



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής
αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την
εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές
αναπηρίες στο γενικό σχολείο**

Παπαδοπούλου Αθηνά

Θεσσαλονίκη 2021



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο

Survey of views of special and general education teachers in primary and secondary education for the inclusive education of students with profound or/and multiple disabilities in primary school

Παπαδοπούλου Αθηνά

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2021

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	3
Ευρετήριο πινάκων.....	5
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	8
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Πρόλογος.....	11
Εισαγωγή.....	12
Κεφάλαιο 1ο.....	15
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	15
1.1. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη.....	15
1.1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	19
1.2. Βαριές ή/και Πολλαπλές Αναπηρίες.....	23
1.2.1. Όροι και ορισμοί.....	23
1.2.2. Αξιολόγηση και Εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.....	24
1.3. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.....	31
1.3.1. Οι Νομοθετικές Μεταρρυθμίσεις.....	31
1.3.2. Προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	33
1.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	39
1.5. Σκοπός της έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα.....	45
Κεφάλαιο 2ο.....	46
Μεθοδολογία της έρευνας.....	46
2.1. Ερευνητική Στρατηγική.....	46
2.2.Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	46

2.3. Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου	48
2.4. Ανάλυση Δεδομένων.....	49
2.5. Συμμετέχοντες	50
Κεφάλαιο 3 ^ο	55
Αποτελέσματα.....	55
3.1. Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων	55
3.1.1. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο παράγοντα.....	60
3.1.2. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον δεύτερο παράγοντα	60
3.1.3. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο παράγοντα	61
3.1.4. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τέταρτο παράγοντα	61
3.2. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 1ου παράγοντα	61
3.2.1. Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο	63
3.2.2. Διαφοροποίηση ως προς τους εκπαιδευτικούς με ή χωρίς σπουδές στην ΕΑΕ	64
3.2.3. Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία και ως προς το εργασιακό καθεστώς	66
3.3. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 2ου παράγοντα	70
3.3.1. Διαφορές ως προς την εξειδίκευση στην ΕΑΕ.....	73
3.3.2. Διαφορές ως προς την Ηλικία.....	81
3.3.3. Διαφορές ως προς το εργασιακό καθεστώς	84
3.4. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 3ου παράγοντα	88
3.5. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 4ου παράγοντα	93
3.6. Η γενική έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	96
3.7. Η ανοιχτή δήλωση/ τοποθέτηση.....	99
Κεφάλαιο 4 ^ο	100
Συζήτηση-Συμπεράσματα	100

4.1. Συζήτηση.....	100
4.2. Συμπεράσματα	108
Βιβλιογραφία	118
Παράρτημα 1	137
Ερωτηματολόγιο.....	137
Παράρτημα 2	141

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Φύλο	51
Πίνακας 2: Ηλικία	51
Πίνακας 3: Εργασιακό καθεστώς	51
Πίνακας 4: Ειδικότητα/κλάδος	52
Πίνακας 5: Βαθμίδα Εκπαίδευσης	53
Πίνακας 6: Σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας	54
Πίνακας 7: Σπουδές στην Ειδική Αγωγή.....	54
Πίνακας 8: Είδη σπουδών στην Ειδική Αγωγή.....	55
Πίνακας 9: Δοκιμασία σφαιρικότητας Bartlett και δείκτης ΚΜΟ	56
Πίνακας 10: Συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων	59
Πίνακας 11: Πίνακας φορτίων ανά παράγοντα.....	60
Πίνακας 12: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο παράγοντα	61
Πίνακας 13: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον δεύτερο παράγοντα	61
Πίνακας 14: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο παράγοντα	62
Πίνακας 15: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τέταρτο παράγοντα	62
Πίνακας 16: Απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές συχνότητες των δηλώσεων των Γ1, Γ2, Γ5, Γ7, Γ8 και Γ12	63

Πίνακας 17: Κατάταξη ως προς το φύλο σύμφωνα με την δοκιμασία Mann-Whitney U για τα ερωτήματα (Γ6 και Γ8).....	64
Πίνακας 18: Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής με Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk	65
Πίνακας 19: Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής με το Mann-Whitney U Test.....	65
Πίνακας 20: Mann-Whitney U Test για EXEAE και EMEAE ως προς τη δήλωση (Γ8).....	66
Πίνακας 21: Kruskal-Wallis Test για την ηλικία και τη Γ8 δήλωση	68
Πίνακας 22: Kruskal-Wallis Test για το εργασιακό καθεστώς και τη δήλωση (Γ8).....	69
Πίνακας 23: Mann-Whitney U για αναπληρωτές και μόνιμους ως προς τις απόψεις τους για τη δήλωση (Γ8)	70
Πίνακας 24: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις Α6 και Α7	71
Πίνακας 25: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις Α10, Β2 και Β4.....	72
Πίνακας 26:Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις Β5, Γ9 και Γ11	73
Πίνακας 27:Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις Γ13 και Γ16	74
Πίνακας 28: Συγκεντρωτικός πίνακας για το Mann-Whitney U Test για EMEAE και EXEAE	75
Πίνακας 29: Chi-Square test για τη δήλωση Α7 και την εξειδίκευση στην ΕΑΕ	76
Πίνακας 30: Πίνακας συνάφειας για την εξειδίκευση και τη δήλωση Α7	77
Πίνακας 31: Πίνακας Συνάφειας για την εξειδίκευση στην ΕΑΕ και τις δηλώσεις Β4,Β5.....	78
Πίνακας 32: Πίνακας μονότονης συσχέτισης Spearman's rho για τις δηλώσεις Β2, Β4, Β5	79

Πίνακας 33:Τάξεις του Mann-Whitney U Test ως προς το Φύλο και τη B4 δήλωση	80
Πίνακας 34: Mann-Whitney U Test ως προς το Φύλο και τη B4 δήλωση	80
Πίνακας 35:Τάξεις κατά το Kruskal-Wallis Test για την Ηλικία.....	83
Πίνακας 36:Πίνακας αποτελεσμάτων Kruskal-Wallis Test για την ηλικία.....	83
Πίνακας 37: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες (Ηλικία και ερωτήματα A6,A7,B2,B4,B5,Γ13,Γ16)	84
Πίνακας 38:Κατάταξη κατά το Kruskal- Wallis για το εργασιακό καθεστώς..	87
Πίνακας 39: Mann-Whitney U Test για την εργασιακή σχέση.....	88
Πίνακας 40: Οι αξιωματικές αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για ΑμεΑ	90
Πίνακας 41: Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης	91
Πίνακας 42: Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	92
Πίνακας 43: Kruskal-Wallis Test ως προς την Ηλικία και τη δήλωση A9	93
Πίνακας 44: Mann-Whitney U ως προς τις ηλικιακές ομάδες 20-30 ετών και >51 ετών	94
Πίνακας 45: Mann-Whitney U ως προς την σχέση εργασίας και τη δήλωση A9	94
Πίνακας 46: Kruskal Wallis ως προς την σχέση εργασίας και τη δήλωση A9	95
Πίνακας 47: Συνεργασία, επικοινωνία, ενημερότητα, επιμόρφωση	96
Πίνακας 48: Mann Whitney U Test ως προς την ηλικία και την σχέση εργασίας	97
Πίνακας 49: Οι απόψεις για την γενική έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης	99
Πίνακας 50: Οικονομικοί πόροι και εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	100

Πίνακας 51: Mann Whitney U ως προς την εξειδίκευση και το ερώτημα A3	100
Πίνακας 52: Kruskal Wallis Test ως προς την ηλικία και την εργασιακή σχέση για τη δήλωση A3.....	101
Πίνακας 53: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για το ερώτημα Γ20	102
Πίνακας 54: Πίνακας συνολικής διακύμανσης	144
Πίνακας 55: Πίνακας αποτελεσμάτων με ποσοστά διακυμάνσεων	145
Πίνακας 56: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του πρώτου παράγοντα	146
Πίνακας 57: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του δεύτερου παράγοντα	147
Πίνακας 58: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του τρίτου παράγοντα	148
Πίνακας 59: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του τέταρτου παράγοντα	149

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1: Διάγραμμα ιδιοτιμών	62
Γράφημα 2: Θηκογράμματα ερωτήματος Γ8 για ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ	73
Γράφημα 3: Ιστογράμματα ασύμμετρων κατανομών σε απόλυτες συχνότητες για ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ, ως προς το ερώτημα Γ8	73
Γράφημα 4: Ιστογράμματα ασύμμετρων κατανομών σε σχετικές συχνότητες για ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ, ως προς το ερώτημα Γ8	73
Γράφημα 5: Δηλώσεις ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ για τη Γ13.....	87
Γράφημα 6: Δηλώσεις εκπαιδευτικών ΕΜΑΕ και ΕΧΑΕΑ για τη Γ16.....	87

Περίληψη

Η αρχή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προβάλλεται ως μέσο για τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου με στόχο τα βέλτιστα δυνατά οφέλη για όλους τους μαθητές μέσω της φοίτησής τους σε ένα ενιαίο συμπεριληπτικό πλαίσιο, ένα Σχολείο για Όλους. Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο. Ειδικότερα, επιχειρείται να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον όρο εκπαιδευτική συμπερίληψη αρχικά ως προς τη γενική της έννοια και στη συνέχεια πιο συγκεκριμένα για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Επιπροσθέτως, η έρευνα διερευνά εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων βάσει των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών και τέλος εξετάζονται οι παράγοντες, ο οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτηθέντων.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις 201 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είτε εργάζονταν στη γενική είτε στην ειδική εκπαίδευση, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου.

Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να τοποθετείται θετικά περί της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες υπό προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως η υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προϋποθέτει κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και εξοπλισμό, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, επιμόρφωση, κατάρτιση και ενημερότητα, τροποποιήσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, αλλαγές στις αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία, ολιστική προσέγγιση στην παρέμβαση, προσλήψεις εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού και αύξηση των οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτική συμπερίληψη, απόψεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βαριές πολλαπλές αναπηρίες

Abstract

The principle of educational inclusion is promoted as a means of creating a better world with the aim of achieving the best possible benefits for all students through their attendance in a single inclusive framework, a School for All. The present study explores the views of General and Special Education teachers of Primary and Secondary Education regarding the educational inclusion of students with severe and/or multiple disabilities in the General School. In particular, it attempts to examine teachers' views on the term educational inclusion, first in its general sense and then more specifically for students with severe and/or multiple disabilities. In addition, the survey investigates whether there are differences between the views of participants based on their demographic characteristics and finally, it examines the factors that contribute to the successful inclusion of students with severe and/or multiple disabilities, according to the respondents' statements.

In order to achieve the aim of the research, the views of 201 primary and secondary school teachers, who either worked in general or special education, were explored through the use of a questionnaire as a research tool. The results revealed that the majority of the teachers who participated in the survey were in favour of the educational inclusion of students with severe and/or multiple disabilities under certain conditions. More specifically, they argue that the implementation of educational inclusion requires appropriate infrastructure and equipment, cooperation and communication between teachers, parents, students, education, training and awareness, modifications to the Curriculum, modern forms of teaching, changes in the culture of the school unit, changes in perceptions of people with disabilities, a holistic approach to intervention, recruitment of teachers and support staff and an increase in financial resources for education.

Keywords: educational inclusion, teachers' views, primary education, secondary education, severe multiple disabilities

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Αφορμή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, όπου προκύπτουν καθημερινά διάφορες προκλήσεις στη διδασκαλία, οι οποίες φαίνεται πως συνδέονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κυρία Καρτασίδου Λευκοθέα για τις πολύτιμες συμβουλές της και τον χρόνο που διέθετε για να με υποστηρίξει πνευματικά και ηθικά καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Πολύτιμη ήταν και η συμβολή των μελών της επιτροπής κυρίας Γιαννούλη Βασιλικής και κυρίου Αγαλιώτη Ιωάννη, από τους οποίους αποκόμισα πολύτιμες γνώσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που επέδειξαν άμεσα ενδιαφέρον να συμβάλλουν με τη συμμετοχή τους στην προσωπική μου προσπάθεια.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική συμπερίληψη διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών με στόχο τη συνύπαρξη και τη συνδιδασκαλία μαθητών/τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Γενικά Σχολεία και στις γενικές τάξεις (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007). Παρότι η έννοια της συμπερίληψης χρησιμοποιείται κυρίως αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, αφορά όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευόμενους. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στηρίζεται στην αρχή ότι όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών να εκπαιδούνται σε ένα συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον (Fisher, 2007). Σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού και με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με αναπηρία, πρέπει να γίνονται τροποποιήσεις στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, να επιλέγεται η κατάλληλη ανά περίπτωση στρατηγική αποβλέποντας στη βελτίωση της μάθησης. Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους. Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντίστοιχων αντιλήψεων που να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα να ωφελούνται στο μέγιστο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Onaga & Martoccio, 2008). Το γενικό σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία τα άτομα με αναπηρία καλούνται μεγαλώνοντας να ζήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους που τη στελεχώνουν. Η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο με όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις και προσαρμογές, όπως αυτές ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι επομένως ένα προ στάδιο της ζωής. Η κοινωνική συνδιαλλαγή τους, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, η λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών για τον εαυτό τους, η αυτονομία τους σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας είναι κάποιες από τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσονται στο γενικό πλαίσιο. Τα άτομα με αναπηρία ως πολίτες της κοινωνίας, πρέπει να γνωρίζουν

τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμπερίληψής τους στη γενική εκπαίδευση.

Απαραίτητη προϋπόθεση επομένως για την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία αποτελεί η συμπερίληψη, γι' αυτό και το άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες επιτάσσει τη διασφάλιση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία σε ενιαία ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιχειρώντας και στη χώρα μας την αλλαγή από τη διαχωρισμένη ειδική αγωγή σε ένα Σχολείο για Όλους, είναι περισσότερο από αναγκαία η παραγωγή αξιόπιστων και χρήσιμων στατιστικών δεδομένων και δεικτών, για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των πολιτικών και των μέτρων που λαμβάνονται προς αυτή την κατεύθυνση (Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας, 2019). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συναίνεση των εκπαιδευτικών είναι προϋπόθεση για την υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής πρότασης, θεωρείται αναγκαία η διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τον θεσμό της συμπερίληψης. Ως επακόλουθο, το αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες εμπλουτίζοντας περαιτέρω τη βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, η έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει σε περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες πάνω στο ζήτημα της συμπερίληψης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, να εντοπιστούν οι καλές πρακτικές και να εφαρμοσθούν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο που αφορά τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας χωρίζεται σε πέντε επιμέρους υποκεφάλαια. Αρχικά, επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας της εκπαιδευτικής συμπερίληψης κάνοντας μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση. Μέσω της εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων που έχουν χρησιμοποιηθεί τα προηγούμενα χρόνια και με την παρουσίαση του πολιτικού και νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, διευκρινίζονται σημαντικές παράμετροι του θέματος, ώστε ο αναγνώστης να παρακολουθεί ανεμπόδιστα τα σημεία της έρευνας. Το δεύτερο υποκεφάλαιο εστιάζει στα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, όπου αρχικά δίνονται διάφοροι ορισμοί, προκειμένου να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια του υποκεφαλαίου, γίνεται αναφορά στις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες,

παρατίθενται διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας τους και υπογραμμίζεται η σημασία της αξιολόγησης και της συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τρίτο υποκεφάλαιο, εξετάζεται η συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο, όπου αναλύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Έπειτα, το τέταρτο υποκεφάλαιο αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Τέλος, το πέμπτο υποκεφάλαιο περιέχει τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί υπό εξέταση. Παρουσιάζονται, επίσης, οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται η ερευνητική στρατηγική, το ερευνητικό εργαλείο, η μέθοδος συλλογής του δείγματος, τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, η διαδικασία χορήγησης του εργαλείου και η ανάλυση των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο περιέχονται η Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων και τα Περιγραφικά Στατιστικά για τις μεταβλητές των παραγόντων που προέκυψαν.

Το τέταρτο κεφάλαιο εξετάζει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, σχολιάζονται με βάση το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με προϋπάρχουσες έρευνες και γίνεται προσπάθεια για το πώς μπορούν πιθανώς να εξηγηθούν. Στο τέλος, παρατίθενται εκπαιδευτικές εφαρμογές, όπου διατυπώνονται προτάσεις για την εφαρμογή των ευρημάτων στην εκπαιδευτική ή κλινική πράξη καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα πάνω στο ίδιο θέμα.

Κεφάλαιο 1ο

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα, ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε σε διεθνές επίπεδο, ως όρος που περιλαμβάνει «άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες συμπεριλαμβανομένων και των αισθητηριακών βλαβών και σε νοητικές ή ψυχολογικές δυσλειτουργίες, οι οποίες περιορίζουν ή καθιστούν αδύνατη την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται φυσιολογική για έναν άνθρωπο» σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης που συγκλήθηκε το 1993. Το άρθρο 1 του Ν. 2817/ 2000 αντικατέστησε στη χώρα μας τον όρο άτομα με ειδικές ανάγκες με τον όρο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναφερόταν στα *«άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, νοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων»*. Όπως διατυπώθηκε στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί μπορούν να έχουν εκπαίδευση στο Γενικό Σχολείο, είτε μέσα στη γενική τάξη υπό την υποστήριξη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), είτε μέσα στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) (Ευσταθίου, 2018). Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν. 2817/2000 *«οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ» και «σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα ΤΕ που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων»*.

Νωρίτερα, το 1994 μέσω της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα ο όρος άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προώθησε ενέργειες που αφορούσαν την εκπαίδευση των μαθητών στα Γενικά Σχολεία. Η διακήρυξη αποσκοπούσε στον σχεδιασμό δράσεων μέσω της ενεργοποίησης των πολιτικών και των οργανισμών των χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία γνωστοποιήθηκε στη διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε από την UNESCO. Αργότερα, το 2007, ψηφίστηκε η *«Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες»*, όπου αναφέρθηκε ο όρος άτομα με αναπηρία.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, με τη Νομοθετική Πράξη 3699 του 2008 και συγκεκριμένα με το άρθρο 3 περί Ειδικής Αγωγής, με τον όρο μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίζονται:

«[Ο]σοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες» (Ν. 3699/2008, άρθρο 3).

Η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπερίληψης, διότι, σύμφωνα με τον Dederich (όπ. αναφ. στο Rix, 2020) η επιτυχία συμπεριληπτικών πρακτικών εξαρτάται σημαντικά από το είδος ή τον βαθμό της αναπηρίας. Η περιγραφή της έννοιας της αναπηρίας έχει συναντήσει πολλές δυσκολίες στο πέρασμα των χρόνων, καθώς διαμορφώνεται με γνώμονα τις ισχύουσες απόψεις σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο και με βάση τα ίδια τα άτομα που έχουν την αναπηρία. Ορισμένες περιγραφές προσεγγίζουν την αναπηρία με κριτήριο τη μειονεκτικότητα, ενώ άλλες βάσει των συμπεριφορών των ατόμων και τις προσδοκίες που δημιουργούνται ανάμεσα σε αυτούς και το κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2008).

Για ορισμένους η αναπηρία αφορά κάποια απώλεια στο σώμα, σε αισθητηριακό, ψυχικό ή διανοητικό επίπεδο, ακόμη και σε έναν συνδυασμό όλων, με αποτέλεσμα το άτομο με αναπηρία να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Έτσι, τα ανάπηρα άτομα προσδιορίζονται από τη μονιμότητα των χαρακτηριστικών τους. Άλλοι τοποθετούνται υποστηρίζοντας τη σύνδεση της αναπηρίας με την κοινωνία ανάλογα με τη χώρα και τους περιορισμούς που ορίζει (Barton, 2003· Oliver, 1996· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στο εγχείρημα για κατηγοριοποίηση και ερμηνεία της εξέλιξης των ορισμών γίνεται η προσέγγιση της αναπηρίας από δύο οπτικές γωνίες: της βιολογικής και της κοινωνικής κατάστασης των

ατόμων μέσω του ιατρο-βιολογικού και του κοινωνικο-οικοσυστημικού μοντέλου της αναπηρίας αντίστοιχα.

Σύμφωνα με το ιατρο-βιολογικό μοντέλο, η αναπηρία θεωρείται ιατρικό πρόβλημα που βρίσκεται στο άτομο. Πρόκειται για ελάττωμα ή βλάβη ενός σωματικού συστήματος και ως εκ τούτου είναι εγγενώς ανώμαλη και παθολογική. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι η θεραπεία, η βελτίωση της φυσικής κατάστασης στον μέγιστο δυνατό βαθμό και η αποκατάσταση, δηλαδή η προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία στην κατάσταση και στο περιβάλλον. Τα άτομα με αναπηρίες αναμένεται να ωφεληθούν από την ποικιλία των υπηρεσιών που τους προσφέρονται και να περάσουν χρόνο έχοντας τον ρόλο του ασθενούς ή του εκπαιδευόμενου στον οποίο παρέχεται βοήθεια από εκπαιδευμένους επαγγελματίες (Olkın, 1999). Το ιατρικό μοντέλο τείνει να αντιμετωπίζει το άτομο με αναπηρία ως αυτό που πρέπει να αλλάξει ή να διορθωθεί και όχι βάσει των συνθηκών που μπορεί να συμβάλλουν στην αναπηρία του (Kasser & Lytle, 2005, σελ,11).

Εμπνευσμένο από τον ακτιβισμό του βρετανικού κινήματος αναπηρίας στις δεκαετίες του εξήντα και του εβδομήντα, αναπτύχθηκε το κοινωνικό μοντέλο, ως αντίδραση στους περιορισμούς του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας (D'Alessio, 2011, σελ,44). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, *«η κοινωνία είναι εκείνη που προκαλεί αναπηρία στα άτομα με αναπηρίες και επομένως κάθε δράση πρέπει να έχει νόημα και οφείλει να στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και όχι στην προσωπική προσαρμογή και αποκατάσταση»* (Barnes, Mercer & Shakespeare, 2010, σελ,163). Όπως, εξέφρασαν, με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία προσδιορίζεται ως μέσο κοινωνικής διαφοροποίησης, που συνδέεται με εκδηλώσεις διακρίσεων, περιθωριοποίησης, στιγματισμού και αποκλεισμού από το κοινωνικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Πρόκειται για την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία με τρόπο διαχωριστικό, με αποκλεισμό από την επαγγελματική απασχόληση και για στέρηση της απόλαυσης των δικαιωμάτων τους ως πολίτες, καθώς η κοινωνία τους αναγνωρίζει ως υποδεέστερους. Το κοινωνικό μοντέλο προωθεί την ιδέα για αναδιοργάνωση των κοινωνικών συστημάτων και πλαισίων, την αλλαγή κουλτούρας του κοινωνικού πληθυσμού απέναντι στους ανάπηρους.

Από τη μια πλευρά, το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία προτείνει θεραπευτικές μεθόδους παρέμβασης, απομονώνοντας τον ασθενή από την κοινωνία. Από την άλλη, το κοινωνικό μοντέλο ερμηνεύει την αναπηρία ως το αποτέλεσμα ενός εχθρικού περιβάλλοντος απέναντι σε άτομα με διαφορετικότητα, διαμορφώνοντας απαιτήσεις κοινωνικής δικαιοσύνης (Siebers, 2001). Ο διαχωρισμός, η ερμηνεία και η διάκριση σε «τυπική» (κανονική, συνηθισμένη) και μη τυπική (μη συνηθισμένη, μη κανονική) συμπεριφορά, συμβάλλει στον στιγματισμό και στη δημιουργία στερεότυπων αντιλήψεων και αποτελεί λειτουργικό τμήμα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Η αποστασιοποίηση από την ερμηνεία της έννοιας αναπηρία, όπως διαμορφώνεται με βάση το ιατρικό μοντέλο, αποτελεί μία θεώρηση με παγκόσμιο χαρακτήρα, και δημιουργεί την προοπτική για την εξέταση του κοινωνικού μοντέλου, διαμορφώνοντας ξεκάθαρα ένα σημαντικό άνοιγμα προς αυτή την προοπτική (Daruwalla & Darcy, 2005).

Τα μοντέλα της αναπηρίας ασκούν επίδραση στον τρόπο παροχής της ειδικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, το ιατρικό μοντέλο έχει σχέση με την αντιστοιχία των ατόμων με αναπηρία σε κατηγορίες βάσει των διαγνώσεων. Το κοινωνικό μοντέλο συσχετίζεται με την αρχή των ίσων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και συμβάλλει στην κοινωνική τους ένταξη ενισχύοντας την εφαρμογή της συμπερίληψης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης, ανεξάρτητα από τα μοντέλα, προϋποθέτει μια ακολουθία τροποποιήσεων, οι οποίες αφορούν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολικού συστήματος και τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής πράξης. Συνδέεται, όπως επισημαίνει ο Κουρκούτας (2008) με την τεχνογνωσία και με τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών, οι οποίες εκδηλώνονται σε διαφορετικές ομάδες μαθητών.

Καθώς οι διάφορες θεωρίες για την αναπηρία δεν αποτέλεσαν το υπόβαθρο προκειμένου να γίνουν όλες οι απαραίτητες δράσεις με στόχο την ισότιμη συμβίωση των ατόμων με αναπηρία με τους συμπολίτες τους, κρίνεται αναγκαία η εκ νέου εξέταση της έννοιας της αναπηρίας. Η πραγμάτωση του στόχου μπορεί να γίνει διαμέσου του εκπαιδευτικού πλαισίου, από όπου μπορούν να αλλάξουν οι νοοτροπίες της κοινωνίας και να προωθηθεί ένας νέος τρόπος σκέψης για την αναπηρία. Απαραίτητη μπορεί να είναι η συμβολή ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, μέσω του οποίου η αναπηρία προκύπτει εξαιτίας της περιορισμένης συμμετοχής των μαθητών στο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Σούλης, 2013). Μέσω αυτού η

εκπαιδευτική κοινωνία αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής πραγματικότητας, ιδίως τη διαφορετικότητα των ατόμων, που δε συνιστά ωστόσο εμπόδιο για τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, ο μαθητής με αναπηρία υποστηρίζεται ουσιαστικά με στόχο τη συμπερίληψή του στην κοινωνική-σχολική ομάδα και τη συμβολή του σε αυτή. Ο θεσμός της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αποτελεί τον βασικό παράγοντα μέσω του οποίου μπορούν να αξιοποιηθούν οι αρχές του εκπαιδευτικού μοντέλου. Σύμφωνα με το πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη σχολική τάξη και βάσει των ατομικών τους αναγκών τροποποιείται το πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι διαφορετικές ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να αξιοποιούνται, προκειμένου η κοινωνία να έρχεται σε επαφή με ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες και, με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική συμπερίληψη να συμβάλλει ενεργά στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

1.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Έπειτα από μια σειρά ετών και διεργασιών που πραγματοποιούνταν σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, η ιδέα της συμπερίληψης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίνεσθαι έχει εδραιωθεί στην πλειοψηφία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και σε κάποιες δυτικές χώρες. Αρχικά, το 1975 με τον νόμο PL.94-142 παρέχεται στις ΗΠΑ κατάλληλη ειδική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές με αναπηρίες σε όσο δυνατόν μη περιοριστικό περιβάλλον στηριζόμενη στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ), το οποίο προέκυπτε από τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών (Λαμπροπούλου, 2008). Στη συνέχεια, ακολούθησε η Έκθεση Warnock, η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει τις ανάγκες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Η Έκθεση προασπίστηκε την άρση των διαχωρισμών μεταξύ των ατόμων με αναπηρία και των τυπικώς αναπτυσσόμενων και επεσήμανε τις εκπαιδευτικές ανάγκες που ίσως προκύψουν στην πορεία της ζωής των μαθητών. Με την Έκθεση, επίσης, πυροδοτήθηκαν συζητήσεις αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο Γενικό Σχολείο, από τις οποίες αναδύθηκαν τρεις μορφές ένταξης: η χωρική (locational), η κοινωνική (social) και η λειτουργική (functional). Ενώ στη χωρική όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με περιορισμένη επαφή, στην κοινωνική μορφή ένταξης προωθείται μεταξύ τους η αλληλεπίδραση. Αντίστοιχα, στη λειτουργική ένταξη, οι μαθητές με αναπηρία παρακολουθούν το Αναλυτικό

Πρόγραμμα Σπουδών με τροποποιήσεις ανάλογες των αναγκών τους (Great Britain & Warnock, 1978). Έπειτα, με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 υποστηρίζεται το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με το πλαίσιο της Διακήρυξης, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση ανεξαρτήτως των διαφορών που παρουσιάζουν σε φυσικό, κοινωνικό, γλωσσικό ή και σε άλλο επίπεδο και οι σχολικές μονάδες υποχρεώνονται να επιστρατεύσουν πρακτικές επιτυχούς εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η εισαγωγή της έννοιας των σχολείων χωρίς αποκλεισμούς ή αλλιώς «*inclusive schools*». Η θεμελίωση τους αποτελεί μια ουσιαστική δράση για την προώθηση της αλλαγής των στάσεων που εισάγουν διακρίσεις και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας με ισότιμη μεταχείριση όλων. Στο άρθρο 24 της Σύμβασης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) που αφορά τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία περιγράφεται η σημασία ενδυνάμωσης των ατομικών χαρακτηριστικών, όπως οι δεξιότητες, η δημιουργικότητα, οι πνευματικές και φυσικές ικανότητες κ.ά. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η φροντίδα των περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως η πρόσβαση όλων των μαθητών σε εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς που θα διακρίνεται από ποιότητα και οι σχολικές μονάδες θα ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη τους σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο.

Ερευνώντας την από κοινού εκπαίδευση των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιούνται διαφορετικές έννοιες, όπως η ενσωμάτωση (*incorporation*), η μερική φοίτηση στη γενική τάξη (*mainstreaming*), η ένταξη (*intergration*) και η εκπαιδευτική συμπερίληψη (*inclusive education*) μερικές από τις οποίες περιγράφονται εκτενώς στους Thomas και Loxley (2001). Αρχικά, ο όρος ενσωμάτωση αναφερόταν στις δοθείσες ευκαιρίες φοίτησης ορισμένων μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, καθώς θεωρούνταν το «λιγότερο περιοριστικό γι' αυτούς περιβάλλον» (Σούλης, 2008). Ο όρος περιγράφει «*τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες*» (Τζουριάδου, 1995, σελ,33) και αφορά την «*από κοινού διδασκαλία και αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες*» (Πατσάλης, 1998, σελ,42). Έπειτα, εισήχθη η μερική φοίτηση που αφορούσε τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία για κάποιες ώρες του σχολικού προγράμματος στην τυπική τάξη. Αποτελούσε μια προσπάθεια να εκπληρωθεί το αίτημα για όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες συνύπαρξης όλων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, αν και εφαρμόστηκε η μερική φοίτηση στη γενική τάξη, μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού παρέμενε

αποκλεισμένη από τις διάφορες εκπαιδευτικές δομές. Συνεπώς, ο θεσμός της ένταξης, που ακολούθησε, προωθούσε την εκπαίδευση όλων των μαθητών προτείνοντας αλλαγές στην παιδαγωγική αξιολόγηση και υιοθέτηση νέων πολιτικών. Παρά τις ιδιαίτερες καινοτομίες και προσαρμογές που υποστήριζε η πρακτική της ένταξης, δεν πραγματοποιήθηκαν συνολικά και μεθοδικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές με αναπηρία να παραμένουν διαχωρισμένοι και απομονωμένοι από τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ βρίσκονταν χωροταξικά στο ίδιο σχολείο. Όπως αναφέρει ο Στασινός (2016, σελ.51), *«η έννοια του όρου ένταξη είναι ταυτόσημη με την έννοια του όρου φυσική παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο»*. Με αφορμή το τελευταίο, δε γίνεται σαφές ότι το σχολείο οφείλει να κάνει προσαρμογές για την προσέγγιση των μαθητών. Οι ανεπιτυχείς προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος για την εμπλοκή όλων των μαθητών σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τον συνεχή παραμερισμό των ατόμων με αναπηρία, υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για απελευθέρωση της κοινωνίας από αντιλήψεις που παρουσιάζουν την αναπηρία ως ατομικό πρόβλημα.

