



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και
Αποκατάσταση.»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με
αναπηρία στην γενική τάξη: Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.

Καλογιάννη Δήμητρα (ΜΕΑ 21032)

Θεσσαλονίκη 2022



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη: Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.

Attitudes of parents and teachers toward the inclusion of children with disabilities in the mainstream classroom: A literature review.

Καλογιάννη Δήμητρα (ΜΕΑ 21032)

Εξεταστική επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

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.

Υπογραφή

Καλογιάννη Δήμητρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ... ..	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ... ..	2
ΠΡΟΛΟΓΟΣ... ..	3
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ... ..	5
2. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ... ..	9
2.1 ΜΟΝΤΕΛΟ 1... ..	13
2.2 ΜΟΝΤΕΛΟ 2... ..	14
2.3 ΜΟΝΤΕΛΟ 3... ..	14
2.4 ΜΟΝΤΕΛΟ 4... ..	15
3. ΣΤΟΧΟΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ... ..	16
4, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΕΥΡΕΣΗΣ ΠΗΓΩΝ... ..	17
4.1	ΠΗΓΕΣ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ... ..	17
4.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ... ..	17
4.3 ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΗΓΩΝ... ..	18
5, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ... ..	20
5.1 ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ... ..	20
5.2 ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ... ..	30
5.3 ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΑΣΕΩΝ... ..	37

5.4 ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ... ..	56
5.5 ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΓΟΝΕΩΝ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ... ..	64
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ... ..	68
7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ... ..	74
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ... ..	75

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου αποτελεί για χρόνια κύριο ζήτημα ερευνών. Έχουν διενεργηθεί παγκοσμίως έρευνες που ασχολούνται με το ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτές επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο περιβάλλον του γενικού σχολείου. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση θα ασχοληθεί με την μελέτη των απόψεων τόσο των γονέων τυπικών μαθητών όσο και των στάσεων των δασκάλων τυπικής εκπαίδευσης ως προς την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην γενική τάξη. Αφού διερευνηθούν τα αποτελέσματα αυτής της αναζήτησης, θα συζητηθεί κατά πόσο οι απόψεις αυτές επηρεάζουν την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στην γενική τάξη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Συμπερίληψη στην εκπαίδευση, Ειδικές ανάγκες, Γενικό σχολείο, Στάσεις γονέων, Στάσεις δασκάλων.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in the general school classroom has been a major research issue for years. Research has been conducted worldwide looking at what the views and attitudes of parents and teachers are and how these attitudes influence the successful inclusion of students with disabilities in the typical school environment. This literature review will be concerned with the study of the views of both parents of typical students and the attitudes of regular education teachers regarding the inclusion of students with disabilities in the mainstream classroom. After discussing the results of this search, it will be analyzed whether these views influence the successful inclusion of students with disabilities in the typical classroom.

KEY WORDS: Inclusion in education, Special needs, School, Parental attitudes, Teachers' attitudes.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Έχοντας ολοκληρώσει τα μαθήματα και την πρακτική άσκηση που προβλέπεται, η εργασία αυτή αποτελεί το τελικό βήμα για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η παρακάτω διπλωματική εργασία με τίτλο «Στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην γενική τάξη.» συγκροτεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στις στάσεις και τις αντιλήψεις που κυριαρχούν στον χώρο της εκπαίδευσης γύρω από το θέμα της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη του γενικού σχολείου και όχι στα πλαίσια του τμήματος ένταξης ή της παράλληλης στήριξης. Η μελέτη αυτή επικεντρώθηκε στις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων παιδιών είτε τυπικής ανάπτυξης είτε με κάποια αναπηρία.

Διερευνήθηκε επίσης, μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, το κατά πόσο οι απόψεις αυτές επηρεάζουν τις απόψεις των υπολοίπων παιδιών της τάξης και αν τελικά η συμπερίληψη γίνεται με επιτυχία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποια σημαντικά άτομα, τα οποία στάθηκαν δίπλα μου όλον αυτό τον καιρό και χωρίς τους οποίους δεν θα μπορούσε η εργασία αυτή να έχει ολοκληρωθεί. Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την πολύτιμη οικογένεια μου, που πάντα είναι δίπλα μου, αρωγός σε κάθε μου νέο εγχείρημα. Μπαμπά, μαμά και Αθηνά, το ευχαριστώ είναι λίγο.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφο και συνοδοιπόρο της ζωής μου για την υπομονή, την βοήθεια και την στήριξη κατά την διάρκεια του μεταπτυχιακού μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης στους φίλους μου, των οποίων οι απόψεις και οι γνώσεις βοήθησαν στην διεκπεραίωση αυτής της εργασίας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο για την εμπιστοσύνη του προς το πρόσωπό μου, για την συνεχή ενθάρρυνση και βοήθειά του σε αυτό το εγχείρημα μου. Χωρίς την πολύτιμη καθοδήγησή του κατά την διάρκεια των τεσσάρων εξαμήνων φοίτησης μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών πάνω στην Ειδική αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση, αυτή η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως γνωστό και καθολικά αποδεκτό πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πλέον θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Το άτομο, μέσω της εκπαίδευσης, αναπτύσσεται όχι μόνο νοητικά, αλλά και ως κοινωνικό όν καθώς πέρα από τις πολύτιμες γνώσεις που λαμβάνει, μαθαίνει να λειτουργεί και ως μέρος μιας κοινωνίας που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται. (Pappas et al, 2018). Για το σκοπό αυτό, είναι κρίσιμο για όλους τους μαθητές να εισέλθουν, να συμμετάσχουν και να εκπαιδευτούν με τυπικούς συνομηλικούς τους στο γενικό σχολείο (Vogiatzi et al, 2021).

Το δικαίωμα, λοιπόν, στην εκπαίδευση, πρέπει να παρέχεται απλόχερα σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλής, οικονομικής κατάστασης, κοινωνική τάξης και νοητικής φύσεως. Σύμφωνα μάλιστα με τον Wood (1998), το θέμα της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο περιβάλλον του γενικού σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο ερευνών και θα έπρεπε να αποτελεί το βασικό μέλημα κάθε σύγχρονου κέντρου εκπαίδευσης με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών τόσο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και σε εκείνα με κάποια αναπηρία, είτε πρόκειται για σωματική ή νοητική. Ο στόχος αυτός συνήθως επιτυγχάνεται μέσα από τα πλαίσια της παιδαγωγικής προσέγγισης της συμπερίληψης στην οποία η έμφαση δίνεται στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών στην γενική τάξη, ασχέτως της φύσης της αναπηρίας τους μέσω της κοινής συμμετοχής τους και της καθημερινής αλληλεπίδρασής τους με τυπικούς συνομηλικούς τους (Parademetriou & Charalambous, 2019; Vogiatzi et al, 2021).

Σύμφωνα με την Τσακίριδου (2014) «στην Ελλάδα η ισχύουσα νομοθεσία που αφορά την Ειδική Εκπαίδευση (όπως αντικατοπτρίζεται στον νόμο 3699 του 2008)ορίζει ως παιδιά με «αναπηρία / ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εκείνα που παρουσιάζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών,

συναισθηματικών, κοινωνικών και αναπτυξιακών προβλημάτων, κατά τα σχολικά τους χρόνια, τα οποία σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν την σχολική διαδικασία προσαρμογής και μάθησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με την πλέον ισχύουσα ελληνική νομοθεσία, το Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών και Ψυχολόγων Υποστήριξης, τείνει να προωθεί την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο περιβάλλον της γενικής τάξης, όπου αυτό καθίσταται δυνατό. (Tsakiridou, 2014)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια έννοια που επιτρέπει σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες να τοποθετηθούν και να λάβουν την ίδια εκπαίδευση με τυπικούς μαθητές σε γενικά και όχι ειδικά σχολεία και γενικές τάξεις. Αναγκαία για την ομαλή συμπερίληψη είναι η παρουσία του μαθητή με αναπηρία στην γενική τάξη με τυπικούς μαθητές, η συμμετοχή και η επιτυχής επίδοση όλων των μαθητών εξίσου, τόσο σε γνωστικά αντικείμενα όσο και σε κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για την καθημερινή διαβίωσή τους (Chiner & Cardona, 2013).

Για την συνέχεια όμως του εισαγωγικού μέρους, θα έπρεπε για αρχή να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά την διαφορά μεταξύ των όρων «ένταξη» και «συμπερίληψη». Σύμφωνα με την Ζώνιου - Σιδέρη (2000), ο όρος «ένταξη» σημαίνει «τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου.» (“«Ένταξη στη γειτονιά του σχολείου»”) (Kofidou, 2019).

Αντίθετα, η Ζώνιου - Σιδέρη (2000) ορίζει την «συμπερίληψη» ως «το αποτέλεσμα της προσπάθειας των επιστημόνων να διερευνήσουν τον όρο ένταξη, ο οποίος δεν αποτελεί πιά στόχο, αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων αφού αποσκοπεί στον μη περιορισμό στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές» (Kofidou, 2019).

Από τα παραπάνω, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι ενώ ο όρος ένταξη αφορά κατά κύριο λόγο την γενική τάξη του σχολείου χωρίς απαραίτητα να αναφέρεται σε άλλες κοινωνικές δομές, ο όρος συμπερίληψη περικλείει μέσα του μία πιο ολιστική προσέγγιση, με σκοπό την απαλλαγή προκαταλήψεων και ρατσιστικών αντιλήψεων όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία (Ainscow, 2017).

Αυτή η αποδοχή της διαφορετικότητας και η νέα εκπαιδευτική πολιτική δεν αποσκοπεί μόνο στην μεταρρύθμιση του περιβάλλοντος του γενικού σχολείου αλλά και του συνόλου της κοινωνίας (Ainscow, 2017). Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια, οι προκαταλήψεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, είτε αυτές αφορούν κάποια ορατή ή μη ορατή αναπηρία έχουν αυξηθεί και η εμφάνιση δειγμάτων ρατσισμού γίνεται ορατή προς κάθε μαθητή που παρουσιάζει μία γενικευμένη δυσκολία μέσα στο περιβάλλον της τάξης, άσχετα αν αυτή συναντάται μέσα στον ορισμό του όρου «αναπηρία» (Tsakiridou, 2014).

Γιατί όμως αυτά τα ποσοστά έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορεί να απαντηθεί με το γεγονός ότι η ελληνική οικογένεια έχει ίσως την μεγαλύτερη επίδραση στην δημιουργία των απόψεων αυτών (Agaliotis, 2014). Η εμπλοκή της οικογένειας λοιπόν, σε θέματα αυτής της φύσεως, είναι πολύ σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών όλων των ηλικιών και όλων των τύπων μαθητών, καθώς οι αντιλήψεις στις οποίες εκτίθενται τα παιδιά μέσα στο περιβάλλον του σπιτικού τους, έχει άμεση επίδραση στην αντιμετώπιση οποιουδήποτε είδους διαφορετικότητας και αν αυτά συναντήσουν (Agaliotis, 2014).

Πέρα όμως από το στενό πλαίσιο της οικογένειας, σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση αντιλήψεων και συμπεριφορών απέναντι σε μαθητές με αναπηρία, παίζει και η αντιμετώπιση τους από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Kazanopoulos, 2022). Όταν ένας δάσκαλος είναι αρνητικά προκατειλημμένος στην συμπερίληψη ενός μαθητή με

αναπηρία στην τάξη του, τότε η στάση του αυτή επηρεάζει στον μέγιστο βαθμό και την συμπεριφορά των υπολοίπων παιδιών της τάξης απέναντι στον μαθητή με αναπηρία (Kazanopoulos, 2022). Αντίθετα, εάν εξ αρχής δείξει και παραδειγματίσει τους μαθητές του να είναι θετικά προσκείμενοι σε κάθε είδους διαφορετικότητα που μπορεί να συναντήσουν όχι μόνο στα πλαίσια της τάξης αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, τότε το μεγαλύτερο κομμάτι των μαθητών συμμορφώνεται με αυτήν την ιδέα (Kazanopoulos, 2022).

2. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ

Η συμπερίληψη θεωρείται ο πιο αποτελεσματικός τρόπος συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον ενός γενικού σχολείου (Krischler et al., 2019) και για αυτό πριν προχωρήσουμε στην στοχοθεσία και την μεθοδολογία της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης, καλό θα ήταν να αναφερθούν επιγραμματικά στην έννοια της συμπερίληψης, καθώς και στα μοντέλα συμπερίληψης που επικρατούν στην σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική.

Τα παιδιά όλων των ηλικιών έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν εκπαίδευση που είναι «επαρκής» και η «ένταξη» αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενσωματώνονται σε κανονικές τάξεις χρησιμοποιώντας τα λιγότερα δυνατά περιοριστικά μέτρα, όπως ορίζεται από τα Ηνωμένα Έθνη (UNESCO, 1994). Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να επωφεληθεί από τις δοκιμασμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές που περιλαμβάνονται στην ειδική εκπαίδευση. Η συμπερίληψη λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικό ρυθμό και με διαφορετικό τρόπο, και ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση θα πρέπει να διαμορφώνεται στον μαθητή και όχι το αντίστροφο (The Salamanca Statement, 1994).

Οι μελετητές που υποστηρίζουν την συμπερίληψη πιστεύουν ότι τα σχολεία πρέπει να αναζητούν ενεργά, να υποδέχονται, να φροντίζουν, να σέβονται και να εκπαιδεύουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από φύλο, σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, οικονομικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή οποιεσδήποτε άλλες ιδιότητες που μπορεί να έχουν οι μαθητές (Villa&Thousand, 2005). Ο καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, την οικονομική του κατάσταση ή το πολιτιστικό υπόβαθρό του, και η πρακτική της πρόσκλησης όλων των μαθητών σε κανονικά περιβάλλοντα όπου μπορούν να αντιμετωπιστούν οι συγκεκριμένες ανάγκες τους είναι αυτό που περιλαμβάνει η έννοια

της συμπερίληψης (Swart et. al., 2002). Αυτό συνεπάγεται ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τους περιορισμούς που μπορεί να έχουν, γίνονται αποδεκτοί και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, όλα τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση υψηλού επιπέδου, η οποία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε μαθητή. Η έννοια της συμπερίληψης βασίζεται στην ιδέα ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να μπορούν να επωφελούνται από μια τακτική εκπαίδευση μαζί με τους συμμαθητές τους που συνήθως αναπτύσσονται, με το σχολείο να παρέχει κάθε απαραίτητη στέγαση και υποστήριξη (Madan&Sharma, 2013).

Σύμφωνα με την UNESCO (1994), η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει προχωρήσει προς την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές, αξίζουν πρόσβαση στις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτή η πεποίθηση βασίζεται στην πρόοδο του κινήματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προς την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές αξίζουν πρόσβαση στις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Επειδή η ανάπτυξη περιβαλλόντων που αποδέχονται διαφορετικές προοπτικές και εμπειρίες είναι μία από τις κορυφαίες προτεραιότητες της συμπερίληψης, είναι αναγκαίο να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα όπως η διασφάλιση της πρόσβασης όλων σε ποιοτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η στενή συνεργασία μεταξύ τους για την εξεύρεση τρόπων προσαρμογής ξεχωριστές ιστορίες και εμπειρίες ζωής των ατόμων.

Ο τελικός στόχος της συμπερίληψης είναι να καλλιεργηθούν δημοκρατικές κοινωνίες που τιμούν και γιορτάζουν τη διαφορετικότητα, καθώς και κοινωνίες στις οποίες όλα τα μέλη της κοινότητας συμμετέχουν πλήρως και κάνουν συνεισφορές που είναι πολύτιμες για το κοινωνικό σύνολο (Mathopa, 2007). Σύμφωνα με τους Green και Engelbrecht (2007), ο σκοπός της συμπερίληψης είναι να διασφαλίσει ότι οι μαθητές όλων των διαφορετικών ειδών και από όλα τα διαφορετικά είδη υπόβαθρου έχουν δίκαιη

πρόσβαση στην ίδια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς είναι αυτό που τείνει να καλύψει αποτελεσματικά τις διάφορες ανάγκες κάθε μαθητή. Με άλλα λόγια, ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς είναι αυτό που είναι χωρίς αποκλεισμούς (Madan&Sharma, 2013).

Η συμπερίληψη αφορά όλο το ευρύ φάσμα των παιδαγωγικών πρακτικών με κοινό στόχο να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν πρόσβαση σε μια εκπαίδευση που δεν είναι μόνο υψηλού επιπέδου, αλλά και κατάλληλη για τις ατομικές τους απαιτήσεις. Η συμπερίληψη λαμβάνει υπόψη την εκπαίδευση που λαμβάνεται στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας, καθώς και εντός των επίσημων, άτυπων και μη τυπικών ιδρυμάτων, και αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση ξεκινά από τη γέννηση και συνεχίζεται σε όλη τη ζωή του ατόμου (Madan&Sharma, 2013).

Αρχές της συμπερίληψης είναι ο σεβασμός των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων όλων των ιδιοτήτων τους, καθώς και η εξάλειψη των διακρίσεων μεταξύ των ατόμων. Ο σκοπός της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση είναι να επιτρέψει στους δασκάλους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των μαθητών τους, αναδιατάσσοντας τις θέσεις στις τάξεις τους (Bricker, 1995). Οι τακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι κοινές τους προσπάθειες έχουν ως αποτέλεσμα την εξατομικευμένη διδασκαλία και την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης για μαθητές που προέρχονται από ποικίλα υπόβαθρα.

Ο ορισμός του συμπεριληπτικού σχολείου στη συντονισμένη προσπάθεια για να καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές, παρακινούνται να νιώθουν ασφάλεια και υποστήριξη. Η αποστολή του συμπεριληπτικού σχολείου δεν είναι να καταργήσει τις μοναδικές ιδιότητες κάθε μαθητή, αλλά μάλλον να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά, παρά τις συνθήκες υπό τις οποίες μεγάλωσαν, έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, το κύριο καθήκον για την εφαρμογή οποιωνδήποτε απαιτούμενων αλλαγών ανήκει στον μαθητή του οποίου η προσέγγιση στη μάθηση και την ανάπτυξη διαφέρει από αυτή της πλειοψηφίας των μαθητών της τάξης. Η ένταξη, από την άλλη πλευρά, απαιτεί ένα μέσο με το οποίο μπορούν να ικανοποιηθούν όλες οι διαφορετικές απαιτήσεις των παιδιών. Για το λόγο αυτό, το σχολείο πρέπει να διαμορφώσει τις δομές του και να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές ώστε κάθε μαθητής να αποκομίσει το μέγιστο δυνατό όφελος από τη φοίτησή του. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι ζωτικής σημασίας η υιοθέτηση πολιτικών και πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, καθώς με αυτόν τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος σε μαθητές από όλα τα κοινωνικά στρώματα να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής.

Στα συμπεριληπτικά σχολεία, κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού, του σχολικού συμβουλίου, του διευθυντή και του βοηθητικού προσωπικού έχει μια συγκεκριμένη δουλειά και ένα σύνολο ευθυνών. Οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι οποιουδήποτε σχολείου πρέπει να περιλαμβάνουν τη διασφάλιση ότι οι απαιτήσεις των μαθητών με αναπηρία πληρούνται πρώτα και κύρια στο ίδιο το σχολείο. Είναι πιθανό η δημιουργία και η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχολικού σχεδίου για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, που απαιτείται από τη νομοθεσία, να παρεμποδιστεί από την υπερβολική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της διάταξης των τάξεων, των σχολικών προγραμμάτων, των κρατικών αξιολογήσεων και άλλων σκοπών. Η λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση αυτών των ανησυχιών είναι απαραίτητη για την ένταξη. Η ακαδημαϊκή έρευνα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση όλων των ειδών προβλημάτων, ανεξάρτητα από το πόσο περίεργα μπορεί να είναι. Ως συνέπεια αυτού του γεγονότος, πρέπει να δημιουργηθούν τα κατάλληλα πλαίσια για την προώθηση του σχεδιασμού, της συνεργασίας και της διαβούλευσης μεταξύ των σχετικών ενδιαφερομένων προς όφελος της διαφορετικότητας και της ένταξης.

Το σύνολο των εσωτερικών κανονισμών θα πρέπει να καθορίζει το καθεστώς των γονέων, τα μέσα με τα οποία μπορούν να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν πληροφορίες με τον οργανισμό, καθώς και τις τεχνικές με τις οποίες μπορούν να δραστηριοποιηθούν και να υποστηριχθούν οι γονείς. Το σχολείο που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση έχει την ευθύνη να θεσπίσει διαδικασίες σχεδιασμένες για να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα στην οποία οι γονείς νιώθουν ευπρόσδεκτοι και να τους παρέχουν έγκαιρες ενημερώσεις για την πρόοδο των παιδιών τους.

