебните програми, учебниците и разписанието. Подобна централизация съществува и в областта на специалното образование. През 1981 г. гръцкият парламент приема първия закон относно специалното образование (Закон 1143/1981). С този закон държавата поема задълженията, свързани с образованието на ученици с увреждания, и това само по себе си представлява справедливо завоевание в областта на специалното образование. Целта на това законодателно усилие е да се осигури специално образование или специално професионално обучение на хора с

увреждания, тяхната социална интеграция и връзката им с професионалната дейност. Този специфичен закон („За специалното образование, специалното професионално обучение, заетостта и социалните грижи за лица с отклонения и други образователни разпоредби“) обаче е критикуван негативно.

По този начин държавата искаше да спре категоризирането на учениците на редовни ученици и ученици със специални нужди. Според Полихронопулу (2017) ползите от този закон бяха следните: Първо, с функционирането на специални класове, които по-късно ще бъдат наречени интеграционни класове и ще бъдат интегрирани в общообразователното училище, беше насърчена училищната интеграция на деца с увреждания. Второ, терминът „девиантно лице“ беше преименуван на „лице със специални нужди“. Трето, беше въведена институцията на училищния психолог и други услуги за подкрепа.

#### **1.4 Концептуален подход към уврежданията**

Инвалидността е сложно и многофакторно понятие и са правени много опити за ясно описание на термина. Това обаче не е лесно, защото инвалидността е сложно явление, което се определя, диференцира и влияе от социалните, политическите и икономическите условия, преобладаващи в обществото, но също и от възприятията на хората за нея. Например, човек с увреждане е бил третиран по различен начин през Средновековието, по различен начин преди четиридесет години и по различен начин днес. Също така са правени много опити за установяване на общоприето определение за инвалидност.

Както в чуждестранната, така и в гръцката библиография „срещаме“ различни дефиниции в зависимост от перспективата, възприета за подхода. Например, имайки за критерий неблагоприятното въздействие, което увреждането на слепотата носи на човека, „лице с увреждане е дете, което има заболяване на зрителната кора“. Ако се фокусираме върху човешкото поведение, „дете, което не може да вижда и държи бял бастун

или което не може да кара велосипед, може да се счита за лице с увреждане“ (Soulis, 2013).

Предвид сложността на феномена на увреждането и различните дефиниции, предлагани в зависимост от възприятието и перспективата, възприети от всеки човек, през 1980 г. Световната здравна организация се опитва да класифицира увреждането, използвайки обща система (Международна класификация на уврежданията, инвалидността и недъгата). Според СЗО (СЗО, 1980), терминът „увреждане“ обозначава увреждането, заболяването на органите и функциите на човешкото същество. Терминът „инвалидност“ описва ограничаването или загубата на човешка способност в резултат на увреждането. И накрая, терминът „инвалидност“ се отнася до последствията, причинени от загубата и ограничаването на способностите на човек в ежедневните му дейности. Следователно от дефинициите се наблюдава, че увреждането се третира с медицински термини. Неговият специфичен подход е критикуван от движенията за хора с увреждания и по този начин СЗО е принудена да пристъпи към нова класификация (СЗО, 2001). В тази нова система за класификация на уврежданията (Международна класификация на функционирането, инвалидността и здравето) е добавен терминът „функциониране“. Употребата на този термин подчертава способността на човек да изпълнява ежедневни човешки функции самостоятелно. Освен това, терминът „участие“ се споменава за първи път.

Моделите на уврежданията са:

- А. „Медицински модел“
- Б. „Социален модел“
- В. „Модел на правата“

## **1.5 Уточнение на термините: Интеграция – Приобщаване – Съвместно обучение**

В днешно време гръцката образователна система се опитва да насърчи училищното и образователно приобщаване

на всички ученици и следователно държавата трябва да приеме нови закони, така че нашата образователна система да стане по-приобщаваща и да не изключва нито един ученик поради неговото увреждане. За да се създаде училище за всички деца - приобщаващо училище обаче, съдържанието на термините: интеграция, приобщаване и съвместно обучение първо трябва да бъде концептуално изяснено. Много често тези термини се бъркат в литературата и се считат за идентични, което не е така. Концепцията за интеграция се свързва в Англия с термина „интеграция“, в Съединените щати с термина „мейнстриймिंग“ и в Скандинавия с термина „нормализация“. През 60-те години на миналия век концепцията за нормализация е предшественик на концепцията за интеграция, като се твърди, че всички хора, с увреждания и без увреждания, трябва да имат едни и същи права. Нирже твърди, че хората с интелектуални затруднения трябва да имат „нормален“, ежедневен живот като другите членове на доминиращото общество (Нирже, 1969). Впоследствие терминът интеграция означава „еднопосочно прикрепване на някого към цяло, придобиване на тяло или поток чрез придобиване на характеристики на хетерогенно цяло и загуба на първоначалните характеристики“ (Zoniou-Sideri, 2011).

## **1.6 От интеграция към приобщаване**

Необходимостта от образователна интеграция на ученици с увреждания не е ново изискване, което засяга областта на педагогиката. По-конкретно, от края на 70-те години на миналия век в Европа се появява въпросът за по-приобщаващо образование. По-конкретно, през 1978 г. във Великобритания е публикуван докладът на Комитета Уорнок, който подчертава необходимостта от осигуряване на общи образователни програми за всички ученици. В доклада на този комитет могат да се разграничат три вида интеграция. Първата е локална интеграция, която е свързана с физическото пространство, където се осъществява образователният акт (специални класове (понастоящем отдели за интеграция) за

ученици с увреждания функционират в рамките на масовите училища). Втората форма на интеграция е социална интеграция, при която децата със специални образователни потребности посещават занятия в „специалния клас“, но имат възможност да взаимодействат с ученици от общообразователното училище по време на междучасия, на събитие или на екскурзия. Третата и най-съществена форма на интеграция е функционалната интеграция, според която всички ученици посещават една и съща училищна програма, включително ученици с увреждания и специални образователни потребности (Доклад на Уорнок, 1978 г.).

### **1.7 Условия за образователно приобщаване на ученици с увреждания в масовите училища**

Широко известно е, че чрез политиката за приобщаване се прави опит за образователно ориентиране към учениците със специални образователни потребности (Georgiadi, Kourkoutas, & Kalyva, 2007). Целта на образователната интеграция на ученици с увреждания или специални образователни потребности е те да посещават същата училищна среда като своите връстници и да следват общи програми (Zigmond, 2003). За да се постигне интеграцията на учениците с увреждания в класовете на общообразователните училища обаче, първо трябва да бъдат изпълнени определени условия, като например следните:

- Преструктуриране и радикална промяна в образованието и преобладаващият манталитет по отношение на уврежданията (Drakos, 2002).
- Обучение на учители на теоретично и практическо ниво, за да им се даде възможност да отговорят ефективно на предизвикателството да преподават на ученици със специални образователни потребности или увреждания (Avramidis, et al., 2000; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006).
- Използване на съществуващите знания на училищното звено. Осъществяването на образователното приобщаване на ученици с увреждания в общообразователното училище трябва да има за

отправна точка опитът на учителите, както и знанията, които те притежават (Ainscow, 1999).

- Наблюдение и идентифициране на трудностите, които възпрепятстват прилагането на приобщаването в училищата (напр., липса на достъпност, неподходящи стратегии за преподаване и др.)
- Разнообразието на ученическата популация трябва да се разглежда като възможност за учене и възможност за обогатяване на преживяванията.
- Разработване на обща насока сред учителите относно прилаганите от тях преподавателски практики и използване на всички налични ресурси и материали в подкрепа на обучението (Ainscow, 2001).
- Създаване на училищна култура, основана на ценностите на приобщаването, и разпространението ѝ сред училищния персонал, учениците, родителите и настойниците (Booth, & Ainscow, 2002).
- Разработване на политики за приобщаване, които да трансформират общообразователното училище в училище за всички. Такива политики включват установяването на подходящи закони, осигуряване на достъпност и др. (Booth & Ainscow, 2002).
- Адаптиране на методите на преподаване към хетерогенността на учениците и активното им участие във всички аспекти на образованието.
- Използване на принципите на универсалния дизайн за обучение. Приобщаващият дизайн е образователен подход, който се стреми да насърчи участието на учениците в преподаването и учебните програми, като осигурява равен достъп и отчита различните начини, по които всяко дете учи (Riviou, Kouropetroglou, & Bruce, 2014; Edyburn, 2001).
- Модифициране на учебните програми. По-конкретно, училищните програми трябва да имат приобщаващ характер и насоченост и да отговарят на способностите и особеностите на всички ученици (Humphreys, 2009).

- Използване на принципите на диференцираното обучение в полза на всички ученици в класната стая. По-конкретно, диференцираното обучение е систематичен подход за проектиране на обучение, базиран на нуждите на всеки ученик (Tomlinson, 2001). Диференцираното обучение отчита два параметъра: а) ученикът и б) учебната програма. Чрез диференциацията на обучението може да се постигне интеграция на ученици с увреждания в тяхното квартално училище, ако преподаването на учителя се основава на готовността, учебния профил и интересите на ученика (Panteliadou & Antoniou, 2008). Също така, по отношение на учебната програма и нейната диференциация, се разграничават три измерения: съдържанието, обработката на съдържанието и крайният продукт.
- Сътрудничество и комуникация между училището, общността и семейството (Mylonakou-Keké, 2018).
- Сътрудничество на училището със значимите други. Развитието на съвместни отношения между кварталното училище и по-широката местна, а не само общност, отразява философията на приобщаващото образование (Soulis, 2008). Крайната цел на включването на децата с увреждания сред съучениците им е тяхната безпроблемна интеграция в обществото като автономни и независими членове.
- Сътрудничество между учителите. Чрез сътрудничество учителите придобиват знания и информация за по-ефективни стратегии за преподаване в общото и специалното образование и по този начин могат по-добре да управляват и помагат на ученици със специални образователни потребности или увреждания (Patsidou-Pliadou, 2013).
- Приятелски взаимоотношения между учениците и учене чрез тяхното сътрудничество (Карпен, 2010).
- Образователна оценка. Този термин описва усилията за контрол на пригодността и ефективността на образователния процес (Charamis, 2004). Част от образователната оценка е и

самото училище, дали то прилага и насърчава приобщаващи практики.

### **1.8 Ползи и трудности на приобщаващото образование**

Приобщаващото образование е процес, в който се търси пълноценно участие на всички ученици с увреждания и специални образователни потребности в училище, за да се постигнат резултати от обучението и да се даде възможност на учениците да се развиват социално (Ainscow, 2005). По същество приобщаването се отнася до преподаването в хетерогенни класове от ученици, които представят разнообразни индивидуални потребности (Takala, et al., 2009). И макар че е обща цел на повечето страни да прилагат приобщаващи практики в училищата, основателно възниква въпросът: „Какви са ползите и трудностите, които възникват от прилагането на приобщаването в училищните звена?“.

Ползите от приобщаващата перспектива в училищата се отнасят както за учителите, така и за учениците. Първо, чрез приобщаването, учителите по общообразователни предмети разбират, че всички ученици имат способности и умения, които могат да бъдат полезни за целия клас. Освен това, учителите се запознават с нови стратегии за преподаване, които откриват, научават и по този начин имат възможност да помогнат на всички свои ученици (Berg, 2004). В същото време, чрез приобщаването, учителите развиват умения за работа в екип.

След това, по отношение на учениците, приобщаването им помага да разберат многообразието на всеки индивид. Чрез общото съвместно съществуване в класната стая на всички ученици без изключение, учениците без специални образователни потребности са по-толерантни и по-търпеливи към учениците със специални образователни потребности (Westwood & Graham, 2003). Приобщаването по този начин допринася за приемането на всички ученици, включително ученици с увреждания или специални образователни потребности. По този начин децата създават приятелства и чрез приемането, което преобладава в класната стая, се насърчава

благополучието и психичното здраве на всички ученици (Neri, et al., 2013). Осигуряването на възможности за формиране на социални взаимоотношения чрез приобщаващото училище е подчертано и от Slee & Alan (2001).

### **1.9 Родителски нагласи към приобщаващото образование: подкрепа, опасения и последици**

Родителите играят ключова роля в успешното прилагане на приобщаващото образование, особено като се има предвид, че са ключови заинтересовани страни в академичното и социалното развитие на децата си. Техните възприятия, нагласи и участие могат значително да повлияят на начина, по който приобщаването се възприема и интерпретира както от учениците, така и от образователните специалисти. Тъй като тенденцията за обучение на деца със и без увреждания в една и съща приобщаваща среда продължава да се разраства, родителската ангажираност става все по-важна – не само в подкрепа на учителите, но и в застъпничеството за оптимални образователни условия за техните деца.

Като цяло, макар родителите да осъзнават потенциала на приобщаването – особено в насърчаването на социалното развитие и намаляването на стигмата – те също така подчертават критични области, изискващи системно внимание. Те включват осигуряване на стабилна подготовка на учителите, адекватна подкрепа в класната стая и насърчаване на училищна култура на емпатия и споделена отговорност. Следователно приобщаването не трябва да се разглежда като статично решение за настаняване, а по-скоро като непрекъснат процес на диалог, сътрудничество и усъвършенстване, в който родителите служат като основни партньори.

### **1.10 Стратегии за създаване на успешно приобщаване**

Както беше обсъдено по-рано, успешното прилагане на приобщаващото образование изисква интегрирането на множество взаимосвързани стратегии. Тези стратегии трябва да бъдат разработени, не само за да подкрепят академичното и социалното развитие на учениците с увреждания, но и за да

насърчават училищна култура, която възприема многообразието, сътрудничеството и равенството. Сред най-важните компоненти е систематичното осигуряване на обучение и професионално развитие на учителите. Без такава подготовка, дори най-добронамерените усилия за приобщаване може да не успеят да постигнат значими образователни резултати за всички учащи.

### **1.11 Концепцията за обучение в специалното образование**

Мнозинството от учителите смятат за необходимо да организират и провеждат програми за обучение. Всъщност, учителите разглеждат обучението като пряко свързано с тяхното личностно и професионално развитие, което от своя страна се отразява благоприятно на качеството на образователната работа, предоставяна в училището (Earley & Porritt, 2009; Pickering, Daly, & Pachler, 2007). Така че, причините, които допринасят за необходимостта от обучение, включват бързото развитие на съвременното общество, което оказва влияние върху образованието и изисква актуализиране на знанията на учителите, промените в институциите и структурите на образованието и визията за учител, който иска да смекчи неравенствата и да се стреми към интеграция за всеки ученик.

## **ГЛАВА 2: ЕМПИРИЧНА МЕТОДОЛОГИЯ**

### **2.1 Цел на изследването**

Настоящото изследване има за цел да проучи възприятията, опита и предизвикателствата на учителите по отношение на включването на ученици със специални образователни потребности (СОП) в масовите образователни среди в Гърция. По-конкретно, изследването се фокусира върху пет критични измерения на приобщаващото образование: нагласи на учителите, възприемана компетентност и самоефективност, училищна и административна подкрепа, практически предизвикателства, срещани в класните стаи, и системни и учебни условия. Обхватът включва както специалисти в началното, така и в средното образование, с

акцент върху идентифицирането на фактори, които улесняват или възпрепятстват приобщаващите практики. Освен това, изследването разглежда взаимовръзките между тези пет тематични измерения и проучва дали съществуват значителни разлики между различни демографски характеристики, като пол, възраст, ниво на образование, предишно обучение в специалното образование и брой ученици със СОП в класната стая.

## **2.2 Изследователски въпроси и хипотези**

Изследователските въпроси на тази дисертация са:

1. Какви са нагласите на учителите към приобщаването на деца със специални образователни потребности (СОП)?
2. Какво е възприеманото ниво на компетентност и самооценка сред учителите по отношение на приобщаващото образование?
3. Как учителите възприемат училищната и административната подкрепа при прилагането на приобщаващи практики?
4. С какви практически предизвикателства се сблъскват учителите, когато преподават на деца със СОП в масови класове?
5. Как учителите оценяват системната и учебната подкрепа, предоставяна за приобщаващото образование?
6. Има ли статистически значими корелации между петте ключови тематични измерения?
7. Има ли статистически значими разлики в отговорите на участниците въз основа на демографски променливи?

Хипотезите, формулирани в тази дисертация, са следните:

**Хипотеза 1:** Учителите с по-високи нива на самооценка на компетентност и самоефективност ще проявят по-положително отношение към включването на ученици със специални образователни потребности (СОП).

- Обосновка: Тази хипотеза се основава на теоретичното предположение, че увереността в собствените

преподавателски способности (самочувствие) влияе положително върху отвореността към приобщаващите практики. Предишни изследвания показват, че учителите, които се чувстват подготвени и способни, са по-склонни да подкрепят приобщаващото образование (Avramidis&Norwich, 2002).

**Хипотеза 2:** Съществуват статистически значими корелации между петте ключови тематични измерения: нагласи към приобщаването, компетентност и самоефикасност на учителите, училищна и административна подкрепа, практически предизвикателства в класната стая и системна/учебна подкрепа.