Ενώ η ένταξη αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν προηγουμένως στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, όπως ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, τμήματα υποδοχής κ.ά., η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά όλους τους μαθητές του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται προτεραιότητα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για την ζωή όλων των παιδιών χωρίς διακρίσεις μέσω της εφαρμογής καλών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη (inclusive education) συνιστά μια εφαρμοσμένη πολιτική, μία καινοτόμο δράση του σημερινού σχολείου με στόχο την άρση του διαχωρισμού και την πρόσβαση όλων των μαθητών σε αυτό. Διεθνείς συμφωνίες, συμβάσεις και νόμοι για τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρουσιάζουν ορισμούς για την εκπαιδευτική συμπερίληψη που επικεντρώνονται στην ισότητα, στην πρόσβαση στην κοινωνία, σε ίσες ευκαιρίες και ανθρώπινα δικαιώματα. Η τοποθέτηση πάνω στο θέμα της συμπερίληψης αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση, καθώς η απουσία ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού για την έννοια της συμπερίληψης, την καθιστούν ως ένα σύνθετο ζήτημα (Loreman, et al., 2014).

Σύμφωνα με την Unesco (2019)

«Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, των εκπαιδευτικών πολιτικών και των πρακτικών, ώστε να

ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που αποσκοπεί να διευκολύνει όλο και περισσότερο, τη συμμετοχή των μαθητών -με και δίχως αναπηρία- στην εκπαίδευση, μέσω της αποδοχής και του σεβασμού της προσωπικότητάς τους, της ισότιμης μεταχείρισης και της θετικής ανταπόκρισης στις διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες και προτιμήσεις τους, και μέσω της άρσης των εμποδίων που περιορίζουν την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Προκειμένου να πετύχει τον σκοπό της, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, έτσι όπως ορίζεται, εξασφαλίζει την αποτελεσματική πρόσβαση κάθε μαθητή σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης, προσφέροντας, σε όποιους μαθητές το έχουν ανάγκη, κατάλληλες υποστηρικτικές υπηρεσίες και προσαρμογές.» Unesco (2019:6)

Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνθέτει αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς ολοένα και περισσότερα παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή νοητικές δυσκολίες φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής (Laws & Kelly, 2005). Αναφέρεται στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών, τυπικής και μη ανάπτυξης, ανεξάρτητα από τον βαθμό αναπηρίας τους και με σεβασμό στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Hammond & Ingalls, 2003· Loreman et al., 2007). Κάνοντας λόγο για ισότητα ευκαιριών, γίνεται αναφορά στις κατάλληλες προϋποθέσεις για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους με πρόσβαση όλων στη γνώση και στην πληροφόρηση και πρόσβαση στις διάφορες δομές (Μιχαηλίδης, 2009· Potts, Armstrong & Masterton, 1995). Επιχειρείται, λοιπόν, η εκπαίδευση όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις σε όλα τα επίπεδα που αφορούν τη διαφορετικότητα μεταξύ τους (Slee & Allan, 2001). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη βασίζεται στην αρχή που προάγει το δικαίωμα των παιδιών να συμπεριλαμβάνονται στη γενική εκπαίδευση και στην άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματική (Lindsay, 2007). Συνιστά μια νέα δυναμική ανάπτυξης του Γενικού Σχολείου, η οποία εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή, ώστε να προκύψουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για μια πολύπλευρη κοινωνική τους ανάπτυξη (Στασινός, 2016).

1.2. Βαριές ή/και Πολλαπλές Αναπηρίες

1.2.1. Όροι και ορισμοί

Είναι σαφές ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί όροι και ορισμοί για τις βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Ωστόσο, αυτοί οι ορισμοί μαζί μάζ παρέχουν ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς για να κατανοήσουμε αυτόν τον πληθυσμό. Αναλυτικότερα, οι McInnes και Treffrey (1984) αναφέρονται σε αυτά τα παιδιά ως άτομα με πολλαπλές αισθήσεις και ως εκείνα που λαμβάνουν τροποποιημένες τις πληροφορίες λόγω απώλειας αισθήσεων. Όπως υποστηρίζουν, αυτά τα παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση για τη διαλογή πληροφοριών με κατάλληλο γι' αυτούς τρόπο, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τον κόσμο και, ακόμη, πρέπει να γνωρίζουν κάποιες βασικές έννοιες, τις οποίες έχουν ήδη μάθει οι συνομήλικοί τους. Αυτά τα παιδιά πρέπει να δημιουργήσουν μια αίσθηση του εαυτού τους, να μάθουν πώς να εξερευνούν το περιβάλλον και να αντιληφθούν ότι μπορούν να επηρεάσουν τα αντικείμενα και τους ανθρώπους γύρω τους. Ο Best (1992) ισχυρίζεται ότι η πολυ-αισθητηριακή βλάβη είναι η πιο πρόσφατη ετικέτα που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα άτομο που έχει πολύ ιδιαίτερες και πολύπλοκες ανάγκες, ιδιαίτερα σε σχέση με τη χρήση πληροφοριών από όλες τις αισθήσεις. Σύμφωνα με τον Mednick (2007), ένα παιδί με πολλαπλά μειονεκτήματα ορίζεται ως ένα του οποίου οι πρόσθετες αναπηρίες, σωματικές, αισθητηριακές, ψυχικές ή συμπεριφορικές, είναι αρκετά σοβαρές από μόνες τους, ώστε να επηρεάσουν την κανονική του ανάπτυξη ή την εκπαίδευσή του. Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες σχηματίζουν μια διαφορετική ομάδα με πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς αναπηριών και βαθμούς σοβαρότητας της αναπηρίας. Ο Giangreco (2006) αναφέρει ότι τα άτομα που έχουν βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι μια ομάδα με ιδιαίτερη ετερογένεια στις ικανότητες, στην προσωπικότητα, στις εμπειρίες και στις προτιμήσεις. Ως άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν όσα παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση μαζί με αυτισμό, όσα εκδηλώνουν βαριές κρίσεις επιληψίας (σε συνδυασμό με κάποια σωματική αναπηρία), όσα είναι τυφλά και ταυτόχρονα έχουν βαριά σωματική αναπηρία και νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα, η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία προσδιορίζει ως άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, τα άτομα που έχουν μια βαριά αναπηρία (νοητική, νευροψυχική ή κινητική), η οποία συνοδεύεται από άλλες αναπηρίες (π.χ. τυφλότητα, κώφωση). Ο όρος πολλαπλές αναπηρίες δεν αναφέρεται απλώς στη συνύπαρξη δύο

αναπηριών, αλλά στον συνδυασμό φυσικών, αισθητηριακών ή/και γνωστικών διαταραχών που αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, επιφέρουν, σοβαρές δυσκολίες στον τομέα της μάθησης και της επικοινωνίας, για ένα άτομο (Γεωργούλα, Ζέζα & Κατσούλης, 2015). Ο αντίκτυπος των πολλαπλών αναπηριών στη μάθηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητός απλώς με τον συνυπολογισμό των αποτελεσμάτων κάθε αναπηρίας, αλλά το αποτέλεσμα είναι πολύπλοκο, αλληλεπιδραστικό, πολλαπλασιαστικό στη φύση (Gargiulo, 2009). Αν και τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι μια εξαιρετικά ετερογενής ομάδα, έχουν από κοινού την ανάγκη για συνεχή και συστηματική υποστήριξη σε περισσότερες από μία σημαντικές δραστηριότητες ζωής (Kennedy, 2004). Αυτή η συνεχής υποστήριξη είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας, της αυτοεξυπηρέτησης, της κινητικότητας, της ανεξάρτητης διαβίωσης και της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

1.2.2. Αξιολόγηση και Εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Η διδασκαλία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών αυτού του πληθυσμού είναι μεγάλη. Οι Orelove και Sobsey (1996) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν ανάγκη από την εκμάθηση ενός μεγάλου εύρους βασικών δεξιοτήτων, καθιστώντας δύσκολο για τους εκπαιδευτές να προσδιορίσουν τους σημαντικότερους στόχους για ένα σχολικό έτος. Ορισμένοι μαθητές, για παράδειγμα, διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο αποκρίσεων και εμφανίζουν πολλαπλές αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες, που καθορίζουν την επιλογή και τον σχεδιασμό στρατηγικών διδασκαλίας γι' αυτούς. Αν και δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, είναι διαθέσιμα κάποια μοντέλα τα οποία περιγράφουν λεπτομερώς τις διαδικασίες σχεδιασμού προγραμμάτων παρέμβασης (Rainforth, York & Macdonald, 1992· Snell, 1995). Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν, έχουν κάποιες κοινές παραδοχές, σύμφωνα με τις οποίες: α) το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να είναι εξατομικευμένο και σ' αυτό να συνυπολογίζονται οι ανάγκες των μαθητών, οι δυνατότητες και οι προτιμήσεις τους, παρά να καθορίζεται αποκλειστικά με γνώμονα τα σκορ και τα αποτελέσματα δοκιμασιών, β) το ΕΕΠ αποτελεί το σχέδιο δράσης της ομάδας των

εκπαιδευτών, γι' αυτό και πρέπει να αντικατοπτρίζει τη συνεργασία μεταξύ των μελών, μέσα στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται οι γνώμες και επιθυμίες των οικογενειών των μαθητών και των υπολοίπων εμπλεκομένων στην ζωή τους, γ) αναγνωρίζεται η ανάγκη κάθε μαθητή για εξατομικευμένη υποστήριξη και παροχή πόρων με στόχο το μεγαλύτερο δυνατό όφελος γι' αυτούς, δ) η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει στα σημαντικά για τους μαθητές αποτελέσματα και γι' αυτό οι στρατηγικές διδασκαλίας πρέπει να είναι αποτελεσματικές, συμπεριληπτικές και με ανθρωπιστική διάσταση (Ημέλλου, 2003· Παπακωνσταντίνου, 2008)

Τα περισσότερα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία σε τομείς που παραδοσιακά δεν αποτελούν μέρος του Γενικού Προγράμματος Σπουδών, όπως η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες, ο προσανατολισμός και η κινητικότητα, η αυτοεξυπηρέτηση και οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης. Οι αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία είναι πιο δύσκολες, όταν η κατάσταση υγείας των παιδιών είναι ασταθής. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά που υποχωρούν ή πεθαίνουν. Οι οδηγίες σπουδών για αυτά τα παιδιά περιλαμβάνουν: εστίαση σχετικά με τη διατήρηση των υφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη διδασκαλία αντισταθμιστικών δεξιοτήτων για πρόσφατα χαμένες δεξιότητες και διδασκαλία δεξιοτήτων που μπορούν να αποτρέψουν δευτερογενείς επιπλοκές (Rues et al., 2006). Το πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Βασίζεται στις ρουτίνες, τις δραστηριότητες και τα περιβάλλοντα που βιώνουν τα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας χωρίς αναπηρίες (McDonnell et al., 2003). Ακολούθως, οι στόχοι του ΕΕΠ δίνουν έμφαση στη μεγιστοποίηση της ανεξαρτησίας των μαθητών στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων.

Οι διεπιστημονικές ομάδες συνεργάζονται για την αξιολόγηση, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τη διδασκαλία του μαθητή, την καταγραφή προόδου και την ποιότητα του προγράμματος παρέμβασης. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται τη συμβολή των συνεργατικών ομάδων για την αντιμετώπιση των σύνθετων αναγκών τους. Η οικογενειακή συμμετοχή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική αξιολόγηση, τον σχεδιασμό της παρέμβασης και την εκπαίδευση των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Ο πληθυσμός αυτός είναι πιο πιθανό από οποιαδήποτε άλλη ομάδα να παραμείνει στην οικογένεια για παρατεταμένη

χρονική περίοδο και χρειάζονται συνεχή και συστηματική υποστήριξη από τα μέλη της οικογένειας. Μέσω της αξιολόγησης εκτιμάται η επίδοση του μαθητή στο φυσικό και οικείο του περιβάλλον και παράλληλα λαμβάνονται υπόψη οι πληροφορίες από τη συνέντευξη με τους γονείς μέσα από μια οικολογική προσέγγιση.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν τόσο ανάγκες όσο και δυνατότητες. Προκειμένου η συνεργατική ομάδα να θέσει ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους που θα βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν έλεγχο του εαυτού τους στο περιβάλλον τους, στο σχολείο και στην κοινότητα, οι δυνατότητές τους θα πρέπει να προσδιοριστούν μέσω μιας στρατηγικής που θα λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες πρόσληψης και μετάδοσης των πληροφοριών από και προς τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους. Αυτό το εύρος των αναγκών συνιστούν μια αναλυτική διαδικασία αξιολόγησης που βασίζεται στις δυνατότητες των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και αναγνωρίζει ότι οι μαθητές θα αποκτήσουν δεξιότητες με τις οποίες θα υποστηριχθούν σε πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα και πιθανώς με διαφορετικούς τρόπους (Orelone & Sobsey, 1996).

Η αξιολόγηση των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες, τα δυνατά σημεία, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις (Smith, 2003). Περιέχει επίσημη αξιολόγηση (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, ΚΕΣΥ και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα) όταν υπάρχει δυνατότητα και ανεπίσημη αξιολόγηση, όπως μέσω παρατήρησης και καταγραφής ημερολογίου, η οποία παρουσιάζει την πιο ακριβή μέτρηση της αυθόρμητης επίδοσης σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Οι αξιολογήσεις εστιάζουν στη συμπεριφορά και την επικοινωνία λόγω των επιπτώσεών τους στο σχολείο, στην κοινωνία και την ποιότητα ζωής. Για αρκετούς μαθητές είναι απαραίτητες οι αξιολογήσεις από πολλούς ειδικούς, συμπεριλαμβανομένων των ιατρών, φυσικοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, λογοθεραπευτών, ψυχολόγων και εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων. Ένα ευρύ φάσμα αξιολογήσεων ενημερώνουν την εξέλιξη του ΕΕΠ. Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και των προτιμήσεων είναι ζωτικής σημασίας για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Αξιολογούνται τομείς όπως η εννοιολογική γνώση (συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, των εννοιών χρημάτων), οι κοινωνικές δεξιότητες (διαπροσωπικές σχέσεις, υπευθυνότητα,

αυτοεκτίμηση) και οι πρακτικές δεξιότητες (δεξιότητες προσωπικής φροντίδας και επαγγελματικές δεξιότητες) (Kritikos, 2010).

Έχοντας καθορίσει τι θα διδαχθούν οι μαθητές, η ομάδα των εκπαιδευτών θα πρέπει στη συνέχεια να στραφεί στην επινόηση πρακτικών, αποτελεσματικών στρατηγικών για να διασφαλίσει ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι. Έπειτα, απαιτείται από την ομάδα να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης για κάθε μαθητή, που θα αφορά όλη τη σχολική ημέρα, να καθορίσει τις στρατηγικές διδασκαλίας που λειτουργούν για το κάθε παιδί και καθεμία δραστηριότητα και να εφαρμόσει μεθόδους για τη μέτρηση της προόδου προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ταυτόχρονα, η ομάδα πρέπει να εξετάσει α) την ανάγκη κάθε μαθητή για προσαρμογές και ειδική υποστήριξη (συμπεριλαμβανομένης της υποστηρικτικής τεχνολογίας και οποιονδήποτε άμεσα παρεχόμενων σχετικών υπηρεσιών), β) τη σχέση της φυσικής, αισθητηριακής κατάστασης και της υγείας του παιδιού με την οργάνωση και την παροχή διδασκαλίας και γ) πρέπει να αναπτύξει εξειδικευμένες στρατηγικές για τη μείωση τυχόν προκλητικών συμπεριφορών.

Συστηματική καθοδήγηση

Για την υποστήριξη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προτείνεται η συστηματική καθοδήγηση. Όπως υποστηρίζεται, η συστηματική καθοδήγηση, η οποία βασίζεται στην *Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς*, είναι πολύ αποτελεσματική σ' αυτόν τον πληθυσμό, επειδή είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν σε ακριβείς μεθόδους διδασκαλίας (Halle, Chadsey, Lee & Renzaglia, 2004). Η συστηματική καθοδήγηση αντιμετωπίζει όλες τις φάσεις της μάθησης: απόκτηση, προσαρμογή, γενίκευση και διατήρηση. Η πιο βασική αρχή της συστηματικής διδασκαλίας είναι ότι πριν από κάθε συμπεριφορά προηγείται μια κατάσταση και έπειτα ακολουθεί μια συνέπεια. Η πιθανότητα επανάληψης μιας συμπεριφοράς μπορεί να αυξηθεί παρέχοντας προηγουμένως ερεθίσματα (συμπεριλαμβανομένων των προτροπών) και συνέπειες (συμπεριλαμβανομένης της ενίσχυσης) που αφορούν μεμονωμένες ανάγκες σε συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι αρχές καθοδήγησης για τη συστηματική διδασκαλία περιλαμβάνουν: διδασκαλία ουσιαστικών και λειτουργικών δεξιοτήτων, μάθηση χωρίς λάθη (errorless learning), διευκόλυνση της προσοχής σε σχετικά ερεθίσματα, παροχή συχνών ευκαιριών εξάσκησης και θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Halle et al., 2004). Η συστηματική διδασκαλία περιλαμβάνει

προσεκτική οργάνωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (συμπεριλαμβανομένης της επιλογής και διάταξης υλικών), χρήση νύξεων, διαδικασίες χρονικής καθυστέρησης, αλυσιδωτές εργασίες (chained tasks), ξεχωριστά επιλεγμένα είδη προτροπών και διαδικασίες ενίσχυσης (Collins, 2007· Westling & Fox, 2009).

Οι Westling και Fox (2009) προτείνουν ότι η διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα πρέπει να επηρεάζεται από: την αξιολόγηση των στρατηγικών με βάση την ηλικία και τις δεξιότητες σε περιβάλλοντα συμπερίληψης, την υποστήριξη της αυτοδιάθεσης και τη συμμετοχή στο Γενικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η πολυεπίπεδη διδασκαλία και η σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελούν μακροχρόνιες καλές πρακτικές για τη συμπερίληψη (Giangreco, 2007). Η διδασκαλία πολλαπλών επιπέδων περιλαμβάνει όλα τα παιδιά στον ίδιο τομέα του προγράμματος, αλλά τα αποτελέσματα ποικίλλουν.

Εμπλαισιωμένη Διδασκαλία (Embedded Instruction)

Η εμπλαισιωμένη διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης. Στην εμπλαισιωμένη διδασκαλία, οι μαθητές διδάσκονται δεξιότητες εντός της τρέχουσας εκπαιδευτικής διαδικασίας της γενικής τάξης (Risen, McDonnell, Johnson, Polychronis & Jameson, 2003) που δεν προκαλούν αναστάτωση στη φυσική ροή του μαθήματος. Κατά τη διάρκεια της εμπλαισιωμένης διδασκαλίας, ο δάσκαλος της τάξης ελέγχει συστηματικά την παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου και εφαρμόζει εκπαιδευτικές διαδικασίες σχεδιασμένες για την υποστήριξη του μαθητή, σύμφωνα με τη στοχοθεσία (McDonnell, Johnson, Polychronis & Risen, 2002). Αυτή η διδασκαλία μπορεί να υποστηρίξει τους στόχους για τον μαθητή, όπως προκύπτουν από το ΕΕΠ, εστιάζοντας σε αυτούς καθημερινά καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται συχνά αρκετές εφαρμογές εμπλαισιωμένης διδασκαλίας σε μια δραστηριότητα για τη διασφάλιση της μάθησης και της προόδου εντός της δραστηριότητας. Η εμπλαισιωμένη εκπαίδευση επιτρέπει πολλαπλές δοκιμές διδασκαλίας του στόχου σε όλες τις καθημερινές ρουτίνες των μαθητών και όχι μόνο στα πλαίσια του μαθήματος μιας ημέρας. Το Εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό Προσωπικό μπορεί συχνά να εφαρμόζει πρακτικές εμπλαισιωμένης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της γενικής τάξης χωρίς να

παρεμποδίζεται η διδασκαλία των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Ο Shepis και οι συνεργάτες του (2001) διαπίστωσαν ότι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας που παρέχεται από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό προκαλεί παράλληλα αύξηση της απόδοσης των μαθητών. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού των μαθητών πρέπει να γίνεται εγκαίρως προκειμένου να συνεισφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερο στις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, όταν η εμπλουτισμένη διδασκαλία χρησιμοποιείται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, μπορεί να καλύψει τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες τους και τους επιμέρους διδακτικούς στόχους (McDonnell et al., 2006).

Παροχή Χρόνου (Wait Time)

Συχνά τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ερμηνεύσουν αυτό που τους ζητείται και να απαντήσουν (Johnson & Parker, 2013). Η παροχή χρόνου ορίζεται ως η διάρκεια μεταξύ της παροχής οδηγίας από τον δάσκαλο και της απάντησης του μαθητή (Tincani & Crozier, 2008) και αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική παρέμβαση σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Browder, Delzell, Spooner, Mims & Baker, 2009· Johnson & Parker, 2013). Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν συχνά σωματικές ή επικοινωνιακές δυσκολίες, οι οποίες καθιστούν αδύνατη την άμεση ανταπόκριση σε οδηγία. Η στρατηγική της παροχής χρόνου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε οι μαθητές να έχουν χρόνο να επεξεργαστούν αυτό που τους έχει ζητηθεί, να σχεδιάσουν μια απάντηση και να την παρουσιάσουν προτού χρειαστούν προτροπή από τον εκπαιδευτικό (Johnson & Parker, 2013). Η άμεσα παρεχόμενη προτροπή δεν παρέχει χρόνο στους μαθητές να επεξεργαστούν το ζητούμενο και ως εκ τούτου, μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία. Οι στρατηγικές της παροχής χρόνου χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί και οι φροντιστές μπορούν εύκολα να εκπαιδευτούν σε τέτοιες στρατηγικές προκειμένου να βοηθήσουν στη συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Ο Watson (2018) αναγνώρισε ότι η παροχή χρόνου είναι το κλειδί για την πλήρη ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Η ταυτόχρονη εφαρμογή της παροχής χρόνου και η χρήση καρτών απόκρισης (picture response cards), αποτέλεσαν επιτυχημένες πρακτικές για την αύξηση της ακρίβειας των μαθητών με νοητικές αναπηρίες (Clarke, Haydon, Bauer & Epperly, 2015). Οι στρατηγικές της παροχής χρόνου μπορούν να χρησιμοποιηθούν

για τη διδασκαλία μαθητών ποικίλων ηλικιών με διάφορες αναπηρίες (Daugherty, Grisham Brown & Hemmeter, 2001).

Υποστηρικτική Τεχνολογία & Εναλλακτική/Επαυξητική Επικοινωνία

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) η υποστηρικτική τεχνολογία περιλαμβάνει συσκευές που έχουν σχεδιαστεί ή προσαρμοστεί ειδικά για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά κι εκείνες που είναι απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό, αλλά μπορούν να φανούν χρήσιμες επίσης στα άτομα με ειδικές ανάγκες (WHO, 2001). Μπορεί να περιλαμβάνουν συσκευές χαμηλής τεχνολογίας, όπως π.χ. οι πίνακες επικοινωνίας ή ειδικά βοηθήματα για την ένδυση ή συσκευές υψηλής τεχνολογίας, όπως ηλεκτρικά αναπηρικά αμαξίδια, ηλεκτρονικά συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας κ.ά. (Cook & Miller Polgar, 2008) .

Πρωταρχικό στόχο για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί η επικοινωνία, διότι μέσω αυτής εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, προσλαμβάνουν και μεταδίδουν πληροφορίες και αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις (Schlosser & Sigafoos, 2006). Η κατάκτηση των συμβατικών μορφών επικοινωνίας, όπως η ομιλία, δίχως την υποστήριξη με εξειδικευμένες παρεμβάσεις αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία. Με τη χρήση της εναλλακτικής/επαυξητικής επικοινωνίας και τη χρήση βοηθημάτων ενισχύεται αποτελεσματικά η επικοινωνία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Πρόκειται για ένα σύνολο συσκευών και παρεμβάσεων που περιέχουν σύμβολα και τεχνικές για την προώθηση της επικοινωνίας, συμπληρώνουν ή αντικαθιστούν τη λεκτική ομιλία και αντισταθμίζουν τις περιορισμένες λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας. Η εναλλακτική/επαυξητική επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να ενισχυθεί με τη βοήθεια μέσων ή βοηθημάτων χαμηλής τεχνολογίας (χρήση συμβολικών γλωσσών, όπως Makaton, Pecs, πίνακες εναλλακτικής επικοινωνίας με εικόνες ή σύμβολα, αλφαβητικούς πίνακες) ή με χρήση βοηθημάτων υψηλής τεχνολογίας (ειδικά λογισμικά, ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας, συνθέτες ομιλίας κ.ά.) (Horn & Kang, 2012· Wilkinson & Hennig, 2007· Γεροδιάκομος, 2004). Τέλος, η εναλλακτική/επαυξητική επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί και χωρίς χρήση ηλεκτρονικών ή άλλων μέσων, με τη βοήθεια εκφράσεων προσώπου, σημείων, χειρονομιών κ.ά.

Η αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες πρέπει να καλύπτει τα τέσσερα στάδια της διδασκαλίας: απόκτηση, προσαρμογή, γενίκευση και διατήρηση (Gaylord-Ross & Browder, 1991). Η συνεχής αξιολόγηση της καθημερινής διδασκαλίας είναι σημαντική γι' αυτόν τον πληθυσμό λόγω της διακύμανσης της απόδοσης που αλλάζει εξαιτίας της κατάστασης της υγείας, την αισθητηριακής επεξεργασίας και της συμπεριφοράς. Η εξατομικευμένη απόδοση των μαθητών μπορεί να μετρηθεί με παρατήρηση της απόδοσης σε κάθε βήμα της ανάλυσης έργου, ενώ παρακολουθούνται οι αλλαγές που σημειώνονται, ώστε να γίνει τροποποίηση του προγράμματος με στόχο την επιτυχία. Προτείνεται η χρήση ενός συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης, προκειμένου να γίνονται οι απαιτούμενες τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και η χρήση κριτηρίων τελικής αξιολόγησης με σκοπό την αποτίμηση της ποιότητας του έργου και τον βαθμό ολοκλήρωσής του. Η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης οφείλει να εστιάζει όχι μόνο στην κατάκτηση αλλά στην εμπέδωση και στην γενίκευση των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων (Γεωργούλα, Ζέζα & Κατσούλης, 2015).

1.3. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

1.3.1. Οι Νομοθετικές Μεταρρυθμίσεις

Πριν από το 2001, η είσοδος των μαθητών με αναπηρία στα Γενικά Σχολεία ήταν διεθνώς περιορισμένη και συχνά έλειπαν από τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η αλλαγή συνέβη με τη Νομοθετική Πράξη για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Elementary and Secondary Education Act, 2001) που καθόρισε εκ νέου την αρχή της εκπαίδευσης για όλους και ανέθεσε στα σχολεία να καταθέτουν την ετήσια πρόοδο όλων των μαθητών. Οι Νομοθετικές Πράξεις για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act: IDEA, 2004) και “No Child Left Behind” (NCLB, 2001) προώθησαν την ιδέα για τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία σε χώρους γενικής εκπαίδευσης ή σε τάξεις ένταξης. Η πρόθεση του IDEA ήταν να παράσχει μια δωρεάν και κατάλληλη εκπαίδευση (Free and Appropriate Education: FAPE), καθώς και το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Least Restrictive Environment: LRE) για όλους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες και να

παρέχει ένα σύστημα για τον καθορισμό των σημαντικών λειτουργιών για τους μαθητές (IDEA, 2004). Η αρχή για δωρεάν και κατάλληλη εκπαίδευση επισημαίνει πως όλοι οι μαθητές που πληρούν τις προϋποθέσεις για ειδική εκπαίδευση, δικαιούνται συμμετοχή στο Δημόσιο Γενικό Σχολείο και παροχή κατάλληλης υποστήριξης, σύμφωνα με το ΕΕΠ. Το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, με την έννοια του εγκλεισμού, της χωρικής και κοινωνικής απομόνωσης, είναι μια αρχή που καθοδηγεί την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με βαριές αναπηρίες, και υποδεικνύει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση μαζί με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (IDEA, 2004).

Οι νομοθετικές αρχές όπως το IDEA (1997) και το NCLB (2001) οδήγησαν σε αύξηση του αριθμού των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες διδασκαλίας στη γενική τάξη. Αυτό το ενταξιακό κίνημα καθιέρωσε έναν πολυποίκιλο πληθυσμό μαθητών στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για την παροχή της κατάλληλης διδασκαλίας αναφορικά με τις ανάγκες όλων των μαθητών τους. Οι DeMatthews και Mawhinney (2013) μελέτησαν την περιγραφή του IDEA σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης. Ο στόχος της εκπαίδευσης μαθητών με βαριές αναπηρίες στην από κοινού εκπαίδευση είναι η παροχή καθοδήγησης που θα βελτιώνει την ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή. Οι Huberman, Navo και Parrish (2012) συζήτησαν τις δυσκολίες που σχετίζονται με την πρακτική της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, η οποία απαιτεί πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεννόηση με την παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται συνεχή και συστηματική υποστήριξη για τη συμμετοχή τους στη γενική εκπαίδευση και ίσως έχουν σημαντικούς περιορισμούς στην κινητικότητα, την ομιλία και τις συμπεριφορές τους. Οι υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης που συνήθως παρέχονται σε μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ορίζονται από το λειτουργικό πρόγραμμα, που εστιάζει σε δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, σε κοινωνικές δεξιότητες και κατευθύνονται στην εκμάθηση δραστηριοτήτων, τις οποίες χρειάζονται οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες για να ζήσουν και να εργαστούν σε μια κοινότητα.

Παρά τις Νομοθετικές Πράξεις που αφορούν τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες σε διεθνές επίπεδο, δεν υφίσταται κάποιο νομοθετικό πλαίσιο συγκεκριμένα και μόνο για την εκπαιδευτική συμπερίληψη αυτών των μαθητών στον ελληνικό χώρο. Οι τροποποιήσεις που λαμβάνουν χώρα σχετικά με την Ειδική Αγωγή,

αφορούν όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και περιέχουν κάποιες αναφορές ανά περίπτωση.

Αξίζει να σημειωθεί πως αν και οι περισσότερες έρευνες παγκοσμίως επικεντρώνονται στις αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές για τους μαθητές με αναπηρία υψηλής συχνότητας (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες), παρουσιάζεται μια σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες που λαμβάνουν υποστήριξη σε περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να διδαχθούν τις αποτελεσματικές πρακτικές συμπερίληψης που είναι απαραίτητες για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

1.3.2. Προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη

Για τη συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη βασικοί παράγοντες, η αξιοποίηση των οποίων με συστηματικό τρόπο συνιστά καλή πρακτική και συμβάλλει αποτελεσματικά στην επιτυχία των εφαρμογών. Πρόκειται για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και την οικογένεια, τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την Ειδικά Σχεδιασμένη Διδασκαλία (Specialized Designed Instruction), την πρόσβαση στο Πρόγραμμα Σπουδών, τα Μοντέλα Διδασκαλίας για τη συμπερίληψη και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Η αναγνώριση των βέλτιστων πρακτικών για τη διασφάλιση της συμπερίληψης των μαθητών με βαριές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση είναι ένας θεμελιώδης παράγοντας που την προωθεί. Προκειμένου να υλοποιηθεί το όραμα του Σχολείου για Όλους, προτείνονται προσαρμογές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και στις μεθόδους εφαρμογής του, που αφορούν ένα σύνολο δραστηριοτήτων εντός και εκτός της γενικής τάξης. Για την εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρία το ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και να μπορεί να διαφοροποιείται, ώστε να έχουν πρόσβαση όλες οι μαθήτριες και όλοι οι μαθητές και να είναι κοινό, διότι ένα διαφορετικό ΑΠΣ οδηγεί στη διδασκαλία των μαθητών σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό πλαίσιο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Η διαφοροποίηση του κοινού ΑΠΣ αποτελεί αναγκαία πρακτική και συνιστά μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση του ΑΠΣ αφορά σε όλες εκείνες τις διαδικασίες και πρακτικές (περιεχόμενο, διαδικασία και οργάνωση της τάξης, χρήση κατάλληλων υλικών και μεσών, δυναμική των σχέσεων, μαθησιακό αποτέλεσμα) που προωθούν την πολυεπίπεδη ένταξη των μαθητών και αφορούν όλο τον μαθητικό πληθυσμό (Ferguson, 2008· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004α· Unesco, 2004). Ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δίνουν βάση αφορά το αν θα πρέπει όλα τα παιδιά να δέχονται την ίδια γνώση με τον ίδιο τρόπο ή να τους παρέχονται ευκαιρίες πρόσβασης στη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το μαθησιακό στυλ, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Corbett & Slee, 2000).

Η χρήση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι απαραίτητη για τη συμπερίληψή τους στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Στην εφαρμογή του ΕΕΠ θα πρέπει να υπάρχει ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής με βάση τις καθημερινές ιατρικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Vrasmas, 2014). Μέσω των κατάλληλων προσαρμογών και τροποποιήσεων, οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να ωφεληθούν σημαντικά από τη συμπερίληψή τους στην τυπική τάξη. Είναι αναγκαία, επίσης, η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, προκειμένου να αναπτύξουν ένα ουσιαστικό και εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για κάθε μαθητή, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ατομικές του ανάγκες (Horn, Lieber, Sandall, Schwartz & Worley, 2002).

Διδακτικές πρακτικές, όπως η αναγνώριση της σημασίας της οικοδόμησης επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια λειτουργική καθώς και ακαδημαϊκή πλευρά του Προγράμματος Σπουδών. Ο Timberlake (2014) μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη και διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν την ανάγκη να γνωρίζουν τους μαθητές τους για να μπορούν να διασφαλίσουν ένα πιο ασφαλές περιβάλλον. Ως βέλτιστη πρακτική, η επικοινωνία είναι απαραίτητη στο περιβάλλον ενός μαθητή, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς η συζήτηση παρέχει σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες με τους συνομηλίκους κατά την εφηβεία (Pennington et al., 2016). Αυτές οι εκπαιδευτικές στρατηγικές επιτρέπουν επίσης υψηλότερες προσδοκίες τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς στο μαθησιακό περιβάλλον.

Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας των βέλτιστων πρακτικών για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με βαριές αναπηρίες είναι η επικοινωνία με την οικογένεια (Kozleski et al., 2015). Οι γονείς προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών τους, οι οποίες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη ενίσχυση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνία είναι σημαντική όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους γονείς των μαθητών με βαριές αναπηρίες, καθώς ενισχύονται με ιδέες και πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολικό πλαίσιο και είναι απαραίτητο να συνεχίζονται με την ίδια φιλοσοφία και σε άλλα περιβάλλοντα.

Για την εφαρμογή της ειδικής αγωγής καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Cook & Friend, 1993· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Οι Shogren και συνεργάτες (2015) επεξεργάστηκαν την επικοινωνία και τη συνεργασία σε σχέση με την απαίτηση χρόνου τόσο για τους γονείς όσο και για τους δασκάλους, αλλά επεσήμαναν ακόμη τη σημασία της συνεργασίας προς όφελος του μαθητή. Υποστήριξαν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών παρεμποδίζεται εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και των διαφορετικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών, αλλά και λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει χαρακτηριστεί ως το πιο ευεργετικό μοντέλο συμπεριληπτικής πρακτικής και έχει προκύψει ως μέθοδος εκπαίδευσης με τη λιγότερη τεκμηρίωση, τη στιγμή που αναδύεται ως επικρατέστερη η εκπαίδευση με τη χρήση της μεθόδου εκπαιδευτικών-συμβούλων (Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Προκειμένου να υλοποιηθούν επιτυχή προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και στην προετοιμασία που απαιτεί η διαδικασία της συνεκπαίδευσης.

Οι Olson και συνεργάτες (2016) επίσης υποστήριξαν τη σημασία της συνεργασίας, αλλά περισσότερο αναφορικά με τη συνεργατική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία περιγράφεται λεπτομερώς με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Professional Learning Communities, PLC), την ομαδική διδασκαλία, τον σχεδιασμό και την πρόσβαση στο Πρόγραμμα Σπουδών Γενικής Εκπαίδευσης με τη συνεργασία όλων των επαγγελματιών για την ανάπτυξη στόχων του ΕΕΠ των μαθητών ως ομάδα. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης επισημαίνεται ως μέσο για την υποστήριξη των αναγκών των μαθητών και την πρόσβαση τους στο Πρόγραμμα Σπουδών και επιπλέον προωθεί την πολύτιμη επικοινωνία μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα. Οι Thomas και Vaughan (2003) επιβεβαιώνουν ότι η προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου κατά την εργασία τους. Προκειμένου να εφαρμοστεί η συμπερίληψη, θεωρείται απαραίτητη η ανάπτυξη μεθόδων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των εκπαιδευτικών, των οποίων η συνεργασία και ιδιαίτερα αυτών της γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται να είναι θεμελιώδης παράγοντας για να δημιουργηθούν λειτουργικά προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Florian, 1998· Klinger & Vaughn, 2002).

Η χρήση κατάλληλων υποδομών και η εφαρμογή τροποποιήσεων μπορεί να προωθήσει σε σημαντικό βαθμό την πρόσβαση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Πρόγραμμα Σπουδών παράλληλα με τους συνομηλίκους τους. Οι πιο αποτελεσματικές προσαρμογές στη γενική τάξη βασίζονται σε προηγούμενες γνώσεις για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο για να κάνουν τη διδασκαλία συγκεκριμένη και συνυφασμένη με τη ζωή του μαθητή (Jenkinson, 2000), προσδιορίζοντας, επίσης, το μαθησιακό του στυλ (Udvari-Solner & Thousand, 1997). Μπορούν να γίνουν τροποποιήσεις σε όλες τις ρουτίνες της τάξης προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι πλήρως ενταγμένοι. Μερικά παραδείγματα εξ αυτών είναι η τροποποίηση με χρήση της τεχνολογίας για τη διασφάλιση της πρόσβασης· οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το ίδιο υλικό με την υπόλοιπη τάξη, αλλά να ολοκληρώσουν μόνο ένα μέρος των εργασιών ή ασκήσεων (Jenkinson, 2000). Μια ουσιαστική συμπεριληπτική εκπαίδευση για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προϋποθέτει κατάλληλες υποδομές ή/και τροποποιήσεις που επιτρέπουν την πρόσβαση των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης (Agran, Brown, Hughs, Quirk & Ryndak, 2014). Ο Browder και ο Spooner (2011) όρισαν την πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών ως τρόπο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία. Για τη δημιουργία πρόσβασης στο πρόγραμμα σπουδών, το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αναδιάρθρωσης και Ένταξης (National Center on Educational Restructuring and Inclusion: NCERI) εντόπισε έξι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο

της εκπαιδευτικής συμπερίληψης: διδασκαλία πολλαπλών επιπέδων (multi-level instruction), συνεργατική μάθηση (cooperative learning), τη μάθηση βάσει δραστηριοτήτων (activity-based learning), τη μάθηση βάσει αποκτηθέντων προαπαιτούμενων γνώσεων (mastery learning), τη διδασκαλία μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και την εκπαίδευση των μαθητών με την υποστήριξη από τους συμμαθητές τους.

Οι Obiakor και συνεργάτες (2012) εξέτασαν πέντε διαφορετικές πρακτικές διδασκαλίας βάσει των ερευνητικών δεδομένων για να διαφοροποιήσουν την εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών. Αυτά τα μοντέλα διδασκαλίας για τη διαμόρφωση κατάλληλων μοντέλων ένταξης περιλάμβαναν τη συν-διδασκαλία (co-teaching), την παροχή βοήθειας (one assist), την εκπαίδευση σε σταθμούς (station teaching), την παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching), την εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching) και την ομαδική (team teaching). Στο ένα μοντέλο διδασκαλίας, ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλους τους μαθητές, ενώ ο άλλος υποστηρίζει τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια. Αυτό το μοντέλο είναι βέλτιστη πρακτική, καθώς παρέχει υποστήριξη σε όλους τους μαθητές. Η *station teaching* δέχεται μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση, χωρίζοντας τους μαθητές σε μικρές ομάδες και τους καλούν να εργαστούν σε συγκεκριμένες θέσεις. Οι σταθμοί ενθαρρύνουν σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με βαριές αναπηρίες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Η παράλληλη διδασκαλία επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να παρέχουν τα ίδια μαθήματα, χωρίζονται ωστόσο σε δύο ομάδες. Αυτό το μοντέλο είναι επίσης ωφέλιμο για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με βαριές αναπηρίες, διότι παρέχει διδασκαλία σε μικρές ομάδες και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί περισσότερο στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Για την υποστήριξη της συμπερίληψης, η ομαδική διδασκαλία προωθεί την πρόσβαση και των δύο εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης δίνοντας την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να ωφεληθούν και από τους δύο εκπαιδευτικούς (Obiakor et al., 2012).

Η αποτελεσματική πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση ως προς: το περιεχόμενο, τη διαδικασία - διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το τελικό αποτέλεσμα – προϊόν (Tomlinson, 2001). Για τη διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θεωρείται αναγκαία τόσο η διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης,

όσο και η διαφοροποίηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της χρήσης εναλλακτικής επαγγελματικής επικοινωνίας και της υποστηρικτικής τεχνολογίας (Γεωργούλα, Ζέζα & Κατσούλης, 2015). Επίσης, η διαφοροποίηση αφορά και τη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τον τρόπο εργασίας, τη δομή των δραστηριοτήτων, τη χρήση ρουτινών, την ανάλυση έργου, την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, τον ρυθμό, την επανάληψη, τη βιωματική μάθηση και άλλους τομείς που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για προσαρμογές με στόχο το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Απαραίτητη είναι ακόμη η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο προτείνονται προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Η παροχή ενός περιβάλλοντος που θα υπολογίζει τις αισθητηριακές ευαισθησίες των μαθητών είναι μια βέλτιστη πρακτική για τη συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Η διαφοροποίηση αφορά και το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να υποστηρίζει τους μαθητές και να τους παρέχει ασφάλεια, έτσι ώστε να αισθάνονται ότι ελέγχουν τον περιβάλλον τους, μπορούν να προσμένουν αλληλεπιδράσεις και να προβλέπουν πιθανά αποτελέσματα (McInnes & Treffry, 1993). Η οργάνωση των αιθουσών και των χώρων που εργάζονται οι μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε είναι προσβάσιμοι και επικοινωνιακοί, μπορεί να προωθήσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η διαφοροποίηση ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (τελικό προϊόν - αξιολόγηση) είναι αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής διαφοροποίησης. Προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός κατανόησης μιας έννοιας ή ενός γνωστικού αντικείμενου, θα πρέπει να προσμετρηθεί ότι η επικοινωνιακή δυσκολία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως να περιορίσει τις ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και επιβεβαίωση της γνώσης. Γι' αυτό προτείνεται η διαφοροποίηση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως με μετατροπή του κειμένου σε μορφή απλού κειμένου «κείμενο για όλους», χρήση συστημάτων εναλλακτικής επικοινωνίας και συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας, αντικατάσταση εκπαιδευτικών έργων, όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα για κινητικότητα, με άλλα και συνεχή ανατροφοδότηση για την κατανόηση των πληροφοριών.

1.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη

Καθώς το ζήτημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία έχει πάρει μεγάλη δημοσιότητα και έχει προκαλέσει το επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της, επιχειρείται μια ανασκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο. Μεταξύ άλλων παραγόντων, οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη συμπερίληψη αποτελούν μία ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο, διότι ανάλογα με το είδος τους υλοποιούνται, ή όχι, συμπεριληπτικές πρακτικές

Η επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό πλαίσιο και η αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε πρακτικής εξαρτάται σημαντικά από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών επί του θέματος (Cook, 2001· Avramidis & Norwick, 2002· Avramidis & Kalyva, 2007). Όπως επισημαίνουν και οι MacFarlane και Marks Woolfson (2013), οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ενισχύουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τη συμμετοχή τους σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε οκτώ σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Idol, 2006) δείχνουν ότι τοποθετούνται υπέρ της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία στην τυπική τάξη, ειδικότερα όταν στη σχολική μονάδα υλοποιείται ήδη κάποιο πρόγραμμα συμπερίληψης. Επίσης, θετικές απόψεις εκφράζουν όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προηγουμένως διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και δείχνουν προθυμία για συμμετοχή σε προγράμματα συμπερίληψης (Ernst & Rogers, 2009· Huang & Diamond, 2009). Σύμφωνα με τον Ajywon (2008) οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται θετικά επί του θέματος αναφέρονται στο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση αλλά και στα πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές από αυτή τη διαδικασία. Αναφορικά με τις δηλώσεις τους, η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία θα μπορούσε να ωφελήσει πολλαπλώς τόσο τους ίδιους όσο και τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους σε κοινωνικό, συναισθηματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο.

Στην έρευνα των Hammond και Ingalls (2003) μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών διατύπωσαν είτε αρνητικές είτε ουδέτερες απόψεις αναφορικά με την εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί που εκφράζονται θετικά απέναντι στη συμπερίληψη, διατυπώνουν ανησυχίες σχετικά με την ανεπαρκή εκπαίδευση και τα ελλιπή μέσα εκπαίδευσης των μαθητών (Scruggs & Mastropieri, 1996). Ορισμένοι από τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η διαθεσιμότητα υλικοτεχνικής υποδομής και του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού και η φύση και ο βαθμός σοβαρότητας της δυσκολίας των μαθητών (Wolery, Werts, Caldwell, Snyder & Lisowski, 1995· Bradshaw & Mundia, 2006).

Τα στοιχεία από πολλές χώρες επιβεβαιώνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία, ωστόσο αμφισβητούν τη δική τους ικανότητα να διδάξουν σε μία συμπεριληπτική τάξη (Chiner & Cardona, 2013). Νωρίτερα, σε δύο έρευνες που διεξήχθησαν στην Ισπανία, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται καθώς έδειξαν ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί τάσσονταν υπέρ της συμπερίληψης, ελάχιστοι ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρία στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας (Cardona, 2000). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν την επιφυλακτικότητά τους να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στην έλλειψη επιμόρφωσης πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Όπως δηλώνουν, χρειάζονται εκπαίδευση προκειμένου να αισθάνονται ότι μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ahmmmed et al., 2013· Bhatnagar & Das, 2014). Έρευνα μεγάλης εμβέλειας στις ΗΠΑ παρουσίασε πως το ένα πέμπτο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που διδάσκουν μαθητές με αναπηρία αναφέρουν ότι δεν έχουν επαρκή υποστήριξη, ενώ το ένα τρίτο εξ αυτών αισθάνονται ότι δεν είχαν εκπαιδευτεί επαρκώς για να τους υποστηρίξουν (Blackorby et al., 2004). Ομοίως, εκπαιδευτικοί στη Σκωτία ανέφεραν την έλλειψη κατάρτισης και υποστήριξης ως εμπόδιο στην πρακτική της συμπερίληψης ακόμη κι αν είχαν θετική στάση γι' αυτήν ως θεωρία και εφαρμογή (Woolfson & Brandy, 2009). Επιπλέον μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία είναι πιο πιθανό να έχουν θετικές απόψεις επί της εφαρμογής της (Chiner & Cardona, 2013· Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). Σε έρευνα στη Νότια Αφρική σχετικά με τα εμπόδια στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες, επισημαίνονται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις που παρουσιάζονται λόγω της αύξησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πως δεν είχαν επαρκείς γνώσεις,

δεξιότητες και εκπαίδευση σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Μετέπειτα, όμως, από την εκπαίδευσή τους σε θέματα συμπερίληψης, αισθάνονταν περισσότερο θετικά συναισθήματα για την εφαρμογή της και αύξησαν τις δεξιότητες διδασκαλίας και τις γνώσεις τους πάνω στο ζήτημα (Dupoux et al., 2006· Ajwoni, 2008· Oswald & Swart, 2011). Παρόμοια, μία μελέτη εκπαιδευτικών στην Ουγκάντα κατέδειξε πώς οι εκπαιδευτικοί με κάποιου είδους επιμόρφωση είχαν πιο θετική στάση και έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία για πρακτικές σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν καμία μορφή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ojok & Wormnas, 2013).

Αναφορικά με τον ελληνικό χώρο, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι και οι κτηριακές υποδομές στην Ελλάδα είναι ανεπαρκείς για την επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και πως η κατασκευή νέων σχολικών μονάδων, η αναδιαμόρφωση παλαιών και η αγορά ειδικού εξοπλισμού θα ενισχύσει την εφαρμογή της (Koutrouba et al., 2008). Στην έρευνα της Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να υποστηριχθούν και να εκπαιδευτούν καλύτερα από Ειδικούς Παιδαγωγούς, καθώς τους θεωρούν πιο εξειδικευμένους. Τα αποτελέσματα έρευνας στην Κύπρο, επαληθεύουν την τελευταία άποψη, καθώς σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη ως αποδοτικότερη από αυτή που πιθανώς θα μπορούσαν να παρέχουν οι ίδιοι (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2008). Από την έρευνα των Τσακιδίου και Πολυζοπούλου (2014) διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και θεωρούν πως η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητά τους συσχετίζεται πιθανώς με την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν αρνητικές καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον, παρά με τη στάση τους και την ικανότητα τους να διδάξουν τους μαθητές. Επιπλέον, έδειξαν να ευαισθητοποιούνται περισσότερο για τους μαθητές με δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και λιγότερο για όσους εμφανίζουν συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες. Αναφορικά με τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, θεωρούν την αντιμετώπιση τους στο γενικό πλαίσιο ως ένα δύσκολο εγχείρημα, που απαιτεί προετοιμασία και ειδικό σχεδιασμό προκειμένου να τεθούν οι διδακτικοί στόχοι και να εφαρμοστούν καλές πρακτικές, όπως έχουν υποστηρίξει εκπαιδευτικοί και σε προηγούμενες μελέτες (Sharma, Ee & Desai, 2003· Bornman & Donohue, 2013).

Ειδικότερα για τη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δεκτικοί σε πρακτικές υπό προϋποθέσεις (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004). Οι ερευνητές παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών, τις προσδοκίες, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, ως πρακτικές που λαμβάνονται υπόψη, ώστε να εξασφαλίζεται η κατάλληλη εκπαίδευση για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Ruppar, Gaffney & Dymond, 2015). Οι απόψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναδύονται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τις ικανότητες των μαθητών τους. Όπως υποστηρίζουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία βάσει των αναγκών των μαθητών (Olson et al., 2016), ενώ άλλοι αγωνίζονται για το πώς οι μαθητές με βαριές αναπηρίες μπορούν να έχουν πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης με βάση το περιεχόμενο του ΕΕΠ και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όπως προέκυψαν από την αξιολόγηση (Petersen, 2016). Άλλοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες που αφορούν τις παράλογες προσδοκίες για τους μαθητές με βαριές αναπηρίες σε μια συμπεριληπτική τάξη, τη συνάφεια του περιεχομένου, το ασφαλές περιβάλλον (Timberlake, 2014), την έλλειψη πόρων που είναι απαραίτητοι, για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την έλλειψη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (PLC) που να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και για την ανάγκη στενότερης συνεργασίας με τους γονείς (Kozleski et al., 2015· Petersen, 2016).

Στην Ελλάδα, ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών σχετικά με το ζήτημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο αριθμός των μελετών που αφορούν τη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι περιορισμένος. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η συμπερίληψη μπορεί μεν να υλοποιηθεί, προϋποθέτει δε μια σειρά μεταρρυθμίσεων και προσαρμογών σε πολλά επίπεδα, όπως σε πολιτειακό, κοινωνικό, οικογενειακό, σχολικό και αφορά όλα τα μέλη που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των μαθητών (Koutrouba et al., 2008· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Παρά τη θετική στάση που φαίνεται να παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, προκύπτουν διαφοροποιήσεις, όταν γίνεται αναφορά ειδικότερα στη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Avramidis & Kalyva, 2007).

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, έχοντας ως στόχο, μεταξύ άλλων, τη συνολική αναμόρφωση του σχολείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών, προϋποθέτει επιπρόσθετες τροποποιήσεις, συνδεδεμένες με τη συνολική λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σούλης, 2002). Όπως υποστηρίζουν τα αποτελέσματα ερευνών και οι απόψεις σε θεωρητικό πλαίσιο, οι αλλαγές αυτές αφορούν διάφορους τομείς της κοινωνίας και αποσκοπούν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και στην κατάλληλη ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας (Corbett & Slee, 2000).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αποτελούν: α) η διαμόρφωση ενός πολιτισμικού πλαισίου με ενταξιακή κουλτούρα, με στόχο την ενίσχυση της σχολικής κοινότητας, ώστε όλα τα μέλη να νιώθουν ευπρόσδεκτα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη μεταξύ των μαθητριών/τών, η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, β) η θεμελίωση των αξιών της συμπερίληψης, που αφορούν τις υψηλές προσδοκίες για όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές, η υποστήριξη της συμπεριληπτικής πολιτικής από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαίδευση, η συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς διακρίσεις, γ) η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών σχετικών με την οργάνωση της μάθησης με στόχο την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχή όλων των μαθητριών/τών, η συνεργατική διαδικασία για τον σχεδιασμό εφαρμογής και αξιολόγησης, δ) η εφαρμογή συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, η ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων μαθητριών και μαθητών, με την κτιριακή προσβασιμότητα και η επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα διαφορετικότητας και αποδοχής της αναπηρίας (Barton, 2000· Slee, 2001b, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η σημαντικότητα της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες κοινωνίες αντιμετωπίζουν την πρόκληση για την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με σκοπό την ένταξή τους στην κοινωνική, στην οικονομική και στην πολιτιστική ζωή. Η ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, η βελτίωση των συνθηκών στους

χώρους εργασίας, οι Διακηρύξεις Διεθνών Οργανισμών, η συμβολή του Κινήματος των Αναπήρων, έχουν συμβάλει στην συστηματική επανεξέταση του αιτήματος της κοινωνικής συμπερίληψης ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με όρους με τους οποίους διατυπώνονται οι αρχές και αξίες για ένα Σχολείο ανοικτό σε όλους (Σούλης, 2006).

Με την ψήφιση και εφαρμογή της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν. 3699/2008) γίνεται σαφής ο προσανατολισμός και ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Μάλιστα, ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι η ύπαρξη θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, σελ.65· Lindsay 2007, σελ.13). Παρόλο που, κατά γενική ομολογία, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τάσσονται θετικά για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο, εκφράζουν την επιφυλακτικότητά τους για την εφαρμογή της, καθώς θεωρούν την υλοποίησή της πραγματοποιήσιμη υπό προϋποθέσεις.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης και εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πολλές χώρες καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και να οδηγήσουν στον σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών μέτρων και πρακτικών που προωθούν την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή δίχως αναπηρία (Kamens et al., 2003· Monsen & Frederickson, 2004).

Εντός αυτού του πλαισίου της πραγματικότητα, όπως προσδιορίστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η ερευνήτρια λειτουργεί ως γνώστης και παρατηρήτρια και προσπαθεί να δράσει ανεξάρτητα από τα υποκείμενα της έρευνας με απώτερο σκοπό να καταγράψει και να περιγράψει με σαφήνεια τα φαινόμενα, ώστε να τα φέρει στην επιφάνεια προς συζήτηση και να τα ερμηνεύσει. Η μετάβαση προς ένα Σχολείο ανοικτό σε όλους δεν θεωρείται εύκολη γιατί προκαλεί συγκρούσεις, συναντά αντιστάσεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, γι' αυτό και απαιτείται η συνεχής δράση και εγρήγορση από εκπαιδευτικούς, γονείς, τυπικούς και άτυπους θεσμικούς φορείς που συνεχώς θα διεκδικούν το δικαίωμα στην ισότιμη ένταξη στην

κοινωνία και τη γνώση. Υπό το πρίσμα αυτό, ο σκοπός της έρευνας για τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητριών και μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες παραμένει επίκαιρος.

1.5. Σκοπός της έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο. Ταυτόχρονα, η έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει σε περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες πάνω στο ζήτημα της συμπερίληψης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, ώστε να προκύψουν θετικές προσαρμογές και να εφαρμοσθούν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται και θα προσπαθήσει η παρούσα έρευνα να απαντήσει είναι τα εξής :

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο;
3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;
4. Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων;

Κεφάλαιο 2ο Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική Στρατηγική

Επιλέχθηκε δείγμα μη πιθανοτήτων (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ,149-174· Σταμοβλάσης, 2016, σελ,201) με δειγματοληψία κρίσης ή σκοπιμότητας (judgment or purposive sampling). Στην δειγματοληψία κρίσης, ο ερευνητής θεωρεί ότι κάποια από τα υποκείμενα έχουν την ζητούμενη πληροφορία, είναι, δηλαδή, τυπικές περιπτώσεις (typical cases samples).

Τέτοιου τύπου δειγματοληψίες συνηθίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, γιατί είναι πολύ δύσκολο για έναν ερευνητή που διεξάγει ποσοτική έρευνα να συλλέξει μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, γι' αυτό και οι δειγματοληψίες αυτές αποκαλούνται δειγματοληψίες σκοπιμότητας με κριτήριο την ευκολία της διανομής σε όσους περισσότερους γίνεται.

2.2.Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για την κατασκευή του οποίου, σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, επιλέχθηκαν ως βάση τα ερωτηματολόγια δύο ερευνών (Showalter-Barnes, 2008· Olson, 2003). Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έδωσε την δυνατότητα συλλογής μεγάλου αριθμού δεδομένων σε σύντομο χρόνο, εξασφαλίζοντας στον συμμετέχοντα ανωνυμία. Ο σχεδιασμός και η χορήγηση ερωτηματολογίου συνιστά μια σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία και γι' αυτό απαιτείται μεγάλη προσοχή αλλά και συνεργασία εξειδικευμένης επιστημονικής ομάδας (Bell, 2001,σελ, 121-142 και 143-158).

Το ερωτηματολόγιο διαχωριζόταν σε τρεις επί μέρους υποκλίμακες. Αναλυτικότερα, στο αρχικό μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για την συλλογή δημογραφικών δεδομένων και μετά επιμεριζόταν σε τρία μέρη. Οι ερωτήσεις που περιείχε συνολικά το εργαλείο ήταν σαράντα, εκ των οποίων η τελευταία ήταν ανοιχτού τύπου και οι συμμετέχοντες απαντούσαν προαιρετικά. Οι υπόλοιπες τριάντα εννέα ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Για κάθε δήλωση από αυτές χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια διατακτική κλίμακα Likert, κατά την οποία μετριέται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας. Η απόδοση αριθμών σε κάποια ανθρώπινη ιδιότητα ή

φαινόμενο γίνεται με βάση τις κλίμακες μέτρησης που κατασκευάζονται από τις ερευνητριες και τους ερευνητές. Οι κατηγορικές μεταβλητές, οι κώδικες και τα ονόματά τους προσδιορίζονται από το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει τις έννοιες και τους όρους του φαινομένου που εξετάζεται.

Η πέντε βαθμίδων κλίμακα είναι η εξής:

1= Διαφωνώ απόλυτα

2= Διαφωνώ

3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4= Συμφωνώ

5= Συμφωνώ απόλυτα.

Η πενταβάθμια κλίμακα δίνει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα είτε να επιλέξει ένα ουδέτερο-μεσαίο σημείο είτε να τοποθετηθεί, ακραία ή με μετριοπάθεια, προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, καθώς υπάρχουν δύο βαθμίδες εκατέρωθεν του μεσαίου σημείου σε κάθε κατεύθυνση (Ζαφειρόπουλος, 2015). Βάση όλων των παραπάνω, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για τη συλλογή κι ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας.

Συλλέχθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας που περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα / κλάδο, το εργασιακό καθεστώς, τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται και σπουδές στην Ειδική Αγωγή, εφόσον υπάρχουν. Η επιλογή τους έγινε με βάση την επιθυμία να εξεταστεί αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Το υπό εξέταση ερώτημα αποτελεί ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Η πρώτη υποκλίμακα αποτελείται από έντεκα ερωτήσεις αναφορικά με το ζήτημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο Γενικό Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, δίνονται κάποιες δηλώσεις σχετικές με την αρχή της συμπερίληψης, τις προϋποθέσεις και τα οφέλη από την εφαρμογή της. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε υπό διερεύνηση και εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον όρο συμπερίληψη.

Η δεύτερη υποκλίμακα εστιάζει στην εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Περιέχει εννέα δηλώσεις σχετικά με τη διδασκαλία, τους υπεύθυνους για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις μεθόδους και τις προϋποθέσεις για την υλοποίησή της καθώς και για την προσβασιμότητα των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο. Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί τόσο η ενημερότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παραπάνω τομείς όσο και οι απόψεις τους για τους τρόπους εφαρμογής τους.

Η τρίτη υποκλίμακα περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις γύρω από την εκπαιδευτική συμπερίληψη των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Εξ' αυτών, οι δεκαεννέα ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, ενώ η τελευταία είναι ερώτηση ανοιχτού τύπου. Αναλυτικότερα, οι δηλώσεις του τρίτου μέρους αναφέρονται στις προϋποθέσεις για την εφαρμογή συμπεριληπτικής πολιτικής και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτή όχι μόνο για τις μαθήτριες και τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και για την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Επίσης, διερευνώνται οι επιπτώσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τις μαθήτριες και μαθητές με και χωρίς αναπηρία και αναζητούνται οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή εφαρμογή της. Στην τελευταία ερώτηση, ανοιχτού τύπου, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επισημάνουν προαιρετικά ορισμένες αναπροσαρμογές, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη. Ο σχεδιασμός αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου βασίστηκε στην αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο.

2.3. Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο γράφηκε σε MS Word και μετά προσαρμόστηκε σε Google Form. Στη συνέχεια ο σύνδεσμος (link) του ερωτηματολογίου αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι το προώθησαν αντίστοιχα σε άλλους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Συνεπώς η δειγματοληψία είναι δειγματοληψία ευκολίας, διότι κινήθηκε μεταξύ γνωστών στην ερευνήτρια εκπαιδευτικών και φέρει και την μορφή της *χιονοστιβάδας*, μέθοδος που είναι χρήσιμη,

κυρίως όταν υπάρχουν δυσκολίες στην προσέγγιση του πληθυσμού (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σελ,173). Επομένως το δείγμα της έρευνας δεν πληροί το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας, και όπως επισημάνθηκε πιο πάνω, η ερμηνεία των ευρημάτων θα συμπληρωθεί με αναφορές στην αρθρογραφία και βιβλιογραφία.

Το πλήθος των ερωτηματολογίων συλλέχθηκε στο χρονικό διάστημα 25/2/2021 έως 11/3/2021. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά προγράμματα, όπως το MS Excel και το SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

2.4. Ανάλυση Δεδομένων

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε a posteriori με Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis: PCA) και υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α , έχοντας αντιστρέψει την κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης στις ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση, ώστε ο δείκτης α να έχει θετικό πρόσημο. Εφαρμόστηκε η Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Explanatory Factor Analysis, EFC) για την εύρεση λανθανουσών μεταβλητών ή παραγόντων που ερμηνεύουν ένα επαρκές μέρος της μεταβλητότητας των αρχικών μεταβλητών, δηλαδή των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου.

Η ιδιαιτερότητα του πληθυσμού του δείγματος, (π.χ. το μεγάλο πλήθος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι διαφοροποιήσεις των ηλικιών των συμμετεχόντων κ.ά.), επιδρά στα αποτελέσματα και θέτει περιορισμούς, που περιγράφονται στο κεφάλαιο της παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων.

Παρά ταύτα, βοηθά στον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων, ανά ερευνητικό ερώτημα και ανά ομάδες. Όπως θα καταδειχθεί στο κεφάλαιο παρουσίασης και ανάλυσης, καθώς επίσης στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας θα συμπληρώνει την ερμηνεία των ευρημάτων, γιατί το δείγμα της έρευνας δεν πληροί το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας.

2.5. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 201 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είτε εργάζονταν στη Γενική είτε στην Ειδική εκπαίδευση. Ειδικότερα ως προς το φύλο, οι 175 ήταν γυναίκες και οι 26 ήταν άνδρες. Το ποσοστό των γυναικών αντιστοιχεί στο 87,1% και των ανδρών στο 12,9% του συνολικού δείγματος.

Πίνακας 1: Φύλο

Φύλο			
N		%	
	Άνδρας	26	12,9
	Γυναίκα	175	87,1

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, 78 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 20 έως 30 ετών (38,8%), 55 κυμαίνονταν από 31 έως 40 έτη (27,4%), 36 δήλωσαν ηλικία μεταξύ 41 έως 50 ετών (17,9%) και 32 εκπαιδευτικοί ήταν άνω των 51 ετών (15,9%).

Πίνακας 2: Ηλικία

Ηλικία		
	N	%
20-30 ετών	78	38,8
31-40 ετών	55	27,4
41-50 ετών	36	17,9
> 51 ετών	32	15,9
Σύνολο	201	100,0

Ως προς το εργασιακό καθεστώς, από τους 201 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό 57,2% (N: 115) δήλωσαν αναπληρωτές, το 38,3% (N: 77) αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ το μικρότερο ποσοστό 4,5% (N: 9) δήλωσαν ότι εργάζονται ως ωρομίσθιοι.

Πίνακας 3: Εργασιακό καθεστώς

Εργασιακό καθεστώς		
	N	%
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	38,3
Αναπληρωτής/ια	115	57,2
Ωρομίσθιος/α	9	4,5
Σύνολο	201	100,0

Σε σχέση με την ειδικότητα των συμμετεχόντων του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό 33,3% (N: 67) ανήκουν στον κλάδο της Γενικής Εκπαίδευσης και το 20,9% (N: 42) έχουν ειδικότητα Ειδικού Παιδαγωγού. Το 10,9% (N: 22) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι προέρχονται από τον κλάδο των Φιλολόγων, ενώ το 9,5% (N: 19) απαρτίζεται από Φυσικούς. Με ποσοστό 5,5% (N: 11) συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες με τη μικρότερη συμβολή στην έρευνα, δήλωσαν τις παρακάτω ειδικότητες, έτσι όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 4: Ειδικότητα/κλάδος

Ειδικότητα/κλάδος		
	N	%
ΠΕ 08	1	,5
ΠΕ01	7	3,5
ΠΕ02	22	10,9
ΠΕ03	7	3,5
ΠΕ04	19	9,5
ΠΕ06	4	2,0
ΠΕ07	1	,5
ΠΕ08	2	1,0
ΠΕ11	11	5,5
ΠΕ21	1	,5
ΠΕ61	2	1,0
ΠΕ70	67	33,3
ΠΕ71	42	20,9
ΠΕ78	1	,5
ΠΕ79	1	,5
ΠΕ79.01	2	1,0
ΠΕ80	3	1,5
ΠΕ81	1	,5
ΠΕ86	4	2,0
ΠΕ87.01	1	,5
ΠΕ91.01	1	,5
ΠΕ02	1	,5
Σύνολο	201	100,0

Καθώς η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το δείγμα αποτέλεσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό 74,1% (N: 149) οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από την Πρωτοβάθμια, ενώ με διαφορά το 25,9% (N: 52) των συμμετεχόντων εργάζεται σε θέσεις Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 5: Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Βαθμίδα Εκπαίδευσης			
	N	%	
Πρωτοβάθμια	149	74,1	
Δευτεροβάθμια	52	25,9	
Σύνολο	201	100,0	

Αναλυτικότερα, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε σχέση με την Πρωτοβάθμια, η πλειοψηφία των ερωτώμενων με ποσοστό 57,7 % (N: 116) διδάσκει σε Γενικά Δημοτικά. Το 9,5% (N: 19) εργάζεται σε Γενικό Νηπιαγωγείο, ενώ με μικρότερο ποσοστό 5,5% (N: 11) συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από Ειδικά Δημοτικά. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα από Ειδικά Νηπιαγωγεία αφορούσαν μόλις το 1,5% (N: 3). Αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπήρχε συμμετοχή στην έρευνα από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Τμήμα Ένταξης.

Πίνακας 6: Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας

Σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας			
	N	%	
Γενικό Δημοτικό	116	57,7	
Ειδικό Δημοτικό	11	5,5	
Γενικό Νηπιαγωγείο	19	9,5	
Ειδικό Νηπιαγωγείο	3	1,5	
Σύνολο	149	74,1	
	52	25,9	
Σύνολο	201	100,0	

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και προέρχονται από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με ποσοστό 25,9% (N: 52), το μεγαλύτερο ποσοστό 14,4%

(N: 29) αφορά αυτούς που εργάζονται σε Γενικά Γυμνάσια. Τα μικρότερα ποσοστά αφορούν εκπαιδευτικούς από Γενικά Λύκεια (4,5%) με συμμετοχή 9 ατόμων, από Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) με ποσοστό 3,5% (N: 7), από Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια με συμμετοχή 1,5% (N: 3), ενώ μόλις το 1% (N: 2) του δείγματος προερχόταν αντίστοιχα από Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (ΕΝΕΕΓΥΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Ομοίως με την Πρωτοβάθμια, δεν υπήρχε συμμετοχή εκπαιδευτικών από Τμήματα Ένταξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 6: Σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας

Σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας		
	N	%
Γενικό Γυμνάσιο	29	14,4
ΕΝΕΕΓΥΛ	2	1,0
ΕΕΕΕΚ	7	3,5
Γενικό Λύκειο	9	4,5
Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο	3	1,5
ΕΠΑΛ	2	1,0
Σύνολο	52	25,9
	149	74,1
Σύνολο	201	100,0

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν εάν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Η πλειοψηφία αυτών με ποσοστό 69,7% (N: 140) έχει καταρτιστεί σχετικά με την Ειδική Αγωγή, ενώ το 30,3% των ερωτώμενων δεν έχει ακολουθήσει σπουδές για Ειδική Εκπαίδευση.

Πίνακας 7: Σπουδές στην Ειδική Αγωγή

Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;		
	N	%
Ναι	140	69,7
Όχι	61	30,3
Σύνολο	201	100,0

Συγκεκριμένα, ανά είδος σπουδών Ειδικής Αγωγής, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 32,8 % (N: 66) κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην Ειδική

Αγωγή, ενώ το 18,4% (N: 37) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Ειδικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούσαν το 10,9% των συμμετεχόντων (N: 22) ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Ειδικής Αγωγής, ενώ το 11% δήλωσε πως έχει επιμορφωθεί μέσω της Μετεκπαίδευσης. Το μικρότερο ποσοστό με μόλις 2% (N: 4) σημείωσε πως έχει Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας 8: Σπουδές στην Ειδική Αγωγή

	N	%
Πτυχίο ΕΚΠ ή ΠΤΕΑ	37	18,4
Μετεκπαίδευση στην ΕΑΕ	11	5,5
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	66	32,8
Διδακτορικό στην ΕΑΕ	4	2,0
Εξειδίκευση/Σεμινάρια στην ΕΑΕ	22	10,9
Σύνολο	140	69,7

Κεφάλαιο 3^ο **Αποτελέσματα**

3.1. Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων

Εφαρμόστηκε η Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Explanatory Factor Analysis, EFA) για την εύρεση παραγόντων που ερμηνεύουν ένα επαρκές μέρος της μεταβλητότητας των αρχικών μεταβλητών και για την ανάδειξη της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου (δηλαδή των δηλώσεων του ερωτηματολογίου). Μέσω της Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων φανερώθηκε η κρυφή δομή του εργαλείου όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα παρακάτω. Με το τεστ σφαιρικότητας Bartlett υπολογίστηκε ο δείκτης KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), ο οποίος ελέγχει την επάρκεια του συνόλου των δεδομένων ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η ανάλυση παραγόντων (Factor Analysis). Το στατιστικό αυτό συνιστά ένα μέτρο του ποσοστού της διακύμανσης μεταξύ των αρχικών μεταβλητών που μπορεί να έχουν κοινή διασπορά. Τιμές πάνω από 0,6 είναι αποδεκτές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (9).

Πίνακας 9: Δοκιμασία σφαιρικότητας Bartlett και δείκτης KMO

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,822
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2989,651
	df	741
	Sig.	,000

Από τον πίνακα KMO and Bartlett's Test προκύπτει ότι $KMO = 0,822$, $p\text{-value} > 0,6$ και $\chi^2 (741) = 2989,651$, $p < 0,005$, συνεπώς, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση του τεστ σφαιρικότητας, άρα, τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης.

Η ερευνήτρια ή ο ερευνητής, σε αρχικό στάδιο, αναζητά τις ενδεχόμενες λανθάνουσες μεταβλητές ή παράγοντες ή διαστάσεις που μετρούν και επεξηγούν τρεις ή περισσότερες μεταβλητές (δηλώσεις) ανά διάσταση ή παράγοντα.

Οι Guttman και Kaiser (1982), έχουν προτείνει να χρησιμοποιούνται εκείνοι οι παράγοντες, οι οποίοι, μετά την ιδιοανάλυση του πίνακα συσχέτισης, που

χρησιμοποιείται στην ανάλυση κυρίων συνιστωσών, να έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας. Με αυτή την μέθοδο προέκυψε ο πίνακας (54)¹ συνολικής διακύμανσης με τις αρχικές ιδιοτιμές (Initial Eigenvalues) και το ποσοστό διακύμανσης για κάθε συνιστώσα. Στην δεξιά στήλη του πίνακα με τις αρχικές ιδιοτιμές εμφανίζονται δέκα (10) παράγοντες, οι οποίοι επεξηγούν το 62% της συνολικής διακύμανσης.

Εφαρμόζοντας διάφορες δοκιμασίες καταλληλότητας, οι δέκα παράγοντες περιορίστηκαν σε τέσσερις και επεξηγούν το 42,472% της συνολικής διακύμανσης. Η ιδιαιτερότητα του πληθυσμού του δείγματος, (π.χ. το μεγάλο πλήθος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, κ.ά.), σαφώς και επιδρά στα αποτελέσματα του πίνακα και θέτει περιορισμούς, όμως, παρά ταύτα, βοηθά στον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων, ανά ερευνητικό ερώτημα και ανά ομάδες. Όπως θα καταδειχθεί στην συνέχεια της ανάλυσης, στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων, το κενό μπορεί να καλυφθεί από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και οι τέσσερις παράγοντες να έχουν γενική προβλεπτική ισχύ, παρά το γεγονός, ότι το δείγμα της έρευνας δεν πληροί το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας.

Ο πρώτος παράγοντας περιγράφει τις γενικές αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, οι οποίες συγκλίνουν στην θέση ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να υποστηριχθούν τα παιδιά με βαριές ή / και πολλαπλές αναπηρίες και καλύπτει το 20,051% της αρχικής μεταβλητότητας.

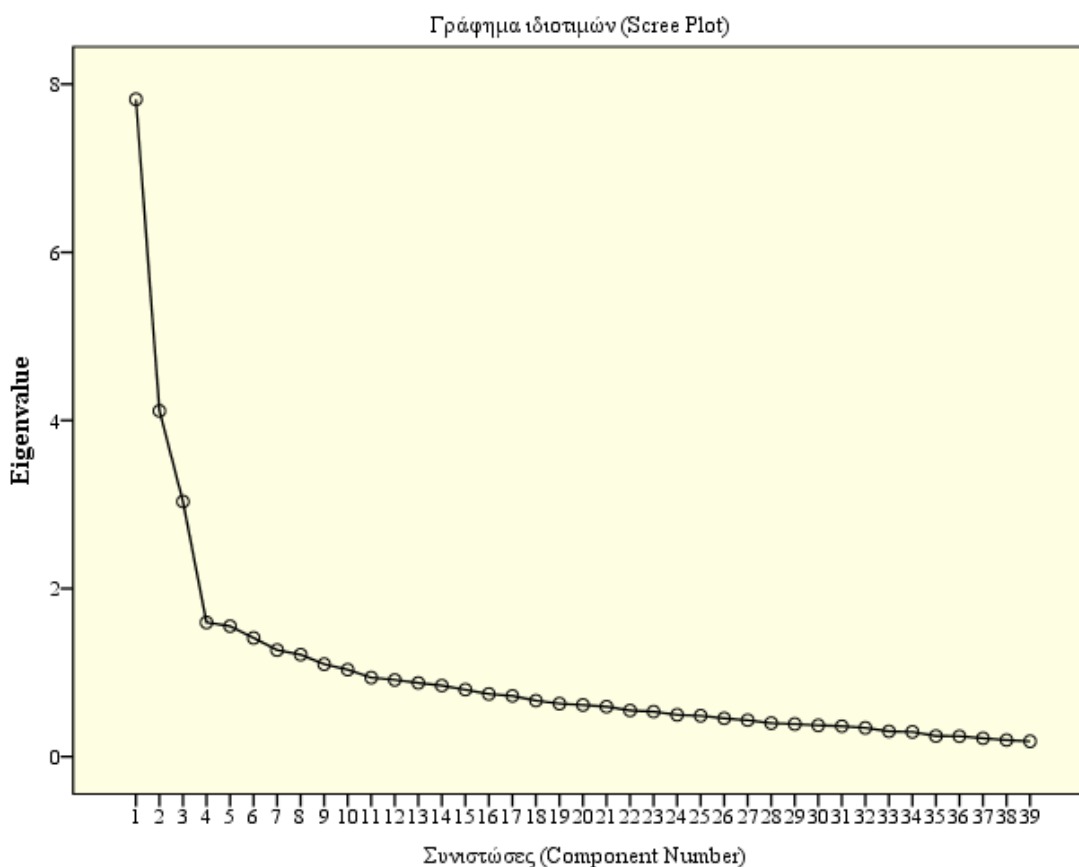
Ο δεύτερος παράγοντας εκφράζει την επιφυλακτικότητα, (όπως εμφανίζεται και στην βιβλιογραφία), για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο και εξηγεί το 10,546% της μεταβλητότητας.

Ο τρίτος παράγοντας ή διάσταση αναφέρεται στις προϋποθέσεις εφαρμογής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο Γενικό Σχολείο και επεξηγεί το 7,782% της μεταβλητότητας.

Ο τέταρτος παράγοντας επισημαίνει την αξία και την ανάγκη της συνεργασίας όλων των μελών στις σχολικής κοινότητας, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η εκπαιδευτική συμπερίληψη στο Γενικό Σχολείο και εξηγεί το 4,093% της μεταβλητότητας.

¹ Παράρτημα 2

Στο γράφημα (1) με το διάγραμμα ιδιοτιμών αποτυπώνεται η οπτικοποίηση των παραπάνω παραγόντων.



Γράφημα 1: Διάγραμμα ιδιοτιμών

Στο Γράφημα (1) διακρίνονται οι τέσσερις πρώτοι παράγοντες που προέκυψαν από την διερευνητική ανάλυση. Πολύ κοντά στον τέταρτο παράγοντα (με ιδιοτιμή, 1,596 που επεξηγεί το 4,093% της μεταβλητότητας) παρατηρείται ακόμη ένα σημείο, με ιδιοτιμή 1,552 που επεξηγεί το 3,980% της μεταβλητότητας. Όπως σημειώθηκε πιο πάνω, μετά από διάφορες δοκιμασίες καταλληλότητας επιλέχθηκαν οι τέσσερις πρώτοι παράγοντες για την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων.

Στον πίνακα (55)² αποτελεσμάτων (Communalities), στην δεύτερη στήλη του εμφανίζονται τα ποσοστά των διακυμάνσεων που εξηγούν οι παράγοντες που εξάχθηκαν. Τιμές κάτω του 0.3 δεν είναι σημαντικές. Για την μέθοδο εξαγωγής των

² Παράρτημα 2

παραγόντων επιλέχθηκε η ανάλυση κυρίων συνιστωσών. Σε κάθε μεταβλητή επεξηγείται ένα μεγάλο μέρος της διακύμανσης της. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος περιστροφής Promax, η οποία αρχικά θεωρεί τους παράγοντες γραμμικά ανεξάρτητους μεταξύ τους (δηλαδή κάθετους ανά δύο μεταξύ τους, στον χώρο των παραγόντων) και ύστερα χαλαρώνει τους άξονες αυτούς και προσπαθεί να βρει την βέλτιστη πλάγια περιστροφή (δηλαδή αφήνει περιθώριο συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων) που εξηγεί καλύτερα την διασπορά των αρχικών δηλώσεων. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων μετά από έξι επαναλήψεις αυτού του αλγορίθμου δίνονται στον παρακάτω πίνακα (10) Component Correlation Matrix.

Παρατηρούμε ότι ο πρώτος με τον δεύτερο παράγοντα έχουν μία μέτρια αρνητική συσχέτιση, με τον τρίτο μία αδύναμη και με τον τέταρτο μέτρια θετική. Αντίστοιχα, ο δεύτερος με τον τρίτο μία αρνητική και αδύναμη συσχέτιση και με τον τέταρτο μία μέτρια και θετική. Την πιο ισχυρή θετική, (σε αυτόν τον πίνακα), συσχέτιση εμφανίζει ο τρίτος με τον τέταρτο παράγοντα.

Πίνακας 10: Συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων

Component Correlation Matrix				
Component	1	2	3	4
1	1,000	-,302	,165	,301
2	-,302	1,000	-,153	-,279
3	,165	-,153	1,000	,424
4	,301	-,279	,424	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

Από την περιστροφή προέκυψε ο παρακάτω πίνακας (11) των φορτίων (Pattern Matrix), έτσι ώστε να εξηγηθούν αυτοί οι παράγοντες. Οι φορτίσεις μπορούν να διαβαστούν ως δείκτες σχέσης κάθε δήλωσης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν. Τα κενά φαντρία χωρίς τιμές αντιστοιχούν στα κελιά 34 έως και 39 του πίνακα συνολικής διακύμανσης - Total Variance Explained (54)³, με τιμές κάτω από 0,3, οι οποίες δεν είναι σημαντικές. Για τα φαντρία B2, Γ9 και Γ14 επιλέχθηκαν οι μεγαλύτερες φορτίσεις (η τιμή 0,475 για το B2, η τιμή 0,561 για το Γ9 και η τιμή 0,562 για το Γ14).

³ Παράρτημα 2

Πίνακας 11: Πίνακας φορτίων ανά παράγοντα

Pattern Matrix^a				
	Component			
	1	2	3	4
Γ6	,763			
Γ5	,759			
Γ2	,750			
Γ8	,695			
Γ12	,673			
Γ7	,535			
Γ1	,435			
A3				
B4		,683		
Γ13		,665		
B5		,636		
Γ16		,634		
A6		,627		
A7		,618		
A10		,606		
Γ9	,508	,561		
Γ11		,537		
B2		,475	,400	
B3			,640	
B7			,585	
B9			,534	
A9			,481	
B1			,477	
B6			,463	
B8			,455	
A8			,414	
A4			,410	
A5			,407	
A1				
A11				
Γ19				
Γ15				,730
Γ4				,706
Γ17				,635
Γ14	,450			,562
Γ18				,546
Γ10				,516
A2				
Γ3				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

Για κάθε παράγοντα υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach.

3.1.1. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο παράγοντα

Ο Cronbach's $\alpha = 0,805$ για τον πρώτο παράγοντα είναι αποδεκτός, επομένως πληροί το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας.

Πίνακας 12: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha βάσει Τυποποιημένων Στοιχείων	Αριθμός Στοιχείων
,805	,811	7

Οι ενδοσυσχετίσεις των μεταβλητών που αιτιολογούνται από τον πρώτο παράγοντα εμφανίζονται στον πίνακα (56)⁴ Ενδοσυσχετίσεων και περιγραφικών στατιστικών. Παρατηρώντας την τελευταία δεξιά στήλη (Τιμή Cronbach's Alpha αν το Στοιχείο διαγραφεί) θα μπορούσε να αφαιρεθεί η Γ8 δήλωση και ο δείκτης α να πάρει την πιο υψηλή τιμή 0,807. Στη στήλη Διορθωμένο Στοιχείο-Συνολική Συσχέτιση εκφράζεται η συσχέτιση κάθε μεταβλητής με το άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών και εμπειρικά όταν έχει τιμές μεγαλύτερες-ίσες του 0,3 σημαίνει ότι η εσωτερική συνοχή της υποκλίμακας είναι υψηλή. Για τη συσχέτιση των μεταβλητών τα στατιστικά προγράμματα, όπως το SPSS, υπολογίζουν τον δείκτη γραμμικής συσχέτισης r του Pearson. Συνεπώς, ο πρώτος παράγοντας έχοντας ελεγχθεί με τον δείκτη α , πληροί το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας.

3.1.2. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον δεύτερο παράγοντα

Από την παρατήρηση του πίνακα (13) και τους ελέγχους καταλληλότητας προκύπτει ότι ο δεύτερος παράγοντας με $\alpha = 0,812$ είναι αποδεκτός, επομένως πληροί το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας. Οι ενδοσυσχετίσεις των μεταβλητών για τον δεύτερο παράγοντα και τα περιγραφικά στατιστικά παρουσιάζονται στον πίνακα (57)⁵.

Πίνακας 13: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον δεύτερο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha βάσει Τυποποιημένων Στοιχείων	Αριθμός Στοιχείων
,812	,810	10

⁴ Παράρτημα 2

⁵ Παράρτημα 2

3.1.3. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο παράγοντα

Έχοντας διενεργηθεί οι έλεγχοι του δείκτη εσωτερικής συνέπειας παρατηρείται στον πίνακα (14) ότι $\alpha = 0,741$, συνεπώς και ο τρίτος παράγοντας πληροί το κριτήριο της αξιοπιστίας. Οι ενδοσυσχετίσεις των μεταβλητών για τον τρίτο παράγοντα και τα περιγραφικά στατιστικά παρουσιάζονται στον πίνακα (58)⁶.

Πίνακας 14: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha βάσει Τυποποιημένων Στοιχείων	Αριθμός Στοιχείων
,741	,753	10

3.1.4. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τέταρτο παράγοντα

Από τους ελέγχους του δείκτη εσωτερικής συνέπειας παρατηρείται στον πίνακα (15) ότι $\alpha = 0,739$, συνεπώς, και ο τέταρτος παράγοντας πληροί το κριτήριο της αξιοπιστίας. Οι ενδοσυσχετίσεις των μεταβλητών για τον τρίτο παράγοντα και τα περιγραφικά στατιστικά παρουσιάζονται στον πίνακα (59)⁷.

Πίνακας 15: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον τέταρτο παράγοντα

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha βάσει Τυποποιημένων Στοιχείων	Αριθμός Στοιχείων
,739	,754	6

3.2. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 1ου παράγοντα

Όπως διατυπώνεται στις δηλώσεις Γ1 και Γ2, οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στο Γενικό Σχολείο και η εκπαιδευτική συμπερίληψη συνιστά τον καταλληλότερο τρόπο για την υποστήριξή τους. Σύμφωνα με τις δηλώσεις (Γ5, Γ7, Γ8 και Γ12) τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην γενική τάξη, να

⁶ Παράρτημα 2

⁷ Παράρτημα 2

αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, χωρίς να διαταράσσουν τον ρυθμό διδασκαλίας, χωρίς να επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Συνεπώς, οι δύο πρώτες δηλώσεις (Γ1 και Γ2) εκφράζουν τις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και συνιστούν τις προκείμενες του πρώτου παράγοντα. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν ως εξής:

Πίνακας 16: Απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές συχνότητες των δηλώσεων των Γ1, Γ2, Γ5, Γ7, Γ8 και Γ12

		Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα%	Αθροιστική Σχετική συχνότητα%
Γ1 Οι μαθητές με ΒΠΑ έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στο γενικό σχολείο.	Διαφωνώ απόλυτα	3	1,5	1,5
	Διαφωνώ	4	2,0	3,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	23	11,4	14,9
	Συμφωνώ	63	31,3	46,3
	Συμφωνώ απόλυτα	108	53,7	100,0
Γ2 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να υποστηριχθούν τα παιδιά με ΒΠΑ.	Διαφωνώ απόλυτα	3	1,5	1,5
	Διαφωνώ	10	5,0	6,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	61	30,3	36,8
	Συμφωνώ	72	35,8	72,6
	Συμφωνώ απόλυτα	55	27,4	100,0
Γ5 Οι μαθητές με ΒΠΑ μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της γενικής τάξης με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.	Διαφωνώ απόλυτα	7	3,5	3,5
	Διαφωνώ	17	8,5	11,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	48	23,9	35,8
	Συμφωνώ	77	38,3	74,1
	Συμφωνώ απόλυτα	52	25,9	100,0
Γ6 Οι μαθητές με ΒΠΑ ωφελούνται στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της γενικής τάξης.	Διαφωνώ απόλυτα	11	5,5	5,5
	Διαφωνώ	21	10,4	15,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	58	28,9	44,8
	Συμφωνώ	71	35,3	80,1
	Συμφωνώ απόλυτα	40	19,9	100,0
Γ7 Οι μαθητές με ΒΠΑ αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασής τους με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	Διαφωνώ	4	2,0	2,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	16	8,0	10,0
	Συμφωνώ	71	35,3	45,3
	Συμφωνώ απόλυτα	110	54,7	100,0
Γ8 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΒΠΑ δεν απαιτεί ιδιαίτερες αλλαγές στον ρυθμό διδασκαλίας κι έτσι η διδασκεία ύλη καλύπτεται εντός χρονικών ορίων.	Διαφωνώ απόλυτα	47	23,4	23,4
	Διαφωνώ	71	35,3	58,7
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	24,9	83,6
	Συμφωνώ	22	10,9	94,5
	Συμφωνώ απόλυτα	11	5,5	100,0
Γ12 Η περισσότερη προσοχή που απαιτείται για την εκπαίδευση μαθητών με ΒΠΑ δε στερεί χρόνο από τη διδασκαλία μαθητών χωρίς αναπηρία.	Διαφωνώ απόλυτα	17	8,5	8,5
	Διαφωνώ	43	21,4	29,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	70	34,8	64,7
	Συμφωνώ	38	18,9	83,6
	Συμφωνώ απόλυτα	33	16,4	100,0
	Σύνολο	201	100,0	

Όπως αποτυπώνεται στα δεδομένα του πίνακα (16), παρατηρώντας την στήλη της αθροιστικής σχετικής συχνότητας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί με τις δηλώσεις (Γ1-Γ7). Στις δηλώσεις (Γ8 και Γ12) των οποίων η διατύπωση είναι αρνητική, παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση.

3.2.1. Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

Εφαρμόστηκαν οι μη παραμετρικές δοκιμασίες Mann-Whitney U Test και Kruskal-Wallis Test, αφού πρώτα ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών για κάθε μεταβλητή (δήλωση) του πρώτου παράγοντα σε σχέση με τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος της έρευνας. Από την πιο πάνω διαδικασία βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις δηλώσεις (Γ6 και Γ8).

Πίνακας 17: Κατάταξη ως προς το φύλο σύμφωνα με την δοκιμασία Mann-Whitney U για τις δηλώσεις (Γ6 και Γ8)

		Τάξεις		
	Φύλο	N	Μέσες τιμές τάξεων	Άθροισμα τάξεων
Γ6	Άνδρας	26	121,52	3159,00
	Γυναίκα	175	97,95	17141,50
	Σύνολο	201		
Γ8	Άνδρας	26	120,73	3139,00
	Γυναίκα	175	98,07	17162,00
	Σύνολο	201		

Test Statistics ^a		
	Γ6	Γ8
Mann-Whitney U	1741,500	1762,000
Wilcoxon W	17141,500	17162,000
Z	-2,150	-2,102
Asymp. Sig. (2-tailed)	,032	,036

a. Grouping Variable: Φύλο

Η δοκιμασία Mann-Whitney U Test για τις δηλώσεις (Γ6 και Γ8) έδειξε ότι: για [(N =26) άνδρας και (N = 175) γυναίκα], $U=1741,500$, $Z=-2,150$, $p - value=,032$ ($p<0,005$), για τη (Γ6) δήλωση και $U=1762,000$, $Z=-2,102$, $p - value = ,036$ ($p<0,005$), για τη (Γ8) δήλωση, συνεπώς οι άνδρες διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις τους από τις γυναίκες και στις δύο δηλώσεις, με τους άνδρες να εκφράζουν μεγαλύτερη συμφωνία από τις γυναίκες, όπως φαίνεται και στις μέσες τιμές τάξεων. Ιδιαίτερα για τη δήλωση (Γ8) με την αρνητική διατύπωση: «Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των

μαθητών με Β/Π αναπηρίες δεν απαιτεί ιδιαίτερες αλλαγές στον ρυθμό διδασκαλίας και έτσι η διδακτέα ύλη καλύπτεται εντός χρονικών ορίων» στα δεδομένα του πίνακα συνάφειας, το 30,8% των ανδρών συμφωνεί με την δήλωση, έναντι του 14,3% των γυναικών.

3.2.2. Διαφοροποίηση ως προς τους εκπαιδευτικούς με ή χωρίς σπουδές στην ΕΑΕ

Οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ΕΑΕ εκφράζουν διαφορετικές απόψεις από τους εκπαιδευτικούς χωρίς σπουδές στην ΕΑΕ ως προς τη δήλωση (Γ8). Οι πέντε μεταβλητές της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, κωδικοποιήθηκαν σε τρεις: α) Διαφωνία, β) Ούτε διαφωνία ούτε συμφωνία (ουδετερότητα) και γ) Συμφωνία. Ακολούθησε έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών. Το Kolmogorov-Smirnov και το Shapiro-Wilk έδειξαν ότι ενδεχομένως οι κατανομές να μην είναι κανονικές:

$D(140)=,395, p=0,000$ και $D(61)=,291, p=0,000$

$W(140)=,670, p=0,00$ και $W(61)=,768, p=0,000$

Το μη παραμετρικό Mann-Whitney U Test επιβεβαίωσε ότι οι κατανομές δεν είναι κανονικές, απορρίπτοντας την μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας.

Πίνακας 18: Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής με Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk

		Tests of Normality					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Γ8	Ναι	,395	140	,000	,670	140	,000
	Όχι	,291	61	,000	,768	61	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 19: Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής με το Mann-Whitney U Test

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γ8 is the same across categories of Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,01	Reject the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.				

Η εφαρμογή της δοκιμασίας Mann-Whitney U έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς σπουδές στην ΕΑΕ (εφεξής, ΕΧΕΑΕ) εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας για τη δήλωση (Γ8), συμφωνούν, δηλαδή, ότι δεν απαιτούνται ιδιαίτερες αλλαγές στον ρυθμό

της διδασκαλίας, όταν εφαρμόζεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη στη γενική τάξη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ΕΑΕ (εφεξής, ΕΜΕΑΕ) συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με τη δήλωση, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (20).

Πίνακας 20: Mann-Whitney U Test για ΕΧΕΑΕ και ΕΜΕΑΕ ως προς τη δήλωση (Γ8).

		Τάξεις		
Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;		Πλήθος	Μέσες τάξεις	Άθροισμα τάξεων
Γ8	Ναι	140	94,84	13277,00
	Όχι	61	115,15	7024,00
	Σύνολο	201		
Test Statistics ^a				
			Γ8	
Mann-Whitney U			3407,000	
Wilcoxon W			13277,000	
Z			-2,581	
Asymp. Sig. (2-tailed)			,010	

a. Grouping Variable: Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;

Διαπιστώνεται ότι για $N=140$ ΕΜΕΑΕ και $N=61$ για ΕΧΕΑΕ, $U=3407$, $Z= -2,581$, $p=0,01$ ($p<0,05$). Οι βαθμοί της κατανομής Z εκφράζουν την απόσταση κάθε αρχικής τιμής από τον δειγματικό μέσο όρο, μετρημένη σε τυπικές αποκλίσεις, και παρά το γεγονός ότι συνιστούν σταθερές μονάδες μέτρησης, πολλές φορές το αρνητικό πρόσημο δεν είναι εύκολα κατανοητό και δημιουργεί συγχύσεις. Για τον λόγο αυτό, και σύμφωνα με τους Fritz, Morris, & Richler (2011), οι τιμές της Z μπορούν να μετατραπούν σε μέγεθος μέτρου r (Cohen, 1988) γνωστό ως Effect Size. Τιμές $<0,1$ είναι μικρές, $<0,3$ μέσες και $<0,5$ μεγάλες.

Για τη δήλωση Γ8 «*Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με Β/Π αναπηρίες δεν απαιτεί ιδιαίτερες αλλαγές στον ρυθμό διδασκαλίας και έτσι η διδακτέα ύλη καλύπτεται εντός χρονικών ορίων*» προκύπτει :

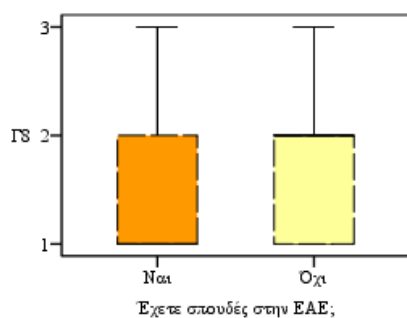
Το $r = 0,22$ σημαίνει ότι το 22% της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή της δήλωσης (Γ8), μπορεί να εξηγηθεί από την ανεξάρτητη μεταβλητή, δηλαδή, της ομάδας ΕΜΕΑΕ και το $r = 0,33$ σημαίνει ότι το 33% της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να εξηγηθεί από την ανεξάρτητη, δηλαδή, της ομάδας ΕΧΕΑΕ. Σύμφωνα με το κριτήριο του Cohen (1988:ό.π.) το r για την πρώτη περίπτωση είναι εφέ μεσαίου μεγέθους, γιατί

$0,1 < 0,22 < 0,3$, ενώ το r για την δεύτερη περίπτωση είναι εφέ μεγάλου μεγέθους, γιατί $0,5 > 0,33 > 0,3$. Σε αυτή την περίπτωση, κατά το APA, τα αποτελέσματα του Mann-Whitney U Test μπορούν να γραφούν χρησιμοποιώντας μαζί με το r και τις τιμές της διαμέσου (Mdn):

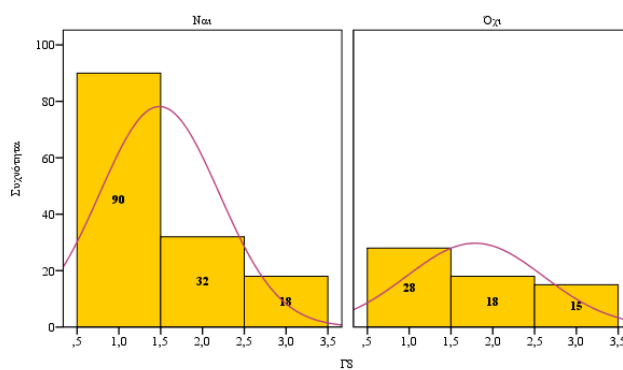
EMEAE (Mdn=1), U=3407,00, p=0,01, r=0,22

EXEAE (Mdn=2), U=3407,00, p=0,01, r=0,33

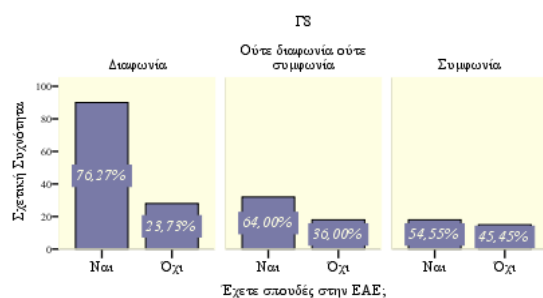
Η διάμεσος για κάθε ομάδα αποτυπώνεται στα Θηκογράμματα του γραφήματος (2) και οι ασυμμετρίες των κατανομών στα Ιστογράμματα των γραφημάτων (3 και 4).



Γράφημα 2: Θηκογράμματα ερωτήματος Γ8 για EMEAE και EXEAE



Γράφημα 3: Ιστογράμματα ασύμμετρων κατανομών σε απόλυτες συχνότητες για EMEAE και EXEAE, ως προς το ερώτημα Γ8



Γράφημα 4: Ιστογράμματα ασύμμετρων κατανομών σε σχετικές συχνότητες για EMEAE και EXEAE, ως προς το ερώτημα Γ8

3.2.3. Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία και ως προς το εργασιακό καθεστώς

Εφαρμόζοντας το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis Test βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, $\chi^2(3) = 13,022, p = 0,005$, με μέση τιμή τάξης, (93,92 για την ομάδα 20-30 ετών), (90,75 για την ομάδα 31-

40 ετών), (108,36 για την ομάδα 41-50 ετών) και (127,59 για την ομάδα >51 ετών), ως προς τις δηλώσεις τους για τη (Γ8). Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα (21), η μέση τιμή τάξης της ηλικιακής ομάδας >51 ετών είναι μεγαλύτερη από τις μέσες τιμές των τάξεων των υπολοίπων ομάδων. Κοιτώντας από κάτω προς τα πάνω τις μέσες τιμές τάξεων, διαπιστώνεται ότι φθίνουν στις μικρότερες, ως προς την ηλικία, ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί >51 ετών δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την συμφωνία τους για την δήλωση (Γ8).

Πίνακας 21: Kruskal-Wallis Test για την ηλικία και τη Γ8 δήλωση

Τάξεις			
	Ηλικία	N	Μέσες τιμές τάξεων
Γ8	20-30 ετών	78	93,92
	31-40 ετών	55	90,75
	41-50 ετών	36	108,36
	> 51 ετών	32	127,59
	Σύνολο	201	
Test Statistics ^{a,b}			
	Γ8		
Chi-Square	13,022		
df	3		
Asymp. Sig.	,005		

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Διαφοροποίηση απόψεων, στην συνάφεια της δήλωσης (Γ8), βρέθηκε και μεταξύ των ομάδων που συνιστούν υποσύνολα της ευρύτερης ομάδας του εργασιακού καθεστώτος. Αυτές οι ομάδες είναι οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, οι αναπληρωτές/ιες και οι ωρομίσθιοι/ες. Η μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis έδειξε ότι αυτές οι ομάδες διαφοροποιούνται στις απόψεις τους ως προς την δήλωση (Γ8) με την ομάδα των ωρομισθίων να εκφράζει την μεγαλύτερη συμφωνία και να ακολουθούν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και τελευταίοι οι αναπληρωτές. Λόγω του μικρού πλήθους των ωρομισθίων, εφαρμόστηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney U για τους μόνιμους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, και διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 22: Kruskal-Wallis Test για το εργασιακό καθεστώς και τη δήλωση (Γ8)

Τάξεις			
Εργασιακό καθεστώς	N Πλήθος	Μέσες τιμές τάξεων	
Μόνιμος/η	77	112,82	
Αναπληρωτής/ια	115	90,87	
Ωρομίσθιος/α	9	129,33	
Σύνολο	201		

Test Statistics^{a,b}	
Γ8	
Chi-Square	11,324
df	2
Asymp. Sig.	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς

$$H(2)=11,324, p=0,03$$

Mdn=2 μόνιμοι, N=77, μέση τιμή τάξης=112, 82.

Mdn=1 αναπληρωτές, N=115, μέση τιμή τάξης = 90,87.

Mdn=2 ωρομίσθιοι, N=9, μέση τιμή τάξης= 129,33.

Το ζεύγος μόνιμοι-αναπληρωτές, διερευνήθηκε περαιτέρω με το μη παραμετρικό Mann-Whitney U Test, γιατί, αντίστοιχη εικόνα αποτυπώθηκε με την διαφοροποίηση των ηλικιακών ομάδων.

Οι ομάδες μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών, και ειδικά οι άνω των 51 ετών εμφανίζουν έναν πιο έντονο διαφορισμό σε σχέση με την ομάδα των 20-30 ετών, στην οποία και κατά κύριο λόγο, εργάζονται αναπληρωτές, που υπηρετούν στην Παράλληλη Στήριξη (πίνακας 20). Επίσης στον πίνακα (21) ήδη αποτυπώθηκε η διαφοροποίηση μεταξύ ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ, εύρημα που ερμηνεύεται ως εξής:

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι μικρότεροι σε ηλικία και έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, συνεπώς έχουν πιο στενή σχέση με νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως π.χ. η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κατά την οποία, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και της διδασκαλίας στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών,

προϋποθέτει κι αλλαγές στους ρυθμούς της διδασκαλίας. Για αυτό το σημαντικό θέμα η Tomlinson (2001, σελ,47) , παρομοιάζει την διδασκαλία με ισοσταθμιστή (equalizer), γιατί άλλοτε συνεργατικά, άλλοτε σε εργασίες κατά μόνας, και πάντα με πλούσιο υλικό παρουσίασης, η διδασκαλία αλλάζει τους ρυθμούς της.

Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, και κατά κύριο, αυτοί που οδεύουν προς το τέλος της εργασιακού τους βίου, σε μία ανάλυση κόστους-οφέλους, δεν έχουν αναπτύξει εκείνα τα κίνητρα, ώστε να εμπλακούν σε πιο απαιτητικές μορφές διδασκαλίας, με συνέπεια, να συντηρείται στο Γενικό Σχολείο, το ιατρικό μοντέλο αντί του εκπαιδευτικού. Η τάση αυτή θα γίνει περισσότερο εμφανής στην ανάλυση των μεταβλητών του δευτέρου παράγοντα.

Πίνακας 23: Mann-Whitney U για αναπληρωτές και μόνιμους ως προς τις απόψεις τους για τη δήλωση (Γ8)

		Τάξεις		
	Εργασιακό καθεστώς	N	Μέσες τιμές τάξεων	Αθροισμα τάξεων
Γ8	Μόνιμος/η	77	109,03	8395,00
	Αναπληρωτής/ια	115	88,11	10133,00
	Σύνολο	192		

Test Statistics ^a	
Γ8	
Mann-Whitney U	3463,000
Wilcoxon W	10133,000
Z	-2,919
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

a. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς

Από τον πίνακα (23) συνάγεται ότι διαφοροποίηση μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι στατιστικώς σημαντική.

3.3. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 2ου παράγοντα

Οι συνιστώσες του δευτέρου παράγοντα, δέκα στο σύνολο, περιγράφουν την επιφυλακτικότητα που εκδηλώνεται για την εκπαιδευτική συμπερίληψη στο Γενικό Σχολείο.

Πίνακας 24: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις A6 και A7

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.			
A6	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	9	4,5	4,5
Διαφωνώ	29	14,4	18,9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	24,9	43,8
Συμφωνώ	61	30,3	74,1
Συμφωνώ απόλυτα	52	25,9	100,0
Σύνολο	201	100,0	
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος.			
A7	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	66	32,8	32,8
Διαφωνώ	63	31,3	64,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	16,4	80,6
Συμφωνώ	29	14,4	95,0
Συμφωνώ απόλυτα	10	5,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Πίνακας 25: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις A10, B2 και B4

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί σε πτώση των επιδόσεων των τυπικών μαθητών.			
A10	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	89	44,3	44,3
Διαφωνώ	64	31,8	76,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	31	15,4	91,5
Συμφωνώ	14	7,0	98,5

Συμφωνώ απόλυτα	3	1,5	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Η δημιουργία ΕΕΠ για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

B2	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,0	1,0
Διαφωνώ	25	12,4	13,4
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	51	25,4	38,8
Συμφωνώ	63	31,3	70,1
Συμφωνώ απόλυτα	60	29,9	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Μοναδικοί υπεύθυνοι για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

B4	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	57	28,4	28,4
Διαφωνώ	62	30,8	59,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	16,9	76,1
Συμφωνώ	23	11,4	87,6
Συμφωνώ απόλυτα	25	12,4	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Πίνακας 26: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις B5, Γ9 και Γ11

Η διδασκαλία μαθητών με Β/Π αναπηρίες σύμφωνα με το ΑΠΣ της γενικής τάξης προϋποθέτει την μείωση της σχολικής ύλης.

B5	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	27	13,4	13,4
Διαφωνώ	52	25,9	39,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	63	31,3	70,6
Συμφωνώ	32	15,9	86,6
Συμφωνώ απόλυτα	27	13,4	100,0

Total	201	100,0	
Οι μαθητές με Β/Π αναπηρίες που περνούν τον περισσότερο χρόνο της σχολικής μέρας στο ΤΕ καλύπτουν επαρκώς τις ακαδημαϊκές τους ανάγκες.			
Γ9	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	11	5,5	5,5
Διαφωνώ	63	31,3	36,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	73	36,3	73,1
Συμφωνώ	42	20,9	94,0
Συμφωνώ απόλυτα	12	6,0	100,0
Total	201	100,0	

Η εκπαιδευτική συμπεριλήψη είναι πιο δύσκολη για μαθητές με Β/Π αναπηρίες σε σύγκριση με άλλους μαθητές με αναπηρία

Γ11	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	5	2,5	2,5
Διαφωνώ	9	4,5	7,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	16,9	23,9
Συμφωνώ	90	44,8	68,7
Συμφωνώ απόλυτα	63	31,3	100,0
Total	201	100,0	

Πίνακας 27: Σχετικές και απόλυτες συχνότητες για τις δηλώσεις Γ13 και Γ16

Η ΕΣ μαθητών με Β/Π αναπηρίες ίσως να επιδράσει αρνητικά στη συνολική απόδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Γ13	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	58	28,9	28,9
Διαφωνώ	62	30,8	59,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	48	23,9	83,6
Συμφωνώ	21	10,4	94,0
Συμφωνώ απόλυτα	12	6,0	100,0
Total	201	100,0	

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως διαταράξει τη διδασκαλία των μαθητών χωρίς αναπηρία

Γ16	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Διαφωνώ απόλυτα	40	19,9	19,9
Διαφωνώ	57	28,4	48,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	55	27,4	75,6
Συμφωνώ	34	16,9	92,5
Συμφωνώ απόλυτα	15	7,5	100,0
Total	201	100,0	

Από τα πιο πάνω περιγραφικά στατιστικά απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων διαπιστώνεται η ασυμμετρία στις κατανομές, η οποία ελέγχεται αμέσως παρακάτω. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και ήδη στην προηγούμενη υποενότητα, άρχισε να διαφαίνεται μία τάση διαφοροποίησης για ομάδες με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, οι σπουδές στην ΕΑΕ και το εργασιακό καθεστώς.

3.3.1. Διαφορές ως προς την εξειδίκευση στην ΕΑΕ

Μετά από νέα κωδικοποίηση οι πενταβάθμιες κλίμακες μετασηματίστηκαν σε τριτοβάθμιες ώστε να περιοριστούν οι μεταβλητές και να γίνουν πιο ευδιάκριτα τα ευρήματα. Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν μη παραμετρικές δοκιμασίες για τον έλεγχο των απόψεων ανά ομάδα με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 28: Συγκεντρωτικός πίνακας για το Mann-Whitney U Test για EMEAE και EXEAE

		Τάξεις		
	Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	N(πλήθος)	Μέση τιμή τάξεων	Αθροισμα τάξεων
A6	Ναι	140	92,29	12920
	Όχι	61	121	7381
	Σύνολο	201		
A7	Ναι	140	91,55	12817
	Όχι	61	122,69	7484
	Σύνολο	201		
B4	Ναι	140	92,75	12985
	Όχι	61	119,93	7316
	Σύνολο	201		

B5	Ναι	140	94,74	13263					
	Όχι	61	115,38	7038					
	Σύνολο	201							
Γ13	Ναι	140	95,71	13399					
	Όχι	61	113,15	6902					
	Σύνολο	201							
Γ16	Ναι	140	89,77	12568					
	Όχι	61	126,77	7733					
	Σύνολο	201							
				A6	A7	B4	B5	Γ13	Γ16
Mann-Whitney U				3050	2947	3115	3393	3529	2698
Wilcoxon W				12920	12817	12985	13263	13399	12568
Z				-3,611	-4,101	-3,462	-2,461	-2,228	-4,49
Asymp. Sig. (2-tailed)				0,000	0,000	0,001	0,014	0,026	0,000
a. Grouping Variable: Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;									

Στον πίνακα (28) διακρίνεται ένα μοτίβο κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδίκευση συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις δηλώσεις A6,A7,B4,B5,Γ13 και Γ16. Ανατρέχοντας στα δεδομένα των πινάκων (26, 27, 28, 29) στους οποίους περιλαμβάνονται και οι προτάσεις των ερωτημάτων, διαπιστώνεται ότι οι δηλώσεις A6,A7,Γ13 και Γ16, έχουν αρνητική διατύπωση, συνεπώς, οι αρχικές τιμές στη μεταβλητή της διαφωνίας σημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ακριβώς την αντίθετη άποψη με την δήλωση. Για παράδειγμα, κοιτώντας στον πίνακα (24) το ερώτημα (A6) «*Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία*» το 18,9% των εκπαιδευτικών, στην στήλη της αθροιστικής σχετικής συχνότητας, εκφράζει, με την διαφωνία του, την αντίθετη άποψη. Στον πίνακα (28), για το ίδιο ερώτημα, οι ΕΧΕΑΕ εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους ΕΜΕΑΕ.

Στη δήλωση A7 «*Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος*» παρατηρώντας τον πίνακα (24), το 64,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος εκφράζει την διαφωνία του, και στον πίνακα (28) αποτυπώνεται η διαφοροποίηση ως προς την εξειδίκευση, με τους ΕΜΕΑΕ να έχουν μέση τιμή τάξης=91,55 και τους ΕΧΕΑΕ=122,69.

Η διαφοροποίηση εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς τις μεταβλητές «διαφωνία», «ουδετερότητα» και «συμφωνία» του ερωτήματος μπορεί να αναζητηθεί και με τον ιδιότυπο και μη παραμετρικό δείκτη συνάφειας χ^2 (Chi-square test), ο οποίος χρησιμοποιείται για διμεταβλητή ανάλυση κατηγορικών μεταβλητών,

εκ των οποίων η μία είναι ονομαστική, όπως οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ΕΑΕ και οι εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδίκευση στην ΕΑΕ. Η μηδενική υπόθεση H_0 θεωρεί τις μεταβλητές εξαρτημένες, ενώ η εναλλακτική H_1 τις θεωρεί ανεξάρτητες.

Πίνακας 29: Chi-Square test για τη δήλωση Α7 και την εξειδίκευση στην ΕΑΕ

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,702 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	17,328	2	,000
Linear-by-Linear Association	15,210	1	,000
N of Valid Cases	201		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,01.

Ενεργώντας τη δοκιμασία για τους εκπαιδευτικούς με ή χωρίς εξειδίκευση στην ΕΑΕ, ως προς τις δηλώσεις τους για κάθε βαθμίδα της δήλωσης (Α7), βρέθηκε $\chi^2(2)=17,702$, $p=0,000$ ($p<0,05$), συνεπώς, απορρίπτεται η H_0 και επαληθεύεται η εναλλακτική H_1 . Στον πίνακα συνάφειας (30) διακρίνονται οι διαφοροποιήσεις ανά πλήθος και βαθμίδα.

Πίνακας 30: Πίνακας συνάφειας για την εξειδίκευση και τη δήλωση Α7

«Η εκπαιδευτική συμπεριλήψη δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος»		Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;		Σύνολο	
		Ναι	Όχι		
Α7	Διαφωνία	Παρατηρούμενες συχνότητες	103	26	129
		Αναμενόμενες συχνότητες	89,9	39,1	129,0
		% Α7	79,8%	20,2%	100,0%
		% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	73,6%	42,6%	64,2%
		% επί του Συνόλου	51,2%	12,9%	64,2%
	Ούτε διαφωνία ούτε συμφωνία	Παρατηρούμενες συχνότητες	17	16	33
		Αναμενόμενες συχνότητες	23,0	10,0	33,0
		% Α7	51,5%	48,5%	100,0%
		% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	12,1%	26,2%	16,4%
		% επί του Συνόλου	8,5%	8,0%	16,4%
	Συμφωνία	Παρατηρούμενες συχνότητες	20	19	39
		Αναμενόμενες συχνότητες	27,2	11,8	39,0
% Α7		51,3%	48,7%	100,0%	
% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;		14,3%	31,1%	19,4%	
	% επί του Συνόλου	10,0%	9,5%	19,4%	
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	140	61	201	
	Αναμενόμενες συχνότητες	140,0	61,0	201,0	
	% Α7	69,7%	30,3%	100,0%	
	% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	100,0%	100,0%	100,0%	
	% επί του Συνόλου	69,7%	30,3%	100,0%	

Στη βαθμίδα «Διαφωνία» το 73.6% ΕΜΕΑΕ εκφράζει αντίθετη άποψη ως προς τη δήλωση (Α7) και ήδη στο θεωρητικό μέρος της εργασίας επισημάνθηκε, με αναφορές σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ότι όχι μόνο διευκολύνουν την προσαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο Γενικό Σχολείο, αλλά και εμπλουτίζουν ταυτόχρονα το ΑΠΣ. Από τους ΕΧΕΑΕ, μόνο το 42,6% εκφράζει την ίδια άποψη περί τον εμπλουτισμό του ΑΠΣ. Στη βαθμίδα «Συμφωνία» το 14,3% ΕΜΕΑΕ θεωρεί ότι εκπαιδευτική συμπερίληψη δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του προγράμματος και το αντίστοιχο ποσοστό των ΕΧΕΑΕ που έχει την ίδια άποψη, είναι 31,1%. Στη βαθμίδα «Ούτε διαφωνία, ούτε συμφωνία» οι αντίστοιχες απόλυτες συχνότητες είναι 12,1 και 26,2.

Πίνακας 31: Πίνακας Συνάφειας για την εξειδίκευση στην ΕΑΕ και τις δηλώσεις Β4,Β5

	Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;			B4 Σύνολο	Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;			B5 Σύνολο
	Ναι	Όχι			Ναι	Όχι		
Διαφωνία	Παρατηρούμενες συχνότητες	94	25	119	63	16	79	
	Αναμενόμενες συχνότητες	82,9	36,1	119	55	24	79	
	% Β4,Β5	79,00%	21,00%	100,00%	79,70%	20,30%	100,00%	
	% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	67,10%	41,00%	59,20%	45,00%	26,20%	39,30%	
	% επί του Συνόλου	46,80%	12,40%	59,20%	31,30%	8,00%	39,30%	
Ουδέτερτητα	Παρατηρούμενες συχνότητες	20	14	34	41	22	63	
	Αναμενόμενες συχνότητες	23,7	10,3	34	43,9	19,1	63	
	% Β4,Β5	58,80%	41,20%	100,00%	65,10%	34,90%	100,00%	
	% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	14,30%	23,00%	16,90%	29,30%	36,10%	31,30%	
	% επί του Συνόλου	10,00%	7,00%	16,90%	20,40%	10,90%	31,30%	
Συμφωνία	Παρατηρούμενες συχνότητες	26	22	48	36	23	59	
	Αναμενόμενες συχνότητες	33,4	14,6	48	41,1	17,9	59	
	% Β4,Β5	54,20%	45,80%	100,00%	61,00%	39,00%	100,00%	
	% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	18,60%	36,10%	23,90%	25,70%	37,70%	29,40%	
	% επί του Συνόλου	12,90%	10,90%	23,90%	17,90%	11,40%	29,40%	
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	140	61	201	140	61	201	

Αναμενόμενες συχρότητες	140	61	201	140	61	201
% B4,B5	69,70%	30,30%	100,00%	69,70%	30,30%	100,00%
% Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
% επί του Συνόλου	69,70%	30,30%	100,00%	69,70%	30,30%	100,00%

Στη δήλωση (B4) το 67,1% ΕΜΕΑΕ διαφωνεί με την πρόταση ότι μοναδικοί υπεύθυνοι για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και στη δήλωση (B5) το 45% δηλώνει διαφωνία για την μείωση της ύλης ως προϋπόθεση της διδασκαλίας μαθητριών/ών με αναπηρία.

Παρατηρώντας στον πίνακα (25) τις αθροιστικές συχνότητες του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματός μας στην βαθμίδα της συμφωνίας του ερωτήματος B2, το 61,2% δήλωσε ότι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό του ΕΕΠ είναι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Όπως διαπιστώνεται στον πίνακα (28) η (B2) δήλωση απουσιάζει, γιατί δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ. Ελέγχοντας με Chi-Square test τη (B2) με την εξειδίκευση επιβεβαιώθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 , με $\chi^2(2)=3,081$, $p=0,214$ ($p<0,05$), δηλαδή, οι δύο κατηγορικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες μεταξύ τους και στον αντίστοιχο πίνακα συνάφειας, βρέθηκε ότι στην βαθμίδα «Συμφωνία» οι σχετικές συχνότητες ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ είναι 59,3 και 68,9. Εφαρμόζοντας τη μονότονη συσχέτιση Spearman rho για τις δηλώσεις B2, B4 και B5, διαπιστώνεται ότι $rho=0,376$, $p<0,01$ για τις δηλώσεις B5 και B4, $rho=0,383$, $p<0,01$ για τις δηλώσεις B2 και B4 και $rho=0,193$, $p<0,01$ για τις δηλώσεις B2 και B5.

Πίνακας 32: Πίνακας μονότονης συσχέτισης Spearman's rho για τις δηλώσεις B2, B4, B5

		B2	B4
B4	Correlation Coefficient	,383**	
B5	Correlation Coefficient	,193**	,376**

Η ερμηνεία που αποδίδεται στις απόψεις των ΕΜΑΕ είναι η εξής:

1. Ως εξειδικευμένοι επιστήμονες σχεδιάζουν το ΕΕΠ (δήλωση B2).
2. Προϋπόθεση για τον σωστό σχεδιασμό δεν είναι η μείωση της διδακτέας ύλης (δήλωση B5), αλλά, οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον ρυθμό της διδασκαλίας

(πίνακας:16, δήλωση Γ8), ώστε να εμπλουτιστεί με νέες στρατηγικές και μεθόδους, κατάλληλων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

3. Οι δύο προκείμενες (1 και 2) οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δήλωση (B4), γιατί την παιδαγωγική ευθύνη πρέπει να την αναλαμβάνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

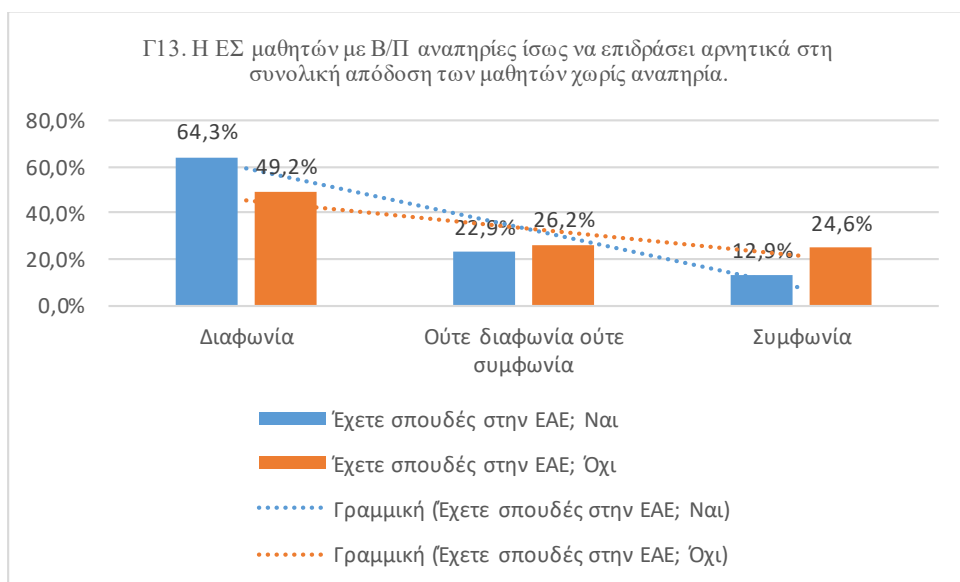
Ως προς τη δήλωση (B4), βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές και στην ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου.

Πίνακας 33:Τάξεις του Mann-Whitney U Test ως προς το Φύλο και τη B4 δήλωση

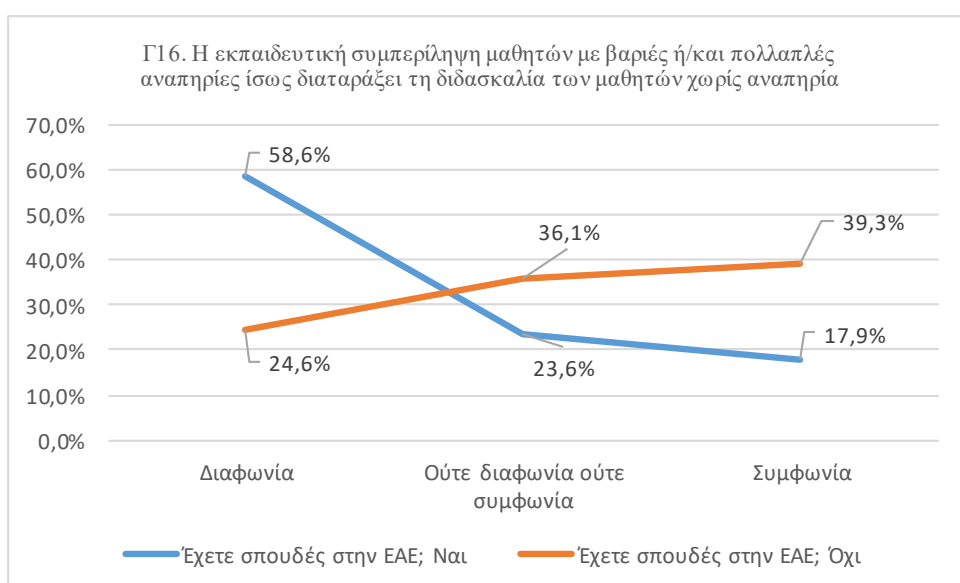
	Φύλο	N	Μέση τιμή τάξεων	Άθροισμα τάξεων
B4	Ανδρας	26	124,42	3235,00
	Γυναίκα	175	97,52	17066,00
	Σύνολο	201		

Πίνακας 34: Mann-Whitney U Test ως προς το Φύλο και τη B4 δήλωση

Test Statistics ^a		(Διάμεσος=1 άντρες και Διάμεσος = 2 γυναίκες). Για (N=26), (N=175), U=1666,00, Z= -2,501, p=0,012.		
	B4		Άνδρες	Γυναίκες
Mann-Whitney U	1666,000	Διαφωνία	38,4%	62,2%
Wilcoxon W	17066,000	Ουδετερότητα	19,3%	16,6
Z	-2,501	Συμφωνία	42,3%	21,2%
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012			
a. Grouping Variable: Φύλο				



Γράφημα 5: Δηλώσεις ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ για τη Γ13



Γράφημα 6: Δηλώσεις εκπαιδευτικών ΕΜΑΕ και ΕΧΑΕΑ για τη Γ16

Στα γραφήματα (4 και 5), τα οποία έχουν εξαχθεί από τους πίνακες συνάφειας για τις δηλώσεις Γ13 και Γ16, ολοκληρώνεται η αποτύπωση του διαφορισμού των απόψεων μεταξύ ΕΜΕΑΕ και ΕΧΕΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ΕΑΕ δηλώνουν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητριών/ών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δε θα επιδράσει αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία (64,3% στη Γ13 δήλωση), ούτε θα διαταράξει τη διδασκαλία τους (58,6% στη Γ16 δήλωση). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδίκευση στην ΕΑΕ είναι 49,2% για τη Γ13 δήλωση και 24,6% για τη δήλωση Γ16.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ΕΑΕ, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς σπουδές στην ΕΑΕ, θεωρούν, ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητριών/ών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι εφικτή στο Γενικό Σχολείο (δήλωση Α6), συμβάλλει στον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (δήλωση Α7), απαιτεί αλλαγές στον ρυθμό της διδασκαλίας (δήλωση Γ8), χωρίς να διαταράσσει την διδασκαλία, ούτε να επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητριών/ών χωρίς αναπηρία (δηλώσεις Γ16 και Γ13).

Ακόμη, θεωρούν ότι την αρμοδιότητα και την ευθύνη για τις μαθήτριες και τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, όπως επίσης και τον σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, την αναλαμβάνουν οι ίδιες και οι ίδιοι, ως οφείλουν κι έχοντας εξειδικευθεί ως προς αυτά, ταυτόχρονα, όμως, προωθούν την κεντρική ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ότι, δηλαδή, η αρμοδιότητα, η ευθύνη, ο σχεδιασμός και η διδασκαλία πρέπει να συνιστά έργο του συνόλου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (δηλώσεις Β2, Β4, Β5), κι όχι μόνο δικό τους. Συνεπώς, από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών με σπουδές στην ΕΑΕ αναδύεται το αίτημα για αλλαγή παραδείγματος και κουλτούρας ως προς την ενταξιακή πολιτική της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς σπουδές στην ΕΑΕ, εκφράζουν μία επιφυλακτικότητα στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητριών/ών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο (δηλώσεις Α6, Α7, Γ8, Γ13, Γ16) και τείνουν προς την υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση, θεωρώντας, ότι την αρμοδιότητα και την ευθύνη, όπως και τον σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος τη φέρουν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Όπως θα φανεί και στην συνέχεια της παρουσίασης και ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας, θα επιβεβαιωθεί τόσο η τάση προς το ιατρικό μοντέλο στην εκπαίδευση, όσο και η τάση για αλλαγή παραδείγματος, με την προώθηση του εκπαιδευτικού μοντέλου και της ιδέας της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητριών/ών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο.

3.3.2. Διαφορές ως προς την Ηλικία

Από την παρατήρηση των τριών πινάκων (37, 38, 39), προκύπτει η ασυμμετρία των κατανομών των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων ως προς τις δηλώσεις Α6, Α7, Β4,

B5, Γ13 και Γ16. Επίσης, αποτυπώνεται η μεγάλη απόκλιση στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών 20-30 ετών και των εκπαιδευτικών >51 ετών. Φαίνεται, ότι οι δύο αυτές ηλικιακές ομάδες έχουν πιο κατασταλαγμένες απόψεις, γι' αυτό άλλωστε παρατηρείται το μοτίβο της απόκλισης.

Πίνακας 35: Τάξεις κατά το Kruskal-Wallis Test για την Ηλικία

Ερωτήματα	Ηλικία	Πλήθος	Μέσες τιμές τάξεων
A6 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.	20-30 ετών	78	80,74
	31-40 ετών	55	99,95
	41-50 ετών	36	126,71
	> 51 ετών	32	123,25
	Σύνολο	201	
A7 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος	20-30 ετών	78	84,27
	31-40 ετών	55	101,82
	41-50 ετών	36	107,75
	> 51 ετών	32	132,78
	Σύνολο	201	
B4 Μοναδικοί υπεύθυνοι για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	20-30 ετών	78	84,94
	31-40 ετών	55	96,76
	41-50 ετών	36	100,83
	> 51 ετών	32	147,61
	Σύνολο	201	
B5 Η διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής τάξης μπορεί να διεξαχθεί μόνο με μείωση της διδακτέας ύλης.	20-30 ετών	78	88,40
	31-40 ετών	55	99,98
	41-50 ετών	36	107,67
	> 51 ετών	32	125,97
	Σύνολο	201	
Γ13 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως να επιδράσει αρνητικά στη συνολική απόδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία.	20-30 ετών	78	89,94
	31-40 ετών	55	103,84
	41-50 ετών	36	99,92
	> 51 ετών	32	124,30
	Σύνολο	201	
Γ16 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως διαταράζει τη διδασκαλία των μαθητών χωρίς αναπηρία.	20-30 ετών	78	81,31
	31-40 ετών	55	107,40
	41-50 ετών	36	112,00
	> 51 ετών	32	125,63
	Σύνολο	201	

Πίνακας 36: Πίνακας αποτελεσμάτων Kruskal-Wallis Test για την ηλικία

	Test Statistics ^{a,b}					
	A6	A7	B4	B5	Γ13	Γ16
Chi-Square	26,483	22,794	34,601	11,376	10,524	19,501
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0,00	0,00	0,00	0,01	0,015	0,00

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Πίνακας 37: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες (Ηλικία και ερωτήματα Α6,Α7,Β2,Β4,Β5,Γ13,Γ16)

		Ηλικία				Σύνολο
		20-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	> 51 ετών	
Διαφωνία	N	25	10	2	1	38
	Απόλυτες συχνότητες	32,1%	18,2%	5,6%	3,1%	18,9%
Ουδετερότητα	N	23	15	5	7	50
	Απόλυτες συχνότητες	29,5%	27,3%	13,9%	21,9%	24,9%
Συμφωνία	N	30	30	29	24	113
	Απόλυτες συχνότητες	38,5%	54,5%	80,6%	75,0%	56,2%
A6	Σύνολο	78	55	36	32	201
Διαφωνία	N	63	34	21	11	129
	Απόλυτες συχνότητες	80,8%	61,8%	58,3%	34,4%	64,2%
Ουδετερότητα	N	7	12	6	8	33
	Απόλυτες συχνότητες	9,0%	21,8%	16,7%	25,0%	16,4%
Συμφωνία	N	8	9	9	13	39
	Απόλυτες συχνότητες	10,3%	16,4%	25,0%	40,6%	19,4%
A7	Σύνολο	78	55	36	32	201
Διαφωνία	N	59	35	20	5	119
	Απόλυτες συχνότητες	75,6%	63,6%	55,6%	15,6%	59,2%
Ουδετερότητα	N	7	8	10	9	34
	Απόλυτες συχνότητες	9,0%	14,5%	27,8%	28,1%	16,9%
Συμφωνία	N	12	12	6	18	48
	Απόλυτες συχνότητες	15,4%	21,8%	16,7%	56,3%	23,9%
B4	Σύνολο	78	55	36	32	201
Διαφωνία	N	36	24	12	7	79
	Απόλυτες συχνότητες	46,2%	43,6%	33,3%	21,9%	39,3%
Ουδετερότητα	N	29	13	12	9	63
	Απόλυτες συχνότητες	37,2%	23,6%	33,3%	28,1%	31,3%
Συμφωνία	N	13	18	12	16	59
	Απόλυτες συχνότητες	16,7%	32,7%	33,3%	50,0%	29,4%
B5	Σύνολο	78	55	36	32	201
Διαφωνία	N	55	30	22	13	120
	Απόλυτες συχνότητες	70,5%	54,5%	61,1%	40,6%	59,7%
Ουδετερότητα	N	14	18	8	8	48
	Απόλυτες συχνότητες	17,9%	32,7%	22,2%	25,0%	23,9%
Συμφωνία	N	9	7	6	11	33
	Απόλυτες συχνότητες	11,5%	12,7%	16,7%	34,4%	16,4%
Γ13	Σύνολο	78	55	36	32	201
Διαφωνία	N	51	23	13	10	97
	Απόλυτες συχνότητες	65,4%	41,8%	36,1%	31,3%	48,3%
Ουδετερότητα	N	18	17	13	7	55
	Απόλυτες συχνότητες	23,1%	30,9%	36,1%	21,9%	27,4%
Συμφωνία	N	9	15	10	15	49
	Απόλυτες συχνότητες	11,5%	27,3%	27,8%	46,9%	24,4%
Γ16	Σύνολο	78	55	36	32	201

Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί μπορούν να θεωρηθούν ως φορείς και αναμεταδότες των πιο σύγχρονων αντιλήψεων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και τις νέες στρατηγικές διδασκαλίας, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο, γιατί τα Προγράμματα Σπουδών στα Α.Ε.Ι. έχουν αλλάξει, κυρίως μετά από την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση νέων Παιδαγωγικών Τμημάτων για την Γενική και Ειδική Αγωγή. Επίσης, στο ηλικιακό φάσμα 20-30 ετών, εργάζονται, κυρίως, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι εκ των οποίων υπηρετούν στην Παράλληλη Στήριξη. Αυτή η ηλικιακή ομάδα μπορεί να θεωρηθεί ότι μεταφέρει το νέο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη σημαντικότητα του οικοσυστήματος, στην έννοια της σχολικής μονάδας που μεριμνά για την ενταξιακή της πολιτική. Εν γένει, γι' αυτή την ηλικιακή ομάδα, και κυρίως για όσους εργάζονται στην Ειδική Αγωγή, αναφέρεται σε πολλές μελέτες που ερευνούν την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το εργασιακό άγχος, ότι εμφανίζει μεγαλύτερη αυτεπάρκεια και χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, κυρίως, γιατί χαίρει περισσότερης αυτονομίας και ενδεχομένως να θεωρεί, ότι οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να εκπαιδευτούν μέχρι ενός σημείου, συνεπώς, το άγχος που συνδέεται με την μεταβλητή της υψηλής επίτευξης στόχων να είναι χαμηλό ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο.

Οι άνω των 51 ετών, όπως φαίνεται και σε μελέτες που διερευνούν τις απόψεις τους απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και γενικά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εμφανίζεται ως ομάδα που αντιστέκεται στις αλλαγές, είτε γιατί έχει προσαρμοσθεί σε μια ρουτίνα πολλών χρόνων στις πρακτικές του σχολείου, είτε γιατί, με όρους ανάλυσης κόστους-οφέλους, θεωρεί ότι δεν έχει να κερδίσει κάτι.

Λαμβάνοντας υπόψη και την παράμετρο της μη εφαρμογής, προς ώρας, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι άνω των 51 ετών εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, γιατί κατέχουν μόνιμες θέσεις με απολαβές. Συνεπώς, εφόσον, δεν υφίσταται προς το παρόν η συνθήκη της λογοδοσίας, τότε στην ανάλυση κόστους-οφέλους δεν συντρέχει κανείς λόγος για αλλαγή στις συμπεριφορές. Αυτή η ηλικιακή ομάδα, ενδεχομένως να συντηρεί το ιατρικό μοντέλο στην εκπαίδευση, υπό την έννοια, ότι εφόσον στην σχολική μονάδα υπηρετούν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, τότε, μόνο αυτοί, ως εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να ασχοληθούν με τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και γενικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στις ενδιάμεσες ως προς την ηλικία ομάδες, είναι οι εκπαιδευτικοί που ήδη έχουν καταγράψει μία προϋπηρεσία μεγαλύτερη της δεκαετίας και είναι οι αποδέκτες των μεταρρυθμίσεων που επιχειρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την Εκπαίδευση, αν κανείς κοιτάξει τις Εκθέσεις Ευρυδίκη, επισημαίνουν ότι οι ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, όπως τα ΑμεΑ, οι οικονομικοί μετανάστες, οι πρόσφυγες κ.ά., κινδυνεύουν από τον χωρικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό και παραθέτουν στοιχεία για μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής. Ακριβώς γι' αυτούς τους λόγους, οι ευρωπαϊκές πολιτικές αποδίδουν μεγάλη σημασία γενικά στην ένταξη και ειδικότερα στην συμπερίληψη, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, σε αυτή την υποενότητα της έρευνας, με το συγκεκριμένο πληθυσμό δείγματος, το οποίο δεν πληροί το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας, αυτό που καταγράφεται, είναι η μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων, δηλαδή, της ομάδας με τα νεαρότερα σε ηλικία μέλη και της ομάδας με τις μεγαλύτερες ηλικίες. Επίσης, καταγράφονται δύο τάσεις για το οικοσύστημα της σχολικής μονάδας, δηλαδή, το εκπαιδευτικό και το ιατρικό μοντέλο, με τις ενδιάμεσες ηλικιακές ομάδες, 30-40 ετών και 41-50 ετών να μην έχουν κατασταλάξει σε κάποια άποψη ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Η ερμηνεία αυτών των ευρημάτων θα αναλυθεί περισσότερο στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων και θα σχολιαστεί η σύνδεση τους με άλλες μεταβλητές, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος.

3.3.3. Διαφορές ως προς το εργασιακό καθεστώς

Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, ξεκινώντας πάντα από τον έλεγχο της κανονικότητας των κατανομών και εφαρμόζοντας τη μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis για το εργασιακό καθεστώς, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνάς μας διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις τους για τις δηλώσεις Α6, Α7, Β4, Β5, Γ8, Γ13 και Γ16. Η κατάταξη και τα αποτελέσματα της στατιστικής δοκιμασίας αποτυπώνονται στους πίνακες (38 και 39).

Πίνακας 38: Κατάταξη κατά το Kruskal-Wallis για το εργασιακό καθεστώς

Τάξεις (Ranks)			
Εργασιακό καθεστώς		N	Μέσες τάξεις
Α6 Η εκπαιδευτική συμπεριλήψη δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	119,92
	Αναπληρωτής/ια	115	89,20
	Ωρομίσθιος/α	9	89,94
	Σύνολο	201	
Α7 Η εκπαιδευτική συμπεριλήψη δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος.	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	119,35
	Αναπληρωτής/ια	115	90,51
	Ωρομίσθιος/α	9	78,00
	Σύνολο	201	
B4 Μοναδικοί υπεύθυνοι για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	122,06
	Αναπληρωτής/ια	115	88,42
	Ωρομίσθιος/α	9	81,56
	Σύνολο	201	
B5 Η διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής τάξης μπορεί να διεξαχθεί μόνο με μείωση της διδακτέας ύλης.	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	118,44
	Αναπληρωτής/ια	115	90,48
	Ωρομίσθιος/α	9	86,22
	Σύνολο	201	
Γ13 Η εκπαιδευτική συμπεριλήψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως να επιδράσει αρνητικά στη συνολική απόδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία.	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	115,75
	Αναπληρωτής/ια	115	92,13
	Ωρομίσθιος/α	9	88,17
	Σύνολο	201	
Γ16 Η εκπαιδευτική συμπεριλήψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως διαταράξει τη διδασκαλία των μαθητών χωρίς αναπηρία.	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	121,21
	Αναπληρωτής/ια	115	86,67
	Ωρομίσθιος/α	9	111,22
	Σύνολο	201	

Test Statistics^{a,b}

	A6	A7	B4	B5	Γ13	Γ16
Chi-Square	16,497	17,693	21,297	12,756	10,480	19,411
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,002	,005	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς

Στα ευρήματα της δοκιμασίας Kruskal-Wallis για την μεταβλητή της σχέσης εργασίας, δείχνουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών με μόνιμη σχέση εργασίας, έναντι των αναπληρωτών και των ωρομισθίων.

Πίνακας 39: Mann-Whitney U Test για την εργασιακή σχέση

		Τάξεις				
Εργασιακό καθεστώς		N	Μέσες τιμές τάξεων		Αθροισμα τάξεων	
A6	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	114,03		8780,50	
	Αναπληρωτής/ια	115	84,76		9747,50	
	Total	192				
A7	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	113,06		8706,00	
	Αναπληρωτής/ια	115	85,41		9822,00	
	Total	192				
B4	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	115,72		8910,50	
	Αναπληρωτής/ια	115	83,63		9617,50	
	Total	192				
B5	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	112,45		8658,50	
	Αναπληρωτής/ια	115	85,82		9869,50	
	Total	192				
Γ13	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	110,12		8479,50	
	Αναπληρωτής/ια	115	87,38		10048,50	
	Total	192				
Γ16	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	116,16		8944,50	
	Αναπληρωτής/ια	115	83,33		9583,50	
	Total	192				
Test Statistics^a						
	A6	A7	B4	B5	Γ13	Γ16
Mann-Whitney U	3077,500	3152,000	2947,500	3199,500	3378,500	2913,500
Wilcoxon W	9747,500	9822,000	9617,500	9869,500	10048,500	9583,500
Z	-4,010	-3,937	-4,435	-3,461	-3,155	-4,353
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,002	,000

a. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς

Η δοκιμασία Mann-Whitney U (πίνακας 39) επιβεβαίωσε την διαφοροποίηση στις απόψεις μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Συνδέοντας αυτά τα ευρήματα με τα προηγούμενα, διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ταυτίζονται με τις απόψεις της ηλικιακής ομάδας 20-30 ετών και των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην ΕΑΕ και όπως σχολιάστηκε στις προηγούμενες υποενότητες, περιγράφουν το οικοσυστημικό ή κοινωνικό μοντέλο. Εντάσσοντας την έννοια του οικοσυστήματος στο εκπαιδευτικό

πλαίσιο γίνεται καταληπτό ότι η αναπηρία, μία πραγματική και φυσική κατάσταση των ατόμων, δεν πρέπει να βιώνεται ως κοινωνική αναπηρία, δηλαδή, με περιθωριοποίηση και αποκλεισμό. Η σχολική μονάδα πρέπει να μεριμνά για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, αποθέτοντας στην άκρη στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνδέονται με το στίγμα, το οποίο έχει ως συνέπεια, να θεωρούνται τα ΑμεΑ ως περιπτώσεις που χρήζουν ιατρικής-θεραπευτικής αντιμετώπισης.

Στο εκπαιδευτικό μοντέλο, οι ιατρικές γνωματεύσεις και οι ψυχομετρικές δοκιμασίες είναι απαραίτητες, όμως θα πρέπει να κατανοούνται ως πληροφορίες που θα οδηγούν στην αναζήτηση των κατάλληλων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η συμπερίληψη. Αναμφισβήτητα, η εκπαιδευτική προσέγγιση της αναπηρίας επιβαρύνει το έργο των εκπαιδευτικών, όμως τα παιδαγωγικά της οφέλη είναι πολύ περισσότερα. Ο παιδαγωγικός και επιστημονικός διάλογος, η αναζήτηση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας, ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση των μεθόδων και των αποτελεσμάτων, σταδιακά θα μετασχηματίσει τις σχολικές μονάδες σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής, από τις οποίες θα αναδύεται η επαγγελματική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου, διάσταση που συνδέεται με την λήψη αποφάσεων.

Οι αναφορές στο κανονιστικό πλαίσιο, στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, υποδηλώνουν κάτι πολύ βαθύτερο από τη νομική-κανονιστική αιτιολόγηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Στον 21^ο αιώνα, καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια να προστατευτούν ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες από τον χωρικό και κοινωνικό αποκλεισμό, και τούτο σημαίνει, ότι ζητήματα, που παλιότερα άπτονταν στην μεταφυσική και την μεταηθική, όπως, π.χ. η απόθεση των ΑμεΑ στα «χέρια του Θεού», σήμερα, πλέον, συζητούνται με έντονο τρόπο στην δημόσια σφαίρα ή, με άλλη διατύπωση, φαίνεται ότι η μεταηθική επιστρέφει στην κοινωνία, θέτοντας τα ζητήματα της ταυτότητας και των ατομικών δικαιωμάτων.

Το πρόταγμα για την εκπαιδευτική συμπερίληψη θέτει την ταυτότητα σε κρίση, γιατί αμφισβητεί βαθιά ριζωμένες απόψεις που έχουν μετασχηματιστεί σε στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η ερμηνεία αυτή είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα, αρκεί κανείς να διατρέξει την ιστορία της Ειδικής Αγωγής, από την ιδρυματοποίηση μέχρι την συνεκπαίδευση και την συμπερίληψη. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη εμφανίζεται στην δημόσια σφαίρα ταυτόχρονα και παράλληλα με την διεκδίκηση των

ατομικών δικαιωμάτων, όπως, π.χ. το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού ως προς το φύλο. Σήμερα τα ζητήματα αυτά, συζητούνται στο πλαίσιο της δημοκρατικής διαβούλευσης.

3.4. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 3ου παράγοντα

Οι συνιστώσες που επεξηγούνται από τον 3^ο παράγοντα είναι οι δηλώσεις A4, A5, A8, A9, B1, B3, B6, B7, B8, B9 και περιγράφουν τις προϋποθέσεις εφαρμογής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο.

Οι προϋποθέσεις αναφέρονται στις καλές πρακτικές, στην τροποποίηση του ΑΠΣ, στην δημιουργία ΕΕΠ, σε πολλαπλές μορφές υποστήριξης, στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας, και στην κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, κυρίως για το θέμα της προσβασιμότητας. Στους αμέσως παρακάτω πίνακες τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τις προϋποθέσεις.

Πίνακας 40: Οι αξιωματικές αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για ΑμεΑ

A4. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί έμπρακτη εφαρμογή της αρχής των ατομικών δικαιωμάτων όλων των μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας

	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες	Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες
Ουδετερότητα	14	7,0	7,0
Συμφωνία	187	93,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

A5. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρίες.

	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες	Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνία	7	3,5	3,5
Ουδετερότητα	12	6,0	9,5
Συμφωνία	182	90,5	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Στον πίνακα (40) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνάς μας συμφωνούν ως προς τις γενικές αξιωματικές προτάσεις που διέπουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Το ατομικό δικαίωμα του ανήκειν εντός της κοινωνικής και ειδικότερα, εντός της σχολικής ζωής πρέπει να ικανοποιείται χωρίς στιγματισμό και περιθωριοποίηση.

Πίνακας 41: Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης

	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες	Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες
A8. Μια από τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι η εφαρμογή καλών πρακτικών και αξιών από τις σχολικές μονάδες, ώστε να στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό κάθε μαθητής με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.			
Ουδετερότητα	12	6,0	6,0
Συμφωνία	189	94,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	
A9. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη απαιτεί την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών			
Διαφωνία	8	4,0	4,0
Ουδετερότητα	33	16,4	20,4
Συμφωνία	160	79,6	100,0
Σύνολο	201	100,0	
B1. Η διδασκαλία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προϋποθέτει τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών έπειτα από αξιολόγηση			
Διαφωνία	1	,5	,5
Ουδετερότητα	9	4,5	5,0
Συμφωνία	191	95,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	
B3. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται πολλές και διαφορετικές μορφές υποστήριξης είτε εντός είτε εκτός της σχολικής τάξης.			
Διαφωνία	1	,5	,5
Ουδετερότητα	4	2,0	2,5
Συμφωνία	196	97,5	100,0
Σύνολο	201	100,0	
B6. Η εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες διευκολύνεται με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας			
Διαφωνία	1	,5	,5
Ουδετερότητα	11	5,5	6,0
Συμφωνία	189	94,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Στον πίνακα (41) αποτυπώνεται η συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τις προϋποθέσεις εφαρμογής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να αναζητήσουν τις βέλτιστες πρακτικές σχετικά με την τροποποίηση του ΑΠΣ, τον σχεδιασμό ΕΕΠ, εφαρμόζοντας πολλαπλές, διεπιστημονικές και ολιστικές προσεγγίσεις, εντάσσοντας ταυτόχρονα τις υποστηρικτικές τεχνολογίες.

Πίνακας 42: Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης

B7. Η υποστηρικτική τεχνολογία για διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν είναι τις περισσότερες φορές διαθέσιμη στα γενικά σχολεία

	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες	Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνία	2	1,0	1,0
Ουδετερότητα	13	6,5	7,5
Συμφωνία	186	92,5	100,0
Σύνολο	201	100,0	

B8. Η εύκολη και λειτουργική μετακίνηση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο προϋποθέτει κατάλληλη κτιριακή υποδομή.

Διαφωνία	2	1,0	1,0
Ουδετερότητα	2	1,0	2,0
Συμφωνία	197	98,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

B9. Η προσβασιμότητα των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στα γενικά σχολεία είναι δύσκολη λόγω ελλειπών κτιριακών υποδομών

Διαφωνία	1	,5	,5
Ουδετερότητα	19	9,5	10,0
Συμφωνία	181	90,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Στον πίνακα (42) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνάς μας, συμφωνούν ότι η έλλειψη υποστηρικτικής τεχνολογίας και οι μη κατάλληλες κτιριακές υποδομές, ειδικά ως προς την προσβασιμότητα, συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Η δοκιμασία Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας στη δήλωση (B1), η οποία εστιάζει στον καλό σχεδιασμό του ΕΕΠ ύστερα από αξιολόγηση.

Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας: N=149, Mean Rank= 103,32, U= 3529, 000, Z=-2,536, p=0,011. Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας: N=52, Mean Rank= 94,37, U= 3529, 000, Z=-2,536, p=0,011. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας συμφωνούν περισσότερο με την δήλωση (B1). Η ενταξιακή εκπαίδευση ξεκίνησε από την Πρωτοβάθμια, συνεπώς, η εμπειρία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για την ένταξη είναι μεγαλύτερη, ως προϊόν πολύχρονης εφαρμογής. Στην βαθμίδα «Συμφωνία» για τη δήλωση (B1) οι

απόλυτες συχνότητες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ήταν 97,3% και 88,5%.

Η δοκιμασία Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τη δήλωση (A9), η οποία αναφέρεται στην αναγκαιότητα τροποποίησης προγράμματος.

Πίνακας 43: Kruskal-Wallis Test ως προς την Ηλικία και τη δήλωση A9

Κατάταξη			
	Ηλικία	N	Μέσες τιμές τάξεων
A9	20-30 ετών	78	108,60
	31-40 ετών	55	102,20
	41-50 ετών	36	101,60
	> 51 ετών	32	79,73
Total		201	

Test Statistics^{a,b}	
	A9
Chi-Square	11,477
df	3
Asymp. Sig.	,009

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

$H(3)=11,477, p=0,09$

Οι εκπαιδευτικοί > 51 ετών επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό την τροποποίηση του ΑΠΣ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, σε σχέση με τις υπόλοιπες τρεις ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών.

Εστιάζοντας στην διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών μικρότερης ηλικίας και εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς >51 ετών, η οποία παρατηρήθηκε και αποτυπώθηκε στις προηγούμενες υποενότητες αυτού του κεφαλαίου, εφαρμόστηκε η δοκιμασία Mann-Whitney U, η οποία επιβεβαίωσε την μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δύο αυτών ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 44: Mann-Whitney U ως προς τις ηλικιακές ομάδες 20-30 ετών και >51 ετών

Κατάταξη				
	Ηλικία	N	Μέσες τιμές τάξεων	Άθροισμα τάξεων
A9	20-30 ετών	78	60,04	4683,00
	> 51 ετών	32	44,44	1422,00
Total		110		

Test Statistics ^a	
Mann-Whitney U	894,000
Wilcoxon W	1422,000
Z	-3,290
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Grouping Variable: Ηλικία

Αντίστοιχη απόκλιση στις απόψεις, η οποία παρατηρήθηκε και καταγράφηκε στις προηγούμενες υποενότητες, βρέθηκε και για την ανεξάρτητη μεταβλητή της σχέσης εργασίας, κατά την οποία, οι μόνιμοι επιθυμούν λιγότερο την τροποποίηση του ΑΠΣ έναντι των αναπληρωτών.

Πίνακας 45: Mann-Whitney U ως προς την σχέση εργασίας και τη δήλωση Α9

A9	Εργασιακό καθεστώς	N	Μέσες τιμές τάξεων	Άθροισμα τάξεων
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	86,54	6663,50
	Αναπληρωτής/ια	115	103,17	11864,50
	Total	192		

Test Statistics ^a	
Mann-Whitney U	3660,500
Wilcoxon W	6663,500
Z	-2,933
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

a. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς

Η αρχική κατάταξη με την εφαρμογή της δοκιμασίας Kruskal-Wallis έδειξε ότι σχετικά με τη δήλωση (Α9) οι ωρομίσθιοι επιθυμούσαν σε μικρότερο βαθμό την τροποποίηση του ΑΠΣ και ακολουθούσαν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 46: Kruskal Wallis ως προς την σχέση εργασίας και τη δήλωση Α9

Τάξεις			
	Εργασιακό καθεστώς	N	Μέσες τιμές τάξεων
A9	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	77	91,08
	Αναπληρωτής/ια	115	108,56
	Ωρομίσθιος/α	9	89,33
	Total	201	

Test Statistics ^{a,b}	
	VARA9
Chi-Square	9,251
df	2
Asymp. Sig.	,010

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς

$H(2)=9,251, p=0,01$

3.5. Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές του 4ου παράγοντα

Οι συνιστώσες που επεξηγούνται από τον 4ο παράγοντα, είναι οι δηλώσεις Γ4, Γ10, Γ14, Γ15, Γ17 και Γ18. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές αναφέρονται στην ανάγκη ενημερότητας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση όλων όσοι πρόκειται να εμπλακούν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Ο σχεδιασμός και ο συντονισμός όλων αυτών των παραμέτρων υποδηλώνει την ανάγκη και ταυτόχρονα την αξία της συνεργασίας μεταξύ των μελών. Η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός μπορούν να αναπτυχθούν μόνο σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και καλών πρακτικών.

Πίνακας 47: Συνεργασία, επικοινωνία, ενημερότητα, επιμόρφωση

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Γ4. Η υποστήριξη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με όλη τη σχολική κοινότητα (Διευθυντή, ειδικότητες, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, προσωπικό σχολείου) καθώς και τις οικογένειες των μαθητών.			
Διαφωνία	1	,5	,5
Ουδετερότητα	1	,5	1,0
Συμφωνία	199	99,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	
Γ10. Η συνεχής παροχή υπηρεσιών (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, υποστηρικτικό υλικό κ.ά.) είναι σημαντική ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες			
Διαφωνία	4	2,0	2,0
Ουδετερότητα	12	6,0	8,0
Συμφωνία	185	92,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Γ 14. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών, των συνομήλικων και των εκπαιδευτικών τους.

Διαφωνία	4	2,0	2,0
Ουδετερότητα	16	8,0	10,0
Συμφωνία	181	90,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Γ 15. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να προωθηθεί μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Διαφωνία	2	1,0	1,0
Ουδετερότητα	9	4,5	5,5
Συμφωνία	190	94,5	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Γ 17. Η ενημερότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τροποποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών όπως προβλέπεται για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο πλαίσιο της συμπερίληψης είναι απαραίτητη.

Ουδετερότητα	13	6,5	6,5
Συμφωνία	188	93,5	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Γ 18 Η διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προϋποθέτει την επιμόρφωση πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

Ουδετερότητα	9	4,5	4,5
Συμφωνία	192	95,5	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναγνωρίζει την αξία της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της ενημερότητας και της επιμόρφωσης για την επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Το μη παραμετρικό Mann-Whitney U Test ανέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις για τις δηλώσεις (Γ14) και (Γ17) στις ανεξάρτητες μεταβλητές της ηλικίας και της σχέσης εργασίας.

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων εντοπίστηκαν στις ηλικιακές ομάδες 20-30 ετών – 51 ετών και άνω και ως προς την σχέση εργασίας, μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 48: Mann Whitney U Test ως προς την ηλικία και την σχέση εργασίας

Τάξεις (Ranks)				
	Ηλικία	N	Μέσες τάξεις	Άθροισμα τάξεων
Γ 14	20-30 ετών	78	57,96	4521,00
	> 51 ετών	32	49,50	1584,00

	Total	110		
	20-30 ετών	78	57,38	4476,00
Γ17	> 51 ετών	32	50,91	1629,00
	Total	110		
Εργασιακό καθεστώς		N	Μέσες τάξεις	Άθροισμα τάξεων
	Μόνιμος/η	77	90,24	6948,50
Γ14	Αναπληρωτής/ια	115	100,69	11579,50
	Total	192		
Test Statistics^a				
Ηλικία	Γ14	Γ17	Εργασιακό καθεστώς	Γ14
Mann-Whitney U	1056,000	1101,000	Mann-Whitney U	3945,500
Wilcoxon W	1584,000	1629,000	Wilcoxon W	6948,500
Z	-2,338	-2,151	Z	-2,412
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,031	Asymp. Sig. (2-tailed)	,016
a. Grouping Variable: Ηλικία			a. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς	

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών, των συνομήλικων και των εκπαιδευτικών τους.

Η ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών και οι αναπληρωτές υποστηρίζουν πιο θερμά την άποψη ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη θα ενισχύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ή χωρίς αναπηρία. Η ενημερότητα εκπαιδευτικών σχετικά με τις τροποποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών όπως προβλέπεται για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο πλαίσιο της συμπερίληψης είναι απαραίτητη.

Οι ηλικίας 51 και άνω ετών εκπαιδευτικοί, συμφωνούν ότι η ενημερότητα για τις τροποποιήσεις του ΑΠΣ σχετικά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι απαραίτητη, αλλά εκφράζουν την συμφωνία τους σε μικρότερο βαθμό από τους αναπληρωτές, ενδεχομένως γιατί θεωρούν ότι τις τροποποιήσεις του ΑΠΣ θα πρέπει

να τις παρακολουθούν και να τις γνωρίζουν κυρίως οι αναπληρωτές, και ειδικά όσοι υπηρετούν στην Ειδική Αγωγή.

Παρά τις μικρές, αλλά στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις, θεωρείται θετικό ότι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, αναγνωρίζουν την σημασία της συνεργασίας για τα θέματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης εντός της σχολικής μονάδας.

3.6. Η γενική έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Οι μεταβλητές A1, A2, A3 και A11, δεν συμπεριλήφθηκαν σε κάποιον από τους τέσσερις παράγοντες που περιεγράφηκαν πιο πάνω γιατί είχαν φορτίσεις <0,3. Παρά ταύτα περιγράφουν την γενική εικόνα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλες οι περιπτώσεις μαθητών με εκπαιδευτικές μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες, μεταξύ αυτών και οι μαθητές με αναπηρία.

Πίνακας 49: Οι απόψεις για την γενική έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης

	Απόλυτες συχρότητες	Σχετικές συχρότητες	Αθροιστικές σχετικές συχρότητες
A1. Εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στη γενική τάξη			
Διαφωνία	3	1,5	1,5
Ουδέτερότητα	17	8,5	10,0
Συμφωνία	181	90,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	
A2. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προϋποθέτει την εξασφάλιση όλων των αναγκαίων υποστηρικτικών μέσων στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αναπτυχθούν σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια			
Διαφωνία	1	,5	,5
Ουδέτερότητα	13	6,5	7,0
Συμφωνία	187	93,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	
A3. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.			
Διαφωνία	10	5,0	5,0
Ουδέτερότητα	29	14,4	19,4
Συμφωνία	162	80,6	100,0
Σύνολο	201	100,0	

A11. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και των οικογενειών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Διαφωνία	2	1,0	1,0
Ουδετερότητα	6	3,0	4,0
Συμφωνία	193	96,0	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Στον πίνακα (49) αποτυπώνεται η μεγάλη συμφωνία των απόψεων για τις αξιωματικές αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο σύνολό της, ως γενικής έννοιας. Στον πίνακα (40) υπήρξε αντίστοιχη μεγάλη συμφωνία για τις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Παρομοίως, η δήλωση (Γ19), (κι αυτή με φόρτιση <0,3), αναφέρεται στους ανασταλτικούς παράγοντες (πίνακας 42) της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και ήδη έχει αποκαλυφθεί.

Πίνακας 50: Οικονομικοί πόροι και εκπαιδευτική συμπερίληψη

Γ19. Η έλλειψη οικονομικών πόρων από το κράτος για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Διαφωνία	1	,5	,5
Ουδετερότητα	31	15,4	15,9
Συμφωνία	169	84,1	100,0
Σύνολο	201	100,0	

Παρά τη μεγάλη συμφωνία στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη γενική έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές για την εξειδίκευση, τις ηλικιακές ομάδες και τη σχέση εργασίας, στη συνάφεια της δήλωσης (A3).

Πίνακας 51: Mann Whitney U ως προς την εξειδίκευση και το ερώτημα A3

Έχετε σπουδές στην ΕΑΕ;	Μέσες τάξεις	Βαθμίδα "Συμφωνία" Σχετικές συχνότητες	
		Ναι	Όχι
A3		105,62	85,0%
		90,40	70,5%
Total			
Test Statistics ^a			
Mann-Whitney U		3623,500	
Wilcoxon W		5514,500	
Z		-2,478	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,013	

Οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, όπως φαίνεται στον πίνακα (51) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι μέσο για την βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου (85% έναντι 75%). Η θέση αυτή των εξειδικευμένων στην ΕΑΕ εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την παρουσίαση και ανάλυση της μεταβλητής (Α7) στους πίνακες (28, 39 και 30), στην υποενότητα (3.3.1.).

Επίσης, από την εφαρμογή της μη παραμετρικής δοκιμασίας Kruskal-Wallis βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τη δήλωση (Α3) στην μεταβλητή της ηλικίας και του εργασιακού καθεστώτος.

Πίνακας 52: Kruskal Wallis Test ως προς την ηλικία και την εργασιακή σχέση για τη δήλωση Α3

Ηλικία	N	Μέσες τάξεις	Βαθμίδα "Συμφωνία" Σχετικές συχνότητες
20-30 ετών	78	108,98	88,5%
31-40 ετών	55	104,52	83,6%
41-50 ετών	36	89,69	69,4%
> 51 ετών	32	88,22	68,8%
Total	201		

A3. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.

Test Statistics ^{a,b}	
Chi-Square	9,664
df	3
Asymp. Sig.	,022

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Ηλικία

Εργασιακό καθεστώς	N	Μέσες τάξεις	Βαθμίδα "Συμφωνία" Σχετικές συχνότητες
Μόνιμος/η	77	91,69	71,4%
Αναπληρωτής/ια	115	107,53	87,0%
Ωρομίσθιος/α	9	97,11	77,8%
Total	201		

Test Statistics ^{a,b}	
Chi-Square	7,314
df	2
Asymp. Sig.	,026

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Εργασιακό καθεστώς

Η μεγάλη απόκλιση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 20-30 ετών και >51ετών που αποτυπώθηκε στους πίνακες (35, 36, 37) της υποενότητας (3.3.2.) εμφανίζεται και στον πιο πάνω πίνακα (52) με την ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών να δηλώνει μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας για τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, από ό,τι η ομάδα με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (85,5% έναντι 68,8%).

Ως προς την εργασιακή σχέση οι αναπληρωτές δηλώνουν μεγαλύτερη συμφωνία από τους μόνιμους (87% έναντι 71,4%) ως προς την προτασιακή διατύπωση του ερωτήματος (Α3) και βρίσκονται σε απόλυτη συνέπεια με τα αντίστοιχες απόψεις τους, οι οποίες αποτυπώθηκαν στους πίνακες (38 και 39) στην υποενότητα (3.3.3.).

3.7. Η ανοιχτή δήλωση/ τοποθέτηση

Η διατύπωση της ανοιχτού τύπου δήλωσης (Γ20) ήταν η παρακάτω:

«Εάν μπορείτε, παρακαλώ αναφέρετε ορισμένες αναπροσαρμογές, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη».

Η ανοιχτή δήλωση συμπληρώθηκε από 70 άτομα (34,8% των συμμετεχόντων).

Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τη δήλωση ανέφεραν ότι η υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προϋποθέτει κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και εξοπλισμό, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων μαθητών, επιμόρφωση, κατάρτιση και ενημερότητα, τροποποιήσεις στο ΑΠΣ, σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, αλλαγές στις αντιλήψεις για τα ΑμεΑ, ολιστική προσέγγιση στην παρέμβαση, προσλήψεις εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού, και αύξηση των οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 4^ο

Συζήτηση-Συμπεράσματα

4.1. Συζήτηση

Η θέσπιση νομοθετικών πράξεων, οι οποίες κατοχύρωσαν το δικαίωμα φοίτησης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό πλαίσιο προκάλεσε το επιστημονικό ενδιαφέρον αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν είτε ενισχυτικά είτε ανασταλτικά στην υλοποίηση της. Όπως έχει ήδη συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα, διότι αντανακλούν τις σκέψεις και τις ερμηνείες τους σχετικά με την επιτυχή ή μη εφαρμογή της. Σαφέστερα, η επιτυχία συμπεριληπτικών πρακτικών εξαρτάται σημαντικά από τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών (Ahmed et al., 2013· Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis & Norwich, 2002· Cook, 2001), οι οποίες λειτουργούν ως κινητήριος δύναμη, ενώ αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις, παρατηρείται ότι οι εφαρμογές αναστέλλονται (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000· De Boyer, 2011· MacFarlane & Woolfson, 2013).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ως επί το πλείστον θετικές απόψεις απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί με τις αξιωματικές αρχές της, αναγνωρίζοντας τον θεσμό ως ατομικό δικαίωμα όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, από το οποίο κανείς δεν πρέπει να αποκλείεται, αλλά, αντιθέτως, πρέπει όλοι οι μαθητές να εκπαιδεύονται σε ένα ενιαίο, συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον (Hammond, & Ingalls, 2003· Loreman et al., 2007· Onaga & Martoccio, 2008· Fischer, 2007· Unesco, 2019).

Στη συνέχεια, φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, συμφωνώντας με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών, όπου επιβεβαιώνεται η θετική επιρροή των συμπεριληπτικών πρακτικών: στις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου, στην οργάνωση των λειτουργιών τους, στην εφαρμογή συλλογικών δράσεων και στη στελέχωση της σχολικής μονάδας (McLeskey & Waldron, 2002· Simon & Black, 2011· Stain & Wang, 1988).

Συνεχίζοντας, όπως συμπεραίνεται οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, το οποίο επισημάνθηκε και στο θεωρητικό μέρος με αναφορές σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Tomlinson, 2001· Das, Sharma & Singh, 2012· Jenkinson, 2000· Γεωργούλα, Ζέζα & Κατσούλης, 2015). Οι εναλλακτικές μορφές της διδασκαλίας, όπως η διαφοροποιημένη, η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, οι προσαρμογές στο γνωστικό αντικείμενο βάσει των αναγκών των μαθητών κ.ά. είναι κάποια αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, τα οποία ενισχύουν το αναλυτικό πρόγραμμα με στόχο τα βέλτιστα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές (Onaga & Martoccio, 2008· Στασινός, 2016).

Ακόμη, οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους φαίνεται να τοποθετούνται θετικά για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό πλαίσιο, καθώς θεωρούν πως μέσω της εφαρμογής της θα περιοριστεί ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση που βιώνουν οι μαθητές λόγω των κοινωνικών αντιλήψεων. Αντίστοιχα, στην έρευνα του Σούλη (2008) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μέσω της συμπερίληψης μπορεί να επιτευχθεί η άρση των στερεοτύπων από τους γονείς των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως η μετάβαση από τον αποκλεισμό των μαθητών και τη διαχωριστική εκπαίδευση σ' ένα Σχολείο για Όλους, προϋποθέτει την αλλαγή της φιλοσοφίας όχι μόνο της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, προκειμένου να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμποδίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ακαδημαϊκή εξέλιξη και αργότερα τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στην πολιτεία ως ενήλικες (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012· Σούλης, 2008).

Όπως προέκυψε από την ανάλυση, μεγάλη μερίδα των ερωτηθέντων δείχνει να αναγνωρίζει τις ωφέλειες που θα αποκομίσουν οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Απεναντίας, στην έρευνά του ο Ajywon (2008) υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές, με ή χωρίς αναπηρίες, μπορούν να ωφεληθούν πολλαπλώς σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο μέσω της από κοινού φοίτησής τους στο Γενικό Σχολείο .

Γενικώς, λοιπόν, παρουσιάζεται μία θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη, η οποία έχει καταγραφεί διεθνώς (Lindsay, 2007· Scruggs & Mastropieri, 2004), αλλά και στον ελληνικό χώρο (Koutrouba et al., 2008) και αφορά ως επί το πλείστον τις γενικές παραδοχές της. Έτσι και στην παρούσα έρευνα, από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών καταγράφεται μεγάλος αριθμός θετικών απόψεων για τις δηλώσεις που αφορούν τον θεσμό της συμπερίληψης και τις αρχές που τη διέπουν. Πρόκειται για μια παρατήρηση που θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε κάνοντας κάποιες υποθέσεις. Η αποδοχή των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, ενδεχομένως να συνιστά αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων που γίνονται τελευταία στην Ειδική Αγωγή με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια. Οι προσλήψεις προσωπικού ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό, ίσως συμβάλλει στη διαμόρφωση κουλτούρας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διότι καθ' αυτόν τον τρόπο η σχολική κοινότητα έρχεται άμεσα σε επαφή με το πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η θετική τοποθέτηση των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ενδεχομένως να επηρεάζεται από την πρόσφατη υπουργική απόφαση περί αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, όπου η ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση ορίζεται ως ένας από τους θεματικούς άξονες και αφορά την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης και εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Άλλωστε, όπως έχει ήδη συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί ένα ζήτημα που παγκοσμίως δέχεται επιρροές από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι (Unesco, 2019).

Ειδικότερα, όμως, για την περίπτωση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υποστηρίζουν κατά μέσο όρο ότι εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί μεν να υλοποιηθεί, προϋποθέτει δε μια σειρά μεταρρυθμίσεων και προσαρμογών σε πολλά επίπεδα, που αφορούν την Πολιτεία, την κοινωνία, το σχολικό πλαίσιο, το οικογενειακό περιβάλλον και όλα τα μέλη που τα συνθέτουν και συμμετέχουν στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία (Horn, Lieber, Sandall, Schwartz & Worley, 2002· Sharma, Ee & Desai, 2003· Bornman & Donohue, 2013· Barton, 2000· Slee, 2001b, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Σε αντιστοιχία με άλλα αποτελέσματα (Avramidis & Kalyva, 2007), παρά τη θετική στάση που φαίνεται να παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, η εμπάθυνση του ζητήματος φανερώνει πως υπάρχει διαφοροποίηση, όταν γίνεται αναφορά ειδικότερα στη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι πιο δύσκολη σε σύγκριση με τις περιπτώσεις μαθητών με άλλη αναπηρία.

Επομένως, γίνεται σαφές πως το είδος της αναπηρίας και οι εκπαιδευτικές δυσκολίες που προκύπτουν, αποτελούν έναν βασικό παράγοντα που επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα. Προηγούμενες μελέτες (Cardona, 2000· Chiner & Cardona, 2013) έχουν επιβεβαιώσει ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και στις περιπτώσεις που τίθενται θετικά στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, είναι επιφυλακτικοί να συμπεριλάβουν μαθητές με συγκεκριμένα είδη αναπηρίας στην τάξη τους. Όπως εκφράζουν, ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο παρουσιάζονται διστακτικοί είναι οι ανησυχίες τους σχετικά με τις ολοένα αυξανόμενες ευθύνες που έχουν να αναλάβουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Παρόλο που αναγνωρίζουν τα οφέλη από την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών για την ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, δεν επιχειρούν την εφαρμογή, χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα είτε τις ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές είτε την προσωπική τους αδυναμία να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότητα το εύρος των αναγκών των μαθητών στη γενική τάξη (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Ως επακόλουθο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί τη δημιουργία Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εναποθέτουν σε αυτούς το μεγαλύτερο μερίδιο της ευθύνης για τη διδασκαλία. Ομοίως, τα αποτελέσματα από την έρευνα των Kamens και των συνεργατών της (2003) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρά την πολυετή τους υπηρεσία στην εκπαίδευση, θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αποκλειστική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Σε αντιδιαστολή με αυτή τη θέση, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει πως, στα πλαίσια του Γενικού Σχολείου η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί και οφείλει να επιτευχθεί με τη συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας και της οικογένειας,

από τους οποίους όλοι έχουν ιδιαίτερο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Cook & Friend, 1993· Horn, Lieber, Sandall, Schwartz & Worley, 2002· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, Shamberger, 2010· Kozleski et al., 2015· Orelove & Sobsey, 1996).

Όπως προκύπτει από έρευνες, η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο κατάρτισης, χρόνια προϋπηρεσίας κ.ά. (Avramidis & Norwich, 2002· Avramidis & Kalyva, 2007· Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Στην παρούσα έρευνα προέκυψαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών επί του θέματος ανάλογα με την εξειδίκευση, την ηλικία και το εργασιακό καθεστώς, το οποίο αφορά τις τάξεις των αναπληρωτών και των μονίμων εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζονται περισσότερο πρόθυμοι να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες σε σύγκριση με τους μη έχοντες εξειδίκευση. Όπως είναι αναμενόμενο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επηρεάζονται από τις εμπειρίες τους μέσω της εξειδίκευσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Από την άλλη, όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή αναμένεται να παρουσιάζουν μια μετριοπάθεια εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Πρόκειται, ενδεχομένως, για έλλειψη ενημερότητας γύρω από τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, τις τροποποιήσεις του προγράμματος βάσει του προφίλ των μαθητών, τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και όλες τις απαραίτητες στρατηγικές για τη διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση δείχνει να αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αντιδιαστολή με τους έχοντες εξειδίκευση, οι εκπαιδευτικοί χωρίς σπουδές στην Ειδική Αγωγή εκφράζουν ανησυχίες για τη συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση και στρέφονται προς την υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αποκλειστικά αρμόδιοι για τον σχεδιασμό των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και έχουν την

ευθύνη των μαθητών με αναπηρία. Από ένα άλλο πρίσμα, είχε διαπιστωθεί νωρίτερα η αναγνώριση των ειδικών παιδαγωγών ως σημαντικών συνεργατών, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά με τις γνώσεις τους στην εκπαίδευση όλου του μαθητικού πληθυσμού (Avramidis & Norwich, 2002). Γίνεται σαφές πως είναι ανάγκη να αφομοιωθεί η κουλτούρα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ώστε να αλλάξει η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών και να αναπτύξουν δεξιότητες συνδιδασκαλίας και συνεργασίας με σκοπό την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης από την οποία οι μαθητές με αναπηρία θα ωφεληθούν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.

Συνεχίζοντας, η ηλικία των εκπαιδευτικών δείχνει να επιδρά στη διαμόρφωση των απόψεων τους περί της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι μικρότεροι σε ηλικία και έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, που σημαίνει ότι έχουν πιο στενή σχέση με καινοτόμες ιδέες και εκπαιδευτικές μεθόδους που αφορούν την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και της διδασκαλίας στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί μπορούν εύλογα να θεωρηθούν προωθητές των πιο σύγχρονων αντιλήψεων και του νέου εκπαιδευτικού μοντέλου που εστιάζει στη σημαντικότητα του οικοσυστήματος και στην έννοια της σχολικής μονάδας. Ως αποτέλεσμα, το άγχος που συνδέεται με την επίτευξη στόχων είναι χαμηλό, γι' αυτό οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αισιόδοξοι και έτοιμοι να ανταπεξέλθουν σε προκλήσεις.

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει προκύψει και από μελέτες που εξετάζουν τις απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρουσιάζονται διστακτικοί ως προς τις αλλαγές, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παπασταμάτης, 2001). Το γεγονός ότι εργάζονται πολλά χρόνια και έχουν προσαρμοστεί σε μία ρουτίνα, σε συνδυασμό με τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προσφέρει στους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ασφάλειας, που τους απομακρύνει από ιδέες που αφορούν αλλαγές στις συμπεριφορές (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Ως επακόλουθο, αυτή η ηλικιακή ομάδα πιθανώς να διαιωνίζει το ιατρικό μοντέλο στον εκπαιδευτικό χώρο, εφόσον δηλώνουν ότι την ευθύνη των μαθητών με αναπηρία την έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και έτσι να αναστέλλεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στην ηλικιακή ομάδα αφορούν και το εργασιακό καθεστώς, μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο πληθυσμός των αναπληρωτών αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικιακής ομάδας με σπουδές στην Ειδική Αγωγή που προωθούν το κοινωνικό μοντέλο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, αλλά η σχολική κοινότητα οφείλει να επιστρατεύει τρόπους για την άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Σε αντιδιαστολή με τους αναπληρωτές, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιστέκονται στις αλλαγές εξαιτίας της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων αλλά και λόγω του ότι έχουν ταυτιστεί με τη μόνιμη σχέση εργασίας. Με αυτό τον τρόπο, όμως, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αναπηρία ως ασθενείς και η ευθύνη μεταφέρεται και πάλι στους αναπληρωτές.

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ωστόσο απαιτεί, εκτός των άλλων, χρόνο, συνέπεια ως προς την υλοποίηση πρακτικών, συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών και σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Όπως είναι λογικό, η επιτυχία του εγχειρήματος επηρεάζεται από το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Η μονιμότητα των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει, κατά κάποιον τρόπο, την παρουσία τους σε κάποιο συγκεκριμένο σχολείο με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, το οποίο δεν ισχύει για τους αναπληρωτές, που ως επί το πλείστον εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία κάθε χρόνο. Όταν, λοιπόν, οι συντελεστές της συμπεριληπτικής δράσης είναι σταθεροί, τότε και τα πρόσωπα αναφοράς για τους μαθητές είναι τα ίδια, τότε είναι αναμενόμενο να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα.

Ως προς τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχή εκπαιδευτική συμπερίληψη σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η έρευνα επιβεβαίωσε τα δεδομένα που αναφέρθηκαν και στο θεωρητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκφράζουν πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προϋποθέτει αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, αλλαγές στις αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία, κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και εξοπλισμό (Agran, Brown, Hugs, Quirk & Ryndak, 2014), ολιστική προσέγγιση στην παρέμβαση, επιμόρφωση, κατάρτιση, ενημερότητα και κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό (Wolery, Werts, Caldwell, Snyder & Lisowski, 1995· Bradshaw & Mundia, 2006), τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

(Ferguson, 2008· Unesco, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004α), σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Jenkinson, 2000· Tomlinson, 2001· Γεωργούλα, Ζέζα & Κατσούλης, 2015), χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (Das, Sharma & Singh, 2012), συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών (Cook & Friend, 1993· Florian, 1998· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, Shamberger, 2010· Horn, Lieber, Sandall, Schwartz & Worley, 2002· Klinger & Vaughn, 2002· Kozleski et al., 2015· Obiakor et al., 2012· Olson et al., 2016· Petersen, 2016· Thomas & Vaughan, 2003), προσλήψεις εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού και αύξηση των οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση (Barton, 2000· Slee, 2001b, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012).

Από τους παράγοντες που προέκυψαν κατά τη διερεύνηση των παραγόντων, οι πιο σημαντικοί για την προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι η συνεργασία και η επιμόρφωση. Αρχικά, η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική προϋπόθεση, όπως έχει υποστηριχθεί άλλωστε σε πλήθος ερευνών (Cook & Friend, 1993· Florian, 1998· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, Shamberger, 2010· Horn, Lieber, Sandall, Schwartz & Worley, 2002· Klinger & Vaughn, 2002· Kozleski et al., 2015· Obiakor et al., 2012· Olson et al., 2016· Petersen, 2016· Thomas & Vaughan, 2003). Απεναντίας, η έλλειψη επιμόρφωσης, μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση συνιστά βασική προϋπόθεση, ώστε να γνωρίζουν εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και να μπορέσουν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Μέσω της επιμόρφωσής του σε θέματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πως προσδοκούν την ενίσχυση της ετοιμότητάς τους, καθώς λόγω ελλিপών γνώσεων αισθάνονται ανεπαρκείς. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις προσωπικές τους ικανότητες και την συνεισφορά τους στις συμπεριληπτικές εφαρμογές, ειδικότερα όταν είναι θετικές, πολλαπλασιάζουν τις πιθανότητες να προκαλέσουν αντίστοιχες θετικές σκέψεις στους μαθητές τους και σε όλο το φάσμα της κοινότητας (Monsen & Frederickson, 2004). Συνεπώς, όπως προέκυψε και στην παρούσα έρευνα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως καθοριστικός συντελεστής της επιτυχούς εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδεσμευτούν από την εφαρμογή παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και να επιστρατεύσουν εναλλακτικές μεθόδους και καλές πρακτικές, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην αποτελεσματική διδασκαλία του ετερογενούς πληθυσμού. Η αναθεώρηση των απόψεων του γύρω από τη διαχωριστική εκπαίδευση και η υιοθέτηση θετικών απόψεων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ζωτικής σημασίας και συνιστά βασική προϋπόθεση για την επιτυχία.

4.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν υπό εξέταση: διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών περί του όρου συμπερίληψη γενικά, αλλά και ειδικότερα για τη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, εξετάστηκε εάν υπήρχε διαφοροποίηση στις απόψεις τους ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και διερευνήθηκαν οι παράγοντες που σύμφωνα με τις δηλώσεις τους συμβάλλουν στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δείχνει να συμφωνεί με τις γενικές αξιωματικές αρχές της. Συγκεκριμένα, φαίνεται να αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη ως την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στη γενική τάξη και υποστηρίζουν ότι αποτελεί έμπρακτη εφαρμογή της αρχής των ατομικών δικαιωμάτων όλων των μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η συμφωνία των συμμετεχόντων περί των δύο αυτών βασικών θέσεων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη αντανακλά μια θετική τάση προς τον θεσμό της.

Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει, επίσης, ότι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προϋποθέτει την εξασφάλιση όλων των αναγκαίων υποστηρικτικών μέσων στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αναπτυχθούν σε ένα κοινωνικό και σχολικό

περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια. Το γεγονός ότι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των απαραίτητων προσαρμογών και της χρήσης υποστηρικτικών μέσων, το οποίο επισημαίνεται και στις αναπροσαρμογές που πρότειναν στο ανοιχτό ερώτημα, αποκαλύπτει έως έναν βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών.

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι δείχνουν να τοποθετούνται θετικά για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και από το γεγονός ότι διατυπώνουν πως αποτελεί βέλτιστη πρακτική εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας και μέσω αυτής προκύπτουν παιδαγωγικά οφέλη. Επισημαίνουν μάλιστα ότι μια από τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι η εφαρμογή καλών πρακτικών και αξιών από τις σχολικές μονάδες, ώστε να στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

Σε σχέση με το τελευταίο, οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων εξέφρασαν πως η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης συνιστά μέσο βελτίωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στην οποία ενθαρρύνονται οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών της και οι προσαρμογές προς όφελος του μαθητικού πληθυσμού χωρίς εξαιρέσεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί μέσο περιορισμού του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, φαίνεται να πιστεύουν πως η συμπερίληψη των μαθητών στο Γενικό Σχολείο θα συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων και στην αποδοχής της διαφορετικότητας.

Από μια άλλη οπτική γωνία, συγκεκριμένα σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, δεν επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των πρώτων. Όπως συμπληρώνουν, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών δε διαταράσσει τη διδασκαλία του τυπικού πληθυσμού, αλλά αντίθετα, μπορούν να ωφεληθούν από τις προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος και τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δείχνει να πιστεύει πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στις δραστηριότητες εντός και εκτός της γενικής τάξης και πως είναι υλοποιήσιμη υπό

προϋποθέσεις, όπως με την παροχή υποστηρικτικών μέσων για τη διδασκαλία των μαθητών και τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ όλων των μελών στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, όπως παρατηρείται στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμφανίζουν επιφυλακτικότητα για την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι φαίνεται να θεωρούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη μη υλοποιήσιμη για κάποιες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ αρκετοί κρατούν ουδέτερη στάση.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικότερα για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκφράζονται θετικά για τη συμπερίληψη υπό προϋποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν σχεδόν ομόφωνα πως, όπως όλοι οι μαθητές, έτσι και οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν δικαίωμα στην από κοινού εκπαίδευση στο Γενικό Σχολείο.

Για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, για την εύκολη και λειτουργική μετακίνηση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο οι συμμετέχοντες συμφωνούν συνολικά πως είναι απαραίτητη η κατάλληλη κτιριακή υποδομή. Μάλιστα, όπως επισημαίνουν, η προσβασιμότητα των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στα Γενικά Σχολεία είναι δύσκολη λόγω ελλειπών κτιριακών υποδομών στη χώρα μας.

Συνεχίζοντας, ως προς τη διδασκαλία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, με σχεδόν απόλυτη συμφωνία, οι ερωτώμενοι φαίνεται να θεωρούν βασική προϋπόθεση την αξιολόγηση των μαθητών και έπειτα τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δείχνουν να πιστεύουν πως η ευθύνη, ο σχεδιασμός και η δημιουργία των προγραμμάτων αποτελεί αποκλειστικά αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Σε συνδυασμό με το τελευταίο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική τάξη είναι δύσκολη χωρίς την υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και απαιτεί συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, με όλη τη σχολική κοινότητα και τις οικογένειες των μαθητών.

Για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών σε μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η επιμόρφωση πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση. Μάλιστα απ' ό,τι φαίνεται θεωρούν πως η μη υλοποίηση επιμορφώσεων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, διότι όσο υπάρχει έλλειψη ενημερότητας για την εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν ενθαρρύνονται πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων συνδέει την απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων με την έλλειψη οικονομικών πόρων εκ μέρους του κράτους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αβεβαιότητα ως προς τη διδασκαλία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, το οποίο μπορεί να εξαχθεί από την ουδέτερη στάση που κρατούν στις δηλώσεις που αφορούν τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, δείχνουν να γνωρίζουν ότι κατά γενική ομολογία η συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο προϋποθέτει μία πληθώρα από προσαρμογές σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Όπως δηλώνει η μεγάλη συμφωνία τους, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρήζουν υποστήριξης τόσο εντός όσο και εκτός της γενικής τάξης με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, μέσω προσαρμογών στο περιβάλλον κ.ά.

Είναι αξιοσημείωτο πως οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν επιδρά αρνητικά στη διδασκαλία των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών και στη συνολική τους επίδοση. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως πιστεύουν ότι οι απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές δε στερούν χρόνο από τη διδασκαλία στη γενική τάξη ούτε διαταράσσεται η ροή του μαθήματος. Ελάχιστοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς καθημερινά, καθώς, όπως επισημαίνουν, απαιτεί πολλή προσοχή και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Σχετικά με τα οφέλη για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών στο Γενικό Σχολείο ως τον καταλληλότερο τρόπο υποστήριξής τους. Μάλιστα, όπως επισημαίνουν, οι μαθητές με βαριές ή/και

πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της γενικής τάξης με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασής τους με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αλλά και ως προς τις ακαδημαϊκές ωφέλειες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία, η έρευνα ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εξειδίκευση, την ηλικία και το εργασιακό καθεστώς. Αρχικά, ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή φαίνεται να θεωρούν εφικτή τη συμπερίληψη των μαθητών και ότι συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη προϋποθέτει προσαρμογές στον ρυθμό της διδασκαλίας, οι οποίες δε διαταράσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ούτε η συμπερίληψη επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί χωρίς σπουδές στην Ειδική Αγωγή εκφράζουν ότι δεν απαιτούνται ιδιαίτερες αλλαγές στον ρυθμό της διδασκαλίας όταν εφαρμόζεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη στην γενική τάξη.

Σε σχέση με την ευθύνη για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν ότι ο σχεδιασμός εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι δική τους αρμοδιότητα και ότι το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης μεταφέρεται κυρίως σε αυτούς λόγω της εξειδίκευσής τους. Ταυτόχρονα, όμως, προάγουν τη βασική ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, σύμφωνα με την οποία η ευθύνη, ο σχεδιασμός και η διδασκαλία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες πρέπει να είναι προϊόν συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, όχι μόνο δικό τους. Σε αντίθεση με αυτούς που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, οι μη έχοντες εξειδίκευση υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αποκλειστικά αρμόδιοι για τον σχεδιασμό των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και έχουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη των μαθητών με αναπηρία.

Οι διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων φαίνεται, επίσης, να προκύπτουν εξαιτίας των ηλικιακών αποκλίσεων. Οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας δείχνουν περισσότερο θετικοί για τη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Μάλιστα παρατηρείται ότι από τους νεότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος σχεδόν όλοι έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι φέρουν καινοτόμες ιδέες υπέρ της συμπερίληψης.

Ως προς το τέταρτο διερευνητικό ερώτημα, που αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, από τις αναπροσαρμογές που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί για την επιτυχή συμπερίληψη στο ανοιχτό ερώτημα, συμπεραίνεται πως δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αποδοχή των μαθητών με αναπηρία από όλη την κοινωνία και τη σχολική κοινότητα, της οποίας τα μέλη καλούνται να δείξουν σεβασμό στα ατομικά δικαιώματα των μαθητών. Προτεραιότητα πρέπει να αποτελεί η υπέρβαση των προκαταλήψεων για τους μαθητές με αναπηρία και η ανάπτυξη ηθικών αξιών. Όπως υποστηρίζουν, η επιτυχία συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες πρέπει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών τους και στη δημιουργία προγραμμάτων από τα οποία οι μαθητές θα αποκομίσουν τα βέλτιστα οφέλη.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προσβασιμότητα των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αποτελεί η κατάλληλη κτιριακή υποδομή με την κατασκευή ραμπών, ανελκυστήρων και όλων των απαραίτητων προσαρμογών στον χώρο. Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι σχολικές μονάδες στην πλειονότητά τους υπολείπονται των απαραίτητων υποδομών γεγονός που αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση.

Επίσης, αναφορικά με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιολογούν αρχικά τους μαθητές με αναπηρία, να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία στις ανάγκες, να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, να εργάζονται συνεργατικά και διεπιστημονικά με γονείς και όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και να χρησιμοποιούν, όταν κρίνεται απαραίτητο, την υποστηρικτική

τεχνολογία. Από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία. Όπως υποστηρίζουν, η δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογενειών και επαγγελματιών, που ενδεχομένως να συμμετέχουν στη διαδικασία της συμπερίληψης, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική αξιολόγηση, τον σχεδιασμό της παρέμβασης και την εκπαίδευση των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση συνιστά βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Όπως περιγράφουν οι συμμετέχοντες, η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει ποικίλες εκφάνσεις της σχολικής καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, τη διαχείριση της τάξης, τη δόμηση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογενειών κ.ά.

Συνοψίζοντας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες επιδρούν καθοριστικά στην επιτυχή ή μη εφαρμογή της. Όταν οι απόψεις τους είναι θετικές, ενισχύουν την υλοποίηση πρακτικών για τη συμπερίληψη, αφού συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και στη δημιουργία μιας πολιτικής που είναι αναγκαία για τη λειτουργία της από κοινού εκπαίδευσης. Στον αντίποδα, όταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι αρνητικές, υπάρχει πιθανότητα να βιώνουν έντονο άγχος και το εγχείρημα να αποτυγχάνει. Ωστόσο, από τον εντοπισμό και την ανάλυση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των απόψεών τους εξάγονται συμπεράσματα τα οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς η αξιοποίησή τους συμβάλλει αποτελεσματικά στο να κατανοήσουμε τον τρόπο σκέψης τους, τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και να προτείνουμε ενέργειες για την υποστήριξή τους.

4.3. Περιορισμοί

Μελετώντας το θέμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό η παρούσα έρευνα εξήγαγε σημαντικά

στοιχεία, ωστόσο παρουσιάζει και σημαντικούς περιορισμούς, τους οποίους πρέπει να λάβουμε υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, η ιδιαιτερότητα του πληθυσμού του δείγματος, όπως το μεγάλο πλήθος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, η περιορισμένη συμμετοχή εκπαιδευτικών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι διαφοροποιήσεις των ηλικιών των συμμετεχόντων κ.ά. επιδρά στα αποτελέσματα και θέτει περιορισμούς. Κάτι που ισχύει σχεδόν για όλες τις έρευνες στην Ελλάδα, είναι η έλλειψη των επίσημων στατιστικών στοιχείων για τις κατανομές των ηλικιακών ομάδων σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε αστική ή ημιαστική περιοχή, με συνέπεια να μην μπορεί να γίνει σωστός ερευνητικός σχεδιασμός τυχαίας δειγματοληψίας με εκτιμητές, ώστε οι πληθυσμοί των δειγμάτων να πληρούν το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας.

Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι παρόλο που η έρευνα παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σε θεωρητικό επίπεδο, είναι αδύνατο να προβλέψει με βεβαιότητα τη συμπεριφορά και τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών σε πραγματικές συνθήκες.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα από τα αδύναμα σημεία των διατακτικών κλιμάκων Likert που χρησιμοποιούνται συχνά στα ερωτηματολόγια, όπως και στην παρούσα έρευνα, είναι πως ο ερωτώμενος θέλει να δείξει τον καλύτερό του εαυτό με την επιλογή των περισσότερο θετικά φορτισμένων απαντήσεων, παρόλο που γνωρίζει για την ανωνυμία της διαδικασίας.

Τέλος, σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι και η αδυναμία σύγκρισης των αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το θέμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ειδικά για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχει ιδιαίτερα περιορισμένη μελέτη.

4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς αναπηρία αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, διότι μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αναμένεται να προκύψουν αλλαγές και στο σύνολο της κοινωνίας. Η υλοποίηση του σχολείου που περιγράφεται μέσω της εφαρμογής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προϋποθέτει ενδελεχή εξέταση των παραγόντων που

συμβάλλουν στην επιτυχία της. Όπως έχει ήδη συζητηθεί, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο Γενικό Σχολείο επιδρά σημαντικά στην εφαρμογή ή μη συμπεριληπτικών πρακτικών.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα αναδεικνύονται τέσσερις παράγοντες, όπως έχουν αναλυθεί στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, μέσω των οποίων το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μπορεί να λειτουργήσει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι τέσσερις παράγοντες που αφορούν τις γενικές αξιωματικές αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της, τις προϋποθέσεις υλοποίησής της και την αξία και ανάγκη για συνεργασία, αναδεικνύουν τη δομή του ερωτηματολογίου και εξάγονται τα συμπεράσματα όπως παρουσιάστηκαν. Ενδεχομένως η τροποποίηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είτε μέσω της προσθήκης δηλώσεων ή αφαίρεσης κάποιων που δε φάνηκαν να επιδρούν σημαντικά στα αποτελέσματα είτε μέσω της αναδιατύπωσης άλλων, να λειτουργούσε με διαφορετικό τρόπο. Το εργαλείο θα μπορούσε να επεξεργαστεί και να καταγραφούν νέα σημαντικά αποτελέσματα ειδικά εάν το δείγμα πληροί το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας. Όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η σημασία των παραπάνω παραγόντων στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα άλλων ερευνών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως τάσσονται θετικά περί της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία και ειδικά ως προς τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα πλήρωσης των απαραίτητων προϋποθέσεων. Εξ αυτών η συνεργασία και η επιμόρφωση ξεχώρισαν ως αναγκαίοι παράγοντες για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη για διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να καταρτιστούν κατάλληλα και να μπορέσουν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Μέσω των επιμορφώσεων αναμένεται να δομηθούν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στις συμπεριληπτικές πρακτικές και να προκύψουν σημαντικά οφέλη για όλους. Κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων, θίγονται διάφορα σημεία του θέματος, οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και προκύπτει ένας ουσιαστικός διάλογος από τον οποίο ωφελούνται τόσο με γνώσεις όσο και με ηθική υποστήριξη.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να δώσουν κατευθύνσεις για την εκπαιδευτική πράξη. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζονται θετικά για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία είναι περισσότερο αυτοί που έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τους κύριους συντελεστές των επιμορφωτικών προγραμμάτων και να είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό τους, το περιεχόμενο, τους στόχους κ.ά. Παράλληλα, σημαντική θα μπορούσε να είναι η συμβολή τους στην οργάνωση συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική μονάδα, μέσω της προώθησης δραστηριοτήτων που να αφορούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ως επακόλουθο, θεωρείται χρήσιμο να διεξαχθούν έρευνες που να εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις συνεργασίας και τα προβλήματα που αναδύονται, για το είδος και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων που πιστεύουν ότι θα ήταν ωφέλιμα, ώστε να προταθούν τρόποι υποστήριξής τους και να προωθηθεί η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για όλους τους μαθητές.

Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, οι έρευνες για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη χώρα μας είναι περιορισμένες. Η διεξαγωγή μιας σειράς ερευνών σε μεγαλύτερο εύρος με εστίαση στους τέσσερις παράγοντες που προέκυψαν στην παρούσα μελέτη θα μπορούσε να εξάγει αποτελέσματα που ενδεχομένως να γενικεύονταν με ασφάλεια στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Πολύτιμη, επίσης, θα μπορούσε να είναι και η συμβολή ερευνών αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών με και χωρίς αναπηρία, των οικογενειών τους, καθώς και των επαγγελματιών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Η σύγκριση και η εξέταση των απόψεων όλων των μελών που συμβάλλουν στη διαδικασία θα μπορούσε να ενισχύσει με πολύτιμα στοιχεία την Πολιτεία, ώστε να λάβει τα απαραίτητα μέτρα που θα συμβάλλουν στη δόμηση ενός Σχολείου για Όλους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Agran, M., Brown, F., Hughs, C., Quirk, C., & Ryndak, D. (2014). *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future*. Paul H. Brookes.

Ahmmmed, Masud, Umesh Sharma, and Joanne Deppeler (2013). Impact of demographic variables and school support on teacher efficacy in inclusive classrooms in Bangladesh. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(2), 1–14.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

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.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17(2), 129-147.

Ajuwon, Paul M. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education*, 23(3), 11–16.

Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (2010). The social model of disability, in A. Giddens & P. Sutton (eds.), *Sociology: Introductory readings*, 3rd edn., pp. (161–166). Polity Press.

Barton, L., (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*. Institute of Education.

Best, A. (1992), *Teaching Children with Visual Impairment*. Open University Press.

Bhatnagar, Nisha, and Ajay Das. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 255-263.

Blackorby, J., Wagner, M., Marder, C., Cameto, R., Levine, P., Chorost, M., & Guzman, A.-M. (2004). *Inside the Classroom: The Language Arts Classroom Experiences of Elementary and Middle School Students with Disabilities*. SRI International.

Boer, de A, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>

Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (2), 85–104.

Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 35-41.

Browder, D., Delzell, L., Spooner, F., Mims, P., & Baker, J. (2009). Using time delay to teach literacy to students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75, 343-364. <https://doi.org/10.1177/001440290907500305>

Browder, D. M. & Spooner, F. (2011). *Teaching students with moderate and severe disabilities*. The Guilford Press.

Cardona, M. C., (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for teachers' preparation programs in Spain. In *Educational research in Europe*, ed. D. Day, and D. Veen, 37-47. Garant & European Educational Research Association.

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <https://tinyurl.com/4xy5detb>

Chung, Y., & Carter, E. W. (2013). Promoting peer interactions in inclusive classrooms for students who use speech-generating devices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 94-109. <https://tinyurl.com/55zhu2ys>

Chung, Y., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). Social interaction of students with severe disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117, 349-367. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.5.349>

Clarke, L. S., Haydon, T., Bauer, A., & Epperly, A. (2015). Inclusion of students with intellectual disabilities in the general education classroom with the use of response cards. *Preventing School Failure*, 60 (1), 1-8.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Erlbaum.

<http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Pearson/Merrill Prentice Hall.

Cook A.M., & Miller Polgar, J. (2008). *Cook and Hussey's Principles of Assistive Technology*. Elsevier.

Cook, B. G. (2001) A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34 (4), 203–213.

Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40(4), 230-238. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040401>

Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In B. Billingsley (Eds). *Program leadership for serving students with disabilities*. (p. 421-444). State.

Corbett, J. and Slee, R., (2000). An international conversation on inclusive education. In Armstrong, F., Barton, L., (Eds). *Inclusive Education: Policy, contexts and comparative perspectives*. (p. 133-146). Fulton.

Crawford, M. R., & Schuster, J. W. (1993). Using microswitches to teach toy use. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5, 349-368. <https://doi.org/10.1007/BF01046391>

Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169.

D'Alessio, S., (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.

Daruwalla, P., & Darcy, S. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research*, 32(3), 549-570.

Daugherty, S., Grisham-Brown, J., Hemmeter, L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 213-221. <https://doi.org/10.1177/027112140102100402>

Das, A. K., Sharma, S., & Sing, V. K. (2012). Inclusive education in India: A paradigm shift in roles, responsibilities and competencies of regular school teachers, *Journal of Indian Education*, 1-15.

DeMatthews, D. (2015). Clearing a path for inclusion. *Journal of School Leadership*, 25(6), 1000-1038.

DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2013). Addressing the inclusion imperative: An urban school district's responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21(61), 1-30.

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21, 1-14.

Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 305-322.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (updated 2020)
Ανακτήθηκε 20/1/2021 από <https://tinyurl.com/7wb4979j>

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and every one. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

Ferguson, J. M. (1999, June). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *In The Educational Forum* 63 (2), 173-179.

Fisher, A. -C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2(2), 159–192. doi:10.1177/1746197907077049

Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.

Fritz, Catherine & Morris, Peter & Richler, Jennifer. (2011). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology. General*. 141. 2-18. 10.1037/a0024338. Ανάκτηση από: <https://tinyurl.com/yct9zvzp>

Gargiulo, R. M. (2009). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality (3rd ed.)*. Sage.

Gaylord-Ross, R., & Browder, D. (1991). Functional assessment: Dynamic and domain properties. In L. H. Meyer, C. A. Peck, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 45–66). Brookes.

Giangreco, M. (2006). Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. 6th ed. (pp. 1–27). Pearson/Merrill Prentice Hall

Giangreco, M. F. (2007). Extending inclusive opportunities: How can students with disabilities meaningfully participate in class if they work many levels below classroom peers? *Educational Leadership*, 65(5), 34–37

Great Britain., & Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. H.M.S.O.

Halle, J. W., Chadsey, J., Lee, S., & Renzaglia, A. (2004). Systematic Instruction. In C. H. Kennedy & E. M. Horn (Eds.), *Including students with severe disabilities* (pp. 54–77). Allyn and Bacon.

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.

Horn E., Lieber J., Sandall S., Schwartz I., & Worley R. (2002). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 208–223. <https://doi.org/10.1177/027112140002000402>

Horn, E. and Kang, J. (2012). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31,241-248

Hourcade, J., Pilote, T. E., West, E., & Parette, P. (2004). A history of augmentative and alternative communication for individuals with severe and profound disabilities. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19, 235-244. <https://doi.org/10.1177/10883576040190040501>

Huang, H. H., & Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programs designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56, 169–182.

Huberman, M., Navo, M., & Parrish, T. (2012). Effective practices in high performing districts serving students in special education. *Journal of Special Education Leadership*, 25(2), 59- 71.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 123-142. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030101>

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. <https://tinyurl.com/c3d65fs6>

Individuals with Disabilities Education Act, Title 34 Education, Part 300 Subpart A, §300.8 (2004). <https://tinyurl.com/5335fwcd>

Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2(2), 121-128.

Jenkinson, J. (2000). All students belong: Inclusive education for students with severe learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 5(4), 4-13. <https://doi.org/10.1108/13595474200000032>

Johnson, N., & Parker, A. T. (2013). Effects of wait time when communicating with children who have sensory and additional disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107, 363–374.

Kamens, M. W., Loprete, S. J., Slostad, F. A. (2003). Inclusive Classrooms: What Practicing Teachers What to Know, *Action in Teacher Education*, 25 (1), 20-26.

Kasser, S. & Lytle, R., (2005), *Inclusive physical activity. Promoting Health for a Lifetime*. Human Kinetics.

Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II*. (pp. 192-213). Routledge Falmer

Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.

Klinger, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31.

Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211-226. doi:10.1177/1540796915600717

Koutrouba, K., Vamvakari, M., Theodoropoulou H., (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 413–21.

Kritikos, E. P. (2010). *Special education assessment: Issues and strategies affecting today's classrooms*. Pearson/Merrill Prentice Hall

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Oliva, D., Singh, N., & Coppa, M. (2002). Multiple microswitches for multiple responses with children with profound disabilities. *Cognitive Behavior Therapy*, 31, 81-87. <https://doi.org/10.1080/16506070252959517>

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafos, J., Campodonico, F., Oliva, D., Alberti, G., & D'amico, F. (2016). Using microswitch-aided programs for people with multiple disabilities to promote stimulation control and mild physical exercise, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(2), 242-250. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1253831>

Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C., (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 150-159.

Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Measuring inclusive education. Conceptualising and measuring inclusive education. *International Perspectives On Inclusive Education*, 3, 3-17.

MacFarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.

McDonnell, J. J., Hardman, M. L., & McDonnell, A. (2003). *An introduction to persons with moderate and severe disabilities: Educational and social issues (2nd ed.)*. Allyn & Bacon.

McDonnell, J., Johnson, J., Polychronis, S., Risen, T., Jameson, M., Johnson, J., & Kercher, K. (2006). Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 125-138.

McInnes, J. and Treffry, J. (1984). *Deafblind Infants and Children: A Developmental Guide*. University of Toronto Press

McInnes, J. and Treffry, J. (Eds). (1993). *Deaf-Blind Infants and Children*. University of Toronto Press

McLeskey, J., & Waldron, N.L. (2002). *Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations*. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(1), 41–54. doi:10.1177/088840640202500106

Mechling, L. C. (2006). Comparison of the effects of three approaches on the frequency of stimulus activations, via a single switch, by students with profound intellectual disabilities. *Journal of Special education*, 40, 94-102. <https://doi.org/10.1177/00224669060400020501>

Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities (2nd edition)*. Continuum International Publishing Group

Monsen, J. J., Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and their Pupils' Perceptions of their Classroom Learning Environment». *Learning Environments Research*, 7, 129-142.

<https://tinyurl.com/jejbkubd>

Myklebust, J.O., & Batevik, F. O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 203-212.

No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002)

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). Routledge Falmer Press.

Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35, 477- 490.

Oliver, M. (1996a). *Understanding disability*. London: Macmillan.

Oliver, M. (1996b). A sociology of disability or a disablist sociology? In Barton, L.(ed), *Disability and society: Emerging issues and insights*. London, New York: Routledge.

Olkin, R., (1999). *What psychotherapists should know about disability*. New York: Guilford Press.

Olson, J.M., (2003). *Special Education and General Education Teacher Attitudes toward Inclusion* (Μεταπτυχιακή εργασία). <https://tinyurl.com/3souxwcy>

Olson, A., Leko, M. M., & Roberts, C. A. (2016). Providing students with severe disabilities access to the general education curriculum. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 143-157. doi:10.1177/1540796916651975

Onaga, E. Martoccio, L. (2008). Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion Policy and Practice, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 2(1), 67-75.

Orelove, F. P., & Sobsey, D. (Eds.). (1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Paul H. Brookes.

Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389–403. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>

Ojok, P., & Wormnas, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003–1021.

<http://doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>

Pennington, R., Courtade, G., & Ault, M. J. (2016). Five essential features of quality educational programs for students with moderate and severe intellectual disability: A guide for administrators. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(3), 294-306. <https://tinyurl.com/4c9aruy4>

Petersen, A. (2016). Perspectives of special education teachers on general education curriculum access. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(1), 19-35. doi:10.1177/1540796915604835

Potts, P., Armstrong, F., & Masterton, M. (1995). *Equality and Diversity in Education*. Routledge.

Rainforth, B., York, J., & MacDonald, C. (1992). Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities Integrating Therapy and Educational Services. *Pediatric Physical Therapy*, 4(4), 213. doi:10.1097/00001577-199200440-00024

Risen, T., McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., & Jameson, J. W. (2003). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12, 241-259.

<https://doi.org/10.1023/A:1026076406656>

Rix, J. (2020) Our need for certainty in an uncertain world: the difference between special education and inclusion?, *British Journal of Special Education*, 47 (3), 283–307.

Romski, M.A., & Sevcik, R. A. (1996). *Breaking the speech barrier: Language development through augmented means*. Paul H. Brookes.

Rowland, C. (2011). Using the communication matrix to assess expressive skills in early communicators. *Communication Disorders Quarterly*, 32, 190-201. <https://doi.org/10.1177/1525740110394651>

Rues, J. P., Graff, J. C., Ault, M. M., & Holvoet, J. (2006). Special health care procedures. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. 6th ed. (pp. 251–288). Pearson/Merrill Prentice Hall.

Ruijs, N., Van der Veen, I., & Peetsma, T.T.D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351- 390.

Ruppar, A. L., Gaffney, J. S., & Dymond, S. K. (2015). *Influences on Teachers' Decisions About Literacy for Secondary Students With Severe Disabilities*. *Exceptional Children*, 81(2), 209–226. doi:10.1177/0014402914551739

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parson, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313–327. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-313>

Schlosser, R., & Sigafoos, J. (2006). Augmentative and alternative communication interventions for persons with developmental disabilities: Narrative review of comparative single-subject experimental studies. *Research in Developmental Disabilities*, 27(1), 1-29.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion 1958-1995. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II. (pp. 379-400). Routledge Falmer.

Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and learning*, 24 (2), 207–217.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.

<http://doi.org/10.1080/09687590802469271>

Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. S. (2015). All means all. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40 (3), 173-191. doi:10.1177/1540796915586191

Showalter-Barnes, K. (2008). *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism* (Διδακτορική διατριβή). <http://scholarworks.waldenu.edu/dilley>

Siebers, T. (2001). Disability in theory: From social constructionism to the new realism of the body. *American Literary History*, 13 (4), 737-754.

Siegel-Causey, E., & Bashinski, S. (1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 105-120. <https://tinyurl.com/psjnrzpw>.

Simon, M., & Black, W. R. (2011). Differentiated accountability policy and school improvement plans: A look at professional development and inclusive practices for exceptional students. *International Journal of Special Education*, 26(2), 160-184.

Slee R. & Allan J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192, <https://tinyurl.com/c353jhy4>

Slee, R. (2001a). Social, justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International journal of Inclusive Education*, 5 (2-3), 167-177.

Slee, R. (2001b). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.

Smith, D. D. (2003). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. 5th ed. Allyn and Bacon.

Snell, M. E. (1995). *Instruction of students with severe disabilities*. Fourth Edition. Merrill Publishing Company.

Snell, M. E., & Brown, F. (2011). *Instruction of students with severe disabilities*. Pearson.

Special Education Unit (2001). Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities. *Supporting student diversity*.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). *Teacher development and school improvement: The process of teacher change*. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171–187. doi:10.1016/0742-051x(88)90016-9

Stoner, J. B., Beck, A. R., Bock, S. J., Hickey, K., Kosuwan, K., & Thompson, J. R. (2006). The effectiveness of the picture exchange communication system with nonspeaking adults. *Remedial and Special Education*, 27, 154-165.

<https://doi.org/10.1177/07419325060270030401>

Thomas, G. and Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press.

Thomas, G., and Vaughan, M. (2003). *Inclusive education: Readings and Reflections*. Open University Press.

Timberlake, M. T. (2014). Weighing costs and benefits: Teacher interpretation and implementation of access to the general education curriculum. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(2), 83-99. doi:10.1177/1540796914544547

Tincani, M., & Crozier, S. (2008). Comparing brief and extended wait-time during small group instruction for children with challenging behavior. *Journal of Behavioral Education*, 17, 79-92. <https://doi.org/10.1007/s10864-008-9063-4>

Tomlinson C. A., (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*, Second Edition. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Tsakiridou, H., and Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research* 2, 208–218. doi: 10.12691/education-2-4-6

Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1997). Effective organisational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools*. (pp. 147-163). David Fulton.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, UNESCO. Ministry of Education, Spain.

UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Unesco

UNESCO Education Sector (2019), *Right to education handbook*. Paris, UNESCO. <https://tinyurl.com/hmpynzbf>

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2016). *Digest of Education Statistics, 2015* (NCES 2016-014), Chapter 2.

<https://tinyurl.com/euuv2et3>

Vrasmas, T. (2014). Curriculum for children with disabilities in inclusive education: A literature review. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.267>

Watson, S. (2018, June 4). *Accommodations, modifications and interventions in the classroom*. <https://tinyurl.com/tm3v4r>

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Merrill/Pearson.

Wilkinson, M., & Hennig, S. (2007). Augmentative and alternative communication for children with developmental/intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 58-69. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20133>

Wolery, M., Werts, M. G., Caldwell, N.K., Snyder, E. D., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and support for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 1526-1564.

Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. <http://doi.org/10.1080/01443410802708895>

World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps : a manual of classification relating to the consequences of disease*, published in accordance with resolution WHA29.35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/41003>

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO

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.

Ελληνική

Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. (57-70). Ελληνικά Γράμματα.

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

Best, A. (2005). *Ζητήματα διαχείρισης στις πολλαπλές αναπηρίες*. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). Ζώνιου, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., (2011). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Ελληνικά γράμματα.

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ.1236-1243). Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>

Γεωργούλα, Α., Ζέζα, Μ., & