



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**Ειδίκευση: Ειδική Αγωγή**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία: μία διερευνητική μελέτη  
των απόψεων των εκπαιδευτικών**

*Ζαζοπούλου Ευαγγελία*

Θεσσαλονίκη, 2022



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία: μία διερευνητική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών**

**Inclusive education of students with intellectual disability: an exploratory study of teachers' perceptions**

Ζαζοπούλου Ευαγγελία

**Εξεταστική επιτροπή**

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτρια  
Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής  
Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2022

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ζαζοπούλου Ευαγγελία

Περιεχόμενα	
Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> .....	11
1.1. Εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	11
1.1.1. Ορισμός της Εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	11
1.1.2. Ιστορική Αναδρομή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.....	12
1.1.3. Ο ρόλος των στάσεων στην Εκπαιδευτική Συμπερίληψη.....	16
1.2. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη Ατόμων με Νοητική Αναπηρία.....	18
1.2.1. Ορισμός Νοητικής Αναπηρίας.....	18
1.2.2. Πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση.....	20
1.2.3. Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία.....	22
1.3. Ερευνητικά Δεδομένα.....	23
1.3.1. Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	23
1.3.2. Στάσεις Μαθητών στην Ελλάδα ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	28
1.3.3. Εμπόδια στην εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	30
1.3.4. Έρευνες – αποτελέσματα σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία.....	34
1.4. Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	41
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> .....	42
2.1. Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	42
2.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	44
2.3. Διαδικασία.....	47
2.4. Ανάλυση Δεδομένων.....	47
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> .....	49
Αποτελέσματα της έρευνας.....	49
3.1. Περιγραφική Στατιστική.....	49
3.1.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	49
3.1.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	51
3.1.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη.....	53
3.1.4. Περιγραφική Στατιστική των Υποενοτήτων.....	54
3.2. Επαγωγική Στατιστική.....	55
3.2.1. Συσχέτιση των απόψεων με το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών.....	55

3.2.2. Συσχέτιση των απόψεων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	58
3.3. Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.....	60
3.4. Συσχέτιση των Υποενοτήτων του Ερωτηματολογίου.....	61
Κεφάλαιο 4°.....	63
Συζήτηση, Συμπεράσματα, Περιορισμοί.....	63
4.1. Συζήτηση.....	63
4.2. Συμπεράσματα.....	67
4.3. Περιορισμοί.....	71
4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	72
4.4.1 Εκπαιδευτικές εφαρμογές.....	72
4.4.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	74
Βιβλιογραφία.....	76
Παράρτημα.....	82

## Περίληψη

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη θεωρείται ήδη από το 1970 ένα αρκετά αμφιλεγόμενο θέμα με αρκετούς υποστηρικτές και κατακριτές. Αποτελεί μία προσπάθεια συστηματικής μεταρρύθμισης και πλέον αναφέρεται μέσα σε διεθνείς διακηρύξεις που προωθούν την εκπαίδευση και τα δικαιώματα όλων των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια γίνεται συζήτηση και για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία. Προκειμένου να έχει επιτυχία η εκπαιδευτική συμπερίληψη, χρειάζεται τη θετική στάση και τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις τους και οι προσδοκίες που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγάλο βαθμό. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία κάθε επιπέδου. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «My Thinking about Inclusion» (Stoiber et al., 1998), το οποίο διερευνά τις απόψεις σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ερωτηματολόγιο βρέθηκε μεταφρασμένο και υπέστη προσαρμογές ώστε να ταιριάζει ακριβώς στο θέμα της παρούσας εργασίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις γενικά θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με νοητική αναπηρία. Διαφοροποίηση των απόψεων υπήρξε ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών (ήπια/μέτρια ή σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία), χωρίς όμως οι στάσεις να γίνονται αρνητικές για τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία. Με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση την εκπαίδευση που φαίνεται να διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων σε μικρό βαθμό. Από τα αποτελέσματα εξάγονται σημαντικά

συμπεράσματα για την εκπαιδευτική συμπερίληψη στην Ελλάδα και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτική συμπερίληψη, νοητική αναπηρία, εκπαίδευση

## **Abstract**

Educational inclusion has been considered a controversial topic since 1970, with many proponents and critics alike. It is an effort of systematic reform and it is now mentioned in international statements that promote education and rights of all children. In more recent years, there has been a discussion about the educational inclusion of students with intellectual disabilities. For educational inclusion to be successful, it needs the positive attitude and consent of teachers. Their perceptions and the expectations they form for their students influence the educational process. The aim of the present study is to investigate the perceptions of teachers of Primary and Secondary Education, General and Special Education in Greece regarding the educational inclusion of students with intellectual disabilities of any level. The questionnaire "My Thinking about Inclusion" (Stoiber et al., 1998), which surveys perceptions regarding educational inclusion of students with special educational needs, was used for this purpose. It was found translated and it was adapted to fit the topic of the present study. The results highlighted the generally positive views of teachers regarding the idea of educational inclusion of students with intellectual disabilities. There was a difference of opinion depending on the level of students' intellectual disability (mild/moderate or severe / severe intellectual disability), but the attitudes did not become negative for students with severe / severe intellectual disability. Based on the demographic characteristics, no major differences were found in the views of the teachers, except for the education of the participants that seems to differ slightly the views of the participants. From the results important conclusions are drawn for the educational inclusion in Greece and suggestions are made for future research.

**Keywords:** educational inclusion, intellectual disability, education

## Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί ένα αρκετά αμφιλεγόμενο θέμα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πρόκειται για μία διαδικασία συστηματικής μεταρρύθμισης που περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας, στις προσεγγίσεις και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση (United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4, 2016). Με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί αναγνωρίζουν πλέον τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και το δικαίωμά του στην ουσιαστική εκπαίδευση (UNESCO, 1994).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών κυρίως με πολλαπλές και βαριές αναπηρίες οι υποστηρικτές της τονίζουν ότι όλα τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί μέσα στη γενική τάξη, ενώ αντίθετα όσοι την απορρίπτουν θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά έχουν λιγιστά οφέλη στις γενικές τάξεις. Όπως προαναφέρθηκε η εκπαιδευτική συμπερίληψη προκύπτει μέσα από διεθνείς διακηρύξεις, εθνικούς νόμους και εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούν τα δικαιώματα των ατόμων και των μαθητών με αναπηρία (Downing & Peckham-Hardin, 2007). Παρόλα αυτά η πρόοδος που υπάρχει σχετικά με την εγγραφή των μαθητών με νοητική αναπηρία σε γενικά σχολικά περιβάλλοντα μπορεί να χαρακτηριστεί ως αργή (Smith, 2007).

Αν και τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι διαπιστωμένα από έρευνες φαίνεται ότι το σχολικό περιβάλλον δεν είναι έτοιμο για κάτι τέτοιο καθώς ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών με νοητική αναπηρία εξακολουθεί να περνάει ουσιαστικό χρόνο εκτός της γενικής τάξης και δεν είναι πλήρως ενσωματωμένο (Smith, 2007). Η έρευνα αρχικά είχε εστιάσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με ήπιες ή μέτριες αναπηρίες και αργότερα άρχισαν να ερευνώνται και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών με



σοβαρή αναπηρία (Foreman, 2004). Όσον αφορά την πλήρη ένταξη μαθητών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες υπάρχει σημαντική διαμάχη για τα πιθανά οφέλη (Foreman, 2004).

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που μπορεί να αναστείλει την εκπαιδευτική, ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις είναι η ίδια η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Wilczenski, 1992). Για αυτόν τον λόγο είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αφού οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Στην έρευνα αυτή διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις αυτές με βάση το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) ή με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Οι έρευνες αφορούν στην ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, στα αποτελέσματα που έχει και στα εμπόδια που έχει συναντήσει. Στο κεφάλαιο αυτό υπάρχουν επίσης μελέτες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη σημαντικότητά τους στην επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ενώ ξεχωριστή αναφορά γίνεται και στην εκπαιδευτική συμπερίληψη συγκεκριμένα των μαθητών με νοητική αναπηρία. Συνοπτικά αναλύονται και έρευνες που αφορούν στις στάσεις των τυπικών μαθητών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται οι συμμετέχοντες της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που

χρησιμοποιήθηκε, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και η ανάλυση των δεδομένων που έγινε.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τις αναλύσεις των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν τόσο μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής όσο και μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής, ώστε να δοθούν απαντήσεις στα δύο ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο υπάρχουν η συζήτηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Μέσα από αυτά γίνεται η σύνδεση της έρευνας αυτής με προηγούμενες έρευνες και η σύγκριση των αποτελεσμάτων, ενώ ταυτόχρονα εξάγονται και τα τελικά συμπεράσματα της μελέτης. Στο τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί που υπάρχουν για τη συγκεκριμένη έρευνα, οι πρακτικές εφαρμογές που έχει, αλλά και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## **Κεφάλαιο 1°**

### **Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας**

#### **1.1.Εκπαιδευτική συμπερίληψη**

##### **1.1.1. Ορισμός της Εκπαιδευτικής συμπερίληψης**

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί μία διαδικασία συστηματικής μεταρρύθμισης που περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας, στις προσεγγίσεις και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να ξεπεραστούν τα εμπόδια και στη θέση τους θα υπάρξει ένα όραμα που θα παρέχει σε όλους τους μαθητές παρόμοιας ηλικίας μία δίκαιη και συμμετοχική εμπειρία μάθησης και ένα περιβάλλον που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις προτιμήσεις και στις απαιτήσεις των μαθητών. Η τοποθέτηση των ατόμων με αναπηρία μέσα σε γενικές τάξεις χωρίς τη συνοδεία διαρθρωτικών αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών ή στις εκπαιδευτικές στρατηγικές δεν αποτελεί εκπαιδευτική συμπερίληψη (United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4, 2016).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ταυτόχρονα μία φιλοσοφία και μία πρακτική βασιζόμενη σε συγκεκριμένες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης. Η ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στηρίζεται στο δικαίωμα όλων των ατόμων για μία ποιοτική εκπαίδευση με ίσες ευκαιρίες, που αναπτύσσει τις δυνατότητές τους και σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Η ύπαρξη επαρκών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητη. Τα συστήματα αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, κατάλληλα προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς και μία φιλόξενη σχολική κοινότητα που όχι μόνο ανέχεται, αλλά αποδέχεται το διαφορετικό (Peters, 2007). Μια ευρύτερη έννοια της συμπερίληψης περιλαμβάνει μια μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης που υποστηρίζει και χαιρετίζει τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών (UNESCO, 2001), καθώς η ποικιλομορφία και η

πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία είναι στοιχεία που πρέπει να εκτιμώνται (Memisevic & Hodzic, 2011) και να αντιμετωπίζονται ως βοηθήματα παρά ως εμπόδια (Ahmad, 2012).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, λοιπόν, συνεπάγεται μια αναδιάρθρωση της συνηθισμένης εκπαίδευσης καθώς και τη μετατόπιση της συζήτησης σε κοινωνικο-ηθικά πλαίσια με επικέντωση στις ανθρώπινες αξίες, καθώς υποστηρίζεται ότι κάθε μορφή διαχωρισμού των μαθητών είναι ηθικά λανθασμένη (Antramidis et al., 2000). Στον δυτικό κόσμο υπάρχει η άποψη ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα ευρύτερο όραμα από την ενσωμάτωση καθώς καλύπτει περισσότερα ζητήματα (Vislie, 2003).

### **1.1.2. Ιστορική Αναδρομή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης**

Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα η Ειδική Αγωγή θεωρούνταν η λύση και όχι το πρόβλημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Υπήρχαν βέβαια κοινωνιολογικές κριτικές της Ειδικής Αγωγής που κατεδείκνυαν τις αδικίες που προκύπτουν στα συστήματα με ξεχωριστές μορφές παροχής εκπαίδευσης για τους μαθητές που αποκλίνουν από αυτό που θεωρείται νόρμα. Η Ειδική Αγωγή θεωρείται ακόμα σε μεγάλο βαθμό ένας μηχανισμός που συμπεριλαμβάνει και ταυτόχρονα αποκλείει μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση από εκείνες τις μορφές σχολικής εκπαίδευσης που είναι διαφορετικά διαθέσιμες στα παιδιά παρόμοιας ηλικίας. Η πρόσβαση σε διαφορετικές εκπαιδευτικές παροχές, όπου μπορούν να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες των μαθητών, θεωρείται συχνά προτιμότερη από την εκπαίδευση σε ένα γενικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές αποτυγχάνουν (Florian, 2008). Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η «ενσωμάτωση» των μαθητών με αναπηρία ήταν ο κύριος τρόπος προώθησης των δικαιωμάτων τους σε μία κατάλληλη για αυτούς εκπαίδευση (Vislie, 2003). Αν και το κίνημα της ενσωμάτωσης υποστήριξε έντονα την τοποθέτηση των μαθητών στο «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον», δεν υπήρχε η προσδοκία ότι κάθε μαθητής και μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα ήταν πλήρως ενσωματωμένος. Αντίθετα, οι μαθητές αυτοί ενσωματώνονταν στον βαθμό που ήταν κατάλληλος για τις

ιδιαίτερες ανάγκες και καταστάσεις τους (Avramidis & Norwich, 2002). Επιπλέον, ενώ η εκπαιδευτική ενσωμάτωση αναγνώριζε ότι όλα τα παιδιά είχαν δικαίωμα στην εκπαίδευση, αναγνώριζε ταυτόχρονα και ομάδες παιδιών που λόγω της αναπηρίας τους βρίσκονταν σε ιδρύματα ή θεωρούνταν «μη εκπαιδύσιμα» (Vislie, 2003). Αναζητήθηκε λοιπόν μία νέα μορφή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς ως αντικατάσταση της Ειδικής Εκπαίδευσης και των συναφών προβλημάτων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Florian, 2008).

Ένα εκπαιδευτικό κίνημα συμπερίληψης ξεκίνησε τη στιγμή που το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας επικράτησε του ιατρικού μοντέλου τη δεκαετία του 1970. Εκείνη την εποχή, η ένταξη αναφερόταν ως ενσωμάτωση ή ομαλοποίηση και έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο όρος «συμπερίληψη» σπάνια χρησιμοποιούνταν. Η βασική ιδέα όμως ήταν ότι έπρεπε να αλλάξει το κυρίαρχο παράδειγμα: δεν χρειάζεται να αλλάξει το άτομο αλλά η ίδια η κοινωνία (Memisevic & Hodzic, 2011). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, αυτό σήμαινε ότι τα σχολεία έπρεπε να αλλάξουν για να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Avramidis & Norwich, 2002· Memisevic & Hodzic, 2011). Παρόλο που οι δύο όροι της «ενσωμάτωσης» και της «συμπερίληψης» χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, η συμπερίληψη αντικατέστησε την ενσωμάτωση στο λεξιλόγιο των ειδικών παιδαγωγών ως πιο ριζοσπαστικός όρος που τοποθετείται μέσα στα ανθρώπινα δικαιώματα (Avramidis & Norwich, 2002· Odom et al., 2011).

Από τις αρχές του 1990 η εκπαιδευτική συμπερίληψη κυριαρχεί στο πεδίο της εκπαίδευσης και γίνεται παγκοσμίως γνωστή (Vislie, 2003). Η αλλαγή στην ορολογία έγινε εν μέρει με το σκεπτικό ότι η συμπερίληψη θα αφορούσε όχι μόνο τη φυσική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στη γενική τάξη, αλλά περισσότερο θα μετέφερε το μήνυμα ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι μέρος μεγαλύτερων κοινωνικών, κοινοτικών και κοινωνιακών συστημάτων (Odom et al., 2011).

Η Εκπαιδευτική, Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO) σε συνεργασία με την ισπανική κυβέρνηση οργάνωσαν την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή το 1994 και υιοθέτησαν τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (Salamanca Statement) και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Εκπαίδευση (Framework for Action on Special Needs Education). Τα έγγραφα, που υπογράφηκαν από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς, αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και το αναφαίρετο δικαίωμά του στην εκπαίδευση (UNESCO, 1994). Αυτό που ξεχωρίζει τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας από άλλες διακηρύξεις είναι ότι εστιάζει άμεσα στην εκπαίδευση των παιδιών και των νέων με αναπηρίες (Peters, 2007). Αμφισβητούνται όλες οι πολιτικές και πρακτικές αποκλεισμού στην εκπαίδευση και υιοθετείται η άποψη ότι οι μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει να είναι παιδοκεντρικά ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/μαθητριών ανεξαρτήτως σωματικών, νοητικών, συναισθηματικών, κοινωνικών ή γλωσσικών διαφορών (Avramidis et al. 2000· UNESCO, 1994). Τα γενικά σχολεία με συμπεριληπτικό προσανατολισμό θεωρούνται πλέον το πιο αποτελεσματικό μέσο καταπολέμησης των διακρίσεων. Επίσης, σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας οι ανθρώπινες διαφορές είναι φυσιολογικές και η μάθηση είναι αυτή που πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Ο ρυθμός και η φύση της μαθησιακής διαδικασίας του κάθε παιδιού δεν είναι στοιχεία που πρέπει να προαποφασίζονται (UNESCO, 1994). Πρόκειται ουσιαστικά για μία αναζήτηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμμετοχής (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη εμπεριέχει την έννοια της υποστήριξης, τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε όλη την τάξη, τις επιλογές που κάνουν σχετικά με την ομαδική

εργασία και τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν την εξειδικευμένη γνώση που έχουν (Florian, 2008).

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας η διεθνής κοινότητα συνέχισε τις προσπάθειες της ώστε να προωθήσει την εκπαιδευτική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες (Vislie, 2003). Μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχουν σε διάφορες χώρες αρκετές δηλωμένες προθέσεις και γραπτές πολιτικές για την επίτευξη σχολικών κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο επανασχεδιασμός της γενικής εκπαίδευσης βρίσκεται στην ατζέντα πολλών χωρών ήδη από το 1970. Ωστόσο, αυτές οι προσπάθειες δεν προώθησαν τελικά την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αλλά μάλλον την επέκταση των ιδεών και των πρακτικών ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση, πιθανότατα με αποτέλεσμα την παρεμπόδιση των μεταρρυθμίσεων που απαιτούνται διαφορετικά στα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις ιδέες που εκφράζουν η εκπαιδευτική ενσωμάτωση και η εκπαιδευτική συμπερίληψη (Vislie, 2003).

Πρέπει μάλιστα να σημειωθεί ότι και ο όρος εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί πηγή διαφωνίας (Florian, 2008). Παρόλο που η εκπαιδευτική συμπερίληψη ως εκπαιδευτικό μοντέλο έχει κερδίσει σημαντική προσοχή και υποστήριξη, εξακολουθεί να μην έχει έναν συνεπή ορισμό (Warren et al., 2021). Διαφορετικοί ορισμοί, που αντανακλούν ξεχωριστές αλλά συμπληρωματικές ιδέες, αναπτύχθηκαν ταυτόχρονα σε διαφορετικά μέρη του κόσμου (Florian, 2014). Η στενή σύλληψη του όρου έχει ως αποτέλεσμα την απλή αντικατάσταση της «Ειδικής Αγωγής» με την «Εκπαιδευτική Συμπερίληψη» χωρίς καμία ουσιαστική αλλαγή. Από την άλλη μεριά, υπάρχει ο φόβος ότι ένας ευρύς ορισμός της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παραβλέπει τις σημαντικές εκπαιδευτικές διαφορές των μαθητών (Florian, 2008). Για να είναι όμως η εκπαιδευτική συμπερίληψη στο κέντρο της εκπαίδευσης, όπως θα έπρεπε, πρέπει να είναι πραγματικά συμπεριληπτική, χωρίς αποκλεισμούς και στενούς

ορισμούς της έννοιας (Thomas, 2013). Αν και οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ήταν χρήσιμες για να διαταράξουν τις παραδοσιακές πρακτικές της ειδικής αγωγής έχει αποδειχθεί ότι λειτουργούν μόνο μερικώς. Οι προσεγγίσεις της συμπερίληψης που είναι προσανατολισμένες στο άτομο αντιπροσωπεύουν μία σημαντική πρόοδο έναντι των ελλειμματικών μοντέλων της αναπηρίας που στόχευαν στη διόρθωση και όχι στην ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο εξακολουθούν να λειτουργούν μόνο σε επίπεδο ατόμου. Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριληπτικές προσεγγίσεις βελτίωσης του σχολείου τείνουν να αγνοούν ή να ελαχιστοποιούν τις ατομικές διαφορές υπέρ της αλλαγής των σχολικών δομών (Florian, 2014).

Στην έρευνα της η Peters (2007) αναφέρει ότι η πρόοδος για ένα κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας δεν ήταν ομοιόμορφη ούτε συνεχής. Αν η συζήτηση στα έγγραφα διεθνούς πολιτικής δεν επικεντρωθεί στην προετοιμασία των σχολείων ώστε να προσεγγίσουν όλα τα παιδιά, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να μην γίνει πραγματικότητα για την πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρία (Peters, 2007).

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα η εκπαιδευτική συμπερίληψη θεωρείται ακόμα ξεχωριστό έδαφος από την κανονική και γενική εκπαίδευση, με δικές της πολιτικές και πρακτικές (Thomas, 2013).

### **1.1.3. Ο ρόλος των στάσεων στην Εκπαιδευτική Συμπερίληψη**

Όπως προαναφέρθηκε διεθνείς οργανισμοί και διακηρύξεις υποστηρίζουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες (UNESCO, 1994). Ωστόσο, μόνη της η υποστήριξη αυτή δεν μπορεί να διασφαλίσει ότι η πολιτική της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι ευνοϊκά αποδεκτή από τους πιο υπεύθυνους για την αποτελεσματική εφαρμογή της, δηλαδή, τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη (Campbell et al., 2003). Είναι ευρέως γνωστό ότι οι στάσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων επιδρούν στα εκπαιδευτικά



αποτελέσματα των μαθητών τους (Good & Brophy, 1997 όπως αναφέρεται σε Campbell et al., 2003). Η “στάση” υποδηλώνει τυπικά μια ψυχολογική κατάσταση που προδιαθέτει ένα άτομο σε συγκεκριμένη δράση (Triandis et al. 1984 όπως αναφέρεται σε Wilczenski, 1992).

Μια προσεκτική εξέταση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών αποκαλύπτει ότι πάρα πολλές ενέργειες βασίζονται σε ορισμένες πεποιθήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους, βασίζονται σε έναν αριθμό «άφθαρτων βασικών παραδοχών» που συχνά θεωρούνται δεδομένες. Ενδεικτικά μερικές παραδοχές είναι:

A) Μαθητές που δεν παρουσιάζουν τις απαιτούμενες ικανότητες, στην απαιτούμενη ποσότητα και στην απαιτούμενη ηλικία αναμένεται να έχουν περιορισμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές.

B) Οι αναπηρίες είναι παθολογικές καταστάσεις που έχουν οι μαθητές

Γ) Η ειδική αγωγή είναι απαραίτητη ώστε να παρέχει τον τύπο εκπαίδευσης που χρειάζονται οι μαθητές με αναπηρία.

Οι παραπάνω βασικές παραδοχές και πεποιθήσεις σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και την αναπηρία δεν είναι μόνο εξαιρετικά περιοριστικές, αλλά αποκλείουν και εντείνουν την αναπηρία τόσο ως προς τη φύση τους, αλλά και ως προς τις συνέπειές τους (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Για να είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο είναι απαραίτητο το σχολικό προσωπικό να είναι σύμφωνο με τις αρχές και τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Καθώς η επιτυχία των καινοτόμων και προκλητικών προγραμμάτων εξαρτάται από τη συνεργασία και τη δέσμευση των πιο άμεσα εμπλεκόμενων, είναι λογικό ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν την εφαρμογή των πολιτικών της συμπερίληψης, που ίσως είναι καινοτόμες, ριζοσπαστικές ή αμφιλεγόμενες (Avramidis et al., 2000). Οι ίδιες στάσεις μπορούν μάλιστα να περιορίσουν όχι μόνο την εκπαιδευτική, αλλά και την ψυχολογική και

κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις (Wilczenski, 1992) και να επιδράσουν αρνητικά στο συνολικό πρόγραμμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Tait & Purdie, 2000).

Είναι αρκετά σημαντικό όλοι οι μαθητές να προσεγγίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς με την πεποίθηση ότι είναι ικανοί, έξυπνοι. Παρομοίως και για τα παιδιά με αναπηρίες είναι κρίσιμο να μη περιορίζονται επιπλέον από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι δυσκολίες στην επίδειξη ικανότητας να μην λαμβάνονται ως απόδειξη διανοητικής ανικανότητας. Η πεποίθηση για τις ικανότητες όλων των μαθητών πρέπει να είναι δεδομένη για να είναι η εκπαιδευτική συμπερίληψη ποιοτική (Biklen, 2000).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ιδεών των παιδιών για τους συνομήλικούς τους με αναπηρία. Τα παιδιά, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, μπορούν να υιοθετήσουν θετικά ή αρνητικά στερεότυπα για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων από τους ενήλικες, ακόμη και όταν αδυνατούν να περιγράψουν αξιόπιστα ποιος ανήκει στη στερεότυπη ομάδα (Diamond & Huang, 2005).

## **1.2. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη Ατόμων με Νοητική Αναπηρία**

### **1.2.1. Ορισμός Νοητικής Αναπηρίας**

Άτομο με αναπηρία θεωρείται εκείνο που έχει μία σωματική ή νοητική βλάβη, η οποία επηρεάζει και περιορίζει μία ή περισσότερες από τις σημαντικές δραστηριότητες της ανθρώπινης ζωής, ή έχει ιστορικό μίας τέτοιας βλάβης, ή γίνεται αντιληπτό από τους άλλους σαν να έχει μία τέτοια βλάβη (Americans with Disabilities Act [ADA] Amendments Act [ADAAA], 2008).

Η νοητική αναπηρία (παλαιότερα γνωστή ως νοητική καθυστέρηση) είναι μία διαβίου κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σημαντική εξασθένηση της γνωστικής και

προσαρμοστικής ανάπτυξης (Shea, 2012), με τεράστιες κοινωνικές επιπτώσεις, καθώς δεν επηρεάζει μόνο το ίδιο το άτομο, αλλά και την οικογένεια και την κοινωνία (Petterson et al., 2007).

Η διάγνωσή της χαρακτηρίζεται από ταυτόχρονα ελλείμματα στη νοητική και προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου με εμφάνιση πριν την ενηλικίωση (Papazoglou et al., 2014). Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5) ορίζει τα κριτήρια που αφορούν στη νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα ορίζονται ελλείμματα στις γενικές νοητικές ικανότητες του ατόμου όπως συλλογισμός, επίλυση προβλημάτων, προγραμματισμός, αφηρημένη σκέψη, κρίση, ακαδημαϊκή μάθηση και μάθηση από την εμπειρία. Ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου πρέπει να είναι μικρότερος από το 70.

Στην προσαρμοστική λειτουργία απαιτούνται ελλείμματα που έχουν ως αποτέλεσμα τη μη τήρηση αναπτυξιακών και κοινωνικοπολιτισμικών προτύπων για προσωπική ανεξαρτησία και κοινωνική ευθύνη του ατόμου. Το κριτήριο επιτυγχάνεται όταν τουλάχιστον ένας τομέας της προσαρμοστικής λειτουργίας (εννοιολογικός, κοινωνικός ή πρακτικός) είναι επαρκώς εξασθενημένος και απαιτείται συνεχής υποστήριξη προκειμένου το άτομο να αποδώσει επαρκώς σε ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα ζωής (American Psychiatric Association, 2013 όπως αναφέρεται σε Papazoglou et al., 2014).

Ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο με νοητική αναπηρία αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας σύμφωνα με την ηλικία του έχει δημιουργήσει τέσσερα επίπεδα σοβαρότητας (Matson et al., 2005). Η νοητική αναπηρία μπορεί να προσδιοριστεί ως ήπια, μέτρια, σοβαρή ή βαριά (Katz & Lazcano-Ponce, 2008· National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015). Οποιοδήποτε σύστημα υποστήριξης εφαρμοστεί, πρέπει να ενισχύει τη λειτουργία του ατόμου, να βοηθά ώστε να εφαρμόζονται οι προσωπικές επιλογές και να διασφαλίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα (Schalock, 2015).

Η ηλικία κατά την οποία αναγνωρίζεται η νοητική αναπηρία είναι ενδεικτική του βαθμού σοβαρότητας. Παιδιά με σοβαρή νοητική αναπηρία αναγνωρίζονται νωρίτερα, καθώς δεν καταφέρνουν να πετύχουν τα σημαντικά ορόσημα των δύο πρώτων χρόνων ζωής. Παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία ενδέχεται να χρειάζονται αρκετά χρόνια σχολικής ζωής ώστε να αναγνωριστούν (Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities, 2007· Shea, 2012).

### **1.2.2. Πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση**

Από το 1920 έως το 1980 οι μαθητές με νοητική αναπηρία χωρίζονταν σε εκπαιδευσίμους και ασκήσιμους, με την ταξινόμηση αυτή να χρησιμοποιείται ευρέως στα σχολικά συστήματα σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες. Οι όροι αυτοί έχουν απορριφθεί καθώς θέτουν σε κίνδυνο την αξία της ίδιας της εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2010). Ομοσπονδιακοί νόμοι στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής προστατεύουν πλέον τα δικαιώματα όλων των παιδιών με αναπηρία συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με νοητική αναπηρία (Shea, 2012).

Στην Ελλάδα το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία καλύπτεται από τον Νόμο 3699/2008. Σύμφωνα με το Άρθρο Έξι (6) του νόμου ορίζεται ότι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, για μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, β) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, γ) σε τμήματα ένταξης του γενικού σχολείου, δ) σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, για μαθητές των οποίων η φοίτηση καθίσταται δύσκολη στα γενικά σχολεία, ε) στο σπίτι. Επιπλέον, στο Άρθρο Ένα (1) του ίδιου νόμου το κράτος δεσμεύεται να εξασφαλίσει σε όλους τους πολίτες με αναπηρίες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή στην

κοινωνία, στην ανεξάρτητη ζωή, με πλήρη προστασία των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση, κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση και αναγνωρισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α').

Η πιο πρόσφατη νομοθεσία που θεσπίστηκε το 2016 μέσω του Νόμου 4368/2016 παρείχε καθοδήγηση σχετικά με τον σκοπό των συμπεριληπτικών τάξεων, υποδηλώνοντας ότι το επιθυμητό αποτέλεσμα για τα παιδιά με αναπηρίες είναι η πλήρης συμπερίληψή τους στη σχολική κοινότητα. Ο νόμος τόνισε, επίσης, μέσω του Άρθρου 82, Παράγραφος 5 τον σημαντικό ρόλο του βοηθητικού προσωπικού στην υποστήριξη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη μέσω της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των κατάλληλων προσαρμογών (Ν. 4368/2016, ΦΕΚ 21/Α/21-2-2016).

Τα προηγούμενα χρόνια η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα εφαρμοζόταν μέσω της λειτουργίας των «Ειδικών Τάξεων» σε μικρό αριθμό δημοτικών σχολείων σε κάθε περιφέρεια. Αυτές οι τάξεις ιδρύθηκαν για πρώτη φορά το 1985 και προωθούσαν την ένταξη ενός ευρέος φάσματος παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες» σε συνηθισμένα δημοτικά σχολεία. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρήθηκαν αυτοί των οποίων η πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών ήταν περιορισμένη λόγω βραχυπρόθεσμων ή επίμονων προβλημάτων σε έναν ή περισσότερους τομείς γραμματισμού, αριθμητικής και μαθησιακών δεξιοτήτων. Κάθε «Ειδική Τάξη» αποτελούνταν από τουλάχιστον οκτώ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέτριας έως σοβαρής φύσεως και, σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις, από μαθητές με σημαντικές αναπηρίες, οι οποίοι τοποθετούνταν εκεί μόνο με τη συγκατάθεση των γονέων τους (Avramidis & Kalyva, 2007). Με τον πιο πρόσφατο νόμο 2817/2000 για την «Εκπαίδευση των Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» οι τάξεις αυτές μετονομάστηκαν σε «Τάξεις Ένταξης», αντανakλώντας με τον τρόπο αυτό μία αυξημένη έμφαση στην πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο νόμος θέσπισε τον

σχεδιασμό και την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι πρέπει να προσαρμοστούν στο γενικό πρόγραμμα σπουδών με την υποστήριξη κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Για πρώτη φορά, διευκρινίζεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται ως επί το πλείστον στην κύρια τάξη όπου ανήκουν, ενώ η συμμετοχή στην τάξη ένταξης περιορίζεται σε λίγες ώρες την εβδομάδα (Avramidis & Kalyva, 2007· Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000).

### **1.2.3.Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία**

Συνειδητή μετατόπιση από το μοντέλο της ξεχωριστής εκπαίδευσης υπήρξε και για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Shea, 2012), καθώς η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία αποτελεί πλέον μία πραγματική πρόκληση για τους επαγγελματίες και τους ενδιαφερόμενους φορείς στον τομέα της εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι όλα τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, πιο κοντά στον τόπο διαμονής τους και προς το συμφέρον τους (Memisevic & Hodzic, 2011).

Ωστόσο, η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία μέσα σε γενικές σχολικές τάξεις μπορεί να χαρακτηριστεί ως αργή διαδικασία. Το 90% των μαθητών με νοητική αναπηρία εξακολουθεί να περνάει ουσιαστικό χρόνο έξω από αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν (Smith, 2007). Στην έρευνά της η Praisner (2003) διερεύνησε τις στάσεις των διευθυντών γενικών σχολείων σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων θα τοποθετούσε μαθητές με νοητική αναπηρία σε απομονωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκτός των γενικών σχολείων. Στη Βοσνία Ερζεγοβίνη τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σταδιακή αύξηση των μαθητών με νοητική αναπηρία που φοιτούν σε γενικά σχολεία (Zecic

& Jeina, 2006, όπως αναφέρεται σε Memisevic & Hodzic, 2011). Ο κύριος λόγος για αυτή τη θετική τάση είναι η αυξημένη ενημέρωση των γονιών σχετικά με τον νόμο που υποστηρίζει το δικαίωμά τους να εγγράψουν το παιδί τους στο σχολείο της επιλογής τους. Ωστόσο, οι μαθητές με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία, καθώς και παιδιά με συνδυαστικές αναπηρίες όπως ψυχιατρικές και νευρολογικές διαταραχές, είναι αυτές που εγγράφονται σε μεγαλύτερο αριθμό στα ειδικά σχολεία (Memisevic & Hodzic, 2011).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, παρά το γεγονός ότι η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία έχει προωθηθεί μέσω της λειτουργίας των τάξεων ένταξης, οι αρνητικές στάσεις και τα στερεότυπα απέναντι στις αναπηρίες εξακολουθούν να υπάρχουν, συνεχίζοντας με τη σειρά τους τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία (Georgiadi et al., 2012· Soulis et al., 2016).

### **1.3.Ερευνητικά Δεδομένα**

#### **1.3.1. Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη**

Στην έρευνα τους ο Avramidis και συν. (2000) ασχολήθηκαν με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Οι συμμετέχοντες βρέθηκαν γενικά θετικοί στην ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Ωστόσο τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές με συναισθηματικές και δυσκολίες συμπεριφοράς θεωρούνται ότι προκαλούν μεγαλύτερη ανησυχία και άγχος στους εκπαιδευτικούς από παιδιά με σύνδρομο Down ή με αυτισμό. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με ενεργή εμπειρία στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και οι εκπαιδευτικοί με ουσιαστική κατάρτιση στην ειδική αγωγή είχαν πιο θετικές στάσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Φαίνεται λοιπόν η ανάγκη που υπάρχει για μία ουσιαστική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη (Avramidis et al., 2000).

Παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με τη γενική στάση των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη είχαν στην έρευνά τους και οι Avramidis και Norwich, 2002. Η ανάλυση της έρευνας αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και θετικοί στη γενική φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν συμμερίζονται μια προσέγγιση «συνολικής συμπερίληψης». Αντίθετα έχουν διαφορετικές στάσεις σχετικά με τις τοποθετήσεις μαθητών σε σχολεία ειδικά ή γενικά, βασισμένοι σε μεγάλο βαθμό στη φύση των αναπηριών των μαθητών αυτών. Μάλιστα, υπάρχουν αρκετά στοιχεία που υποδηλώνουν ότι στην περίπτωση των πιο σοβαρών μαθησιακών αναγκών και δυσκολιών στη συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση σχετικά με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Σε αυτή την έρευνα οι συμμετέχοντες φάνηκαν πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ήπιες αναπηρίες ή σωματικές/αισθητηριακές διαταραχές από μαθητές με πιο πολύπλοκες ανάγκες. (Avramidis & Norwich, 2002).

Τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόσθετη υποστήριξη που χρειάζονται σε τάξεις με μαθητές με νοητική αναπηρία ερεύνησαν οι McNally και συν. (2001). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικών τάξεων δεν λαμβάνουν υπόψη τους την προσπάθεια των μαθητών με νοητική αναπηρία όταν ζητούν πρόσθετη υποστήριξη. Η τελευταία χωρίζεται στην παρούσα έρευνα σε δύο κατηγορίες: πρόσθετη υποστήριξη προγράμματος σπουδών (σχολικά βιβλία, υλικά αποκατάστασης και επέκτασης, προγράμματα εμπλουτισμού, υπολογιστές και λογισμικό) και πρόσθετη υποστήριξη προσωπικού (ειδικοί δάσκαλοι, βοηθοί, παρα-επαγγελματίες, εθελοντές). Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία απαιτούν περισσότερη πρόσθετη υποστήριξη προγράμματος σπουδών από τους συνομηλίκους τους με μέση ικανότητα, αλλά δεν ζητούσαν διαφορετικό επίπεδο υποστήριξης για μαθητές με ήπια και μαθητές με σοβαρή



νοητική αναπηρία. Όμως, όταν αξιολογούνταν η πρόσθετη υποστήριξη για προσωπικό οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν διαφορετικό επίπεδο υποστήριξης ανάλογα με το επίπεδο της αναπηρίας. Όσο πιο σοβαρή ήταν η νοητική αναπηρία, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η επιθυμητή υποστήριξη από πρόσθετο προσωπικό. Φαίνεται λοιπόν ότι η πρόσθετη υποστήριξη προσωπικού είναι κρίσιμη για τους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμοστεί σωστά η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία (McNally et al., 2001).

Παλιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι, αν και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεαστούν από πολλούς παράγοντες, ένας από τους πιο σημαντικούς φαίνεται να είναι το επίπεδο και η φύση της υποστήριξης που λαμβάνουν (Avramidis et al., 2000). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Smith (2007), καθώς αναφέρει στην έρευνά του ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο οι ειδικοί εκπαιδευτές, χρειάζονται πληροφορίες, εμπειρία και δεξιότητες σχετικές με τη διδασκαλία μαθητών με νοητικές αναπηρίες στις τάξεις τους. Αυτό απαιτεί αλλαγή των τύπων εκπαίδευσης και κατάρτισης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Πλέον η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν αφορά μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τη δευτεροβάθμια, καθώς και οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας καλούνται να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις. Μέσα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί γυμνασίων/λυκείων αναμένεται να αναλάβουν νέους ρόλους στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία (Van Reusen et al. 2000). Η έρευνα των Van Reusen και συν. (2000) υποστηρίζει με τη σειρά της τη σύνδεση της εμπειρίας και της ειδικής επιμόρφωσης με τη θετική στάση απέναντι στην ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Ωστόσο, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας που συμμετείχαν εξέφρασαν αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρέπει μάλιστα να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες αυτοί είχαν την πεποίθηση ότι η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες θα επηρέαζε αρνητικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τη

συνολική ποιότητα της μάθησης στην τάξη τους και την παράδοση των διδακτικών οδηγιών τους.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, παρά την υποστηρικτική εκπαιδευτική νομοθεσία, το κίνημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια (Avramidis & Kalyva, 2007). Οι Koutrouba και συν. (2008) ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας είναι πρόθυμοι να καταπολεμήσουν τις διακρίσεις στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα το 52,9% των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρήθηκε ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη προετοιμάζει καλύτερα αυτούς τους μαθητές για τη μελλοντική, κοινωνική ενσωμάτωσή τους, εφαρμόζει στην πραγματικότητα ίσα δικαιώματα και βοηθά τους τυπικούς μαθητές να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και τις επιφυλάξεις τους απέναντι σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο πιο θετική ήταν η στάση τους για την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Koutrouba et al., 2008), εύρημα που συμφωνεί και με άλλες μελέτες (Avramidis et al. 2000· Van Reusen et al. 2000· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Σε παλαιότερη έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα βρέθηκε ότι αν και σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θα δέχονταν έναν μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν πιο δεκτική σε τάξεις που περιλάμβαναν παιδιά διαφορετικών πολιτιστικών, εθνικοτήτων, γλωσσικών ή/και θρησκευτικών υποβάθρων και όχι εκείνων των τάξεων στις οποίες συμπεριλήφθηκαν παιδιά με αναπηρία. Μάλιστα, ο βαθμός της αποδοχής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης έφθινε περισσότερο σε συγκεκριμένες

αναπηρίες. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι δέχονταν με ευκολία τυφλούς μαθητές ή μαθητές με σωματικές αναπηρίες στις τάξεις τους, παρά κωφούς και βαρήκοους μαθητές, ή μαθητές με νοητική αναπηρία, ενώ τέλος οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς. Και σε αυτήν την έρευνα η προηγούμενη εμπειρία ήταν καθοριστική, καθώς εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία σε μαθητές με αναπηρία ήταν λιγότερο δεκτικοί στην ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αυτών των μαθητών. Τέλος μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύθηκαν οι εξής απόψεις:

A) Τα παιδιά με αναπηρία δε θα επωφεληθούν από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους προοπτικών,

B) Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές,

Γ) Τα απομονωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δηλαδή τα ειδικά σχολεία, είναι σημαντικά όσον αφορά την παροχή ενός ασφαλούς καταφυγίου για παιδιά με αναπηρίες.

Τέτοιες πεποιθήσεις διαιωνίζουν το σύστημα των διαχωρισμένων εκπαιδευτικών δομών και εμποδίζουν την ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Έναν χρόνο αργότερα σε έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη, πίστευαν μάλιστα ότι οι μαθητές αυτοί είχαν το δικαίωμα να συνεκπαιδευτούν σε γενικά σχολεία και αυτό ήταν κάτι εφικτό. Επιπλέον, εκφράστηκε η πεποίθηση ότι μία τέτοια διαδικασία θα είχε γνωστικά και κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, όπως και σε άλλες έρευνες η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης φάνηκε να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της αναπηρίας των μαθητών. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήπιου έως μέτριου χαρακτήρα δεν αποτελούσαν δυσκολία για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ενώ μαθητές με πιο σοβαρές και πολύπλοκες ανάγκες (εγκεφαλικές / νευρολογικές διαταραχές,

διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή αισθητηριακές διαταραχές) θεωρούνται σημαντική πρόκληση. Τέλος, παρόμοια με άλλες έρευνες, η έρευνα αποκάλυψε πιο θετικές στάσεις από τους εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία σε σχολεία με Τμήματα Ένταξης ή είχαν λάβει πρόσθετη επιμόρφωση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπερίληψη (Avramidis & Kalyva, 2007).

Σε πιο πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα βρέθηκε ότι περίπου το 50% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρεί ότι σε περίπτωση ύπαρξης μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη οφείλει να ενημερώσει κάποιον άλλο αρμόδιο ώστε να αναλάβει δράση ή/και ευθύνη για εκείνους τους μαθητές. Αυτό το εύρημα φανερώνει την απουσία ευθύνης των εκπαιδευτικών γενικών τάξεων σχετικά με μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρακτική αυτή μπορεί να εξηγηθεί από την παγιωμένη αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων δεν φέρουν ευθύνη για οποιονδήποτε μαθητή/μαθήτρια δε μαθαίνει ανεμπόδιστα στις τάξεις τους ή από την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων που απαιτούνται (Αγαλιώτης και συν., 2011). Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να δυσχεραίνει την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Μάλιστα η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων δημιουργεί προβληματισμούς, καθώς την τελευταία εικοσαετία έχει υλοποιηθεί πλήθος αντίστοιχων σεμιναρίων και επιμορφώσεων.

### **1.3.2.Στάσεις Μαθητών στην Ελλάδα ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη**

Όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη, η έρευνα στην Ελλάδα επικεντρώθηκε κυρίως στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της. Ωστόσο η έρευνα δεν περιλαμβάνει την άποψη των μαθητών. Οι απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι επίσης καθοριστικές για την επιτυχημένη εφαρμογή της. Η σημασία της κατανόησης των πεποιθήσεων των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και των συνεπειών τους στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη γίνεται ακόμη πιο προφανής δεδομένου ότι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το περιβάλλον της τάξης

μπορούν να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη δυναμική της τάξης (Soulis et al., 2016). Παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες που δεν επηρεάζουν την κοινωνικότητα και την συναισθηματική τους διάθεση (π.χ. σωματικές αναπηρίες) είναι περισσότερο αποδεκτά από παιδιά με νοητικές αναπηρίες, αυτισμό, αναπτυξιακές διαταραχές (Odom et al., 2006).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών για τους μαθητές με αναπηρία φαίνεται να έχουν η ηλικία και το φύλο με τα κορίτσια και τα μικρότερα παιδιά να έχουν πιο θετική στάση. Ένα από τα ευρήματα που προκαλεί ανησυχία για την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών είναι η αρνητική στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία σχετικά τις ικανότητες των μαθητών με αναπηρία, όταν μάλιστα οι τελευταίοι βρίσκονται στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, οι περισσότεροι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές πιστεύουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες πρέπει να τοποθετούνται σε τμήματα ένταξης ή σε ειδικό σχολείο και όχι σε συμπεριληπτικές τάξεις. Θετικό είναι ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία σε γενικές τάξεις φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αυτή στάση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της έρευνας που βρίσκονταν στην ίδια τάξη με μαθητές με αναπηρίες ήταν πιο θετικοί και σίγουροι ότι οι τελευταίοι θα έπρεπε να συνεκπαιδούνται σε συμπεριληπτικές τάξεις. Οι μαθητές που πηγαίνουν σε συμπεριληπτικά σχολεία, ή που είναι εξοικειωμένοι με άτομο με αναπηρία ή έχουν ενημερωθεί από τους γονείς τους διαπιστώθηκε ότι ήταν πιο θετικοί για τις τάξεις ένταξης. Η παρούσα μελέτη προτείνει ότι θετικές στάσεις αναπτύσσουν μαθητές που τους αρέσει να διαβάζουν ιστορίες σχετικά με τα άτομα με αναπηρία. Οι ιστορίες για άτομα με αναπηρίες μπορούν να θεωρηθούν ως πηγές πληροφοριών για τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους (Soulis et al., 2016).

Συγκεκριμένα, οι απόψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέναντι σε μαθητές με νοητική αναπηρία βρέθηκαν στο σύνολο τους ουδέτερες. Οι στάσεις

φαίνεται να επηρεάζονται από τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι συμμετέχοντες με εκείνους που βρίσκονται σε συμπεριληπτικά σχολεία να έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Τα κορίτσια επέλεξαν πιο θετικά επίθετα για να περιγράψουν μαθητές με νοητική αναπηρία από τα αγόρια και οι μαθητές που εξέφρασαν θετικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και γενικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με νοητική αναπηρία ήταν πιο πιθανό να επιλέξουν θετικά επίθετα για να τους περιγράψουν (Georgiadi et al., 2012).

Καταληκτικά, φαίνεται ότι όσο περισσότερο η συμπερίληψη λαμβάνει χώρα, τόσο πιο συμπεριληπτικές θα γίνονται και οι πρακτικές στα σχολεία (Avramidis & Kalyva, 2007).

### **1.3.3.Εμπόδια στην εκπαιδευτική συμπερίληψη**

Ως μέσο εκπαιδευτικής αλλαγής, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, μαζί με άλλες δηλώσεις και διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ήταν εξαιρετικά ισχυρή. Ωστόσο, ακόμη και σε έθνη καλά συντονισμένα ή βαθιά αφοσιωμένα στο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, οι προσπάθειες για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι γεμάτες με σημαντικές δυσκολίες, διλήμματα και αντιφάσεις που συχνά οδηγούν σε αποσπασματικές μεταρρυθμίσεις (Vlachou, 2004).

Τα εμπόδια ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορούν αρχικά να διακριθούν σε πρώτου και δεύτερου βαθμού. Οι αλλαγές στα εμπόδια πρώτου βαθμού προσαρμόζουν την τρέχουσα πρακτική για να την κάνουν πιο αποτελεσματική ή αποδοτική, αφήνοντας τις υποκείμενες πεποιθήσεις χωρίς αμφισβήτηση. Οι αλλαγές δεύτερου βαθμού αντιμετωπίζουν τις πεποιθήσεις σχετικά με την τρέχουσα πρακτική και οδηγούν σε νέους στόχους, δομές ή ρόλους (Brickner, 1995 όπως αναφέρεται σε Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Τα εμπόδια πρώτου βαθμού είναι δηλαδή εξωγενή στους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνουν έναν αριθμό εξωτερικών παραγόντων που όμως επηρεάζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Μπορούν βέβαια να εξαλειφθούν με την εξασφάλιση πρόσθετων πόρων και

με την παροχή εκτεταμένης εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο όμως δεν αντιμετωπίζονται τα εμπόδια δευτέρου βαθμού που αφορούν στις πεποιθήσεις. Αυτά είναι εγγενή στους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις για τη μάθηση, τη διδασκαλία, την κανονικότητα και την αναπηρία, τις καθιερωμένες πρακτικές στη σχολική τάξη, αλλά και απροθυμία να αλλάξουν (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Συγκεντρωτικά, τα εμπόδια που παρεμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες είναι περιβαλλοντικά (έλλειψη προσαρμογών), επικοινωνιακά, αφορούν το πρόγραμμα σπουδών, τον χρόνο, την ικανότητα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Ahmad, 2012) με πολύ σημαντικό εμπόδιο την έλλειψη γνώσεων και εκπαίδευσης των δασκάλων μέσα στις τάξεις (Florian, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, μία βασική ανησυχία σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ότι τα γενικά σχολεία δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Σχολεία στη Βοσνία – Ερζεγοβίνη εξέφρασαν παράπονα για την έλλειψη υποδομής, εξοπλισμού και διδακτικού υλικού. Μεγαλύτερο, όμως, πρόβλημα θεωρείται η έλλειψη εκπαιδευμένου προσωπικού που θα μπορεί να δουλέψει με τους μαθητές και τις μαθήτριες με νοητική αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι η λύση για κάθε είδους κατάσταση που θα προκύψει στη συμπεριληπτική τάξη. Ταυτόχρονα πρέπει να διαφοροποιούν τα προγράμματα σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Το αποτέλεσμα είναι να αισθάνονται αγχωμένοι και ανεπαρκείς σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με νοητική αναπηρία. Επιπλέον, υπάρχει ο φόβος για πιθανές ευθύνες σε περίπτωση αποτυχίας της συμπεριληπτικής τάξης. Μια πολύτιμη στρατηγική που τονίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι η πρόσθετη υποστήριξη και εκπαίδευση σε θέματα όπως η εξατομίκευση και η συμπερίληψη, ο αυτισμός, οι γενετικές διαταραχές και η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική αναπηρία. Ωστόσο, είναι

ενθαρρυντικό ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην ίδια έρευνα δήλωσαν θετικά προσκείμενοι με την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Memisevic & Hodzic, 2011).

Σε έρευνα των Lambe και Bones (2006) με συμμετέχοντες φοιτητές μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν ως εμπόδια στην εκπαιδευτική συμπερίληψη οι ίδιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης. Οι βοηθητικοί πόροι και το μέγεθος της τάξης θεωρούνται δύο ακόμα ανασταλτικοί παράγοντες από τους συμμετέχοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Ιρλανδία στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα απέχει αρκετά από το να χαρακτηριστεί ως συμπεριληπτικό (Lambe & Bones, 2006).

Όπως προαναφέρθηκε στην έρευνα των Koutrouba και συν. (2008) βρέθηκε ότι οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ωστόσο, μέσα στην έρευνα αναφέρθηκαν αρκετά σημαντικά εμπόδια. Αρχικά, φαίνεται ότι το αυστηρό πρόγραμμα σπουδών περιορίζει σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπάρχει ένα αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι ο υφιστάμενος εξοπλισμός υποδομής και οι οικονομικοί πόροι που παρέχονται για την εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι εξαιρετικά ανεπαρκείς. Οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών είναι ισχυρότερες όταν η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά περιπτώσεις μαθητών με σοβαρή ή βαριά αναπηρία (Koutrouba et al., 2008). Η διαπίστωση ότι οι προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών θεωρούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως εμπόδια δεν αποτελεί έκπληξη. Οι δύσκολα αντιμετωπίσιμες συμπεριφορές (ιδιαίτερα η λεκτική και σωματική επιθετικότητα) έχουν χρησιμοποιηθεί εδώ και καιρό για να δικαιολογήσουν την τοποθέτηση των συγκεκριμένων μαθητών σε πιο περιοριστικά περιβάλλοντα (Agran et al., 2002). Τέλος, θα πρέπει να παρέχονται σεμινάρια κατάρτισης



για την ειδική αγωγή, καθώς η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως πρέπει να είναι καταρτισμένοι ώστε να διδάξουν παιδιά με αναπηρίες. Μάλιστα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι θετικοί απέναντι στην προσωπική τους κατάρτιση στην ειδική αγωγή, υπό την προϋπόθεση ότι τους απονέμεται μεταπτυχιακό δίπλωμα, βελτιώνοντας έτσι τα επαγγελματικά τους προσόντα και την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά την εργασία τους σε συμπεριληπτικές τάξεις (Koutrouba et al., 2008). Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) καθώς η έλλειψη εμπειρίας και κατάρτισης για την ειδική αγωγή ήταν τα σημαντικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Βέβαια αυτό δεν θα έπρεπε να προκαλεί έκπληξη, μιας και η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει κερδίσει μόλις πρόσφατα δυναμική στην Ελλάδα (με μορφές υλοποίησης μερικής συμπερίληψης), ενώ ταυτόχρονα τα μαθήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν καλύπτουν συνήθως θέματα ειδικής εκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα σχεδιασμού και εφαρμογής της πολιτικής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι η παραδοσιακή, κυρίαρχη και επίμονη εστίαση σε μια ατομικιστική προσέγγιση ελλειμμάτων. Αυτή η προσέγγιση εντοπίζει την πηγή των προβλημάτων μέσα στο άτομο και δικαιολογεί τις κοινωνικές ανισότητες στη βάση των βιολογικών ανισοτήτων. Επιπλέον, με αυτή την προσέγγιση όλες οι προσπάθειες της εκπαίδευσης στρέφονται στην ελαχιστοποίηση των διαφορών. Φαίνεται ότι αυτή η εξομάλυνση του ανθρώπου είναι πιο βολική, αφού η εξομάλυνση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνεπάγεται αμφισβήτηση του τρέχοντος εκπαιδευτικού, και ως εκ τούτου των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων (Vlachou, 2004).

Συνοψίζοντας είναι επιτακτικό οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν συμπεριληπτικές τάξεις να είναι προετοιμασμένοι για αυτό το είδος διδασκαλίας. Ακόμα και οι πιο καταρτισμένοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, που χαρακτηρίζονται από θετικές στάσεις προς το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, μπορεί να αντιμετωπίσουν

προκλήσεις και δυσκολίες από την ποικιλία μαθησιακών αναγκών και των συμπεριφορών στη συμπεριληπτική τάξη (Van Reusen et al. 2000). Τέλος όπου επικρατεί έλλειψη ενημέρωσης, αρνητικές στάσεις και στιγματιστικές πεποιθήσεις, οι προσπάθειες για μεγαλύτερη ενσωμάτωση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην κοινότητα θα βρουν αντίσταση. Η κατανόηση των πεποιθήσεων του κοινού σχετικά με την νοητική αναπηρία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην πιθανή επιτυχία των πολιτικών συμπερίληψης (Scior, 2011).

#### **1.3.4. Έρευνες – αποτελέσματα σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία.**

Σε γενικές γραμμές η έρευνα για τις επιδράσεις της ένταξης και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τείνει να εστιάζει σε άτομα με ήπιες ή μέτριες αναπηρίες. Την τελευταία δεκαετία έχει δοθεί αυξημένη προσοχή στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών με πιο σοβαρές αναπηρίες, με έμφαση στην παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη γενικής εκπαίδευσης (Foreman et al., 2004). Η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση υπήρξε ένας σταθερός και εξέχων στόχος των νομοθετικών, πολιτικών και ερευνητικών πρωτοβουλιών. Παρόλο που οι προσπάθειες για την ένταξη των μικρότερων μαθητών στο προσχολικό και το δημοτικό σχολείο έχουν λάβει μεγάλη προσοχή, οι μεγαλύτεροι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες εξακολουθούν να έχουν περιορισμένη συμμετοχή στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης στα περισσότερα δημόσια λύκεια (Carter & Hughes, 2006).

Από την παγκόσμια άνοδο του κινήματος για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία τη δεκαετία του 1960 και 1970, τα άτομα με αναπηρία έχουν αναγνωρίσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως κλειδί για τις ευκαιρίες απασχόλησης, την ποιότητα ζωής, την αυτοϋποστήριξη, την ενδυνάμωση, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα στην

κοινωνία γενικότερα (Peters, 2007). Το σκεπτικό της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι μέρος μιας ευρύτερης φιλοσοφίας της ένταξης της κοινότητας, που βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλα τα μέλη της κοινότητας έχουν αξία και πρέπει να συμπεριληφθούν (Shea, 2012).

Τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των ατόμων με νοητική αναπηρία μπορεί να είναι ακαδημαϊκά, αλλά και κοινωνικά. Σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι διαδραματίζουν ο βαθμός συμπερίληψης, αλλά και ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας των μαθητών και μαθητριών (Freeman & Alkin, 2000).

Οι Foreman και συν. (2004) αξιολόγησαν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μαθητών με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες σε συμπεριληπτικές και σε απομονωμένες τάξεις. Οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται να επιδεικνύουν επιθυμητές συμπεριφορές για περισσότερη ώρα σε συμπεριληπτικές τάξεις (63% του συνολικού χρόνου παρατήρησης) από ότι στις απομονωμένες αίθουσες διδασκαλίας (44% του συνολικού χρόνου παρατήρησης). Αν και οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές έχουν πραγματική σημασία μέσα στις τάξεις διδασκαλίας.

Στην έρευνά τους οι Sermier Dessemontet και συν. (2012) ασχολήθηκαν με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με νοητική αναπηρία σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την προσαρμοστική τους συμπεριφορά. Συνέκριναν δύο παρόμοιες ομάδες μαθητών ηλικίας 7 – 8 χρονών, με νοητική αναπηρία που είχαν ως διαφορά το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Η πρώτη ομάδα φοιτούσε σε γενικό συμπεριληπτικό σχολείο, ενώ η δεύτερη φοιτούσε σε ένα ειδικό σχολείο. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία παρουσίασαν μικρή, όμως σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους στη γλώσσα και στον γραμματισμό σε σχέση με τους μαθητές με νοητική αναπηρία που βρίσκονταν σε πιο απομονωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δηλαδή σε ειδικά σχολεία. Αντίθετα, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των

μαθηματικών και στην προσαρμοστική συμπεριφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών με νοητική αναπηρία. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι οι επιδόσεις στη γλώσσα και στα μαθηματικά, αλλά και η προσαρμοστική συμπεριφορά των μαθητών με νοητική αναπηρία παρουσίασαν βελτίωση σε βάθος δύο χρόνων ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο φοιτούσαν (Sermier Dessemontet et al., 2012).

Τέλος στην ανασκόπησή τους οι Freeman και Alkin (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν οι μαθητές με νοητική αναπηρία εντάσσονται πλήρως σε γενικές τάξεις παρατηρούνται περισσότερα ακαδημαϊκά οφέλη για τους ίδιους. Καθώς ο δάσκαλος της τάξης απευθύνεται σε παιδιά με και χωρίς νοητικές αναπηρίες, δίνει οδηγίες που ανταποκρίνονται στις γενικές ικανότητες των μαθητών και έτσι το επίπεδο των οδηγιών είναι πιο υψηλό σε σχέση με τα ειδικά σχολεία. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία επωφελούνται από αυτό το υψηλότερο επίπεδο σύμφωνα και με τη θεωρία του Vygotsky. Τα ευρήματα δείχνουν ότι σε μαθητές με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία υπάρχουν θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα από την εκπαιδευτική συμπερίληψή, ενώ σε μαθητές με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Όσον αφορά τώρα στην κοινωνικότητα οι μαθητές που είναι πλήρως ενταγμένοι σε γενικές τάξεις φαίνεται ότι, ακόμα και αν δεν είναι πλήρως αποδεκτοί από τα υπόλοιπα παιδιά, είναι πιο ικανοί κοινωνικά σε σχέση με μαθητές με νοητική αναπηρία που φοιτούν σε πιο απομονωμένα σχολικά περιβάλλοντα (Freeman & Alkin, 2000).

Πέρα από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με νοητική αναπηρία μεγάλη σημασία έχει και η κοινωνική επίδραση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών είναι πολύ σημαντικές ιδιαίτερα κατά την περίοδο του λυκείου. Στην έρευνα των Cutts και Sigafos (2001) εννέα μαθητές με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία που είχαν ελλείμματα στην κοινωνική

ικανότητα παρατηρήθηκαν καθημερινά στο περιβάλλον του συμπεριληπτικού λυκείου τους στην Αυστραλία. Η αξιολογούμενη κοινωνική επάρκεια αυτών των μαθητών ήταν αρκετά κατώτερη από την νόρμα μαθητών παρόμοιας ηλικίας χωρίς νοητική αναπηρία. Παρά τα ελλείμματα οι περισσότεροι μαθητές είχαν θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές αφορούσαν κυρίως συνομηλίκους που είχαν επίσης νοητική αναπηρία. Με βάση αυτά τα δεδομένα, φαίνεται ότι τα ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα μπορεί να μην εμποδίζουν απαραίτητως ένα παιδί να έχει θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους του και έτσι να αποκομίσει κοινωνικά οφέλη από την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, αναφέρεται από τους ερευνητές ότι η διαδικασία πρέπει να συμπληρωθεί με μερικές παρεμβάσεις για την προώθηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εφήβων με και χωρίς νοητική αναπηρία. Επιπλέον είναι πιθανό να χρειάζονται παρεμβάσεις για την αλλαγή προβληματικών συνθηκών και συμπεριφορών, αλλά και για την ενθάρρυνση των μαθητών χωρίς αναπηρία να αλληλοεπιδράσουν με συνομηλίκους που έχουν νοητική αναπηρία (Cutts & Sigafos, 2001).

Επιπλέον οι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις των μαθητών βρέθηκε ότι ήταν συγκριτικά περισσότερες μέσα στις συμπεριληπτικές τάξεις, καθώς σε τέτοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ο μαθητής έχει την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσει με τον βοηθό του και οποιονδήποτε από τους 20-25 συνομηλίκους της τάξης. Αντίθετα στις ειδικές τάξεις υπάρχει ένας δάσκαλος και ένας βοηθός, που είναι σε μεγάλο βαθμό απασχολημένοι με την παροχή βοήθειας στους μαθητές. Καθώς οι υπόλοιποι μαθητές της ειδικής τάξης είναι απίθανο να ξεκινήσουν επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, το συγκεκριμένο περιβάλλον προσφέρει περιορισμένες ευκαιρίες για αυθόρμητη επικοινωνία (Foreman et al., 2004).

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης δεν αφορούν μόνο τους μαθητές με νοητική αναπηρία ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τους τυπικά

αναπτυσσόμενους μαθητές που βρίσκονται στις γενικές τάξεις. Σε έρευνά τους οι Sermier Dessemontet και Bless (2013) μελέτησαν την επίδραση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με νοητική αναπηρία στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τυπικών μαθητών με χαμηλή, μέση και υψηλή επίδοση. Η έρευνα αφορούσε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελβετία, ενώ οι μαθητές με νοητική αναπηρία λάμβαναν εκπαιδευτική υποστήριξη και περνούσαν το 70% του χρόνου τους ενταγμένοι στις γενικές τάξεις. Η πρόοδος των μαθητών χωρίς αναπηρία, ανεξάρτητα από το επίπεδο της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, δεν φαίνεται να τίθεται σε κίνδυνο από την συνεκπαίδευση ενός παιδιού με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία που λαμβάνει τεσσεράμισι έως εξίμισι ώρες υποστήριξης από καθηγητή ειδικής αγωγής την εβδομάδα. Παρόλα αυτά η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είχε και θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών χωρίς αναπηρίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές ένας λόγος για αυτό το γεγονός θα μπορούσε να είναι ότι οι παρεμβάσεις του ειδικού παιδαγωγού και οι προσαρμογές που έγιναν στην τάξη ήταν προσανατολισμένες κυρίως για τον μαθητή με νοητική αναπηρία και δεν τις εκμεταλλεύτηκαν προς όφελος των υπόλοιπων μαθητών (Sermier Dessemontet & Bless, 2013).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα ευρήματα έρχεται η έρευνα των Cole και συν. (2004), η οποία μελέτησε τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με αναπηρία στη γλώσσα και στα μαθηματικά σε συμπεριληπτικά και τυπικά σχολικά περιβάλλοντα. Μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικές τάξεις είχαν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο τόσο στα μαθηματικά όσο και στη γλώσσα σε σχέση με συνομήλικους σε τυπικές αίθουσες. Το συμπέρασμα αυτό είναι ίσως το πιο σημαντικό της έρευνας, καθώς ένα από τα συχνότερα επιχειρήματα κατά της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι ότι παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών χωρίς αναπηρία (Staub & Peck, 1994 όπως αναφέρεται σε Cole et al. 2004). Αν και δε βρέθηκε σημαντική διαφορά στην επίδοση των μαθητών με αναπηρία στα δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά

περιβάλλοντα, πρέπει να τονιστεί ότι για τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία υπήρχε ακαδημαϊκή διαφορά ανάμεσα στη συμπεριληπτική τάξη και στις παραδοσιακές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με ήπια νοητική αναπηρία που φοιτούσε σε συμπεριληπτικές τάξεις είχε πρόοδο στα μαθηματικά και την ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία σε παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό είναι αρκετά σημαντικό καθώς συχνά μαθητές με τη συγκεκριμένη αναπηρία θεωρούνται ότι χρειάζονται μια ξεχωριστή αίθουσα ειδικής αγωγής προκειμένου να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες στον τομέα της ανάγνωσης και των μαθηματικών (Cole et al., 2004).