- Обосновка: Тази хипотеза отразява взаимосвързания характер на факторите, влияещи върху приобщаващото образование. Например, нагласите на учителите могат да бъдат оформени както от собствената им възприемана компетентност, така и от подкрепата, която получават от своите институции. Корелационният анализ може да помогне за идентифициране на силата и посоката на тези връзки.

**Хипотеза 3:** Съществуват статистически значими разлики в нагласите на учителите, възприеманата компетентност и докладваните предизвикателства въз основа на демографски характеристики като ниво на преподаване (начално спрямо средно образование), години опит и предишно обучение в областта на специалното образование.

- Обосновка: Демографските променливи често влияят върху начина, по който учителите възприемат и прилагат приобщаващи практики. Например, по-опитните учители или тези със специализирано обучение може да отчитат по-висока самоефективност или по-малко предизвикателства в приобщаваща среда (Forlin, 2010).

## **2.3 Използвани методи**

Настоящото изследване използва смесен методологичен подход, интегриращ количествени и качествени техники за

събиране на данни, за да осигури цялостно разбиране на перспективите на преподавателите в рамките на гръцкото обществено образование. Ядрото на количествения компонент се състоеше от структуриран въпросник, попълнен от общо 271 преподаватели. Тези участници бяха активно заети в държавни училища в цяла Гърция и представляваха широк спектър от академични дисциплини, включително език и литература, математика, природни науки, социални науки и изкуства. Извадката включваше учители от началното и средното образование, като по този начин се събираха данни от различни образователни нива и институционални условия.

Подборът на участниците следваше стратегия за вземане на проби без вероятностен подход и с доброволен отговор. Поканите за участие бяха разпространени чрез професионални мрежи, групи в социалните медии и пощенски списъци, насочени към преподаватели. Въпросникът беше администриран чрез онлайн платформа за анкети (GoogleForm), за да се улесни широката достъпност и удобство, особено в контекста на географски разпръснати училища. Участието беше изцяло доброволно и на респондентите беше гарантирана анонимността и поверителността на техните отговори, в съответствие с етичните стандарти за изследвания, включващи хора.

В допълнение към количествените данни, качествено измерение беше включено чрез десет полуструктурирани интервюта с избрани родители. Тези интервюта бяха проведени, за да се проучат по-задълбочено нюансите и контекстуалните елементи на гледните точки на участниците, които може да не бъдат напълно обхванати чрез стандартизирания формат на въпросника. Интервюираните бяха целенасочено подбрани, за да отразяват различията в нивото на преподаване, пола, годините опит и училищната среда (градска/селска), като по този начин се обогати качественият набор от данни. Интервютата следваха гъвкаво ръководство, структурирано около ключови теми, произтичащи от въпросника, но също така

оставиха място за възникващи прозрения. Всяко интервю продължи приблизително от 15 до 25 минути и се проведе или лично, или чрез видеоконферентна връзка, в зависимост от наличността и местоположението на участниците.

Комбинацията от относително голяма, разнообразна количествена извадка с целенасочени качествени интервюта позволява както широта, така и дълбочина на анализа. Тази методологична и извадкова триангулация повишава надеждността и валидността на констатациите, улеснявайки по-нюансирани интерпретации и обосновани заключения относно нагласите, опита и професионалните практики на преподавателите в гръцките държавни училища.

## **2.4 Извадка**

Извадката от изследването се състои от 271 преподаватели, работещи понастоящем в гръцки държавни училища. Участниците включват учители както от начални, така и от средни училища, представляващи различни академични дисциплини и нива на преподавателски опит. Участието беше доброволно, а данните бяха събрани анонимно чрез онлайн платформа за анкети. Демографският състав на извадката беше разнообразен по отношение на пол, възраст, академична квалификация и опит с ученици със специални образователни потребности.

Демографският профил на гръцките учители, участвали в проучването, разкрива разнообразна извадка по възраст, пол, преподавателски опит, образователно ниво, академична квалификация, обучение по специално образование, състав на класната стая и географско разпределение.

## **2.5 Надеждност и валидност на изследването**

За да се гарантира надеждността на резултатите от изследването, беше обърнато специално внимание на надеждността и валидността на инструмента за събиране на данни. Въпросникът беше внимателно съставен, за да оцени множество измерения на приобщаващото образование от гледна точка на учителите, работещи в училище. Всеки раздел на

инструмента беше разработен да измерва отделен конструкт: нагласи към приобщаването, компетентност и самоефективност на учителите, училищна и административна подкрепа, практически предизвикателства в класната стая и системни или учебни фактори. Тези тематични области бяха извлечени от преглед на международната литература за приобщаващото образование, което гарантира силна валидност на съдържанието.

Надеждността беше оценена чрез анализ на вътрешната съгласуваност, използвайки алфа коефициента на Кронбах, широко призната статистическа мярка за оценка на степента, до която елементите в дадена скала са взаимосвързани. Резултатите от анализа на надеждността потвърдиха, че инструментът демонстрира задоволителна до отлична вътрешна съгласуваност в повечето раздели. По-конкретно, разделът *„Нагласи към приобщаването“* даде алфа коефициент на Кронбах от 0,967, което показва отлична надеждност. По подобен начин, разделът *„Компетентност на учителите и самоефикасност“* демонстрира силен алфа коефициент от 0,858, което подчертава съгласуваността на отговорите в това измерение.

Разделите, разглеждащи *„Практически предизвикателства в класната стая“* ( $\alpha = 0,747$ ) и *„Системни и учебни фактори“* ( $\alpha = 0,702$ ), също демонстрираха приемливи нива на вътрешна съгласуваност, което предполага, че елементите в тези раздели надеждно обхващат предвидените конструкти. Въпреки че разделът *„Училищна и административна подкрепа“* върна по-ниска алфа стойност ( $\alpha = 0,662$ ), това все още попада в рамките на приемливия праг за проучвателно изследване, както е предложено от Taber (2018). Това показва, че макар да може да има умерена вариабилност между отговорите в тази област, разделът все още поддържа достатъчна съгласуваност, за да бъде включен в анализа.

Валидността беше допълнително подкрепена чрез процеса на проектиране, който интегрираше прозрения от

съществуващи валидирани инструменти и беше базиран на съответната теоретична и емпирична литература. Елементите на въпросника бяха прегледани от панел от образователни изследователи, като се гарантира, че формулировката, обхватът и последователността на елементите съответстват както на целите на изследването, така и на реалните условия в класната стая. Освен това, пилотната фаза на тестване помогна за прецизиране на яснотата и релевантността на елементите, допринасяйки за валидността на инструмента както по отношение на външния вид, така и на съдържанието.

Интегрирането на качествени данни чрез полуструктурирани интервюта също засили валидността на изследването, като позволи триангулацията на резултатите. Разказите на родителите осигуриха контекстуална дълбочина и помогнаха за потвърждаване на наблюдаваните модели в количествените данни. Тази методологична допълняемост подсилва конструктивната валидност на инструмента, тъй като конвергенцията на данни от множество източници повишава увереността в интерпретацията на резултатите.

В заключение, анализът на надеждността показва, че въпросникът е надежден инструмент за измерване на перспективите на преподавателите относно приобщаващото образование. Силната вътрешна съгласуваност в ключови измерения като нагласи и самоефективност, заедно с приемливи ценности във всички останали области, подкрепя пригодността на инструмента за настоящото изследване. Комбинацията от количествени показатели и качествена валидация допринася за общата достоверност на резултатите от изследването.

## **2.6 Анкета и ръководство за интервюта**

За да се отговори на изследователските въпроси, беше разработен структуриран въпросник, който беше разпространен сред участниците в проучването. Въпросникът се състои от пет раздела, всеки от които съответства на едно от петте изследвани тематични измерения. Инструментът включва общо 32 въпроса със затворен отговор, всички измерени по петстепенна скала на

Ликерт, варираща от 1 (Напълно несъгласен) до 5 (Напълно съгласен). Разделите и броят на въпросите са следните:

Раздел А: Нагласи към приобщаването – 7 елемента

Раздел Б: Компетентност на учителя и самоефективност – 6 елемента

Раздел В: Училищна и административна подкрепа – 7 елемента

Раздел Г: Практически предизвикателства в класната стая – 8 елемента

Раздел Д: Системни и учебни фактори – 4 елемента

Всеки раздел е проектиран да обхване отделен конструкт, свързан с приобщаващото образование, а вътрешната им съгласуваност е оценена с помощта на алфа коефициента на Кронбах. Анализът на надеждността показва задоволителна до отлична вътрешна съгласуваност за повечето измерения.

$\alpha$  на Кронбах

Раздел	Брой въпроси	$\alpha$ на Кронбах
Нагласи към приобщаването	7	0.967
Компетентност и самоефективност на учителя	6	0.858
Училищна и административна подкрепа	7	0.662
Практически предизвикателства в класната стая	8	0.747
Системни и учебни фактори	4	0.702

Резултатите потвърждават, че въпросникът е надежден инструмент за измерване на изследваните конструкти, особено разделите за нагласи и компетентност. Въпреки че разделът за училищна и административна подкрепа даде по-нисък алфа коефициент на Кронбах (0,662), той все още попада в приемливия диапазон за проучвателно изследване (Taber, 2018).

Що се отнася до количественото проучване, ръководството за интервюта е разработено около пет тематични оси. Инструментът се състои от дванадесет въпроса с отворен отговор, организирани около пет тематични оси, всеки от които разглежда специфичен аспект на приобщаващото образование: 1. Ос 1 – Образователни потребности и индивидуален опит (Въпроси 1–2): Тази тематична област изследва естеството на специалните образователни потребности на детето и тяхното влияние върху ученето и адаптацията в контекста на общообразователното училище. Тя също така разглежда мотивите на родителите да изберат приобщаващо образование пред специалното училище. Целта е да се разберат личните мотиви и очаквания по отношение на приобщаването.

- *Брой въпроси: 2*

2. Ос 2 – Институционална готовност и механизми за подкрепа (Въпроси 3–4): Втората ос се фокусира върху готовността и капацитета на училището да подкрепя ученици със специални образователни потребности. Тя изследва степента на обучение на персонала, адекватността на физическата и образователната инфраструктура и прилагането на индивидуализирани адаптации, като например Индивидуални образователни планове (ИОП) или помощ при преподаването.

- *Брой въпроси: 2*

3. Ос 3 – Комуникация и социални взаимоотношения (Въпроси 5–6): Този раздел разглежда качеството и честотата на комуникацията между родители, учители и училищна администрация, както и социалната интеграция на детето сред връстниците. Целта му е да оцени как сътрудничеството и взаимоотношенията с връстниците допринасят или възпрепятстват приобщаването, като се подчертават както подкрепящото, така и изключващото оповедение в училищната среда.

- *Брой въпроси: 2*

4. Ос 4 – Компетентност на учителите, професионално развитие и оценка на политиките (Въпроси 7–8): Четвъртата ос изследва

възприятията на родителите за подготвеността и професионалното обучение на учителите в областта на приобщаващото образование, както и техните виждания относно достатъчността и ефективността на политиките на гръцкото правителство. Акцентът е върху свързването на ежедневните училищни реалности с по-широки рамки на образователната политика и системни разпоредби.

- *Брой въпроси: 2*

5. Ос 5 – Предизвикателства, сътрудничество и препоръки (Въпроси 9–12): Последната тематична ос разглежда по-широките предизвикателства и бариери, с които се сблъскват по време на процеса на приобщаване, като например недостатъчни ресурси или негативни нагласи. Тя също така разглежда сътрудничеството с професионалисти (напр. Специални педагози, терапевти) и кани родителите да споделят личен опит – както успешен, така и труден – както и препоръки за подобряване на приобщаващите практики и подкрепа на други семейства.

- *Брой въпроси: 4*

## **2.7 Теренно проучване**

Теренното проучване на настоящата дисертация е проведено в два отделни етапа – количествен и качествен – между януари 2023 г. и май 2024 г. Дизайнът на теренното проучване е имал за цел да осигури както широта, така и дълбочина в изследването на приобщаващото образование в гръцките масови училища.

Количественото проучване е проведено от януари до април 2023 г. с помощта на онлайн въпросник, разпространен чрез *Google Forms*. Онлайн администрирането е избрано поради причини, свързани с достъпност, ефективност и географски обхват, което позволява участието на учители от различни региони на Гърция. Връзката към въпросника е разпространена в различни онлайн образователни мрежи и платформи за социални медии, включително Facebook групи за преподаватели, учителски форуми и пощенски списъци на

професионални асоциации. Участието е изцяло доброволно и анонимно. Общата извадка е съставена от 300 учители от начални и средни училища в цяла Гърция.

Качествената фаза се проведе между март и май 2024 г., след завършване на количествения анализ. Десет родители бяха избрани чрез целенасочено подбиране на извадката, като се осигури разнообразие в образователното ниво на децата (начално и средно образование), професионалния опит и регионалното местоположение. Този подход позволи включването на гледни точки както от градските, така и от селските образователни среди, предлагайки по-балансирана картина на приобщаването на практика. В зависимост от предпочитанията на участниците и географската им достъпност, интервютата бяха проведени както лице в лице, така и онлайн чрез защитени платформи за видеоконферентна връзка, като *Zoom* и *Microsoft Teams*. Всяка сесия продължи приблизително 10-20 минути. Всички участници бяха информирани за целите и процедурите на проучването и дадоха писмено съгласие преди участието си. Интервютата бяха аудиозаписани с разрешение и транскрибирани дословно за тематичен анализ.

### **ГЛАВА 3: РЕЗУЛТАТИ**

След събирането им, данните, след правилно кодиране, бяха въведени в статистическата програма SPSS v.26. За да се представят правилно резултатите от описателната статистика, бяха използвани таблици и графики, които съдържаха абсолютни и относителни честоти, но също и други средства на описателната статистика, като средна стойност и стандартно отклонение.

Данните бяха анализирани с помощта на описателна и инференциална статистика. Описателната статистика (средни стойности, стандартни отклонения, честоти и проценти) беше използвана за обобщаване на отговорите по всяко тематично измерение. Инференциалният анализ включваше:

- ✓ Независими t-тестове за оценка на разликите въз основа на бинарни променливи като пол и предишно обучение в специалното образование.
- ✓ Еднофакторни ANOVA тестове, последвани от LSD post hoc сравнения, за да се изследват разликите между многокатегорийни променливи, като възраст, ниво на образование и брой ученици със СОП.
- ✓ Коефициенти на корелация на Пийърсън за изследване на силата и посоката на връзките между петте общи променливи, получени от въпросника.

Резултатите от тези анализи позволиха идентифицирането на модели във възприятията, откриването на статистически значими групови различия и изследването на връзките между основните конструкции, свързани с приобщаващото образование.

Относно твърдението „Вярвам, че децата със специални образователни потребности (СОП) трябва да бъдат включени в редовните класни стаи“ (Въпрос Б1), мнозинството от анкетираните изрази положителни възгледи, като 37,3% (n = 101) са съгласни, а 19,2% (n = 52) са напълно съгласни. По-малка част от анкетираните запазиха неутрална позиция (19,2%, n = 52), докато 15,9% (n = 43) не са съгласни, а 8,5% (n = 23) са напълно несъгласни. Тези отговори показват, че макар подкрепата за приобщаване да е сравнително силна, значително малцинство остава колебливо или несигурно.

Вярвам, че децата със специални образователни потребности (СОП) трябва да бъдат включени в редовните класни стаи.

Въпрос Б1	Честота	Процент
Абсолютно несъгласен	23	8.5
Не съм съгласен/а	43	15.9
Неутрален	52	19.2
Съгласен/а	101	37.3
Напълно съгласен/съгласна	52	19.2
Общо	271	100.0

По отношение на професионалното развитие, отговорите на въпроса „Бих се възползвал от повече професионално развитие в приобщаващото образование“ (Въпрос С4) бяха равномерно разпределени, което показва както осъзнаване на нуждата, така и известна съпротива или несигурност. Общо 28,4% (n = 77) се съгласиха, а 12,2% (n = 33) напълно се съгласиха с твърдението, което предполага, че над 40% от участниците активно признават стойността на допълнителното обучение. 28,0% (n = 76) обаче не са съгласни, а 10,0% (n = 27) напълно не са съгласни, докато 21,4% (n = 58) останаха неутрални. Тази вариабилност може да отразява разликите в предишния опит с обучение или във възприеманата институционална подкрепа за продължаващото образование.

Отговорите на твърдението „Моето училище предоставя адекватни ресурси за приобщаващо образование“ (Въпрос D1) бяха като цяло положителни. Общо 37,6% (n = 102) от анкетираните са съгласни, а 19,6% (n = 53) са напълно съгласни, което предполага, че повече от половината от участниците възприемат задоволително ниво на материална и инфраструктурна подкрепа. Въпреки това 20,7% (n = 56) са останали неутрални, а общо 22,2% са изразили недоволство (18,1% не са съгласни, n = 49; 4,1% са напълно несъгласни, n = 11), което подчертава, че адекватността на ресурсите не е еднакво възприета в различните училища.

От друга страна, тематичният анализ на интервютата предоставя интерпретативно разбиране на предизвикателствата и факторите, които оформят приобщаващото образование в Гърция. Качествените резултати потвърждават и двете хипотези и обогатяват количествените данни, като осветяват контекстуалните реалности зад статистическите корелации.

По-конкретно:

- Сътрудничеството на учителите със семействата и специалистите е от решаващо значение, но не е достатъчно институционализирано, което води до

фрагментирана комуникация и непоследователно участие на родителите.

- Стабилните структури за подкрепа – особено на временното назначаване на специални педагози и използването на индивидуални образователни програми (ИОП) – значително повишават увереността на учителите и възприеманата осъществимост на приобщаването.
- Установените системни пречки, включително недостигът на ресурси, административните забавяния и липсата на обучение, засилват необходимостта от съгласувани национални стратегии, които надхвърлят законодателните декларации.

#### **ГЛАВА 4: ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Тази глава обсъжда основните констатации от изследването в светлината на съществуващата научна литература и настоящата политическа рамка, свързана с приобщаващото образование в Гърция. Въз основа на данни, събрани от 271 преподаватели, работещи в държавни начални и средни училища, и 10 родители чрез интервю, дискусиата интерпретира резултатите тематично в рамките на петте основни изследвани измерения: нагласи на учителите, компетентност и самоефективност, институционална подкрепа, практически предизвикателства и системни/учебни условия.

**1. Нагласи на учителите към приобщаващото образование** показват, че повечето преподаватели в изследването имат като цяло положителни нагласи към приобщаването на ученици със специални образователни потребности (СОП), което подкрепя по-ранни изследвания, проведени както в гръцки, така и в международен контекст (Avramidis & Norwich, 2002; deBoer, Pijl, & Minnaert, 2011). Учителите признават етичния императив на приобщаването и неговия потенциал за насърчване на равенството и социалното сближаване. Тези констатации отразяват аргумента, че положителните нагласи сред учителите

са от основно значение за успешното прилагане на приобщаващи практики (Forlin, 2010; Sharma et al., 2006).

Въпреки тази идеологическа подкрепа обаче, някои участници изразиха резерви относно академичната осъществимост на приобщаването, особено за ученици със сериозни или сложни образователни потребности. Тази амбивалентност е в съответствие със Scruggs и Mastropieri (1996), които отбелязват, че макар учителите като цяло да подкрепят концепцията за приобщаване, те често се съмняват в нейната практичност без адекватни ресурси. В гръцки контекст подобни резерви са документирани от Koutrouba et al. (2008), които отбелязват, че позитивните нагласи често съществуват едновременно с опасения относно обучението, времевите ограничения и размера на класовете. Настоящото проучване потвърждава, че макар приобщаващите ценности да се възприемат, тяхното превръщане в педагогическа реалност остава предизвикателство за много преподаватели.

## **2. Компетентност на учителя и самочувствие**

Проучването установи, че повечето участници се оценяват като умерено до високо компетентни в работата с ученици със специални образователни потребности (СОП). Много от тях обаче изразиха съмнения относно достатъчността на първоначалното си учителско образование и обучението по време на работа, което е в съответствие с опасенията, документирани в предишни гръцки проучвания (Anastasiou & Kauffman, 2013; Tzivinikou, 2015). Тези резултати са в съответствие и с международната литература, която последователно подчертава, че самоефикасността на учителите е силен предсказващ фактор за приобщаващите нагласи и поведението в класната стая (Bandura, 1997; Loreman, 2007).

Нещо повече, високата положителна корелация, наблюдавана между самоефикасността и приобщаващите нагласи (както е потвърдено в Хипотеза 1), е в съответствие с констатациите на Sharma и Jacobs (2016), които демонстрираха,

че когато учителите се чувстват уверени в уменията си, те са по-склонни да възприемат приобщаващи стратегии. За разлика от това, когато преподавателите се чувстват неподготвени, те могат да се противопоставят на приобщаването, не поради предразсъдъци, а поради възприемано несъответствие между техните умения и изискванията на приобщаващото преподаване. Това подчертава необходимостта от системни усилия за подобряване на възможностите за професионално развитие, фокусирани върху диференцираното обучение, управлението на поведението и използването на помощни технологии.

### **3. Възприемана училищна и административна подкрепа**

Институционалната подкрепа за приобщаване се възприема като умерена, но неравномерна. Докато някои участници подчертават положителното сътрудничество с учителите за подкрепа и специалните педагози, други посочват забавяния в персонала, фрагментирани психологически услуги и липсата на ясни административни протоколи. Тези възприятия са в съответствие с по-ранни проучвания, показващи, че ръководството на училищно ниво и разпределението на ресурсите значително влияят върху ефективността на приобщаването (Ainscow & Sandill, 2010; Skerbetz, 2016).

Констатациите също така съответстват на предишно гръцко изследване на Symeonidou и Phtiaka (2009), което идентифицира децентрализацията на приобщаващото образование като ключова бариера, водеща до непоследователно прилагане в различните региони и видове училища. Важно е да се отбележи, че настоящото проучване установи, че учителите в началните училища са склонни да съобщават за по-подкрепяща среда от своите колеги в средните училища, разлика, отбелязана и от Avramidis, Bayliss и Burden (2000). Тези несъответствия показват, че политическите реформи трябва не само да се стремят към системна съгласуваност, но и да отговарят на контекстуалните нужди на конкретните училищни нива.

#### **4. Практически предизвикателства в приобщаващите класни стаи**

Учителите съобщават за множество пречки при ефективното прилагане на приобщаването, включително липса на време, пренаселени класни стаи, трудности при адаптирането на учебните програми, емоционално напрежение и предизвикателства при насърчаване на груповата ангажираност на ученици със специални образователни потребности (СОП). Подобни открития отразяват реалността, че приобщаването не е просто педагогическа стратегия, а сложно реструктуриране на нормите и очакванията в класната стая (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Тези опасения са отразени в изследвания на Jordan, Schwartz и McGhie-Richmond (2009), които отбелязват, че много учители се затрудняват да балансират идеалите за приобщаване с логистичните изисквания за преподаване на разнообразни ученици. Освен това, емоционалната тежест от подкрепата на ученици със СОП без достатъчна институционална подкрепа може да доведе до стрес и прегаряне (Emam & Farrell, 2009). В гръцки контекст подобни предизвикателства са описани от Zoniou-Sideri и Vlachou (2006), които подчертават необходимостта от по-стабилни мултидисциплинарни екипи за подкрепа в училищата. Важно е да се отбележи, че настоящото проучване разкрива и трудности в комуникацията между родители и учители, което показва необходимостта от по-структурирани рамки за ангажиране на семейството в планирането на приобщаването.

#### **5. Системна и учебна подкрепа**

Участниците изразиха смесени мнения относно системната и учебната подкрепа. Докато някои признаха подобренията в разпределението на държавните ресурси, по-специално назначаването на помощни учители, много други критикуваха ригидността на националната учебна програма, забавянето на диагностичните услуги и липсата на приложими политики за приобщаване. Тези констатации са в съответствие

с по-ранни критики към гръцката политика за приобщаващо образование, които често подчертават несъответствието между законодателните рамки и практическото им прилагане (Anastasiouetal., 2016).

Значителните корелации, открити между системната подкрепа и други тематични измерения (Хипотеза 2), предполагат, че възприятията на учителите за адекватност на макро ниво формират техните нагласи, увереност и преживявания в класната стая. Тази взаимозависимост е обсъдена и от Mitchell (2015), който твърди, че приобщаващата реформа трябва да се извършва едновременно на множество нива – учебно, педагогическо и политическо. Констатациите от това проучване подкрепят мнението, че без всеобхватни, добре финансирани и ясно формулирани национални стратегии, усилията за приобщаване на училищно ниво ще продължат да зависят от личната инициатива и локализираните условия.

## **6. Взаимоотношения и холистичен характер на приобщаването**

Третата хипотеза на изследването, че съществуват значителни взаимовръзки между всичките пет тематични измерения, беше потвърдена, чрез корелационен анализ. Това откритие подкрепя предишни модели, които концептуализират приобщаващото образование като многоизмерна конструкция, повлияна както от индивидуалните характеристики на учителите, така и от по-широки системни фактори (Avramidis & Norwich, 2002; Florian, 2014). Например, учителите с висока самоефективност са по-склонни да съобщават за положителни нагласи и по-малко практически предизвикателства, което демонстрира взаимодействието между личните убеждения и оперативните реалности.

Тези взаимовръзки показват, че подобренията в една област – като например подобреното обучение – могат да доведат до положителни странични ефекти в други, включително нагласи и увереност в класната стая. Това

откритие е в съответствие с теорията за екологичните системи на Бронфенбренер (1979), която постулира, че човешкото развитие (и в по-широк смисъл образователната практика) се оформя от множество взаимодействащи системи. Следователно, политическите интервенции трябва да бъдат проектирани със системен подход, който отчита динамичните взаимовръзки между обучението, ресурсите, нагласите и структурната подкрепа.

## **7. Демографски вариации в отговорите**

Последната хипотеза, относно демографските различия, беше частично потвърдена. Учителите с висше образование или предишно обучение в областта на специалното образование изразиха значително по-високи нива на компетентност и по-благоприятни нагласи, което подкрепя констатациите на Форлин и др. (2009) и Аврамидис и др. (2000). По подобен начин учителите с по-голям опит в работата с ученици със специални образователни потребности (СОП) възприемат по-малко пречки, което подчертава стойността на практическия опит и професионалното съзряване.

Интересно е, че учителките съобщават за по-високи нива на възприемана административна подкрепа – резултат, който изисква по-нататъшно проучване, но може да отразява по-широки полови различия в релационните и комуникативните измерения на училищното ръководство (Tschannen-Moran&Hoу, 2001). Разликите, наблюдавани между учителите в началните и средните училища, също заслужават внимание, тъй като те могат да сочат към различни институционални култури и динамика между ученици и учители..

Чрез цялостен анализ на количествени данни, проучването е разгледало седем изследователски въпроса, свързани с измеренията на нагласите на учителите, самоефективността, подкрепата от училището, практическите предизвикателства и системните фактори, заедно с техните взаимовръзки и влиянието на демографските променливи.

Интегрирането на отговорите в тези тематични области позволява нюансирано разбиране за това как приобщаването се интерпретира, подкрепя и преживява от образователните специалисти. Макар че данните отразяват обща отвореност към приобщаващите практики, те също така разкриват важни области на безпокойство – особено по отношение на ограниченията на ресурсите, пропуските в професионалното обучение и непоследователната институционална подкрепа. Тези прозрения допринасят както за академичния дискурс, така и за практическото развитие на политиките и практиките за приобщаване в гръцкия образователен контекст.

Що се отнася до първия изследователски въпрос, който изследва нагласите на учителите към приобщаването на деца със специални образователни потребности, данните показват предимно положителна ориентация. Учителите до голяма степен подкрепят принципите на приобщаващото образование, признавайки ползите му както за децата със специални образователни потребности, така и за техните типично развиващи се връстници. Много от респондентите признават социалната и етична стойност на приобщаването, потвърждавайки ролята му в насърчаването на многообразието и равенството. Значително малцинство обаче изрази скептицизъм, особено по отношение на академичната осъществимост на приобщаващото образование за ученици с по-изразени потребности. Тази амбивалентност разкрива, че макар идеологическа подкрепа за приобщаването да е налице, нейното практическо приложение може все още да бъде възпрепятствано от скрити съмнения или недостатъчна структурна подкрепа.

Що се отнася до втория изследователски въпрос, който изследва компетентността на учителите и самоефективността им в приобщаваща среда, резултатите разкриват професионален пейзаж, характеризирани със смесица от увереност и несигурност. Повечето учители смятат, че разбират предизвикателствата, пред които са изправени учениците със

специални образователни потребности (СОП), и се чувстват сравнително компетентни в прилагането на приобщаващи стратегии. Значителна част от извадката обаче изрази съмнения относно адекватността на първоначалното и текущото си обучение, като много от тях заявяват, че не са получили достатъчно професионално развитие в областта на приобщаващата педагогика. Тази разлика между възприеманата ангажираност и действителната готовност подчертава значението на укрепването на програмите за обучение на учители, за да се гарантира съответствие между приобщаващите стремежи и педагогическите възможности.

Що се отнася до третия изследователски въпрос, който се фокусира върху възприеманата училищна и административна подкрепа, резултатите показват, че институционалната подкрепа за приобщаването е умерена, но непостоянна. Респондентите като цяло признават наличието на материални ресурси и хвалят динамиката на сътрудничество между учителите по общо и специално образование. Въпреки това възникнаха значителни опасения относно яснотата на политиките, административната ангажираност и особено липсата на услуги за психологическа подкрепа за ученици със СОП. Тези недостатъци създават фрагментиран институционален контекст, в който практическото прилагане на приобщаването зависи до голяма степен от индивидуалната инициатива и локализираните условия, а не от еднакво подкрепяща системна рамка.

Що се отнася до четвъртия изследователски въпрос, който разглеждаше практическите предизвикателства, пред които са изправени учителите в приобщаващите класни стаи, резултатите подчертават широк спектър от пречки. Основни сред тях са трудностите при индивидуализирането на обучението, недостатъчните ресурси в класната стая, емоционалната тежест и предизвикателствата при ангажирането на ученици със СОП в групова работа или по-широки учебни дейности. Освен това, значителен брой учители съобщават за

трудности в комуникацията с родителите на ученици със СОП, което предполага необходимост от подобрени стратегии за сътрудничество между дома и училището. Тези предизвикателства подчертават сложността на приобщаващото преподаване и разкриват структурните и междуличностните измерения, които оформят опита на учителите в ежедневието.

Що се отнася до петия изследователски въпрос, който изследва възприятията на учителите за системната и учебната подкрепа за приобщаването, резултатите рисуват смесена картина. Много преподаватели критикуваха гръцката образователна система за ограничената ѝ гъвкавост и недостатъчните структури за подкрепа. Въпреки това някои респонденти разграничиха общите системни недостатъци от по-конкретните правителствени усилия за разпределение на ресурсите, като значителна част признават адекватността на предоставените от държавата материали. Като цяло, констатациите отразяват предпазлив оптимизъм, смекчен от постоянен скептицизъм относно по-широката рамка, в която функционира приобщаването. Това напрежение подчертава необходимостта от по-съгласувани политики и реформи, насочени към привеждане на учебния дизайн в съответствие с принципите на приобщаването.

Що се отнася до шестия изследователски въпрос, който изследва корелациите между петте тематични измерения на въпросника, бяха открити значителни взаимовръзки. Забележително е, че положителните нагласи към приобщаването са силно свързани с по-високи нива на самоефективност и възприятия за административна подкрепа. Освен това, по-силното чувство за компетентност корелира с по-малко докладвани практически предизвикателства, което предполага, че по-добре подготвените учители се чувстват способни да преодолеят бариерите, свързани с приобщаването. Системните и учебните фактори също бяха положително свързани с нагласите и училищната подкрепа, което показва, че възприятията за адекватност на макро ниво влияят върху

локалното прилагане. Тези взаимовръзки подсилват идеята, че приобщаващото образование е многоизмерен феномен, зависещ както от индивидуални, така и от системни променливи.

Що се отнася до седмия изследователски въпрос, който изследва демографските различия в отговорите на участниците, бяха наблюдавани статистически значими вариации въз основа на пол, образование, обучение в специалното образование и брой ученици със СОП в класната стая. Учителките съобщават за по-високи нива на възприемана административна подкрепа, докато тези с висше образование или специализирано обучение в приобщаващото образование изразяват по-благоприятни нагласи и по-голяма самоефективност. Освен това, учителите с по-голям опит в работата с ученици със СОП съобщават за по-малко практически предизвикателства и по-високи нива на възприемана компетентност. Тези открития показват, че както формалното образование, така и ученето чрез преживяване допринасят за по-уверени и подкрепящи перспективи относно приобщаването, като по този начин засилват значението на професионалното развитие и обучението без откъсване от работа.

Въпреки всеобхватния характер на това проучване, трябва да се признаят няколко ограничения. Първо, данните се основават единствено на самооценявани възприятия, които могат да бъдат обект на социална желателност или ограничени от индивидуалната осведоменост. Второ, крос-секционният дизайн на проучването предотвратява идентифицирането на причинно-следствени връзки между променливите и резултатите не могат да обхванат дългосрочните промени в нагласите или практиките. Трето, извадката, макар и разнообразна по отношение на демографските данни, може да не е напълно представителна за всички гръцки преподаватели, особено за тези, които работят в селски или високоспециализирани условия. И накрая, въпреки че количественият подход улесни широкия анализ, той изключи по-задълбочено проучване на нюансираните преживявания и

контекстуалните фактори, влияещи върху приобщаващото образование.

Въз основа на тези ограничения се предлагат няколко насоки за бъдещи изследвания. Количествените изследвания биха могли да предоставят информация за това как нагласите и практиките на учителите се развиват с течение на времето, особено в отговор на промени в политиките или инициативи за професионално развитие. Качествените методи, като интервюта или казуси, биха могли да обогатят разбирането за индивидуалната и институционалната динамика, оформяща приобщаващите практики. Освен това, сравнителните изследвания в различни региони или държави биха могли да разкрият как различните системни контексти влияят върху резултатите от приобщаващото образование. По-нататъшно проучване на ролята на родителското участие и междупрофесионалното сътрудничество също би било ценно, предлагайки по-цялостна картина на заинтересованите страни и процесите, участващи в подкрепата на деца със специални образователни потребности.