Τα σχολεία αναπτύσσουν συχνά πολιτικές και διαδικασίες για να εξασφαλίσουν ότι παρέχεται στους γονείς η υποστήριξη που χρειάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον. Αυτό γίνεται λόγω της σημασίας της συμμετοχής των γονέων στα πρώτα στάδια της σχολικής εμπειρίας ενός παιδιού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί το γεγονός πως ενώ όλα τα παρακάτω μοντέλα συμπερίληψης έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά, τον σημαντικότερο ρόλο στην επιτυχή εκτέλεση τους έχουν οι εκπαιδευτικοί (Cooc, 2019). Η συμπερίληψη δεν συμβαίνει απλώς, απαιτεί προσεκτική σκέψη και προετοιμασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών και πρέπει να εφαρμόζεται με ευσυνειδησία και σεβασμό στο παιδί με αναπηρία (Bhatnagar&Das, 2013).

2.1. ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΛΗΡΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πλήρης συμπερίληψη σημαίνει ότι δίνεται η ευκαιρία σε έναν μαθητή με ειδικές ανάγκες να συμμετάσχει σε όλες τις πτυχές του προγράμματος σπουδών γενικής εκπαίδευσης, ενώ λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη και βοήθεια για να το κάνει. Σε ένα περιβάλλον που είναι πλήρως συμπεριληπτικό, το πρωταρχικό περιβάλλον μάθησης του μαθητή θα είναι η τάξη.

Όταν ένας μαθητής με αναπηρία λάβει γενική εκπαίδευση που πληροί όλες τις απαιτήσεις του, θεωρείται ότι εντάσσεται πλήρως στο πρόγραμμα σπουδών γενικής

εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής συμμετέχει σε όλες τις πτυχές της εμπειρίας στην τάξη. Όταν ένας μαθητής συμπεριλαμβάνεται πλήρως, περνά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του σε μια κανονική τάξη με συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το σχολείο αποσκοπεί στην επιμόρφωση όλων των μαθητών εξίσου, στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και στην ίδια γενική τάξη όπου φοιτούν όλοι οι μαθητές, χωρίς καμία επιπρόσθετη εξειδίκευση για τα παιδιά με κάποια αναπηρία, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των τύπων μαθητών (Tiernan, 2021).

2.2. ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Η κύρια διαφορά του μοντέλου αυτού με το πρώτο, είναι ότι αν και ο μαθητής με αναπηρία συνεχίζει να βρίσκεται στην γενική τάξη, σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, λαμβάνει επιπρόσθετη και εξειδικευμένη βοήθεια και από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής αλλά και από κάποιον σύμβουλο, όπως για παράδειγμα σχολικό ψυχολόγο (Norwich, 2008-b).

Οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία συνεργάζονται για παρόμοιους εκπαιδευτικούς στόχους σε μια συμπεριληπτική τάξη. Για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τον όρο, μια συμπεριληπτική τάξη είναι ένα συμβατικό σχολικό περιβάλλον στο οποίο μαθαίνουν μαζί μαθητές με και χωρίς αναπηρία. Σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, αντιμετωπίζονται οι πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές ανάγκες κάθε παιδιού, ενώ δίνεται προσοχή στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές ανάγκες κάθε παιδιού.

2.3. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΡΙΑ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το μοντέλο αυτό, ορίζει πως αν μετά από ένα στάδιο μελέτης και αξιολόγησης του μαθητή στην γενική τάξη, τελικά διαπιστωθεί ότι ο μαθητής με αναπηρία δεν μπορεί να

προσαρμοστεί στο περιβάλλον του γενικού σχολείου, τότε πρέπει να αναζητηθεί ένα περιβάλλον που θα επικεντρώνεται ξεκάθαρα στην ειδική αγωγή, ώστε να καλυφθούν οι επιμέρους ανάγκες του (Grider, 1995; Norwich, 2008-a).

2.4. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΕΣΣΕΡΑ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με τους γονείς καλούνται να κρίνουν αν το ειδικό σχολείο, το οποίο καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με κάποια αναπηρία είναι καλύτερο, ή αν στον εκάστοτε μαθητή με ειδικές ανάγκες ταιριάζει καλύτερα το περιβάλλον του γενικού σχολείου, στο οποίο θα κοινωνικοποιηθούν περισσότερο με παιδιά τυπικής ανάπτυξης από ότι σε αυτό του ειδικού σχολείου (Grider, 1995; Norwich, 2008-a; Tremblay, 2013).

Κλείνοντας, λοιπόν, αυτό το εισαγωγικό κομμάτι, οδηγούμαστε στην ανάγκη στοχοθεσίας της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης καθώς από τα παραπάνω γεννώνται ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν μέσω της βιβλιογραφίας. Παρακάτω παρουσιάζονται οι στόχοι αυτοί αριθμημένοι και σε μορφή ερωτημάτων για την καλύτερη διεξαγωγή αυτής της μελέτης.

3. ΣΤΟΧΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη έχει ως στόχους να προσδιορίσει τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου;
3. Σε ποιο βαθμό οι παραπάνω στάσεις επηρεάζουν τις στάσεις των υπολοίπων μαθητών της τάξης απέναντι στους μαθητές με αναπηρία;

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Το πρώτο βήμα προς την ανεύρεση πηγών πληροφοριών ήταν η αναζήτηση σε τέσσερις βάσεις δεδομένων: α) Google Scholar, β) Research Gate, γ) Sage Journals δ) CORE και ε) Scopus. Η αναζήτηση σε αυτές τις βάσεις δεδομένων έγινε με την παραπάνω σειρά ώστε να ανευρεθούν πηγές από το γενικότερο πλαίσιο πηγών που προσφέρει το Google Scholar έως το ειδικότερο και πιο εξειδικευμένο περιεχόμενο των βάσεων δεδομένων CORE και Scopus. Επίσης, η ανεύρεση πηγών και πληροφοριών επικεντρώθηκε κυρίως στην αναζήτηση σε άρθρα περιοδικών με κριτές όπως επίσης και σε πρακτικά ή άρθρα συνεδρίων, τα οποία όμως πάλι είχαν γίνει αποδεκτά από κριτική επιλογή.

4.2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ

Οι όροι που αναζητήθηκαν στις παραπάνω μηχανές αναζήτησης ήταν οι εξής: inclusion / συμπερίληψη, inclusion in education / συμπερίληψη στην εκπαίδευση, special needs students / μαθητές με ειδικές ανάγκες, parental attitudes towards inclusion / απόψεις γονέων ως προς την συμπερίληψη, teachers' attitudes towards inclusion / στάσεις δασκάλων ως προς την συμπερίληψη, success ful inclusion / επιτυχής συμπερίληψη, special needs students in typical classes / μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τυπικές τάξεις. Η αναζήτηση των παραπάνω όρων έγινε και στα αγγλικά και στα ελληνικά ώστε να μεγιστοποιηθεί ο όγκος συμβατών με το θέμα αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω συνδυασμοί λέξεων κλειδιών:

- Συνδυασμοί αγγλικών λέξεων κλειδιών:
 - inclusion AND special needs students
 - inclusion in education

- parental attitudes AND inclusion
- teachers' attitudes AND inclusion
- students attitudes AND inclusion
- special needs students AND typical classes
- successful inclusion
- Συνδυασμοί ελληνικών λέξεων κλειδιών:
 - συμπερίληψη ΚΑΙ μαθητές με ειδικές ανάγκες
 - συμπερίληψη στην εκπαίδευση
 - απόψεις γονέων ΚΑΙ συμπερίληψη
 - στάσεις δασκάλων ΚΑΙ συμπερίληψη
 - στάσεις μαθητών ΚΑΙ συμπερίληψη
 - μαθητές με ειδικές ανάγκες ΚΑΙ τυπικές τάξεις
 - επιτυχής συμπερίληψη

4.3. ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΗΓΩΝ

Για την επιλογή μίας πηγής, απαραίτητο ήταν οι όροι που αναζητήθηκαν να βρίσκονται είτε στον τίτλο, είτε στην περίληψη, είτε στις λέξεις κλειδιά των αποτελεσμάτων.

Εάν η συμβατότητα την αναζήτησης κάποιου όρου δεν ήταν απολύτως ξεκάθαρη μετά την πρώτη ανάγνωση του τίτλου και της περίληψης, τότε, όπου αυτό ήταν δυνατό, ανακτήθηκε ολόκληρο το κείμενο για την διαπίστωση της καταλληλότητάς του.

Η τελική επιλογή των πηγών έγινε με τα εξής κριτήρια: α) ο τύπος του εγγράφου να είναι είτε άρθρο σε περιοδικό με κριτές είτε σε συνέδριο με κριτές και β) η χρονολογία του

άρθρου να είναι από το 1989 ως το 2022 ώστε να παρατηρηθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματα και η εξέλιξη των εκάστοτε ερευνών. Μετά την τελική επιλογή των άρθρων, δημιουργήθηκε ένα αρχείο με τις πηγές που κρίθηκαν κατάλληλες για την αναφορά στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση. Δημιουργήθηκε επίσης και ένα ξεχωριστό αρχείο με όσες πηγές δεν πληρούσαν όλα τα κριτήρια καταλληλότητας αλλά παρ' όλα αυτά είχαν κάποια σύνδεση με το θέμα, από τα οποία υπήρχε η περίπτωση να αντληθούν κάποια στοιχεία, εάν αυτό κρινόταν απαραίτητο για την περάτωση της εργασίας.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ.

Σύμφωνα με τις έρευνες που μελετήθηκαν μέσω της βιβλιογραφίας, οι γονείς κρατούν θετική (Agaliotis, 2014; Chandra, 2017; DeBoer, 2014; Elkins, 2003; Orok, 2020; Ritter, 1999) ή ουδέτερη (DeBoer, 2010) στάση ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου. Οι περισσότεροι από τους γονείς που μελετήθηκαν, προτρέπουν τα παιδιά τους να γίνουν φίλοι και να είναι θετικά προσκείμενα στην καθημερινή διαβίωσή τους με έναν μαθητή με αναπηρία στο περιβάλλον του σχολείου (Chandra, 2017).

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες που επηρεάζουν το ποσοστό θετικότητας των στάσεων γονέων τυπικών παιδιών όταν ένα παιδί με αναπηρία εισέρχεται στην τάξη του γενικού σχολείου; Από τις έρευνες που μελετήθηκαν προκύπτει πως οι στάσεις σχετίζονται με έναν αριθμό δημογραφικών και πολιτισμικών παραγόντων (Chandra, 2017). Πρώτον, τον σημαντικότερο ρόλο στην διαμόρφωση θετικής άποψης παίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ως συνέπεια το επίπεδο εργασίας τους. (Agaliotis, 2014; Chandra, 2017).

Γονείς που έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και κατέχουν θέσεις εργασίας με υψηλό μισθό τείνουν να έχουν θετικότερες απόψεις ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, από αυτούς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και εν συνεχεία πιο χαμηλόμισθους (Agaliotis, 2014; Chandra, 2017). Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει την στάση των γονέων είναι η περιοχή διαμονής τους (Chandra, 2017). Οι οικογένειες που κατοικούν σε μεγάλες πόλεις και ειδικότερα μητροπόλεις είναι πιο διαλλακτικές και ανοικτές στο ενδεχόμενο συνεκπαίδευσης ενός παιδιού με αναπηρία στην γενική τάξη από αυτές που κατοικούν σε μικρότερες πόλεις, κωμοπόλεις ή χωριά (Chandra, 2017).

Συνεχίζοντας, ρόλο στο κατά πόσο θετικός θα είναι ένας γονέας στην συμπερίληψη ενός παιδιού με αναπηρία στην γενική τάξη παίζει η ηλικία του (DeBoer, 2014) καθώς οι νεότεροι γονείς παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά θετικότητας και εμφανίζονται πολύ πιο ανοικτοί ως προς την συμπερίληψη. Επιπροσθέτως, οι γονείς με θετική άποψη ως προς την συμπερίληψη, τείνουν να έχουν ένα άτομο με αναπηρία στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον και να έχουν δει την επιτυχημένη έκβαση της συμπερίληψης, υιοθετώντας έτσι μία απολύτως θετική οπτική και καθιστώντας τους εαυτούς τους υπέρμαχους της συμπερίληψης, είτε αυτή έχει να κάνει με το σχολικό περιβάλλον ή με τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού τους (Bennett et al, 1997).

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει πόσο θετικοί είναι οι γονείς στην συνύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία με το δικό τους τυπικό παιδί στην γενική τάξη είναι η μορφή της αναπηρίας και κατά πόσο αυτή είναι ορατή ή όχι (Elkins, 2003; Kofidou, 2019). Οι γονείς τείνουν να σκοράρουν υψηλότερες βαθμολογίες στις έρευνες που μετρούν τα ποσοστά θετικότητας ως προς την συμπερίληψη όταν μελετώνται πιο αόρατες αναπηρίες όπως ο αυτισμός, ενώ είναι πιο επιφυλακτικοί όταν αναφέρονται ορατές αναπηρίες όπως η τετραπληγία, γεγονός που συνδέεται άρρηκτα με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν ακόμα και στις μέρες έναντι των ανθρώπων με αναπηρία (Kofidou, 2019).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη αυξάνονται όταν τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε κρίσιμες επιλογές που επηρεάζουν τα παιδιά τους, το σχολείο ή ακόμη και που επηρεάζουν άμεσα τα ίδια τα παιδιά (Lewis et. al., 1994). Σύμφωνα με μελέτες που διεξήχθησαν σε όλο τον κόσμο σχετικά με το θέμα της γονικής συμμετοχής, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν ένα πιο επίσημο πλαίσιο για να συμπεριλάβουν τους γονείς στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και χάραξης πολιτικής.

Στη Δανία, για παράδειγμα, δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να ψηφίσουν για μέλη της σχολικής επιτροπής. Εκτός από την παροχή καθοδήγησης, το συμβούλιο είναι υπεύθυνο για τον καθορισμό του εβδομαδιαίου προγράμματος και τον έλεγχο του ποικίλου υλικού μαθημάτων (Bruce, 1989). Είναι επίσης πολύ σημαντικό για τους γονείς να εμπλακούν στη διαδικασία αλλαγής της έμφασης της σχολικής πολιτικής προς τα παιδιά με αναπηρίες (Marchesi, 1994). Μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι οι αντιλήψεις των γονέων αλλάζουν ανάλογα με το εάν τα ίδια τα παιδιά των γονέων κινδυνεύουν ή όχι να αποκλειστούν. Η συντριπτική πλειοψηφία των οικογενειών είναι της γνώμης ότι θα ήταν χρήσιμο να επανεναχθεί ένας μεγαλύτερος αριθμός παιδιών που έχουν ειδικές ανάγκες στα κοινά σχολεία (Green και Shinn, 1994).

Για παράδειγμα, οι Mylnek et al. (1982) διαπίστωσε ότι η υποστήριξη των γονέων για την επανένταξη των μαθητών που συμμετείχαν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης ή άλλα προγράμματα αποχώρησης σε κανονικές τάξεις ήταν υψηλή (Green και Shinn, 1995). Σύμφωνα με τα ευρήματα του Hodgkinson (2007), ένας συγκρίσιμος αριθμός ερωτηθέντων στην έρευνά τους πίστευε ότι η ένταξη μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στην ίδια τάξη θα ήταν επωφελής και για τα δύο σύνολα μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς έδειξαν πιο απρόθυμοι να ενσωματώσουν το παιδί τους σε ένα περιβάλλον που θεωρούνταν μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος (Green και Shinn, 1995).

Μόνο το 14% των γονέων είναι σίγουροι ότι οι βαθμοί του παιδιού τους θα βελτιωθούν ως αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών (Green και Shinn, 1995). Είναι πιθανό οι γονείς να μην κατανοούν το πρόγραμμα αρκετά καλά ώστε να εκτιμήσουν πλήρως τα οφέλη και τους στόχους του, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην αρνητική στάση τους σχετικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Green and Shinn, 1995).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη μπορεί να βελτιωθεί εάν τους παρέχονται επαρκείς πληροφορίες για τα οφέλη της ένταξης (Green και Shinn, 1995). Επιπλέον, οι Yesseldyke et al. (1994) διαπίστωσαν ότι οι γονείς μαθητών με αναπηρίες αναζητούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να καλύπτει τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του παιδιού τους, ένα σύστημα στο οποίο υπάρχει τακτική επικοινωνία με τους γονείς, ένα στο οποίο το παιδί τους λαμβάνει επαρκή προσοχή και ένα σύστημα, στο οποίο το παιδί τους είναι μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο με τα αδέρφια και τους φίλους τους.

Οι οικογένειες παιδιών με αναπηρίες καθώς και οικογένειες παιδιών χωρίς αναπηρίες που έχουν παιδιά που συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης έχουν γενικά μια θετική εντύπωση για την πρακτική (Guralink, 1994). Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές επισημαίνουν την αυξημένη κοινωνική σύνδεση μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρία ως καλό αποτέλεσμα, καθώς και την καλύτερη ευαισθησία και αποδοχή της ποικιλίας μεταξύ των νέων (Peck et al., 1992).

Όταν πρόκειται να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, οι οικογένειες ανησυχούν περισσότερο για την ποιότητα των εκπαιδευτών, το αντικείμενο των μαθημάτων και αν τα παιδιά τους που έχουν αναπηρία θα γίνουν δεκτά ή όχι από τους συμμαθητές τους (Bang και Lamb, 1996). Ξεκινώντας με την απόφαση για το αν θα στείλουν το παιδί τους σε ένα συμβατικό σχολείο, οι γονείς μπορεί να διαδραματίσουν ζωτικό ρόλο στην περίπλοκη και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες (Dimitrios et al., 2008). Ως συνέπεια αυτού, οι γονείς θεωρούνται πλέον ως «αναπόσπαστα κομμάτια στην κατασκευή ενός συμπεριληπτικού συστήματος» και ως εκ τούτου, αναμένεται να μοιράζονται την ευθύνη τόσο για τις επιλογές που κάνουν όσο και για τα αποτελέσματα αυτών των ενεργειών (Swart et al., 2004).

Επειδή οι γονείς υποστηρίζουν σημαντικές αλλαγές στην προσχολική εκπαίδευση και επηρεάζουν τη διαδικασία μετασχηματισμού και τα πρότυπα πρακτικής, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τις απόψεις των γονέων για την ένταξη και τις μεταβλητές που τις επηρεάζουν (Tafa & Manolitsis, 2003). Είναι μια κοινή πεποίθηση ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη για να βοηθηθούν τα παιδιά με αναπηρία να μάθουν και να αναπτυχθούν ενώ είναι στο σχολείο (Shah & Priestley, 2010; Timmons & Walsh, 2010).

Οι θετικές στάσεις των γονέων (Miller&Phillips, 1992) και η υπεράσπιση της ένταξης (Soodak, 2004) πιστώνονται στην έρευνα ως το έναυσμα για τις αλλαγές που οδήγησαν στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στις κανονικές τάξεις (Huber et al., 2001). Οι Buysse και Bailey (1993) υποστήριξαν την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στην προσχολική ηλικία πριν από περισσότερες από δύο δεκαετίες, επειδή πίστευαν ότι (α) τα μικρά παιδιά έχουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα να αποδεχτούν τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, επειδή δεν σχηματίζουν στερεότυπα για τα άτομα και (β) η πρώιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μικρών παιδιών που έχουν αναπηρίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους αυξάνει την πιθανότητα αποδοχής των ατόμων με αναπηρίες στο μέλλον.

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε τάξεις με συνομηλίκους που συνήθως αναπτύσσονται είναι η στρατηγική που είναι σχεδόν παγκοσμίως αποδεκτή ως η πιο επιτυχημένη στρατηγική για τον τρόπο διδασκαλίας των παιδιών με αναπηρία. Είναι γεγονός πως οι έχοντες τη γονική μέριμνα ενός τέκνου διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο σχετικά με τη διαμόρφωση όλων των εκφάνσεων της εκπαίδευσης που ακολουθεί η νέα γενιά. Πιο αναλυτικά, τόσο στα πλαίσια των Ευρωπαϊκών κρατών, όσο και των ΗΠΑ, το στενό οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού είναι δυνατόν να επεμβαίνει ενεργά στον

εκπαιδευτικό τομέα. Η επέμβαση αυτή έγκειται ακριβώς στην παροχή των κατάλληλων κατευθυντήριων αρχών, αλλά και της εποπτείας των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, προκειμένου τα παιδιά να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα πνευματικά εργαλεία για την εξέλιξή τους. Ως εκ τούτου, οι συμβουλές, οι υποδείξεις αλλά και οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι γονείς είναι δυνατόν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο διαρθρώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία, είτε πρόκειται για τον τομέα της μεταλαμπάδευσης γενικών γνώσεων, είτε για κάποιον άλλο εξειδικευμένο τομέα (Jinnah & Walters, 2008).