Σχετικά με τα πιθανά πλεονεκτήματα των μαθητών χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε μία συμπεριληπτική τάξη μαζί με μαθητές με σοβαρές ή βαριές αναπηρίες ρωτήθηκαν γονείς, εκπαιδευτικοί και βοηθητικό προσωπικό. Δήλωσαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και ανοχή απέναντι σε διαφορές, ενισχυμένη ενσυναίσθηση και απόκτηση μοναδικών ικανοτήτων (κατανόηση νοηματικής γλώσσας, χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας). Η συνεκπαίδευση θεωρήθηκε σημαντική από τους συμμετέχοντες, καθώς η συμπεριληπτική τάξη περιλάμβανε κατάλληλα πρότυπα, συνομιλητές και συνομήλικους ως κίνητρα. Για τους μαθητές με σοβαρές/βαριές αναπηρίες σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρούνταν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές βελτιώσεις στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στη γραφή ως ένα βαθμό. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι βελτιώσεις αφορούσαν τη διάθεση των μαθητών με αναπηρία στις συμπεριληπτικές τάξεις, τον βαθμό αυτονομίας και παρακίνησής τους να βρεθούν στη σχολική τάξη και να συμμετέχουν (Downing & Peckham-Hardin, 2007). Κοινωνικά πλεονεκτήματα για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες που φοιτούν σε γενικά λύκεια, αλλά και για τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία αναφέρει και η έρευνα των Carter και Hughes (2006). Ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συμμαθητές χωρίς αναπηρίες, εκμάθηση σημαντικών κοινωνικών

δεξιοτήτων, ανάπτυξη φιλιών με συμμαθητές, βελτίωση της στάσης απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και αύξηση γνώσεων για μαθητές με αναπηρία ήταν τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και το σχολικό προσωπικό που συμμετείχε στην έρευνα (Carter & Hughes, 2006).

Ωστόσο, καθώς έχει βρεθεί ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών με σοβαρές αναπηρίες και συμμαθητών τους είναι περιορισμένες στο λύκειο ανεξάρτητα από το επίπεδο της φυσικής ενσωμάτωσης ή τη θέση των μαθητών αυτών, είναι αρκετά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους (Carter et al., 2005).

Πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ένα πλήρες συμπεριληπτικό σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν η επαγγελματική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Downing et al., 2004).

Δεδομένων των πολυάριθμων μελετών που αποδεικνύουν θετικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη στα σχολεία, καθώς και η έλλειψη στοιχείων για επιβλαβείς επιπτώσεις, είναι λογικό ότι όλο και περισσότεροι γονείς ζητούν την τοποθέτηση των παιδιών τους με σοβαρές αναπηρίες μέσα σε εκπαιδευτικά συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της αυξανόμενης εγγραφής μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, είναι επιτακτική ανάγκη να διαπιστώνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη και να αξιολογούνται οι επιπτώσεις στην πολιτική και την πρακτική (Butler & Shevlin, 2001).



#### **1.4. Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση και η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ήπια ή μέτρια αλλά και με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα κληθεί να απαντήσει η παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη και στο επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών;
2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων;

## **Κεφάλαιο 2°** **Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1. Συμμετέχοντες στην έρευνα**

Όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία, καθώς αυτές αποδεικνύονται κρίσιμες για την επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Ahmad, 2012). Οι συμμετέχοντες είναι όλοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής ή ειδικής αγωγής. Συνολικά συμπληρώθηκαν 126 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε διάφορα μέρη της Ελλάδος, κυρίως στη βόρεια Ελλάδα. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε τυχαία χωρίς να χρησιμοποιηθεί κάποια μέθοδος.

Από όλους τους συμμετέχοντες το 79,4% ήταν γυναίκες (100 συμμετέχουσες), ενώ το 20,6% ήταν άντρες (26 συμμετέχοντες). Επομένως, η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Η ηλικία των ερωτηθέντων κυμαινόταν από 23 έως 63 χρονών με το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνεται στις ηλικίες 27 έως 35 χρονών (54,9%).

Το 60,3 % αποτελούσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το υπόλοιπο 39,7 % εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη γενική αγωγή το 26,2% είχε μηδέν προϋπηρεσία, ενώ ακολούθως το 18,3 % είχε μόνο ένα χρόνο προϋπηρεσία και το 13,5% είχε δύο με τρία χρόνια προϋπηρεσία. Στην ειδική αγωγή το 44,4% των ερωτηθέντων δεν είχε κανέναν χρόνο προϋπηρεσία και το 17,5% είχε ένα χρόνο προϋπηρεσία.

Επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή είχε το 72,2 % (91 συμμετέχοντες) με τους περισσότερους να έχουν λάβει γνώσεις σχετικά με την ειδική αγωγή από μεταπτυχιακές σπουδές (49,6%) ή από κάποιο πρόγραμμα εξειδίκευσης (34,9%). Διδακτική εμπειρία με

μαθητή με νοητική αναπηρία μέσα στα 4 τελευταία χρόνια είχε το 45,2 % των συμμετεχόντων. Το 23% των συμμετεχόντων εργάζονται αυτή τη στιγμή σε Γενικό Δημοτικό, ενώ το 20,6% εργάζεται στη Γενική Δευτεροβάθμια. Το 12,7% των συμμετεχόντων δεν εργάζεται αυτή τη στιγμή. Το 10,4 % εργάζεται σε Ειδικό Δημοτικό, ΕΕΕΕΚ, Ειδικό ΕΠΑΛ, Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη.

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων φαίνονται οργανωμένα στον Πίνακα

1.

*Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία*

<b>Δημογραφικά Στοιχεία</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο</b>		
Γυναίκα	100	79,4 %
Αντρας	26	20,6 %
Σύνολο	126	100 %
<b>Ηλικία</b>		
23 – 33 χρονών	69	54,9 %
34 – 43 χρονών	28	22,4 %
44 – 63 χρόνων	29	23,2 %
Σύνολο	126	100 %
<b>Εκπαίδευση</b>		
Πρωτοβάθμια	76	60,3 %
Δευτεροβάθμια	50	39,7 %
Σύνολο	126	100 %
<b>Προϋπηρεσία στη γενική</b>		
0 χρόνια	33	26,2 %
0,5 – 10 χρόνια	57	45,4 %
11 – 20 χρόνια	21	16,8 %
21 – 34 χρόνια	15	12 %
Σύνολο	126	100 %
<b>Προϋπηρεσία στην ειδική</b>		
0 χρόνια	56	44,4 %
0,5 – 10 χρόνια	63	50,1 %
11 – 17 χρόνια	7	5,6 %
Σύνολο	126	100 %
<b>Επιμόρφωση στην ειδική</b>		
Ναι	91	72,2 %
Όχι	35	27,8 %
Σύνολο	126	100 %
<b>Είδος επιμόρφωσης</b>		
Βασικές σπουδές	10	7,9 %
Μεταπτυχιακό	39	31 %
Διδακτορικό	1	0,8 %
Πρόγραμμα. Εξειδίκευσης	22	17,5 %
Άλλο	9	7,1 %
Βασικές σπουδές και μεταπτυχιακό	2	1,6 %
Βασικές σπουδές και προγ. εξειδίκευσης	2	1,6 %

Μεταπτυχιακό και προγ. εξειδίκευσης	5	4 %
Βασικές σπουδές, μεταπτυχιακό, προγ. εξειδίκευσης	3	2,4 %
Βασικές σπουδές και άλλο	1	0,8 %
Βασικές σπουδές, προγ. εξειδίκευσης και άλλο	1	0,8 %
Σύνολο	95	75,4 %
<b>Εμπειρία στη νοητική αναπηρία (τα τελευταία 4 χρόνια)</b>		
Ναι	57	45,2 %
Όχι	69	54,8 %
Σύνολο	126	100 %
<b>Εργασία</b>		
Γενικό Δημοτικό	29	23 %
Ειδικό Δημοτικό	2	1,6 %
Δευτεροβάθμια Γενική	26	20,6 %
ΕΕΕΕΚ, Ειδικό ΕΠΑΛ	4	3,2 %
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	12	9,5 %
Νηπιαγωγείο	3	2,4 %
Παράλληλη Στήριξη	5	4 %
Τμήμα Ένταξης	2	1,6 %
Άλλο(φροντιστήρια/ιδιαιτέρα/ιδιώτης/αυτοαπασχολούμενος)	10	7,9 %
Άνεργος	16	12,7 %
Συνταξιούχος	2	1,6 %
Ελλείπουσες Τιμές	15	11,9 %
Σύνολο	126	100 %

## 2.2.Ερευνητικό εργαλείο

Εργαλείο της παρούσας έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο που στην αρχική του μορφή είχε τίτλο “My Thinking about Inclusion Scale” και δημιουργήθηκε από τις Stoiber, Gettinger και Goetz (1998) για να διερευνήσει τις στάσεις και πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Μετέπειτα το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα των Ανταμιδής και Καλύβα (2007), τα αποτελέσματα των οποίων παρατίθενται στην παρούσα εργασία. Επίσης το ερωτηματολόγιο αυτό βρέθηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά, καθώς χρησιμοποιήθηκε στη διπλωματική εργασία της Δελέλη Αικατερίνης (2020) με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των σχολικών διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο από την διπλωματική εργασία της Δελέλη Αικατερίνης με τροποποιήσεις. Οι τροποποιήσεις έγιναν ώστε το ερωτηματολόγιο να ταιριάζει στον σκοπό της έρευνας. Ο σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία.

Στο πρώτο μέρος υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων που αφορούν στο φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, την προϋπηρεσία, την τωρινή εργασία και την εμπειρία τους ως προς την ειδική αγωγή και τη νοητική αναπηρία.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν είκοσι δύο (22) ερωτήσεις οι οποίες υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο των Stoiber και συν. (1998) και στη διπλωματική εργασία της Δελέλη Αικατερίνης (2020), όμως υπέστησαν προσαρμογές ώστε να ταιριάζουν στο παρόν θέμα. Στις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν αντί να αναφέρεται ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφέρεται ο βαθμός νοητικής αναπηρίας των μαθητών (ήπια ή μέτρια και σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία). Ο/Η ερωτώμενος/-η πρέπει να διαλέξει μία από τις πέντε πιθανές απαντήσεις (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ ή Συμφωνώ απόλυτα) καθώς το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί πενταβάθμια κλίμακα Likert. Χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένα κλίμακα, καθώς αυτή υπάρχει και στο αρχικό ερωτηματολόγιο “My Thinking about Inclusion” των Stoiber και συν. (1998). Πρέπει να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις αυτές στην αρχική τους μορφή αφορούν 28 ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις υποενότητες ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Στο παρόν ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις 1-11 αποτελούν την πρώτη υποενότητα και διερευνούν τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία. Οι βασικές αυτές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με το τι είναι ηθικά σωστό για τους

συμμετέχοντες και τι συνιστά «βέλτιστη πρακτική» όσον αφορά την εκπαίδευση όλων των παιδιών. Από την αρχική κλίμακα έχει αφαιρεθεί μία ερώτηση.

Οι ερωτήσεις 12 – 19 του ερωτηματολογίου ανήκουν στη δεύτερη υποενότητα και διερευνούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της συμπερίληψης. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν τροποποιηθεί ώστε να αναφέρονται πλέον στη νοητική αναπηρία και έχουν γίνει διπλές. Σε κάθε ερώτηση ο/η συμμετέχων/-ουσα πρέπει να απαντήσει για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της συμπερίληψης σχετικά με έναν μαθητή με ελαφρά ή ήπια νοητική αναπηρία και σχετικά με έναν μαθητή με βαριά ή σοβαρή νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με τις Stoiber και συν. (1998) τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι μία ανάλογη κατηγορία με εκείνη των βασικών αντιλήψεων. Οι προσδοκίες που υπάρχουν για τους μαθητές επηρεάζουν τα αποτελέσματά τους στη συμπεριφορά ή στην ανάπτυξη. Από τις αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν αφαιρεθεί τρεις.

Οι ερωτήσεις 20 – 22 ανήκουν στην τρίτη υποενότητα και αφορούν τις πρακτικές μέσα στην τάξη καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να επηρεάσει τη σχολική ζωή μέσα στην αίθουσα (Stoiber et al. 1998). Από το αρχικό ερωτηματολόγιο έχουν αφαιρεθεί δύο ερωτήσεις αυτή της υποενότητας. Οι ερωτήσεις είναι και εδώ διπλές και ο συμμετέχων/-ουσα πρέπει να απαντήσει για έναν μαθητή με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία και στη συνέχεια για έναν μαθητή με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία.

Σύμφωνα και με τις Stoiber και συν. (1998) υπάρχουν μέσα στο ερωτηματολόγιο μερικές ερωτήσεις με αντίστροφη βαθμολόγηση. Συγκεκριμένα στο παρόν ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις αυτές είναι δέκα στο σύνολό τους. Πρόκειται για τις δηλώσεις: 2, 3, 7, 8, 13, 14, 18, 20, 21 και 22.

Ολόκληρο το ερευνητικό εργαλείο με τις τροποποιήσεις που έγιναν υπάρχει στο παράρτημα.

### **2.3. Διαδικασία**

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο Google Forms και προωθήθηκε ηλεκτρονικά σε όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μέσω e-mail και άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook). Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με δέκα περίπου εκπαιδευτικούς ώστε να διαπιστωθεί ότι δεν προκύπτουν προβλήματα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η περίοδος διανομής του ερωτηματολογίου και της συλλογής δεδομένων ήταν από τον Σεπτέμβριο έως τον Νοέμβριο του 2021. Συνολικά 126 εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εκτιμάται στα 10 περίπου λεπτά. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ανώνυμη, οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι εμπιστευτικές και χρησιμοποιούνται μόνο για τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Τέλος δόθηκε ως τρόπος επικοινωνίας το e-mail της ερευνήτριας σε περίπτωση που υπήρχαν απορίες ή χρειαζόνταν πρόσθετες πληροφορίες.

### **2.4. Ανάλυση Δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2021 και πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21. Αρχικά τα δεδομένα των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και δόθηκε συγκεκριμένη αρίθμηση για κάθε μεταβλητή. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων έγινε περιγραφική στατιστική ώστε να βρεθούν και να παρουσιαστούν οι συχνότητες και τα ποσοστά των στοιχείων τους. Για τις ερωτήσεις 1 έως 22 του δεύτερου μέρους του

ερωτηματολογίου έγινε αρχικά περιγραφική στατιστική ώστε να βρεθούν οι μέσοι όροι, μέγιστη και ελάχιστη τιμή και οι τυπικές αποκλίσεις.



## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

#### **3.1. Περιγραφική Στατιστική**

Για την περιγραφή και τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία χρησιμοποιήθηκε η Περιγραφική Στατιστική. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων βρέθηκε ο μέσος όρος, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή και η τυπική απόκλιση. Για κάθε υπονοετότητα του ερωτηματολογίου έχει κατασκευασθεί ο αντίστοιχος πίνακας με τα παραπάνω δεδομένα.

##### **3.1.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη**

Όπως προαναφέρθηκε, οι ερωτήσεις 1 έως 11 διερευνούν τις βασικές απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία. Η υποενοτότητα αυτή συνδέεται στενά με τις αξίες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση όλων των παιδιών.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τη συγκεκριμένη υποενοτότητα του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά τις θετικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι η μεγαλύτερη συμφωνία των εκπαιδευτικών βρίσκεται στη δήλωση «Πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με νοητική αναπηρία, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην τάξη του γενικού σχολείου» ( $M.O. = 4,27 - T.A. = ,804$ ). Ο μέσος όρος στις περισσότερες από τις δηλώσεις είναι μεγαλύτερος του 3 δείχνοντας τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η δήλωση: «Η συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία ΔΕΝ αποτελεί επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών» και η δήλωση : «Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς νοητική αναπηρία» είναι αρνητικές. Επομένως ο χαμηλός μέσος όρος δείχνει και πάλι τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Από τη δήλωση: «Δεν είναι αναγκαίο να λάβει ειδική κατάρτιση κάποιος προκειμένου να διδάξει σε μία τάξη όπου συνεκπαιδούνται παιδιά με και χωρίς νοητική αναπηρία» προκύπτει η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, όταν μέσα στη σχολική τάξη βρίσκονται μαθητές με νοητική αναπηρία, καθώς ο μέσος όρος είναι 1,55.

*Πίνακας 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη*

Ερώτηση	N	E.T.	M.T.	M.O.	T.A.
Πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με νοητική αναπηρία, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην τάξη του γενικού σχολείου.	126	2	5	4,27	,804
Η συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο ενδέχεται να αποφέρει οφέλη στις οικογένειες αυτών.	126	2	5	4,10	,753
Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των μαθητών με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.	126	1	5	4,02	1,058
Οι μαθητές με νοητική αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εκπαιδούνται στην ίδια τάξη με όλους τους μαθητές.	126	1	5	3,94	,941
Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς νοητική αναπηρία στην ίδια τάξη.	126	1	5	3,79	,873
Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία ΔΕΝ μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης.	126	1	5	3,70	1,014
Οι γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία προτιμούν να φοιτά το παιδί τους στις τάξεις του γενικού σχολείου.	126	2	5	3,67	,798
Οι περισσότεροι μαθητές με νοητική αναπηρία δεν παρουσιάζουν προβλήματα	126	1	5	3,03	,809

συμπεριφοράς όταν συνεκπαιδεύονται σε τάξεις γενικού σχολείου.					
Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς νοητική αναπηρία.	126	1	5	2,51	1,002
Η συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία ΔΕΝ αποτελεί επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.	126	1	5	2,18	,967
Δεν είναι αναγκαίο να λάβει ειδική κατάρτιση κάποιος προκειμένου να διδάξει σε μία τάξη όπου συνεκπαιδεύονται παιδιά με και χωρίς νοητική αναπηρία.	126	1	4	1,55	,627

### 3.1.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Οι ερωτήσεις 12 έως 19 αποτελούν τη δεύτερη υποενότητα του ερωτηματολογίου και διερευνούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Στο παρόν ερωτηματολόγιο κάθε ερώτηση είναι διπλή και οι συμμετέχοντες πρέπει να απαντήσουν ξεχωριστά για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία και για τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αυτό που γίνεται αμέσως αντιληπτό είναι ότι υπάρχει πιο θετική στάση και μεγαλύτερες προσδοκίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία. Ενδεικτικά οι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η «Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία», καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 4,33, αλλά και ότι «Η αποδοχή της διαφορετικότητας από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ενισχύεται με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία», καθώς ο μέσος όρος βρίσκεται στο 4,20.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων που είναι υψηλότερος για τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία βρίσκεται στις ερωτήσεις 13, 14 και 18 (βλ. Πίνακα 3).

Διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία θα αναπτύξουν γρηγορότερα τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες σε πιο απομονωμένα περιβάλλοντα, ότι θα απομονωθούν πιο εύκολα από τα υπόλοιπα παιδιά σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο σε σχέση με τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία και ότι μπορεί να παρουσιάσουν πιο δύσκολα διαχειρίσιμη συμπεριφορά.

*Πίνακας 3: Προσδοκώμενα αποτελέσματα*

Ερώτηση	Νοητική Αναπηρία	N	E.T.	M.T.	M.O.	T.A.
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τους μαθητές	Με ήπια/μέτρια	126	2	5	4,33	,73
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,17	,989
Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι πιθανόν να αναπτυχθούν γρηγορότερα σε ένα ειδικό σχολείο ή μια ξεχωριστή τάξη παρά στη γενική τάξη για τους μαθητές	Με ήπια/μέτρια	126	1	5	2,76	1,099
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,38	1,065
Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι πιθανόν να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά οι μαθητές	Με ήπια/μέτρια	126	1	4	2,70	1,006
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,30	1,182
Η αποδοχή της διαφορετικότητας από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ενισχύεται με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών	Με ήπια/μέτρια	126	1	5	4,20	,810
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,94	,998
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προωθεί την ανεξαρτησία των μαθητών	Με ήπια/μέτρια	126	1	5	4,08	,796
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,56	,899
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη ενισχύει την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των μαθητών	Με ήπια/μέτρια	126	1	5	4,08	,765
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,61	,921

Μπορεί να παρουσιαστεί δύσκολα διαχειρίσιμη συμπεριφορά σε μία συμπεριληπτική τάξη από μαθητές	Με ήπια/μέτρια	126	1	5	3,08	,845
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,58	,870
Οι προκλήσεις που προσφέρει η τάξη του γενικού σχολείου προάγουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών	Με ήπια/μέτρια	126	1	5	3,73	,862
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,10	,967

### 3.1.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη

Στην τρίτη υποενότητα του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές μέσα στην τάξη και ως προς τον τρόπο που η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία επηρεάζει τη σχολική ζωή μέσα στην αίθουσα. Όλες οι ερωτήσεις είναι διπλές και τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος (Μ.Ο.) σε όλες τις ερωτήσεις αυτής της υποενότητας είναι μεγαλύτερος για τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία σε σχέση με τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία. Φαίνεται ότι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία μονοπωλούν περισσότερο τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών, αλλά και χρειάζονται περισσότερο έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη σε σχέση με τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται ήδη από την περιγραφική στατιστική αντιληπτό ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη ως προς το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών και μαθητριών. Για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία υπάρχουν συνολικά πιο θετικές στάσεις, μεγαλύτερες

προσδοκίες και μικρότερος αντίκτυπος στη σχολική ζωή μέσα στην αίθουσα και στις συνήθειες πρακτικές σε σχέση με τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία.

Πίνακας 4: Πρακτικές στην τάξη

Ερώτηση	Νοητική Αναπηρία	N	E.T.	M.T.	M.O.	T.A.
Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ο χρόνος των εκπαιδευτικών μονοπωλείται από μαθητές	Με ήπια/μέτρια	126	1	4	2,67	,818
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,02	,876
Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης η προσοχή των εκπαιδευτικών απαιτείται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τη συμπεριφορά των μαθητών	Με ήπια/μέτρια	126	1	5	3,35	,924
	Με σοβαρή/βαριά	126	1	5	3,67	,818
Μια καλή προσέγγιση για τη διαχείριση μιας τάξης συμπερίληψης είναι η ύπαρξη συγχρόνως ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης για μαθητές	Με ήπια/μέτρια	126	2	5	4,28	,786
	Με σοβαρή/βαριά	126	2	5	4,36	,871

### 3.1.4 Περιγραφική Στατιστική των Υποενοτήτων

Στον Πίνακα 5 φαίνονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κάθε υποενοτήτας συνολικά. Παρατηρείται ότι τον μεγαλύτερο μέσο όρο ( $M.O. = 3,6825$ ) έχει η υποενοότητα «Πρακτικές στην Τάξη» και μάλιστα όταν αφορά μαθητές με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης υποενοτήτας έχουν αρνητική βαθμολόγηση και επομένως ο αυξημένος μέσος όρος εκφράζει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την παρουσία των μαθητών με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία μέσα στη συμπεριληπτική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι ο χρόνος και η προσοχή των εκπαιδευτικών θα μονοπωλείται από τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία και πως ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι απαραίτητος μέσα σε αυτή τη συμπεριληπτική τάξη.

Η υποενότητα «Προσδοκώμενα Αποτελέσματα» έχει τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο όταν αφορά σε μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία ( $M.O. = 3,6200$ ). Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες έχουν θετική στάση σχετικά με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία. Η ίδια υποενότητα σε σχέση με τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία έχει μέσο όρο 3,4563. Παρατηρείται λοιπόν ότι συνολικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό και παραμένουν θετικές.

Τέλος, η υποενότητα «Απόψεις για τη συμπερίληψη» έχει μέσο όρο 3,3413. Πρέπει να επισημανθεί ότι στην υποενότητα αυτή, που έχει τον μικρότερο μέσο όρο σε σχέση με τις υπόλοιπες, το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας δεν προσδιορίζεται. Επομένως, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται για όλους τους μαθητές με νοητική αναπηρία κάθε επιπέδου.

*Πίνακας 5: Μέσοι όροι Υποενότητων*

Υποενότητα	Ερωτήσεις	Νοητική Αναπηρία	N	E.T.	M.T.	M.O.	T.A.
Απόψεις για τη Συμπερίληψη	1-11	*Δε προσδιορίζεται	126	2,82	4,18	3,3413	,25576
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	12-19	Ήπια/Μέτρια	126	2,00	4,63	3,6200	,38613
		Σοβαρή/Βαριά	126	1,75	4,25	3,4563	,41753
Πρακτικές στην Τάξη	20-22	Ήπια/Μέτρια	126	1,33	4,67	3,4339	,58313
		Σοβαρή/Βαριά	126	1,33	5,00	3,6825	,54301

## 3.2. Επαγωγική Στατιστική

### 3.2.1. Συσχέτιση των απόψεων με το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών

Πέρα από την Περιγραφική Στατιστική εφαρμόστηκε και Επαγωγική Στατιστική. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνεται και μέσα από τη χρήση

των t – test στις ερωτήσεις 12 έως 22 που είναι διπλές. Όπως έχει προαναφερθεί στις διπλές ερωτήσεις ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα πρέπει να απαντήσει μία φορά για έναν μαθητή με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία και μία φορά για έναν μαθητή με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία. Η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών φαίνεται στους Πίνακες 6 και 7.

*Πίνακας 6: Διαφοροποίηση απόψεων με βάση το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών*

Αρ.	Ερωτήσεις	Επίπεδο νοητικής αναπηρίας	M.O.	T.A.	t	df	p
12	Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τους μαθητές	Ήπια/μέτρια	4,33	,73	13,340	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,17	,989			
13	Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι πιθανόν να αναπτυχθούν γρηγορότερα σε ένα ειδικό σχολείο ή μια ξεχωριστή τάξη παρά στη γενική τάξη για τους μαθητές	Ήπια/μέτρια	2,76	1,099	-5,391	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,38	1,065			
14	Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι πιθανόν να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά οι μαθητές	Ήπια/μέτρια	2,70	1,006	-9,037	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,30	1,182			
15	Η αποδοχή της διαφορετικότητας από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ενισχύεται με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών	Ήπια/μέτρια	4,20	,810	4,607	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,94	,998			
16	Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προωθεί την ανεξαρτησία των μαθητών	Ήπια/μέτρια	4,08	,796	7,882	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,56	,899			
17	Η εκπαιδευτική συμπερίληψη ενισχύει την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των μαθητών	Ήπια/μέτρια	4,08	,765	7,382	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,61	,921			
18	Μπορεί να παρουσιαστεί δύσκολα διαχειρίσιμη συμπεριφορά σε μία συμπεριληπτική τάξη από μαθητές	Ήπια/μέτρια	3,08	,845	-6,786	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,58	,870			
19	Οι προκλήσεις που προσφέρει η τάξη του γενικού σχολείου προάγουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών	Ήπια/μέτρια	3,73	,862	8,735	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,10	,967			
20	Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ο χρόνος των εκπαιδευτικών μονοπωλείται από μαθητές	Ήπια/μέτρια	2,67	,818	-4,779	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,02	,876			



21	Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης η προσοχή των εκπαιδευτικών απαιτείται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τη συμπεριφορά των μαθητών	Ήπια/μέτρια	3,35	,924	-4,893	125	<,001
		Σοβαρή/βαριά	3,67	,818			
22	Μια καλή προσέγγιση για τη διαχείριση μιας τάξης συμπερίληψης είναι η ύπαρξη συγχρόνως ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης για μαθητές	Ήπια/μέτρια	4,28	,786	-1,365	125	,175
		Σοβαρή/βαριά	4,36	,871			

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα για τις ερωτήσεις 12 έως 21 το p-value είναι μικρότερο του 0,05 επομένως υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών και επομένως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση των απόψεων και του επιπέδου νοητικής αναπηρίας.

Εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση 22 στην οποία το p-value είναι μεγαλύτερο του 0,05 και επομένως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά. Η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στη συμπεριληπτική τάξη θεωρείται μία καλή προσέγγιση ανεξάρτητα από το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών.

Στον Πίνακα 7 φαίνεται συνολικά η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στις υποενότητες του ερωτηματολογίου με βάση το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών και μαθητριών. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώθηκε με τη χρήση του t – test.

Παρατηρείται ότι υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης που αναμένονται για τους μαθητές με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία και για τους μαθητές με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία. Επιπλέον, παρατηρείται πώς οι πρακτικές στην τάξη διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών, καθώς το p – value είναι μικρότερο του 0,05. Με

τα συγκεκριμένα t – test επιβεβαιώνεται άλλη μία φορά η υψηλή συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη και στο επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών.

*Πίνακας 7: Διαφοροποίηση στις υποενότητες με βάση το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών*

Υποενότητα	Ερωτήσεις	Επίπεδο Νοητικής Αναπηρίας	M.O.	T.A.	t	df	p
<b>Προσδοκώμενα Αποτελέσματα</b>	12-19	Ήπια/Μέτρια	3,6200	,38613	6,121	125	<,001
		Σοβαρή/Βαριά	3,4563	,41753			
<b>Πρακτικές στην Τάξη</b>	20-22	Ήπια/Μέτρια	3,4339	,58313	-5,499	125	<,001
		Σοβαρή/Βαριά	3,6825	,54301			

### **3.2.2. Συσχέτιση των απόψεων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας θέλει να εξετάσει αν σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στην εκπαίδευσή τους, την εμπειρία τους με μαθητές με νοητική αναπηρία, αλλά και την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. Το φύλο των συμμετεχόντων, αν και αποτελεί συχνά χαρακτηριστικό που διερευνάται, δεν εξετάστηκε, καθώς το δείγμα αποτελούνταν στη συντριπτική πλειοψηφία του από γυναίκες (79,4 %) και τα συμπεράσματα δεν θα ήταν αντικειμενικά.

#### *Συσχέτιση των απόψεων με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων*

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και των απόψεων που

διαμορφώνουν σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του  $t - test$ . Η εκπαίδευση των συμμετεχόντων ελέγχθηκε σε συνάρτηση με κάθε υποενότητα του ερωτηματολογίου.

Παρατηρείται ότι η εκπαίδευση των συμμετεχόντων έχει μικρή συσχέτιση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μόνο στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, όπου  $t = 1,242$ ,  $df = 124$  και  $p = ,014$ . Στην υποενότητα αυτή υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ( $p - value < 0,05$ ). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας ( $M.O = 3,6546$ ) έχουν πιο θετικές απόψεις για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των μαθητών με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία μέσα από την εκπαιδευτική συμπερίληψή τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας ( $M.O. = 3,5675$ ) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 8).

#### *Συσχέτιση των απόψεων με την εμπειρία στη νοητική αναπηρία*

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση των απόψεων των συμμετεχόντων και της εμπειρίας τους στη νοητική αναπηρία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος  $\chi^2$ . Η εμπειρία των συμμετεχόντων με μαθητές με νοητική αναπηρία δεν έχει σημαντικό ρόλο στις απόψεις τους ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία. Σε όλες τις υποενότητες του ερωτηματολογίου δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με ή χωρίς εμπειρία στη νοητική αναπηρία, καθώς σε όλες το  $p - value$  είναι μεγαλύτερο από το 0,05 (βλ. Παράρτημα Πίνακα 9).

#### *Συσχέτιση των απόψεων και της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή*

Προκειμένου να ελεγχθεί αν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία διαφοροποιούνται βάσει της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του  $\chi^2$ .

Από τις αναλύσεις δε προέκυψε κάποια σημαντική στατιστική διαφορά και επομένως δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων και στην επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή (βλ. Παράρτημα Πίνακα 10).

### 3.3. Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Μία χρήσιμη μέθοδος για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας είναι ο δείκτης Cronbach's Alpha. Όταν ο δείκτης αυτός είναι μεγαλύτερος από το ,700 τότε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου θεωρείται ικανοποιητική σε μία έρευνα που το εργαλείο της χρησιμοποιείται για να συγκρίνει διαφορετικές ομάδες (Bland & Altman, 1997). Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνολικά για τις 22 ερωτήσεις (11 μονές δηλώσεις και 11 διπλές δηλώσεις) του δεύτερου μέρους δείκτη αξιοπιστίας ίσο με ,900 και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία κρίνεται υψηλός.

Χωρίζοντας το ερωτηματολόγιο στις 3 υποενότητες του ελέγχθηκε ξανά η αξιοπιστία και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Στην πρώτη υποενότητα που διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία ο δείκτης  $\alpha = ,875$  και κρίνεται υψηλός. Στη δεύτερη υποενότητα για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης με μαθητές με νοητική αναπηρία ο δείκτης αξιοπιστίας ισούται με ,923 και κρίνεται υψηλός. Τέλος στην τρίτη υποενότητα σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας βρίσκεται στο ,655 και θεωρείται οριακά αξιόπιστος. Πρέπει να αναφερθεί ότι και στον έλεγχο αξιοπιστίας της αντίστοιχης υποενότητας από τις Stoiber και συν. (1998) ο δείκτης  $\alpha$  ήταν ίσος με ,64.

*Πίνακας 11: Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha*

<b>Ανάλυση Αξιοπιστίας</b>	<b>Αριθμός Αντικειμένων</b>	<b>Δείκτης Cronbach's <math>\alpha</math></b>
1 <sup>η</sup> Υποενότητα – Απόψεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη	11 μονές ερωτήσεις	<b>,875</b>

2 <sup>η</sup> Υποεπότητα – Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	8 διπλές ερωτήσεις	<b>,923</b>
3 <sup>η</sup> Υποεπότητα – Πρακτικές στην τάξη	3 διπλές ερωτήσεις	<b>,655</b>
Σύνολο	11 μονές και 11 διπλές ερωτήσεις	<b>,900</b>

### 3.4. Συσχέτιση των Υποεπνοτήτων του Ερωτηματολογίου

Για να ελεγχθούν πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στις υποεπότητες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Όπως φαίνεται και στον πίνακα υπάρχουν ισχυρές συσχετίσεις στις υποεπότητες των απόψεων για τη συμπερίληψη και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία.

Πίνακας 12: Συσχέτιση Υποεπνοτήτων

	Απόψεις για συμπερίληψη	Προσδοκώμενα αποτελέσματα για ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία	Προσδοκώμενα αποτελέσματα για σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία	Πρακτικές στην τάξη για ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία	Πρακτικές στην τάξη για σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία
Απόψεις για συμπερίληψη		,375*	,345*	,040	,057
Προσδοκώμενα αποτελέσματα για ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία			,724*	,260	,356*
Προσδοκώμενα αποτελέσματα για σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία				,163	,234
Πρακτικές στην τάξη για ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία					,596*

\*στατιστικά σημαντικό p – value <0,01

Πιο συγκεκριμένα, θετική συσχέτιση παρατηρείται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία ( $r = ,375$ ,  $p < 0,01$ ), και με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία ( $r = ,345$ ,  $p < 0,01$ ).

Επίσης, οι πρακτικές στην τάξη σχετικά με τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία φαίνεται πως συσχετίζονται με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία ( $r = ,356$  ,  $p < 0,01$ ), ενώ ακόμα μεγαλύτερη συσχέτιση φαίνεται να έχουν με τις πρακτικές στην τάξη σχετικά με τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία ( $r = ,596$  ,  $p < 0,01$ ).

Τέλος ισχυρή συσχέτιση έχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σχετικά με τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σχετικά με τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία ( $r = ,724$  ,  $p < 0,01$ ).

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>** **Συζήτηση, Συμπεράσματα, Περιορισμοί**

### **4.1. Συζήτηση**

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση των απόψεων αυτών και του επιπέδου της νοητικής αναπηρίας των μαθητών (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) ή αν υπάρχει συσχέτιση των απόψεων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).

Όπως έχει προαναφερθεί οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν τη διαδικασία και την επιτυχία της (Avramidis et al., 2000 · Campbell et al., 2003· Tait & Purdie, 2000), καθώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επιδρούν άμεσα και στα αποτελέσματα των μαθητών (Good & Brophy, 1997, όπως αναφέρεται σε Campbell et al., 2003).

Μέσα από την παρούσα έρευνα και τις αναλύσεις που έχουν γίνει φαίνεται πως οι συμμετέχοντες που είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι συνολικά θετικοί ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Αυτό συμπεραίνεται από τον μέσο όρο των ερωτήσεων 1 – 11 του ερωτηματολογίου, στις οποίες αντικατοπτρίζονται οι βασικές απόψεις σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία. Ο μέσος όρος στις περισσότερες θετικές ερωτήσεις είναι υψηλός (M.O > 3) δείχνοντας έτσι τη θετική στάση των συμμετεχόντων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τις υπάρχουσες έρευνες τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν σε μεγάλο ποσοστό σύμφωνοι και θετικοί με την ιδέα της

εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis & Norwich, 2002 · Avramidis et al., 2000 · Koutrouba et al., 2008 · Memisevic & Hodzic, 2011).

Πιο συγκεκριμένα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αναφέρονται και κοινωνικά αποτελέσματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν ευεργετικά αποτελέσματα για την κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία των μαθητών με νοητική ή άλλες αναπηρίες που συνεκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις (Cutts & Sigafoos, 2001 · Foreman et al., 2004 · Freeman & Alkin, 2000). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτά τα αποτελέσματα και πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τους μαθητές με νοητική αναπηρία και προωθεί την ανεξαρτησία, αλλά και την αυτοεκτίμησή τους.

Αν και συνολικά οι εκπαιδευτικοί φαίνονται δεκτικοί στην εκπαιδευτική συμπερίληψη ένας παράγοντας που πρέπει να υπολογισθεί είναι η μορφή της αναπηρίας ή της μαθησιακής δυσκολίας των μαθητών και μαθητριών. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις μαθησιακές δυσκολίες, τα αλλόγλωσσα παιδιά και είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες ή σωματικές αναπηρίες σε σχέση με περιπτώσεις μαθητών με νοητική αναπηρία, συναισθηματικές διαταραχές, εγκεφαλικές ή πολλαπλές βλάβες (Avramidis & Kalyva, 2007 · Avramidis & Norwich, 2002 · Koutrouba et al., 2008 · Zoniou – Sideri & Vlachou, 2008). Πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν έγινε διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τις όλες τις πιθανές αναπηρίες των μαθητών, αλλά μόνο σε σχέση με τα επίπεδα της νοητικής αναπηρίας (ήπια/μέτρια ή σοβαρή/βαριά). Κατά αυτόν τον τρόπο τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Μέσα από τις αναλύσεις βρέθηκε ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων, αν και θετικές στο σύνολό τους, διαφοροποιούνται σημαντικά με βάση το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών. Οι συμμετέχοντες είναι πιο θετικοί και έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία σε σχέση με



τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία. Διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών υπήρξε και στην υποενότητα του ερωτηματολογίου που ερευνούσε τις πρακτικές στην τάξη και τον βαθμό στον οποίο αλλάζει η ρουτίνα της τάξης λόγω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με νοητική αναπηρία.

Πιο συγκεκριμένα μέσα από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες θα τοποθετούσαν μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία σε πιο απομονωμένα περιβάλλοντα (ειδικά σχολεία) καθώς πιστεύουν ότι εκεί θα αναπτύξουν πιο γρήγορα τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Αντίστοιχο ήταν και το εύρημα στην έρευνα της Praisner (2003), όπου το ένα τρίτο περίπου των διευθυντών γενικών σχολείων θα τοποθετούσε μαθητές με νοητική αναπηρία σε απομονωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκτός των γενικών σχολείων. Επίσης στη βιβλιογραφία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας που έχουν στη γενική τάξη μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δε παίρνουν ευθύνη για τον συγκεκριμένο μαθητή και ενημερώνουν κάποιον άλλον αρμόδιο ώστε να αναλάβει εκείνος την ευθύνη (Αγαλιώτης και συν., 2011). Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι ακόμα και αν κάποιος μαθητής δεν τοποθετηθεί σε πιο απομονωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μπορεί και πάλι να μην αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτικού στη γενική τάξη και να περιθωριοποιηθεί ή να μην προάγεται αποτελεσματικά η αξιολόγηση και η εκπαιδευτική του ανάπτυξη.

Ένα σημαντικό μέρος των ερευνών αναφέρεται και στον ρόλο που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Η επιμόρφωση αυτή στην ειδική αγωγή φαίνεται να διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάνοντας τις πιο θετικές (Avramidis & Kalyva, 2007 · Avramidis et al., 2000 · Van Reusen et al., 2000). Τα ευρήματα στην παρούσα έρευνα δεν συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς δε φάνηκε να υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των

εκπαιδευτικών με ή χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Επομένως, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή μέσα από διάφορους τρόπους (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακό, σεμινάριο) δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία. Στην παρούσα έρευνα οι περισσότεροι συμμετέχοντες έλαβαν την επιμόρφωσή τους μέσω μεταπτυχιακού ή μέσω σεμιναρίου. Καθώς τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει πραγματοποιηθεί πλήθος σεμιναρίων σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργείται προβληματισμός για την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα αυτών των σεμιναρίων που συνήθως υλοποιούνται με αρκετά τυποποιημένο τρόπο και εξ αποστάσεως. Είναι πιθανό η απλή χορήγηση γνώσεων να μην είναι ικανή να αλλάξει τις στάσεις των εκπαιδευτικών κáνοντάς τες (ακόμα) πιο θετικές, αλλά να χρειάζεται πρακτική άσκηση μέσα σε συμπεριληπτικές τάξεις και καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ήδη σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Όσον αφορά στην περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να αναφερθεί ότι σε συγκεκριμένες έρευνες οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν πρόσθετη επιμόρφωση (Memisevic & Hodzic, 2011), ή ήταν δεκτικοί στο να επιμορφωθούν με την προϋπόθεση να τους απονεμηθεί ένας μεταπτυχιακός τίτλος που θα τους αφήσει να εξελιχθούν επαγγελματικά (Koutrouba et al., 2008). Η ανάγκη αυτή των εκπαιδευτικών προκύπτει και από τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι είναι αναγκαία η ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κανείς σε μία τάξη όπου συνεκπαιδούνται μαθητές με και χωρίς νοητική αναπηρία.

Με ανάλογο τρόπο η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή (σε τάξεις ένταξης ή σε συμπεριληπτικές τάξεις) διαμορφώνει πιο θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη (Avramidis et al., 2000 · Koutrouba, 2008 · Van Reusen et al., 2000 · Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η

διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία με βάση την εμπειρία τους με μαθητές με νοητική αναπηρία μέσα στα τελευταία τέσσερα χρόνια. Αντίθετα με τις υπάρχουσες έρευνες οι απόψεις των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη δε διαφοροποιούνται με βάση την εμπειρία τους με μαθητές με νοητική αναπηρία ( $p - \text{value} > 0,05$ ).

Όπως προαναφέρθηκε, σημαντικό θέμα αποτελεί και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από επιμορφώσεις ή με πρόσθετους εκπαιδευτικούς ειδική αγωγής και προγράμματα (Koutrouba et al., 2008 · Memisevic & Hodzic, 2011). Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα της McNally και συν. 2001 οι συμμετέχοντες ζητούσαν πρόσθετο προσωπικό ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών που βρίσκονταν στη συμπεριληπτική τάξη. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στη συμπεριληπτική τάξη είναι μία καλή προσέγγιση ανεξάρτητα από το επίπεδο νοητικής αναπηρίας των μαθητών.

## **4.2. Συμπεράσματα**

Κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας αναδύθηκαν δύο πολύ σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία. Στη συνέχεια διερευνήθηκε αν οι απόψεις αυτές συσχετίζονται με το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών (ήπια/μέτρια ή σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία) και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Αυτό που γίνεται φανερό από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί με τη γενική ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών

με νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με νοητική αναπηρία ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην τάξη του γενικού σχολείου, καθώς έχουν το δικαίωμα να συνεκπαιδευτούν στην ίδια τάξη με όλους τους μαθητές. Μάλιστα μέσα από την έρευνα προέκυψαν τρεις υποενότητες: οι βασικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οι πρακτικές στην τάξη. Στις δύο πρώτες υποενότητες οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν στην πλειοψηφία τους θετικοί για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και είχαν μεγάλες προσδοκίες για τους μαθητές με νοητική αναπηρία, την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη. Όσον αφορά τις πρακτικές στην τάξη οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία επηρεάζουν την καθημερινότητα μέσα στις τάξεις. Αυτό που αναδείχθηκε πρωτίστως στη συγκεκριμένη υποενότητα ήταν η ανάγκη των συμμετεχόντων για ταυτόχρονη ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης για τους μαθητές με νοητική αναπηρία.

Προχωρώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών τους που μπορεί να είναι ήπια/μέτρια ή σοβαρή/βαριά. Ήδη από την περιγραφική στατιστική έγινε φανερό ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας. Οι συμμετέχοντες αν και έχουν θετικές απόψεις και για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία, έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα θεώρησαν πιθανότερο να απομονωθούν από την υπόλοιπη τάξη οι μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία ή να παρουσιάσουν μία πιο δύσκολα διαχειρίσιμη συμπεριφορά σε σχέση με τους μαθητές με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία. Επίσης, αν και πιστεύουν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών

θα επηρεάσουν τις πρακτικές στην τάξη, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο χρόνος των εκπαιδευτικών μονοπωλείται από τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία. Ανάλογα και η προσοχή των εκπαιδευτικών θα απαιτείται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τη συμπεριφορά των μαθητών με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία μέσα στη σχολική αίθουσα.

Η συσχέτιση αυτή στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στο επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών που βρίσκονται στη συμπεριληπτική τάξη γίνεται αντιληπτή και από τη σημαντική στατιστική διαφορά που προέκυψε μέσα από τις αναλύσεις σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι αν και οι συμμετέχοντες είναι γενικά θετικοί στην ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία, το επίπεδο αυτής έχει σημαντικό αν όχι καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων τους και στον σχηματισμό των προσδοκιών που θα έχουν για τους μαθητές που βρίσκονται απέναντί τους.

Πρέπει να αναφερθεί ότι μόνο για ένα θέμα δεν υπήρχε διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε στην ανάγκη ύπαρξης ταυτόχρονα ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στη συμπεριληπτική τάξη μαζί με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Αυτό σε συνδυασμό με τη συμφωνία των συμμετεχόντων για ειδική κατάρτιση όσων αναλαμβάνουν συμπεριληπτική τάξη καταδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών αυτή τη στιγμή για περαιτέρω εξειδίκευση και εκπαίδευση ώστε να νιώσουν έτοιμοι και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μίας τάξης όπου συνεκπαιδεύονται μαθητές με και χωρίς νοητική αναπηρία.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη συσχέτιση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία

με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επιλέχθηκαν να ελεγχθούν η εκπαίδευσή των συμμετεχόντων, το αν δηλαδή πρόκειται για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η επιμόρφωσή τους ή μη στην ειδική αγωγή και τέλος η εμπειρία τους ή μη στη νοητική αναπηρία τα τελευταία τέσσερα χρόνια.

Αρχικά ελέγχθηκε η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία με βάση την εκπαίδευσή τους (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Διαφοροποίηση των απόψεων υπάρχει στην υποενότητα που αφορά στα προσδοκώμενα αποτελέσματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί μόνο σε σχέση με τους μαθητές που έχουν ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία. Σε όλες τις άλλες υποενότητες η εκπαίδευση των συμμετεχόντων δε φάνηκε να έχει κάποιο σημαντικό ρόλο και να διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία.

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με νοητική αναπηρία δε βρέθηκε να έχει κάποιο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων τους για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία. Σε όλες τις υποενότητες οι απόψεις των συμμετεχόντων δε βρέθηκε να διαφοροποιούνται με βάση την ύπαρξη εμπειρίας ή μη.

Τέλος ελέγχθηκε αν η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή έχει κάποιο ρόλο στις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ούτε εδώ βρέθηκε κάποια συσχέτιση και επομένως το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία.

Το άμεσο συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί τελικά είναι ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γενικά θετικοί ως προς την ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών και μαθητριών με νοητική αναπηρία. Οι απόψεις

τους παραμένουν θετικές και για τους μαθητές με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία, όμως έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία. Μέσα από την έρευνα φαίνεται η ανάγκη τους για περαιτέρω κατάρτιση πριν αναλάβουν συμπεριληπτικές τάξεις και για την ύπαρξη επιπλέον προσωπικού μέσα στην αίθουσα. Αυτό που διαφοροποιεί καθοριστικά τις απόψεις τους είναι το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών που συνεκπαιδούνται στις γενικές τάξεις και όχι τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η εμπειρία τους με τη νοητική αναπηρία ή η επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. Ωστόσο μικρό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων τους σχετικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία φαίνεται να έχει η εκπαίδευσή τους (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια).

### **4.3. Περιορισμοί**

Στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως και στις περισσότερες, υπάρχουν μερικοί περιορισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν ερμηνεύονται τα αποτελέσματά της.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες της έρευνας προέρχονται κυρίως από τη Βόρεια Ελλάδα και συγκεκριμένα από μερικούς νομούς της Μακεδονίας. Αν και έγινε προσπάθεια για λήψη δείγματος από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας μέσω της χρήσης πλατφορμών (ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook), τα περισσότερα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τελικά από συγκεκριμένες περιοχές. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατό να γενικευθούν, καθώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία μπορεί να διαφοροποιούνται αρκετά στις υπόλοιπες περιοχές της Ελλάδας, όπως για παράδειγμα στα νησιά.

Ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το δείγμα για την παρούσα έρευνα, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί μικρό, καθώς τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 126 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματά της επομένως δεν μπορούν να γενικευτούν.

Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να είναι αρκετά διαφορετικά αν στο δείγμα συμμετείχαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι πιθανώς θα είχαν μεγαλύτερη επιμόρφωση και εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με νοητική αναπηρία. Με ανάλογο τρόπο, το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς δημιουργώντας έτσι έναν ακόμα περιορισμό στην έρευνα και στα αποτελέσματά της. Λόγω της μεγάλης διαφοράς των συμμετεχόντων δεν έγινε εφικτό να διερευνηθεί αν το φύλο είναι ένα δημογραφικό χαρακτηριστικό που μπορεί να διαφοροποιήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία.

#### **4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

##### **4.4.1 Εκπαιδευτικές εφαρμογές**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσέφεραν μία μικρή εικόνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία. Η συμπερίληψη αφορά πλέον όχι μόνο τη φυσική τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρίες στη γενική τάξη, αλλά περισσότερο μεταφέρει το μήνυμα ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι μέρος μεγαλύτερων κοινωνικών, κοινοτικών και κοινωνιακών συστημάτων (Odom et al., 2011). Αυτό βέβαια θα έπρεπε να ισχύει για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αναπηρίας και σοβαρότητας. Αν και οι μαθητές με νοητική αναπηρία συμπεριλήφθηκαν σε γενικές τάξεις αργότερα από άλλες αναπηρίες, φαίνεται ότι και πάλι υφίσταται η διάκριση βάσει του επίπεδου της νοητικής αναπηρίας



τους. Οι μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία συνεκπαιδεύονται ευκολότερα στις γενικές τάξεις, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτούς είναι πιο θετικές.

Είναι αρκετά αισιόδοξο και ελπιδοφόρο ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι θετικοί στην ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με νοητική αναπηρία, καθώς είναι απαραίτητοι ώστε να έχει επιτυχία η εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Πιο συγκεκριμένα μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν και να έχουν επιπλέον υποστήριξη προσωπικού ώστε να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις της συμπεριληπτικής τάξης. Η επιπλέον επιμόρφωση θα μπορεί να βοηθήσει και στη διαμόρφωση απόψεων που είναι το ίδιο θετικές για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με σοβαρή και βαριά νοητική αναπηρία. Ειδική κατάρτιση και σεμινάρια για τις συμπεριληπτικές τάξεις θα μπορούσαν να δώσουν στους εκπαιδευτικούς τα εφόδια που χρειάζονται ώστε να μπορέσουν να δεχτούν στις τάξεις τους παιδιά με νοητική αναπηρία κάθε επιπέδου.

Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ταυτόχρονα μέσα στη σχολική αίθουσα ανεξάρτητα από το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας των μαθητών τους. Για αυτό τον λόγο τα σεμινάρια και η κατάρτιση θα μπορούσαν να εστιάζουν στην αρμονική συνύπαρξη των δύο αυτών εκπαιδευτικών μέσα σε μία συμπεριληπτική τάξη, στους ρόλους τους και στο είδος της βοήθειας που μπορεί να προσφέρει ο ένας στον άλλο.

Όπως προαναφέρθηκε οι εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές απόψεις για τους μαθητές με ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία. Παρόμοια στην υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συμπερίληψη για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες ή σωματικές αναπηρίες σε σχέση με περιπτώσεις μαθητών με νοητική αναπηρία, συναισθηματικές διαταραχές,

εγκεφαλικές ή πολλαπλές βλάβες (Avramidis & Kalyva, 2007 · Avramidis & Norwich, 2002 · Koutrouba et al., 2008 · Zoniou – Sideri & Vlachou, 2008). Επομένως, τα σεμινάρια θα μπορούσαν να στοχεύουν στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και κοινωνικό δυναμικό των μαθητών με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία, αλλά και των μαθητών με πολλαπλές ή σοβαρές εγκεφαλικές αναπηρίες. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να διαμορφώνουν πιο θετικές στάσεις και για αυτούς τους μαθητές και να είναι σύμφωνοι με την ένταξή τους στις συμπεριληπτικές τάξεις.

#### **4.4.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Μία πιθανή πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να γίνει μία πιο οργανωμένη προσπάθεια μέσα από τα σχολεία ώστε το δείγμα να είναι αρκετά μεγαλύτερο και να αντιπροσωπεύει περιοχές από όλη την Ελλάδα (ηπειρωτική και νησιωτική χώρα). Με τον τρόπο αυτό θα υπήρχε πιο έγκυρη πληροφόρηση για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με νοητική αναπηρία και θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν καλύτερα οι όποιοι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών.

Επίσης, θα ήταν καλό να γίνει μία ανάλογη έρευνα με ποιοτικό όμως τρόπο, ώστε να μπορέσει ο ερευνητής να εμβαθύνει στις στάσεις των εκπαιδευτικών και να αφουγκραστεί τα εμπόδια που υπάρχουν, αλλά και τις πραγματικές αιτίες που πιθανόν δυσκολεύουν τους συμμετέχοντες όταν βρίσκονται μέσα σε μία συμπεριληπτική τάξη. Εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό, θα μπορούσαν να συμμετέχουν και γονείς παιδιών με και χωρίς νοητική αναπηρία και να δώσουν την προσωπική τους γνώμη για το θέμα, καθώς σίγουρα και οι δικές τους στάσεις επηρεάζουν την επιτυχία της συμπερίληψης.

Τέλος μεγάλο ρόλο στην εκπαιδευτική συμπερίληψη έχουν σίγουρα και οι μαθητές που βρίσκονται στις γενικές τάξεις. Θα μπορούσε να διεξαχθεί μία ποιοτική ή ποσοτική

έρευνα που να παρέχει πληροφορίες για το πώς θα μπορούσαν οι μαθητές αυτοί να είναι δεκτικοί και θετικοί στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία, αλλά και μαθητών με άλλες σοβαρές ή πολλαπλές αναπηρίες.

Με τον τρόπο αυτό θα υπάρξει αρκετή πληροφόρηση για τις στάσεις, τους ενδιασμούς και τα εμπόδια που υπάρχουν από όλες τις πλευρές και το ελληνικό σχολείο θα βρεθεί πιο κοντά στην ουσιαστική εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ Α'78/14.03.2000 . «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ν. 4368/2016 - ΦΕΚ Α 21/21-2-2016. Άρθρο 82. «Ρυθμίσεις θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης».

Αγαλιώτης, Ι., Πλατσίδου, Μ., & Καρτασίδου, Λ. (2011) Αξιολόγηση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών στη γενική τάξη: απόψεις, πρακτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. In Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 990 – 1002). Αθήνα: πεδίο

Δελέλη Γ. (2020). *Σχολικοί διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Πεποιθήσεις και στάσεις*. Διπλωματική εργασία.

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός

### Ξενόγλωσση

Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123–133.

Ahmad, W. (2012). Barriers of Inclusive Education for Children with Intellectual Disability. *Indian Streams Research Journal (March, 2(ii))*, 1–4.

Americans with Disabilities Act (ADA) Amendments Act (ADAAA) (2008). Pub. L. 110-325, 122 Stat. 3553.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: Lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education, 4*(4), 337–353. <https://doi.org/10.1080/13603110050168032>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's Alpha. *BMJ, 314*(7080), 572–572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Butler, S., & Shevlin, M. (2001). Creating an inclusive school: The influence of teacher attitudes. *Irish Educational Studies, 20*(1), 125–138. <https://doi.org/10.1080/0332331010200112>
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(2), 174–185. <https://doi.org/10.1177/154079690603100209>
- Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *American Journal on Mental Retardation, 110*(5), 366–377. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[366:FISIAH\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[366:FISIAH]2.0.CO;2)
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation, 42*(2), 136–144. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:APOSAI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2)
- Cutts, S., & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 26*(2), 127–141. <https://doi.org/10.1080/13668250020054440>
- Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants and Young Children, 18*(1), 37–46. <https://doi.org/10.1097/00001163-200501000-00005>
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(1), 16–30. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16>
- Downing, J. E., Spencer, S., & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(1), 11–24. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.1.11>

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., & King, B. S. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 183–193. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.3.183>

Freeman, S. F., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26. doi:<https://doi.org/10.1177/074193250002100102>

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>

Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Rojahn, J. (2007). Epidemiology and Etiology of Mental Retardation. In *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. Springer Science & Business Media.

Katz, G., & Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: Definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud Publica de Mexico*, 50(SUPPL. 2). <https://doi.org/10.1590/s0036-36342008000800005>

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413–421. <https://doi.org/10.1080/08856250802387422>

Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167–186. <https://doi.org/10.1080/08856250600600828>

Matson, J. L., Dixon, D. R., Matson, M. L., & Logan, J. R. (2005). Classifying mental retardation and specific strength and deficit areas in severe and profoundly mentally retarded persons with the MESSIER. *Research in Developmental Disabilities*, 26(1), 41–45. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.09.001>

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). Clinical Characteristics of Intellectual Disabilities. In T. Boat & J. Wu (Eds.), *Mental disorders and disabilities among low-income children* (pp. 169-178). Washington, DC: The National Academies Press.

- McNally, R. D., Cole, P. G., & Waugh, R. F. (2001). Regular teachers' attitudes to the need for additional classroom support for the inclusion of students with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/13668250120063421>
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710. <https://doi.org/10.1080/13603110903184001>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Papazoglou, A., Jacobson, L. A., McCabe, M., Kaufmann, W., & Andrew Zabel, T. (2014). To ID or Not to ID? Changes in classification rates of intellectual disability using DSM-5. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(3), 165–174. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.3.165>
- Peters, S. J. (2007). “Education for all?” A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108. <https://doi.org/10.1177/10442073070180020601>
- Petterson, B., Bourke, J., Leonard, H., Jacoby, P., & Bower, C. (2007). Co-occurrence of birth defects and intellectual disability. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 21(1), 65–75. <https://doi.org/10.1111/j.1365-3016.2007.00774.x>
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Schalock, R. L. (2015). Intellectual Disability. *Encyclopedia of Mental Health: Second Edition*, d, 395–399. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00243-3>
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2164–2182. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.005>
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>

- Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Shea, S. E. (2012). Intellectual disability (mental retardation). *Pediatrics in Review*, 33(3), 110–121. <https://doi.org/10.1542/pir.33-3-110>
- Smith, P. (2007). Have We Made Any Progress ? Including Students With What Do the Numbers Say About. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(5), 297–309.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770–783. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Stoiber, K.C. & Gettinger, M. & Goetz, D.(1998). Exploring factors influencing Parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25–38. <https://doi.org/10.1080/103491200116110>
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- UNESCO.(1994).Salamanca statement and framework for action on special education needs. Paris: United Nations. Ανακτήθηκε 15/9/2021 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO.(2001) The Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 20/9/2021 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- United Nations Human Rights, (2016). *Article 24: Right to inclusive education*. Ανακτήθηκε 8/06/2021 από <https://www.right-to-education.org/resource/general-comment-4-article-24-right-inclusive-education>
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7–20. <http://www.jstor.org/stable/40364402>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>



Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3–21.  
<https://doi.org/10.1080/1360311032000139449>

Warren, J., Soukakou, E. P., Forster, J., Ng, L.-T., & Nteropoulou-Nterou, E. (2021). Small Steps: The Inclusion of Young Children With Disabilities in Australia, Greece, and Malaysia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1–14.  
<https://doi.org/10.1017/jsi.2021.13>

Wilczenski, F. L. (1992). Reevaluating the factor structure of the attitudes toward mainstreaming scale. *Theory & Psychology*, 12(6), 825–853.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 379–394.  
<https://doi.org/10.1080/13603110500430690>



Διδακτορικό

Πρόγραμμα εξειδίκευσης

Διδασκαλείο

Άλλο

7. Έχετε διδακτική εμπειρία με μαθητές με νοητική αναπηρία μέσα στην τάξη τα τελευταία τέσσερα χρόνια;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

8. Πού εργάζεστε τώρα; .....

**Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις**

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Οι μαθητές με νοητική αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
2.	Η συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία ΔΕΝ αποτελεί επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.	1	2	3	4	5
3.	Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς νοητική αναπηρία.	1	2	3	4	5
4.	Πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με νοητική αναπηρία, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην	1	2	3	4	5

	τάξη του γενικού σχολείου.					
5.	Η συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο ενδέχεται να αποφέρει οφέλη στις οικογένειες αυτών.	1	2	3	4	5
6.	Οι γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία προτιμούν να φοιτά το παιδί τους στις τάξεις του γενικού σχολείου.	1	2	3	4	5
7.	Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία ΔΕΝ μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης.	1	2	3	4	5
8.	Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των μαθητών με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.	1	2	3	4	5
9.	Δεν είναι αναγκαίο να λάβει ειδική κατάρτιση κάποιος προκειμένου να διδάξει σε μία τάξη όπου συνεκπαιδούνται παιδιά με και χωρίς νοητική αναπηρία.	1	2	3	4	5
10.	Οι περισσότεροι μαθητές με νοητική αναπηρία δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν συνεκπαιδούνται σε τάξεις γενικού σχολείου.	1	2	3	4	5
11.	Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς νοητική αναπηρία στην ίδια τάξη.	1	2	3	4	5
12.	Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τους μαθητές					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5

	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
13.	Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι πιθανόν να αναπτυχθούν γρηγορότερα σε ένα ειδικό σχολείο ή μια ξεχωριστή τάξη παρά στη γενική τάξη για τους μαθητές					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
14.	Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι πιθανόν να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά οι μαθητές					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
15.	Η αποδοχή της διαφορετικότητας από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ενισχύεται με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
16.	Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προωθεί την ανεξαρτησία των μαθητών					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
17.	Η εκπαιδευτική συμπερίληψη ενισχύει την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των μαθητών					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
18.	Μπορεί να παρουσιαστεί δύσκολα διαχειρίσιμη συμπεριφορά σε μία συμπεριληπτική τάξη από μαθητές					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
19.	Οι προκλήσεις που προσφέρει η τάξη του γενικού σχολείου προάγουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
20.	Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ο χρόνος των εκπαιδευτικών μονοπωλείται από μαθητές					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
21.	Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης η προσοχή των εκπαιδευτικών απαιτείται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τη συμπεριφορά των μαθητών					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5

22.	Μια καλή προσέγγιση για τη διαχείριση μιας τάξης συμπερίληψης είναι η ύπαρξη συγχρόνως ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης για μαθητές					
	Με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5
	Με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία	1	2	3	4	5

Πίνακας 8: Διαφοροποίηση των απόψεων βάσει της εκπαίδευσης

Υποενότητα	Εκπαίδευση	M.O.	T.A.	t	df	p
Απόψεις για τη συμπερίληψη	Πρωτοβάθμια	3,3325	,26786	-,471	124	,485
	Δευτεροβάθμια	3,3545	,23823			
Προσδοκώμενα αποτελέσματα (ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία)	Πρωτοβάθμια	3,6546	,32007	1,242	124	,014
	Δευτεροβάθμια	3,5675	,46785			
Προσδοκώμενα αποτελέσματα (σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία)	Πρωτοβάθμια	3,4836	,38748	,254	124	,254
	Δευτεροβάθμια	3,4150	,46045			
Πρακτικές στην τάξη (ήπια/μέτρια αναπηρία)	Πρωτοβάθμια	3,4912	,56431	,708	124	,708
	Δευτεροβάθμια	3,3467	,60594			
Πρακτικές στην τάξη (σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία)	Πρωτοβάθμια	3,7500	,49926	,533	124	,533
	Δευτεροβάθμια	3,5800	,59404			

Πίνακας 9: Διαφοροποίηση των απόψεων βάσει της εμπειρίας στη νοητική αναπηρία

Υποενότητα	Εμπειρία με νοητική αναπηρία	t	df	p
Απόψεις για τη συμπερίληψη	Ναι	6,510	12	,888
	Όχι			
Προσδοκώμενα αποτελέσματα (ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία)	Ναι	13,476	16	,638
	Όχι			
Προσδοκώμενα αποτελέσματα (σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία)	Ναι	12,905	16	,680
	Όχι			
Πρακτικές στην τάξη (ήπια/μέτρια αναπηρία)	Ναι	6,493	9	,690
	Όχι			
Πρακτικές στην τάξη (σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία)	Ναι	7,734	8	,460
	Όχι			

*Πίνακας 10: Διαφοροποίηση των απόψεων βάσει της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή*

<b>Υποενότητα</b>	<b>Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Απόψεις για τη συμπερίληψη	Ναι	12,645	12	,395
	Όχι			
Προσδοκώμενα αποτελέσματα (ήπια/μέτρια νοητική αναπηρία)	Ναι	12,561	16	,705
	Όχι			
Προσδοκώμενα αποτελέσματα (σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία)	Ναι	16,582	16	,413
	Όχι			
Πρακτικές στην τάξη (ήπια/μέτρια αναπηρία)	Ναι	7,174	9	,619
	Όχι			
Πρακτικές στην τάξη (σοβαρή/βαριά νοητική αναπηρία)	Ναι	5,923	8	,656
	Όχι			