Хипотезите на количественото изследване:

***Хипотеза 1: Учителите с по-високи нива на самооценка на компетентност и самоефективност ще проявят по-положително отношение към приобщаването на ученици със специални образователни потребности (СОП).***

Анализът категорично подкрепя тази хипотеза. Учителите, които са се оценили като по-компетентни и самоефективни, също така са изразили по-благоприятно отношение към приобщаването. Това откритие е в съответствие с по-широката литература, която показва, че увереността в собствените преподавателски способности е ключов предсказващ фактор за приобщаваща ориентация. В настоящото проучване високата положителна корелация между компетентност/самоефективност и приобщаващи нагласи предполага, че учителите, които се чувстват адекватно подготвени, са по-склонни да възприемат принципите и

практиките на приобщаване. Обратно, тези, които нямат обучение или опит, често проявяват несигурност или скептицизъм относно осъществимостта на приобщаването, особено по отношение на ученици със сложни или тежки потребности. Тези резултати засилват значението на целенасочените програми за професионално развитие, които не само изграждат технически знания, но и дават възможност на преподавателите да управляват ефективно разнообразните класни стаи.

***Хипотеза 2: Има ли статистически значими корелации между петте ключови тематични измерения: отношение към приобщаването, компетентност и самоефективност на учителите, училищна и административна подкрепа, практически предизвикателства в класната стая и системна/учебна подкрепа.***

Резултатите от проучването потвърждават тази хипотеза чрез статистически значими взаимовръзки между всичките пет измерения. Положителните нагласи към приобщаването са силно свързани с по-високи нива на самоефективност на учителите и възприятия за училищна подкрепа. Учителите, които съобщават, че се чувстват компетентни, също така съобщават за по-малко практически предизвикателства и по-голям капацитет за управление на приобщаващи класни стаи. Освен това, системната и учебната подкрепа е положително свързана както с нагласите, така и с възприятията за административна адекватност. Тези взаимовръзки подчертават взаимосвързания характер на приобщаващото образование: позитивните убеждения, професионалната увереност, институционалната подкрепа и системната съгласуваност се подсилват взаимно в създаването на среда, благоприятстваща приобщаването. Данните показват, че подобряването на всяко едно от тези измерения – като например повишаване на гъвкавостта на учебната програма или увеличаване на

административната подкрепа – може да има благоприятен ефект върху останалите.

**Хипотеза 3: Съществуват ли статистически значими разлики в нагласите на учителите, възприеманата компетентност и докладваните предизвикателства въз основа на демографски характеристики като ниво на преподаване (начално срещу средно), години опит и предишно обучение в областта на специалното образование.**

Тази хипотеза е частично потвърдена. Демографският анализ разкри забележителни разлики между няколко променливи. Учителите с висше образование или специализирано обучение в областта на специалното образование показват по-положителни нагласи и по-висока самоефективност, както и по-малко докладвани предизвикателства в класната стая. По подобен начин преподавателите с повече опит в работата с ученици със специални образователни потребности (СОП) са склонни да се чувстват по-компетентни и да са по-ефективни в справянето с бариерите, свързани с приобщаването. Учителките съобщават за по-високи нива на възприемана административна подкрепа, докато учителите в началното училище като цяло показват по-оптимистични възгледи за приобщаването в сравнение с колегите си от средното образование. Не всички демографски фактори обаче водят до значителни вариации и степента на влияние варира в различните тематични измерения. Тези открития сочат критичната роля както на формалните квалификации, така и на житейския опит при формирането на готовността на учителите за приобщаващо образование, подчертавайки стойността на непрекъснатото професионално развитие и излагането на приобщаващи практики.

Накрая, хипотезите на качествената изследователска част и техните отговори следват:

*Хипотеза 4: Родителите възприемат, че комуникацията и сътрудничеството между училищния персонал и семействата на ученици със специални образователни*

*потребности (СОП) са недостатъчно структурирани и често се ограничават до реактивни, а не проактивни взаимодействия.*

Родителите смятат, че комуникацията и сътрудничеството между училищния персонал и семействата на ученици със специални образователни потребности (СОП) са недостатъчно структурирани и често се ограничават до реактивни, а не проактивни взаимодействия.

Анализът на интервютата с учители подкрепя тази хипотеза. Учителите последователно съобщават, че макар да се полагат усилия за поддържане на комуникация с родителите, тези взаимодействия са склонни да бъдат спорадични и често се инициират само в отговор на академични или поведенчески проблеми. Въпреки че някои преподаватели описват използването на комуникационни тетрадки или планирани родителски срещи, много от тях подчертават ограниченията във времето и липсата на формални институционални рамки за непрекъснато, задълбочено сътрудничество. Един учител отбелязва: „Опитваме се да държим родителите информирани, обикновено чрез помощния учител или тетрадка, но редовните двустранни дискусии са рядкост, освен ако няма проблем.“ Друг отбелязва: „Нямаме време или пространство за истински диалог със семействата.“ Освен това сътрудничеството между класните учители и специализирания персонал (напр. логопеди или психолози) е описано като ограничено поради логистични и системни бариери. Като цяло, констатациите показват, че макар да съществуват комуникационни канали, те често са повърхностни или недостатъчно институционализирани, за да подкрепят смислени, продължаващи партньорства със семействата. По този начин Хипотеза 1 е потвърдена

**Хипотеза 5:** *Родителите, които съобщават за стабилни структури за подкрепа, като например постоянно сътрудничество със специални педагози и достъп до индивидуализирани образователни планове (ИОП), са по-склонни да разглеждат приобщаващото образование като*

*осъществимо и ефективно в рамките на масовите учебни заведения.*

Тази хипотеза се подкрепя и от качествените данни. Учителите, които описват училищата си като разполагащи с постоянен помощен персонал, като например специализирани педагози или специализирани асистенти в учителите, изразяват по-голяма увереност в способността си да включват смислено ученици със специални образователни потребности в класните дейности. Наличието на индивидуализирани образователни планове (ИОП) и координирани интервенции се счита за критично важно за посрещане на нуждите на учениците. Както един учител заявява: „Наличието на стабилен специален педагог, който познава детето от ранна възраст, наистина помага – ние координираме и можем ефективно да коригираме уроците.“ За разлика от това, учителите, работещи в училища, където подкрепата е била непостоянна или забавена – например поради годишни забавяния в наемането или ограничена наличност на специалисти – съобщават за повишен стрес и несигурност относно това как да се настанят учениците със СОП. Няколко интервюирани подчертаха, че без навременна и структурирана подкрепа приобщаващото образование е подкопано, независимо от добрата воля или усилията на учителите. Следователно доказателствата потвърждават Хипотеза 2: системната стабилност и индивидуализираното планиране се разглеждат от учителите като ключови фактори за ефективно приобщаване.

Въз основа на тези констатации могат да се направят няколко препоръки за укрепване на приобщаващото образование в Гърция:

1. Подобряване на обучението на учителите и професионалното развитие: Университетите и институтите за обучение на учители трябва да включат приобщаващата педагогика по-дълбоко в учебните програми за начално обучение. Програмите за непрекъснато професионално

развитие, особено тези, фокусирани върху диференцираното обучение, управлението на поведението и моделите на съвместно преподаване, трябва да бъдат задължителни както за общообразователните, така и за специалните педагози.

2. Институционално и административно укрепване: Министерството на образованието трябва да осигури навременното назначаване на специални педагози, психолози и помощен персонал в началото на всяка учебна година. Освен това, училищата трябва да бъдат снабдени с адекватни материални ресурси, достъпни технологии за обучение и ясни насоки за прилагане на индивидуални образователни програми (ИОП).

3. Насърчаване на съвместните практики: Редовните интердисциплинарни срещи между общообразователни учители, специални педагози и училищни психолози трябва да бъдат институционализирани. Насърчаването на култура на съвместно преподаване и споделена отговорност може да смекчи изолацията на учителите и да повиши колективната ефикасност.

4. Ангажираност на родителите и общността: Училищата трябва да установят структурирани канали за комуникация с родителите чрез семинари, онлайн платформи и програми за подкрепа на семействата. Тези механизми могат да насърчат доверието, споделената отчетност и по-интегрирана система за подкрепа на деца със специални образователни потребности.

5. Системна реформа на политиките: По-последователна и дългосрочна национална стратегия за приобщаване е от съществено значение. Това включва съгласуване на учебните програми, рамките за оценка на учителите и механизмите за финансиране с целите на приобщаващото образование, като се гарантира, че приобщаването не се третира като спомагателна инициатива, а като централен образователен приоритет.

И накрая, бъдещите изследвания трябва да възприемат надлъжни и смесени методи за улавяне на динамичното взаимодействие между родителските нагласи, професионалната

компетентност и институционалния капацитет, тъй като тези измерения се развиват през учебната година и през последователните преходи в образованието. Материалите от интервютата показват, че приобщаването се възприема не като статично политическо условие, а като процес, който периодично се прекъсва от забавяния в набирането на персонал, промяна на ролите и неравномерно прилагане на индивидуализирано планиране. Следователно надлъжните дизайни биха позволили на учените да идентифицират критични времеви точки (например първите два месеца на учебната година, периодът след назначаването на специални педагози и ключовите преходни фази), през които приобщаването е най-уязвимо от срыв. Многократните измервания биха могли да документират дали родителското доверие се увеличава, след като структурите за подкрепа се стабилизират, или дали ранните негативни преживявания създават траен скептицизъм, който продължава дори след въвеждането на формална подкрепа. Такива доказателства биха били особено ценни в гръцкия контекст, където забавените назначения многократно са описвани като структурно вградени, а не като изключителни, и където времето за подкрепа изглежда е от основно значение за оценката на осъществимостта от страна на родителите.

Прилагането на смесени методи е също толкова важен, защото качествените теми, идентифицирани в това проучване, сочат механизми, които е трудно да се изведат само от анкети. Количествените инструменти могат да картографират модели (нива на удовлетвореност, възприемана отзивчивост, честота на комуникация или възприемана ефективност на индивидуалните образователни програми (ИОП)) в големи извадки, но качественото проучване е от съществено значение за обяснение защо тези модели се появяват и как родителите ги интерпретират във връзка с доверието и легитимността. Бъдещите проучвания биха могли да комбинират стандартизирани скали за партньорство между родители и училище и климат на приобщаване с задълбочени интервюта

или фокус групи, които изследват как семействата разбират „реактивната“ комуникация, как определят смисленото сътрудничество и какво възприемат като праг между символичното и функционалното приобщаване. Освен това, методите на дневник или подходите за вземане на проби от опита биха могли да уловят микропроцесите на приобщаване, преживявани от семействата и преподавателите – кратки, чувствителни към времето инциденти (напр. конфликт в класната стая, непланирана среща, внезапна промяна в персонала), които могат да имат непропорционално въздействие върху възприятията и траекториите.

Важно е да се отбележи, че констатациите показват, че приобщаването се формира от координация между множество участници (учители от общообразователните училища, специални педагози, училищно ръководство, външни специалисти и родители), което предполага, че бъдещите изследвания трябва да надхвърлят едностранчивите перспективни дизайни. Многоинформаторните проучвания биха могли да изследват съгласуваността и несъответствията между гледните точки на заинтересованите страни: например, учителите могат да възприемат комуникацията като адекватна, защото реагират бързо в моменти на криза, докато родителите интерпретират същия модел като доказателство за недостатъчно проактивно планиране. По подобен начин специалните педагози могат да съобщят, че целите на индивидуалната учебна програма (ИОП) са ясни, докато родителите могат да възприемат целите като общи или непоследователно прилагани. Отчитането на тези различия не е просто описателно; то може да освети организационните пречки, неяснотите в очакванията за ролите и условията, при които сътрудничеството става рутинно, а не епизодично. Анализът на социалните мрежи би могъл да допълни тази работа, като картографира действителните структури на взаимодействие в училищата (кой с кого си сътрудничи, колко често и около кои задачи), като по

този начин преведе качествено чувство за „фрагментация“ в емпирично проследими модели на координация.

Необходими са и сравнителни изследвания между региони и образователни нива, за да се разкрият контекстуалните неравенства, които родителите имплицитно споменават в своите разкази. Различията в стабилността на персонала, практиките за училищно ръководство и достъпът до мултидисциплинарна подкрепа вероятно се обуславят от географията (градска спрямо селска среда), социално-икономическия контекст и административния капацитет на местно ниво. Следователно сравнителните изследвания биха могли да изяснят дали описаните проблеми са равномерно разпределени в гръцката образователна система или са концентрирани в определени региони и видове училища. Освен това, сравненията между образователните нива са от съществено значение, тъй като натискът за приобщаване и условията за осъществимост се променят с преминаването на учениците през системата. В ранните класове приобщаването може да зависи от изграждането на рутина, ранната интервенция и доверието между семейството и училището; в средното образование то може да бъде ограничено от специализация по предмети, фрагментирани графици, по-големи училищни звена и учебни програми, ориентирани към изпити. Проучвания, които изрично сравняват контекстите на началното и средното образование, биха могли да разкрият дали едни и същи структури за подкрепа (напр. процеси на индивидуализирана учебна програма, рутина за съвместно планиране) са преносими или изискват преработка, за да отговарят на различните организационни реалности.

Друга обещаваща насока се отнася до разликата между политиките и прилагането им, която се подразбира от разказите на родителите. Бъдещите изследвания трябва да третират забавеното набиране на персонал и фрагментираното професионално сътрудничество не като изолирани „проблеми“, а като явления, свързани с прилагането, оформени от

управленските механизми, процесите на обществени поръчки и системите за отчетност. Проучванията на политиките биха могли да изследват как се вземат решенията относно разпределението на ресурсите, сроковете за наемане и разполагането на специалисти, как училищата договарят ограниченията и как семействата интерпретират административните забавяния като сигнали за институционален ангажимент. Подобна работа би се възползвала от интегрирането на теорията за прилагането и перспективите на публичната администрация, което би позволило анализът на приобщаването като политическа програма, която изисква стабилни входни данни, механизми за координация и обратна връзка. Анализът на документи на министерски циркуляри, политики за персонал и разпоредби за специално образование, съчетан с интервюта с училищни ръководители и регионални администратори, би могъл да изясни откъде произтичат структурните забавяния и кои лостове са най-подходящи за действие.

И накрая, има силни аргументи за интервенционно-ориентирани изследвания, които тестват практически реформи, съобразени с идентифицираните теми. Вместо само да описват дефицити, бъдещите проучвания биха могли да оценят целенасочени стратегии като: структурирани комуникационни протоколи (планирани консултации с родители, стандартизирани актуализации на напредъка, планирани срещи за преход), защитено време за съвместно планиране за учители и специални педагози, както и засилени цикли на индивидуализирани образователни програми (ИОП), които налагат периодичен преглед и споделена документация. Клъстерни или квазиекспериментални дизайни биха могли да оценят дали тези интервенции подобряват възприемания климат на приобщаване, доверието на родителите, ефикасността на учителите и резултатите от участието на учениците. От решаващо значение е резултатите да не се ограничават до нагласи: в съответствие с акцента на родителите върху

осъществимостта, оценките трябва да включват показатели за непрекъснатост (навременност на подкрепата), качество на процеса (честота и структура на сътрудничеството) и функционално приобщаване (участие, ангажираност, постигане на целите и благополучие).

Чрез превръщането на тези емпирично обосновани приоритети в кумулативна изследователска програма, научните изследвания могат да предоставят доказателствената база, необходима за реформи, които разглеждат приобщаването като организационно и системно постижение. От своя страна, подобни доказателства могат да подкрепят гръцкото образование в преминаването отвъд формалната реторика за приобщаване към приобщаващ модел, който е справедлив, устойчив и отговаря на нуждите на разнообразните учащи, основан на предвидими структури, споделена отчетност и трайно сътрудничество между училищата, семействата и специализираните услуги.

## **САМООЦЕНКА НА ПРИНОСИТЕ В ДОКТОРСКАТА ДИСЕРТАЦИЯ**

- Първото цялостно проучване със смесени методи в Гърция, което систематично изследва включването на деца със специални образователни потребности (СОП) в общообразователните училища, комбинирайки количествени данни от 271 учители с качествени данни от 10 интервюта с родители.
- Разработена е солидна и кохерентна теоретична рамка, която интегрира исторически, правни, концептуални и социологически перспективи към специалното образование, моделите за хора с увреждания и приобщаващото образование в гръцката образователна система.
- Емпиричните резултати предлагат ясни и измерими доказателства за възприятията, компетенциите и предизвикателствата пред учителите, като идентифицират значителни корелации, демографски различия и структурни бариери, които оформят ежедневната реалност на приобщаването в гръцките училища.
- Изследването представя практически и политически релевантни препоръки, като подчертава съществената роля на обучението на учителите, стабилните структури за подкрепа, интердисциплинарното сътрудничество и подобрените административни механизми за укрепване на ефективното приобщаващо образование.
- Подчертава се ключовата роля на учителите, училищното ръководство и родителските нагласи при включването на деца със специални образователни потребности (СОП) в общообразователните училища.

## ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Elisavet, K. (2024). Inclusion of students who belong to the autism spectrum in mainstream secondary schools in Greece. *KNOWLEDGE - International Journal* 65 (2), 265–269.

Elisavet, K. (2024). Factors affecting the inclusion of students with intellectual disabilities in mainstream secondary schools in Greece. *KNOWLEDGE - International Journal*, 65(2), 253–257.

Kamataki, E.(2024)– “*Dyslexia in typical secondary schools in Greece. Methods of intervention to achieve inclusion*”, Doctoral school and the 8 th doctoral scientific session December 18, 2024 (in print)



SOUTH- WEST UNIVERSITY  
"NEOFIT RILSKI"  
FACULTY OF PHILOSOPHY  
DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

**ELISAVET APOSTOLOS KAMATAKI**

**ABSTRACT**

On a dissertation

***“Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in the Republic of Greece”***

For acquiring of educational and scientific degree “Doctor” Area of higher education: 3. Social, Economic and Legal Sciences, Professional field: 3.1 Sociology, anthropology and cultural sciences, Field: “Sociology”

**Scientific supervisor: Prof.DSc. Valentina Milenkova**

Blagoevgrad, 2026

*The dissertation was discussed and directed for defense by the Department of Sociology at the Faculty of Philosophy of the South-West University "Neofit Rilski" Blagoevgrad.*

*In terms of structure and content, the dissertation contains four main chapters (Theoretical concepts, Empirical methodology, Results, Conclusion). Scientific contributions and publications on the topic of the dissertation.*

*The dissertation has a total volume of 242 pages, which include 59 tables and 52 figures. The cited literature covers 205 titles.*

*The Scientific Jury:*

Prof. D.Sc. Dobrinka Peicheva

Assoc. Prof. D-r Petrana Stoikova

Prof. D.Sc. Ana Mantarova

Prof. D-r Nikolai Mihailov

Prof. D-r Mariana Petrova

*The materials for the defense are available in the office of the Department of Sociology in room 485, First Building of the South-West University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad.*

*The defense of the doctoral dissertation will be held on 6.07.2026 at 11.a.m. in Hall 342 of the First Building of the South-West University "Neofit Rilski" – Blagoevgrad, in front of a scientific jury:*

## **Contents**

INTRODUCTION	4
CHAPTER 1: THEORETICAL CONCEPTS	10
1.1 The concept of Special Education	10
1.2 The development of special education in Greece	11
1.3 Legislation governing Special Education and Training	12
1.4 Conceptual approach to disability	13
1.5 Clarification of the terms: Integration – Inclusion – Co-education	14
1.6 From integration to inclusion	15
1.7 Conditions for the educational inclusion of students with disabilities in mainstream schools	15
1.8 The benefits and difficulties of inclusive education	17
1.9 Parental Attitudes Toward Inclusive Education	18
1.10 Strategies to Create Successful Inclusion	19
1.11 The concept of training in Special Education	19
CHAPTER 2: EMPIRICAL METHODOLOGY	20
2.1 Aim of the research	20
2.2 Research questions and hypotheses	20
2.3 Methods Used	22
2.4 The sample	23
2.5 Reliability and validity of the research	23
2.6 The questionnaire and the interview guide	25
2.7 Field Work	27
CHAPTER 3: RESULTS	28
CHAPTER 4: CONCLUSIONS	31
SELF-ASSESSMENT OF CONTRIBUTIONS IN THE PhD THESIS	47
PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION	48

## **INTRODUCTION**

Inclusive education has emerged as a transformative paradigm in modern education, aiming to ensure that every child receives quality learning opportunities regardless of individual differences or specific educational needs. In the Republic of Greece, the inclusion of children with special educational needs (SEN) in mainstream schools represents a critical shift from traditional segregated approaches toward a more integrative and equitable educational framework. This research explores the theoretical and practical dimensions of inclusive education within Greek mainstream schools, evaluating the effectiveness of existing policies and practices while identifying challenges and opportunities for improvement.

Historically, the Greek education system has undergone significant reforms aimed at enhancing equity and access to quality education for all students. Over the past few decades, legislative changes and policy initiatives have progressively emphasized the rights of children with SEN, aligning national practices with international standards and conventions such as the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006). The Hellenic Ministry of Education and Religious Affairs (2012) has been instrumental in formulating policies that support inclusive education, although practical implementation often encounters obstacles rooted in systemic, institutional, and socio-cultural factors.

In summary, the inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Greece is a multifaceted issue that lies at the intersection of educational theory, policy, and practice. Through a detailed examination of historical developments, current practices, and future prospects, this research seeks to illuminate the complexities of inclusive education in the Greek context. The findings are anticipated to contribute significantly to ongoing debates about educational equity and social justice, ultimately fostering a more inclusive and effective educational system for all learners.

**The relevance of this research** is underscored by its dual academic and societal importance. From a theoretical perspective, inclusion embodies a transformative approach that questions the boundaries between general and special education and promotes a redefinition of the school as a space for all learners. It is rooted in the principles of equality, participation, and respect for diversity, forming an essential dimension of the modern social state. From a practical standpoint, inclusive education remains one of the most pressing challenges for educational reform in Greece. Despite the enactment of progressive legislation — notably Law 3699/2008 and Law 4074/2012, which ratified the UNCRPD — many schools continue to struggle with insufficient resources, lack of specialized staff, and inconsistencies in policy implementation. Therefore, investigating how inclusion operates in practice, how teachers perceive their readiness and challenges, and how institutional and systemic conditions shape these processes, is of immediate relevance to educators, policymakers, and researchers.

**The core research problem** addressed by this dissertation concerns the persistent gap between the legislative framework that promotes inclusion and its uneven realization in Greek schools. While policy discourse emphasizes inclusion as a right and necessity, its practical application is hindered by several interrelated factors: inadequate teacher preparation, limited collaboration between general and special education professionals, insufficient administrative and psychological support, and broader systemic inefficiencies. Teachers often find themselves navigating complex classroom realities without sufficient guidance or resources to implement inclusive pedagogy effectively. Consequently, inclusion frequently remains at the level of formal compliance rather than transformative practice. This study seeks to understand how these challenges manifest in daily educational practice and how educators conceptualize and experience inclusion in the Greek context.

The dissertation is situated within the interdisciplinary **field of Educational Sociology**, intersecting with Inclusive Education, Disability Studies, and Educational Policy Analysis. It engages with

sociological theories of equity and access, examining how institutional structures and cultural norms influence teachers' attitudes and practices toward students with SEN. Previous research by Ainscow, Booth, and Dyson (2006), Florian and Black-Hawkins (2011), and Zoniou-Sideri (2009) has emphasized the necessity of systemic change to create truly inclusive environments. By focusing on Greece, this study contributes to the comparative body of knowledge on inclusion in Southern Europe, offering insights into the dynamics of educational reform in a centralized and tradition-oriented system.

**The significance of this inquiry** is manifold. First, by contextualizing the Greek experience within broader international debates, the study contributes to the global discourse on inclusive education. Researchers such as Ainscow, Booth, and Dyson (2006) have argued that effective inclusion not only enhances academic outcomes but also promotes social cohesion and mutual understanding among students. In this light, the Greek case offers a unique perspective on how cultural, political, and economic factors influence the translation of inclusive ideals into practice. Second, this research addresses the ethical and social imperatives of inclusion. Ensuring that children with SEN have access to mainstream educational settings is fundamental to promoting equality and preventing social exclusion, a stance supported by contemporary scholarship (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Moreover, the study is timely in view of recent calls from international agencies, such as the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), for enhanced policy implementation and resource allocation to support inclusive practices. These calls are underpinned by evidence suggesting that inclusive education fosters an environment in which diversity is celebrated and all students benefit from a richer educational experience. As such, this research is not only academically significant but also practically relevant for policymakers, educators, and stakeholders invested in the future of Greek education.

In addition to examining policy documents and theoretical models, the research will explore the lived experiences of educators, administrators, and students within inclusive classrooms. By incorporating qualitative and quantitative data, the study aims to identify the factors that facilitate or hinder effective inclusion. Particular attention will be paid to issues such as teacher preparedness, resource availability, and the adaptability of teaching methodologies to accommodate diverse learning needs. This comprehensive approach is expected to yield recommendations that are both contextually relevant and practically implementable.

**The main objective** of this study is to provide a comprehensive analysis of the inclusion of children with special educational needs (SEN) in mainstream schools in Greece, by analyzing the relevant theoretical concepts and examining the practical forms of their implementation. Through this multifaceted approach, the study will offer evidence-based conclusions that will contribute to the development of policies and educational practices.

**The specific objectives (tasks) are:**

1. To review the theoretical and conceptual frameworks underpinning inclusive education and special education.
2. To trace the historical evolution and legislative development of special education and inclusion in Greece.
3. To examine teachers' attitudes, self-efficacy, and perceived challenges in implementing inclusion.
4. To explore the institutional, administrative, and systemic supports available to teachers.
5. To compare quantitative and qualitative findings to formulate evidence-based recommendations for educational policy and practice.

The dissertation tests the following **hypotheses**:

- H1: Teachers with higher levels of self-reported competence and self-efficacy will exhibit more positive attitudes toward the inclusion of students with special educational needs.
- H2: Statistically significant correlations exist among the five key thematic dimensions—attitudes, competence/self-

efficacy, school and administrative support, practical challenges, and systemic/curricular support.

- H3: Statistically significant differences occur in teachers' attitudes, perceived competence, and reported challenges based on demographic characteristics (e.g., gender, teaching level, experience, and prior training in special education).
- H4: Teachers perceive that communication and collaboration between school staff and families of students with SEN are insufficiently structured and often reactive.
- H5: Teachers who experience stable support structures, including collaboration with special educators and individualized education plans (IEPs), view inclusive education as more feasible and effective.

A **mixed-methods approach** was employed, combining quantitative and qualitative data to achieve a comprehensive understanding of inclusive education in Greece. The quantitative phase consisted of an online questionnaire distributed to teachers across Greek primary and secondary schools ( $N = 300$ ). The survey included five thematic sections aligned with the hypotheses and was administered via digital platforms and educational social networks. The instrument's reliability was confirmed through Cronbach's alpha coefficients exceeding 0.80 for all scales. A pilot study involving 20 teachers was conducted in early 2023 to test the clarity, consistency, and reliability of the questionnaire. Based on the pilot results, several items were refined for improved comprehensibility.

The qualitative phase included ten semi-structured interviews with parents selected through purposive sampling to ensure diversity in experience, region, and school type. The interviews, conducted both online and face-to-face between March and May 2024, explored parents' lived experiences of inclusion, collaboration, and systemic support. Data were analyzed through thematic coding to identify recurring patterns and meanings.

Ethical principles were rigorously observed throughout the research process. Participation was voluntary, anonymity was guaranteed, and all data were used exclusively for academic

purposes. Given its voluntary sampling, the study is non-representative, aiming for analytical rather than statistical generalization.

Finally, the dissertation is organized into two main parts—theoretical and empirical—comprising several chapters. The **structure of the dissertation** is organized into three main chapters, followed by the concluding discussion and the appendices. Chapter 1 presents the literature review, introducing the fundamental concepts of special and inclusive education, the historical evolution of educational practices, the national legislative framework, and the main theoretical models of disability that underpin the study. Chapter 2 outlines the research methodology, including the design, hypotheses, instruments, sample characteristics, and data collection procedures, while also addressing issues of validity, ethics, and the pilot phase of the research. Chapter 3 presents the empirical findings, combining quantitative analyses—such as descriptive statistics, correlations, and demographic comparisons—with the thematic analysis of qualitative interviews. The Conclusions section synthesizes the key results, answers the research questions, and formulates recommendations for strengthening inclusive education policy and practice in Greece. Finally, the Appendices include the complete questionnaire, interview guide, and supplementary statistical data that support the transparency and replicability of the research.

Despite the comprehensiveness of its mixed-methods design, the study faces several **limitations**. First, it relies primarily on self-reported data, which may be influenced by social desirability or subjective interpretation. Second, the online survey format may have excluded participants with limited digital access or familiarity. Third, the sample size and voluntary participation limit representativeness, particularly regarding rural or remote schools.

Nonetheless, these limitations do not undermine the study's validity. Rather, they highlight the need for further longitudinal and comparative research to deepen the understanding of inclusive practices in the Greek educational system. By combining empirical

evidence with theoretical reflection, this dissertation contributes to the growing academic and policy discourse on inclusive education, aiming ultimately to support a school culture in Greece that values diversity, fosters equality, and ensures that every child can learn and thrive.

## **CHAPTER 1: THEORETICAL CONCEPTS**

### **1.1 The concept of Special Education**

The definitions given from time to time for people with disabilities and special educational needs vary. In 1977, the biopsychosocial model of health was first developed at the University of Rochester in New York. This model has been widely accepted by the entire scientific community and consisted a sound philosophical approach to care, but also a practical clinical guide. According to it, health is equally affected by biological, social and psychological factors that interact with each other. So man is treated as "one whole" and suggests that the approach to the treatment and cure of modern man be holistic (Engel, 1977). In the definitions, therefore, for people with disabilities and special educational needs, each time one of the above factors seems to prevail. Thus, in a first attempt, the World Health Organization (WHO), links the biopsychosocial model of health to disability with damage which results in the reduction or even loss of functional capacity (WHO, 1980). In 2002, WHO introduces in the definition of disability, important aspects of life, such as self-care, employment, education, recreation and social participation (WHO, 2002).

Polychronopoulou (2017) argues that Special Education is a specially designed teaching, supported by special educational programs and carried out in appropriately equipped spaces with the help of special methods and means in order for the school to respond to the "special needs" of the child with a disability. The purpose of Special Education and Training is to help the student to integrate smoothly into society with autonomy, after first making the transition from school to adulthood and ensuring the necessary knowledge and skills. Imellou (2017) states that Special Education consists of a set

of services that support students with disabilities and special educational needs throughout their school life, a definition that in turn reflects the philosophy of the 2008 legislation. Christakis (2011) defines special education as the combination of program adaptations, teaching, support and ensuring appropriate learning conditions with the aim of addressing the special educational needs of the child. According to Stasinou (2013), Special Education is a relatively new scientific discipline in the humanities and studies children and adolescents with learning difficulties and special educational needs, seeking ways to address the difficulties that students experience.

In addition, Special Education can be defined based on its dual role and character: Initially, as the process of adapting and modifying teaching strategies to the capabilities and needs of each student and then, as a practice of intervention in the difficulty and problem that each student with a disability presents. A multitude of definitions are found for the concept of Special Education in both Greek and foreign bibliography. For example, an alternative definition from the perspective of sociology is proposed by Tomlinson (2012) who points out that Special Education is understood based on the advantages it brings to a rising industrial society and to a centralized, mass and competitive educational system.

## **1.2 The development of special education in Greece**

Compared to other European countries, in Greece, state care and welfare for the education of children with disabilities and special educational needs was delayed in appearing. The development of special education in our country did not occur at a rapid pace and developed unevenly, with regard to private initiatives and state actions. Our country was faced with certain circumstances that acted as a deterrent to the development of Special Education. These were (Stasinou, 2013):

a) The social, economic, political situation of the country, as a consequence of the uprooting of Hellenism in Asia Minor in 1922 and the two dictatorial regimes (In 1936 under Metaxas and in 1967 under Papadopoulos).

- b) The civil war that followed the German occupation and the influence of right-wing conservative governments until the end of the 1970s.
- c) The absence of a unified educational policy in private initiatives and those of the state, with the ultimate goal of developing Special Education and Training.
- d) The lack of cooperation between certain services that were related to Special Education and Training, but belonged to different ministries.
- e) The prejudice that characterized the Greek society at the time regarding the treatment of disability and the right of these individuals to have equal access to education.
- f) The absence of appropriate training of educational and teaching staff in Special Education issues.

In conclusion, our state should act in such a way and take all actions to address the difficulties of our educational system, with the aim of implementing the terms of the Convention, creating an equal society, which will embrace and apply inclusive principles in education (Argyriadis et al., 2015).

### **1.3 Legislation governing Special Education and Training**

The Greek educational system is known to be characterized by the principles of polynomialism and complex bureaucratic procedures (Saitis & Saitis, 2012). Furthermore, the Greek educational system is characterized by a strong centralized nature as observed in the curricula, school textbooks, and the timetable. Similar centralization exists in the field of Special Education. In 1981, the Greek Parliament passed the first law concerning Special Education (Law 1143/1981). With this law, the state assumes the duties and obligations related to the education of students with disabilities and this in itself constitutes a fair conquest for the field of Special Education. The purpose of this legislative effort was to provide special education or special vocational training to disabled people, their social integration and their connection with professional activity. However, this specific law (“On Special Education, Special Vocational Training, Employment and Social Care of deviant

individuals and other educational provisions”) was negatively criticized.

In this way, the state wanted to stop the categorizing of students into regular students and students with special needs. According to Polychronopoulou (2017), the benefits of this law were the following: First, with the operation of special classes, which would later be called integration classes and were integrated into the general school, the school integration of children with disabilities was promoted. Second, the terminology “deviant person” was renamed “person with special needs”. Third, the institution of the school psychologist and other support services was introduced.

