



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
“ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ”

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

“Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση και αποκατάσταση”

Θέμα διπλωματικής εργασίας:

**« Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την
συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες
στους κόλπους των γενικών σχολείων »**

Αρβανιτίδου Κατηφένια

AM: mea17050

Επιβλέπων καθηγητής: **Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος**

Θεσσαλονίκη, 2018



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
“ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ”

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

“Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση και αποκατάσταση”

Εξεταστική επιτροπή

Κος. Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος Καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κα. Παπακωνσταντίνου Δόξα Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κα. Κουστριάβα Ελένη Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ο συγγραφέας επιβεβαιώνει ότι το παρόν έργο είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων όπως ορίζεται από τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....

Αρβαντιδου Κατηφένια

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Summary	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο	11
1.1 Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής.....	11
1.1.1 Νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.....	13
1.2 Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης.....	16
1.2.1 Διασαφήνιση όρων «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συνεκπαίδευση»	18
1.2.2. Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	20
1.3 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης	23
1.3.1 Υλικοτεχνική υποδομή	24
1.3.2 Κουλτούρα συνεκπαίδευσης	24
1.3.3 Συνεργασία	26
1.3.4 Αναμόρφωση διδασκαλίας.....	29
1.3.5 Χρηματοοικονομική ενίσχυση	31
1.3.6 Νομοθετικό πλαίσιο	32
1.4 Οφέλη και κίνδυνοι που εκφράζονται από την συνεκπαίδευση	32
Κεφάλαιο 2 ^ο	35
2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	35
2.2 Οι Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση	38
2.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.....	42
2.3.1 Παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό	42
2.3.2 Παράγοντας σχετικός με το παιδί / είδος ειδικής ανάγκης μαθητή	45
2.3.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες	45
Κεφάλαιο 3 ^ο	46
3.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	46
3.2 Υποθέσεις της έρευνας	47
3.2 Δείγμα έρευνας.....	48
3.3 Δημογραφικά Στοιχεία των Συμμετεχόντων	49
3.3.1 Φύλο Εκπαιδευτικών	49
3.3.2 Ηλικία.....	49
3.3.3 Περιοχή Έδρας του Σχολείου	49
3.3.4 Υπηρεσία σε Γενική ή Ειδική Εκπαίδευση	49
3.3.5 Διάρκεια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση	49

3.3.6 Πλήθος Μαθητών σε κάθε Τάξη.....	50
3.3.7 Τίτλος Σπουδών των Εκπαιδευτικών	50
3.3.8 Ειδικότητα των Εκπαιδευτικών.....	50
3.3.9 Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	51
3.3.10 Αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις των εκπαιδευτικών.....	51
3.3.11 Ειδικές ανάγκες των μαθητών	51
3.3.12 Ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες στο σπίτι	52
3.4 Το εργαλείο της έρευνας	52
Κεφάλαιο 4	53
4.1 Περιγραφικά αποτελέσματα αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση.....	53
4.2 Cronbach's Alpha	60
4.3 t- test.....	63
4.3.1 Φύλο	63
4.3.2. Επιμόρφωση	64
4.4 ANOVA	65
4.4.1 Έτη προϋπηρεσίας	65
4.4.2 Έλεγχος post hoc.....	66
4.4.3 Αριθμού των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες.....	67
4.4.4 Έλεγχος post hoc.....	68
4.4.5 Είδος ειδικής ανάγκης μαθητή	69
4.4.6 Έλεγχος post hoc.....	70
4.6 Έλεγχος κανονικότητας ερωτήσεων	70
4.7 Μη παραμετρική ανάλυση / έλεγχος υποθέσεων	71
4.7.1 Έλεγχος 1 ^{ης} Υπόθεσης	72
4.7.2 Έλεγχος 2 ^{ης} Υπόθεσης.....	76
4.7.3 Έλεγχος 3 ^{ης} Υπόθεσης	79
4.7.4 Έλεγχος 4 ^{ης} Υπόθεσης	83
4.8 Συμπεράσματα.....	87
Κεφάλαιο 5	91
Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	91
5.1 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση	91
5.1.1 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με τον αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα.....	94
5.1.2 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με την επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής	95

5.1.3 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με τα έτη προϋπηρεσίας.....	97
5.1.4 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το είδος της ειδικής ανάγκης του μαθητή	98
5.1.5 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το φύλο	99
5.2 Περιορισμοί	100
Επίλογος.....	100
Βιβλιογραφία	101
Ελληνική βιβλιογραφία.....	101
Νομοθεσίες.....	102
Ξένη βιβλιογραφία	102
Ευρετήριο πινάκων	107
Ευρετήριο γραφημάτων	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους του γενικού σχολείου. Επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εργασίας είναι να μελετηθούν πέντε παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των στάσεων των συμμετεχόντων. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο 1^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται μια ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής, ορίζεται η συνεκπαίδευση ως εκπαιδευτική πρακτική και ακολουθεί η διασαφήνιση των όρων "ενσωμάτωση", "ένταξη" και "συνεκπαίδευση". Στην συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα οφέλη και οι κίνδυνοι που προκύπτουν από την συνεκπαίδευση. Στο 2^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας περιγράφεται αναλυτικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση μέσα από ελληνικές και διεθνείς έρευνες και τέλος αναλύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, διεξήχθη μια έρευνα στην οποία διερευνήθηκαν οι στάσεις 112 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και του νομού Κιλκίς. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms) η οποία αποσκοπεί στην αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση (κεφάλαιο 3^ο). Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν και αναλύθηκαν στο 4^ο κεφάλαιο της εργασίας μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εάν και παρουσιάζουν μια θετική στάση απέναντι στον θεσμό, εκφράζουν τις ανησυχίες τους τόσο για την πρακτική εφαρμογή του θεσμού, όσο και για την εξέλιξη των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν επηρέασαν σημαντικά την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο 5^ο και τελευταίο κεφάλαιο ακολουθεί μια συζήτηση των αποτελεσμάτων και η σύγκριση τους με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών. Στο τέλος του ίδιου κεφαλαίου περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, συνεκπαίδευση, στάσεις, εκπαιδευτικός, επιμόρφωση, οφέλη, παράγοντες.

Summary

The purpose of this thesis is to investigate Greek primary teachers' perspectives towards inclusive teaching of students with or without special needs at schools of general education. The specific purposes of the thesis is to study five factors which contribute to shaping the participants' perspective. The thesis is divided into two parts; theory and research. The first chapter of the thesis reviews the history of special education, establishes inclusive education as an educational practice and clarifies the terms "inclusion", "integration" and "inclusive education". Later on this chapter, there is an analysis of the factors which contribute to a successful implementation of inclusive teaching. At the end of the first chapter, the benefits and risks of inclusive teaching are presented. The second chapter of the theoretical part describes in detail the role of the teacher, the teachers' perspectives towards inclusive education as found in Greek and international research and finally the factors which contribute to shaping such perspectives. On the second part of the thesis, a research was carried out which examined the perspectives held by 112 primary teachers working at the prefectures of Thessaloniki and Kilkis. For the sake of the research, the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms (STATIC) was used to assess teachers' perspectives towards inclusive education (chapter 3). The findings of the research, which were analyzed on the fourth chapter of the thesis, conclude that teachers, in spite of holding a positive attitude towards inclusive teaching, are still expressing their worries about its practical implementation as well as the potential progress of regular students. The factors exploited by the research influenced significantly the teachers' perspectives. The fifth and final chapter discusses and compares the findings of this research with findings of other, relevant research. At the end of the same chapter, the restrictions of this research are described.

Key-words: special education, inclusive education, perspectives, teacher, training, benefits, factors

Εισαγωγή

Οι παλαιότερες αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα με ειδικές ανάγκες εξαιρούνταν από το δημόσιο σύστημα γενικής εκπαίδευσης έχουν αρχίσει να εξαλείφονται τις τελευταίες δεκαετίες (Τάφα, 1997). Η εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα δικαιωμάτων και είναι απαραίτητη για την παγκόσμια εξέλιξη (Miles & Signal, 2008). Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές θα αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση και τις δεξιότητες που θα τους προετοιμάσουν ώστε να συμβάλουν στην ανάπτυξη των κοινοτήτων και των χώρων εργασίας τους (Oluka & Egbo, 2014). Η παραπάνω αντίληψη που κάνει λόγο για ισοτιμία στην εκπαίδευση, επηρέασε θετικά την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2008). Στις Η.Π.Α το 1975 θεσπίστηκε νόμος για την πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Στην Ευρώπη από το 1985 άρχισαν να χρηματοδοτούνται τα προγράμματα HELIOS που πρέσβευαν την αλληλεπίδραση ατόμων με ειδικές ανάγκες και μη σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με την "Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού" (1989) κάθε παιδί ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του, έχει δικαίωμα να αποκτήσει την κατάλληλη εκπαίδευση που θα συντελέσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Σούλης, 2008). Το δικαίωμα της εκπαίδευσης πρεσβεύει μια πιο δίκαιη κοινωνία (Farrell & Ainscow, 2002). Η αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε ένα "όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον" (least restrictive environment) οδήγησε με την πάροδο των χρόνων την εστίαση της προσοχής στον καινοτόμο θεσμό της Ειδικής Αγωγής, την ένταξη (integration). Ο θεσμός της ένταξης ήρθε ως απάντηση στα εκπαιδευτικά δεδομένα που επικρατούσαν μέχρι τη δεκαετία του '60 (Vislie, 2003: 19), τα οποία προέβλεπαν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να διδάσκονται αποκλειστικά και μόνο στα ειδικά σχολεία (Τζουριάδου, 1995). Η ένταξη στόχευε στην τοποθέτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία

ώστε να κάνουν χρήση τις ίδιες δομές εκπαίδευσης, τους ίδιους οικονομικούς πόρους και το ίδιο Αναλυτικό πρόγραμμα με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Tilstone, 2000 : 225). Η ένταξη λόγω των έντονων προβληματισμών όσον αφορά την ισότιμη και ποιοτική μορφή εκπαίδευσης που πρόσφερε οδήγησε στην ριζοσπαστική εκπαιδευτική πρακτική, την συνεκπαίδευση (inclusion) που έκανε την εμφάνιση του την δεκαετία του '90 (Σούλης, 2008).

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής

Κατά την διάρκεια των αιώνων, οι προκαταλήψεις που είχαν οι κοινωνίες απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισαν με αργούς ρυθμούς να εξαλείφονται. Οι πολιτικό – κοινωνικές αλλαγές που σημειώθηκαν με το πέρασμα των χρόνων συνέβαλλαν θετικά απέναντι στις ιδέες που επικρατούσαν για τα άτομα με αναπηρίες (Σούλης, 2002). Το ενδιαφέρον για τα άτομα με Ειδικές ανάγκες άρχισε να αναπτύσσεται στα τέλη του 18^{ου} αιώνα με αποκορύφωμα τον 20^ο αιώνα. Το ερέθισμα δόθηκε από τους Rousseau, Lake και Pestalozzi με τις θεωρίες τους σχετικά με τα παιδιά και την σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας (Τζουριάδου, 1995). Μέχρι και την εποχή εκείνη η στάση των κοινωνιών απέναντι στα άτομα με μειονεξίες οδηγούσε στην περιθωριοποίησή τους και στον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Οι κοινωνίες αντιμετώπιζαν με φόβο και επιφυλάξεις τα άτομα αναπηρίες, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται διαρκώς η ανθρώπινή τους υπόσταση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είχαν το δικαίωμα να ζουν ως “πολιτικά όντα” (Σούλης, 2002). Χαρακτηριστικό και ακραίο παράδειγμα στους ελληνικούς κόλπους κατά την αρχαιότητα αποτέλεσε η Σπάρτη με τις προκαταλήψεις που κυριαρχούσαν την εποχή εκείνη για τα άτομα με αναπηρίες. Τα παιδιά με σωματικές βλάβες στην αρχαία Σπάρτη ρίχνονταν στον Καιάδα. Την εποχή εκείνη δέσποζε η δαιμονοπληξία, κι εκεί απέδιδαν οι άνθρωποι ό,τι δεν μπορούσαν να εξηγήσουν με την κοινή λογική. Το 400π.χ. ο Ιπποκράτης ήταν ο πρώτος που απέδωσε τις “βλάβες” των ατόμων με αναπηρίες σε κάποια εγκεφαλική νόσο κι όχι σε δοξασίες της δαιμονοπληξίας ή σε θεϊκή τιμωρία, αποτελώντας την πρώτη επιστημονική προσέγγιση της Ειδικής Αγωγής (Τζουριάδου, 1995). Ο 20^{ος} αιώνας υπήρξε ο σημαντικότερος αιώνας για την ανέλιξη της Ειδικής Αγωγής διεθνώς. Ριζοσπαστικές αλλαγές σημειώθηκαν στα τέλη του αιώνα. Μέχρι τα μέσα του 20^{ου}

αιώνα η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν περιορισμένη (Σούλης, 2002). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αρχικά φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία που δημιουργήθηκαν από θρησκευτικές ή φιλανθρωπικές οργανώσεις. Στην συνέχεια δημιουργήθηκε ένα παράλληλο σύστημα εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα ειδικά σχολεία (Farrell & Ainscow, 2002). Τα παιδιά με αναπηρίες ήταν αποκομμένοι από το πρόγραμμα σπουδών των τάξεων των γενικών σχολείων μέχρι τη δεκαετία του '70 (Σούλης, 2008). Αυτή είναι και η εποχή που αρχίζει η έντονη αμφισβήτηση του επικρατούντος ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία που επηρεάζει την ειδική αγωγή από το 1950. Το ιατρικό μοντέλο (medical individual model) κάνει λόγο για μια σωματική δυσλειτουργία του ατόμου που οφείλεται σε ιατρικής φύσης πρόβλημα. Για τον Oliver (1996) δεν υπάρχει ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, υπάρχει αντί αυτού το ατομικό μοντέλο αναπηρίας για το οποίο η ιατρική είναι ένα σημαντικό στοιχείο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο κλάδος της Ειδικής Αγωγής αντιμετωπίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες σαν «άρρωστα» εστιάζοντας στην ιατρική ετικέτα χωρίς να λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητά (Πολυχρονοπούλου, 2012) και κρατώντας τα μακριά από την γενική εκπαίδευση (Norwich, 2000). Ο ιατρικός κλάδος καθίσταται υπεύθυνος για την διαχείριση των ατόμων με αναπηρία στο συγκεκριμένο μοντέλο ο λόγος του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι περιορισμένος (Reiter, 2000 · Σούλης, 2008). Το μοντέλο αυτό αμφισβητήθηκε έντονα καθώς υπονόμεινε την κοινωνικοπολιτική υπόσταση των ανθρώπων με αναπηρία (Norwich, 2000) ωστόσο κατήργησε τις προκαταλήψεις των προηγούμενων αιώνων σχετικά με την θεϊκή τιμωρία και τις δεισιδαιμονίες (Reiter, 2000). Ως απάντηση στο ιατρικό μοντέλο έρχεται το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας (social model). Σύμφωνα με το τελευταίο που είναι και το επικρατέστερο μέχρι σήμερα, θέτει την αναπηρία ως ένα κοινωνικό- πολιτικό ζήτημα (Σούλης, 2008). Οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Βασικός στόχος του κοινωνικού μοντέλου είναι η ισοτιμία των ατόμων με ειδικές ανάγκες και

η ενεργή και δίκαιη συμμετοχή τους στους κόλπους της κοινωνίας (Πολυχρονοπούλου, 2012). Το κοινωνικό μοντέλο αποτέλεσε το μέσο ώστε τα άτομα χωρίς αναπηρίες να δημιουργήσουν μια θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Batron, 2003). Η αναπηρία δεν θεωρείται πια ατομικό πρόβλημα όπως πρέσβευε το προηγούμενο ιατρικό μοντέλο αλλά κοινωνικό, υποστηρίζοντας ότι τα εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των αναπήρων οφείλονται στις κοινωνικές – πολιτικές αρχές που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία (Oliver, 1996 : 34). Σύμφωνα με τον Σούλης (2002) ο εκδημοκρατισμός των κοινωνιών που συμπορεύεται με την ουμανιστική αρχή « ο ένας μαζί με τον άλλον» που εδραιώθηκε με την Γαλλική Επανάσταση, αποτέλεσε παραβίαστη αρχή για τον σεβασμό των δικαιωμάτων του κάθε πολίτη με ειδικές ανάγκες ή όχι. Με το νέο κοινωνικό μοντέλο και τη κινητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα επηρεάστηκε σημαντικά ο τομέας της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα επόμενα χρόνια τίθεται το αίτημα για την δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση των ατόμων αυτών.

1.1.1 Νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Η θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1937 με τον νόμο 453. Ακολούθησαν μια σειρά νόμων 905/1951, 101491/1969, 1122/1972,156/1975 μέχρι να θεσμοθετηθεί το 1981 ο νόμος 1143, ο οποίος αποτέλεσε την πρώτη απόπειρα κοινωνικής και επαγγελματικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρίες (Τζουριάδου, 1995). Ο νόμος 1143/1981 ήταν ο πρώτος στην ελληνική ιστορία ολοκληρωμένος νόμος για την ειδική αγωγή. Συμπληρωματικά με τον συγκεκριμένο νόμο εκδόθηκε και το προεδρικό διάταγμα 603/82 (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004). Ο νόμος πρέσβευε την αναγνώριση των ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση καθώς και την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995). Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είχε πια την αποκλειστική ευθύνη για τα

άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Στασινός, 1991). Η νομοθεσία αυτή δέχτηκε πολλές επικρίσεις. Ο Ν1143 ευνοούσε την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Οι επικριτές του νόμου υποστήριξαν ότι δεν πρέσβευε την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες αλλά την περιθωριοποίησή τους, αφού συντελούσε στον διαχωρισμό ανάμεσα σε « φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» άτομα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Επίσης οι επικριτές του έκαναν λόγο για ένα «δυναδικό σύστημα εκπαίδευσης», από την μια όχθη βρίσκονταν τα τυπικά σχολεία εκπαίδευσης και από την άλλη τα ειδικά ιδρύματα (Στασινός, 1991). Η αμφισβήτηση του μέχρι τότε ισχύοντα νόμου για την Ειδική Αγωγή κατέληξε σε ένα νέο σχέδιο νόμου το 1985, γνωστό ως «αντί – 309» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Με το νέο αυτό σχέδιο νόμου η ειδική αγωγή πια αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Ο νέος νόμος 1566/1985 πρεσβεύει την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και την ένταξη των παιδιών με μειονεξίες στα γενικά σχολεία ιδρύοντας τις πρώτες ειδικές τάξεις (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Επίσης με τον νόμο αυτό κατοχυρώνεται ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών (Πολυχρονοπούλου, 2001: 48-49). Δύο νέες νομοθεσίες ήρθαν να συμπληρώσουν τον ήδη ισχύοντα νόμο στα τέλη της δεκαετίας του '80. Ο νόμος 1824/1988, θεσμοθέτησε την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα δημοτικά σχολεία της χώρας και ο 1711/1988 άλλαξε τον τρόπο εισαγωγής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα Ανώτερα και Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Στα μέσα της δεκαετίας του '90, γίνεται λόγος από την ελληνική κυβέρνηση για ένα νέο σχέδιο νόμου το οποίο αφορούσε την Ειδική Αγωγή και προσπαθούσε να μειώσει τις αδυναμίες που παρουσιάστηκαν στον προηγούμενο νόμο 1566/1985 (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Το 2000 ψηφίζεται ένας καινούργιος νόμος για την ειδική αγωγή ο Ν2817. Ο νόμος αυτός προάγει την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης, μόνο τα παιδιά με πολύ σοβαρές αναπηρίες οδηγούνται στα ειδικά σχολεία (Ζώνιου- Σιδέρη,

2011). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες φιλοξενούνται σε τμήματα ένταξης ή τους παρέχεται παράλληλη στήριξη. Ο όρος ειδικές ανάγκες δίνει την θέση του στον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Ιδρύονται κέντρα διάγνωσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΚΔΑΥ) (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Τέλος ο νόμος αυτός προσφέρει την χρήση των νέων τεχνολογιών για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Ο συγκεκριμένος νόμος δέχτηκε πολλές επικρίσεις με σημαντικότερη ότι τα διαγνωστικά κέντρα βρίσκονταν μόνο στις μεγαλουπόλεις, με αποτέλεσμα οι απομακρυσμένες περιοχές να μην έχουν πρόσβαση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Η επόμενη οργανωμένη νομοθετική πράξη της Ελληνικής πολιτείας για την ειδική αγωγή πραγματοποιήθηκε το 2008 με το νόμο 3699/2008. Ο νόμος αυτός προέβλεπε την πλήρη ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα μέχρι τότε ΚΔΑΥ μετατρέπονται σε ΚΕΔΔΥ και η ειδική αγωγή ανήκει πια στο ΥΠΕΠΘ. Με τον Ν3699/2008 προβλέπεται η δημιουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής ΣΜΕΑ και προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ Α΄ 199/2.10.2008). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης βρίσκονταν στο επίκεντρο ενδιαφέροντος αυτού του νόμου. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν το δικαίωμα να φοιτούν σε τάξεις των γενικών σχολείων. Με την νέα νομοθεσία οι μαθητές που εντάσσονται από τα ΚΕΔΔΥ στις γενικές τάξεις έχουν δυνατότητα να τους παρέχεται παράλληλη στήριξη από ειδικευμένο εκπαιδευτικό στα πλαίσια της τάξης, ο οποίος πραγματοποιεί εξατομικευμένη διδασκαλία. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ο επόμενος νόμος που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα ήταν ο Ν4074 το 2012, με τον οποίο επικυρώθηκε η σύμβαση του ΟΗΕ (2006) για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΦΕΚ Α΄ 4074/11.4.2012). Από το 2008 τέθηκαν τα θεμέλια για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, μέχρι σήμερα εκδόθηκαν μια σειρά νόμων: Ν4115 το 2013, Ν2217 το 2014, Ν4415 το 2016, οι οποίοι προσπαθήσουν να λύσουν διαδικαστικά προβλήματα ώστε να λειτουργήσει η πρακτική της συνεκπαίδευσης στους ελληνικούς κόλπους (ΦΕΚ Α΄

4115/30.1.2013 · 2217/13.08.2014 · 4415/06.09.2016). Συμπερασματικά από την νομοθεσία του 2008, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που έπονται.

1.2 Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης

Πολύ σημαντικό γεγονός στον διεθνή χώρο, που αποτέλεσε σταθμό για τον κλάδο της Ειδικής Αγωγής στον τομέα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, ήταν το Παγκόσμιο συνέδριο της Ειδικής Αγωγής στην Σαλαμάνκα το 1994 στο οποίο συμμετείχαν 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί (Vislie,2003 · Miles & Singal, 2008 · Ainscow,2005 · Ainscow,1999). Στο συνέδριο τέθηκαν τα θεμέλια για την συμπεριληπτική εκπαίδευση παγκοσμίως. Υποστηρίχτηκε ότι η συνεκπαίδευση (inclusion) είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Ο θεσμός αυτός παρείχε μια αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειοψηφία των παιδιών αφού βελτίωνε την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 2005). Το πέρασμα των χρόνων μετά από πολλές κοινωνικό – πολιτικές αλλαγές οδηγεί πια σε ένα νέο σύστημα εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, σε ένα « Σχολείο για όλους» βασισμένο σε ένα κοινωνικό μοντέλο σχετικά με την αναπηρία (UNESCO, 1994) . Στην ιδέα της κοινής φοίτησης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες συνέβαλε και η ιδέα "του ουμανιστικού – εκπαιδευτικού μοντέλου" το οποίο έκανε λόγο για σεβασμό της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι οικογένειες τους έχουν το δικαίωμα να παίρνουν αποφάσεις για την ζωή τους (Reiter,2000). Η συνεκπαίδευση θεωρείται μια νέα ριζοσπαστική πολιτική εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων. Η συνεκπαίδευση προβλέπει ότι όλοι οι μαθητές θα πηγαίνουν στα σχολεία της γειτονιάς τους στα οποία θα έχουν ενεργή συμμετοχή και θα συμμετέχουν στα προγράμματα σπουδών του

σχολείου (Kugelmass, 2004). Η συνεκπαίδευση στην διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο "inclusion" από το λατινικό ρήμα "includere" που σημαίνει "συμπεριλαμβάνω" (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος "inclusion" συναντάται ως "ένταξη" "συνεκπαίδευση", "συμπερίληψη", "συμπεριληπτική εκπαίδευση", "εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς". Για την παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος συνεκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση ως εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί μια πρόκληση για την λήξη οποιασδήποτε κατάστασης αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία (Farrell & Ainscow, 2002) και προωθεί την ιδέα ότι κάθε παιδί θα πρέπει να είναι αξιόλογο μέλος της σχολικής κοινότητας (Fakolade, Adeniyi & Tella 2009). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης είναι μια πρακτική διδασκαλίας παιδιών με αναπηρίες σε γενικές αίθουσες διδασκαλίας με άτομα χωρίς αναπηρίες (Karpen, 2010). Η συνεκπαίδευση στοχεύει στην βελτίωση της μάθησης και την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Σούλης, 2008). Αναφέροντας τον όρο συνεκπαίδευση γίνεται λόγος για την κοινή και ισότιμη φοίτηση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον κατάλληλα διαμορφωμένο (Zigmond, 2003 · Σούλης, 2008). Η πτυχή αυτή της εκπαίδευσης εξασφαλίζει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους, προσαρμοσμένη στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή με προϋπόθεση όμως να γίνουν ορισμένες τροποποιήσεις στα σχολεία όσον αφορά τις διοικητικές στρατηγικές, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, την υποδομή, το προσωπικό και τις μεθόδους προσέγγισης για την κάλυψη των ειδικών μαθησιακών αναγκών των παιδιών (Oluka & Egbo, 2014 · Florian, 2014 · Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Η συνεκπαίδευση αποτελεί μια καινοτόμο μέθοδο που θα βοηθήσει κάθε μαθητή να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Carrigton & Robinson, 2004).

1.2.1 Διασαφήνιση όρων «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συνεκπαίδευση»

Οι όροι ένταξη (integration), ενσωμάτωση (mainstreaming ή incorporation) και συνεκπαίδευση (inclusion) αν και έχουν κάποια κοινά στοιχεία, το εννοιολογικό τους περιεχόμενο παρουσιάζει διαφορές, καθώς εκφράζουν πρακτικές που υιοθετήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Σύμφωνα με τον Σούλη (2008) ο θεσμός της συνεκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί εννοιολογική εξέλιξη των θεσμών της «ενσωμάτωσης» και της «ένταξης». Αρχικά θα ασχοληθούμε με τον όρο της **ενσωμάτωσης** που είναι ο πρώτος που εμφανίστηκε στην προσπάθεια που είχε ξεκινήσει διεθνώς για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η ενσωμάτωση εμφανίστηκε ως απάντηση στο διπολικό σύστημα εκπαίδευσης που ίσχυε για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αφού προέβλεπε την τοποθέτηση παιδιών με αναπηρίες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης αλλά χωρίς απαραίτητα να έρχονται σε επαφή με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Farrell & Ainscow, 2002). Σύμφωνα με το Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής (2002) η ενσωμάτωση αναφέρεται ως «η τοποθέτηση του ενός, μέσα σε ένα σύνολο στο οποίο αφομοιώνεται και χάνει την αυτοτέλεια του». Ο όρος ενσωμάτωση εμφανίστηκε την δεκαετία του '60 σε Σκανδιναβικές χώρες. Η ενσωμάτωση θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά στις Η.Π.Α το 1975 με το νόμο σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες "σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον". Ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να περιγράψει «τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (Τζουριάδου, 1995). Ωστόσο ο όρος της ενσωμάτωσης άρχισε να αμφισβητείται και να δίνει την θέση του στον όρο της ένταξης διότι μέσα από την ενσωμάτωση δεν δίνεται σημασία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου, «το άτομο αφομοιώνεται με το σύνολο και χάνει την μοναδικότητά του» (Σούλης, 2002). Η έκθεση Warnock (1978) στην Βρετανία στόχευε στην αναθεώρηση των εκπαιδευτικών παροχών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και συνδέθηκε στενά με τον όρο της ένταξης (Avramidis & Norwich, 2002).

Στο λεξικό της κοινής Νεοελληνικής (2002) ο όρος **ένταξη** είναι «η συστηματική τοποθέτηση ενός σαν αδιάσπαστο μέρος μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο» και αντίθετα με τον όρο της ενσωμάτωσης δεν έχει το χαρακτηριστικό της αφομοίωσης. Μέσω της ιδέας της ένταξης προωθήθηκε το δικαίωμα εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές με αναπηρία, αφού μέχρι την εποχή εκείνη ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ειδικές ανάγκες ήταν αποκλεισμένο από την εκπαιδευτική πράξη. Η ένταξη σύμφωνα με τους Farrell & Ainscow (2002), προέβλεπε μερική επαφή των παιδιών που εντάσσονταν στο σχολικό πλαίσιο με τους συνομηλίκους τους, κυρίως σε σχολικές εκπαιδεύσεις ή σε χώρους γευμάτων αλλά και πάλι η εκπαιδευτική πράξη δεν γίνονταν στο ίδιο περιβάλλον. Ο θεσμός της ένταξης θεωρήθηκε πρωτόπορος για την εποχή εκείνη καθώς πρότεινε νέες μορφές παιδαγωγικής αξιολόγησης και εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες (Σούλης, 2008:50 - 52). Ωστόσο σύμφωνα με τους Zollers, Ramanathan & Yu (1999) ο θεσμός της ένταξης δεν λειτούργησε αποτελεσματικά. Ο διαχωρισμός των ειδικών και γενικών τάξεων εξακολούθησε να υπάρχει με αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία να συνεχίσουν να βιώνουν την απομόνωση παρόλο που χωροταξικά βρίσκονταν στο ίδιο σχολείο με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Η ένταξη δεν προσφέρει ποιότητα στην εκπαίδευση (Farrell & Ainscow, 2002). Ο θεσμός της ένταξης δεν προώθησε τις κοινωνικές συναναστροφές των ατόμων με ειδικές ανάγκες, κρατώντας τους αποκομμένους από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Farrell, 2000). Παρόλο την έντονη κριτική που ασκήθηκε στον συγκεκριμένο θεσμό ότι δεν πρόσφερε ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία εξακολούθησε να λειτουργεί μέχρι την δεκαετία του '80 (Vislie, 2003). Οι προσπάθειες που ακολούθησαν για την εξασφάλιση μιας ισότιμης εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες οδήγησε στην εμφάνιση του θεσμού της **συνεκπαίδευσης** (Σούλης, 2008). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης εμφανίστηκε στην δεκαετία του '90. Σύμφωνα με τον Σούλη (2008) τα παιδιά με αναπηρίες διδάσκονταν στους κόλπους της γενικής τάξης έχοντας συμμαθητές τους , τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Η βασική διαφορά με την ιδέα της ένταξης είναι ότι η συνεκπαίδευση δεν

ασχολήθηκε απλώς με την τοποθέτηση των αναπήρων στην γενική εκπαίδευση αλλά στόχευε στην ποιοτική εκπαίδευση όλου του μαθητικού δυναμικού , χωρίς να τους κατηγοριοποιεί (Σούλης, 2008). Επίσης η συνεκπαίδευση έχει αντικαταστήσει την ένταξη διότι στους στόχους της περιλαμβάνει τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα τα οποία δεν αμφισβητούνται από την αναπηρία (Annamidis & Norwich, 2002). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης επέτρεψε την είσοδο των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις των γενικών σχολείων αφού υποστηρίχτηκε ότι από την κοινή αυτή εκπαίδευση ωφελούνται τόσο τα παιδιά με αναπηρίες όσο και οι τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Η μέθοδος αυτή συνδιδασκαλίας βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική αυτοβελτίωση τους (Κυπριωτάκης, 2001), ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα βοηθά να αναπτύξουν μια κουλτούρα αλληλεγγύης, την εν συναίσθηση τους καθώς και να αποκτήσουν συνειδητοποίηση των ικανοτήτων τους (Rafferly & Griffin, 2005).

1.2.2. Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης δεν εφαρμόστηκε με τον ίδιο τρόπο σε κάθε σχολείο. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η εκπαιδευτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά βασικά οι περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την πρακτική της συνεκπαίδευσης που θα ακολουθηθεί σε κάθε σχολείο. Ο Norwich (2000) καταγράφει 4 μοντέλα συνεκπαίδευσης.

- *Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full non exclusionary inclusion).*

Το μοντέλο αυτό προβλέπει συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο επί ίσους όρους. Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους τα παιδιά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν επιδέχονται καμία ειδική υποστηρικτική βοήθεια εκτός της γενικής τάξης στην οποία φοιτούν αφού θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον της

τάξης είναι το πιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά ώστε να αναδείξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επιπλέον δεν υπάρχει κάποιο θεσμοθετημένη κατοχύρωση για παιδιά με αναπηρίες που θα προστατεύει τα δικαιώματά τους.

- *Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place).*

Στο μοντέλο αυτό υπάρχει η παρουσία του ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ή σε κάποιο ειδικό χώρο εκτός τμήματος (recourse rooms).

Με το μοντέλο αυτό δεν προβλέπονται πια ειδικά σχολεία αλλά μόνο γενικές τάξεις σχολείων και τάξεις υποστήριξης, οι οποίες λειτουργούν στους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης. Προβλέπεται ειδική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα αναδιαμορφωμένο στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Στα πλαίσια του τρόπου δράσης αυτού παρέχεται βοήθεια και από ψυχολόγους ή ειδικούς εντός του σχολείου αλλά και φορέων έξω από αυτό.

- *Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs).*

Το τρίτο μοντέλο συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τον Norwich αποδέχεται τόσο την φοίτηση στη γενική τάξη και στα ειδικά τμήματα του γενικού σχολείου όσο και στα ειδικά σχολεία. Σε περιπτώσεις που τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης προτείνεται να φοιτήσουν σε κάποιο ειδικό σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Η επιλογή αυτή ακολουθείται όταν η φοίτηση των παιδιών στη γενική τάξη ελλοχεύει κινδύνους για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των υπόλοιπων μαθητών. Η απόφαση σχετικά με την πορεία του μαθητή με ειδικές ανάγκες όσο και για τον χρόνο φοίτησης στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα γίνεται μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης, δίνοντας σημασία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ατομικές ανάγκες του μαθητή που αξιολογείται.

- *Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion).*

Το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο της συνεκπαίδευσης θεωρεί ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία είναι αποτελεσματικότερη για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό στους χώρους των ειδικών σχολείων δεν προβάλλεται η διαφορετικότητα και αυτό ευνοεί τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά αναγνωρίζεται ότι από την συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο καλλιεργούνται οι κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους τους. Οι αποφάσεις για την εξέλιξη του παιδιού παίρνονται από τους γονείς καθώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Σύμφωνα με το Norwich (2000) κάθε μοντέλο έχει θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά. Στο πρώτο μοντέλο η έλλειψη νομοθετικού πλαισίου, για τα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες αποτελεί παράγοντα που δέχτηκε πολλές επικρίσεις. Η έλλειψη εκπαιδευτικής υποστήριξης και εξατομικευμένων παρεμβάσεων από ειδικό παιδαγωγό αλλά και η μη τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτέλεσαν σοβαρές μειονεξίες του συγκεκριμένου μοντέλου καθιστώντας τον θεσμό της συνεκπαίδευσης μη πραγματοποιήσιμο. Τέλος, σχετικά με την τοποθέτηση των παιδιών στη γενική τάξη δεν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων. Το δεύτερο μοντέλο, όπως και το πρώτο δεν λαμβάνει υπόψη την βούληση των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ωστόσο διαφοροποιείται στην παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικούς μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το μοντέλο, επομένως, η ειδική αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Η παραμονή των παιδιών σε ειδικά σχολεία σύμφωνα με το τρίτο και τέταρτο μοντέλο της συνεκπαίδευσης ελλοχεύει κινδύνους για την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Norwich, 2000).

1.3 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης

Στην έρευνα των Ainscow, Farrell & Tweddle (2000) φανερώνεται ότι σε πολλές χώρες (Αυστραλία, Καναδάς, Δανία, Ιταλία κλπ.) θεωρούν ότι το τοπικό σχολείο της κοινότητας είναι το ιδανικό περιβάλλον για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για να επιτευχθεί ο θεσμός της συνεκπαίδευσης θα πρέπει το ίδιο το σχολείο να αγκαλιάσει τα άτομα με αναπηρίες ως ενεργά και ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Σύμφωνα με τον Karpen (2010) η συνεκπαίδευση αφορά το δικαίωμα του παιδιού με ειδικές ανάγκες να συμμετέχει στην εκπαιδευτική πράξη, και το καθήκον του σχολείου να το δεχτεί. Επειδή λοιπόν η συνεκπαίδευση δεν επικεντρώνεται απλώς στην τοποθέτηση των παιδιών στην σχολική μονάδα αλλά στην ενεργή συμμετοχή τους, κρίνεται απαραίτητο να ακολουθήσουν μια σειρά από τροποποιήσεις ώστε να μπορέσει να υλοποιήσει τους σκοπούς της (Florian, 2014). Όπως σημειώνει ο Norwich (2000) μερικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο, είναι: η αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων προς όφελος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εμπλοκή των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, το καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και τέλος η συμβολή της ίδιας της κοινωνίας με χρηματοοικονομική ενίσχυση. Οι πρακτικές εκπαίδευσης όμως παρουσίαζαν διαφορές από τόπο σε τόπο. Η συνεκπαίδευση υλοποιείται διαφορετικά σε διάφορες χώρες του κόσμου και η διαφορετικότητα αυτή εξαρτάται από ιστορικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Walton, 2014). Ο τρόπος οργάνωσης των τοπικών σχολείων συμβάλλει σε μια πετυχημένη έκβαση του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση απαιτεί ριζικές αλλαγές τόσο στα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και στις αξίες των ανθρώπων που πλαισιώνουν το σχολικό περιβάλλον (Miles & Singal, 2008).

1.3.1 Υλικοτεχνική υποδομή

Η συνεκπαίδευση προβλέπει αναδιάρθρωση του σχολείου ώστε να μπορεί να δεχτεί όλους τους μαθητές χωρίς εμπόδια (Ainscow, 1994). Οι χωροταξικές δομές θα πρέπει να είναι διαμορφωμένες με κατάλληλο τρόπο ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να αποδίδουν όσο το δυνατόν καλύτερα (Desimone, Maldonado & Rodriguez, 2013). Είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια αναδιαμόρφωση του εσωτερικού της τάξης για να εξυπηρετούνται και τα άτομα με αναπηρίες που φιλοξενούνται σε αυτήν, ώστε να έχουν πρόσβαση σε όλα τα υλικά που χρειάζεται (Willis, 2009). Η συνεκπαίδευση απαιτεί τροποποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, οι οποίες θα πρέπει να ταιριάζουν στις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών και όχι τα ανάπηρα παιδιά να συμβιβάζονται με όσες διαθέτει το σχολείο (Meister, 2004). Τα ίδια τα κτίρια επομένως αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης με επιτυχία. Οι κατάλληλες υποδομές και τα κατάλληλα βοηθήματα (ράμπες αναπήρων, ανελκυστήρες, αντιολισθητικά δάπεδα, κατάλληλος φωτισμός κλπ.), θα βοηθήσουν ώστε να παρέχεται μια ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2012 · Κυπριωτάκης, 2001).

1.3.2 Κουλτούρα συνεκπαίδευσης

Κάνοντας λόγο για το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο χρήζει τροποποιήσεις, δεν νοείται σύμφωνα με τον Bülbül (2011) μόνο η χωροταξική δομή της αίθουσας διδασκαλίας και του σχολείου η οποία αναμφίβολα χρειάζεται αναδιαμόρφωση ώστε να μπορέσει να φιλοξενήσει με ασφάλεια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά κυρίως η εκπαιδευτική κουλτούρα που πρέπει να διέπει την τάξη ειδικότερα και το σχολείο γενικότερα. Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης πρέπει να διέπεται από όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια (Meister, 2004). Η διαμόρφωση μιας

κοινής κουλτούρας από όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική κοινότητα θα βοηθήσει να υλοποιηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα ο θεσμός της συνεκπαίδευσης και να επωφεληθούν όσοι μαθητές εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη (Booth & Ainscow, 2002). Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης προβλέπει κοινές αξίες και αντιλήψεις που υιοθετούνται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ακολουθούν συγκεκριμένες συμπεριφορές ώστε να διασφαλίζουν μια υγιή συνύπαρξη με τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Zollers et al., 1999). Οι συμπεριφορές αυτές που ακολουθούνται σκεπάζονται από ένα πέπλο δημοκρατικό και ισότιμο (Σούλης, 2008). Η ισότητα αποτελεί την λύση για την εκπαίδευση για όλους (Ainscow, 1994). Η κουλτούρα συνεκπαίδευσης για την οποία γίνεται λόγος χρήζει την σαφή κατανόηση της έννοιας της συνεκπαίδευσης από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Miles & Signal, 2008). Στα πλαίσια της σχολικής κουλτούρας της συνεκπαίδευσης περιλαμβάνονται και οι τροποποιήσεις που πρέπει να πραγματοποιούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στα υλικά διδασκαλίας και τις διδακτικές μεθόδους ώστε να παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με την κουλτούρα της συνεκπαίδευσης κανένας μαθητής δεν αποκλείεται από το τοπικό σχολείο. Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης διακατέχεται από ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού. Ο σεβασμός, η αλληλεπίδραση, η δημοκρατία είναι οι βασικές αρχές που προωθούνται από την κουλτούρα αυτή (Κυπριωτάκης, 2001). Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό μοντέλο σχετικά με την αναπηρία (Oliver, 1996). Σύμφωνα με τον Ainscow (1997) όσο βελτιώνεται το γενικό κλίμα του σχολείου τόσο θετικότερα αντιμετωπίζονται και τα άτομα με ειδικές ανάγκες που περιλαμβάνονται σε αυτό. Εάν και η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης στην θεωρία υποστηρίζει τον θεσμό της συνεκπαίδευσης, για να έχει αποτελέσματα θα πρέπει να διαμορφωθεί από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ένα οργανωτικό πλαίσιο, ώστε να υλοποιούνται έμπρακτα όλες αυτές οι ιδέες και οι αντιλήψεις (Σούλης, 2008).

1.3.3 Συνεργασία

Για την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του θεσμού της συνεκπαίδευσης όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας – εκπαιδευτικό προσωπικό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μαθητές, γονείς, διευθυντής- οφείλουν να συνεργάζονται άψογα ώστε να διασφαλίζουν την επιτυχία του θεσμού (Meister,2004). Για να καταφέρει να δημιουργηθεί ένα σχολείο συνύπαρξης και συνδημιουργίας, γεγονός που αποτελεί στόχο του θεσμού θα πρέπει να εξασφαλιστεί η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών (γονέων, εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, φορέων (Warren & Alston, 2004). Σημαντικός παράγοντας για την ολοκλήρωση του έργου της συνεκπαίδευσης είναι να λύνονται τα προβλήματα που εμφανίζονται στην σχολική κοινότητα. Τα προβλήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ευκαιρία για μάθηση από όλα τα μέλη (Ainscow, 1994). Η συνεκπαίδευση έθεσε νέα θεμέλια στον τρόπο εκπαίδευσης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές άρχισαν να αλλάζουν (Ainscow, 1994).

- **Συνεργασία με γονείς**

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού δυναμικού με τους γονείς αποτελεί ένα παράγοντα που προωθεί την κουλτούρα συνεκπαίδευσης του σχολείου και βοηθά στην επιτυχή έκβαση της. Αρχικά οι ίδιοι οι γονείς και στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν την διαφορετικότητα του παιδιού, ώστε να είναι σε θέση στην συνέχεια να συνεργαστούν προς όφελος του παιδιού (Κυπριωτάκης, 2001). Η συμβολή των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι προσφέρει πληροφορίες για την προσωπικότητα του παιδιού και συμβάλλει στην διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης (Hoover & Dempsey et al., 2001). Η ενεργή συμβολή των γονέων και η ανάγκη συνεργασίας με το σχολείο αποτελεί για πολλούς ερευνητές σημαντικό παράγοντα που προωθεί την συνεκπαίδευση (Meister, 2004 · Ainscow, 1994 · Kugelmass, 2004 · Willis, 2009).

- **Συνεργασία εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών**

Η συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης. Η ανταλλαγή ιδεών και η ανάληψη πρωτοβουλιών συμβάλλουν σημαντικά στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές (Σούλης, 2008). Η συνεκπαίδευση προϋποθέτει την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που για την επιτυχή έκβαση του θεσμού οφείλει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης να ανταλλάζουν ιδέες και να προσπαθούν από κοινού για την καλύτερη εκτέλεση της εκπαιδευτικής πράξης (Meister, 2004 · Kugelmass, 2004) . Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ένα μοντέλο συνεργατικής διδασκαλίας κατά το οποίο ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διδάσκεται από δύο εκπαιδευτικούς (Symeonidou, 2002). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τυπικής εκπαίδευσης φέρνει στο φως τέσσερα μοντέλα συνεργασίας σύμφωνα με την Willis (2009):

- **Lead teacher**

Στο πρώτο αυτό μοντέλο ο εκπαιδευτικός τυπικής ανάπτυξης θέτει ένα θέμα διδασκαλίας και ο ειδικός παιδαγωγός προσαρμόζει την διδασκαλία του στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- **Learning center**

Στο δεύτερο μοντέλο το θέμα διδασκαλίας εισάγεται και από τους δύο εκπαιδευτικούς σε ένα συγκεκριμένο σημείο στην αίθουσα. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και βρίσκονται στον οριοθετημένο χώρο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συνεργατική μάθηση βοηθά όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο διδακτικό αντικείμενο.

- **Team teaching**

Στο τρίτο μοντέλο οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να δώσουν οδηγίες στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί από κοινού δίνουν ερεθίσματα και υλικά στα παιδιά για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το μοντέλο δουλεύουν ομαδικά καθ' όλη την διάρκεια και προχωρούν και σε αναδιαμόρφωση του προγράμματος για τα παιδιά που το έχουν ανάγκη.

- **Consultation**

Στο τέταρτο και τελευταίο μοντέλο ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό τυπικής ανάπτυξης για τον τρόπο αναπροσαρμογής της διδασκαλίας του ώστε να επωφελούνται όλοι οι μαθητές από αυτή.

Για τον λόγο αυτό η κατάρτιση του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την υλοποίηση του διδακτικού του έργου με επιτυχία, αφού το ακροατήριο του παρουσιάζει ποικιλομορφία (Σούλης, 2002). Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (2004) παρουσιάζουν ανασφάλεια να διδάξουν σε μια ποικιλόμορφη τάξη.

- **Συνεργασία με τον διευθυντή**

Ο διευθυντής είναι ο βασικότερος σύνδεσμος του σχολείου με την Πολιτεία γι' αυτό και ο ρόλος του είναι σημαντικός για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης (Odongo & Davidson, 2016). Οι στάσεις και οι αντιλήψεις του διευθυντή του σχολείου, παίζουν καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης (Ainscow, 1997). Η συνεργασία του ανώτατου διοικητικού οργάνου του σχολείου δηλαδή του διευθυντή που διέπτετε από την κουλτούρα της συνεκπαίδευσης με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτελεί σημαντικό

παράγοντα που συμβάλλει στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης (Ainscow, 1999 · Meister, 2004).

1.3.4 Αναμόρφωση διδασκαλίας

- **Αναλυτικό πρόγραμμα**

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης απαιτεί την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές. Αφού διασφαλιστεί μια υγιής συνεργατική σχέση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, γεγονός που είναι αναγκαίο για την διασφάλιση μιας κοινής κουλτούρας συνεκπαίδευσης μέσα στο σχολείο, είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μια αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Σούλης, 2008). Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα αναπτυξιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο διαμορφώνει:

- a) Τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- b) Τους τρόπους και τα μέσα για την υλοποίηση αυτών των στόχων
- c) Τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρειάζονται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης (Κουτσελίνη, 2013).

Για να συμβεί αυτό το Αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Symeonidou, 2002). Τα Αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να γίνουν περισσότερο ευέλικτα και ευπροσάρμοστα στις ανάγκες των μαθητών που το χρειάζονται (Σούλης, 2002). Ο Σούλης (2008) κάνει λόγο στο βιβλίο του για το Αναλυτικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης το οποίο έχει σχηματιστεί για να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών και να προωθεί την εκπαιδευτική πράξη για όλους. Παρακάτω παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του:

- i) τα προγράμματα αυτά παρουσιάζουν ποικιλία στόχων
- ii) οι εργασίες που καλούνται οι μαθητές να λύσουν συμβαδίζουν με το επίπεδο προόδου τους και τον τρόπο μάθησης
- iii) τα μοντέλα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται ευνοούν την πρακτική της συνεκπαίδευσης
- iv) οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλοι
- v) οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης 2008).

- **Κατάρτιση εκπαιδευτικών**

Για την αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού προγράμματος κυρίαρχο ρόλο παίζει η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Η συνεκπαίδευση χρήζει μια σειρά ρυθμίσεων που αφορούν τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό και την κατάρτιση του, όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που θα ακολουθηθούν (Florian, 2014). Ο άρτια καταρτισμένος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσει τα αναλυτικά προγράμματα στο μικροσύστημα λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή του (Κουτσελίνη, 2013). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βλέπει τις διαφορετικές ανάγκες του μαθητή ως ευκαιρίες μάθησης. Καλείται επίσης να ανασχεδιάσει τον τρόπο διδασκαλίας ώστε να απευθύνεται σε περισσότερους μαθητές (Ainscow, 2001). Τα προγράμματα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να είναι πιο ευέλικτοι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow, 1994). Με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να φτάσουν στον ίδιο στόχο με τους συμμαθητές τους (Σούλης 2002: 327-330).

- **Εκπαιδευτικός εξοπλισμός**

Κάνοντας λόγο για την διδασκαλία είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μια ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές θα διασφαλιστεί με τη εξασφάλιση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να διεξάγει το έργο του με το καλύτερο δυνατό τρόπο (Bülbül, 2011). Βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας που θα υπολογίζουν τις διαφορετικές δυνατότητες, τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα του κάθε μαθητή (Καπριωτάκης, 2001).

- **Μέθοδοι αξιολόγησης**

Τέλος οι μέθοδοι αξιολόγησης θα συνεισφέρουν σημαντικά στην επιτυχή έκβαση του θεσμού. Με αυτόν τον τρόπο θα αυτοαξιολογούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί για την διδακτική πρακτική που ακολούθησαν ώστε να συντελέσουν μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση όσο και οι ίδιοι οι μαθητές για τα οφέλη που αποκομούν από αυτήν (Bülbül, 2011 · Σούλης, 2008). Η συχνή αξιολόγηση κατά την διάρκεια της συνεκπαίδευσης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του και να τους διαμορφώσει με βάση τις πραγματικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Γένα, 1997).

1.3.5 Χρηματοοικονομική ενίσχυση

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που η έλλειψη του δημιουργεί σοβαρές δυσλειτουργίες στην πρακτική της συνεκπαίδευσης είναι η οικονομική ενίσχυση. Το σχολείο που πρεσβεύει την συνεκπαίδευση χρειάζεται την συμπαράσταση της Πολιτείας με οικονομικούς πόρους οι οποίοι δεν θα είναι περιστασιακοί και θα βοηθήσουν τόσο στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής όσο και στην διευκόλυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού να εκπληρώσει το έργο του (Σούλης, 2002). Ωστόσο στα ελληνικά δεδομένα οι προδιαγραφές αυτές δεν υπάρχουν. Η

κρατική επιχορήγηση είναι μικρή με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό και εξοπλισμό (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Για τη χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής έχει δημιουργηθεί ένα καινούργιο μοντέλο με βάση το οποίο οι χρηματοδοτήσεις διαχειρίζονται από το ίδιο το σχολείο ή από το δήμο ή από τη νομαρχία. Το μοντέλο αυτό θεωρείται αποτελεσματικότερο αφού γίνεται καλύτερη διαχείριση και επωφελούνται περισσότερο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Watkins, 2004).

1.3.6 Νομοθετικό πλαίσιο

Ένας τελευταίος και εξαιρετικά σημαντικός επίσης παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχημένη έκβαση του θεσμού της συνεκπαίδευσης είναι το νομοθετικό πλαίσιο. Το νομοθετικό πλαίσιο ρυθμίζει τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε μια τάξη συνεκπαίδευσης εξαιτίας της ποικιλομορφίας των μαθητών (Σούλης, 2008).

1.4 Οφέλη και κίνδυνοί που εκφράζονται από την συνεκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η συνεκπαίδευση θεωρείται μια ριζοσπαστική πρακτική εκπαίδευσης. Απαιτεί ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις αξίες των ανθρώπων που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης (Miles & Singal, 2008). Για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση και να ωφελήσει όλους τους συμμετέχοντες θα πρέπει να ακολουθηθούν μια σειρά τροποποιήσεων τόσο στις υλικοτεχνικές υποδομές όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούν (Florjan, 2014). Αν λοιπόν, καταφέρουν να συμβούν όλες αυτές οι τροποποιήσεις η συνεκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη τόσο για τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας –

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι, εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς- όσο και για την κοινωνία ολόκληρη. Η αλλαγή από τις προκαταλήψεις και την ανασφάλεια που επικρατούσε επί χρόνια για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει σε μια καλύτερη κοινωνία όπου όλοι οι πολίτες της είναι υπολογίσιμα και ενεργά μέλη. Η συνεκπαίδευση στοχεύει όχι μόνο στην ευημερία του σχολείου αλλά ολόκληρης της κοινωνίας (Douglas, Aluin, Chanda & Wash, 2011). Η φοίτηση ενός παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς βοηθά στην μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική του ενσωμάτωση (Κυπριωτάκης, 2001). Με την συμβολή της συνεκπαίδευσης δημιουργείται μια κοινωνία συνεργασίας και αλληλεγγύης, με αποδοχή στο διαφορετικό (Σούλης, 2002 · Κυπριωτάκης, 2001). Η επαφή του ατόμου με άλλα άτομα διαφορετικά από αυτόν, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Sehrbrock, 2004). Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς καλλιεργεί το όραμα της οικογένειας των παιδιών με αναπηρίες, οι οποίοι επιζητούν για το παιδί τους μια φυσιολογική ζωή (Karpen, 2010). Σύμφωνα με τον Ainscow (2005) η ποικιλομορφία που συναντάται μέσα στις σχολικές τάξεις θεωρείται προνόμιο αφού εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης. Η διαφορετικότητα αποτελεί πηγή εμπλουτισμού των πολιτιστικών εμπειριών του σχολείου και όχι ανασταλτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής δράσης (Ainscow, 1999). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα διότι απαιτεί τόσο την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού τυπικής ανάπτυξης για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της νέας αυτής πρακτικής. Η μέθοδος αυτή συνδιδασκαλίας βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική αυτοβελτίωσή τους (Mamah, Deku, Darling & Avoke, 2011). Σύμφωνα με τον Karpen (2010) από την συνεκπαίδευση όπως είναι φυσικό ωφελούνται ιδιαίτερα τα παιδιά με αναπηρίες καθώς τους βοηθά στον συναισθηματικό τομέα να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και για τους γύρω τους. Η πρακτική αυτή επιπλέον βοηθά τα παιδιά αυτά να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς έρχονται σε επαφή με τους

συννομηλίκους τους και τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτές τις συνθήκες τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και οι τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους καλλιεργούν φιλίες. Επιπλέον, με την συνεκπαίδευσης εκτός από κοινωνικές δεξιότητες που οπωσδήποτε αναπτύσσουν τα παιδιά με αναπηρίες, με την κατάλληλη διδασκαλία μπορούν να αποκτήσουν και ακαδημαϊκή πρόοδο (Karpen 2010). Υποστηρίχτηκε ότι από την κοινή αυτή εκπαίδευση ωφελούνται τόσο τα παιδιά με αναπηρίες όσο και οι τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Lindsay, 2007 · Bairley & Winton 1987 · Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Μέσα από την κοινή συνύπαρξη τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν να δέχονται το διαφορετικό και καλλιεργείται μια κουλτούρα εν συναίσθησης και αλληλεγγύης (Willis, 2009 · Odongo & Davidson, 2011). Ο σεβασμός και η κατανόηση μεγαλώνει όταν συναναστρέφονται, ζουν και εκπαιδεύονται με άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν να είναι περισσότερο βοηθητικά και υπεύθυνα, απαλλάσσονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβάλλουν με την συμπεριφορά τους ώστε τα άτομα με αναπηρίες να αποτελούν μέλη μιας κοινότητας (Bairley & Winton, 1987). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αποκτούν την συνειδητοποίηση των ικανοτήτων τους (Rafferty & Griffin, 2005). Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αναγνωρίζονται και από τους γονείς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αυτή η εκπαιδευτική πρακτική θα βοηθήσει τα παιδιά τους να είναι περισσότερο δεκτικά απέναντι στο διαφορετικό (Rafferty, Boettche & Griffin, 2001). Εν κατακλείδι η συνεκπαίδευση προσφέρει μια δημοκρατική κοινωνία, η οποία ξεκινά από το μικρόκοσμο του σχολείου (Miles & Singal, 2008). Η πρακτική της συνεκπαίδευσης ασχολείται με τη ευημερία όλων των μαθητών και την εξάλειψη κάθε μορφής αποκλεισμού (Batron, 2004). Επιπλέον, παρέχει ποιότητα στην εκπαίδευση η οποία εξασφαλίζεται από την "παρουσία", την "συμμετοχή" και την "επιτυχία" όλων των μαθητών. Η συνεκπαίδευση δεν ασχολείται με την απλή παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους μαθητές αλλά με την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη που προσφέρει επιτυχία, όχι μέσω διαγωνισμάτων και εξετάσεων αλλά

μέσω της γενικής αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων σπουδών (Ainscow, 2005). Η συνεκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική πρακτική που στοχεύει στην διαχείριση της ποικιλομορφίας που εμφανίζεται μέσα στα σχολεία. Με την βοήθεια της πρακτικής αυτής τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες δέχονται τη διαφορά και μαθαίνουν μέσα από αυτήν (Ainscow, 2005). Παρόλα αυτά στην ελληνική έρευνα των Zoniou- Sideri & Vlachou, (2006), καταγράφηκαν αρνητικά αποτελέσματα για τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά από την κοινή αυτή εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι η συνεκπαίδευση υπονομεύει την γνωστική και επαγγελματική εξέλιξη των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της τάξης. Κινδύνους για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών τους κατέδειξαν και οι γονείς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης καθώς ορισμένες φορές τα παιδιά τους παρουσίασαν ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Rafferty & Griffin, 2001).

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μέσα από την εικόνα του εκπαιδευτικού αναπαρίσταται η εικόνα ολόκληρου του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός αναμφισβήτητα είναι ο εκφραστής του σχολείου αλλά και της κοινωνίας διότι έχει αναλάβει ένα σπουδαίο ρόλο. Όχι μόνο να συντελέσει στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών του αλλά να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τους ανερχόμενους πολίτες της κοινωνίας μας. Από την μια πλευρά φέρει εις πέρας τις επιταγές του κράτους όπως προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και από την άλλη πλευρά μεταλαμπαδεύει στην επόμενη γενιά αρχές, αξίες πεποιθήσεις που θα συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική τους ανέλιξη (Σούλης,

2008). Ο ρόλος του λοιπόν είναι διπλός και ιδιαίτερα σημαντικός και από τις δύο πλευρές. Η νεωτεριστική και ελπιδοφόρα πρακτική της συνεκπαίδευσης καλεί τον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες και να συνδράμει με τις ικανότητες του στο δύσκολο αυτό έργο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες για την δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης. Η παρουσία λοιπόν παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στους κόλπους των γενικών τάξεων προβληματίζει τον εκπαιδευτικό ώστε να αλλάξει γραμμή πλεύσης στον τρόπο διδασκαλίας του, καθώς αυτός θεωρείται υπεύθυνος σε μεγάλο βαθμό για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης (Τζουριάδου,1995). Αρχικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ο ίδιος να κατέχει μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, να φέρεται με σεβασμό απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και να υπολογίζει στο διδακτικό του έργο τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, διασφαλίζοντας το δικαίωμα του για ποιοτική εκπαίδευση (Σούλης, 2008:128 · Willis, 2009). Ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει το έργο του οφείλει να μεταλαμπαδεύσει την κουλτούρα του αυτή και στους μαθητές του. Οφείλει να απαντάει ειλικρινά στους τυπικής ανάπτυξης μαθητές σχετικά με την αναπηρία και να διδάξει ότι εάν και υπάρχουν παιδιά διαφορετικά, ωστόσο είναι ενεργά και ισότιμα μέλη της ομάδας τους (Willis, 2009). Ο εκπαιδευτικός όμως εκτός από τη θετική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση για να καταφέρει να την υλοποιήσει με επιτυχία πρέπει να αποκτήσει ειδική κατάρτιση (Ainscow,1997). Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ένα σχολείο συνεκπαίδευσης (Sahel, 1997). Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να απευθυνθούν σε ένα ποικιλόμορφο ακροατήριο με ειδικές ανάγκες και απαιτήσεις πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να καταφέρουν να φέρουν εις πέρας το έργο τους (Watkins, 2004 · Saleh, 1997). Μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αναδιαμορφώσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις διδακτικές στρατηγικές τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή (Batron, 2004). Οι εκπαιδευτικοί για να προσφέρουν κατάλληλη εκπαίδευση σε

όλα τα παιδιά καλούνται να αυτοσχεδιάζουν κατά την εκπαιδευτική δράση, να πειραματιστούν, να πάρουν πρωτοβουλίες (Ainscow, 1997) και να εμβαθύνουν σε μεθόδους που λειτουργούν προς όφελος των μαθητών τους (Willis, 2009). Ο εκπαιδευτικός για να συμβάλλει στο δύσκολο έργο της συνεκπαίδευσης θα πρέπει αρχικά να διακατέχεται από ένα συνεργατικό πνεύμα. Όπως αναφέρθηκε η συνεκπαίδευση απαιτεί την συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με τη σχολική διαδικασία για την ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και την αντιμετώπιση προβλημάτων που παρουσιάζονται (Ainscow, 1994). Η πρακτική της συνεκπαίδευσης προβλέπει και την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού στα πλαίσια της γενικής τάξης για να προσφέρει εξατομικευμένη διδασκαλία στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα οι δύο εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται (Fakolade et al. 2009 · Willis, 2009). Το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθηθεί και από την συνεργασία του με τους γονείς. Οι γονείς μπορούν να δίνουν πληροφορίες διευκολύνοντας την εκπαιδευτική πράξη καθώς επίσης μπορούν και να βοηθούν στα πλαίσια του σχολείου εθελοντικά (Saleh, 1997). Για να διευκολυνθεί το δύσκολο έργο που έχει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλιστεί κατάλληλο ειδικό και τεχνολογικό εξοπλισμό, σωστή διοίκηση και εποπτεία καθώς και κατάλληλα διαμορφωμένο σχολικό περιβάλλον, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης με τις καλύτερες προδιαγραφές (Fakolade et al. 2009). Πολύ σημαντικός παράγοντας για την εξέλιξη της συνεκπαίδευσης είναι η στάση που κρατά ο εκπαιδευτικός απέναντι στα προγράμματα αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό επομένως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή ώστε να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους με τον κατάλληλο τρόπο (Hammond & Ingalls, 2003). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν πρέπει να εκπαιδευτούν σχετικά με τα κατάλληλα μέσα αξιολόγησης που πρέπει να χρησιμοποιούν στους νέους τους μαθητές, ώστε να έχουν

ασφαλή αποτελέσματα. Με τα σαφή αποτελέσματα που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί στα χέρια τους θα επαναπροσδιορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις καινούργιες ανάγκες των μαθητών (Krantz, 1997).

2.2 Οι Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση

Οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων, είναι ερευνητικό αντικείμενο σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες. Η θεσμική κατοχύρωση της από κοινού εκπαίδευσης τυπικής ανάπτυξης μαθητών και μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, αύξησε το επιστημονικό ενδιαφέρον για την καινοτόμο αυτή πρακτική της από κοινού φοίτησης. Οι στάσεις των ενεργεία εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002) αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης γι' αυτό και η διερεύνηση τους είναι ενδιαφέρουσα. Η ίδια άποψη εμφανίζεται και από τους Miesera & Gebhardt (2018) σύμφωνα με τους οποίους η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την προσαρμογή κάθε μαθητή στην γενική τάξη ανεξάρτητα από την ιδιαιτερότητα του, είναι από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση της συνεκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να γίνει λόγος για την έννοια της "στάσης". Η στάση είναι μια περίπλοκη έννοια η οποία περιγράφει την θέση που έχει ο ερωτώμενος ως προς κάποιο θέμα. Η έννοια της στάσης είναι ακαθόριστη διότι εξαρτάται από γνωστικά και συναισθηματικά κριτήρια (Cameron, 2017). Στην διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ελπιδοφόρα αυτή νέα πρακτική εκπαίδευσης. Μία ενδιαφέρουσα έρευνα, στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις για τη συνεκπαίδευση 641 Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι αυτή των Zoniou-Sideri & Vlachou

(2006). Ως εργαλείο της έρευνας αυτής χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τις ίδιες τις ερευνήτριες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση αφού ένιωθαν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους δυνατότητες. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν σε συνάρτηση με ορισμένες μεταβλητές όπως είναι το φύλο, το είδος της αναπηρίας, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Avramidis & Kolyva (2007), στην έρευνα των οποίων συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μία περιοχή της Βόρειας Ελλάδας. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από μία ενότητα δημογραφικών στοιχείων και την κλίμακα ΜΤΑΙ "My Thinking About Inclusion". Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση ωστόσο παρουσιάστηκαν επιφυλάξεις για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στην πράξη. Σε αυτήν την έρευνα οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση μελετήθηκαν σε συνάρτηση με μεταβλητές όπως είναι η κατάρτιση που είχαν λάβει αλλά και η προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες σχετικά με την συνεκπαίδευση, θα τους βοηθήσουν με κατάλληλο τρόπο στις καινούργιες καταστάσεις που θα προκύπτουν. Η προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες οδήγησε και σε μια θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση. Μια ακόμα έρευνα η οποία ανέδειξε την θετική στάση που έχουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σχετικά με την συνεκπαίδευση ήταν αυτή των Tsakiridou & Polyzorouloy (2014), με αριθμό δείγματος 416 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στάσεις διερευνήθηκαν με ειδικό εργαλείο. Στην έρευνα αυτή προέκυψαν σημαντικά στατιστικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ειδική κατάρτιση που είχαν λάβει οι ερωτώμενοι, την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία καθώς και το φύλο. Μια τελευταία ελληνική έρευνα που ανέδειξε κι αυτή θετική στάση για την κοινή

εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και μη ήταν αυτή των Galaterou & Antoniou (2017) σε 208 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικό εργαλείο. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν η κλίμακα "Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities" (ORI). Στην έρευνα αυτή το φύλο, η ηλικία καθώς και το άγχος των ερωτώμενων ήταν οι μεταβλητές που παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των συμμετεχόντων. Έρευνες όμως που έχουν αναδείξει την θετική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται και στην διεθνή βιβλιογραφία. Ο Woodcock (2013) πραγματοποίησε έρευνα στην Νότια Νέα Ουαλία σε 652 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδική κλίμακα μέτρησης στάσεων σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας του έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια θετικότερη στάση για την κοινή φοίτηση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Στην μελέτη αυτή οι μεταβλητές όπως το φύλο και η κατάρτιση των ερωτώμενων δεν παρουσίασαν σημαντικές στατιστικές διαφορές. Την ίδια θετική στάση παρουσίασαν και η πλειοψηφία από τους 142 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα στην Κένυα των Odongo & Davidson (2016). Στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών με την χρήση της κλίμακας "The School and the Education of All Students Scale" μέσω συνέντευξης. Στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την σημασία που έχει η συνεκπαίδευση για την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τα οφέλη που προσφέρονται και στους τυπικά αναπτυσσόμενα συμμαθητές των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά εκφράστηκαν πολλές ανησυχίες για την ουσιαστική υλοποίηση της συνεκπαίδευσης εξαιτίας των συνθηκών που υφίστανται στις σχολικές εγκαταστάσεις και στην γενικότερη λειτουργία του σχολικού συστήματος στην χώρα τους. Σε θετικά αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Buford & Casey (2012) στην Αμερική όπου επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν παρουσίασαν θετική

στάση για την συνεκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα το φύλο και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντιθέτως μια μεταβλητή που φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη στάση των ερωτώμενων ήταν η ειδική κατάρτιση που είχαν λάβει. Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ερευνών που αναφέρθηκαν προηγουμένως παρουσιάζουν στο σύνολό τους μία θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε όλες τις μελέτες υπήρξαν ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο ή η διδακτική εμπειρία που φάνηκε να διαμορφώνουν την στάση των ερωτώμενων. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που μελετούν και πάλι την στάση των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση και παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις για τον θεσμό. Μία τέτοιου είδους έρευνα, αποτελεί εκείνη των Kalyva, Gojkonovic & Tsakiris, (2007), μέσω της οποίας διερευνήθηκαν οι απόψεις 72 Σέρβων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την κλίμακα ΜΤΑΙ "My Thinking About Inclusion". Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι Σέρβοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Η συγκεκριμένη στάση σημειώθηκε σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Η απροθυμία και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε ένα ποικιλόμορφο ως προς τις ανάγκες του ακροατήριου, οδήγησε σε ελαφρώς αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση και στην έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2010). Στην έρευνα συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στην Τουρκία οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν την κλίμακα "Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities" (ORI). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να εκπαιδευτούν κατάλληλα και να συνεργαστούν με το οικογενειακό περιβάλλον ώστε να είναι σε θέση να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους. Μια τελευταία έρευνα που ανέδειξε επίσης αρνητικές στάσεις ήταν αυτή των Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras (2004). Η παραπάνω ελληνική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 193 εκπαιδευτικούς

στην Αθήνα, οι οποίοι κατέγραψαν αρνητικές στάσεις για την συνεκπαίδευση αφού δεν θεωρούσαν ότι είχαν την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν σε ένα ποικιλόμορφο ακροατήριο. Στην συγκεκριμένη έρευνα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πραγματοποιήθηκε το 2004, πριν δηλαδή η συνεκπαίδευση εδραιωθεί ολοκληρωτικά στην Ελλάδα με τον νόμο του 2008.

2.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά δεδομένα που αναδείχτηκαν παραπάνω αποδεικνύουν την ύπαρξη διαφορετικών στάσεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η αντιφατικότητα αυτή οφείλεται στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Οι Avramidis και Norwich (2002) μέσα από μια σειρά ερευνών που διεξήγαγαν σε δύο ευρωπαϊκές χώρες και τις ΗΠΑ κατέγραψαν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Επιπλέον, οι συγγραφείς εξέτασε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό (π.χ. φύλο, ηλικία, εμπειρία διδασκαλίας, επίπεδο διδασκαλίας και κατάρτιση), με το παιδί (π.χ. είδος αναπηρίας) και με το ίδιο το περιβάλλον (Avramidis & Norwich 2002).

2.3.1 Παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό

- **Κατάρτιση εκπαιδευτικών**

Οι Avramidis και Norwich (2002) διαπίστωσαν ότι η πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε διδακτική υποστήριξη αποτελεί σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει την στάση τους ως προς την κοινή εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδική ανάγκη στους κόλπους των γενικών σχολείων. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως σημαντική μεταβλητή για θετικότερη στάση

απέναντι στην συνεκπαίδευση σημειώθηκε από πολλούς ερευνητές (Avramidis et. Al., 2000 · Avramidis & Klyva, 2007 · Fakolade et al., 2009 · Cargan & Schidt, 2011 · Buford & Casey, 2012 · Woodcock, 2013 · Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014 · Varcoe & Boyle, 2014 · Cameron, 2017 · Miesera & Gebhardt, 2018). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους να διδάξουν και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cameron, 2017). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Mamah, Deku, Darling & Avoke, (2011), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης (τριτοβάθμια εκπαίδευση και μεταπτυχιακές σπουδές) παρουσιάζουν θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση.

- **Φύλο εκπαιδευτικών**

Διφορούμενες απόψεις παρουσιάστηκαν μέσα από τη μελέτη ερευνών σχετικά με το φύλο ως μεταβλητή που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Από τη μια πλευρά οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι παρουσιάζονται σημαντικές στατιστικές διαφορές ως προς το φύλο και από την άλλη πλευρά δεν παρουσιάστηκαν σημαντικά ευρήματα. Σε πολλές έρευνες παρατηρήθηκαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση απέναντι στην πρακτική της συνεκπαίδευσης (Fakolade et al., 2009 · Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014 · Mamah, Deku, Darling & Avoke, 2011). Αντιθέτως στην έρευνα των Rakap & Kaczmarek (2010) οι άντρες έδειξαν μια πιο θετικοί στάση από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών. Δεν είναι λίγες όμως οι έρευνες οι οποίες δεν κατέγραψαν κάποια σημαντική διαφορά από την μεταβλητή του φύλου (Avramidis et al, 2000 · Avramidis & Norwich, 2002 · Buford & Casey, 2012 · Varcoe & Boyle, 2014 · Hoofman, 2014).

- **Ηλικία εκπαιδευτικών**

Η ηλικία αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή για την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Οι έρευνες που μελετήθηκαν στη παρούσα εργασία φάνηκε να δείχνουν μια σχετική ομοφωνία σχετικά με την ηλικία που οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένη στα αποτελέσματα στην έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2010) καταγράφηκε ότι οι πιο νέοι καθώς και οι πιο παλιοί εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικότερη στάση. Επίσης η μελέτη των Galaterou & Antoniou, (2017), έδειξε οι νέοι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία.

- **Έτη προϋπηρεσίας**

Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση αποτελεί έναν παράγοντα που παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou 2008). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Idol (2006), οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, είναι πιο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση καθώς θεωρούσαν ότι είναι και πιο έμπειροι. Τέλος αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και από μια ελληνική έρευνα των Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos (2008). Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο πιο θετική ήταν η στάση τους προς τη συνεκπαίδευση.

2.3.2 Παράγοντας σχετικός με το παιδί / είδος ειδικής ανάγκης μαθητή

Το είδος της ειδικής ανάγκης αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τον εκπαιδευτικό. Η στάση των εκπαιδευτικών καθορίζεται από το είδος και την σοβαρότητα της αναπηρίας (Rakar & Kaczmarek, 2010 · Avramidis & Norwich, 2002). Οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσλειτουργίες φάνηκε να προβληματίζουν περισσότερο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι διδάσκοντες ανησυχούν για την εμφάνιση μη συμβατών συμπεριφορών καθώς και για τον τρόπο διαχείρισής τους (Avramidis et al., 2000). Τα ίδια ευρήματα παρουσιάζονται και από την έρευνα των Avramidis & Kolyva, (2007). Οι μαθητές με σωματικές βλάβες αντιμετωπίζονται θετικότερα από τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές (Cargan & Schidt, 2011 · Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

2.3.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Πέρα από το μαθητικό δυναμικό και το εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι η άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική πράξη, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης για να καταφέρει να λειτουργήσει με σωστό και υγιή τρόπο απαιτεί την υποστήριξη των αρχών του σχολείου και την κοινωνία ολόκληρης. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα έχουν όλες τις προδιαγραφές ώστε να δημιουργήσουν μια θετική στάση απέναντι στο θεσμό. Ωστόσο στα ελληνικά δεδομένα οι προδιαγραφές αυτές δεν υπάρχουν με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν αβέβαιη στάση και επιφυλάξεις για την συνεκπαίδευση. Η κρατική επιχορήγηση είναι μικρή και υπάρχουν ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό και εξοπλισμό (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Στην έρευνα των Mamah et al., (2011) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφεραν την ανάγκη για κατάλληλους πόρους για την υλοποίηση του θεσμού. Η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και από την στάση του ίδιου του διευθυντή ο

οποίος είναι ο βασικότερος σύνδεσμος της κοινότητας με το σχολείο (Odongo & Davidson, 2016).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Ένα από τα κύρια ζητήματα που μελετήθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης (Lindsay, 2007 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Για τον λόγο αυτό η έρευνα που θα υλοποιηθεί για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα προσπαθήσει να αναδείξει τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτών των στάσεων.

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας:

A. Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με συγκεκριμένους παράγοντες. Οι παράγοντες οι οποίοι θα μελετηθούν είναι:

- Φύλο εκπαιδευτικών
- Ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα
- Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού
- Τα έτη προϋπηρεσίας
- Το είδος της ειδικής ανάγκης του μαθητή

3.2 Υποθέσεις της έρευνας

Μετά τον προσδιορισμό του σκοπού, των επιμέρους στόχων της έρευνας διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας. Οι υποθέσεις αυτές προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και θα αποτελέσουν τη βάση για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση προς την συνεκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες (Rakar & Kaczmarek 2009).
2. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ειδική κατάρτιση αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες ή μη στα γενικά σχολεία από εκείνους που δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση (Avramidis et. al., 2000 · Avramidis & Norwich, 2002 · Fakolade et al., 2009) .
3. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία (περισσότερα έτη προϋπηρεσίας), αναμένεται, επίσης, ότι θα έχουν πιο θετική στάση, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχη εμπειρία (Idol, 2006).
4. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για τους μαθητές με σωματικές βλάβες παρά με συμπεριφοριστικές δυσκολίες (Cargan & Schmidt, 2011).

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας αναμένουμε να έχουμε συμπεράσματα για την στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και πώς οι παράγοντες που θα μελετηθούν επιδρούν στην διαμόρφωση των στάσεων. Επίσης θα διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρονται από την συνεκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση των

αποτελεσμάτων θα προσπαθήσουμε να καταλήξουμε αν οι ερευνητικές μας υποθέσεις επιβεβαιώνονται ή όχι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν την κοινωνία να λάβει υπόψη της τους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού και να προβεί σε τροποποιήσεις ώστε να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενισχύσει την ελπιδοφόρα πρακτική της συνεκπαίδευσης.

3.2 Δείγμα έρευνας

Λόγω της αντικειμενικής δυσκολίας της διερεύνησης των στάσεων του εκπαιδευτικού πληθυσμού σε πανελλήνια βάση, επιλέχθηκαν σύμφωνα με την μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας δύο νομοί της Κεντρικής Μακεδονίας (νομός Κιλκίς, νομός Θεσσαλονίκης). Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε εκπαιδευτικούς από αστικές περιοχές (< 1000.000), από ημιαστικές περιοχές (30.000 – 99.000), κοινότητες (5.000 – 29.000) και αγροτικές περιοχές (> 5.000). Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν για την έρευνα είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία αλλά και σε νηπιαγωγεία των προαναφερθέντων περιοχών. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο του 2018 μέχρι τον Απρίλιο του 2018. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 136 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο μετά από σχετικό έλεγχο των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν, στο τελικό δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 112 εκπαιδευτικοί. Είκοσι τέσσερα ερωτηματολόγια δεν ήταν αξιοποιήσιμα διότι δεν ακολούθησαν τις οδηγίες για την συμπλήρωσή τους. Παρατηρήθηκε να δίνονται περισσότερες από μια απαντήσεις ή μερικές δηλώσεις να μην έχουν απαντηθεί καθόλου.

3.3 Δημογραφικά Στοιχεία των Συμμετεχόντων

3.3.1 Φύλο Εκπαιδευτικών

Από το σύνολο των 112 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 41 (ποσοστό 36,6%) ήταν άνδρες και οι 71 γυναίκες (ποσοστό 63,4%).

3.3.2 Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι περισσότεροι ήταν άνω των 51 ετών, ενώ δεύτεροι σε συχνότητα έρχονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41-50 ετών.

3.3.3 Περιοχή Έδρας του Σχολείου

Όσον αφορά την περιοχή, στην οποία οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, η πλειονότητα υπηρετούσε σε ημιαστικές περιοχές (37,5%), ενώ το 21,4% σε αστικές, το 17,9% σε κοινότητες και το 23,2% σε αγροτικές περιοχές.

3.3.4 Υπηρεσία σε Γενική ή Ειδική Εκπαίδευση

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπηρετούσε στη γενική εκπαίδευση (77,7%), ενώ το 22,3% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε δομές ειδικής εκπαίδευσης.

3.3.5 Διάρκεια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, είχαν πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (ποσοστό 75%). Το 12,5% των συμμετεχόντων είχαν λιγότερα από 3 χρόνια προϋπηρεσίας, το 7,1% είχε 4-6 έτη και το υπόλοιπο 5,4% είχε 7-10 έτη προϋπηρεσίας.

3.3.6 Πλήθος Μαθητών σε κάθε Τάξη

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 50,9%) είχαν 11-20 μαθητές στην τάξη τους. Το 35,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είχε 21-30 μαθητές, ενώ ποσοστό 13,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είχε 1-10 μαθητές. Τέλος, κανένας ερωτηθείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι είχε από 31-40 μαθητές στην τάξη του (ποσοστό 0%).

3.3.7 Τίτλος Σπουδών των Εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών σε ΑΕΙ (ποσοστό 81,3%). Το 5,4% των συμμετεχόντων έχει και ένα δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, ενώ το 13,4% έχει λάβει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Κανένας εκ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν αποφοίτησε από ΤΕΙ, ενώ επίσης κανένας δεν έχει αποκτήσει διδακτορικό τίτλο σπουδών.

3.3.8 Ειδικότητα των Εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υπηρετούσαν στην εκπαίδευση με την ειδικότητα του Δασκάλου (ποσοστό 58%). Δεύτερη, από άποψη μεγέθους, ήταν η ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (23,2%) και ακολουθούν οι Νηπιαγωγοί (15,2%) και οι Γυμναστές (2,7%). Μία εκ των συμμετεχόντων είχε την ειδικότητα της Δασκάλας Αγγλικών (0,9%).

3.3.9 Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (ποσοστό 86,6%). Μόνο το 13,4% των συμμετεχόντων απάντησαν καταφατικά στην συγκεκριμένη ερώτηση.

3.3.10 Αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων απάντησαν ότι έχουν από 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους (ποσοστό 83,9%). Ποσοστό 5,4% απάντησε ότι δεν φιλοξενεί κανέναν μαθητή με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του. Το 4,5% των συμμετεχόντων απάντησε ότι φιλοξενεί από 4-5 μαθητές ενώ εξίσου ίδια παρατήρηση έχουμε και για το ποσοστό των εκπαιδευτικών που φιλοξενεί από 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του. Τέλος, ποσοστό 1,8% (N=2) απάντησε ότι έχει περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του.

3.3.11 Ειδικές ανάγκες των μαθητών

Όσον αφορά τη μορφή και το είδος των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν στα τμήματα στα οποία δίδασκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, η πλειονότητα των μαθητών αυτών παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 48,2%). Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (33%) ανέφερε προβλήματα συμπεριφοράς. Τρίτη σε συχνότητα περίπτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι αυτή της νοητικής καθυστέρησης (ποσοστό 12,5%). Ένα ποσοστό 0,9% δήλωσε ότι είχε μαθητές με κινητικά προβλήματα, ενώ ίδιο ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε ότι είχε στην τάξη του μαθητές με τύφλωση. Ένας ερωτηθείς απάντησε ότι φιλοξενεί μαθητή με ειδικές ανάγκες στις τάξεις, ο οποίος δεν εμπίπτει σε κάποια από τις ανωτέρω κατηγορίες, ενώ τέλος, ποσοστό 3,6% ανέφερε ότι φιλοξενεί

μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του οι οποίοι εμπίπτουν σε όλες τις ανωτέρω κατηγορίες.

3.3.12 Ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες στο σπίτι

Στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη ή όχι παιδιού με ειδικές ανάγκες στο σπίτι ή την ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια, ένας μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών (ποσοστό 2,7%) απάντησε καταφατικά.

3.4 Το εργαλείο της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms). Η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε στην διδακτορική διατριβή της Πατσίδου (2010). Η κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms) κατασκευάστηκε από τον Cochran (1997) και αποσκοπεί στην αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Αποτελείται από 32 προτάσεις από τις οποίες οι 12 αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι 20 εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα με την Πατσίδου (2010) η προσαρμογή της κλίμακας στα ελληνικά έγινε με την τεχνική της μετάφρασης – επαναμετάφρασης. Οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν δημογραφικά χαρακτηριστικά (επαγγελματική διαβάθμιση, επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή). Οι 20 προτάσεις-δηλώσεις της κλίμακας αφορούν θέματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες ερωτώμενοι καλούνται να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν με την κάθε πρόταση σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται με τον παρακάτω τρόπο: 0 = Διαφωνώ απόλυτα, 1= Διαφωνώ, 2 = Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ, 3 = Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ, 4

= Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Κατά την κατασκευή της κλίμακας STATIC εφαρμόστηκε η στατιστική τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης και προσδιορίστηκαν τέσσερις επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες), που περιγράφουν τις στάσεις αυτές. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης
2. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης
3. Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συνεκπαίδευση
4. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Cochran, 1997).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή της κλίμακας STATIC, πριν από τον υπολογισμό του συνολικού δείκτη μέτρησης της στάσης των εκπαιδευτικών, γίνεται αντιστροφή της κωδικοποίησης στις ερωτήσεις 3, 4, 7, 9, 13 και 15 ώστε οι ψηλότερες βαθμολογίες να δείχνουν πιο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Περιγραφικά αποτελέσματα αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση

Κατά την κατασκευή της κλίμακας STATIC εφαρμόστηκε η στατιστική τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης και προσδιορίστηκαν τέσσερις επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες), που περιγράφουν τις στάσεις αυτές. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- I. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης

- II. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης
- III. Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συνεκπαίδευση
- IV. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Cochran, 1997).

Η ομαδοποίηση αυτή έχει στόχο να συγκεντρώσει τις νοηματικά πιο συναφείς ερωτήσεις και να μας παρέχει μια πιο ολιστική πληροφόρηση για τις στάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τέσσερις ανωτέρω γενικότερες θεματικές ενότητες. Πιο συγκεκριμένα:

- ❖ Οι ερωτήσεις 7, 11, 12, 13, 14, 15 και 20 συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα.
- ❖ Οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 και 9 συνθέτουν τον δεύτερο παράγοντα.
- ❖ Οι ερωτήσεις 5, 6, 10 και 16 συνθέτουν τον τρίτο παράγοντα.
- ❖ Οι ερωτήσεις 8, 17, 18 και 19 συνθέτουν τον τέταρτο παράγοντα.

Παράγοντας	Δηλώσεις
1. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης	[7] Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.
	[11] Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης.
	[12] Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις.
	[13] Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη συνηθισμένη τάξη.
	[14] Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις.
	[15] Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης.
2. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης	[20] Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις.
	[1] Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες.
	[2] Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.
	[3] Αισθάνομαι εύκολα ότι διαψεύδομαι όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές Ανάγκες.

	[4] Είμαι αγχωμένος-η όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου.
	[9] Έχω πρόβλημα στο να διδάξω σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα.
3. Προσωπική τοποθέτηση ως προς την συνεκπαίδευση	[5] Αν και τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα.
	[6] Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.
	[10] Μπορώ να χειριστώ με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς.
	[16] Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.
4. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης	[8] Νιώθω άνετα να διδάξω σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία.
	[17] Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
	[18] Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
	[19] Ο διευθυντής μου στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Παρακάτω παρουσιάζονται η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας STATIC. Όσο πιο υψηλή είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο του κάθε επιμέρους παράγοντα, ενώ όσο πιο μικρή είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η διαφωνία [πίνακας 1].

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα της κλίμακας (Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης) ο Μ.Ο. εμφανίζει μια τάση συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τιμή 3,11.

Ο δεύτερος παράγοντας της κλίμακας STATIC (Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης) τείνει να παρουσιάζει μια πιο ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών με Μ.Ο. 2,52.

Ο τρίτος παράγοντας (Προσωπική τοποθέτηση ως προς την συνεκπαίδευση) παρουσιάζει μια τάση συμφωνίας των εκπαιδευτικών, αποτελώντας και τον παράγοντα που εμφάνισε τον μεγαλύτερο Μ.Ο. με τιμή 3,61.

Τέλος ο τέταρτος παράγοντας (Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης) εμφανίζει μια τάση συμφωνίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών με Μ.Ο. 3,40.

Πίνακας 1 Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση 4 παραγόντων

	N	M.O	T.A
Παρ1_mean	112	3.1161	.66663
Παρ2_mean	112	2.5232	1.15540
Παρ3_mean	112	3.6161	.63399
Παρ4_mean	112	3.4018	.64755
Valid N	112		

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για καθεμιά από τις είκοσι δηλώσεις-προτάσεις της κλίμακας STATIC με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν. Όσο πιο υψηλή είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο της κάθε επιμέρους δήλωσης, ενώ όσο πιο μικρή είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η διαφωνία.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή της κλίμακας STATIC, γίνεται αντιστροφή της κωδικοποίησης στις ερωτήσεις 3, 4, 7, 9, 13 και 15 ώστε οι ψηλότερες βαθμολογίες να δείχνουν πιο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Αν για παράδειγμα, ένας ερωτηθείς απάντησε στην ερώτηση 3 βαθμολογώντας με τέσσερα (Συμφωνώ), η απάντησή του αντιστράφηκε λαμβάνοντας βαθμολογία ένα (Διαφωνώ). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται επειδή οι έξι ανωτέρω ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με αρνητική χροιά και κατά συνέπεια οι απαντήσεις που έχουν δοθεί δεν είναι θετικά προσανατολισμένες.

Η μεγαλύτερη μέση τιμή (4,15) αντιστοιχεί στην ερώτηση 17: «Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες» και η χαμηλότερη (1,87) στη δήλωση 2: «Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες».

Στο σύνολο των είκοσι δηλώσεων, οι δώδεκα παρουσίασαν μέση τιμή μεγαλύτερη του 3:

Δήλωση 5 - (Μ.Ο. 3,41): «Αν και τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα».

Δήλωση 6 - (Μ.Ο. 3,54): «Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Δήλωση 8 - (Μ.Ο. 3,63): «Νιώθω άνετα να διδάξω σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία».

Δήλωση 9 - (Μ.Ο. 3,48): «Έχω πρόβλημα στο να διδάξω σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα».

Δήλωση 10 - (Μ.Ο. 3,71): «Μπορώ να χειριστώ με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς».

Δήλωση 11 - (Μ.Ο. 3,61): «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης».

Δήλωση 14 - (Μ.Ο. 3,38): «Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις».

Δήλωση 15 - (Μ.Ο. 3,49): «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης».

Δήλωση 16 - (Μ.Ο. 3,8): «Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής».

Δήλωση 17 - (Μ.Ο. 4,15): «Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες».

Δήλωση 19 - (Μ.Ο. 3,85): «Ο διευθυντής μου στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες».

Δήλωση 20 - (Μ.Ο. 3,32): «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις».

Στο σύνολο των είκοσι δηλώσεων, οι έξι παρουσίασαν μέση τιμή μεταξύ του 2-3:

Δήλωση 1 - (Μ.Ο. 2,3): «Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Δήλωση 3 - (Μ.Ο. 2,43): «Αισθάνομαι εύκολα ότι διαγεύδομαι όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές Ανάγκες».

Δήλωση 4 - (Μ.Ο. 2,61): «Είμαι αγχωμένος-η όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου».

Δήλωση 7 - (Μ.Ο. 2,18): «Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις».

Δήλωση 12 - (Μ.Ο. 2,88): «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις».

Δήλωση 13 - (Μ.Ο. 2,51): «Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη συνηθισμένη τάξη».

Τέλος, στο σύνολο των είκοσι δηλώσεων, οι δύο παρουσίασαν μέση τιμή μικρότερη του 2:

Δήλωση 2 - (Μ.Ο. 1,87): «Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες».

Δήλωση 18 - (Μ.Ο. 1,97): «Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες».

Πίνακας 2 Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των Στάσεων των Καθηγητών

Στάσεις εκπαιδευτικών	Μέση τιμή	Τ.Α.
[1] Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες	2.30	1.445
[2] Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες	1.87	1.652
[3] Αισθάνομαι εύκολα ότι διαψεύδομαι όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές Ανάγκες	2.57	1.387
[4] Είμαι αγχωμένος-η όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου	2.39	1.466
[5] Αν και τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα	3.41	1.220
[6] Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	3.54	.976
[7] Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	2.82	1.370
[8] Νιώθω άνετα να διδάξω σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία	3.63	1.022
[9] Έχω πρόβλημα στο να διδάξω σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα	3.48	1.349
[10] Μπορώ να χειριστώ με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς	3.71	.955
[11] Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης	3.61	.831
[12] Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις	2.88	1.153
[13] Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη συνηθισμένη τάξη	2.49	1.230
[14] Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις	3.38	1.117

[15] Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	3.49	1.359
[16] Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής	3.80	1.236
[17] Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	4.15	.961
[18] Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	1.97	1.262
[19] Ο διευθυντής μου στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες	3.85	1.033
[20] Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις	3.32	1.232

4.2 Cronbach's Alpha

Το αμέσως επόμενο βήμα της στατιστικής μας ανάλυσης περιλαμβάνει τον υπολογισμό του Cronbach's Alpha, προκειμένου να εξετάσουμε εάν ο συντελεστής εμφανίζει τιμές τέτοιες που να επαληθεύουν την ύπαρξη και την εγκυρότητα των τεσσάρων αυτών παραγόντων. Τα αποτελέσματα των υπολογισμών παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες (3, 4, 5, 6, 7).

Πίνακας 3 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για όλες τις 20 ερωτήσεις

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.872	.870	20

Το παραπάνω αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι το 87,2% της μεταβλητότητας σε ένα σύνθετο σκορ, συνδυάζοντας αυτά τα 20 στοιχεία, μπορεί να θεωρηθεί ως σταθερά αξιόπιστο. Ο συνολικός δείκτης α του Cronbach εμφανίζει τιμή υψηλότερη από την γενικώς αποδεκτή 0,700. Αυτό υποδηλώνει, κατ' αρχήν, ότι τουλάχιστον κάποιες ερωτήσεις είναι ικανές να μετρούν την ίδια σύνθεση όσον αφορά την στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την συνεκπαίδευση.

Πίνακας 4 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον πρώτο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.822	.823	7

Το παραπάνω αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι το 82,2% της μεταβλητότητας σε ένα σύνθετο σκορ, συνδυάζοντας αυτά τα 7 στοιχεία, μπορεί να θεωρηθεί ως σταθερά αξιόπιστο, όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα.

Πίνακας 5 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον δεύτερο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.849	.849	5

Το παραπάνω αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι το 84,9% της μεταβλητότητας σε ένα σύνθετο σκορ, συνδυάζοντας αυτά τα 5 στοιχεία, μπορεί να θεωρηθεί ως σταθερά αξιόπιστο, όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα.

Πίνακας 6 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον τρίτο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.321	.305	4

Το παραπάνω αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι το 32,1% της μεταβλητότητας σε ένα σύνθετο σκορ, συνδυάζοντας αυτά τα 4 στοιχεία, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως σταθερά αξιόπιστο. Η τιμή αυτή είναι σημαντικά μικρότερη, σε σύγκριση με τους δύο προηγούμενους παράγοντες της κλίμακας.

Πίνακας 7 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον τέταρτο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.414	.445	4

Το παραπάνω αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι το 41,4% της μεταβλητότητας σε ένα σύνθετο σκορ, συνδυάζοντας αυτά τα 4 στοιχεία, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως σταθερά αξιόπιστο. Η τιμή αυτή είναι σημαντικά μικρότερη, σε σύγκριση με τον πρώτο και δεύτερο παράγοντα της κλίμακας.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, ενδεχομένως, δεν θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε ισχυρά συμπεράσματα εφαρμόζοντας παραγοντική ανάλυση στο δείγμα της έρευνάς μας. Ο λόγος ενδεχομένως να είναι το ότι οι ερωτηθείς δεν αντιλήφθηκαν επαρκώς συγκεκριμένα ερωτήματα και κατά συνέπεια οι απαντήσεις τους επηρεάζουν αναλόγως την εγκυρότητα των τεσσάρων παραγόντων που προτείνονται από τον κατασκευαστή της κλίμακας STATIC.

4.3 t- test

4.3.1 Φύλο

Ξεκινώντας την στατιστική ανάλυση και θέλοντας να ελέγξουμε εάν η ανεξάρτητη μεταβλητή του "ΦΥΛΟΥ" επηρεάζει σημαντικά τους 4 παράγοντες της κλίμακας διενεργήσαμε έναν έλεγχο μέσω t- test. Για την ακρίβεια διενεργήθηκε ο έλεγχος Levene ώστε να διαπιστωθεί εάν οι διασπορές των δύο πληθυσμών από τους οποίους έχουν παρθεί οι δύο ομάδες είναι ίσες. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε t- test ανάλυση.

Πιο συγκεκριμένα το φύλο δεν φάνηκε να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τον πρώτο παράγοντα της κλίμακας (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συνεκπαίδευσης)

($t = -1.278$, $df = 110$, $p > 0,05$).

Σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα της κλίμακας (Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης) το "ΦΥΛΟ" εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -2.756$, $df = 99.900$, $p < 0,05$). Εάν και τα δύο φύλα διατύπωσαν μια τάση διαφωνίας στον συγκεκριμένο παράγοντα, οι γυναίκες παρουσίασαν μια πιο θετική στάση σχετικά με τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας από τους άνδρες.

Σχετικά με τον τρίτο παράγοντα της κλίμακας (Προσωπική τοποθέτηση ως προς την συνεκπαίδευση) η τιμή που εμφανίστηκε μας αποδεικνύει ότι σε αυτόν τον παράγοντα η συγκεκριμένη μεταβλητή παρουσίασε σημαντική στατιστική διαφορά

($t = -2.228$, $df = 110$, $p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα παρόλο που και τα δύο φύλα εμφανίζουν μια τάση συμφωνίας, οι γυναίκες φάνηκαν οριακά να συμφωνούν περισσότερο από τους άνδρες στον 3^ο παράγοντα.

Τέλος σχετικά με τον τέταρτο παράγοντα (Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης) σε αυτήν την περίπτωση δεν παρουσιάστηκε σημαντικότητα ($t = -0.976$, $df = 110$, $p > 0,05$).

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι το "φύλο" των εκπαιδευτικών αποτέλεσε μια ανεξάρτητη μεταβλητή που στην έρευνα μας επηρέασε σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης όσο και στην προσωπική τοποθέτηση τους ως προς τον θεσμό. Και για τους δύο παραπάνω παράγοντες οι γυναίκες έτειναν να συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες.

4.3.2. Επιμόρφωση

Στην συνέχεια μελετήθηκε εάν η ανεξάρτητη μεταβλητή της "ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ" επηρέασε σημαντικά τις στάσεις των συμμετεχόντων ως προς τους 4 παράγοντες της κλίμακας. Αρχικά διενεργήθηκε και πάλι ένας έλεγχος Levene και στην συνέχεια t- test ανάλυση.

Σχετικά με τον 1^ο παράγοντα της κλίμακας δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -1.507$, $df = 109$, $p > 0,05$).

Σχετικά με τον 2^ο παράγοντα η μεταβλητή της επιμόρφωσης επηρεάζει σημαντικά

($t = -3.185$, $df = 109$, $p < 0,05$). Για τον συγκεκριμένο παράγοντα διατύπωσαν μια τάση διαφωνίας τόσο οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή όσο και εκείνοι που δεν είχαν λάβει. Ωστόσο από την μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή διατήρησαν μια θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση.

Όσον αφορά τον 3^ο παράγοντα η μεταβλητή της επιμόρφωσης δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = 376$, $df = 15.841$, $p > 0,05$).

Τέλος στον 4^ο παράγοντα η μεταβλητή ούτε σε αυτήν την περίπτωση εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -1.062$, $df = 109$, $p > 0,05$).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι η μεταβλητή της “ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ” φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών μόνο ως προς τον δεύτερο παράγοντα της κλίμακας ο οποίος ασχολείται με θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Εάν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών (με επιμόρφωση και χωρίς) φάνηκε να διαφωνούν σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή φάνηκε να διαφωνούν λιγότερο.

4.4 ANOVA

4.4.1 Έτη προϋπηρεσίας

Για τον έλεγχο της μεταβλητής των “ΕΤΩΝ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ” σε συνάρτηση με τους 4 παράγοντες της κλίμακας διενεργήσαμε έλεγχο μέσω ANOVA test με την χρήση του LSD post hoc ($p < 0,05$) για να δούμε ανάμεσα σε ποιες ομάδες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Σχετικά με τον 1^ο παράγοντα η μεταβλητή “ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ” φαίνεται να παρουσιάζει σημαντική στατιστική διαφορά ($F = 5.831$, $p < 0,05$).

Σχετικά με τον 2^ο παράγοντα η μεταβλητή "ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ" φαίνεται να παρουσιάζει σημαντική στατιστική διαφορά ($F= 30.112, p < 0,05$).

Σχετικά με τον 3^ο παράγοντα η μεταβλητή "ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ" φαίνεται να μην παρουσιάζει σημαντική στατιστική διαφορά ($F= 2.049, p > 0,05$).

Τέλος, σχετικά με τον 4^ο παράγοντα η μεταβλητή "ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ" φαίνεται να παρουσιάζει σημαντική στατιστική διαφορά ($F= 9.113, p < 0,05$).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα έτη προϋπηρεσίας αποτέλεσε μια μεταβλητή που επηρέασε σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσής
- τα θέματα της επαγγελματικής επάρκειας
- το εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

4.4.2 Έλεγχος post hoc

Για τις ανάγκες της μελέτης των ομάδων της συγκεκριμένης μεταβλητής (έτη προϋπηρεσίας), διενεργήθηκαν LSD post hoc έλεγχοι. Μέσω των ελέγχων αυτών αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων

*post hoc αναλύσεις θα πραγματοποιηθούν μόνο για τους παράγοντες που στην ANOVA ανάλυση που προηγήθηκε παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σχετικά με τον 1^ο παράγοντα η LSD post hoc ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν 0-6 έτη προϋπηρεσίας και αυτών που είχαν προϋπηρεσία περισσότερη από 10 έτη. Γενικότερα θα καταλήγαμε ότι ως προς τον 1^ο

παράγοντα οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 6 έτη προϋπηρεσίας διαφέρουν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10.

Σχετικά με τον 2^ο παράγοντα η LSD post hoc ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ διαφόρων ομάδων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας σημείωσαν σημαντικές διαφορές με όλες τις άλλες ομάδες. Πιο συγκεκριμένα όμως μεγαλύτερη διαφορά παρατηρήθηκε με τους εκπαιδευτικούς με 4-6 έτη προϋπηρεσίας.

Σχετικά με τον 4^ο παράγοντα η LSD post hoc ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν 4-6 έτη προϋπηρεσίας και αυτών που είχαν περισσότερα από 10 έτη.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας από αυτούς και στους 3 παράγοντες της κλίμακας.

4.4.3 Αριθμού των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες

Για τον έλεγχο της μεταβλητής του "ΑΡΙΘΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ" σε συνάρτηση με τους 4 παράγοντες της κλίμακας διενεργήσαμε και πάλι έλεγχο μέσω ANOVA με την χρήση LSD post hoc ελέγχων.

Αναφορικά με τον 1^ο παράγοντα η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν σημείωσε σημαντικότητα ($F= 1.650$ $p > 0,05$).

Σχετικά με την 2^ο παράγοντα που αφορά τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας η μεταβλητή φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά ($F=5.293$, $p < 0,05$).

Αναφορικά με τον 3^ο παράγοντα η μεταβλητή του αριθμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα δεν φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά ($F= 1.139, p > 0,05$).

Τέλος, η ίδια μεταβλητή φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά και τον 4^ο παράγοντα της κλίμακας σχετικά με το Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ($F= 2.855, p < 0,05$).

Συμπερασματικά θα μπορούμε να συνοψίσουμε τα ευρήματα μας στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή "αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα" επηρέασε σημαντικά τόσο την στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας όσο και με τα θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία.

4.4.4 Έλεγχος post hoc

Για τις ανάγκες της μελέτης των ομάδων της συγκεκριμένης μεταβλητής (αριθμός μαθητών με Ε.Α.), διενεργήθηκαν LSD post hoc έλεγχοι. Μέσω των ελέγχων αυτών αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων

Σχετικά με τον 2^ο παράγοντα η LSD post hoc ανάλυση ανέδειξε μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν 0 μαθητές με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους και αυτών που είχαν 6-10 μαθητές.

Σχετικά με τον 4^ο παράγοντα η LSD post hoc ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους και αυτών που είχαν 6-10 μαθητές.