Ακολούθως, διαπιστώνεται πως η μελέτη σχετικών ερευνών συνηγορεί υπέρ της αποδοχής της διαδικασίας της συνεκπαίδευσης (McDonnell, 1987; Ryndak et al., 1995). Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί μία διάσταση απόψεων μεταξύ του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, σχετικά με την στάση που τηρείται απέναντι στην συνεκπαίδευση. Από την μία πλευρά, οι γονείς των παιδιών με εκτεταμένης μορφής αναπηρία δεν θεωρούνται υπέρμαχοι της συνεκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι υπεύθυνοι για την ανατροφή τέκνων που χαρακτηρίζονται από μικρότερο ποσοστό αναπηρίας υποστηρίζουν τη διεξαγωγή της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας (Leyser & Kirk, 2004). Ακόμη, όπως συνάγεται από διαφορετική μελέτη, δεν είναι λίγες οι φορές που το γονεϊκό περιβάλλον των τέκνων που εμφανίζουν αναπηρία αυξημένου επιπέδου, τάσσονται υπέρ της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης από την προσχολική έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ισχυρίζονται πως η αλληλεπίδραση αυτή θα συνδράμει αποφασιστικά στην ενίσχυση των παιδιών με κάποιου είδους αναπηρία (Turnbull et al., 2002).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία κάθε βαθμίδας θεωρείται πρωταρχικής σημασίας. Τα πορίσματα μελετών που έχουν διενεργηθεί στον εν λόγω τομέα έχουν αποδείξει πως οι γονείς των παιδιών με αυτισμό, έχουν εκφράσει την ευχαρίστησή

τους αναφορικά με υπηρεσίες εκπαίδευσης που δέχονται τα τέκνα τους (Whitaker, 2007). Ωστόσο, μερίδα γονέων που ερωτήθηκαν, προέβαλαν την αναγκαιότητα εφαρμογής ειδικών μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Συμπληρωματικά, παρατηρήθηκε πως η εμπιστοσύνη των γονέων στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι χαμηλή, υπό την έννοια πως δεν πιστεύουν ότι οι χρήσιμες διαθέσιμες εκπαιδευτικές τεχνικές κρίνεται ικανή να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Εντούτοις, σε γενική κλίμακα, στους κόλπους του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, είναι παγιωμένη η άποψη πως οι φορείς της γενικής εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να συνδράμουν στη βελτίωση της κοινωνικοποίησης των τέκνων. Ακολούθως, οι γονείς εξέφρασαν την αναγκαιότητα περί επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών φορέων, με στόχο τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων που άπτονται των αναγκών που εμφανίζει ένα παιδί με αυτισμό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, καθολικό αίτημα των γονέων παραμένει η εξασφάλιση υγιών και ασφαλών σχολικών συνθηκών, προκειμένου το παιδί να έρχεται σε επαφή με ένα κοινωνικό σύνολο που διέπεται από επαρκή οργάνωση και πνεύμα συνεργασίας (Hanline & Halvorsen, 1989).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και μερίδα γονέων που τάσσονται ενάντια της διεξαγωγής της συνεκπαίδευσης, τηρώντας έντονες επιφυλάξεις αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης διαδικασίας. Κύριοι εκφραστές της προαναφερθείσας άποψης είναι γονείς παιδιών που εμφανίζουν υψηλό ποσοστό αναπηρίας (Palmer et al., 2001). Σε σχετική μελέτη που διεξήχθη με επίκεντρο την επικράτεια των ΗΠΑ, έγινε αντιληπτή η τήρηση μιας συνολικής αρνητικής αντίδρασης απέναντι στην πραγματοποίηση συνεκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Κύριο επιχείρημα των υποστηρικτών της συγκεκριμένης θέσης ήταν ακριβώς η έλλειψη τήρησης των παραμέτρων που χρήζουν εφαρμογής, κάθε φορά που πρόκειται για τη διδασκαλία παιδιών με κάποιες μορφές

αναπηρία (Mandell & Salzer, 2007).

Εν συνεχεία, η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο ίδιο πλαίσιο εκπαίδευσης με τέκνα που δεν χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κάποιας μορφής αναπηρίας, δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Αναλυτικότερα, τα άτομα με αναπηρία, διακατέχονται από μία τάση υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής, κατάσταση που ενδεχομένως να αποτελέσει τροχοπέδη για την ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Palmer et al., 2001). Εκτός αυτού, δυσχεραίνεται και η ίδια η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, τόσο ανάμεσα στην μαθητική κοινότητα, όσο και μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των παιδιών. Η κατάσταση αυτή, ενδεχομένως να αποβεί μοιραία για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Δεν είναι λίγες οι φορές που έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα αποξένωσης και περιστατικά ρατσισμού, με αποδέκτες άτομα με αναπηρία. Επιπροσθέτως, ως μελανό σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζεται η έλλειψη διαμόρφωσης εξειδικευμένων προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με αναπηρία. Όλα τα παραπάνω, συμβάλλουν στην έκφραση αντιρρήσεων και αμφιβολιών από τους γονείς, σχετικά με την συνολική διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεθόδων (Hanline & Halvorsen, 1989). Ορισμένοι γονείς εναντιώνονται στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις ήδη υπάρχουσες σχολικές μονάδες, εξαιτίας της παρατήρησης περιστατικών διχόνοιας, αλλά και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού (Lüke & Grosche, 2018).

Εν συνεχεία, απόψεις γονέων που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο πρόσθετων μελετών, αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την ακτινοβολία της συνεκπαίδευσης. Μέσα από την σύγκριση διαφορετικών περιπτώσεων (10 στον αριθμό), διαπιστώθηκε η τήρηση μιας θετικής στάσης των γονέων σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εν γένει. Ειδικότερα, το 50% των ερωτηθέντων προέβη σε

απόλυτα θετικές δηλώσεις αναφορικά με το υπό κρίση ζήτημα, ενώ το υπόλοιπο ½ επέλεξε την τήρηση μιας ουδέτερης στάσης (Anke et al., 2010). Παρά την υποστήριξη των πτυχών της συνεκπαίδευσης από τους γονείς των παιδιών με αναπηρία, στην πράξη δεν επιλέγουν για τη διαπαιδαγώγηση του τέκνου τους την μέθοδο της συνεκπαίδευσης. Το γονεϊκό περιβάλλον των λεγόμενων “τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών”, στηρίζει έμπρακτα τις διαδικασίες της συνεκπαίδευσης. Θεωρούν, με άλλα λόγια, ότι η συνεκπαίδευση θα προσπορίσει στους μαθητές οφέλη, όχι μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά και στον τομέα της κοινωνικοποίησης τους.

Συνεχίζοντας, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως η διαμόρφωση των απόψεων των γονέων αναφορικά με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών, εξαρτάται από διαφορετικές παραμέτρους. Ελάχιστος σημασίας παράμετροι είναι εκείνες του φύλου, αλλά και της ηλικίας του πατέρα ή της μητέρας ενός ατόμου, διότι έχει εξακριβωθεί πως δεν επηρεάζουν την στάση που διατηρούν αναφορικά με την αποδοχή ή την απόρριψη της συνεκπαίδευσης. Ουσιωδώς διαφορετική παρουσιάζεται η κατάσταση στην περίπτωση του κοινωνικού, αλλά και του οικονομικού υποβάθρου του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αντίστοιχης ακτινοβολίας είναι η επίδραση που ασκεί στην επιλογή της εκπαίδευσης των τέκνων, το μορφωτικό επίπεδο που έχουν λάβει οι γονείς. Δεν θα πρέπει να παραγκωνίζεται, μάλιστα, η βαρύτητα που αποδίδεται στις γνώσεις που διαθέτει τόσο η μητρική, όσο και η πατρική πλευρά σε σχέση με την ορθή διαχείριση των ζητημάτων που περιστρέφονται γύρω από τον θεματικό άξονα της αναπηρίας ενός νεαρού ατόμου. Ως εκ τούτου, προκύπτει πως εάν οι γονείς κατατάσσονται σε υψηλή οικονομικά, αλλά και κοινωνικά τάξη και παράλληλα, είναι εφοδιασμένοι με επαρκείς γνώσεις, τείνουν να στηρίζουν με κάθε μέσο την πραγματοποίηση συνεκπαίδευσης. Αντιθέτως, γονείς που δεν χαρακτηρίζονται από οικονομική άνεση, βρίσκονται σε χαμηλή κοινωνική τάξη και δεν έχουν λάβει την κατάλληλη μόρφωση, εναντιώνονται σε οποιαδήποτε πρόταση αφορά στην ένταξη των

παιδιών με αναπηρία στα υφιστάμενα σχολικά συγκροτήματα. Η αναπηρία, ωστόσο, είναι δυνατόν να εμφανιστεί στην πράξη με ποικίλες μορφές, όπως για παράδειγμα η πνευματική ή η σωματική. Οι απόψεις των γονέων, λοιπόν, διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας που χαρακτηρίζει κάποιο παιδί. Είναι χαρακτηριστικό πως η συμμετοχή παιδιών με σωματικές δυσκολίες στην κρατούσα εκπαιδευτική διαδικασία προτιμάται από την πλειοψηφία των γονέων, εν συγκρίσει με την συμμετοχή των μαθητών που διακατέχονται από ζητήματα πνευματικής δυσλειτουργίας (Anke et al., 2010; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). Είναι επιβεβλημένο να σημειωθεί πως όταν ένα πρόσωπο συναναστρέφεται με ανθρώπους που εμφανίζουν κάποια μορφή αναπηρίας, παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό εξοικείωσης με την κατάσταση της αναπηρίας, σε σχέση με άτομα των οποίων ο κοινωνικός περίγυρος δεν περιλαμβάνει κάποια τέτοια περίπτωση. Αντιθέτως, η συχνή και μακρά σε διάρκεια συναναστροφή με άτομα που απαιτούν την εφαρμογή ειδικών τεχνικών για την ομαλή διαχείρισή τους, συνεπάγεται την έκφραση αποτρεπτικών απόψεων αναφορικά με τον κλάδο της συνεκπαίδευσης. Χωρίς αμφιβολία, οι γονείς επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις που εκφράζουν οι απόγονοί τους, αναφορικά με πληθώρα ζητημάτων. Επομένως, κάθε φορά που άτομα που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης προβαίνουν στην έκφραση αρνητικών σχολίων για τους επαγγελματίες που έχουν αναλάβει τη διαπαιδαγώγησή τους, είναι αναπότρεπτη η συνακόλουθη αρνητική επιρροή των γονέων σχετικά με το ίδιο ζήτημα (Lüke & Grosche, 2018).

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτή μία εν γένει αποδοχή της συνεκπαίδευσης των τέκνων που εμφανίζουν κάποια μορφή αναπηρίας στις υπάρχουσες σχολικές μονάδες. Εντούτοις, παρατηρείται μία σειρά διαφορετικών περιστάσεων, οι οποίες στην περίπτωση πλήρωσής τους, οδηγούν στη διαμόρφωση διαφορετικών στάσεων σχετικά με την αποδοχή ή την απόρριψη της συνεκπαίδευσης. Στην ευρεία γκάμα αυτών περιστάσεων εντάσσονται καταστάσεις όπως η κοινωνική και οικονομική προέλευση ενός τέκνου, το γνωστικό

υπόβαθρο του στενού οικογενειακού του περιβάλλον καθώς και το είδος της αναπηρίας για την οποία απαιτείται ειδική διαχείριση. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού, η επαρκής κατάρτιση των δασκάλων, σε συνδυασμό με το βαθμό κοινωνικοποίησης των μαθητών συμβάλλουν αποφασιστικά στην υποστήριξη της ένταξης ή μη των ατόμων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, επισημαίνεται πως η στάση όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης δεν αποτελεί μία στατική διαδικασία, διότι εξαρτάται από το βαθμό επιρροής πολλών παραγόντων.

5.2. ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ.

Σύμφωνα με τις έρευνες που μελετήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στις μέρες μας έχει θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Aldossari, 2022; Avissar, 2003; Avramidis, 2000; Barnová, 2022; Hassanein, 2013; Kazanopoulos, 2022; Kofidou, 2019; Malki, 2017; McHatton, 2013; Mouchritsa, 2022; Palmeretal, 2001; Pugach, 2019; Ross-Hill, 2009; Shade, 2001; Treder, 2000; Tsakiridou, 2014; Weisel & Dror, 2006).

Σύμφωνα με τον DeBoer (2014) μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοικτοί από τους γονείς και τείνουν να σκοράρουν υψηλότερα στα ποσοστά θετικότητας ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη, γεγονός που έχει και άμεση επίδραση στην αντιμετώπιση των παιδιών αυτών και από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σημαντικό και σε αυτήν την περίπτωση είναι να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το κατά πόσο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Πρώτον, είναι απόλυτα φυσιολογικό να πούμε ότι δάσκαλοι ή εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια επιπλέον μόρφωση και εκπαίδευση πάνω στην ειδική αγωγή τείνουν να είναι πιο θετικοί και ανοικτοί στο ενδεχόμενο συμπερίληψης παιδιού με αναπηρία στην τάξη τους (Aldossari, 2022). Εάν λοιπόν ζητηθεί από έναν εκπαιδευτικό που δεν έχει λάβει κάποια περαιτέρω εκπαίδευση πάνω στην ειδική αγωγή και στερείται τις γνώσεις που απαιτούνται για τις πρακτικές που καλείται να ακολουθήσει, είναι λογικό να είναι πιο διστακτικός και αρνητικά προσκείμενος στο να εντάξει ένα παιδί με αναπηρία στην γενική τάξη (Fox, 1997)

Έπειτα, η ηλικία σε συνδυασμό με το φύλο είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την διαμόρφωση θετικών απόψεων, καθώς έχει παρατηρηθεί από διάφορες μελέτες (Avramidis, 2000; Barnová, 2022; Kazanopoulos, 2022) πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και ειδικότερα γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά θετικότητας από μεγαλύτερους σε ηλικία άνδρες εκπαιδευτικούς. Όσο μάλιστα η ηλικία του δασκάλου αυξάνεται, τόσο το ποσοστό αρνητικότητας απέναντι στην συμπερίληψη ανεβαίνει (SanMartin et al, 2021).

Η βαθμίδα εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το αντικείμενο εκπαίδευσης μπορεί επίσης να συμβάλλει θετικά στην αντιμετώπιση της συμπερίληψης στην γενική τάξη (Avramidis, 2000; Barnová, 2022, Zagona, 2017). Όσο πιο μικρό ηλικιακά είναι το παιδί με αναπηρία που πρόκειται να συμπεριληφθεί σε μία γενική τάξη και όσο πιο θεωρητικό είναι το αντικείμενο εκπαίδευσής του, τότε οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο διαλλακτικοί ως προς την ένταξη του στην γενική τάξη (Barnová, 2022; Malki, 2017; Ross-Hill, 2009).

Επιπροσθέτως, το προσωπικό ενδιαφέρον του εκάστοτε εκπαιδευτικού να ασχοληθεί, να ερευνήσει και τελικά να συμπεριλάβει έναν μαθητή με αναπηρία στην τάξη του, παίζει ρόλο, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εντάσσονται υπέρ της συμπερίληψης, βλέπουν το θέμα αρκετά προσωπικά και ενδιαφέρονται για την εξέλιξη

των παιδιών όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο αλλά και κοινωνικό (Bemiller, 2019; Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Ο τύπος του σχολείου όπου εργάζεται ο εκπαιδευτικός είναι επίσης καθοριστικός παράγοντας για την διαμόρφωση θετικής ή πιο ουδέτερης άποψης, καθώς οι εκπαιδευτικοί στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης και είτε σε ειδικά σχολεία ή σχολεία στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης για τους μαθητές τους με κάποια αναπηρία, είναι πιο πρόθυμοι να εντάξουν ένα παιδί με αναπηρία στην τάξη τους και έχουν υψηλότερο σκορ θετικότητας ως προς την συμπερίληψη γενικά (Damianidou & Phtiaka, 2018; Mills et al, 1998; Praisner, 2003; Salisbury et al, 1997).

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να διαμορφώσει την στάση των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη είναι η εμπειρία τους με μαθητή με αναπηρία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων που εντάσσονται υπέρ της συμπερίληψης έχει προηγουμένως έρθει σε επαφή με μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους και έχει αποκτήσει κάποια εμπειρία πάνω στο θέμα, ενώ το ποσοστό που εμφανίζεται πιο ουδέτερο, δεν είχε ποτέ κάποιο παιδί με αναπηρία στην τάξη του τα προηγούμενα χρόνια και έτσι εμφανίζεται διστακτικό στην ένταξη του για λόγους χρόνου, εκπαίδευσης, υλικών και διαθέσιμων πόρων για την ομαλή συμπερίληψη του μαθητή (Schruggs et al, 1996).

Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση απόψεων επί της συμπερίληψης έχουν και οι πόροι του κάθε σχολείου, οι οποίοι είτε συμβάλλουν στην ομαλή συμπεριληπτική διαδικασία, είτε αποθαρρύνουν πλήρως το εκπαιδευτικό προσωπικό (Saloniita, 2020). Συγκεκριμένα, τόσο οι υλικοί, όπως το μέγεθος της τάξης και ο αριθμός των θρανίων, όσο και οι άυλοι πόροι, όπως η βοήθεια από τον διευθυντή ή τους άλλους δασκάλους, συμβάλλουν στον σχηματισμό θετικών στάσεων και σχετίζονται με τα υψηλόβαθμα σκορ θετικότητας όταν πρόκειται να ενταχθεί ένα παιδί με αναπηρία στο περιβάλλον της γενικής

τάξης (Saloviita, 2020).

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών, και εδώ σημαντικό ρόλο παίζει ο βαθμός και ο τύπος της αναπηρίας, καθώς όταν πρόκειται για μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές λόγου, οι δάσκαλοι είναι πιο θετικά προσκείμενοι από όταν μιλάμε για αυτισμό ή νευρολογικές διαταραχές (Bornman & Donohue, 2013; Bottema-Beutel et al, 2016; Kofidou, 2019). Μεταξύ άλλων, πολλές μελέτες, όπως αυτές των Duliand Bakota, (2008) και των De Boer και των συνεργατών του, (2011), υπογραμμίζουν τη συνάφεια των στάσεων των εκπαιδευτών ως αποφασιστικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρία.

Αυτές οι στάσεις μπορεί να παρακινήσουν ή να αποτρέψουν τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία σε ένα περιβάλλον τάξης. Οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την συμπερίληψη έχουν άμεση σχέση με το πόσο καλά εφαρμόζεται στην πράξη (Scruggsand Matropieri, 1996). Οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την έννοια της συμπερίληψης και που εργάζονται ενεργά για να την προάγουν είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να εκπληρώσουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Ryan, 2009). Έχει πραγματοποιηθεί ενδελεχής έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των δασκάλων, όπως το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία, η επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, καθώς και τα είδη και οι βαθμοί αναπηρίας στα παιδιά, με απώτερο στόχο να διερευνήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Forlin, 1995).

Έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τις πιθανές επιρροές που μπορεί να έχουν οι στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη, όπως η εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία, οι διαφορετικές πηγές υποστήριξης και η κατανομή πόρων, η υποστήριξη από τη διοίκηση και τους συναδέλφους του σχολείου, η οργανωτική δομή κ.λπ. (Morley et al., 2005). Οι Lakkala & Maatta (2011) διαπίστωσαν ότι πρόσφατη έρευνα έχει ρίξει φως στη σημασία της

κατάρτισης των εκπαιδευτικών που τους εξοπλίζει για τη συμπερίληψη και αυξάνει την επαγγελματική τους εμπειρία.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους προετοιμάζει καλύτερα να εργαστούν με παιδιά με αναπηρία, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τα βοηθά να αναπτύξουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην πρακτική χωρίς αποκλεισμούς (Συμεωνίδου και Φιτάκα, 2009). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτές που διατηρούν μια χαρούμενη στάση είναι πιο πιθανό να παρέχουν εκπαίδευση που είναι αποτελεσματική, καλά προγραμματισμένη και βιώσιμη με την πάροδο του χρόνου (Αβραμίδης και Καλύβα, 2007).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη από τους Barber και Turner (2007) σχετικά με τις προοπτικές των νέων δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτοί οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ισχυρή θεωρητική βάση, η οποία τους επιτρέπει να εργάζονται αποτελεσματικά και ότι έχουν επίσης πρόσβαση σε συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Ο Forlin και οι συνεργάτες του (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να είναι δεκτικοί στην εφαρμογή μέτρων ένταξης, σε αντίθεση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους, οι οποίοι τείνουν να είναι πιο προσεκτικοί.

Άλλες μελέτες, όπως των Rakarand Kaczmarek (2010) και των Τσακιρίδου και Πολυζοπούλου, (2014) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία, ιδιαίτερα οι νεότεροι, είχαν πιο θετική άποψη για την ένταξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας μελέτης που διεξήχθη από τον Taimor και τους συνεργάτες του (2005) και εξέτασαν τη συσχέτιση μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και άγχους στη συνεκπαίδευση, προκαλείται υψηλό επίπεδο άγχους στους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα του υψηλού ποσοστού μαθητών με αναπηρία που είναι εγγεγραμμένοι σε τάξεις συμπερίληψης (πάνω από 20%), καθώς το επίπεδο υποστήριξη είναι ανεπαρκές.

Αυτό το συναίσθημα υποστηρίζεται από ευρήματα από πρόσφατες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από τους Bhatnagar and Das (2013) και Mukhopadhyay (2014). Αυτές οι μελέτες υπογραμμίζουν πώς η ανεπαρκής προετοιμασία για την συμπερίληψη και η έλλειψη υποστήριξης μπορεί να βλάψει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, να προκαλέσει άγχος και να τους εμποδίσει να ασχοληθούν με επιτυχία με τα ζητήματα της συμπερίληψης. Πολλαπλές μελέτες έχουν δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτών για την ένταξη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της κατηγορίας ειδικών αναγκών στην οποία ανήκει ένας μαθητής. Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις για την παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Η συμπερίληψη παιδιών που έχουν κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ασθένειες γενικά αποθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι δάσκαλοι είναι πιο πρόθυμοι να δεχτούν μαθητές που έχουν αναπηρίες σε σχέση με εκείνους που έχουν ιδιαίτερες ακαδημαϊκές προκλήσεις (Lindsay, 2007). Η γνώση και οι προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι από τους μαθητές τους, είναι εξαιρετικά σημαντικές για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην τάξη. Αυτό οφείλεται στο ότι η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πώς οι μαθητές προσαρμόζονται ο ένας στον άλλο.

Ο Linton και τους συνεργάτες του (2015) διεξήγαγαν έρευνα για να ελεγχθεί η υπόθεση ότι η προηγούμενη έκθεση των εκπαιδευτικών στην αναπηρία επηρεάζει τη στάση των ίδιων στη διαχείριση των μαθητών τους. Η προηγούμενη επαγγελματική ή/και προσωπική εμπειρία που έχουν οι δάσκαλοι δουλεύοντας με άτομα που έχουν αναπηρίες είτε άμεσα είτε έμμεσα, επηρεάζει τους μαθητές. Στην έρευνα, διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των στοιχείων των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το περιβάλλον της τάξης και του επιπέδου της διδακτικής εμπειρίας, με τα στοιχεία που σχετίζονται με τις

ενέργειες του μαθητή να είναι πιο διαδεδομένα στις περιπτώσεις δασκάλων με λιγότερη εμπειρία στην τάξη.

Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της γνώσης και της εμπειρίας στη διαδικασία σχηματισμού θετικής στάσης των εκπαιδευτικών. Ο Rose με τους συνεργάτες (2007) διεξήγαγε μια έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Εσθονίας για να ρωτήσει για τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με την ένταξη των μαθητών που έχουν αναπηρία στις τάξεις τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν την υποστήριξή τους στους μαθητές με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει πρόσθετη κατάρτιση ήταν πιο πιθανό να υποστηρίξουν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και να παρείχαν μεγαλύτερη ενθάρρυνση για την ανάπτυξη της ένταξης.

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Khan (2012) κατέληξε σε πολύ παρόμοια συμπεράσματα. Οι ερευνητές εκεί ανακάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικά υπέρ της ένταξης, αλλά ήταν φοβισμένοι για την επιρροή που θα είχαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών στη διαμόρφωση της. Όταν οι δάσκαλοι αναμένεται να διαχειριστούν πάρα πολλούς μαθητές σε πολύ λίγο χρόνο με ανεπαρκή εξειδίκευση στο θέμα και παιδαγωγικούς πόρους, προκύπτουν προβλήματα.

Οι δάσκαλοι τονίζουν επίσης την ανάγκη για πιο θετική ενίσχυση και ενίσχυση θετικών συμπεριφορών στην τάξη, κάτι που επίσης συμβάλλει στο πρόβλημα. Τέλος, σε έρευνα που διεξήχθη στην Κροατία από τους Ljubić και Kiš-Glavaš (2003) συγκρίθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που έχουν αναπηρία. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι ενώ και οι δύο ομάδες δασκάλων υποστήριζαν γενικά την ένταξη, οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πιο πρόθυμοι να εργαστούν με μαθητές με αναπηρία και κατανοούσαν τη

σημασία της συμπερίληψης για την κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών. Αυτό συνέβη παρά το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών υποστήριζαν γενικά την συμπερίληψη.

5.3. ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Στη θεματική ενότητα αυτή, επισημαίνονται χρονολογικά ορισμένες σημαντικές μελέτες που από διάφορες βιβλιογραφικές πηγές και αφορούν στην ανάλυση της θέσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοχή και συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες ή άλλες δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση αυτή.

Αρχικά, η πρώτη μελέτη διεξήχθη το 2000 από τους τρεις ερευνητές, Bayliss, Antramidis και Burden και είχε ως σκοπό να ανακαλύψει τη στάση των φοιτητών που θα ασχολούνταν μελλοντικά στον τομέα της εκπαίδευσης, απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών ΑμΕΑ στις σχολικές τάξεις. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εκατό τριάντα πέντε φοιτητές, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του πανεπιστημίου Exeter, εξειδικευμένα μαθήματα εκπαιδευτικής κατάρτισης. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι συμμετέχοντες υποστήριζαν γενικά τη συνεκπαίδευση αυτών των παιδιών μαζί με τα υπόλοιπα στο ίδιο περιβάλλον. Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι ειδικά οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που είχαν λιγότερη εργασιακή εμπειρία, καθώς και οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, επικρότησαν την ανάγκη να συνυπολογίζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα σχολεία. Ωστόσο, αυξανόμενης της σοβαρότητας των αναπηριών, όπως περιγράφονται στον οδηγό «UK Code of Practice for the Identification and Assessment of Special Educational Needs», υπήρχε προοδευτικά μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόησή τους. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν

μεγαλύτερη ανασφάλεια και πίεση απέναντι στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, προσωπικότητας και διαχείρισης συναισθημάτων, σε σχέση με εκείνα που έχουν άλλου είδους δυσκολίες, κυρίως ακαδημαϊκές.

Πέντε χρόνια αργότερα, δύο ακόμα μελετητές, οι Niemeyer και Leatherman παρατήρησαν σε βάθος την αντίληψη που είχαν κανονικοί και δόκιμοι καθηγητές σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ιδιαιτερότητες στα σχολεία. Οι ερωτηθέντες καλούνταν να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις κρίσεως, σε μια ποιοτική μελέτη που περιλάμβανε επιπλέον συνεντεύξεις με πρόσθετες σημειώσεις των παρατηρητών, οι οποίες τελικά αξιολογήθηκαν με τη χρήση αναλυτή περιεχομένου. Φάνηκε ότι βιώματα των εκπαιδευτικών από ενωτικές τάξεις στο παρελθόν, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την θετική ή μη συμπεριφορά τους προς αυτές. Όσοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να εντάξουν τα παιδιά αυτά στις σχολικές τάξεις, επισήμαναν την τεράστια σημασία της έμπρακτης βοήθειας της διεύθυνσης του σχολείου αλλά και της διοίκησης, για την εξεύρεση των απαραίτητων πόρων, καθώς επίσης και την κατάλληλη προ υπηρεσιακή εκπαίδευσή τους ως προϋπόθεση, με σκοπό την καλύτερη δυνατή ποιότητα μάθησης για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις. Επιπρόσθετα, τόνισαν την πολύτιμη συμβολή των γονέων και την αναγκαία επικοινωνία μαζί τους.

Ακολούθως, το 2006 στην Αυστραλία, ο Fields υλοποίησε μια μελέτη διερεύνησης των δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με το συμπεριληπτικό μοντέλο διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητές περιέγραψαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεκατέσσερις περιληπτικές αφηγήσεις από διαφορετικά παραδείγματα μαθητών με ειδικές ανάγκες. Καθένας από αυτούς τους μαθητές είχε ξεχωριστής μορφής ανάγκη υψηλής φροντίδας, όπως για παράδειγμα κάποια αναπηρία, έλλειψη απαιτούμενης προσοχής, παραμέληση ή

κακοποίηση από το οικογενειακό περιβάλλον, διαφορετικά θρησκευτικά ή πολιτισμικά πιστεύω, ψυχιατρική διαταραχή, συναισθηματική αποξένωση, οικονομική ή κοινωνική δυσχέρεια κλπ. Ζητήθηκε λοιπόν από τους συμμετέχοντες, να αξιολογήσουν με μια κλίμακα βαθμολόγησης πόσο δύσκολη θεωρούσαν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης των παραπάνω μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως παρουσιάστηκαν σε κάθε ιστορία, στα σχολεία. Ακόμα, οι ίδιοι έπρεπε να διευκρινίσουν ποια στοιχεία της προσωπικότητας αυτών των παιδιών, θεωρούσαν ότι θα τους δυσκόλευαν περισσότερο στη σωστή διαχείριση.

Περαιτέρω αναλύσεις διεξήχθησαν προς αυτό τον σκοπό και συγκεκριμένα η ερευνήτρια Haider το 2008, διερεύνησε τη στάση των καθηγητών σε υποανάπτυκτες χώρες με κυρίαρχο το Πακιστάν, για να παρατηρήσει το συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις των σχολείων σε αυτές τις χώρες, καθώς και το πώς συνεργάζονται μεταξύ τους το εκπαιδευτικό προσωπικό με τους δασκάλους παράλληλης στήριξης. Στη μελέτη δέχτηκαν να συμμετάσχουν πενήντα δάσκαλοι της τάξης, εκ των οποίων οι σαράντω οκτώ ήταν γυναίκες και οι δύο άντρες και ισάριθμοι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης, εκ των οποίων σαράντα επτά ήταν γυναίκες και τρεις άνδρες, από τέσσερα διαφορετικά σχολεία στη Λαχώρη. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκαν τρία κατάλληλα σχεδιασμένα ερωτηματολόγια, ώστε να καταφέρουν να αναδείξουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους σε θέματα ενωτικής μάθησης. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά και κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των δασκάλων είναι θετικά προσκείμενοι στη συμπερίληψη. Αναγνωρίζουν μάλιστα ότι βοηθάει στην κοινωνικοποίηση και την συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους και μειώνει σε σημαντικό βαθμό τις προκαταλήψεις και τον στιγματισμό των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες. Αναλυτικότερα, το πόρισμα της μελέτης ανέδειξε τη μεγάλη σημασία της αλληλεπίδρασης των καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής, όπως επίσης και την αναγκαιότητα να υπάρχουν σαφείς οδηγίες που να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εντάξουν

ομαλότερα και αποτελεσματικότερα τα παιδιά στην τάξη. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με μαθητές με αυξημένες ανάγκες στήριξης, αποτελεί ισχυρό παράγοντα για την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξή τους. Πιο συγκεκριμένα, όσοι καθηγητές είχαν δουλέψει με αντίστοιχους μαθητές απάντησαν θετικότερα σε σχέση με συναδέλφους τους που δεν είχαν ανάλογο βίωμα. Διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές με εμπειρία στην εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

Το 2008, έγινε ακόμα μία διερευνητική μελέτη για το συγκεκριμένο θέμα από τους Sharma και Chow. Εκείνη επικεντρώθηκε κυρίως στον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή και των διοικητικών στελεχών του σχολείου στην συμπεριληπτική πολιτική, κρίνοντας δε την υποστήριξή τους ως αναγκαία προϋπόθεση για να μπορέσει αυτή να εφαρμοστεί. Το δείγμα της μελέτης ήταν 130 διευθυντές από ορισμένα δημοτικά σχολεία στο Χονγκ Κονγκ και ο ερευνητικός σκοπός της, να αναδειχθεί η αντίληψή τους σχετικά με την ενσωμάτωση. Σε δεύτερη φάση, ρωτήθηκαν αν θα ήταν σύμφωνοι με την πραγματοποίηση μέτρων συμπερίληψης στα δημοτικά που διευθύνουν. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συλλέχθηκαν με την χρήση μια διαφορετικής έκδοσης του «School Principals' Attitudes toward Inclusion scale» (Bailey, 2004) και σύμφωνα με αυτές, διαπιστώθηκε πως αρκετοί διευθυντές είχαν επιφυλακτική έως αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Αναζητήθηκαν οι λόγοι στους οποίους θα μπορούσε να οφείλεται η επιφυλακτικότητά τους και φάνηκε ότι όσοι διευθυντές είχαν μικρότερη διδακτική εμπειρία και επαφή με τους μαθητές, αλλά και όσοι ήταν αρμόδιοι σε σχολεία με λιγότερους μαθητές στο σύνολο, είχαν ευνοϊκότερη στάση στην ένταξη. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι όσοι συμμετέχοντες είχαν στο οικογενειακό, συγγενικό ή φιλικό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία, ήταν σαφέστατα πολύ ενθαρρυντικοί στο να βοηθήσουν να ενσωματωθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στις τάξεις.

Έναν χρόνο αργότερα το 2009, οι Phtiaka και Symeonidou ανέλαβαν τη συγγραφή μίας εργασίας στην οποία έθεσαν μία νέα πρόταση στον χώρο της εκπαίδευσης· δημιουργία ειδικών μαθημάτων για κατάλληλη προετοιμασία των διδασκόντων στα σχολεία. Σύμφωνα με το πρότυπο της Κύπρου, προτάθηκε να πραγματοποιηθούν τέτοια μαθήματα κατάρτισης που θα ενημερώνουν και θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τη συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα της εργασίας αποκάλυψαν ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες τείνουν να έχουν ως γνώμονα την ιατρική επιστήμη καθώς και την φιλανθρωπία, κάτι που συνεισφέρει στην κατάλληλη κατάρτισή τους για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Το 2011, οι μελετητές Stojiljkovic, Ristanic, Djigic και Todorovic θεώρησαν ενδιαφέρον να συγκρίνουν και να σημειώσουν, αν υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των δασκάλων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα. Μελέτησαν συνολικά εκατό εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία της Σερβίας. Οι μισοί μάλιστα εξ αυτών ήταν της πρωτοβάθμιας και οι άλλοι μισοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος τους ήταν να συσχετίσουν κατά κύριο λόγο τη θετική ή αρνητική στάση τους αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, χρησιμοποιώντας ένα ερευνητικό μοντέλο που αποτελούταν από πέντε μεταβλητές. Σε πρώτο πλάνο, η προσωπικότητα μελετήθηκε ως προς πέντε βασικές παραμέτρους, οι οποίες εξετάστηκαν και ήταν: η ειλικρίνεια, η εξωστρέφεια, η νευρώσης, η συνεργασία και η ευσυνειδησία. Στη συνέχεια, λήφθηκαν υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα τα χρόνια και το εύρος εμπειρίας στον χώρο της εκπαίδευσης, το φύλο αλλά και το σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης ανήκουν και αν είναι επαρκώς ενημερωμένοι στο θέμα της συμπερίληψης. Οι μέθοδοι διεξαγωγής της μελέτης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο ερωτηματολόγια μορφής Likert: το ερωτηματολόγιο «SIO» για την παρατήρηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση ένταξης μαθητών με

μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το ερωτηματολόγιο «NEO-PI-R» για την καταγραφή και ανάλυση των πέντε θεμελιωδών διαστάσεων του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, όπως αυτές ορίστηκαν στην μελέτη. Με βάση τα πορίσματα από τα δεδομένα της έρευνας, το 80% του συνολικού πληθυσμού όσων συμμετείχαν, τίθεται υπέρ της ιδέας της εκπαίδευσης ενσωμάτωσης, ενώ το υπόλοιπο 20% είχε ουδέτερη και πιο επιφυλακτική στάση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παράμετρος ειλικρίνεια της προσωπικότητας, είχε μια θετική συσχέτιση με την αντίληψη των εκπαιδευτών για την συμπερίληψη, δηλαδή, όσο πιο ειλικρινής κρίθηκε βάσει της μελέτης ένας συμμετέχων, ήταν πιθανότερο να είναι θετικά προσκείμενος στην ιδέα αυτή. Επιπλέον, όσοι εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως σε δημοτικά σχολεία, καθώς και όσοι εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης για ένα έως δέκα χρόνια ή έντεκα έως είκοσι χρόνια, φαίνεται να είναι πιο πρόθυμοι να αποδεχθούν την συμπεριληπτική τακτική, σε σχέση με συναδέλφους τους που έχουν μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία, από εικοσιένα έως τριάντα έτη ή τριανταένα έως τριάντα εννέα έτη αντίστοιχα. Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονεί κανείς πως το φύλο δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα στην έρευνα, καθώς δεν παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη διαφορά στη θετική στάση ένταξης των παιδιών με ειδικές, ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες. Επιπροσθέτως, μη στατιστικά σημαντική παράμετρος ήταν και η προηγούμενη εκπαίδευση που ήταν σχετική με την ενημέρωση για το μοντέλο της συμπερίληψης. Αξίζει να σημειωθεί δε, ότι φάνηκε να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την δυσκολία που αντιμετωπίζει το εκάστοτε παιδί. Πιο αναλυτικά, φάνηκε ότι οι διδάσκοντες νιώθουν μεγαλύτερη άνεση με την ένταξη μαθητών που εμφανίζουν αναπτυξιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες, παιδιών με προβλήματα κινητικότητας, που πάσχουν από κάποια χρόνια ή σοβαρή νόσο κλπ. Αντίθετα, είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντι σε μαθητές που είναι αποστασιοποιημένοι από το κοινωνικό σύνολο, έχουν οπτικοακουστικές διαταραχές, έχουν αλλόκοτη συμπεριφορά που οι ίδιοι δεν δύνανται να

κατανοήσουν. Τέλος, φάνηκαν ιδιαίτερα διστακτικοί στη διαχείριση και συμπερίληψη ατόμων με νοητική αναπηρία και εγκεφαλική παράλυση. Επομένως, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αναπηρίας ενός μαθητή, γεγονός που καθιστά επιτακτικότερη ανάγκη υποστήριξης από τον καθηγητή αλλά και επίδειξης περισσότερων δεξιοτήτων και γνώσεων επί του θέματος, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αντίσταση και η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση του μαθητή.

Το 2011, διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, μία ακόμα έρευνα από την Cassady, που επιτείνει τους ισχυρισμούς της παραπάνω έρευνας, πως δηλαδή το είδος και η βαρύτητα της αναπηρίας των μαθητών καθορίζει και διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τη θετική ανταπόκριση των δασκάλων στο να συνυπολογίσουν αυτούς τους μαθητές στα κανονικά σχολεία. Ο βασικότερος παράγοντας συσχέτισης που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο είναι ότι μειώνεται σημαντικά η αυτοπεποίθησή τους στην ικανότητα ομαλής διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στη γενικότερη λειτουργία και συντονισμό του τμήματός τους. Ως δείγμα για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν είκοσι πέντε σε αριθμό καθηγητές γενικής παιδείας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα. Το πρώτο ήταν, εάν θα δέχονταν να εντάξουν στο υπόλοιπο τμήμα διδασκαλίας τους ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού και το δεύτερο, εάν θα ενσωμάτωναν στην τάξη τους ένα παιδί με διαταραχές συμπεριφοράς και διαχείρισης συναισθημάτων (EBD). Ο σκοπός ήταν να αποσαφηνιστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδοχή συμπερίληψης των μαθητών των δύο παραπάνω περιπτώσεων από τους εκπαιδευτικούς. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η τακτική της «χιονοστιβάδας» και ο τύπος του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους συμμετέχοντες είχε ερωτήματα μορφής Likert. Ακολούθως, προέκυψε το πόρισμα ότι η εμφάνιση των συνηθισμένων εκδηλώσεων των δύο διαφορετικών αναπηριών, επηρεάζει σημαντικά τη θετική στάση των διδασκόντων αναφορικά με το ζήτημα της ένταξης των παιδιών στο

σχολικό περιβάλλον. Με μεγαλύτερη ακρίβεια, η διαφορά που καταγράφηκε στις μέσες τιμές των βαθμολογιών στα δύο ερωτήματα, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είναι περισσότερο πρόθυμοι να δεχθούν ένα παιδί με διάγνωση αυτισμού στο τμήμα, παρά ένα παιδί με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές.

Το ίδιο χρονικό διάστημα το 2011, βρισκόταν μία ακόμα έρευνα σε εξέλιξη από τους Emam και Mohamed, στόχος της οποίας ήταν να εξετάσει την αντίληψη των δασκάλων για τις ικανότητες και την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τη στάση τους ως προς το συμπεριληπτικό μοντέλο διδασκαλίας τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στα νηπιαγωγεία. Η διερεύνηση που έγινε, αφορούσε στη συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με τη μεγαλύτερη άνεση και αίσθηση αυτό-επιβεβαίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού όσον αφορά στις ικανότητές του. Η έρευνα περιελάμβανε συνολικά εβδομήντα ένα νηπιαγωγούς και ενενήντα πέντε δασκάλους σε δημοτικά σχολεία, στους οποίους δόθηκαν 2 διαφορετικά ερωτηματολόγια: το Teacher Self-Efficacy Scale (TES) και το Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities (ORI). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι είχαν πλουσιότερη εμπειρία και εργάζονταν για περισσότερα χρόνια, ήταν πιο πρόθυμοι απέναντι στην τακτική ενσωμάτωσης των μαθητών με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις, σε σχέση με συναδέλφους που είχαν μικρότερη πείρα. Βέβαια, η εργασιακή εμπειρία δεν είχε σημαντικά στατιστική σχέση με την αυτό-ικανότητα των εκπαιδευτικών, καθώς ακόμα και εκείνοι με την μεγαλύτερη πείρα, δεν αισθάνονταν πιο επαρκείς και αποτελεσματικοί στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχέση, με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Συνεπώς, δεν υπήρχε διαφοροποίηση στη στάση των δασκάλων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, με βάση την εμπειρία, όμως οι δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσίασαν αρκετά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις δεξιότητες διαχείρισης, οργάνωσης και διδασκαλίας μιας συμπεριληπτικής τάξης σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Άρα η βαθμίδα εκπαίδευσης

αποτελεί στατιστικά σημαντική μεταβλητή στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Την επόμενη χρονιά, το 2012, οι Sharma, Deppeleer και Ahmmed,, υλοποίησαν μια έρευνα με θέμα την εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία στο Μπαγκλαντές, αναζητώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την προθυμία ή την αντίσταση των εκπαιδευτών στη χώρα, όσον αφορά στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα κανονικά σχολεία μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν διακόσια ενενήντα τρία δημόσια δημοτικά σχολεία και συνολικά επτακόσιοι τριάντα οκτώ δάσκαλοι που εργάζονταν σε αυτά και κατέδειξε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών για να ενσωματώσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στις σχολικές τάξεις επηρεάστηκε σημαντικά από την υποστήριξη του σχολείου με την υιοθέτηση των κατάλληλων συμπεριληπτικό πρακτικών, καθώς επίσης και μία σειρά από άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα ανάλογη εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με ιδιαιτερότητες στο παρελθόν η οποία ήταν αποτελεσματική ή η αλληλεπίδραση των δασκάλων με παιδιά ΑμΕΑ, είτε από το σχολικό είτε από το προσωπικό τους περιβάλλον. Είναι χρήσιμο να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι μετρήσεις που έγιναν στη μελέτη πραγματοποιήθηκαν από μία ελαφρώς αλλαγμένη μορφή του εργαλείου “The School Principals’ Attitudes toward Inclusion (SPATI) (Bailey, 2004)”.

Εν συνεχεία, το ίδιο έτος αντίστοιχη έρευνα πραγματοποίησαν οι Mangunsong, Kurniawatia, Minnaerta, και Ahmed, ώστε να εξετάσουν τις αντιλήψεις των δασκάλων τον πρωτοβάθμιο τομέα εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία της τζακάρτας στην Ινδονησία. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν διακόσιοι οκτώ και έπρεπε να εκφράσουν με μία δοθείσα κλίμακα τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη. Η κλίμακα αυτή ήταν χωρισμένη σε τρία μέρη και περιλάμβανε τα

συναισθήματα, τις γνώσεις και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προκειμένου να ερμηνευτεί η στάση τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πώς οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστηρίζουν την ένταξη των παιδιών αυτών και η συμπεριφορά τους σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την διδακτική τους εμπειρία αλλά και την επαρκή ή μη ενημέρωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής.

Ταυτόχρονα, το 2012, οι Campbell και Segall να αξιολογήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις, τις εμπειρίες, και τις πιο σύγχρονες πρακτικές των ατόμων που εργάζονται σε εκπαιδευτικούς χώρους, σχετικά με τις Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ). Από τα άτομα που προσκλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, δέχθηκαν εκατό ενενήντα έξι καθηγητές και ειδικοί ψυχολόγοι σχολικού περιβάλλοντος από την προσχολική, την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια αλλά και την τριτοβάθμια εκπαίδευση της Γεωργίας. Η φόρμα με τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκε ήταν το The Autism Inclusion Questionnaire που δημιουργήθηκε από τους ίδιους. Ως εκ τούτου από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και οι ψυχολόγοι στα σχολεία έχουν μεγαλύτερη εμπειρία, γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με τους καθηγητές γενικής παιδείας αλλά και τους διευθυντές των σχολείων, όσον αφορά στη συμπερίληψη. Έτσι λοιπόν, γενικότερα είχαν θετική πρόθεση να συμπεριλάβουν μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στην τάξη, όμως η θετική τους στάση δεν συνεπάγεται την μεγαλύτερη ευαισθητοποίησή τους ούτε την εφαρμογή συγκεκριμένων παρεμβάσεων ένταξης. Συνεπώς, δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό δείκτη εγκαθίδρυσης του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Το 2012 η Unianu, σχεδιάσε Ερευνητική Μελέτη προκειμένου να καταγράψει ποιες είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην χρήση των διαφόρων ενδεδειγμένων πρακτικών για την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στα

κανονικά σχολεία, καθώς και να εμβαθύνει περισσότερο στις στάσεις των καθηγητών ως προς την συμπερίληψη. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν εκατό είκοσι έξι δάσκαλοι από δημοτικά σχολεία τεσσάρων ρουμανικών πόλεων οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε οκτώ σκέλη ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Αναλυτικότερα, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην ειδική ορολογία, στις προκαταλήψεις και μύθους για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και διαφόρων αρχών και εφαρμογών στην εκπαίδευση ενσωμάτωσης. Από την άλλη πλευρά, αποτελέσματα έδειξαν ότι ηλικία των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τόσο τις γνώσεις θεμελιωδών εννοιών αναφορικά με τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες, όσο και τη στάση τους απέναντι στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί μπερδεύουν την έννοια της συμπερίληψης αυτής της κατηγορίας των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με την απλή συμμετοχή τους στην τάξη.

Ένα χρόνο αργότερα, το 2013, ο ερευνητής Dukmak προσπάθησε να εντυφώσει σε μεγαλύτερο βάθος στην στάση των καθηγητών γενικής παιδείας ως προς την εφαρμογή παραμέτρων για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες στα τμήματα που διδάσκουν. Η μελέτη αφορούσε σε οκτακόσιους δασκάλους που δίδασκαν σε σχολεία στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και η θετική τους πρόθεση στη συμπερίληψη μελετήθηκε ως προς τρεις βασικούς άξονες. Αυτοί ήταν η ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο τους καθώς και η διδακτική εμπειρία που διέθεταν. Επιπροσθέτως, μελετήθηκε και το κατά πόσο επηρεάζει η άποψη των καθηγητών για τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία τη θετική ή αρνητική τους στάση απέναντι σε αυτήν. Από την ανάλυση αυτή, παρατηρήθηκε πώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά προσκείμενοι στην ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στην εκπαίδευση, ωστόσο αξίζει να τονιστεί πώς οι άντρες εκπαιδευτικοί φάνηκαν σε γενικές γραμμές να είναι πιο θετική

από ότι οι γυναίκες. δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας και της θετικής αντιλήψεις για τη συμπερίληψη. Αντιθέτως, η πολυετής εκπαιδευτική εμπειρία των δασκάλων βρέθηκε να είναι αρνητικός παράγοντας, δηλαδή οι καθηγητές που δίδασκαν περισσότερα χρόνια σε κάποιο σχολείο, παρουσίαζαν μεγαλύτερη αντίσταση στην ιδέα της συμμετοχής των μαθητών αυτών στην τάξη τους. επιπρόσθετα φάνηκε πως η προθυμία των εκπαιδευτικών μειωνόταν στο ελάχιστο στις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι θεωρούσαν πως τα παιδιά με νοητική υστέρηση, διαταραχές του ψυχικού και συναισθηματικού κόσμου ή δυσπροσαρμογή, δεν θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε κανονικό σχολείο μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Αντίστοιχα, φαίνονται αρκετά διστακτικοί Στην τοποθέτηση παιδιών με οπτικές δυσκολίες σε τάξη κανονικού σχολείου.

Το ίδιο έτος, συντελέστηκε μία ακόμα σπουδαία μελέτη από τον Woodcock στην Αυστραλία, με στόχο να καταδείξει την αντιμετώπιση των νεαρών εκπαιδευτικών που μόλις ξεκινούσαν να διδάσκουν, απέναντί τους μαθητές ΑμΕΑ, αλλά και στο αν παρατηρούνταν διαφορές στο πρόγραμμα σπουδών. Ο ερευνητής προσκάλεσε εξακόσιους πενήντα δύο εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς από διάφορα σχολεία του νότιου τμήματος της Ουαλίας, από τους οποίους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο από το National Research Centre for the Gifted and Talented (NRCGT) και να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις με τη μορφή λίκερτ. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα στις στάσεις των νέων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης, με αυτούς της πρωτοβάθμιας να είναι περισσότερο θετικοί αλλά και επαρκώς καταρτισμένοι στην εφαρμογή της συμπερίληψης από ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις. Παρόλα αυτά, δεν καταγράφηκαν αλλαγές στη συμπεριφορά όσον αφορά στους άντρες και στις γυναίκες, αλλά και ως προς προηγηθείσα συνεργασία με μαθητές που παρουσίαζαν ειδικές ανάγκες.

Σε άμεση συνάρτηση με την παραπάνω έρευνα, οι Hosseinkhanzadeh, Taher και Yeganeh (2013), πιστεύουν, πως η μεταβολή της συμπεριφοράς αποτελεί κυρίαρχο εμπόδιο μεταξύ άλλων στην χρήση μέτρων για την ένταξη των πιο «ταλαντούχων» μαθητών στα κανονικά σχολεία, πως ένα από τα κύρια εμπόδια για την εφαρμογή της συμπερίληψης «προικισμένων» μαθητών στα σχολεία είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά. Η μελέτη που πραγματοποίησαν είχε ως στόχο τη διερεύνηση της δεκτικότητας τόσο των δασκάλων όσο και των γονέων για την συμπερίληψη στην εκπαίδευση των «προνομιούχων» μαθητών στο Ιράν . Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από ενενήντα έξι γονείς και εξήντα τέσσερεις εκπαιδευτικούς «προνομιούχων» μαθητών ενός σχολείου ονόματι Babol junior high school. Τα δεδομένα της μελέτης συλλέχθηκαν με τη χρήση του εργαλείου Attitudes assessment of parents and teachers of gifted student's inventory, το οποίο αποτελούταν από μία ανοιχτού τύπου ερώτηση και επιπλέον είκοσι έξι ερωτήματα πολλαπλής επιλογής. Ως πόρισμα, παρατηρήθηκε ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και η οικογένεια δεν είναι σύμφωνοι με τη ένταξη των «προνομιούχων» μαθητών στην τάξη.

Την ίδια χρονική περίοδο, το 2013, η ερευνήτρια Boyle και η ομάδα της, αποφάσισαν να ασχοληθούν με την διερεύνηση τις αντιλήψεις των καθηγητών Γυμνασίου και Λυκείου, σχετικά με την αποδοχή ή μη μαθητών ΑμΕΑ στο σχολείο. το δείγμα της Μελέτης αποτέλεσαν τριακόσια ενενήντα ένα άτομα που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και δεκαεννέα διευθυντές γενικών σχολείων και έξι ειδικών σχολείων μιας πόλης της Σκωτίας. Παρατηρήθηκε ότι με αρκετά μεγάλη διαφορά οι γυναίκες καθηγήτριες ήταν πιο ενθαρρυντικές ως προς την συμπερίληψη, ενώ οι άντρες λιγότερο. Ακόμα, οι διευθυντές των σχολείων αποδέχονταν σε μεγαλύτερο ποσοστό την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στη συνέχεια κατατάσσονται οι υποδιευθυντές. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τόσο οι διευθυντές όσο και υποδιευθυντές είχαν σημαντικά πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, δεν φάνηκε να υπάρχει μεγαλύτερη

ένσταση στη συμπερίληψη ως προς το είδος του μαθήματος, δηλαδή μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων, αλλά εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε ποικίλες επιστήμες. Αναλυτικότερα, ο τομέας ειδικής αγωγής ήταν εκείνος με την ευνοϊκότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί μετά από τη διδασκαλία χρονικού διαστήματος ενός ακαδημαϊκού έτους, εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μείωση της θετικής τους αντίληψης για την συμπερίληψη. παρόλα αυτά δεν συσχετίστηκε η αρνητική στάση αυτή με την χρονιότητα της διδακτικής υπηρεσίας. ενδιαφέρον ήταν ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που ανερχόταν στο 68% δήλωσαν αρχικά ότι δεν είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες πάνω στο θέμα της ειδικής αγωγής και διαχείρισης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μετά τη συμμετοχή τους σε ανάλογο εκπαιδευτικό σεμινάριο, αυξήθηκε σημαντικά η θετική τους στάση. έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανασφάλεια και η έλλειψη απαιτούμενης κατάρτισης αποτελεί σημαντικό παράγοντα άρνησης ή και αντίστασης των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνέχισε να διερευνάται και έτσι το 2014, οι Kilimo και Hofman, ερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη των καθηγητών για την ικανότητά τους να εντάξουν στην σχολική τάξη μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς και τις δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν στην πρακτική εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία της Τανζανίας. Η συγκεκριμένη μελέτη περιελάμβανε εκατό συμμετέχοντες που εργάζονταν σε δέκα διαφορετικά σχολεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην περιοχή Dares Salaam. Οι ερευνητές αξιοποίησαν για την πραγματοποίηση της μελέτης έναν τύπο ερωτηματολογίου που περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ήταν τύπου Likert και αφορούσε στις στάσεις των δασκάλων και στην αίσθηση αυτοπεποίθησης ότι δύνανται τόσο να συμπεριλάβουν με επιτυχία στο μάθημα τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, όσο και να εξασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία του τμήματός τους. Η δεύτερη, αποσκοπούσε στην

άντληση βασικών πληροφοριών του σχολείου και του εκπαιδευτικού χαρακτηριστικά σχετικά με τη μορφή της δυσκολίας ή αναπηρίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που συμπεριλαμβάνονται στην τάξη του καθηγητή. Τέλος, η τρίτη θεματική ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν τα προβλήματα με τα οποία ενδεχομένως να έρχονται αντιμέτωποι στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη και να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπισή τους. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως τα δημογραφικά δεδομένα όπως για παράδειγμα το πλήθος των μαθητών της τάξης, το φύλο των μαθητών, ο τύπος και η βαρύτητα της αναπηρίας αλλά και η κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή δεν έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντιμετώπιση της ιδέας της συμπερίληψης από τους δασκάλους και την αποτελεσματικότητά τους στην ταυτόχρονη εκπαίδευση όλων των παιδιών του τμήματος ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών. Εντούτοις, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, κατέδειξαν την ύπαρξη κι άλλων πολλαπλών προβλημάτων στην πρακτική υλοποίηση μέτρων ένταξης, τα οποία καλούνται να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτά αφορούν ιδιαίτερα στην ορθή συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετήσουν απέναντι σε μαθητές με διάφορες μορφές αναπηρίας, στην απουσία επαρκούς εκπαιδευτικού υλικού εκμάθησης, στην ελλιπή κατάρτιση των δασκάλων και στα μη εξοπλισμένα περιβάλλοντα εργασίας, που δεν παρέχουν τις απαιτούμενες υπηρεσίες. Η πολλαπλή μελέτη παλινδρόμησης οδήγησε σε δύο θεμελιώδη συμπεράσματα. (1) Η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία σε συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζει θετικά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση και (2) οι καθηγητές που παρουσιάστηκαν ως λιγότερο αυτοαποτελεσματικοί, έρχονται συχνότερα αντιμέτωποι με μεγαλύτερες δυσκολίες στην εφαρμογή τακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το 2014, έγινε μια ακόμα παρεμφερής μελέτη από τις Tsakiridou και Polyzoroulou, οι οποίες εξέτασαν τη στάση των εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων απέναντι στην

ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές στα κρατικά σχολεία και τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλεται η συμπεριφορά τους ανάλογα με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους. Συμμετείχαν συνολικά τετρακόσιοι δεκαέξι νηπιαγωγοί, καθηγητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι, αυτοί ανταποκρίνονται με θετικό τρόπο στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις μαθητών. Η καταμέτρηση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με τη φόρμα “Attitudes toward Inclusive Education Scale”, που περιλαμβάνει δεκαέξι ερωτήματα μορφής Likert. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως οι καθηγητές έχουν την τάση εμφάνισης ευνοϊκής θέσης απέναντι στους μαθητές με αναπηρία ή άλλου είδους εκπαιδευτικές δυσκολίες, ενώ φαίνεται ότι τους προβληματίζουν σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και είναι ακαδημαϊκά αδύναμοι σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρίες, καθώς θεωρούν πως η διαχείριση των δεύτερων είναι πολυπλοκότερη στη σχολική εκπαίδευση. Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στο γεγονός πως οι γυναίκες υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική παιδεία από ό, τι το ανδρικό δείγμα. Ακολούθως, όσοι διδάσκουν παιδαγωγικές επιστήμες είχαν θετικότερη αντίληψη αναφορικά με την συμπερίληψη αυτών των μαθητών, γεγονός που απέδειξε ότι η προηγηθείσα κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένα σεμινάρια εκπαίδευσης, καθορίζει σημαντικά τη στάση τους. Η εργασιακή εμπειρία επίσης αποτελεί ισχυρό παράγοντα για τη θέση των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι ηλικιακά νεότεροι και πιο άπειροι υιοθετούσαν πιο εύκολα το μοντέλο ένταξης των παιδιών ΑμΕΑ στα γενικά σχολεία. Αντίστοιχα, οι δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία έχουν θετικότερη στάση ως προς την συμπερίληψη σε σύγκριση με αυτούς της δευτεροβάθμιας που είναι πιο αρνητικοί. Ακόμα, καταγράφηκε ότι όσο επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών αυξανόταν, δηλαδή όσοι είχαν κάνει κάποια μετεκπαίδευση ή είχαν λάβει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, τόσο λιγότερο αναγκαία θεωρούσαν την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και

αδιαφορούσαν περισσότερο γι αυτή. Οι διευθυντές των σχολείων επικρότησαν σε γενικές γραμμές τη συμμετοχή παιδιών με δυσκολίες και την ενιαία μάθηση στην κανονική τάξη, τονίζοντας ότι χρειάζονται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να μπορεί να πραγματοποιηθεί. Τέλος, αποκαλύφθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων στερούνται της γνώσης και της κατάλληλης ενημέρωσης για την εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαιτερότητες και βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στα βιώματα και την αγάπη τους για αυτούς τους μαθητές.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι ερευνητές Das και Hettiarachchi το 2014 αναζήτησαν να βρουν πώς αντιλαμβάνονται οι διδάσκοντες τον όρο «συμπερίληψη» και με ποιές πρακτικές θα μπορούσε να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας Σρι Λάνκα. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν εβδομήντα πέντε σε αριθμό εκπαιδευτικοί που αποκρίνονταν στα ερωτήματα που ετίθεντο στο δοθέν ερωτηματολόγιο. Αυτό ήταν χωρισμένο σε δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορούσε τα στοιχεία των διδασκόντων, δηλαδή στο φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης κλπ και το δεύτερο σκέλος ήταν μια παραλλαγή του Inclusion Competencies of Indian Teachers (ICIT). Συμπληρωματικά, εκτελέστηκαν συνολικά οκτώ συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της συνέντευξης αξιολογήθηκαν με τη χρήση ειδικής ανάλυσης πλαισίου (Framework Analysis) και τα ποσοτικά μεγέθη της έρευνας μελετήθηκαν με τη βοήθεια των μεθόδων της περιγραφικής στατιστικής. Εν κατακλείδι, φάνηκε ότι οι δάσκαλοι του τομέα της ειδικής αγωγής κατανοούσαν καλύτερα τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε αντίθεση με τους καθηγητές της γενικής παιδείας.

Η ερευνητική εργασία του Dias το 2015, επιχείρησε να αναλύσει ποσοτικά τις απόψεις εκατό πενήντα Πορτογάλων καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής για το ενωτικό μοντέλο συνεκπαίδευσης και την επίτευξή του. Παρατηρήθηκε πως υπάρχουν κάποιες

αναντιστοιχίες ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τα κωλύματα που αντιμετωπίζουν στην πραγμάτωση των Ατομικών Μαθητικών Προγραμμάτων ή στην αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους. Ως εργαλείο στην έρευνα επιλέχθηκε ένα φύλλο της Prata (2009) που περιείχε τριάντα ερωτήσεις κλειστού τύπου και αφορούσαν στις πεποιθήσεις των διδασκόντων για την ενσωμάτωση μαθητών ΑμΕΑ, καθώς και 14 ερωτήσεις για τις μεθόδους συμπερίληψης. Τα φύλλα ερωτήσεων διανεμήθηκαν σε διάφορα σχολεία συμπεριλαμβανομένου Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων, κάνοντας χρήση της τεχνικής της χιονοστιβάδας. Η θέση των εκπαιδευτικών έδειξε πως συμφωνούσαν με τη συμμετοχή και συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στα σχολεία, και αναγνώρισαν τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης για όλους τους μαθητές αλλά και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής. Βάσει των απαντήσεων των καθηγητών της δευτεροβάθμιας, οι ίδιοι αισθάνονται ότι δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι να εντάξουν με αποτελεσματικότητα μαθητές με ειδικές δυσκολίες στο τμήμα, εξαιτίας των διαφορετικών μαθημάτων και τρόπου διδασκαλίας από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Το ίδιο έτος, ο Cohen εξέτασε τις αρχές βάσει των οποίων διευθύνονταν τα δημοτικά σχολεία και τη θέση των διευθυντών τους απέναντι στη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στα γενικά σχολεία. Συμμετείχαν συνολικά ογδόντα ένας διδάσκοντες τάξης και δεκαπέντε διευθυντές στα αντίστοιχα δημοτικά σχολεία που βρίσκονταν σε γειτονικές περιοχές στο Ισραήλ. Ο γυναικείος πληθυσμός του δείγματος ήταν μεγαλύτερος από τον ανδρικό, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν ελλιπώς εκπαιδευμένοι στην ειδική αγωγή, τάξης και δεκαπέντε διευθυντές στα αντίστοιχα δημοτικά σχολεία που βρίσκονταν σε γειτονικές περιοχές στο Ισραήλ. Ο γυναικείος πληθυσμός του δείγματος ήταν μεγαλύτερος από τον ανδρικό, ενώ πολύ περιορισμένος αριθμός είχε προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας με μαθητές με αυξημένες ανάγκες. Ως εργαλεία για τη διεκπεραίωση της μελέτης,

χρησιμοποιήθηκαν τεσσάρων ειδών ερωτηματολόγια: ένα demographic background questionnaire για την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων, ένα Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), ένα διερευνητικό της στάσης απέναντι στη συμπερίληψη και ένα competencies scale. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα έτη διδασκαλίας στην ειδική αγωγή είχαν σημαντική επιρροή στο ηγετικό πρότυπο διεύθυνσης των σχολείων. Ταυτόχρονα, σημειώθηκε η θετική αντίληψη απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά και πολλές ανησυχίες στην πρακτική εφαρμογή της. Τέλος, τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ικανοί να λειτουργήσουν την συμπερίληψη.

Συγχρόνως το 2015, μία ομάδα ερευνητών με επικεφαλής την Vaz, προσπάθησαν να διαλευκάνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των δασκάλων των δημοτικών σχολείων σχετικά με την ιδέα της ενσωμάτωσης παιδιών με αναπηρίες σε όλα τα γενικά σχολεία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιοχή της Δυτικής Αυστραλίας με μια σύγχρονη “cross-sectional” μέθοδο και συμμετείχαν εβδομήντα τέσσερις εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο: το “Bandura's Teacher Efficacy scale” και το “Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale”. Το πόρισμα αποκάλυψε πως το φύλο, η ηλικία, η κατάρτιση και η αντίληψη για την ικανότητά τους, επηρέαζαν σε ποσοστό 42% τη διαφοροποίηση της στάσης των δασκάλων ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Ως επιστέγασμα των προαναφερθέντων, η Tiwari με την ομάδα της το 2015, εξέτασαν τις πεποιθήσεις των γενικών δασκάλων στο Δελχί της Ινδίας, όσον αφορά την ενωτική εκπαίδευση όλων των μαθητών στις σχολικές τάξεις, ανεξαρτήτως αναπηρίας. Πιο αναλυτικά, διεξήχθησαν δεκαπέντε συνεντεύξεις συμμετεχόντων που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου μισή ώρα και ηχογραφήθηκε και βγήκαν παρακάτω συμπεράσματα: (α) η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια πόρων, το

μεγάλο μέγεθος κάθε τμήματος κ.α., προκαλούν την αντίρρηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και την καθιστούν μη εφαρμόσιμη και (β) οι κοινωνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδεολογίες κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζουν σημαντικά τη στάση του απέναντι σε αυτήν.

5.4. Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΈΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Είναι γεγονός πως η διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ένα καθολικά φλέγον ζήτημα, το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον του συνόλου της κοινωνίας. Έχει διαπιστωθεί πως τα άτομα που δεν χαρακτηρίζονται από κάποια αναπηρία, αξιολογούν ορισμένα κριτήρια, πριν προβούν στην έκφραση απόψεων που αφορά στην αποδοχή ή την άρνηση ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο της ίδιας σχολικής μονάδας (Vasileiadis et al., 2021). Ως εκ τούτου, οι σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί έχουν συνδράμει στην συγκέντρωση χρήσιμων αποτελεσμάτων. Αρχικά, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε μορφής αναπηρίας διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων του κάθε μαθητή (Ferguson, 1999· Nowicki & Sandieson, 2002). Έτσι, ο βαθμός εξοικείωσης ενός προσώπου με την αντιμετώπιση κάποιας αναπηρίας κρίνεται πρωταρχικής σημασίας (Krajewski & Flaherty, 2000· Kalyva & Agaliotis, 2009). Ανάλογη βαρύτητα αποδίδεται τόσο στην επίδραση που ασκεί στη διαμόρφωση μιας άποψης το φύλο του κρίνοντος ατόμου (Ferguson, 1999· Krajewski & Flaherty, 2000· Bossaert et al., 2011), όσο και η ηλικιακή φάση της ζωής που βρίσκεται το εν λόγω άτομο κατά την έκφραση αυτών των απόψεων (Ferguson, 1999· Siperstein et al., 2007· De Boer et al., 2012). Ωστόσο, οποιαδήποτε επαφή ενός μαθητή με οργανωμένες δράσεις που στόχο έχουν την ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με ζητήματα αναπηρίας έχει θετικό αντίκρισμα στον

προσανατολισμό που θα ακολουθήσει σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα (Ferguson 1999· Vasileiadis et al., 2021). Ιδιαίτερη μνεία κρίνεται σκόπιμο να γίνει στην συμβολή της αξιόπιστης πληροφόρησης του κοινωνικού συνόλου, γεγονός που συνδράμει στην αρμονική συνύπαρξη ατόμων με ή χωρίς αναπηρικά προβλήματα. Αρωγός στην φαρέτρα των εμπλεκόμενων φορέων τίθεται και η προσπάθεια καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με εμπειρία, προκειμένου να αποτελούν μέρος του κοινωνικού συνόλου (Fisher et al., 1998). Ωστόσο, δυσάρεστη διαπίστωση αποτελεί το γεγονός πως θεμελιώδες εμπόδιο στην αρμονική συνύπαρξη ένταξη των προσώπων με αναπηρία στα σχολικά συγκροτήματα, συνιστά η απόρριψη της σχετικής πρότασης από τους τυπικά ανεπτυγμένους μαθητές. Δεν είναι λίγες οι φορές, μάλιστα, που έχει παρατηρηθεί ότι η αποδοχή ενός ατόμου με αναπηρία στα κοινωνικά δρώμενα, αποτελεί στοιχείο για την συνακόλουθη αποδοχή του εντός της μαθητικής κοινότητας, δεδομένου πως το σχολείο αποτελεί ένα βασικό φορέα κοινωνικοποίησης (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Τα πορίσματα σχετικής μελέτης απέδειξαν ότι βασική προϋπόθεση για την αποδοχή της ταυτόχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών με και μαθητών χωρίς αναπηρία, συνιστά η εν γένει αντιμετώπιση των προσώπων με αναπηρία στον καθημερινό βίο από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Siperstein & et al., 2007).

5.4.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΚΗΣ ΦΑΣΗΣ

Χωρίς αμφιβολία, η ηλικιακή φάση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του αποτελεί ένα βασικό παράγοντα που επηρεάζει την αντιμετώπιση πληθώρας καταστάσεων. Η διαμόρφωση της στάσης των ατόμων χωρίς αναπηρία απέναντι στα πρόσωπα που εμφανίζουν κάποιας μορφής αναπηρία δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από την εν λόγω κατηγορία. Η επιστημονική κοινότητα έχει καταλήξει στο συμπέρασμα πως όσοι μαθητές βρίσκονται στο κρίσιμο στάδιο της μετάβασης προς την ενήλικη ζωή

(εφηβεία), αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη την ένταξη των διδασκομένων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης του βίου, οι πεποιθήσεις των εφήβων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από μη λογικά επιχειρήματα, οδηγώντας τους στην έκφραση υπεργενικευμένων απόψεων (Ferguson, 1999· Siperstein et al., 2007· Ostrosky et al., 2015· Reina et al., 2016). Στον αντίποδα, άτομα που βρίσκονται σε μικρότερη ηλικιακή φάση της ζωής τους, τείνουν να αποδέχονται ευκολότερα τη διαδικασία της σχολικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Κατά τη διάρκεια αυτού του ηλικιακού διαστήματος, η παγίωση των πεποιθήσεων των τέκνων βρίσκονται σε φάση δημιουργίας (Diamond & Hestenes, 1996). Είναι χαρακτηριστικό πως, βάσει έρευνας στον οικείο τομέα, μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τάχθηκαν ενάντια στην ενσωμάτωση των τέκνων με και χωρίς αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον (Ferguson, 1999). Η κατάσταση δεν διαφοροποιείται ούτε στην περίπτωση των μελετών που πραγματοποιήθηκαν από τους Siperstein et al., (2007), καθώς και από τους Krajewski και Flaherty (2000), επίκεντρο διδασκόμενους από τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και στη δεδομένη περίπτωση διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία της μαθητικής κοινότητας δεν στήριξαν έμπρακτα την εισαγωγή των παιδιών με αναπηρία στην σχολική μονάδα.

Εντούτοις, υπάρχει και μία μερίδα μελετών που συνδέθηκε με την εξαγωγή θετικών στάσεων των ερωτηθέντων αναφορικά με την προσθήκη προσώπων με αναπηρία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δευτεροβάθμιου επιπέδου (Fisher et 1998). Επίσης, βάσει έρευνας που διεξήχθη, αναδείχθηκε για ακόμα μία φορά ο εξέχων ρόλος που διαδραματίζει το ηλικιακό υπόβαθρο κάθε ατόμου σε σχέση με το υπό κρίση ζήτημα (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Ενδεικτικά θα μπορούσε να αναφερθεί πως όσο πιο ηλικιακά ώριμο ήταν ένα άτομο που ερωτήθηκε, τόσο πιο ευνοϊκή ήταν η στάση που διατηρούσε αναφορικά με την ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι απόψεις της φοιτητικής κοινότητας διέφεραν ουσιωδώς από τις

αντίστοιχες πεποιθήσεις που εκφράστηκαν από εκπροσώπους μαθητικών συνόλων εκπαίδευσης δευτεροβάθμιου επιπέδου.

5.4.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Έχει διαπιστωθεί πως το σύνολο του γυναικείου πληθυσμού εν γένει τάσσεται υπέρ της ένταξης των παιδιών με ή χωρίς αναπηρικό πρόβλημα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε σχέση με τον ανδρικό πληθυσμό (Rosenbaum et al., 1988· Nowicki & Sandieson 2002· Vignes et al., 2009· Bossart et al., 2011). Προς επίρρωση των προαναφερθέντων, η θηλυκή κοινότητα μιας σχολικής τάξης στήριξε έμπρακτα την ταυτόχρονη εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και τυπικά ανεπτυγμένων μαθητών. Αντιθέτως, η αρσενική κοινότητα μιας οργανωμένης τάξης εναντιώθηκε σε οποιαδήποτε διαδικασία ενσωμάτωσης των ανθρώπων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον. Χωρίς αμφιβολία, η έμφυτη ροπή των αγοριών προς τον αθλητισμό, αποτελεί τροχοπέδη για την οικοδόμηση επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των ατόμων με κάποιου είδους αναπηρία (Rosenbaum, 1988).

Ακολούθως, ο γυναικείος πληθυσμός μιας σχολικής τάξης έδειξε προθυμία για την εκτέλεση διαφόρων πράξεων από κοινού με τους μαθητές που εμφανίζουν κάποια μορφή αναπηρίας (Krajewski & Flaherty, 2000). Μολονότι δεν υπάρχει ποσοστιαία μεγάλη απόκλιση στην σχετική μελέτη των Siperstein et al., (2007), το σύνολο των κοριτσιών ήταν διατεθειμένο να συμμετάσχει σε σειρά δραστηριοτήτων με τα άτομα με αναπηρία, ενώ σε γενικά πλαίσια θεωρούσαν πως η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τους τυπικά ανεπτυγμένους μαθητές θα συνεπαγόταν θετικά αποτελέσματα και για τις δύο πλευρές. Ωστόσο, επισημαίνεται πως στην πράξη η αντιμετώπιση των προσώπων με αναπηρία είναι ίδια, ανεξάρτητα από το εάν τα πρόσωπα που επικεντρώνεται η μελέτη είναι θηλυκού ή αρσενικού γένους.

5.4.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Χωρίς αμφιβολία, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν μία μορφή αναπηρίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη γνώμη των τυπικά αναπτυγμένων παιδιών αναφορικά με τους μαθητές που έχουν κάποιο πρόβλημα αναπηρίας. Είναι γνωστό πως η πλειοψηφία των εφήβων, εδράζεται στη εξωτερική εμφάνιση ως βασικό κριτήριο επιλογής φίλων (Πατσίδου, 2010).

Ακολούθως, διαπιστώθηκε πως η μορφή της νοητικής αναπηρίας τέθηκε ως εμπόδιο στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Αντιθέτως, η σωματική αναπηρία δεν επέδρασε αρνητικά στην κοινωνικοποίηση των παθόντων (Nowicki & Sandieson, 2002). Επιπλέον, τόσο μαθητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και μερίδα της φοιτητικής κοινότητας, τάχθηκαν υπέρ της αλληλεπίδρασης με πρόσωπα που εμφανίζουν κάποιο αναπηρικό πρόβλημα σωματικού χαρακτήρα. Αντιθέτως, δεν επεδίωξαν την σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα που υστερούσαν από πνευματική σκοπιά (de Laat et., 2013). Πιο αναλυτικά, εξέχοντα ρόλο διαδραμάτισε και η ειδικότερη έκφανση της σωματικής αναπηρίας, διότι οι ερωτηθέντες ήταν θετικά διακείμενοι απέναντι στην παράλυση, σε σύγκριση με τις καταστάσεις της κώφωσης, αλλά και της τύφλωσης. Τα ίδια συμπεράσματα συγκεντρώθηκαν και στην περίπτωση άλλης μελέτης, όπου η πλειοψηφία της μαθητικής κοινότητας επέδειξε προθυμία αναφορικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρία σωματικής φύσεως στο σχολικό περιβάλλον (de Boer et al., 2012).

Αξίζει να αναφερθεί πως ο βαθμός της δυσκολίας για κοινωνική ένταξη, μεγαθύνεται όταν πρόκειται για αναπηρία πνευματικού χαρακτήρα (Werner et al., 2012). Η κατάσταση αυτή παρατηρείται σε κάθε πτυχή του καθημερινού βίου, ενώ η ενσωμάτωση των ατόμων με κινητικά προβλήματα στην κοινωνική ζωή αποτελεί ένα ευκολότερο εγχείρημα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι αντιδράσεις των ατόμων με νοητικές

δυσκολίες είναι απρόβλεπτες, με συνέπεια οι αναπτυγμένοι νοητικά άνθρωποι να μην έχουν τη δυνατότητα να συναναστραφούν μαζί τους (de Laat et al., 2013).

5.4.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΕΠΑΦΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Είναι γεγονός ότι η επαφή με άτομα που παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπηρίας συνδράμει αποφασιστικά στην αποδοχή της διαδικασίας της συνεκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό πως μαθητές που ήταν πλήρως ανεπτυγμένοι, κατόρθωσαν να συνάψουν στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα που έπασχαν από κάποιας μορφής αναπηρία (Bunch & Valeo, 2004). Ακόμη, σημειώθηκε πως μαθητές που έλαβαν ενεργό μέρος σε προγράμματα παράλληλης εκπαίδευσης, επέδειξαν ευνοϊκότερη συμπεριφορά απέναντι σε θέματα αναπηρίας, σε σύγκριση με μαθητές που ουδεμία σχέση είχαν με την συμπερίληψη. Η κοινωνική αλληλεπίδραση συνεπάγεται θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αναπηρία, διότι αποτελεί το έναυσμα για την ευκολότερη και ταχύτερη κοινωνική προσαρμογή τους (Laws & Kelly, 2005· Skär, 2010). Επιπροσθέτως, σε σχετική μελέτη, παρατηρήθηκε πως το από μερίδα μαθητών που ήταν αποδέκτες της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρχε μία τάση αποδοχής παιδιών με κινητά προβλήματα (Kalyva & Agaliotis, 2009). Ανάλογα πορίσματα συγκεντρώθηκαν και στην περίπτωση μελέτης μαθητών της Λυκειακής βαθμίδος, όπου παιδιά με σωματικές δυσκολίες ήταν εξ ολοκλήρου ευπρόσδεκτα στην σχολική μονάδα (Fisher et al., 1998). Δεν είναι τυχαία η επισήμανση, πως η συχνότερη αλληλεπίδραση μαθητών με άτομα που εμφανίζουν κάποια αναπηρία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποδοχή της συμπερίληψης. Εντούτοις, στα πλαίσια της προηγούμενης έρευνας υπήρξαν και ορισμένες απόψεις περί άρνησης ενσωμάτωσης των εν λόγω μαθητών στο σύνολο των τυπικά αναπτυγμένων σχολικών συνόλων.

Είναι ενδεικτικό πως η πλειοψηφία της θηλυκής κοινότητας που είχε προηγούμενη διαπροσωπική επαφή με άτομο με αναπηρία, προέβη στην έκφραση θετικών δηλώσεων

αναφορικά με την συγκεκριμένη επαφή (Gash & Coffey, 1995). Η κατάσταση ήταν διαφορετική για το γυναικείο πληθυσμό ενός σχολείου που δεν είχε ουδεμία επαφή με συμμαθητές που παρουσίαζαν κάποιο είδος αναπηρίας. Από την άλλη πλευρά, μέσα από αυτή τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων προέκυψε μία τάση αποδοχής των προσώπων με αναπηρία, όχι μόνο στα πλαίσια ενός σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και στους κόλπους της κοινωνίας εν γένει (McManus, 2011). Ωστόσο, κριτήρια όπως το μορφωτικό υπόβαθρο σχετικά με την κατάσταση της αναπηρίας, καθώς και η ποσοτική απεικόνιση των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποίησαν οι ερωτηθέντες με πρόσωπο με αναπηρία δεν συνδράμουν στη δημιουργία ευνοϊκών απόψεων, αναφορικά με τον θεματικό άξονα της αναπηρίας εν γένει.

Στον αντίποδα, υποστηρίζεται και η άποψη πως η προγενέστερη επικοινωνία με άτομα με αναπηρία, δεν επηρέασε την πεποίθηση των ερωτηθέντων σχετικά με την ενσωμάτωση των συγκεκριμένων ατόμων στις σχολικές αίθουσες (Siperstein et al., 2007). Αξίζει να αναφερθεί πως υπήρξε ποικιλία απόψεων όταν πρόκειται για την σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των τυπικά ανεπτυγμένων μαθητών και των μαθητών με αναπηρία σε κοινωνικά δρώμενα που δεν συνδέονταν με την σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, η σύναψη φιλικών δεσμών ανάμεσα στις δύο προαναφερθείσες κατηγορίες μαθητών, παρά την κρατούσα στην πράξη άποψη, δεν προσπορίζει στα άτομα με αναπηρία οφέλη πρωταρχικής σημασίας. Αυτό σημαίνει πως, η δημιουργία αυτών των κοινωνικών σχέσεων δεν αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία.

5.4.5. ΠΡΟΘΕΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Κατά τις επιταγές της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, παρατηρείται μία στενή σχέση ανάμεσα στις έννοιες της “στάσης”, αλλά και της “πρόθεσης” (Silton & Fogel, 2012). Ο τομέας της αναπηρίας, λοιπόν και οι ειδικότερες εκφάνσεις αυτού, τελούν σε άμεση συνάρτηση με την εν λόγω θεωρία.

Αρχικά, υποστηρίζεται πως ο όρος “στάση”, αναφέρεται σε τρεις διαφορετικούς τομείς. Ο γνωστικός τομέας, αποτελείται από το σύνολο των απόψεων που διαμορφώνουν τα πρόσωπα, για τους συγκοινωνούς. Δεύτερον, ο τομέας του συναισθήματος σχετίζεται, όπως άλλωστε μαρτυρά και η ονομασία του, με τα συναισθήματα που προκαλούνται όταν ένα άτομο έρχεται σε επαφή με κάποιον άλλον άνθρωπο. Τρίτον, ο τομέας της συμπεριφοράς, αποδεικνύει πως κάθε άτομο διακατέχεται από τη δημιουργία μιας εκ των προτέρων διάθεσης προς κάποιο ζήτημα (συμπεριφορική πρόθεση), για την οποία ελλοχεύει ο κίνδυνος να είναι λανθασμένη (Ajzen, 1988 · Yu et al., 2012).

Όλοι οι προαναφερθέντες τομείς συνιστούν πτυχές της “στάσης”, οι οποίες επηρεάζουν ποιοτικά την πραγματική συμπεριφορά (Hong et al., 2014). Ειδικότερα, ο τομέας των συναισθημάτων, είναι δυνατόν να συνδράμει στον τρόπο διαμόρφωσης είτε των πραγματικών συμπεριφορών, είτε των συμπεριφορικών προθέσεων (Roberts, 1999 · Favazza

et al., 2000). Δεν είναι τυχαία άλλωστε η διαπίστωση πως μαθητές που αποδέχονται πλήρως τη διαδικασία προσθήκης ατόμων με αναπηρία στην υπάρχουσα σχολική διαδικασία τείνουν να προβούν σε πράξεις σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (πραγματική συμπεριφορά), ή και σε θεωρητικό επίπεδο να έχουν εκφράσει τη βούληση περί πρόθεσης δημιουργίας πιο έντονης κοινωνικής επαφής (Hong et al., 2014).

Ακολούθως, εάν επιχειρήσει κανείς μία ενδεδειγμένη προσέγγιση της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, θα διαπιστώσει την στενή σχέση μεταξύ προθέσεων και συμπεριφορών. Η

πρόθεση, με άλλα λόγια, συνιστά προαπαιτούμενο για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς. Αφενός, η “στάση” διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο για την συμπεριφορά κάποιου προσώπου, καθώς η συμπεριφορά του θα εκδηλωθεί βάσει των προθέσεων που έχει το ίδιο αναπτύξει. Αφετέρου, η πρόθεση ενός ατόμου δεν αποτελεί την μοναδική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας συμπεριφοράς. Συνεκδοχικά, είναι πιθανό η έκφραση μιας συμπεριφοράς να διακοπεί για λόγους που ανάγονται είτε στο εξωτερικό περιβάλλον (λ.χ. χρονικές παράμετροι), είτε στο εσωτερικό περιβάλλον (λ.χ. το μορφωτικό υπόβαθρο) ενός ατόμου (Bebetsos et al., 2013).

Δεν πρέπει να λησμονεί κανείς φυσικά πως με τον όρο “πρόθεση συμπεριφοράς” αποδίδεται η προσδοκία υλοποίησης μιας ορισμένης συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, για τη δημιουργία της “πρόθεσης”, εξέχουσας σημασίας παρουσιάζονται δύο διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητας ενός ατόμου. Από την μία πλευρά, ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στους κανόνες που ανάγονται στις προσωπικές πεποιθήσεις ενός ατόμου, οι οποίες αποτελούν το εφιαλτήριο ή το εμπόδιο αναφορικά με τη διενέργεια κάποιας πράξης. Από την άλλη πλευρά, εξίσου σημαντική είναι και η ίδια η έμφυτη τάση ενός ατόμου που τον ωθεί, ή τον απομακρύνει από την πραγματοποίηση κάποιας συμπεριφοράς (Tesser & Shaffer, 1990). Αξίζει να επισημανθεί πως η ένταση με την οποία παρουσιάζεται μία πρόθεση σε κάποιο άτομο, κατά κανόνα συνδράμει εντονότερα για την μετουσίωση της πρόθεσης σε κάποια συμπεριφορά (Ajzen & Fishbein, 1980).

Ως επιστέγασμα των προαναφερθέντων, συνάγεται πως επιβεβλημένη συνθήκη για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης είναι η συμπεριφορική πρόθεση των παιδιών που δεν είναι αντιμέτωπα με κάποιο ζήτημα αναπηρίας, να συνάψουν κοινωνικούς δεσμούς με μέλη της μαθητικής κοινότητας που ενδεχομένως παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας. Ως εκ τούτου, η “στάση” που διαμορφώνεται από τα παιδιά χωρίς αναπηρία, καθώς και η

συνακόλουθη πρόθεση που πιθανό να μετουσιωθεί σε συμπεριφορά, αποτελούν βασικό κριτήριο για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το βαθμό προθυμίας που εμφανίζουν για την αποδοχή ή την άρνηση δημιουργίας κοινωνικών δεσμών με παιδιά με αναπηρία. Η δημιουργία των κοινωνικών δεσμών, μάλιστα, έχει ως επίκεντρο τόσο το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, όσο και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα (Alnahdi & Schwab, 2020).

5.5. ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.

Έχοντας μελετήσει τις στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη, επόμενο είναι να αναρωτηθούμε σε ποιο βαθμό αυτές οι στάσεις επηρεάζουν τις αντιλήψεις και εν συνεχεία την αντιμετώπιση των υπολοίπων μαθητών της γενικής τάξης ειδικότερα και του υπόλοιπου σχολείου γενικότερα απέναντι στα παιδιά με αναπηρία.

Σύμφωνα με τα έργα των Ainscow (2017), Anderson (2006), Bossaert (2013), Damer (2001), Dias (2022), Peetsma (2013), Qvortrup (2017) και Reamen (2017), οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη και στην συμπερίληψη τους στο περιβάλλον του γενικού σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση απόψεων των υπόλοιπων μαθητών της τάξης και στην αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρία από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Συγκεκριμένα, οι απόψεις της οικογενείας και των γονέων διαμορφώνουν την προσωπικότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία. Έτσι, είναι φυσικό να πούμε ότι όσο πιο θετικοί είναι οι γονείς απέναντι στην συμπερίληψη ενός παιδιού με αναπηρία στην γενική τάξη, τόσο πιο ανοικτό και θετικά προσκείμενο σε μία τέτοια περίπτωση θα είναι και το ίδιο το παιδί (Dias, 2022). Μάλιστα, στην Ελλάδα συγκεκριμένα φαίνεται ότι τα παιδιά πλησιάζουν ευκολότερα συμμαθητές τους με αναπηρία σε φιλικό επίπεδο όταν έχουν αυτήν την προτροπή από το σπίτι και την οικογένεια τους (Agalioitis, 2014).

Παιδιά λοιπόν που λαμβάνουν θετικά ερεθίσματα ως προς την συμπερίληψη ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους, τείνουν να δημιουργούν ισχυρότερους κοινωνικούς δεσμούς μαζί τους, να τους βοηθούν, να συνεργάζονται, να μοιράζονται περισσότερο τα προσωπικά τους αντικείμενα (πχ. μολύβια) μαζί τους, ακόμα και να κάθονται δίπλα τους στο λεωφορείο προς το σχολείο με στόχο να τους βοηθούν (Kamali et al, 2013;Zakai-Mashiach et al. 2021)

Αντίθετα, τα παιδιά των γονέων που κρατούν μία πιο ουδέτερη στάση απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία, τείνουν να είναι πιο απόμακρα και επιφυλακτικά στο να πλησιάσουν ένα παιδί με αναπηρία, να το βοηθήσουν στην καθημερινότητα του στο σχολείο και να γίνουν φίλοι με αυτό, ακόμα και να το συμπεριλάβουν στα πλαίσια της παρέας τους (DeBoer, 2010).

Το περιβάλλον της τάξης παίζει επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση στάσεων των παιδιών ως προς την συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος είναι αυτός που ηγείται του περιβάλλοντος της τάξης με συνέπεια να έχει το καθήκον να διαμορφώσει μία θετική στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία σε αυτήν. Μαθητές, λοιπόν, μίας τάξης της οποίας ο δάσκαλος εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά θετικότητας ως προς την συμπερίληψη ενός παιδιού με αναπηρία, τείνουν να εναρμονίζονται ευκολότερα, να είναι πιο ανεκτικοί, πιο φιλικοί και πιο συνεργάσιμοι με το παιδί με αναπηρία, εντός και εκτός της τάξης, είτε πρόκειται για την ώρα του μαθήματος είτε για την ώρα του διαλλείματος. (Peetsma, 2013).

Βέβαια, κάποια ευρήματα επιβεβαιώνουν το γεγονός πως οι πρακτικές πλήρους συμπερίληψης δεν έχουν πάντα θετικά αποτελέσματα στην σωστή κοινωνικοποίηση των μαθητών, και ειδικά όταν υπάρχει αρνητικό κλίμα από την οικογένεια των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, τότε δεν εξαλείφονται εύκολα οι αρνητικές κοινωνικές αντιλήψεις των

παιδιών χωρίς αναπηρία για τους συμμαθητές τους με αναπηρία (Sale&Carey, 1995).

Η συσχέτιση της αναπηρίας με την συμπερίληψη και οι στάσεις που τα παιδιά υιοθετούν από το σπίτι, έδειξε πως οι τυπικοί μαθητές επηρεάζονται σημαντικά στην αλληλεπίδραση τους με παιδιά με αναπηρία τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου (Siperstein et al, 2017). Επίσης, οι αντιλήψεις των νέων για τους μαθητές με αναπηρία, έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει σημαντικά την προθυμία τους να υποστηρίξουν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην γενική τάξη, καθώς όσο θετικότερες είναι οι στάσεις που τα παιδιά ασπάζονται από την οικογένεια και τους δασκάλους τους, τόσο πιο εύκολο είναι να συμπεριλάβουν τον μαθητή με αναπηρία στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης στο σχολείο και στην συμπεριληπτική εκπαιδευτική διαδικασία (Siperstein et al, 2007). Τέλος, σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι σε συμμαθητές τους με αναπηρία, παίζει το αν ποτέ είχαν ξαναέρθει σε επαφή με άτομο με αναπηρία, σε τι βαθμό είχαν συμβιώσει με αυτό, και σε ποιο χώρο. (Kofίδου, 2019).

Παιδιά που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία είναι πολύ πιο θετικά προσκείμενα σε έναν συμμαθητή τους με αναπηρία από αυτά που δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με άτομο με κάποια ορατή ή ακόμα και αόρατη αναπηρία (Kofίδου, 2019; Reamen 2017). Οι προοπτικές και οι πεποιθήσεις που έχουν οι σχολικοί υπάλληλοι, οι μαθητές, οι γονείς και η κοινότητα γενικότερα έχουν όλες αντίκτυπο στην ικανότητα του σχολείου να εφαρμόζει με επιτυχία εκπαιδευτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς (Gwala, 2006:104).

Επιπλέον, παρόλο που η πλειονότητα της έρευνας έχει επικεντρωθεί στις στάσεις των δασκάλων, των γονέων και των μαθητών, έχει υποστηριχθεί ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των διευθυντών σχολείων σχετικά με τη συνεκπαίδευση είναι εξίσου σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό του εάν οι πρωτοβουλίες υλοποιούνται με

επιτυχία ή όχι το σχολικό επίπεδο (Antramidis et. al., 2000). Εάν οι δάσκαλοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, η συμπερίληψη στα δημοτικά σχολεία μπορεί να κάνει περισσότερη ζημιά παρά καλό σε αυτούς τους μαθητές.

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο σκέφτεται και αισθάνεται για κάτι παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς συμπεριφέρεται αυτό το άτομο. Ως αποτέλεσμα, είναι υψίστης σημασίας να διερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν οι απόψεις των ενδιαφερόμενων μερών στην πραγματοποίηση της συνεκπαίδευσης για παιδιά δημοτικών σχολείων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις μελέτες που εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία καθώς και το πλήθος τους και οι οποίες δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Πίνακας 1. Πλήθος μελετών που εντοπίστηκαν και απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα Στάσεις γονέων ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου	Πλήθος Μελετών που Εντοπίστηκαν 38
2^ο Ερευνητικό Ερώτημα Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου	Πλήθος Μελετών που Εντοπίστηκαν 52
3^ο Ερευνητικό Ερώτημα Επίδραση της στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων στη στάση των μαθητών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου	Πλήθος Μελετών που Εντοπίστηκαν 18

Το πρώτο πράγμα που αξίζει να συζητηθεί σε σχέση με τα αποτελέσματα, είναι ότι σε γενικές γραμμές, το ποσοστό θετικότητας των δασκάλων είναι υψηλότερο από αυτό των γονέων, πράγμα που δείχνει ότι οι δάσκαλοι της σημερινής εποχής είναι πιο ανοιχτοί και πρόθυμοι να εντάξουν ένα παιδί με αναπηρία στην τάξη τους(Clough, 2004; DeBoer, 2014). Αυτή η συνθήκη είναι κατανοητό ότι πρέπει να αρχίσει να αλλάζει, καθώς από όσα διαβάσαμε παραπάνω, τα παιδιά επηρεάζονται στον μέγιστο βαθμό από τις απόψεις των γονέων τους όχι μόνο ως προς την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στην τάξη τους, αλλά και γενικότερα στις συναναστροφές τους με άτομα με αναπηρία πέραν του περιβάλλοντος του σχολείου.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν κυρίως σε δασκάλους, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία και ότι αυτές οι στάσεις σχετίζονται με έναν αριθμό πολιτισμικών και δημογραφικών παραγόντων (VanSteen & Wilson, 2020).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί η ανάγκη όλων των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση και εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς από τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται η διαφορά των στάσεων εκπαιδευτικών με κάποια επιπλέον εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής από αυτούς που αρκούνται στην βασική τους εκπαίδευση, χωρίς να επιζητούν την συνεχή βελτίωσή τους και την διά βίου μάθηση που οφείλουν να ακολουθούν με σκοπό την ομαλότερη εκπαίδευση ανόμοιων μαθητών στα πλαίσια του γενικού σχολείου.

Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα των ερευνών μπορεί κανείς να συμπεράνει πως τα κύρια κριτήρια για τον σχηματισμό είτε θετικής είτε αρνητικής στάσης απέναντι στην συμπερίληψη, τόσο των δασκάλων όσο και των γονέων, κινούνται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, την φύση της αναπηρίας του μαθητή

και τα ποσοστά αυτό-αποτελεσματικότητας (Vaz et al, 2015)

Από τα παραπάνω, συμπεραίνει κανείς ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη, δεν βασίζονται τόσο σε ιδεολογικά επιχειρήματα όσο σε πρακτικές ανησυχίες σχετικά με το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση και για αυτόν τον λόγο καταλήγουμε πως πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνεχίζουν την εκπαίδευση τους ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες αυτές. (Pappas et al, 2018).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε μάλιστα ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την συμπερίληψη επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους αλλά και τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με τις διαφορετικές μαθησιακές δραστηριότητες που υλοποιούν εντός της σχολικής τάξης, καθώς είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τελικά την αξιολόγηση του μαθήματος. (Sharma et al, 2012)

Επίσης, από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συμπεραίνουμε πως όσον αφορά στον τομέα της διαχείρισης της συμπεριφοράς, οι δάσκαλοι φαίνεται να νιώθουν λιγότερο σίγουροι για την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία η οποία τους καθιστά επιθετικούς και οδηγεί σε παραβατικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Alnahdi, 2019).

Είναι πολύ σημαντικό να υπογραμμίσουμε επίσης πως η αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρία στην τάξη παίζει σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, της αυτοεικόνας τους και της ένταξης τους στα πλαίσια της κοινωνίας ως ισόβαθμο μέλος της (Wiener&Tardif, 2004). Έτσι, με αυτό κατά νου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ενσυναίσθηση, να αποδέχονται πλήρως τον μαθητή με αναπηρία που υπάρχει στην τάξη την δική τους ή των παιδιών τους, να προσπαθούν για την ομαλή διεκπεραίωση των καθημερινών ζητημάτων αλλά και για την εναρμονισμένη καθημερινότητα τους καθώς από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας προκύπτει πως τα παιδιά

με αναπηρία που εντάχθηκαν σε περιβάλλοντα πλήρους συμπερίληψης και έγιναν αποδεκτά από τους συμμαθητές τους είχαν καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη (Wiener & Tardif, 2004).

Κλειδί για την επιτυχημένη συμπερίληψη, σύμφωνα με τις έρευνες που μελετήθηκαν, αποτελεί η συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών (Bateman et al, 2022). Για την επίτευξη της συμπερίληψης, το προσωπικό του γενικού σχολείου πρέπει να αγκαλιάσει τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους και να δημιουργήσει σε συνδυασμό με τους γονείς ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα ώστε να στεφθεί το δύσκολο αυτό έργο με επιτυχία. Έτσι, μέσα στα καθήκοντα των γονέων και κυρίως των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να είναι η συχνή επικοινωνία μεταξύ τους ώστε να επιτευχθεί όσον το δυνατό ομαλότερα η συμπερίληψη και η επίλυση καθημερινών ζητημάτων που ίσως προκύψουν (Sukys et al., 2015).

Είναι φυσιολογικά τα παιδιά να επηρεάζονται είτε θετικά είτε αρνητικά ανάλογα με τα ερεθίσματα που παίρνουν από το σπίτι και από τους δασκάλους τους. Οι περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιούν ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα επηρεαστεί σημαντικά αν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης υιοθετήσουν μία αρνητική στάση και δεν έχουν κίνητρο να δουν θετικά την συμπερίληψη ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους, με καταστροφικές πολλές φορές συνέπειες για την εξέλιξη του μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείου αλλά και στην κοινωνία (Klinger&Vaughn, 1999).

Τα οφέλη της σωστής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας έχουν γίνει σαφή μετά από πολυετείς έρευνες επί του θέματος. Αυτά τα οφέλη περιλαμβάνουν υψηλότερους βαθμούς σε βαθμολογικά τεστ, θετικές στάσεις σε πολλά κοινωνικά θέματα και βελτιωμένη συμπεριφορά μέσα και έξω από τον χώρο του σχολείου, ειδικά όταν το προσωπικό του

σχολείου χρησιμοποιεί τόσο τις υποχρεωτικές συναντήσεις και τακτικές ενημερώσεις με τον γονέα για να «σπάσει τους κύκλους» (Parsons et al, 2016).

Τα οφέλη αυτά είναι φανερά και στην προκειμένη περίπτωση της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία, καθώς όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι υιοθετούν μία θετική στάση τα παιδιά ακολουθούν το παράδειγμα τους, επιδρώντας θετικά τόσο στις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή με αναπηρία όσο και στις κοινωνικές του (Yssel et al, 2007).

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδηλώνουν ότι η συμπερίληψη κατά μια έννοια είναι ευρύτερη και εκτείνεται και εκτός τάξης, στα πλαίσια του σχολείου και της κοινωνίας, καθώς δεν απευθύνεται μόνο στους μαθητές με αναπηρία, αλλά στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους, τυπικής ανάπτυξης. Έχει επίσης παρατηρηθεί, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν λιγότερο ευνοϊκή κοινωνική θέση από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πράγμα που κάνει ακόμα σημαντικότερη την ομαλή συνεννόηση και επικοινωνία των γονέων με τους καθηγητές, ώστε αυτά τα δεδομένα να αλλάξουν προς το καλύτερο (Ruijs & Peetsma, 2009).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, πέραν των γνωστικών, και η δημιουργία καθώς και η διατήρηση ισχυρών δεσμών φιλίας μεταξύ των μαθητών, κάνει το έργο των εκπαιδευτικών ακόμα δυσκολότερο, καθώς καθήκον τους αποτελεί, μέσω της συμπερίληψης, η μεταλαμπάδευση των δεξιοτήτων αυτών που χρειάζονται για την εναρμονισμένη είσοδο όλων των μαθητών τους στα πλαίσια της κοινωνίας, με σκοπό την ομαλή ένταξη τους αλλά και την αποδοχή τους από τον κοινωνικό περίγυρο. (DeVerdier, 2016).

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν επίσης ότι οι μαθητές που αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την δική τους κοινωνική θέση τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί

στη κοινωνική αλληλεπίδραση με ένα παιδί με αναπηρία. Έτσι, αν λάβουν θετικό ερέθισμα και από τους γονείς ή δουν ότι το παιδί με αναπηρία έχει γίνει δεκτό στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, μπορούν να σχηματίσουν ακόμα και αδελφικούς δεσμούς μαζί του, δίνοντας έτσι το παράδειγμα και στους υπόλοιπους συνομηλίκους τους ώστε να το αποδεχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρό τους (Tonnsen et al, 2015).

Βέβαια, οι περισσότερες έρευνες επί του θέματος καταλήγουν στο γεγονός πως η συζήτηση πάνω στην συμπερίληψη είναι πολύ απίθανο να ολοκληρωθεί σύντομα καθώς οι αρνητικές θέσεις που επικρατούν είναι πολύ βαθιά ριζωμένες για κάτι τέτοιο και οι περισσότερες χώρες του κόσμου αποτυγχάνουν στην δημιουργία μίας συμπεριληπτικής πρακτικής που θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτου υπόβαθρου (Pellicano et al, 2018).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα προσφέρουν μια ανανεωμένη βάση για περαιτέρω έρευνα παρέμβασης ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για παιδιά σε όλο τον κόσμο (Thaver & Lim, 2014; VanSteen & Wilson, 2020)

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ευθύνη των γονέων και των εκπαιδευτικών, από ότι προκύπτει από όλες τις παραπάνω έρευνες που μελετήθηκαν, είναι συνεπώς μεγάλη καθώς διαμορφώνει τον χαρακτήρα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του συνόλου της οικογένειας ή της τάξης. Τα παιδιά μιμούνται επιδεικτικά συμπεριφορές και αναπαράγουν αντιλήψεις, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει δραστικά στην ομαλή διαβίωση ενός παιδιού με αναπηρία στην γενική τάξη. Έτσι, καλό θα ήταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να είναι προσεκτικοί στο έπακρο όταν μοιράζονται αυτές τις στάσεις και τις απόψεις τους με τα παιδιά.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης απαριθμούν μία σειρά στάσεων και αντιλήψεων που επικρατούν ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους όσον αφορά την συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου. Οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις πεποιθήσεις είναι πολλοί και έχουν σημαντικά αποτελέσματα στην συμπεριφορά τόσο των ίδιων όσο και των υπόλοιπων παιδιών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία μέσα στο περιβάλλον του γενικού σχολείου.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει αναγκαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών επί του θέματος, οι οποίες όχι μόνο θα διερευνούν τους παράγοντες και τις στάσεις που επικρατούν σε αυτόν τον τομέα, αλλά θα προτείνουν λύσεις, ώστε η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην γενική τάξη να γίνεται με επιτυχία, καθώς η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική θα στηρίζεται στην προσπάθεια τόσο των γονέων των υπολοίπων παιδιών, όσο και των δασκάλων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Agaliotis I., Roussou, P., & Syriopoulou, C., (2018). Views of parents with typically developing children on the educational inclusion of children with autism spectrum disorder. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 2, 800-14. <https://doi.org/10.12681/edusc.501>
- Ahmed Masud, Sharma Umesh and Deppeler Joanne. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. ("Sci-Hub | Engaging with the views of students to promote inclusion in ...")
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- Aldosari, M. S. (2022). Factors Affecting Middle School Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696>
- Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. ("Are We Ready for Inclusion? Teachers' Perceived Self-Efficacy for ...") *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
- Alnahdi, G. H., Schwab, S. (2020). Psychometric Properties of the Arabic Version of the Behavioral Intention to Interact With Peers With Intellectual Disability Scale. *Frontiers in Psychology*, 11(), 1212-. doi:10.3389/fpsyg.2020.01212

- Anderson, D. W. (2006). Inclusion and Interdependence: Students with Special Needs in the Regular Classroom. *Journal of Education and Christian Belief*, 10(1), 43-59. <https://doi.org/10.1177/205699710601000105>
- Anke de Boer , Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 2, 165-181. DOI: 10.1080/08856251003658694
- Ashwini Tiwari, Ajay Das, Manisha Sharma. (2015). Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs, *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>.
- Avissar, G., et al., (2003). "Principals' Views and Practices Regarding Inclusion: The Case of Israeli Elementary School Principals." ("Principals' views and practices regarding inclusion: the case of ...") *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-69. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- Avramidis Elias, Bayliss Phil, Burden Robert. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293
- Avramidis, E. et al. (2020). "Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School." ("(PDF) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children ...") *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- 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.

Bang, M. Y., & Lamb, P. (1996). The Impact of Inclusion of Students with Challenging Needs.

Barber, N., & Turner, M. (2007). Even while they teach, newly-qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34(1), 33-39.

Barnová, S. et al. (2022). Teachers' Professional Attitudes towards Inclusive Education. *Emerging Science Journal*, 6, 13-24.

Bateman, K. J. et al. (2022). 'It Takes a Team: Working Together to Meet the Needs of Young Children with Autism Spectrum Disorder in an Inclusive Setting'. *Inclusive Practices*. <https://doi.org/10.1177/27324745221097354>

Bebetsos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S. & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248.

Bemiller, M. (2019). 'Inclusion for All? An Exploration of Teacher's Reflections on Inclusion in Two Elementary Schools'. (*"Inclusion for All? An Exploration of Teacher's Reflections on Inclusion ..."*) *Journal of Applied Social Science*, 13(1), 74-88. <https://doi.org/10.1177/1936724419826254>

Bennett, T. et al. (1997). 'Putting Inclusion into Practice: Perspectives of Teachers and Parents.' *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2013). Nearly Two Decades after the Implementation of Persons with Disabilities Act: Concerns of Indian Teachers to Implement Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 28(2), 104-113.

- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85-104. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504-509.
- Bossaert, G., et al. (2013). Truly included? "A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education." ("Truly Included? A Literature Study Focusing on the Social Dimension of ...") *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bottema-Beutel, K. et al. (2017). 'To Include or Not to Include: Evaluations and Reasoning about the Failure to Include Peers with Autism Spectrum Disorder in Elementary Students'. *Autism*, 21(1), 51-60. <https://doi.org/10.1177/1362361315622412>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527e542.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527e542
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of early intervention*, 19(3), 179-194.
- Bruce, M.G. (1989). Power to parents. *Phi Delta Kappan*, 70: 413-414. Cohen L, Manion L (1994). *Res. Methods Education* (4 th Ed.). Routledge.

- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Students' attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*, 19(1), 61-76.
- Buysse, V. and Bailey, D. B. (1993) 'Behavioural and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies', *Journal of Special Education*. 26, pp. 434-461.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Chandra, S. (2017). Parents' Perception about Inclusive Education. *Journal of Educational Chronicle*, 7(2), 15-26.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). "Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?" ("Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports ...") *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Clough, P. & Nutbrown, C. (2004). 'Special Educational Needs and Inclusion: Multiple Perspectives of Preschool Educators in the UK'. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211. ("SAGE journal articles | Online Resources - SAGE Publications Inc")<https://doi.org/10.1177/1476718X04043015>
- Cohen Eytan. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758 - 764.
- Cooc, N. (2019). 'Do Teachers Spend Less Time Teaching in Classrooms with Students with Special Needs? Trends From International Data'. *Educational Researcher*, 48(5),

273-86. <https://doi.org/10.3102/0013189X19852306>

Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41.

Damer, L. K. (2001). 'Students with Special Needs.' *Music Educators Journal*, 17-18.

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). "Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices." ("Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers ...") *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>

De Boer, A., & Munde, V. S. (2015). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179-87. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>

De Boer, A., et al. (2010). "Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature." ("Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the ...") *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-81. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379-392.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.

- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special education needs in regular education? . *Education Studies*, 38 (4), 433-448.
- de Laat, S., Freriksen, E. & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities* 34(2), 855-863. Doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.004
- DeVerdier, K. (2016). 'Inclusion in and out of the classroom: A Longitudinal Study of Students with Visual Impairments in Inclusive Education'. ("Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students ...") *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 130-40. <https://doi.org/10.1177/0264619615625428>
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L. (1996). Pre-school children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.
- Dias C. Paulo. (2015). For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1119 - 1123.
- Dias, P., et al. (2022). "Predictors of Adolescents' Attitudes Towards the Inclusion of Peers with Special Educational Needs." ("Predictors of Adolescents' Attitudes Towards the Inclusion of Peers ...") *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1658-67.
- Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z. & Asterios, P. (2008) Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (3), pp.1-14.

- Dukmak J. Samir. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26 - 39.
- Dulčić, A., & Bakota, K. (2008). Attitudes of history teachers in regular elementary schools towards integrated hearing impaired students and students with speech-language communication disorders and specific learning difficulties. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 44(2), 31-50.
- Elkins, J., et al. (2003). Parents' Attitudes to Inclusion of Their Children with Special Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-29.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.00005>
- Emam Mohamed Mahmoud, Mohamed Ahmed Hassan Hemdan. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self efficacy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976 - 985
- Engelbrecht, P & Green, L. (2001). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning and development. Pretoria: Van Schaik.
- Favazza, P.C., L. Phillipsen, and P. Kumar. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66, 491-508.
- Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2), 173-179.
- Fields A. Barry. (2006). 'Beyond Disabilities: Broadening the View of Special Needs and the Inclusive Education Challenges Facing Primary Teachers'. Australian Association for Research in Education Annual Conference, Adelaide.

- Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.
- Forlin, C., Keen, M., Barrett, E. (2008): The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 3, 251-264.
- Fox, N. E. & Ysseldyke, J. E. (1997). 'Implementing Inclusion at the Middle School Level: Lessons from a Negative Example.' ("Social Justice Principles, the Law and Research, as Bases for Inclusion ...") *Exceptional Children*, 64(1), 81-98.
- Gash, H., & Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 1-16.
- Green, S. K., & Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes?. *Exceptional children*, 61(3), 269-281.
- Grider, J. R. (1995). 'Full Inclusion: A Practitioner's Perspective.' *Focus on AUTISM Behaviour*, 10(4), 1-11.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *AJMR-American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Haider SI. (2008). Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs. *Pak J Med Sci*, 24(4), 632-6.

- Hanline, M. E., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Over-coming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55, 487-492.
- Hassanein, E. (2015). Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *Inclusion, Disability and Culture*, 47-67. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-923-4_3
- Hettiarachchi Shyamani, Das Ajay. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in education*, 77(1), 56-76.
- Hofman H. Roelande, Kilimo S. Judith. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177 - 198.
- Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-193. doi:10.1002/icd.1826
- Hosseinkhanzadeh Ali Abbas, Yeganeh Taiebeh, Taher Mahbobe. (2013). Investigate Attitudes of Parents and Teachers About Educational Placement of Gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 631 - 636.
- <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Huber, K. D., J. G. Rosenfeld & C. A. Fiorello. (2001) "The Differential Impact of Inclusion and Inclusive Practices on High, Average, and Low Achieving General Education

Students." *Psychology in the Schools* 38: pp. 497-504.

IDEA (1997). Individuals with Disabilities Education Act of 1997, Section 612 (5) (b).

Retrieved August, 2009 from: <http://www.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>.

Jinnah, H.A., & Walters, L.H. (2008) Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: relevance of parental involvement, *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 1.

Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220.

Kamali, B. et al. (2013). 'An Analysis of Special Needs Student Busing'. *Journal of Public Transportation*, 16(1), 21-45. <https://doi.org/10.5038/2375-0901.16.1.2>

Kazanopoulos, S., et al. (2022). "The Self-Efficacy of Special and General Education Teachers in Implementing Inclusive Education in Greek Secondary Education." ("ORCID") *Education Sciences*, 12(6), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci12060383>

Khan, T. A. (2012). Secondary school teachers' perceptions of inclusive education in Bangladesh. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(2), 102-118.

Klinger, J. & Vaughn, S. (1999). 'Students' Perceptions of Instruction in Inclusion Classrooms: Implications for Students with Learning Disabilities.' *Exceptional Children*, 66(1), 23-37.

Kofidou, C., & Mantzikos, C., (2016). Attitudes and perceptions of teachers and students towards people with disabilities: A literature review. *Educational News*, B (2), 4-25.

- Krajewski, J & Hyde, M.(2000). Comparison of Teen Attitudes Toward Individuals with Mental Retardation Between 1987 and 1998: Has Inclusion Made a Difference? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35(3), 284-293
- Krajewski, J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.
- Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Lakkala, S., & Määttä, K. (2011). Towards a theoretical model of inclusive teaching strategies—an action research in an inclusive elementary class. *Global Journal of Human Social Science*, 11(8), 31-40.
- Law, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79- 99.
- Leatherman M. Jane and Niemeyer A. Judith. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36
- Lewis, T. J., Chard, D., & Scott, T. M. (1994). Full inclusion and the education of children and youth with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 19(4), 277-293.

- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 271-285.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Linton, A. C., Germundsson, P., Heimann, M., & Danermark, B. (2015). The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). *Cogent Education*, 2(1), 994584.
- Ljubić, M., & Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), 129-136.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348548
- Madan, A., & Sharma, N. (2013). Inclusive education for children with disabilities: Preparing schools to meet the challenge. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 4.
- Malki, S., & Einat, T. (2018). To Include or Not to Include—This Is the Question: Attitudes of Inclusive Teachers toward the Inclusion of Pupils with Intellectual Disabilities in Elementary Schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65-80.
<https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
- Mandell, D. S., & Salzer, M. S. (2007). Who joins support groups among parents of children with autism? *Autism*, 11(2), 111-122.

- Marchesi, A. (1994). The Normalization in Spain. In Salah, Y. (Ed.), *l'education Nouvelle, Educating individuals with special needs: Education for All- Includes Children with Special Needs*, 54 (Special issue): 15-24.
- Mathopa, MH. (2007). An investigation of the management of inclusion in the Free State primary schools. M.Ed. Dissertation. University of South Africa, Pretoria.
- McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps in regular public schools: An analysis of parent perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 98-111.
- McHatton, P. A., & Parker, A. (2013). Purposeful Preparation: Longitudinally Exploring Inclusion Attitudes of General and Special Education Pre-Service Teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(3), 186-203.
<https://doi.org/10.1177/0888406413491611>
- McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes towards individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590.
- Miller, L.J. & Phillips, S. (1992) Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, pp. 230-246.
- Mills, P. et al. (1998). 'Effects of Differing Levels of Inclusion on Preschoolers with Disabilities.' *Exceptional Children*, 65(1), 79-90.
- Moore, C., Gilbreath, D., & Mairuri, F. (1998). Educating students with disabilities in general education classrooms: A summary of the research. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitation Services. (ERIC Document Reproduction

Service No. ED 419 329).

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.

Mouchritsa, M., et al. (2022). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. *Education Sciences* 12(6), 404.
<https://doi.org/10.3390/educsci12060404>

Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42.

Mylnek, N., Hannah, K., & Hamlin, R. (1982). Follow up of children for academic and cognitive preschool curricula at age 9. *L'education Nouvelle, Educating Individuals with Special Educational Needs: Education for All-Includes children with special Needs*, 54, 86-92.

Norwich, B. (2008-a). Dilemmas of difference, inclusion, and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>

Norwich, B. (2008-b). Special schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.

- Opoku, M., (2020). Parental attitudes towards inclusive education. *Global Education Monitoring Report Inclusion and Education*.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18, 30-43.
- Palmer, D. et al. (2001). Taking Sides: Parent Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67, 467-484.
- Papademetriou, C. & Charalambous, C. (2019). 'Differentiated teaching: A possible answer to the unsolved puzzle of inclusive education provision.' *3rd International Conference of Quantitative, Social, Biomedical & Economic Issues, ICQSBEI 2019* pp.197-209.
- Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Parsons, A. et al. (2018). 'Parental Involvement: Rhetoric of Inclusion in an Environment of Exclusion'. *Journal of Contemporary Ethnography*, 47(1), 113-39. <https://doi.org/10.1177/0891241616676874>
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of early intervention*, 16(1), 53-63.

- Peetsma, T., et al. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-35. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Pellicano, L. et al. (2018). 'The Current Illusion of Educational Inclusion'. *Autism*, 22(4), 386-87. <https://doi.org/10.1177/1362361318766166>
- Praisner, C. (2003). 'Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities'. *Exceptional Children*, 69(2), 135- 45. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Pugach, M. C., et al., (2020). Curriculum Theory: The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 43(1), 85-103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>
- Qvortrup, A., &Qvortrup L., (2018). Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Reamen, J. N., &Amini, C. M., (2017). Special Needs Students in Inclusive Classrooms: Impacts, Research, Problems and Benefits. *The Nigerian Educational Psychologists. Journal of The Nigerian Society of Educational Psychologists*, 15(1).
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno - Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): a two-component scale in Spanish. *European Journal of Human*

Movement, 36, 75-87.

Ritter, C. L., et al., (1999). Concerning Inclusion: Perceptions of Middle School Students, Their Parents, and Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 18(2), 10-16.

<https://doi.org/10.1177/875687059901800203>

Roberts, C.M. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 35-50.

Rose, R., Kaikkonen, L., & Koiv, K. (2007). Estonian Vocational Teachers' Attitudes towards Inclusive Education for Students with Special Educational Needs. *International Journal of Special Education*, 22(3), 97-108.

Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530
doi:10.1093/jpepsy/11.4.517

Ross-Hill, R. (2009). Teacher Attitude towards Inclusion Practices and Special Needs Students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-98.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.

Ryndak, D. L., Downing J. E., Jacqueline L. R., & Morrison, A. P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 147-157.

- Sale, P. et al. (1995). The Sociometric Status of Students with Disabilities in a Full-Inclusion School. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Salisbury, C. et al. (1997). Collaborative Problem-Solving to Promote the Inclusion of Young Children with Significant Disabilities in Primary Grades. *Exceptional Children*, 63(2), 195-209.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 2300.
<https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Segall J. Matthew, Campbell Jonathan M.. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1156-1167.
- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41.
<https://doi.org/10.1080/10459880109603342>

- Shah, S. & Priestley, M. (2010) "Home and Away: The Changing Impact of Educational Policies on Disabled Children's Experiences of Family and Friendship." *Research Papers in Education* 25 (2), pp.155-175. doi:10.1080/02671520802699224.
- Sharma Umesh, Chow W. S. Emily. (2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.
- Sharma, U. et al. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shruggs, T. et al (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sigel, I. E., & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*. 2nd ed., Vol. 3, 485-508. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silton, N. R., & Fogel, J. (2012). Enhancing positive behavioral intentions of typical children towards children with autism. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(2), 139-158.
- Siperstein, G. et al (2007). A National Study of Youth Attitudes Toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455.

- Skär, L. (2010). Children's conceptions of the word 'disabled': a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Soodak, L. C. (2004) Parents and inclusive schooling: Advocating for and participating in the reform of special education In S. Danforth and S. D. Taff (Eds.), *Crucial reading in special education* (pp. 260-273). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Šukys, S., Dumčienė, A., & Lapėnienė, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(2), 327-338. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327>
- Swart, E, Engelbrecht, P, Elloff, I & Pettipher, R. (2002). Implementing inclusive education in South Africa: Teachers' attitudes and experiences. *Acta Academia* 34(1):175-189.
- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R. & Oswald, M. (2004) Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities. *Education as Change*, 8(1), pp. 80-108.
- Symeonidou Simoni, Phtiaka Helen. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes, and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>
- Tafa, E. & G. Manolitsis. (2003) Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 18, pp.155-171.

- Talmor, R., Reiter*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Tesser, A., & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology*, 41, 479-523.
- Thaver, T., & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>
- The Salamanca Statement (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Tiernan, B. (2021). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-9.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Timmons, V. & Walsh P. N. (2010) (eds.) *A Long Walk to School: Global Perspectives on Inclusive Education*. Sense. *Studies in Inclusive Education* [online] 7, pp. 1-39.
- Todorovic Jelisaveta, Stojiljkovic Snezana, Ristanic Suzana, Djigic Gordana. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426 - 432.
- Tonnsen, B. L. & Hahn, E. (2016). 'Middle School Students' Attitudes Toward a Peer with Autism Spectrum Disorder: Effects of Social Acceptance and Physical Inclusion'. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(4), 262-74.

<https://doi.org/10.1177/1088357614559213>

Treder, D. W., et al., (2000). The Relationship between Teacher Effectiveness and Teacher Attitudes Toward Issues Related to Inclusion. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 23(3), 202-10.

<https://doi.org/10.1177/088840640002300303>

Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270>

Tsakiridou H., Polyzopoulou K.. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou K., (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research* 2(4), 208-18. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., et al. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68, 377-402.

UNESCO. (1994). Education: Inclusive education. [www://portal.unesco.org/education](http://portal.unesco.org/education)

Unianu Maria Ecaterina. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900 - 904

- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vasileiadis, I., Stagiopoulos, P., & Koutras, S. (2021). Changing the attitudes of high school students towards intellectual disabilities: the contribution of a social coexistence programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(5). DOI:10.1111/1471-3802.12498
- Vaz Sharmila, Wilson Nathan, Falkmer Marita, Sim Angela, Scott Melissa, Cordier Reinie, Falkmer Torbjörn. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10(8): e0137002. doi:10.1371/journal.pone.0137002
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., & Grandjean, H. et al. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473-479.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.). (2005). *Creating an inclusive school*. ASCD.
- Vogiatzi, X. A., Charitaki, G., & Kourkoutas, E. (2021). Assessing Psychometric Properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale in a Greek-Speaking Sample of In-service Teachers. *Technology, Knowledge, and Learning*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>

- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Werner, S., Corrigan, P., Ditchman, N., & Sokol, K. (2012). Stigma and intellectual disability: A review of related measures and future directions. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 748-765.
- Whitaker, P. (2007). "Provision for Youngsters with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Schools: What Parents Say and What Parents Want." *British Journal of Special Education*, 34, 170-178.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
- Wood, M. (1998). 'Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion.' *Exceptional Children*, 64(2), 181-195.
- Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>
- Yssel, N. et al. (2007). 'Views of Inclusion: A Comparative Study of Parents' Perceptions in South Africa and the United States.' ("Views of Inclusion: A Comparative Study of Parents' Perceptions in ...") *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.
- Ysseldyke, J. E., Lange, C. M., & Gorney, D. J. (1994). Parents of students with disabilities and open enrollment: Characteristics and reasons for transfer. *Exceptional Children*,

60(4), 359-372.

Yu, S.Y., M.M. Ostrosky, and S.A. Fowler. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32: 132-142. doi: 10.1177/027112142453175.

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. ("Sci-Hub | Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education ...") *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>

Zakai-Mashiach, M. et al. (2021). 'Social Inclusion of Preschool Children With ASD: The Role of Typical Peers'. ("Social Inclusion of Preschool Children With ASD: The Role of Typical ...") *The Journal of Special Education*, 55(1), 13-22. <https://doi.org/10.1177/0022466920926132>

Αβραμίδης, Ε., Καλύβα, Ε. (2007). Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής εξέλιξης στις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 4, 367-389.

Kurniawatia Farida, Minnaerta Alexander, Mangunsong Frieda, Ahmed Wondimu. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430 - 1436.

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη, *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.

Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