#### **1.4 Conceptual approach to disability**

Disability is a complex and multifactorial concept and many attempts have been made to describe the term clearly. However, this is not easy because disability is a complex phenomenon that is determined, differentiated and influenced by the social, political, economic conditions that prevail in a society, but also by people's perceptions of it. For example, a person with a disability was treated differently in the Middle Ages, differently forty years ago and differently today. Also, many attempts have been made to establish a generally accepted definition of disability.

In both foreign and Greek bibliography, we "encounter" various definitions depending on the perspective adopted for its approach. e.g. having as a criterion the disadvantage that the disability of blindness brings to the person, "a disabled person is a child who has a visual cortex disease". If we focus on human behavior, “a child who cannot see and holds a white cane or who cannot ride a bicycle can be considered disabled” (Soulis, 2013).

Given the complexity of the phenomenon of disability and the different definitions proposed depending on the perception and perspective adopted by each person, in 1980 the World Health Organization attempted to classify disability using a common system (International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps). According to the WHO (WHO, 1980), the term “impairment” denotes the damage, the disease of the organs and

functions of the human being. The terminology “disability” describes the limitation or loss of a human ability as a result of the damage. Finally, the term “handicap” refers to the consequences caused by the loss and limitation of a person’s abilities in their daily activities. It is therefore observed from the definitions that disability is treated in medical terms. Its specific approach was criticized by the disability movements and thus the WHO was forced to proceed with a new classification (WHO, 2001). In this new system of classification of disability (International Classification of Functioning, Disability and Health) the terminology “functioning” is added. The use of this term highlights the ability of a person to perform daily human functions on their own. In addition, the term “participation” is mentioned for the first time.

The Models of Disability are:

- A. “Medical Model”
- B. “Social model”
- C. “The rights model”

### **1.5 Clarification of the terms: Integration – Inclusion – Co-education**

Nowadays, the Greek educational system is trying to promote the school and educational inclusion of all students and therefore, the state must enact new laws so that our educational system becomes more inclusive and does not exclude any student because of their disability. However, in order to create a school for all children, an inclusive school, the content of the terms: integration, inclusion and co-education must first be conceptually clarified. Very often these terms are confused in the literature and are considered identical, which is not the case. The concept of integration is attributed in England with the term “intergration”, in the United States with the term “mainstreaming” and in Scandinavia with the term “normalization”. In the 1960s, the concept of normalization was a precursor to the concept of integration, arguing that all people, disabled and non-disabled, should have the same rights. Nirje argued that people with intellectual disabilities should have a “normal”,

everyday life like other members of the dominant society (Nirje, 1969). Subsequently, the term integration means “the one-way attachment of someone to a whole, the acquisition of a body or flow by acquiring characteristics of a heterogenous whole and losing the original characteristics” (Zoniou-Sideri, 2011).

### **1.6 From integration to inclusion**

The need for the educational integration of students with disabilities is not a new demand that concerns the field of Pedagogy. More specifically, since the late 1970s, the issue of a more inclusive education has emerged in Europe. More specifically, in 1978, the Warnock Committee report was published in Great Britain, which highlighted the necessity of providing common educational programs for all students. In this committee’s report, three types of integration can be distinguished. The first is locational integration, which is related to the physical space where the educational act takes place (special classes (currently integration departments) for students with disabilities operate within mainstream schools). The second form of integration is social integration, in which children with special educational needs attend classes in the “special class”, but have the opportunity to interact with students from the general school, during breaks, at an event, or on an excursion. The third and most essential form of integration is functional integration, according to which all students attend the same school program, including students with disabilities and special educational needs (Warnock Report, 1978).

### **1.7 Conditions for the educational inclusion of students with disabilities in mainstream schools**

It is widely known that an attempt is made through the policy of inclusion to address students with special educational needs educationally (Georgiadi, Kourkoutas, & Kalyva, 2007). The purpose of the educational integration of students with disabilities or special educational needs is for them to attend the same school setting as their peers and to follow common programs (Zigmond, 2003). However, in order to achieve the integration of students with

disabilities in mainstream school classes, certain conditions must first be met, such as the following:

- Restructuring and radical change in education and the prevailing mentality regarding disability (Drakos, 2002).
- Training teachers at a theoretical and practical level to enable them to respond effectively to the challenge of teaching students with special educational needs or disabilities (Avramidis, et al., 2000; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006).
- Using the school unit's existing knowledge. The implementation of the educational inclusion of students with disabilities in the general school must have as a starting point the experiences of teachers, as well as the knowledge they possess (Ainscow, 1999).
- Observation and identification of the difficulties that hinder the implementation of inclusion in schools (e.g. lack of accessibility, inappropriate teaching strategies, etc.)
- The diversity of the student population should be considered an opportunity for learning and an opportunity to enrich experiences.
- Developing a common direction among teachers regarding the teaching practices they apply and utilizing all available resources and materials to support learning (Ainscow, 2001).
- Creating a school culture based on the values of inclusion and disseminating it to school staff, students, parents and guardians (Booth, & Ainscow, 2002).
- Developing inclusion policies to transform the general school into a school for all. Such policies include the establishment of appropriate laws, ensuring accessibility, etc. (Booth & Ainscow, 2002).
- Adapting teaching methods to the heterogeneity of students and the active involvement of the latter in all aspects of education.
- Utilizing the principles of universal design for learning. Inclusive design is an educational approach that seeks to promote student participation in teaching and curricula, ensuring equal access and taking into account the different ways each child learns (Riviou, Kouroupetroglou, & Bruce, 2014; Edyburn, 2001).

- Modifying curricula. More specifically, school curricula should have an inclusive character and direction and respond to the abilities and specificities of all students (Humphreys, 2009).
- Using the principles of differentiated instruction for the benefit of all students in the classroom. More specifically, differentiated instruction is a systematic approach to designing instruction based on the needs of each student (Tomlinson, 2001). Differentiated instruction takes into account two parameters: a) the student and b) the curriculum. Through the differentiation of teaching, the integration of students with disabilities into their neighborhood school can be achieved, if the teacher's teaching is based on the student's readiness, learning profile and interests (Panteliadou & Antoniou, 2008). Also, with regard to the curriculum and its differentiation, three dimensions are distinguished: the content, the processing of the content and the final product.
- Cooperation and communication between the school, the community and the family (Mylonakou-Keké, 2018).
- Cooperation of the school with social others. The development of collaborative relationships between the neighborhood school and the wider local and not only community reflects the philosophy of inclusive education (Soulis, 2008). The ultimate goal of including children with disabilities with their classmates is their smooth integration into society, as autonomous and independent members.
- Collaboration between school teachers. Through collaboration, teachers acquire knowledge and information for more effective teaching strategies in general and special education and thus can better manage and help students with special educational needs or disabilities (Patsidou-Iliadou, 2013).
- Friendly relationships between students and learning through their collaboration (Kappen, 2010).
- Educational evaluation. This term describes the effort to control the suitability and effectiveness of the educational process (Charamis, 2004). Part of educational evaluation is the The school itself also matters, whether it implements and promotes inclusive practices.

## **1.8 The benefits and difficulties of inclusive education**

Inclusive education is a process in which the full participation of all students with disabilities and special educational needs in school is sought in order to achieve learning outcomes and enable students to develop socially (Ainscow, 2005). In essence, inclusion concerns teaching in heterogeneous classes of students, who present diverse individual needs (Takala, et al., 2009). And while it is a common goal of most countries to implement inclusive practices in schools, the question reasonably arises: “What are the benefits and difficulties that arise from the implementation of inclusion in school units?”.

The benefits of an inclusive perspective within schools relate to both teachers and students. Firstly, through inclusion, general education teachers understand that all students have abilities and skills that can be beneficial for the entire class. In addition, teachers come into contact with new teaching strategies that they discover, learn and thus have the opportunity to help all their students (Berg, 2004). At the same time, through inclusion, teachers develop teamwork skills.

Then, regarding students, inclusion helps them to understand the diversity of each individual. Through the common coexistence in the classroom of all students without exception, students without special educational needs tolerate more and are more patient towards students with special educational needs (Westwood & Graham, 2003). Inclusion in this way contributes to the acceptance of all students, including students with disabilities or special educational needs. Thus, children create friendships and through the acceptance that prevails in the classroom, the well-being and mental health of all students are promoted (Nepi, et al., 2013). Providing opportunities for the formation of social relationships through the inclusive school is also emphasized by Slee & Alan (2001).

### **1.9 Parental Attitudes Toward Inclusive Education: Support, Concerns, and Implications**

Parents play a pivotal role in the successful implementation of inclusive education, particularly as they are critical stakeholders in their children’s academic and social development. Their

perceptions, attitudes, and involvement can significantly influence how inclusion is experienced and interpreted by both students and educational professionals. As the trend toward educating children with and without disabilities in the same inclusive environments continues to expand, parental engagement becomes increasingly essential—not only in supporting teachers but also in advocating for the optimal educational conditions for their children.

Overall, while parents recognize the promise of inclusion—particularly in promoting social development and reducing stigma—they also highlight critical areas requiring systemic attention. These include ensuring robust teacher preparation, adequate classroom supports, and fostering a school culture of empathy and shared responsibility. Inclusion, therefore, must not be viewed as a static placement decision, but rather as an ongoing process of dialogue, collaboration, and refinement in which parents serve as essential partners.

### **1.10 Strategies to Create Successful Inclusion**

As previously discussed, the successful implementation of inclusive education requires the integration of multiple interrelated strategies. These strategies must be designed not only to support the academic and social development of students with disabilities but also to foster a school culture that embraces diversity, collaboration, and equity. Among the most critical components is the systematic provision of teacher training and professional development. Without such preparation, even the most well-intentioned efforts at inclusion may fall short of achieving meaningful educational outcomes for all learners.

### **1.11 The concept of training in Special Education**

The majority of teachers consider it necessary to organize and carry out training programs. In fact, teachers consider training directly related to their personal and professional development, which then reflects favorably on the quality of the educational work provided in the school (Earley & Porritt, 2009; Pickering, Daly, & Pachler, 2007). So, the reasons that contribute to the need for training include the rapid developments of modern society, which have an

impact on education and require updating of teachers' knowledge, changes in the institutions and structures of education and the vision for a teacher who wants to soften inequalities and seek integration for every student.

## **CHAPTER 2: EMPIRICAL METHODOLOGY**

### **2.1 Aim of the research**

The present study aims to investigate teachers' perceptions, experiences, and challenges regarding the inclusion of students with special educational needs (SEN) in mainstream educational settings in Greece. Specifically, the research focuses on five critical dimensions of inclusive education: teacher attitudes, perceived competence and self-efficacy, school and administrative support, practical challenges encountered in classrooms, and systemic and curricular conditions. The scope includes both primary and secondary education professionals, with an emphasis on identifying factors that facilitate or hinder inclusive practices. Furthermore, the study examines the intercorrelations among these five thematic dimensions and explores whether significant differences exist across various demographic characteristics such as gender, age, level of education, prior training in special education, and number of SEN students in the classroom.

### **2.2 Research questions & hypotheses**

The Research Questions of this thesis are:

1. What are teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs (SEN)?
2. What is the perceived level of competence and self-efficacy among teachers in relation to inclusive education?
3. How do teachers perceive school and administrative support in the implementation of inclusive practices?
4. What practical challenges do teachers face when teaching children with SEN in mainstream classrooms?
5. How do teachers evaluate the systemic and curricular support provided for inclusive education?
6. Are there statistically significant correlations between the five key thematic dimensions?

7. Are there statistically significant differences in participants' responses based on demographic variables?

The hypotheses formed in that thesis are these below:

*Hypothesis 1:* Teachers with higher levels of self-reported competence and self-efficacy will exhibit more positive attitudes toward the inclusion of students with special educational needs (SEN).

- Rationale: This hypothesis is grounded in the theoretical assumption that confidence in one's teaching ability (self-efficacy) positively influences openness to inclusive practices. Prior research suggests that teachers who feel prepared and capable are more likely to support inclusive education (Avramidis & Norwich, 2002).

*Hypothesis 2:* There are statistically significant correlations among the five key thematic dimensions: attitudes toward inclusion, teacher competence and self-efficacy, school and administrative support, practical classroom challenges, and systemic/curricular support.

- Rationale: This hypothesis reflects the interconnected nature of factors influencing inclusive education. For example, teachers' attitudes may be shaped by both their own perceived competence and the support they receive from their institutions. Correlation analysis can help identify the strength and direction of these associations.

*Hypothesis 3:* There are statistically significant differences in teachers' attitudes, perceived competence, and reported challenges based on demographic characteristics such as teaching level (primary vs. secondary), years of experience, and prior training in special education.

- Rationale: Demographic variables often influence how teachers perceive and implement inclusive practices. For instance, more experienced teachers or those with specialized training might report higher self-efficacy or fewer challenges in inclusive settings (Forlin, 2010).

## 2.3 Methods Used

The present research employed a mixed-methods approach, integrating quantitative and qualitative data collection techniques to provide a comprehensive understanding of educators' perspectives within Greek public education. The core of the quantitative component consisted of a structured questionnaire, which was completed by a total of 271 educators. These participants were actively employed in public schools across Greece and represented a broad spectrum of academic disciplines, including language and literature, mathematics, natural sciences, social studies, and the arts. The sample also included teachers from both primary and secondary education, thereby capturing insights across different educational levels and institutional settings.

The selection of participants followed a non-probability, voluntary response sampling strategy. Invitations to participate were disseminated via professional networks, social media groups, and mailing lists targeting educators. The questionnaire was administered through an online survey platform (google form) to facilitate wide accessibility and convenience, especially in the context of geographically dispersed schools. Participation was entirely voluntary, and respondents were assured of the anonymity and confidentiality of their responses, in compliance with ethical standards for research involving human subjects.

In addition to the quantitative data, a qualitative dimension was incorporated through ten semi-structured interviews with selected parents. These interviews were conducted to explore more deeply the nuances and contextual elements of participants' views, which might not be fully captured through the standardized questionnaire format. Interviewees were purposefully selected to reflect variation in teaching level, gender, years of experience, and school setting (urban/rural), thereby enriching the qualitative dataset. The interviews followed a flexible guide structured around key themes emerging from the questionnaire but also allowed space for emergent insights. Each interview lasted approximately 15 to 25 minutes and was conducted either in person or via video

conferencing platforms, depending on participant availability and location.

The combination of a relatively large, diverse quantitative sample with targeted qualitative interviews allows for both breadth and depth of analysis. This methodological and sample triangulation enhances the reliability and validity of findings, facilitating more nuanced interpretations and grounded conclusions regarding the attitudes, experiences, and professional practices of Greek public school educators.

## **2.4 The sample**

The study sample consists of 271 educators currently working in Greek public schools. The participants include both primary and secondary school teachers, representing a variety of academic disciplines and levels of teaching experience. Participation was voluntary, and data were collected anonymously through an online survey platform. The demographic composition of the sample was diverse with respect to gender, age, academic qualifications, and experience with students with SEN.

The demographic profile of the Greek teachers who participated in the study reveals a diverse sample across age, gender, teaching experience, educational level, academic qualifications, special education training, classroom composition, and geographical distribution.

## **2.5 Reliability and validity of the research**

To ensure the robustness of the research findings, particular attention was paid to the reliability and validity of the data collection instrument. The questionnaire was carefully constructed to assess multiple dimensions of inclusive education from the perspective of in-service teachers. Each section of the instrument was designed to measure a distinct construct: attitudes toward inclusion, teacher competence and self-efficacy, school and administrative support, practical challenges in the classroom, and systemic or curricular factors. These thematic areas were derived from a review of the international literature on inclusive education, ensuring strong content validity.

Reliability was assessed through internal consistency analysis using Cronbach's alpha, a widely recognized statistical measure for evaluating the extent to which items within a scale are interrelated. The results of the reliability analysis confirmed that the instrument demonstrated satisfactory to excellent internal consistency across most sections. Specifically, the section on *Attitudes Toward Inclusion* yielded a Cronbach's alpha of 0.967, indicating excellent reliability. Similarly, the *Teacher Competence and Self-Efficacy* section demonstrated a strong alpha coefficient of 0.858, underscoring the consistency of responses within this dimension.

The sections addressing *Practical Challenges in the Classroom* ( $\alpha = 0.747$ ) and *Systemic and Curricular Factors* ( $\alpha = 0.702$ ) also demonstrated acceptable levels of internal consistency, suggesting that the items within these sections reliably captured the intended constructs. Although the *School and Administrative Support* section returned a lower alpha value ( $\alpha = 0.662$ ), this still falls within the acceptable threshold for exploratory research, as suggested by Taber (2018). This indicates that, while there may be moderate variability among the responses in this domain, the section still maintains sufficient coherence to be included in the analysis.

Validity was further supported through the design process, which integrated insights from existing validated instruments and was informed by the relevant theoretical and empirical literature. The questionnaire items were reviewed by a panel of educational researchers, ensuring that the wording, scope, and sequence of items aligned with both the research objectives and real-world classroom conditions. Furthermore, the pilot testing phase helped to refine item clarity and relevance, contributing to the face and content validity of the instrument.

The integration of qualitative data through semi-structured interviews also strengthened the validity of the research by allowing for the triangulation of findings. Parents' narratives provided contextual depth and helped corroborate patterns observed in the quantitative data. This methodological complementarity reinforces

the construct validity of the instrument, as the convergence of data from multiple sources enhances confidence in the interpretation of results.

In conclusion, the reliability analysis demonstrated that the questionnaire is a dependable tool for measuring educators' perspectives on inclusive education. The strong internal consistency in key dimensions such as attitudes and self-efficacy, along with acceptable values in all other areas, supports the appropriateness of the instrument for the current study. The combination of quantitative metrics and qualitative validation contributes to the overall credibility of the research findings.

## **2.6 The questionnaire and the interview guide**

To address the research questions, a structured questionnaire was developed and administered to the study's participants. The questionnaire is comprised of five sections, each corresponding to one of the five thematic dimensions under investigation. In total, the instrument includes 32 closed-ended questions, all measured on a five-point Likert scale ranging from 1 (Totally disagree) to 5 (Totally agree). The sections and number of questions are as follows:

Section A: Attitudes Toward Inclusion – 7 items

Section B: Teacher Competence and Self-Efficacy – 6 items

Section C: School and Administrative Support – 7 items

Section D: Practical Challenges in the Classroom – 8 items

Section E: Systemic and Curricular Factors – 4 items

Each section was designed to capture a distinct construct relevant to inclusive education, and their internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha. The reliability analysis demonstrated satisfactory to excellent internal consistency for most dimensions.

### Cronbach's $\alpha$

Section	Number of questions	Cronbach's $\alpha$
Attitudes Toward Inclusion	7	0.967
Teacher Competence and Self-Efficacy	6	0.858

School and Administrative Support	7	0.662
Practical Challenges in the Classroom	8	0.747
Systemic and Curricular Factors	4	0.702

The results confirm that the questionnaire is a reliable tool for measuring the constructs under study, particularly the sections on attitudes and competence. Although the section on school and administrative support yielded a lower Cronbach’s alpha (0.662), it still falls within the acceptable range for exploratory research (Taber, 2018).

As far as concern the quantitative survey, the interview guide was designed around five thematic axes. The instrument consisted of twelve open-ended questions, organized around five thematic axes, each addressing a specific aspect of inclusive education:

1. Axis 1 – Educational Needs and Individual Experiences (Questions 1–2): This thematic area explores the nature of the child’s special educational need and its influence on learning and adaptation within the mainstream school context. It also examines the parental reasoning behind choosing inclusive education over special schooling. The goal is to understand personal motivations and expectations regarding inclusion.

- *Number of questions: 2*

2. Axis 2 – Institutional Preparedness and Support Mechanisms (Questions 3–4): The second axis focuses on the school’s readiness and capacity to support students with SEN. It investigates the extent of staff training, the adequacy of physical and educational infrastructure, and the implementation of individualized accommodations such as Individualized Education Plans (IEPs) or teaching assistance.

- *Number of questions: 2*

3. Axis 3 – Communication and Social Relationships (Questions 5–6): This section examines the quality and frequency of communication between parents, teachers, and school

administrators, as well as the child’s social integration among peers. It aims to assess how collaboration and peer relationships contribute to or hinder inclusion, highlighting both supportive and exclusionary behaviors within the school environment.

- *Number of questions: 2*

4. Axis 4 – Teacher Competence, Professional Development, and Policy Evaluation (Questions 7–8): The fourth axis investigates parents’ perceptions of teachers’ preparedness and professional training in inclusive education, as well as their views on the sufficiency and effectiveness of Greek governmental policies. The emphasis is on linking everyday school realities with broader educational policy frameworks and systemic provisions.

- *Number of questions: 2*

5. Axis 5 – Challenges, Collaboration, and Recommendations (Questions 9–12): The final thematic axis addresses the broader challenges and barriers faced during the inclusion process, such as insufficient resources or negative attitudes. It also examines collaboration with professionals (e.g., special educators, therapists) and invites parents to share personal experiences—both successful and difficult—as well as recommendations for improving inclusive practices and supporting other families.

- *Number of questions: 4*

## **2.7 Field Work**

The fieldwork of the present dissertation was carried out in two distinct phases — quantitative and qualitative — between January 2023 and May 2024. The fieldwork design aimed to ensure both breadth and depth in the investigation of inclusive education in Greek mainstream schools.

The quantitative survey was conducted from January to April 2023 using an online questionnaire distributed through *Google Forms*. The online administration was selected for reasons of accessibility, efficiency, and geographic reach, allowing teachers from different regions of Greece to participate. The link to the questionnaire was distributed across various online educational networks and social media platforms, including Facebook groups for

educators, teacher forums, and professional associations' mailing lists. Participation was entirely voluntary and anonymous. The total sample comprised 300 teachers from primary and secondary schools across Greece.

The qualitative phase took place between March and May 2024, following the completion of the quantitative analysis. Ten parents were selected through purposive sampling, ensuring variation in kids educational level (primary and secondary), professional background, and regional location. This approach enabled the inclusion of perspectives from both urban and rural educational settings, offering a more balanced picture of inclusion in practice. Depending on participants' preferences and geographic accessibility, interviews were conducted both face-to-face and online via secure video conferencing platforms such as *Zoom* and *Microsoft Teams*. Each session lasted approximately 10-20 minutes. All participants were informed about the study's objectives and procedures and provided written consent prior to participation. Interviews were audio-recorded with permission and transcribed verbatim for thematic analysis.

### **CHAPTER 3: RESULTS**

After their collection, the data, after proper coding, were entered into the statistical program SPSS v.26. In order to properly present the results of the descriptive statistics, tables and graphs were used, which contained absolute and relative frequencies, but also other means of descriptive statistics, such as the mean and standard deviation.

Data were analyzed using descriptive and inferential statistics. Descriptive statistics (means, standard deviations, frequencies, and percentages) were used to summarize responses across each thematic dimension. Inferential analysis included:

- ✓ Independent samples t-tests to assess differences based on binary variables such as gender and prior training in special education.

- ✓ One-way ANOVA tests followed by LSD post hoc comparisons to explore differences across multi-category variables such as age, education level, and number of SEN students.
- ✓ Pearson correlation coefficients to examine the strength and direction of the relationships among the five total variables derived from the questionnaire.

The results of these analyses enabled the identification of patterns in perceptions, the detection of statistically significant group differences, and the exploration of associations among the core constructs related to inclusive education.

Regarding the statement "I believe that children with special educational needs (SEN) should be included in regular classrooms" (Question B1), the majority of respondents expressed positive views, with 37.3% (n = 101) agreeing and 19.2% (n = 52) totally agreeing. A smaller segment maintained a neutral stance (19.2%, n = 52), while 15.9% (n = 43) disagreed and 8.5% (n = 23) totally disagreed. These responses suggest that while support for inclusion is relatively strong, a significant minority remains hesitant or uncertain.

I believe that children with special educational needs (SEN) should be included in regular classrooms.

Question B1	Frequency	Percent
Totally disagree	23	8.5
Disagree	43	15.9
Neutral	52	19.2
Agree	101	37.3
Totally agree	52	19.2
Total	271	100.0

In terms of professional development, responses to "I would benefit from more professional development in inclusive education" (Question C4) were evenly distributed, indicating both a recognition of the need and some resistance or uncertainty. A total of 28.4% (n = 77) agreed and 12.2% (n = 33) totally agreed with the statement,

suggesting that over 40% of participants actively acknowledge the value of further training. However, 28.0% (n = 76) disagreed and 10.0% (n = 27) totally disagreed, while 21.4% (n = 58) remained neutral. This variability might reflect differences in previous training experiences or in perceived institutional support for continuing education.

Responses to the statement "My school provides adequate resources for inclusive education" (Question D1) were generally positive. A total of 37.6% (n = 102) of respondents agreed and 19.6% (n = 53) totally agreed, suggesting that more than half of the participants perceive a satisfactory level of material and infrastructural support. Nonetheless, 20.7% (n = 56) remained neutral, and a combined 22.2% expressed dissatisfaction (18.1% disagree, n = 49; 4.1% totally disagree, n = 11), highlighting that resource adequacy is not uniformly experienced across schools.

On the other hand, the thematic analysis of the interviews provides an interpretive understanding of the challenges and enablers shaping inclusive education in Greece. The qualitative findings confirm both hypotheses and enrich the quantitative data by illuminating the contextual realities behind statistical correlations.

Specifically:

- Teachers' collaboration with families and specialists is crucial but inadequately institutionalized, resulting in fragmented communication and inconsistent parental involvement.
- Stable support structures—especially the timely appointment of special educators and the use of IEPs—significantly enhance teachers' confidence and the perceived feasibility of inclusion.
- The systemic obstacles identified, including resource shortages, administrative delays, and lack of training, reinforce the need for coherent national strategies that go beyond legislative declarations.

## **CHAPTER 4: CONCLUSION**

This chapter discusses the main findings of the study in light of existing scholarly literature and the current policy framework surrounding inclusive education in Greece. Drawing on data collected from 271 educators working in public primary and secondary schools and 10 parents by the interview, the discussion interprets the results thematically across the five principal dimensions explored: teacher attitudes, competence and self-efficacy, institutional support, practical challenges, and systemic/curricular conditions.

### **1. Teachers' Attitudes Toward Inclusion**

The findings suggest that most educators in the study hold generally positive attitudes toward the inclusion of students with special educational needs (SEN), supporting earlier research conducted in both Greek and international contexts (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Teachers acknowledged the ethical imperative of inclusion and its potential to promote equity and social cohesion. These findings mirror the argument that positive attitudes among teachers are foundational to the successful implementation of inclusive practices (Forlin, 2010; Sharma et al., 2006).

However, despite this ideological support, some participants expressed reservations regarding the academic feasibility of inclusion, especially for students with severe or complex needs. This ambivalence is consistent with Scruggs and Mastropieri (1996), who observed that while teachers generally support the concept of inclusion, they often doubt its practicality without adequate resources. In the Greek context, similar reservations have been documented by Koutrouba et al. (2008), who noted that positive attitudes frequently coexist with concerns about training, time constraints, and class size. The current study thus confirms that while inclusive values are embraced, their translation into pedagogical reality remains challenging for many educators.

### **2. Teacher Competence and Self-Efficacy**

The study found that most participants rated themselves as moderately to highly competent in working with students with SEN. Yet many also expressed doubts about the sufficiency of their initial teacher education and in-service training, echoing concerns documented in previous Greek studies (Anastasiou & Kauffman, 2013; Tziviniou, 2015). These results are also aligned with the international literature, which consistently emphasizes that teacher self-efficacy is a strong predictor of inclusive attitudes and classroom behavior (Bandura, 1997; Loreman, 2007).

Moreover, the high positive correlation observed between self-efficacy and inclusive attitudes (as confirmed in Hypothesis 1) is consistent with findings by Sharma and Jacobs (2016), who demonstrated that when teachers feel confident in their skills, they are more likely to adopt inclusive strategies. In contrast, when educators feel underprepared, they may resist inclusion, not due to prejudice, but because of a perceived mismatch between their skills and the demands of inclusive teaching. This underscores the need for systemic efforts to enhance professional development opportunities focused on differentiated instruction, behavior management, and the use of assistive technologies.

### 3. Perceived School and Administrative Support

Institutional support for inclusion was perceived as moderate but uneven. While some participants highlighted positive collaboration with support teachers and special educators, others pointed to delays in staffing, fragmented psychological services, and the absence of clear administrative protocols. These perceptions are congruent with earlier studies showing that school-level leadership and resource allocation significantly influence the effectiveness of inclusion (Ainscow & Sandill, 2010; Skerbetz, 2016).

The findings also align with previous Greek research by Symeonidou and Phtiaka (2009), which identified the decentralization of inclusive education as a key barrier, resulting in inconsistent implementation across regions and school types. Importantly, the current study found that primary school teachers tended to report more supportive environments than their secondary-

level counterparts, a difference also noted by Avramidis, Bayliss, and Burden (2000). These disparities suggest that policy reforms must not only aim for systemic coherence but also address the contextual needs of specific school levels.

#### 4. Practical Challenges in Inclusive Classrooms

Teachers reported numerous obstacles in implementing inclusion effectively, including lack of time, overcrowded classrooms, difficulties in adapting curricula, emotional strain, and challenges in fostering group engagement for students with SEN. Such findings reflect the reality that inclusion is not merely a pedagogical strategy but a complex restructuring of classroom norms and expectations (Florian & Black-Hawkins, 2011).

These concerns are echoed in research by Jordan, Schwartz, and McGhie-Richmond (2009), who observed that many teachers struggle to balance inclusive ideals with the logistical demands of teaching diverse learners. Moreover, the emotional burden of supporting SEN students without sufficient institutional support can lead to stress and burnout (Emam & Farrell, 2009). In the Greek context, similar challenges have been described by Zoniou-Sideri and Vlachou (2006), who emphasized the need for more robust multi-disciplinary support teams within schools. Notably, the current study also revealed difficulties in parent–teacher communication, indicating the need for more structured frameworks for family engagement in inclusive planning.

#### 5. Systemic and Curricular Support

Participants expressed mixed views regarding systemic and curricular support. While some acknowledged improvements in state resource allocation, particularly the assignment of support teachers, many others criticized the rigidity of the national curriculum, delays in diagnostic services, and the absence of enforceable inclusion policies. These findings align with earlier critiques of Greek inclusive education policy, which often highlight the disconnect between legislative frameworks and practical implementation (Anastasiou et al., 2016).

The significant correlations found between systemic support and other thematic dimensions (Hypothesis 2) suggest that teachers' perceptions of macro-level adequacy shape their attitudes, confidence, and classroom experiences. This interdependence has also been discussed by Mitchell (2015), who argues that inclusive reform must occur simultaneously at multiple levels—curricular, pedagogical, and policy. The findings of this study reinforce the view that without comprehensive, well-funded, and clearly articulated national strategies, school-level inclusion efforts will continue to depend on personal initiative and localized conditions.

#### 6. Interrelationships and the Holistic Nature of Inclusion

The study's third hypothesis, that significant interrelationships exist among all five thematic dimensions, was confirmed through correlation analysis. This finding supports previous models that conceptualize inclusive education as a multidimensional construct, influenced by both individual teacher characteristics and broader systemic factors (Avramidis & Norwich, 2002; Florian, 2014). For example, teachers with high self-efficacy were more likely to report positive attitudes and fewer practical challenges, demonstrating the interplay between personal beliefs and operational realities.

These interconnections suggest that improvements in one domain—such as enhanced training—may produce positive spillover effects in others, including attitudes and classroom confidence. This finding aligns with Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory, which posits that human development (and by extension, educational practice) is shaped by multiple interacting systems. Therefore, policy interventions must be designed with a systems-thinking approach that accounts for the dynamic interrelations among training, resources, attitudes, and structural support.

#### 7. Demographic Variations in Responses

The final hypothesis, regarding demographic differences, was partially confirmed. Teachers with postgraduate qualifications or prior training in special education expressed significantly higher levels of competence and more favorable attitudes, supporting

findings by Forlin et al. (2009) and Avramidis et al. (2000). Similarly, teachers with more experience working with SEN students perceived fewer obstacles, reinforcing the value of hands-on exposure and professional maturation.

Interestingly, female teachers reported higher levels of perceived administrative support—a result that invites further investigation but may reflect broader gendered differences in relational and communicative dimensions of school leadership (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). The differences observed between primary and secondary teachers also merit attention, as they may point to differing institutional cultures and student–teacher dynamics.

Through a comprehensive analysis of quantitative data, the study has addressed seven research questions related to the dimensions of teacher attitudes, self-efficacy, school support, practical challenges, and systemic factors, along with their intercorrelations and the influence of demographic variables. The integration of responses across these thematic areas allows for a nuanced understanding of how inclusion is interpreted, supported, and experienced by educational professionals. While the data reflect a general openness toward inclusive practices, they also expose important areas of concern—particularly in terms of resource limitations, professional training gaps, and inconsistent institutional support. These insights contribute both to the academic discourse and to the practical development of inclusive policies and practices in the Greek educational context.

Regarding the first research question, which examined teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs, the data indicate a predominantly positive orientation. Teachers largely endorsed the principles of inclusive education, recognizing its benefits for both children with SEN and their typically developing peers. Many respondents acknowledged the social and ethical value of inclusion, affirming its role in promoting diversity and equity. However, a considerable minority expressed skepticism, particularly in relation to the academic feasibility of inclusive education for students with more pronounced needs. This ambivalence reveals that while ideological support for inclusion is present, its translation into practice may still be hindered by underlying doubts or insufficient structural support.

Regarding the second research question, which explored teacher competence and self-efficacy in inclusive settings, the findings reveal a professional landscape marked by a mixture of confidence and insecurity. Most teachers believed they understood the challenges faced by students with SEN and felt reasonably competent in implementing inclusive strategies. However, substantial proportions of the sample expressed doubts about the adequacy of their initial and ongoing training, with many stating that they had not received sufficient professional development in inclusive pedagogy. This gap between perceived commitment and actual preparedness underlines the importance of strengthening teacher education programs to ensure alignment between inclusive aspirations and pedagogical capabilities.

Regarding the third research question, which focused on perceived school and administrative support, the findings suggest that institutional backing for inclusion is moderate but inconsistent. Respondents generally recognized the availability of material resources and praised the collaborative dynamics between general and special education teachers. Nevertheless, significant concerns emerged regarding policy clarity, administrative engagement, and especially the lack of psychological support services for students with SEN. These deficiencies create a fragmented institutional context, wherein the practical implementation of inclusion depends heavily on individual initiative and localized conditions rather than a uniformly supportive system-wide framework.

Regarding the fourth research question, which addressed the practical challenges teachers face in inclusive classrooms, the results highlight a broad array of obstacles. Chief among them are difficulties in individualizing instruction, insufficient classroom resources, emotional burden, and challenges in engaging students with SEN in group work or broader curricular activities. Furthermore, a notable number of teachers reported difficulties in communicating with parents of SEN students, suggesting a need for improved home–school collaboration strategies. These challenges underscore the complexity of inclusive teaching and reveal the structural and interpersonal dimensions that shape teachers’ experiences on a daily basis.

Regarding the fifth research question, which examined teachers’ perceptions of systemic and curricular support for inclusion, the results paint a mixed picture. Many educators criticized the Greek educational system for its limited flexibility and insufficient support structures.

Nonetheless, some respondents distinguished between general systemic deficiencies and more concrete governmental efforts in resource allocation, with a sizable proportion acknowledging the adequacy of state-provided materials. Overall, the findings reflect a cautious optimism, tempered by persistent skepticism about the broader framework within which inclusion operates. This tension highlights the need for more cohesive policies and reforms aimed at aligning curricular design with inclusive principles.

Regarding the sixth research question, which investigated the correlations between the five thematic dimensions of the questionnaire, significant interrelationships were found. Notably, positive attitudes toward inclusion were strongly associated with higher levels of self-efficacy and perceptions of administrative support. Moreover, stronger feelings of competence correlated with fewer reported practical challenges, suggesting that better-prepared teachers feel more capable of overcoming inclusion-related barriers. Systemic and curricular factors were also positively linked with attitudes and school support, indicating that perceptions of macro-level adequacy influence local implementation. These intercorrelations reinforce the notion that inclusive education is a multidimensional phenomenon, contingent upon both individual and systemic variables.

Regarding the seventh research question, which explored demographic differences in participants' responses, statistically significant variations were observed based on gender, educational background, training in special education, and number of students with SEN in the classroom. Female teachers reported higher levels of perceived administrative support, while those with postgraduate degrees or specialized training in inclusive education expressed more favorable attitudes and greater self-efficacy. Additionally, teachers with more experience accommodating students with SEN reported fewer practical challenges and higher levels of perceived competence. These findings suggest that both formal education and experiential learning contribute to more confident and supportive perspectives on inclusion, reinforcing the importance of professional development and in-service training.

Despite the comprehensive nature of this study, several limitations must be acknowledged. First, the data rely solely on self-reported perceptions, which may be subject to social desirability bias or limited by individual awareness. Second, the study's cross-sectional design prevents the identification of causal relationships among variables, and the findings

cannot capture long-term changes in attitudes or practices. Third, the sample, while diverse in terms of demographics, may not be fully representative of all Greek educators, especially those working in rural or highly specialized settings. Finally, although the quantitative approach facilitated broad analysis, it precluded a deeper exploration of the nuanced experiences and contextual factors influencing inclusive education.

Based on these limitations, several directions for future research are proposed. Longitudinal studies could provide insights into how teacher attitudes and practices evolve over time, particularly in response to policy changes or professional development initiatives. Qualitative methods, such as interviews or case studies, could enrich the understanding of individual and institutional dynamics shaping inclusive practices. Additionally, comparative research across regions or countries could reveal how different systemic contexts influence inclusive education outcomes. Further investigation into the role of parental engagement and interprofessional collaboration would also be valuable, offering a more holistic picture of the stakeholders and processes involved in supporting children with special educational needs.

So the hypotheses of the quantitative research:

**Hypothesis 1:**

**Teachers with higher levels of self-reported competence and self-efficacy will exhibit more positive attitudes toward the inclusion of students with special educational needs (SEN).**

The analysis strongly supports this hypothesis. Teachers who rated themselves as more competent and self-efficacious also expressed more favorable attitudes toward inclusion. This finding is consistent with the broader literature, which indicates that confidence in one's instructional capabilities is a key predictor of inclusive orientation. In the present study, the high positive correlation between competence/self-efficacy and inclusive attitudes suggests that teachers who feel adequately prepared are more likely to embrace the principles and practices of inclusion. Conversely, those who lack training or experience often exhibit uncertainty or skepticism regarding the feasibility of inclusion, especially in relation to students with complex or severe needs. These results reinforce the importance of targeted professional development programs that not only build technical knowledge but also empower educators with the confidence to manage diverse classrooms effectively.

### **Hypothesis 2:**

**There are statistically significant correlations among the five key thematic dimensions: attitudes toward inclusion, teacher competence and self-efficacy, school and administrative support, practical classroom challenges, and systemic/curricular support.**

The findings of the study confirm this hypothesis through statistically significant intercorrelations across all five dimensions. Positive attitudes toward inclusion were strongly associated with higher levels of teacher self-efficacy and perceptions of school support. Teachers who reported feeling competent also reported fewer practical challenges and a greater capacity to manage inclusive classrooms. In addition, systemic and curricular support was positively linked with both attitudes and perceptions of administrative adequacy. These interrelationships highlight the interconnected nature of inclusive education: positive beliefs, professional confidence, institutional support, and systemic coherence reinforce one another in creating environments conducive to inclusion. The data suggest that improving any one of these dimensions—such as enhancing curriculum flexibility or increasing administrative backing—may have beneficial ripple effects on the others.

### **Hypothesis 3:**

**There are statistically significant differences in teachers' attitudes, perceived competence, and reported challenges based on demographic characteristics such as teaching level (primary vs. secondary), years of experience, and prior training in special education.**

This hypothesis is partially confirmed. Demographic analysis revealed notable differences across several variables. Teachers with postgraduate education or specialized training in special education displayed more positive attitudes and higher self-efficacy, as well as fewer reported classroom challenges. Similarly, educators with more experience working with students with SEN tended to feel more competent and were more effective in addressing inclusion-related barriers. Female teachers reported higher levels of perceived administrative support, while primary school teachers generally exhibited more optimistic views of inclusion compared to their secondary-level counterparts. However, not all demographic factors produced significant variations, and the degree of influence varied across the thematic dimensions. These findings point to the critical role of both formal qualifications and lived experience in shaping teachers' readiness

for inclusive education, underscoring the value of continuous professional development and exposure to inclusive practices.

Finally the hypotheses of the qualitative research part and their answers follow:

**H4: *Parents perceive that communication and collaboration between school staff and families of students with SEN is insufficiently structured and often limited to reactive rather than proactive interactions.***

The analysis of the teacher interviews supports this hypothesis. Teachers consistently reported that while efforts are made to maintain communication with parents, these interactions tend to be sporadic and are often initiated only in response to academic or behavioral concerns. Although some educators described the use of communication notebooks or scheduled parent meetings, many emphasized time constraints and the lack of formal institutional frameworks for continuous, in-depth collaboration. One teacher noted, “*We try to keep parents informed, usually through the support teacher or a notebook, but regular two-way discussions are rare unless there’s a problem.*” Another remarked, “*We don’t have the time or space for real dialogue with families.*” Furthermore, collaboration between classroom teachers and specialized staff (e.g., speech therapists or psychologists) was described as limited due to logistical and systemic barriers. Overall, the findings indicate that while communication channels exist, they are often superficial or insufficiently institutionalized to support meaningful, ongoing partnerships with families. Thus, Hypothesis 1 is confirmed.

## **Hypothesis 5**

**H2: *Parents who report stable support structures, such as ongoing collaboration with special educators and access to individualized educational plans (IEPs), are more likely to view inclusive education as feasible and effective within mainstream settings.***

This hypothesis is also supported by the qualitative data. Teachers who described their schools as having consistent support personnel, such as specialized educators or dedicated teaching assistants,

expressed greater confidence in their ability to include students with SEN meaningfully in classroom activities. The presence of individualized education plans (IEPs) and coordinated interventions was seen as critical to meeting students' needs. As one teacher stated, *“Having a stable special educator who knows the child from early on really helps – we coordinate and can adjust lessons effectively.”* In contrast, teachers working in schools where support was inconsistent or delayed – for instance, due to annual delays in hiring or limited specialist availability – reported increased stress and uncertainty about how to accommodate SEN students. Several interviewees emphasized that without timely and structured support, inclusive education is undermined, regardless of teacher goodwill or effort. Therefore, the evidence validates Hypothesis 2: systemic stability and individualized planning are seen by teachers as key enablers of effective inclusion.

Based on these findings, several recommendations can be made to strengthen inclusive education in Greece:

1. **Enhancement of Teacher Training and Professional Development:** Universities and teacher training institutes should embed inclusive pedagogy more deeply into pre-service curricula. Continuous professional development programs, particularly those focusing on differentiated instruction, behavior management, and collaborative teaching models, should be mandatory for both general and special educators.
2. **Institutional and Administrative Strengthening:** The Ministry of Education should ensure the timely appointment of special educators, psychologists, and support staff at the beginning of each academic year. Moreover, schools should be provided with adequate material resources, accessible learning technologies, and clear guidelines for implementing IEPs.
3. **Promotion of Collaborative Practices:** Regular interdisciplinary meetings between general teachers, special educators, and school psychologists should be institutionalized. Encouraging a culture of co-teaching and shared responsibility can mitigate teacher isolation and enhance collective efficacy.
4. **Parent and Community Engagement:** Schools should establish structured communication channels with parents through workshops, online platforms, and family-support programs. These mechanisms can foster trust, shared accountability, and a more integrated support system for children with SEN.
5. **Systemic Policy Reform:** A more coherent and long-term national strategy for inclusion is essential. This includes aligning curriculum design, teacher evaluation frameworks, and funding mechanisms with inclusive education objectives, ensuring that inclusion is not treated as an auxiliary initiative but as a central educational priority.

Finally, future research should adopt longitudinal and mixed-methods approaches to capture the dynamic interplay between parental attitudes, professional competence, and institutional capacity as these dimensions evolve across the school year and across successive schooling transitions. The interview material suggests that inclusion is experienced not as a static policy condition but as a process that is periodically interrupted by staffing delays, shifting roles, and the uneven implementation of individualized planning. Longitudinal designs would therefore allow scholars to identify *critical time points* (for example, the first two months of the academic year, the period following the appointment of special educators, and key transition phases) during which inclusion is most vulnerable to breakdown. Repeated measures could document whether parental confidence increases once support structures stabilize, or whether early negative experiences create lasting skepticism that persists even after formal supports are introduced. Such evidence would be particularly valuable in the Greek context, where delayed appointments have been repeatedly described as structurally embedded rather than exceptional, and where the timing of support appears to be central to parents' appraisal of feasibility.

A mixed-methods agenda is equally important because the qualitative themes identified in this study point to mechanisms that are difficult to infer from surveys alone. Quantitative instruments can map patterns (levels of satisfaction, perceived responsiveness, frequency of communication, or perceived effectiveness of IEPs) across large samples, but qualitative inquiry is essential for explaining *why* these patterns emerge and how parents interpret them in relation to trust and legitimacy. Future studies could combine standardized scales of parent-school partnership and inclusion climate with in-depth interviews or focus groups that explore how families make sense of "reactive" communication, how they define meaningful collaboration, and what they perceive as the threshold between symbolic and functional inclusion. In addition, diary methods or experience-sampling approaches could capture the micro-processes of inclusion as lived by families and educators—

short, time-sensitive incidents (e.g., a conflict in the classroom, an unplanned meeting, a sudden change in staffing) that may have disproportionate effects on perceptions and trajectories.

Importantly, the findings indicate that inclusion is shaped by multi-actor coordination (mainstream teachers, special educators, school leadership, external specialists, and parents), implying that future research should move beyond single-perspective designs. Multi-informant studies could examine alignment and discrepancy between stakeholder views: for instance, teachers may perceive communication as adequate because they respond promptly in moments of crisis, while parents interpret the same pattern as evidence of insufficient proactive planning. Similarly, special educators may report that IEP goals are clear, whereas parents may experience the goals as generic or inconsistently enacted. Capturing these divergences is not merely descriptive; it can illuminate organizational bottlenecks, ambiguities in role expectations, and the conditions under which collaboration becomes routine rather than episodic. Social network analysis could complement this work by mapping actual interaction structures in schools (who collaborates with whom, how frequently, and around which tasks), thereby translating a qualitative sense of “fragmentation” into empirically traceable coordination patterns.

Comparative studies across regions and educational levels are also necessary to unpack contextual disparities that parents implicitly referenced in their accounts. Variation in staffing stability, school leadership practices, and access to multidisciplinary support is likely to be patterned by geography (urban versus rural settings), socioeconomic context, and administrative capacity at the local level. Comparative research could therefore clarify whether the problems described are uniformly distributed across the Greek education system or concentrated in particular regions and school types. Moreover, comparisons across educational levels are essential because inclusion pressures and feasibility conditions change as students move through the system. In early grades, inclusion may hinge on routine-building, early intervention, and family–school

trust; in secondary education, it may be constrained by subject specialization, fragmented timetables, larger school units, and exam-oriented curricula. Studies that explicitly compare primary and secondary contexts could reveal whether the same support structures (e.g., IEP processes, co-planning routines) are transferable or require redesign to fit different organizational realities.

Another promising direction concerns the policy-implementation gap implied by parents' narratives. Future research should treat delayed staffing and fragmented professional collaboration not as isolated "problems" but as implementation phenomena shaped by governance arrangements, procurement processes, and accountability systems. Policy studies could examine how decisions about resource allocation, hiring timelines, and specialist deployment are made, how schools negotiate constraints, and how families interpret administrative delays as signals about institutional commitment. Such work would benefit from integrating implementation theory and public administration perspectives, allowing inclusion to be analyzed as a policy program that requires stable inputs, coordination mechanisms, and feedback loops. Document analysis of ministerial circulars, staffing policies, and special education regulations, combined with interviews with school leaders and regional administrators, could clarify where structural delays originate and which levers are most actionable.

Finally, there is a strong case for intervention-oriented research that tests practical reforms aligned with the themes identified. Rather than only describing deficits, future studies could evaluate targeted strategies such as: structured communication protocols (scheduled parent consultations, standardized progress updates, planned transition meetings), protected co-planning time for teachers and special educators, and strengthened IEP cycles that mandate periodic review and shared documentation. Cluster or quasi-experimental designs could assess whether these interventions improve perceived inclusion climate, parent trust, teacher efficacy, and student participation outcomes. Crucially, outcomes should not be limited to attitudes: consistent with parents' emphasis on feasibility,

evaluations should incorporate indicators of continuity (timeliness of support), process quality (frequency and structure of collaboration), and functional inclusion (participation, engagement, goal attainment, and well-being).

By translating these empirically grounded priorities into a cumulative research program scholarship can provide the evidence base needed for reforms that address inclusion as an organizational and systemic achievement. In turn, such evidence can support Greek education in moving beyond formal inclusion rhetoric toward an inclusive model that is equitable, sustainable, and responsive to diverse learners' needs, grounded in predictable structures, shared accountability, and enduring collaboration between schools, families, and specialist services.

## **SELF-ASSESSMENT OF CONTRIBUTIONS IN THE PhD THESIS**

- The first comprehensive mixed-methods study in Greece that systematically examines the inclusion of children with special educational needs (SEN) in mainstream schools, combining quantitative data from 271 teachers with qualitative insights from 10 interviews with parents.
- A strong and coherent theoretical framework has been developed, integrating historical, legislative, conceptual, and sociological perspectives on special education, disability models, and inclusive schooling within the Greek educational system.
- The empirical findings offer clear and measurable evidence on teachers' perceptions, competencies, and challenges, identifying significant correlations, demographic differences, and structural barriers that shape the everyday reality of inclusion in Greek schools.
- The research provides practical and policy-relevant recommendations, highlighting the essential role of teacher training, stable support structures, interdisciplinary collaboration, and improved administrative mechanisms in strengthening effective inclusive education.
- The key role of teachers, school management, and parental attitudes in the inclusion of children with special educational needs (SEN) in mainstream schools is highlighted.

## **PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION**

Elisavet, K. (2024). Inclusion of students who belong to the autism spectrum in mainstream secondary schools in Greece. *KNOWLEDGE - International Journal* 65 (2), 265–269.

Elisavet, K. (2024). Factors affecting the inclusion of students with intellectual disabilities in mainstream secondary schools in Greece. *KNOWLEDGE - International Journal*, 65(2), 253–257.

Kamataki, E.(2024)– “*Dyslexia in typical secondary schools in Greece. Methods of intervention to achieve inclusion*”, Doctoral school and the 8 th doctoral scientific session December 18, 2024 (in print)