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 3 μαθητές με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους παρουσίασαν σημαντικές διαφορές από τους εκπαιδευτικούς που φιλοξενούσαν 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους, τόσο σε

θέματα σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών όσο και σε θέματα σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία.

4.4.5 Είδος ειδικής ανάγκης μαθητή

Για τον έλεγχο της μεταβλητής "ΕΙΔΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ ΜΑΘΗΤΗ" σε συνάρτηση με τους 4 παράγοντες της κλίμακας διενεργήσαμε έλεγχο ANOVA με την χρήση LSD post hoc ελέγχων.

Σχετικά με τον 1^ο παράγοντα της κλίμακας δεν παρουσιάστηκε στατιστική σημαντική διαφορά με την συγκεκριμένη μεταβλητή ($F= 1.305, p > 0,05$).

Σχετικά με τον 2^ο παράγοντα η μεταβλητή φάνηκε να εμφανίζει σημαντικές στατιστικές διαφορές ($F=4.224, p < 0,05$).

Αναφορικά με τον 3^ο παράγοντα δεν εμφανίστηκε σημαντικότητα από την συγκεκριμένη μεταβλητή ($F=899, p > 0,05$).

Τέλος στατιστικά σημαντική διαφορά δεν εμφανίστηκε ούτε στον 4^ο παράγοντα ($F=332, p > 0,05$).

Συμπερασματικά θα καταλήξουμε ότι η μεταβλητή "είδος ειδικής ανάγκης μαθητή" παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στον 2^ο παράγοντα της κλίμακας που μελετά τα θέματα της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

4.4.6 Έλεγχος post hoc

Για τις ανάγκες της μελέτης των ομάδων της συγκεκριμένης μεταβλητής (είδος ειδικής ανάγκης μαθητή), διενεργήθηκαν LSD post hoc έλεγχοι. Για την συγκεκριμένη μεταβλητή στους post hoc ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν μόνο 3 ομάδες απαντήσεων διότι στις υπόλοιπες ο αριθμός ήταν μικρός και δεν επέτρεπε αναλύσεις.

Αναφορικά με τον 2^ο παράγοντα η post hoc ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που ασχολούνταν με μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

4.6 Έλεγχος κανονικότητας ερωτήσεων

Ο αμέσως επόμενος έλεγχος που διενεργήθηκε ήταν αυτός της ύπαρξης της κανονικότητας, όσον αφορά τις είκοσι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, διενεργήσαμε το τεστ Kolmogorov-Smirnov προκειμένου να ελέγξουμε εάν οι υπό εξέταση μεταβλητές (ερωτήσεις) ακολουθούν κανονική κατανομή.

Ο έλεγχος της υπόθεσης της κανονικότητας λαμβάνει την ακόλουθη διατύπωση:

H₀: Η μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή.

H₁: Η μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Το αποτέλεσμα ήταν ότι καμία εκ των ερωτήσεων δεν εμφανίζει κανονικότητα. Συνεπώς, δεν θα προχωρήσουμε στην διενέργεια παραμετρικών ελέγχων.

4.7 Μη παραμετρική ανάλυση / έλεγχος υποθέσεων

Ακολούθως, διενεργήσαμε έναν μη-παραμετρικό έλεγχο προκειμένου να ελέγξουμε την ομοιογένεια. Συγκεκριμένα, εφαρμόσαμε το Kruskal-Wallis test που σκοπό έχει τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ μιας συνεχούς μεταβλητής με μια κατηγορική, η οποία έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες με ίσο ή διαφορετικό πλήθος ατόμων ανά κατηγορία.

Η μέθοδος είναι μια επέκταση του κριτηρίου Mann-Whitney U για k ανεξάρτητες ομάδες. Κατ' επέκταση η υπόθεση που εξετάζεται είναι αν οι ομάδες έχουν ίσο μέσο βαθμών (δηλ. τυχαία διάταξη) ή κάποια ομάδα διαφοροποιεί τη διάταξη των παρατηρήσεων.

Στόχος είναι να εξετασθούν οι 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με τα τέσσερα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που ορίστηκαν προηγουμένως (Επιμόρφωση, Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες στην Τάξη, Έτη Προϋπηρεσίας, Ειδικές Ανάγκες Μαθητή) ώστε να διαπιστώσουμε αν επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις.

Οι διενεργούμενοι έλεγχοι στηρίζονται στο ακόλουθο μοτίβο υποθέσεων:

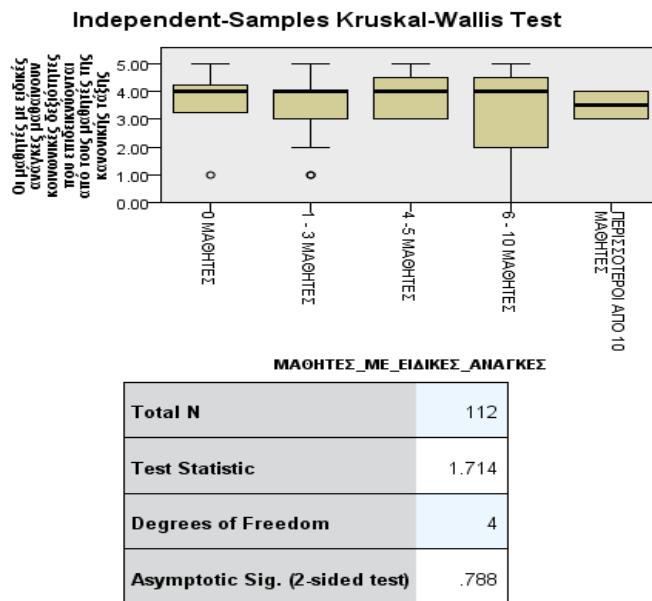
H₀: Υπάρχει ομοιογένεια των απαντήσεων μιας συγκεκριμένης ερώτησης προς ένα δημογραφικό στοιχείο.

H₁: Δεν υπάρχει ομοιογένεια των απαντήσεων μιας συγκεκριμένης ερώτησης προς ένα δημογραφικό στοιχείο.

4.7.1 Έλεγχος 1^{ης} Υπόθεσης

Μέσω του Kruskal Wallis test για την 1^η μεταβλητή "του αριθμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα" διαπιστώσουμε ότι παρουσιάζεται σημαντική ομοιογένεια των απαντήσεων στις ερωτήσεις 11, 14 & 15, οριακά θα μπορούσαμε να εντάξουμε και την δήλωση 16. Η ομοιογένεια των παραπάνω τριών δηλώσεων μας παραπέμπει στον πρώτον παράγοντα που έχει ορίσει ο κατασκευαστής της κλίμακας ο οποίος αφορά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης. Ανομοιογένεια παρουσίασαν οι δηλώσεις 1,2,4,5,7 & 12.

Στο παρακάτω γράφημα 1, παρουσιάζεται η δήλωση 11 σε συνάρτηση με το δημογραφικό στοιχείο «αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα», χρησιμοποιώντας το τεστ Kruskal Wallis. Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε το εύρημα αυτό στην ακόλουθη φράση: «Οι εκπαιδευτικοί με μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στα τμήματά τους, παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση προς τον θεσμό».



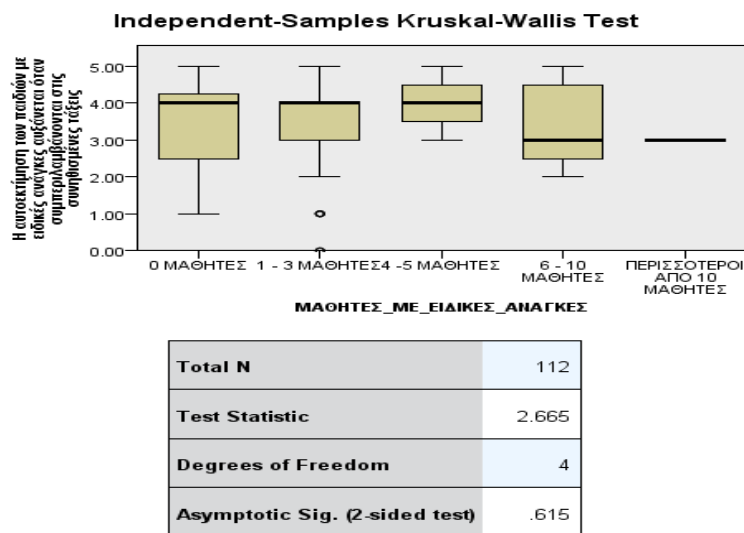
1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Γράφημα 1 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου του αριθμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα με την ερώτηση 11

Με την διενέργεια του παραπάνω test παρουσιάζεται μια ομοιογένεια στις απαντήσεις που λάβαμε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Ανεξάρτητα από το πλήθος των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φιλοξενούν στα τμήματα τους, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες επωφελούνται από τους τυπικούς συμμαθητές τους στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς. Βέβαια είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι από το διάγραμμα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούν έναν μικρό αριθμό από μαθητές με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους (1-3 μαθητές), παρουσίασαν εντονότερα την συμφωνία τους στην συγκεκριμένη δήλωση.

Το συμπέρασμα το οποίο διαπιστώθηκε παραπάνω, γίνεται ακόμα πιο εμφανές στο παρακάτω Kruskal- Wallis γράφημα 2 όπου μελετάται η ερώτηση 14 με το ίδιο δημογραφικό στοιχείο. Πάλι παρουσιάζεται μια σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

που φιλοξενούν έναν μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στα τμήματα τους, ενώ οι απαντήσεις φαίνεται να απομακρύνονται από την συμφωνία των εκπαιδευτικών όσο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα τμήματα τους. Στην παρούσα δήλωση φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούν από 1 μέχρι 3 μαθητές με ειδικές ανάγκες στα τμήματα τους, συμφωνούν ότι αυξάνεται η αυτοεκτίμηση τους στις γενικές τάξεις. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι : « Όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα τμήματα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, τόσο θετικότερη είναι η στάση που κρατούν για την συνεκπαίδευση».

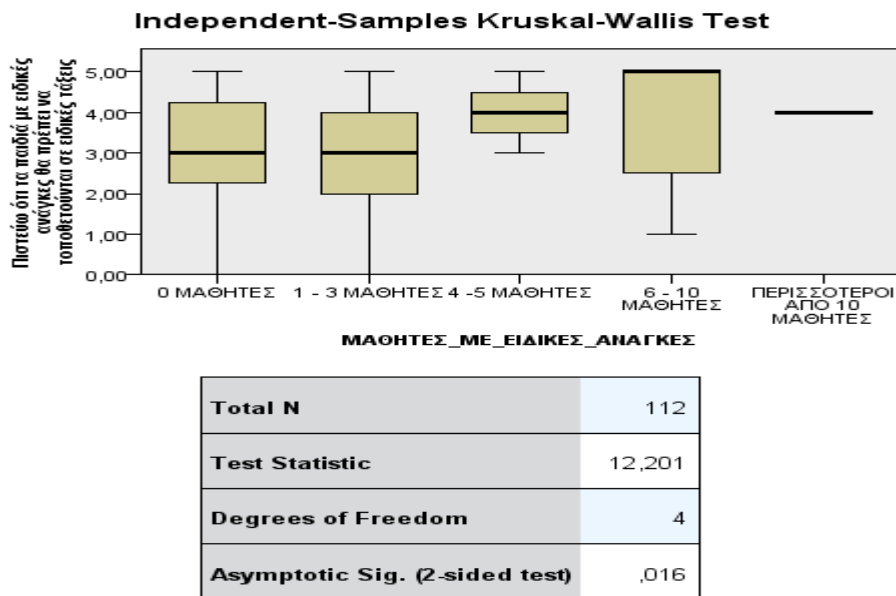


1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Γράφημα 2 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου του πλήθους των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα με την ερώτηση 14

Στο σημείο αυτό επιλέχθηκε προς έλεγχο μέσω Kruskal Wallis test, το ίδιο δημογραφικό στοιχείο με την ερώτηση 7 η οποία όπως προαναφέρθηκε παρουσίασε ανομοιογένεια στις απαντήσεις της (γράφημα 3). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε με το παρακάτω

γράφημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι φιλοξενούν έναν μεγάλο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις, γεγονός που φανερώνει μια αρνητική στάση για το θεσμό. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερους μαθητές με ειδικές δεν πιστεύουν ότι πρέπει να τοποθετούνται στις ειδικές τάξεις. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούν έναν μικρό αριθμό παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους, παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση για τον θεσμό από εκείνους που φιλοξενούν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες.



1. The test statistic is adjusted for ties.

Γράφημα 3 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου του πλήθους των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα με την ερώτηση 7

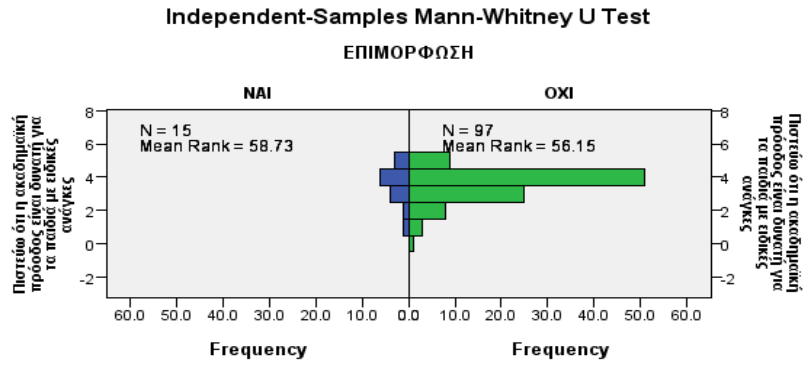
Με την παραπάνω διαδικασία με την βοήθεια των εξειδικευμένων test, καταλήγουμε ότι επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση της έρευνας μας, σύμφωνα με την οποία: «Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μικρό αριθμό μαθητών στα τμήματα τους αναμένεται να

έχουν θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση από εκείνους με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες».

4.7.2 Έλεγχος 2^{ης} Υπόθεσης

Στην συνέχεια μέσω του Kruskal Wallis test μελετήθηκε η 2^η μεταβλητή της “επιμόρφωσης” και διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζεται σημαντική ομοιογένεια των απαντήσεων στις ερωτήσεις 6, 10 & 16. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η ομοιογένεια των απαντήσεων των τριών πρώτων ερωτήσεων (με το υπό εξέταση δημογραφικό στοιχείο), συμπίπτει σημαντικά με τον 3^ο παράγοντα που προτείνει ο κατασκευαστής της κλίμακας STATIC, ο οποίος εξετάζει την προσωπική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ως προς την συνεκπαίδευση. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στατιστικά σημαντικά θεωρούνται και τα αποτελέσματα του τεστ που αφορούν την ανομοιογένεια των ερωτήσεων 1, 2, 4 & 12, ενώ οριακά θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και την ερώτηση 3, (Significance < $p = 0,05$). Ενδιαφέρον παρουσιάζει κι εδώ το γεγονός ότι οι ερωτήσεις 1, 2, 3 & 4 συνοψίζουν (μαζί με την ερώτηση 9) τον δεύτερο παράγοντα που προτείνει ο κατασκευαστής της κλίμακας STATIC, ο οποίος αφορά τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την επιμόρφωση.

Στο παρακάτω γράφημα 4, παρουσιάζεται η ομοιογένεια των απαντήσεων της ερώτησης 6 σε συνάρτηση με το δημογραφικό στοιχείο της επιμόρφωσης, χρησιμοποιώντας το τεστ Mann-Whitney. Από το γράφημα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή τείνουν να έχουν μια θετικότερη στάση, ωστόσο η διαφορά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση δεν είναι σημαντική επομένως θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε το εύρημα αυτό στην ακόλουθη φράση: «Ανεξαρτήτως επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράζουν μια θετική στάση ως προς την συνεκπαίδευση».

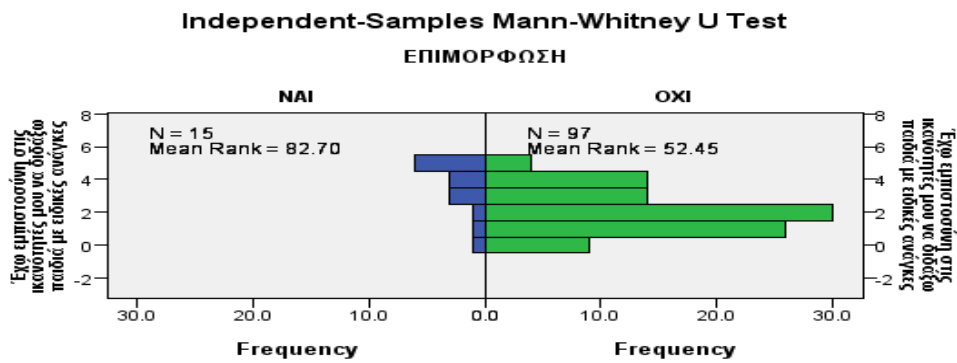


Total N	112
Mann-Whitney U	694.000
Wilcoxon W	5,447.000
Test Statistic	694.000
Standard Error	107.860
Standardized Test Statistic	-.311
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.756

Γράφημα 4 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου της επιμόρφωσης με την ερώτηση 6

Στο γράφημα 5 μελετήθηκε και πάλι το δημογραφικό στοιχείο της επιμόρφωσης με την ερώτηση 1, η οποία παρουσίασε ανομοιογένεια στις απαντήσεις για να καταλήξουμε σε σαφή συμπεράσματα. Όπως παρατηρούμε και από τα αποτελέσματα του τεστ Mann-Whitney U, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση πάνω στον τομέα της συνεκπαίδευσης έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους να διδάξουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση. Η παρατηρούμενη ανομοιογένεια των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 & 12 θα μπορούσε να συνοψιστεί στο εξής θεωρητικό συμπέρασμα: «Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω στα θέματα της ειδικής αγωγής (N=15), εμφανίζουν πιο θετική στάση απέναντι στα θέματα της επαγγελματικής

επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει την αντίστοιχη επιμόρφωση».



Total N	112
Mann-Whitney U	334.500
Wilcoxon W	5,087.500
Test Statistic	334.500
Standard Error	114.475
Standardized Test Statistic	-3.433
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.001

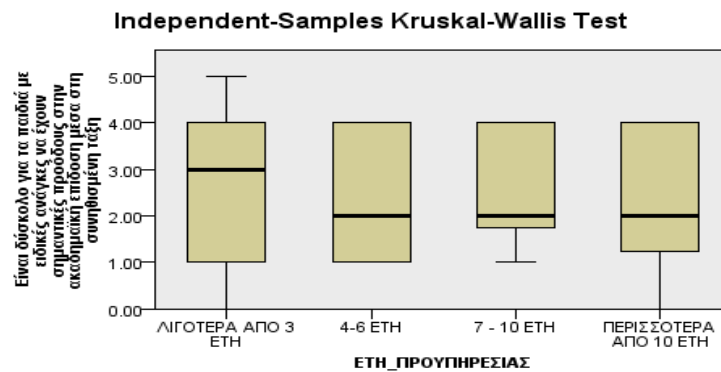
Γράφημα 5 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου της επιμόρφωσης με την ερώτηση 6

Με την παραπάνω διαδικασία με την βοήθεια των εξειδικευμένων test, καταλήγουμε ότι επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση της έρευνας μας, σύμφωνα με την οποία: «Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ειδική κατάρτιση αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες ή μη στα γενικά σχολεία από εκείνους που δε έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση».

4.7.3 Έλεγχος 3^{ης} Υπόθεσης

Μέσω του Kruskal Wallis test για την 3^η μεταβλητή “έτη προϋπηρεσίας” παρουσιάζεται σημαντική ομοιογένεια των απαντήσεων στις ερωτήσεις 13 & 14 οι οποίες ανήκουν στον πρώτο παράγοντα της κλίμακα (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συνεκπαίδευσης). Ανομοιογένεια παρουσιάστηκε σε όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις. Παρακάτω θα αναλυθούν τα συμπεράσματα από τις ερωτήσεις που παρουσίασαν ομοιογένεια στις απαντήσεις και ενδεικτικά μια ερώτηση που δεν παρουσίασε ομοιογένεια σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα. Η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο να προκύψουν όσο το δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα και να καταλήξουμε αν επιβεβαιώνεται η τρίτη υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία: «οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στη διδασκαλία, αναμένεται ότι θα έχουν μια πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχη προϋπηρεσία».

Στο γράφημα 6 διατυπώνεται μια σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι δυνατόν να έχουν ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στις συνηθισμένες τάξεις, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας οι οποίοι δήλωσαν μια σχετική συμφωνία, ότι είναι δύσκολο δηλαδή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να σημειώσουν ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στις συνηθισμένες τάξεις.

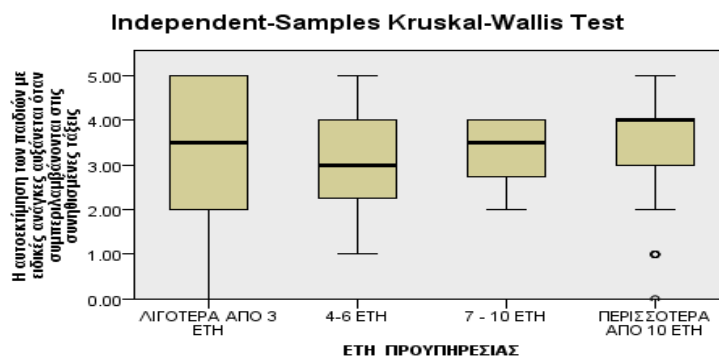


Total N	112
Test Statistic	.401
Degrees of Freedom	3
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.940

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Γράφημα 6 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "έτη προϋπηρεσίας" με την ερώτηση 13

Στο γράφημα 7 γίνεται φανερό ότι παρουσιάζεται μια σχετική ομοιογένεια από τις απαντήσεις της κάθε ομάδας εκπαιδευτικών, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην τελευταία κατηγορία (περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας), δηλώνουν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι μέσω της συνεκπαίδευσης αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες

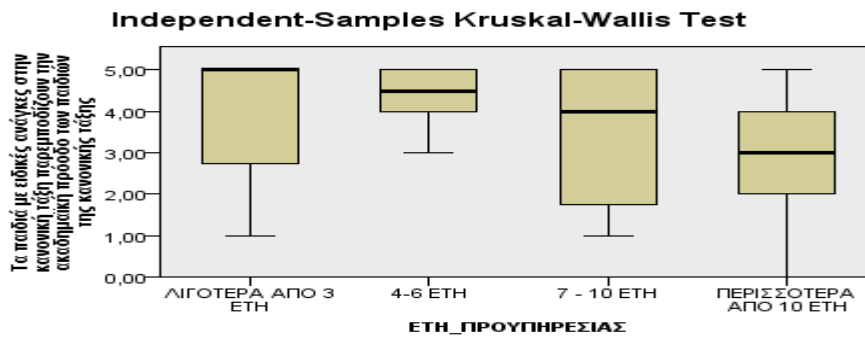


Total N	112
Test Statistic	.636
Degrees of Freedom	3
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.888

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Γράφημα 7 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "έτη προϋπηρεσίας" με την ερώτηση 14

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση του συγκεκριμένου δημογραφικού στοιχείου (έτη προϋπηρεσίας) με την ερώτηση 15 (γράφημα 8) η οποία παρουσίασε ανομοιογένεια στις απαντήσεις ως προς το συγκεκριμένο δημογραφικό. Από το γράφημα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας δεν παρουσιάζουν μια ισχυρή συμφωνία στην δήλωση ότι: «τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στις συνηθισμένες τάξεις παρεμποδίζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο». Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας συμφώνησαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρεμποδίζονται στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.



Total N	112
Test Statistic	14,892
Degrees of Freedom	3
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,002

1. The test statistic is adjusted for ties.

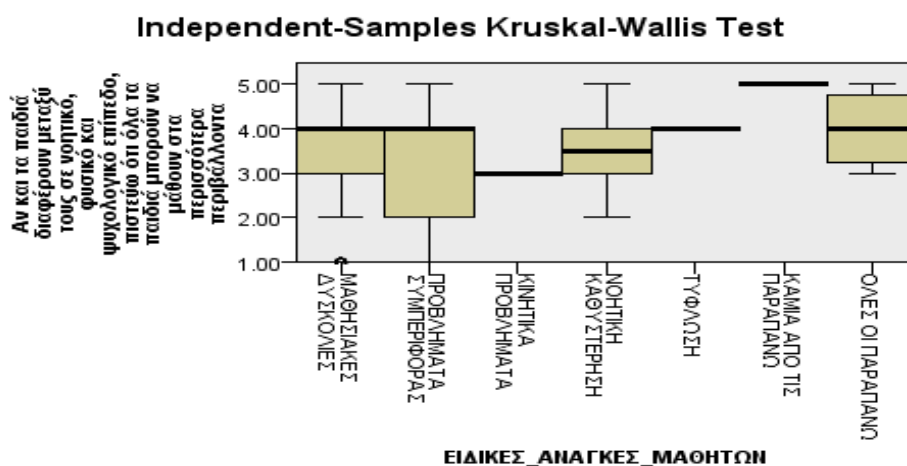
Γράφημα 8 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "έτη προϋπηρεσίας" με την ερώτηση 15

Τα παραπάνω δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η τρίτη υπόθεση της έρευνας μας επιβεβαιώνεται και συνοψίζουμε ότι : Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας) παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και συνεπώς με μεγαλύτερη εμπειρία στην διδασκαλία εκφράζουν μια ελαφριά ανησυχία για την πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών μέσα από τον θεσμό (γράφημα 8).

4.7.4 Έλεγχος 4^{ης} Υπόθεσης

Τέλος μέσω του Kruskal Wallis test για την 4^η μεταβλητή "είδος ειδικής ανάγκης των μαθητών" παρουσιάστηκε σημαντική ομοιογένεια των απαντήσεων στις ερωτήσεις 5, 10 & 14, με τις απαντήσεις του δημογραφικού στοιχείου: Ανομοιογένεια παρουσιάστηκε στις δηλώσεις 1,2,4,15 & 16 με το ίδιο δημογραφικό στοιχείο. Παρακάτω θα αναλυθούν τα συμπεράσματα από τις ερωτήσεις που παρουσίασαν ομοιογένεια στις απαντήσεις και ενδεικτικά μια ερώτηση που δεν παρουσίασε ομοιογένεια σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα. Η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο να προκύψουν όσο το δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα και να καταλήξουμε αν επιβεβαιώνεται η τέταρτη υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία: « οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για τους μαθητές με σωματικές βλάβες παρά με συμπεριφοριστικές δυσκολίες».

Στο γράφημα 9 παρουσιάζεται η ομοιογένεια των απαντήσεων της ερώτησης 5 σε συνάρτηση με το δημογραφικό στοιχείο «ειδικές ανάγκες των μαθητών», χρησιμοποιώντας το τεστ Kruskal Wallis. Από το γράφημα προκύπτει μια σχετική ομοιογένεια των απαντήσεων στην δήλωση « τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αν και διαφέρουν σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο μπορούν να μάθουν σε περισσότερα περιβάλλοντα». Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι συμφωνούν στην παραπάνω δήλωση, ανεξάρτητα από το είδος αναπηρίας που έχει κάθε μαθητής. Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε το εύρημα αυτό στην ακόλουθη φράση: «Ανεξαρτήτως της ειδικής ανάγκης του κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράζουν μια θετική στάση ως προς την συνεκπαίδευση».

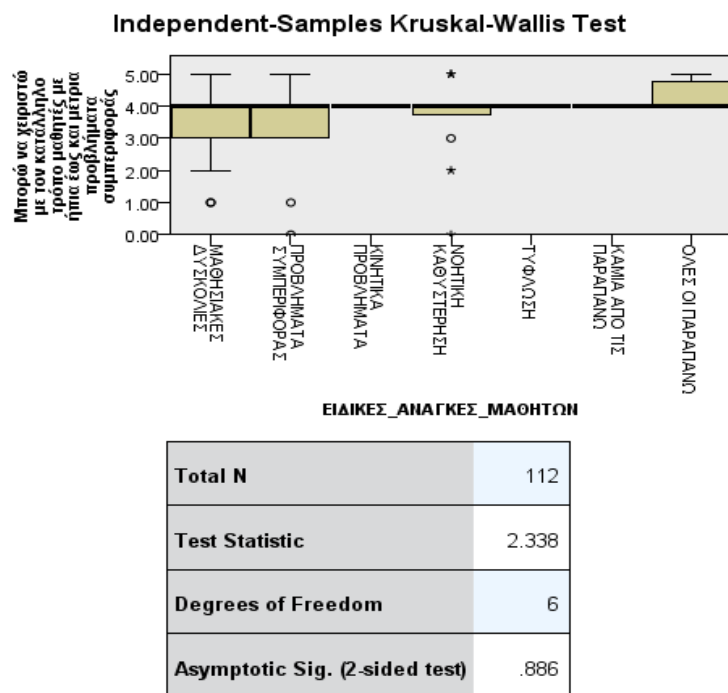


Total N	112
Test Statistic	3.817
Degrees of Freedom	6
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.701

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Γράφημα 9 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "ειδικές ανάγκες μαθητών" με την ερώτηση 5

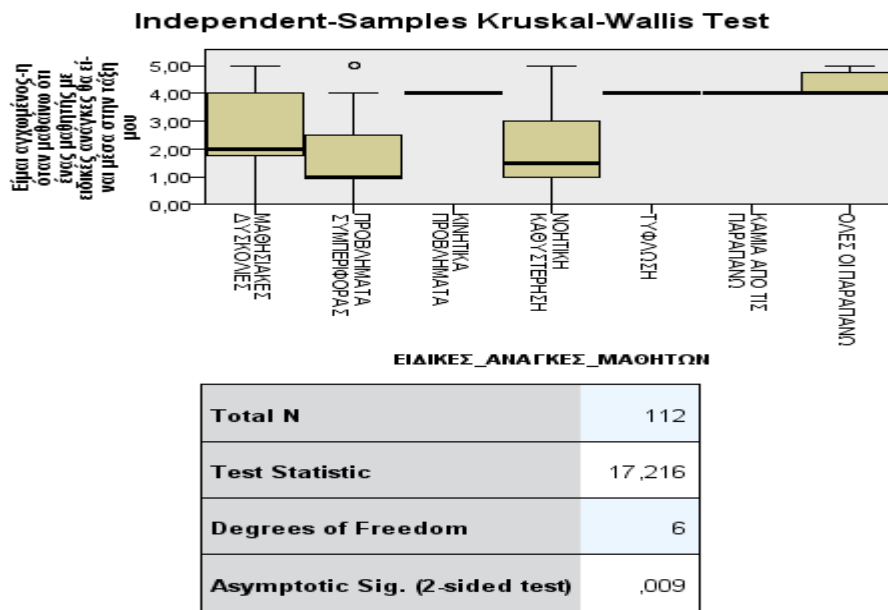
Στο γράφημα 10 συγκρίναμε το ίδιο δημογραφικό στοιχείο με την ερώτηση 10 η οποία επίσης παρουσίασε ομοιογένεια στις απαντήσεις της. Αν και οι περισσότεροι ερωτηθέντες συναντούσαν κυρίως μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες στα τμήματα τους, ωστόσο υποστήριξαν ότι μπορούν να χειριστούν μαθητές με ήπια έως μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς. Γεγονός που μας αποδεικνύει ότι ανεξάρτητα από την αναπηρία του μαθητή οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους.



1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Γράφημα 10 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "ειδικές ανάγκες μαθητών" με την ερώτηση 10

Στο γράφημα 11 στο οποίο συγκρίθηκε το ίδιο δημογραφικό στοιχείο με την ερώτηση 4 η οποία παρουσίασε ανομοιογένεια στις απαντήσεις της, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που στις τάξεις τους φιλοξενούσαν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς δήλωσαν λιγότερο αγχωμένοι στο να δεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους.



1. The test statistic is adjusted for ties.

Γράφημα 11 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "ειδικές ανάγκες μαθητών" με την ερώτηση 4

Το συμπέρασμα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι δεν επιβεβαιώνεται η υπόθεση της έρευνας μας. : «οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για τους μαθητές με σωματικές βλάβες παρά με συμπεριφοριστικές δυσκολίες». Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούν στο τμήμα τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς δήλωσαν περισσότερο πρόθυμοι να δεχτούν έναν μαθητή με ειδικές ανάγκες.

4.8 Συμπεράσματα

Στην παρούσα υποενότητα, θα γίνει μια παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω αναλύσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν μια γενική θετική στάση απέναντι στον θεσμό της συνεκπαίδευσης, ωστόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές που μελετήθηκαν, έδειξαν να επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν ήταν:

1. Ο αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα
2. Επιμόρφωση
3. Έτη προϋπηρεσίας
4. Ειδική ανάγκη μαθητή
5. Φύλο

Μέσω της περιγραφικής ανάλυσης έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έτειναν σε μια τάση συμφωνίας με τις δηλώσεις των 3 παραγόντων της κλίμακας (1^{ος}, 3^{ος} και 4^{ος} παράγοντας), ενώ μια ουδέτερη στάση παρατηρήθηκε στον 2^ο παράγοντα που σχετίζονταν με θέματα επαγγελματικής επάρκειας σχετικά με τον θεσμό (Μ.Ο 2,53). Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επηρέασαν σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της συνεκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα το "φύλο" των εκπαιδευτικών αποτέλεσε μια ανεξάρτητη μεταβλητή που στην έρευνα μας επηρέασε σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (2^{ος} παράγοντας) όσο και στην Προσωπική τοποθέτησή τους ως προς τον θεσμό (3^{ος} παράγοντας). Και για τους δύο παραπάνω παράγοντες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που διατύπωσαν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Η επιμόρφωση που είχαν λάβει οι εκπαιδευτικοί επηρέασε επίσης σημαντικά τις στάσεις τους μόνο όμως ως προς τον δεύτερο παράγοντα της κλίμακας ο οποίος ασχολείται με θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Εάν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών (με επιμόρφωση και χωρίς) φάνηκε να διαφωνούν σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή φάνηκε να διαφωνούν λιγότερο.

Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε την μεταβλητή που επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στους τρεις από τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας πιο συγκεκριμένα στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσής (1^{ος} παράγοντας), στα θέματα της επαγγελματικής επάρκειας (2^{ος} παράγοντας), στο εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (3^{ος} παράγοντας). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας διαφέρουν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας από αυτούς.

Επόμενη μεταβλητή η οποία παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τους παράγοντες της κλίμακας ήταν ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή επηρέασε σημαντικά τόσο την στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας (2^{ος} παράγοντας) όσο και με τα θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία (4^{ος} παράγοντας). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους παρουσίασαν σημαντικές διαφορές με τους εκπαιδευτικούς που φιλοξενούσαν έναν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (6-10 μαθητές).

Τελευταία μεταβλητή η οποία παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τους παράγοντες της κλίμακας ήταν το είδος της ειδικής ανάγκης του μαθητή ανά τμήμα. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή επηρέασε σημαντικά την στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας (2^{ος} παράγοντας). Πιο συγκεκριμένα διαφορές παρουσιάστηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που φιλοξενούσαν στα τμήματα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Η πρώτη μεταβλητή αναλύθηκε με συγκεκριμένες ερωτήσεις της κλίμακας με τη μέθοδο Krustall Wallis (μη παραμετρική ανάλυση) ώστε να δούμε αν επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση της έρευνας «Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση προς την συνεκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες» και να καταλήξουμε σε πιο ειδικά συμπεράσματα σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα το οποίο προέκυψε επιβεβαιώνει την υπόθεση της έρευνας. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει το εύρημα που προέκυψε. Οι εκπαιδευτικοί με μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες, αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά φαίνονται επιφυλακτικοί για την ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Η δεύτερη μεταβλητή αναλύθηκε με συγκεκριμένες ερωτήσεις της κλίμακας με το test Mann-Whitney U (μη παραμετρική ανάλυση) ώστε να δούμε αν επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση της έρευνας «Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ειδική κατάρτιση αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για την συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες ή μη στα γενικά σχολεία από εκείνους που δε έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση». Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή με σεμινάρια άνω των 300 ωρών, έχουν πιο θετική στάση από εκείνους που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση εκφράζοντας εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους δυνατότητες. Γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση μας.

Η τρίτη μεταβλητή αναλύθηκε με συγκεκριμένες ερωτήσεις της κλίμακας με τη μέθοδο Krustall Wallis (μη παραμετρική ανάλυση) ώστε να δούμε αν επιβεβαιώνεται η τρίτη υπόθεση της έρευνας «Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία, αναμένεται, επίσης, ότι θα έχουν πιο θετική στάση, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχη εμπειρία». Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε η ανεξάρτητη μεταβλητή των ετών προϋπηρεσίας, διότι θεώρησα ως δεδομένο ότι όσο μεγαλύτερη η προϋπηρεσία τόσο μεγαλύτερη και η διδακτική τους εμπειρία. Τα ευρήματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν την υπόθεση. Ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και συνεπώς μεγαλύτερη εμπειρία εξέφρασαν την ανησυχία τους για την ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών μέσα από την συνεκπαίδευση.

Η τέταρτη μεταβλητή αναλύθηκε με συγκεκριμένες ερωτήσεις της κλίμακας με τη μέθοδο Krustall Wallis (μη παραμετρική ανάλυση) ώστε να δούμε αν επιβεβαιώνεται η τέταρτη υπόθεση της έρευνας «Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για τους μαθητές με σωματικές βλάβες παρά με συμπεριφοριστικές δυσκολίες». Το εύρημα της ανάλυσης αυτής δεν επιβεβαιώνει την υπόθεση αυτή. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ειδική ανάγκη του μαθητή έχουν μια θετική στάση για τον θεσμό. Μάλιστα μπορεί να αμφισβητηθεί τελείως η υπόθεση μας διότι οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούσαν στις τάξεις του μαθητές με συμπεριφοριστικές δυσκολίες δήλωσαν περισσότερο πρόθυμοι να δεχτούν κάποιον μαθητή με ειδική ανάγκη στην τάξη τους.

Χρήσιμο συμπέρασμα το οποίο προέκυψε από όλες τις παραπάνω αναλύσεις είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσανατολίζονται θετικά προς την συνεκπαίδευση, αναγνωρίζουν τα κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά οφέλη που προσφέρονται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για την

ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και τα τεχνικά ζητήματα για την εφαρμογή της.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας θα πραγματοποιηθεί μια συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την έρευνα. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα βασιστεί στις υποθέσεις και τους επιμέρους στόχους της έρευνας και θα συζητηθεί σε συνάρτηση με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών.

5.1 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση

Έχει γίνει λόγος και σε προηγούμενα κεφάλαια για τον σημαντικότερο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή έκβαση του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Για πολλούς ερευνητές η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον θεσμό αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την έκβαση της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002 · Miesera & Gebhardt, 2018). Αρχικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ο ίδιος να κατέχει μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, να φέρεται με σεβασμό απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και να υπολογίζει στο διδακτικό του έργο τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, διασφαλίζοντας το δικαίωμα του για ποιοτική εκπαίδευση (Σούλης, 2008:128 · Willis, 2009).

Από την ανάλυση των απαντήσεων που λήφθηκαν γίνεται φανερό ότι ο συνολικός δείκτης στην κλίμακα STATIC καταδεικνύει μια θετική τάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στην πλειοψηφία των 20 ερωτήσεων (που απαρτίζουν τους 4 παράγοντες) οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν θετικά προσανατολισμένοι. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια τάση συμφωνίας στους 3 από τους 4 παράγοντας της

κλίμακας, ενώ μόνο στον παράγοντα που σχετίζεται με θέματα επαγγελματικής επάρκειας παρουσιάστηκε μια ουδέτερη στάση. Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η πλειοψηφία του δείγματος δεν είχε εκπαιδευτεί πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Στον ελληνικό αλλά και στον διεθνή χώρο έχουν καταγραφεί αρκετές έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν μια γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων (Avramidis & Kolyva 2007 · Woodcock 2013).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι εάν και οι εκπαιδευτικοί (με περισσότερα από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας) αναγνώρισαν τα οφέλη που προσφέρονται από την συνεκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες στον συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Ανάλογο ήταν και το εύρημα στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou, (2006). Τα αποτελέσματα της έρευνας πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι η συνεκπαίδευση υπονομεύει την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της τάξης. Ωστόσο τα οφέλη της πρακτικής αυτής στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, αναγνωρίστηκε από πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με τους Mamah, Deku, Darling & Avoke, (2011) & Karpen (2010) η συνεκπαίδευση βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική αυτοβελτίωση τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα ερευνητών οι οποίοι κατέγραψαν ότι η συνεκπαίδευση ευνοεί τόσο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όσο και αυτά χωρίς (Lindsay, 2007 · Bairley & Winton 1987 · Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009).

Στην συνέχεια θα συζητηθούν επιλεγμένες δηλώσεις της κλίμακας που παρουσίασαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και θα προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα. Η ερώτηση 17 «Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες» αποτέλεσε την δήλωση που οι εκπαιδευτικοί

εξέφρασαν την εντονότερη συμφωνία τους (Μ.Ο 4,15). Στο σημείο αυτό θεωρώ ότι είναι σκόπιμο να αναφερθεί και να σχολιαστεί η δήλωση που συγκέντρωσε την δεύτερη χαμηλότερη μέση τιμή, κι αυτή είναι η ερώτηση 18 - (Μ.Ο. 1,97): «Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες». Τα παραπάνω ευρήματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να δεχτούν και να υποστηρίξουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα στις τάξεις (δήλωση 17), ωστόσο με την ισχυρή διαφωνία τους στην ερώτηση 18 γίνεται φανερό ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια στην απόκτηση κατάλληλων υλικών και ειδικού εξοπλισμού. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται επιφυλακτικότεροι απέναντί στον θεσμό εξαιτίας των πρακτικών ζητημάτων που αφορούν την εφαρμογή του. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Avramidis & Kolyva (2007) και την έρευνα των Odongo & Davidson (2016), όπου οι ερωτώμενοι εάν και αναγνώριζαν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η συνεκπαίδευση παρουσίασαν μια αρνητική στάση ως προς την πρακτική εφαρμογή του θεσμού. Σύμφωνα με τον Bülbül, (2011) μια ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές διασφαλίζεται με τη εξασφάλιση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να διεξάγει το έργο του με το καλύτερο δυνατό τρόπο.

Από τα παραπάνω ευρήματα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ο καινοτόμος αυτός θεσμός και είναι διαθέσιμοι να αναλάβουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες ώστε να υποδεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στα τμήματά τους, παρόλο που η εύρεση κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, που θεωρείται απαραίτητη για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, είναι δύσκολη. Με τα ευρήματα αυτά καταλήγουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια γενική θετική στάση απέναντι στον θεσμό εκφράζοντας όμως τις ανησυχίες τους.

5.1.1 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με τον αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα

Ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα αποτέλεσε μια μεταβλητή που διαφοροποίησε την στάση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή επηρέασε σημαντικά τόσο την στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα επαγγελματικής επάρκειας (2^{ος} παράγοντας) όσο και με τα θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία (4^{ος} παράγοντας). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους (0-3 μαθητές) παρουσίασαν σημαντικές διαφορές με τους εκπαιδευτικούς που φιλοξενούσαν έναν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (6-10 μαθητές). Σύμφωνα με τους Rakar & Kaczmarek (2009), οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούν έναν μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους, παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τμήμα αναμφισβήτητα αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς, διότι δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο το διδακτικό του έργο αφού κάθε μαθητής χρήζει ειδική διαχείριση. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούσαν έναν μικρό αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους (1-3 μαθητές), παρουσίασαν μια θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς που είχαν ένα μεγαλύτερο πλήθος μαθητών με ειδικές ανάγκες ως προς τα πλεονεκτήματα που προσφέρονται για τα παιδιά αυτά μέσα από την συνεκπαίδευση. Τέλος οι εκπαιδευτικοί με μικρότερο αριθμό μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους, φάνηκαν λιγότερο θετικοί στην δήλωση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται στις ειδικές τάξεις από εκείνους που φιλοξενούν έναν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών οι οποίοι διατύπωσαν μια πιο ένθερμη συμφωνία.

5.1.2 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με την επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής αποτέλεσε έναν παράγοντα που διαφοροποίησε τη στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Η επιμόρφωση που είχαν λάβει οι εκπαιδευτικοί επηρέασε σημαντικά τις στάσεις τους μόνο όμως ως προς τον δεύτερο παράγοντα της κλίμακας ο οποίος ασχολείται με θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Εάν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών (με επιμόρφωση και χωρίς) φάνηκε να διαφωνούν σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή φάνηκε να διαφωνούν λιγότερο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωση όπου οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την εντονότερη διαφωνία τους κι αυτή ήταν η ερώτηση 2: *«Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες»*, με μέση τιμή (1,87). Το συγκεκριμένο εύρημα μας δείχνει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν έχουν αποκτήσει κατάλληλη εκπαίδευση για θέματα ειδικής αγωγής. Από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας μας έγινε φανερό ότι μόνο το 13,4% των ερωτηθέντων είχε απαντήσει καταφατικά στο δημογραφικό στοιχείο του αφορούσε την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή με παρακολούθηση σεμιναρίων άνω των 300 ωρών. Ωστόσο η δήλωση 16 : *«Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής»* μας αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης απαιτεί την ειδική ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση με μέση τιμή συμφωνίας 3,8.

Ειδικότερα, μετά τον μη παραμετρικό έλεγχο διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει μεγάλης διάρκειας σεμινάρια στην ειδική αγωγή και εκείνων, που δεν είχαν αντίστοιχη επιμόρφωση. Το εύρημα της έρευνας μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ήταν εκείνοι που

είχαν θετικότερη στάση προς τη συνεκπαίδευση σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής, επιβεβαιώνοντας έτσι την δεύτερη υπόθεση της έρευνας. Το εύρημα αυτό μας αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει την κατάλληλη ειδική κατάρτιση, δήλωσαν ότι είχαν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους να διδάξουν σε ένα ποικιλόμορφο ακροατήριο. Συνοπτικά λοιπόν θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων άνω των 300 ωρών στην ειδική αγωγή, παρουσιάζουν μια θετικότερη στάση από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν αντίστοιχη επιμόρφωση, ως προς την επαγγελματική τους επάρκεια αναφορικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Σε πολλές έρευνες η ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια μεταβλητή που επηρεάζει σημαντικά την στάση των ερωτηθέντων για την συνεκπαίδευση. Ανάλογα αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα προέκυψαν σε έναν μεγάλο αριθμό ερευνών (Avramidis et. Al., 2000 · Avramidis & Kolyva, 2007 ·Fakolade et al., 2009 · Cargan & Schidt, 2011 ·Buford & Casey, 2012· Woodcock, 2013· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014 · Varcoe & Boyle, 2014· Cameron, 2017 · Miesera & Gebhardt, 2018). Σε όλες τις παραπάνω έρευνες η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα ειδικής αγωγής αποτέλεσε μια σημαντική μεταβλητή για μια θετικότερη στάση των ερωτηθέντων. Η κατάλληλη εκπαίδευση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κίνητρο για να εμπιστευτούν τις δυνατότητες του, να πάρουν πρωτοβουλίες και να συμβάλλουν στην επιτυχή έκβαση της ελπιδοφόρας πρακτικής της συνεκπαίδευσης.

5.1.3 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με τα έτη προϋπηρεσίας

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση επηρεάζεται σημαντικά από τα έτη της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε την μεταβλητή που επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στους τρεις από τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας πιο συγκεκριμένα στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσής (1^{ος} παράγοντας), στα θέματα της επαγγελματικής επάρκειας (2^{ος} παράγοντας), στο εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (3^{ος} παράγοντας). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας διαφέρουν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας από αυτούς. Τα έτη προϋπηρεσίας αποτελούν μια μεταβλητή που φάνηκε και σε άλλες έρευνες ότι οδηγούν σε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou 2008). Η μελέτη της μεταβλητής αυτής επιβεβαιώνει την υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας αναμενόταν να έχουν πιο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αναγνώρισαν τα πλεονεκτήματα που προσφέρονται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα από την συνεκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, υποστήριξαν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι μέσω της συνεκπαίδευσης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες επωφελούνται στον κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα. Μάλιστα ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα από την ανάλυση που προηγήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να συμφωνούν στην δήλωση ότι η συνεκπαίδευση ως εκπαιδευτική πρακτική επισκιάζει την

ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας οι οποίοι συμφώνησαν πιο ένθερμα στην δήλωση αυτή. Το εύρημά μας συμφωνεί με την έρευνα των Batsiou et al. (2008) που κατέδειξε την εκπαιδευτική προϋπηρεσία ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Idol (2006), οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, ήταν πιο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση καθώς θεωρούσαν ότι είναι και πιο έμπειροι. Τέλος αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και από μια ελληνική έρευνα των Koutrouba et al. (2008). Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο πιο θετική ήταν η στάση τους προς τη συνεκπαίδευση. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας αισθάνονται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες, ως αποτέλεσμα της διδακτικής τους εμπειρίας.

5.1.4 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το είδος της ειδικής ανάγκης του μαθητή

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση επηρεάζεται σημαντικά από το είδος της αναπηρίας του μαθητή στην συγκεκριμένη έρευνα μόνο στον 2^ο παράγοντα της κλίμακας που μελετά τα θέματα της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα διαφορές στον παράγοντα αυτόν παρουσιάστηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που φιλοξενούσαν στα τμήματα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα από τις παραπάνω αναλύσεις δεν επιβεβαιώνουν την τέταρτη υπόθεση της έρευνας μας: « οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν θετικότερη στάση για τους μαθητές με

σωματικές βλάβες παρά με συμπεριφοριστικές δυσκολίες». Οι εκπαιδευτικοί που στις τάξεις τους φιλοξενούσαν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς δήλωσαν λιγότερο αγχωμένοι στο να δεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στο τμήμα τους. Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε το εύρημα αυτό στην ακόλουθη φράση: «Ανεξαρτήτως της ειδικής ανάγκης του κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράζουν μια θετική στάση ως προς την συνεκπαίδευση». Ανάλογα συμπεράσματα με την δική μας έρευνα, είχε και η έρευνα του Hoofman (2014), όπου το είδος της ειδικής ανάγκης του μαθητή δεν επηρέασε σημαντικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές οι οποίοι κατέγραψαν ότι το είδος της ειδικής ανάγκης του μαθητή επηρεάζει σημαντικά την στάση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2009), οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν μια αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσλειτουργίες φάνηκε να προβληματίζουν περισσότερο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι διδάσκοντες ανησυχούν για την εμφάνιση μη συμβατών συμπεριφορών καθώς και για τον τρόπο διαχείρισής τους (Avramidis et al., 2000). Τα ίδια ευρήματα παρουσιάζονται και από την έρευνα των Avramidis & Kolyva, (2007). Οι μαθητές με σωματικές βλάβες αντιμετωπίζονται θετικότερα από τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές (Cargan & Schidt, 2011 · Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

5.1.5 Η στάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το φύλο

Η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες. Στην έρευνα των Fakolade et al., (2009) το φύλο αποτέλεσε μια μεταβλητή που παρουσίασε σημαντικά στατιστικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να απαντούν θετικότερα σε σχετική έρευνα. Στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που διατύπωσαν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

5.2 Περιορισμοί

Η παρούσα εργασία κατέληξε σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Η γενίκευση των ευρημάτων μας στον γενικότερο πληθυσμό θεωρώ ότι είναι εξαιρετικά επισφαλής, διότι το μέγεθος του δείγματος είναι περιορισμένο κι επιλέχθηκε μόνο από δύο γεωγραφικές περιοχές. Τέλος, η παρούσα έρευνα μελέτησε τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση και δεν μπορεί να προβλέψει εάν οι εκπαιδευτικοί θα δράσουν με τον τρόπο που ανέφεραν στα ερωτηματολόγια τους και στην πραγματικότητα.

Επίλογος

Όπως διαφάνηκε, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση είναι θετική. Το εύρημα αυτό είναι ενθαρρυντικό, καθώς η διαμόρφωση θετικών στάσεων από τη πλευρά των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με αναπηρία και τη συνεκπαίδευση αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις ώστε να μπορέσει ο θεσμός αυτός να εξελιχθεί στην χώρα μας και να εφαρμόζεται με σωστό τρόπο, προσφέροντας όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη στους μαθητές. Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, ωστόσο, καταδεικνύει ότι η στάση των εκπαιδευτικών, αν και εμφανίζεται ως θετική, συνοδεύεται και με αμφιβολίες. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρει η συνεκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ωστόσο εκφράζονται αμφιβολίες για την ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Ακόμη, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες στην τάξη τους για να ενισχύσουν την διαδικασία, διατυπώνουν μια ελαφρώς αρνητική στάση για την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις. Στο αποτέλεσμα αυτό ίσως να οδηγούνται λόγω της δύσκολης παροχής του κατάλληλου εκπαιδευτικού εξοπλισμού που θα διευκόλυνε το έργο τους ή λόγω της ελλιπής μόρφωσης που διαθέτουν για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες με

αποτέλεσμα να μην έχουν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες. Παρόλο αυτά το ενθαρρυντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η συνεκπαίδευση απαιτεί την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επίμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. σελ. 29-54, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο. Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση, στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σσ. 156-169.

Πατσιδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α', Αθήνα: Άτροπος.

Σούλης, Σ – Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*, Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ.–Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.

Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στη Ελλάδα*. Αθήνα : Gutenberg.

Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Νομοθεσίες

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

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2015

Ν. 3699/2008. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»

Νόμος 4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012). «Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα 31 δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες» Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου 2015.

Νόμος 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013). «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.» Ανακτήθηκε στις 17 Σεπτεμβρίου 2013.

Νόμος 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014). «Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2015.

Νόμος 4415/2016, ΦΕΚ Α 159 /06.09.2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»(Τροπολογία για την Ειδική Αγωγή). Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2016.

Ξένη βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom. A teacher education Guide*. France, UNESCO.

Ainscow, M. (1997a). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης, στο Τάφα, Ε. (επιμ). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 25-54. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools. Studies in inclusive education Series*, Philadelphia: Falmer Press, London.

Ainscow, M., Farrell P. & Tweddle D., (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities, *International Journal of*

Inclusive Education, 4(3), 211-229.

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3(7), 5-20.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143- 163.

Avramides, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Bailey, D. B., & Winton, P J. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73-88.

Batsiou, S., Bebetos, P., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion), στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, σσ. 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Barton L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. Institute of Education University of London Professorial Lecture.

Bülbul, M. (2011). Inclusion: Something More than sitting together. *International Center for Innovation in Education*.

Buford, S. & Casey, L. (2012). Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. *Delta Journal of Education* 2(2), 17-30.

Cameron, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028-1044. DOI: 10.1080/13603116.2017.1326177

Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171-195.

Cochran, H. K. (1997). *The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusion (STATIC)*. Doctoral dissertation. The University of Alabama , Tuscaloosa.

Desimone, J., Maldonado, N. & Rodriguez, V. (2013). Attitudes about Inclusion: Through the Lens of Practitioners and Novices. *THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION APPRENTICESHIP*. 2,(1)

Douglas D., Larke, A., Chanda E., Wash J. (2011). The Benefits and Barriers Toward Diversity Inclusion Regarding Agricultural Science Teachers in Texas Secondary Agricultural Education Programs. *Journal of Agricultural Education* 52(2), 140–150

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155- 169.

Farrell, P. (2000). 'The impact of research on developments in inclusive education', *International Journal of Inclusive Education*. 4(2), 153–162.

Farrell & Ainscow, M. (2002). *Making special Education inclusive*. New York. David Fulton Publishers.

Rafferty, Y , Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.

Rafferty, Y. & Griffin, K. (2005) Benefits and Risk of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Council for Exceptional children* 27(3), 173-192

Florian, L,. (2014). What's counts of evidence of inclusive education? *European Journal of Special Education*, 29(3), 286-294.

Galaterou, J. & Antoniou, A. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International journal of special education*. 32(4).

Hammond· H.& Ingalls L., (2003), Teachers' Attitudes toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Rural special education Quarterly*, 22(2),24-30.

Hoover-Dempsey, K. Walker J., Jones, K. & Reed, R. «Teacher involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement». *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843-867.

Hofman, F. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training* 1(2).

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools, *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards

Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.

Kappen, M. (2010). Inclusive education: Programmes and provisions. *I – manager's Journal on Educational Psychology* 4(1).

Krantz, P., (1997a). Χωριστή εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, κοινωνικά κινήματα και επιστήμη, στο Τάφα, Ε. (επιμ). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 71-80. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 – 421.

Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school. Sustaining Equity and Standards*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/ mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.

Mamah, V., Deku P., Darling, S. & Avoke, S. (2011). University teacher's perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 70- 79.

Meister, H., (2004). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης, στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, 75-85. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Miles, S. & Singal, N. (2009). The Education for All and inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education* 14(1), 1-15.

Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018): Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.

Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, in Daniels, H. (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, pp. 5-30. London: Routledge Falmer Press. Ανακτήθηκε από <https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=Inclusion+in+Education+From+Concepts+Values+and+Critique+to+Practice%2C&btnG>

Odongo, G. & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of special education*. 31(2).

Oluka, B. N., & Egbo, J. E. (2014). Inclusive Education Programmes: Challenges and Roles of Guidance Counsellors. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 1(3), 40-44.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock:

Macmillan.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010) Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. DOI: 10.1080/08856250903450848

Reiter, S. (2000). Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation, *Focus on Exceptional Children*, 32(8), 1-14.

Saleh, L., (1997a). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στην συνεκπαίδευση, στο Τάφα, Ε. (επιμ). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 55-70. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sehrbroch P., (2004). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, 89-100. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach *Eur. J. of Special Needs* 17(2) 149-159.

Tilstone, C. (2000). Η inclusion μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: Πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, σσ. 223-235. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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. doi: 10.12691/education-2-4-6.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: *Routledge Falmer*, 1, 382-385.

Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), pp.17-35.

Waren, C. & Alston, A.J., (2004). An analysis of the Barriers and Benefits to diversity Inclusion in North Carolina Secondary agricultural education curricula. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54 (1), 34-47.

Walton, E., (2015). Inclusive Education as an International. *Intervention in School and Clinic*, 50(3) 173-177.

Watkins, A., (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση: πληροφορίες σχετικές με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες της Ευρώπης, στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, σσ 105-135. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Willis, C., (2009). *Creating inclusive learning environments for young children. What to do Monday morning*. Corwin press.

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 16-29.

Zigmond , N. (2003) Where should students with Disabilities |Receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of special education*, 37 (3).

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Zollers , N., Ramanathan A. & Yu, M. (1999) The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12 (2), 157-174.

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1 Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση 4 παραγόντων.....	56
Πίνακας 2 Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των Στάσεων των Καθηγητών	59
Πίνακας 3 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για όλες τις 20 ερωτήσεις	60
Πίνακας 4 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον πρώτο παράγοντα	61
Πίνακας 5 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον δεύτερο παράγοντα	61
Πίνακας 6 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον τρίτο παράγοντα.....	62
Πίνακας 7 Υπολογισμός του Cronbach's Alpha για τον τέταρτο παράγοντα	62

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου του αριθμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα με την ερώτηση 11	73
Γράφημα 2 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου του πλήθους των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα με την ερώτηση 14	74
Γράφημα 3 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου του πλήθους των μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα με την ερώτηση 7	75
Γράφημα 4 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου της επιμόρφωσης με την ερώτηση 6	77
Γράφημα 5 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου της επιμόρφωσης με την ερώτηση 6	78
Γράφημα 6 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "έτη προϋπηρεσίας" με την ερώτηση 13	80

Γράφημα 7 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "έτη προϋπηρεσίας" με την ερώτηση 14	81
Γράφημα 8 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "έτη προϋπηρεσίας" με την ερώτηση 15	82
Γράφημα 9 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "ειδικές ανάγκες μαθητών" με την ερώτηση 5	84
Γράφημα 10 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "ειδικές ανάγκες μαθητών" με την ερώτηση 10	85
Γράφημα 11 Σύγκριση του δημογραφικού στοιχείου "ειδικές ανάγκες μαθητών" με την ερώτηση 4	86

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

2. Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

3. Αισθάνομαι εύκολα ότι διαψεύδομαι όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές

Ανάγκες

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

4. Είμαι αγχωμένος-η όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

5. Αν και τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα

περιβάλλοντα

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

6. Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές

ανάγκες

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

7. Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε

ειδικές τάξεις

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

8. Νιώθω άνετα να διδάξω σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

9. Έχω πρόβλημα στο να διδάξω σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

10. Μπορώ να χειριστώ με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

11. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης

Διαφωνώ απόλυτα

- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

12. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις

όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

13. Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην

ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη συνηθισμένη τάξη

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

14. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν

συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

15. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

16. Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

18. Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

19. Ο διευθυντής μου στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

20. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

ΦΥΛΟ:

Άνδρας

Γυναίκα

ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ.....

A. Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα την περιοχή στην οποία υπηρετείτε σαν εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος:

Αστική (πάνω από 100.000)

Ημιαστική (30.000 – 99.000)

Κοινότητα (5.000 – 29.000)

Αγροτική (λιγότερο από 5.000)

Β. Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει τη θέση στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος:

Γενική εκπαίδευση

Ειδική εκπαίδευση

Γ. Σημειώστε τον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση:

Λιγότερο από 3 έτη

4 – 6 έτη

7 – 10 έτη

Περισσότερο από 10 έτη

Δ. Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πόσους μαθητές κατά μέσο όρο έχουν τα τμήματα στα οποία διδάσκετε:

1 – 10 μαθητές

11 – 20 μαθητές

21 – 30 μαθητές

31- 40 μαθητές

Ε. Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχετε αποκτήσει:

Πτυχίο ΤΕΙ

Πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικό

ΣΤ. Έχετε κάνει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω από 300 ώρες

ΝΑΙ Η ΟΧΙ

Z. Με ποια ειδικότητα υπηρετείτε;.....

H. Σημειώστε πόσοι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκετε και έχουν αναγνωρισθεί ως μαθητές της ειδικής αγωγής.

0 μαθητές

1 – 3 μαθητές

4 – 5 μαθητές

6 – 10 μαθητές

Περισσότεροι από 10 μαθητές

Θ. Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα τις ειδικές ανάγκες των μαθητών που αναφέρθηκαν παραπάνω:

Μαθησιακές Δυσκολίες

Προβλήματα Συμπεριφοράς

Κινητικά προβλήματα

Νοητική Καθυστέρηση

Κώφωση-Βαρηκοΐα

Τύφλωση

Καμία από τις παραπάνω

Όλες οι παραπάνω

I. Σημειώστε την κατηγορία στην οποία εμπίπτετε:

- Δεν έχω παιδί με ειδικές ανάγκες που ζει στο σπίτι
- Έχω παιδί με ειδικές ανάγκες που ζει στο σπίτι (αν προέρχεστε από οικογένεια στην οποία υπήρχε ένα άτομο με ειδικές ανάγκες επιλέξτε αυτή την απάντηση)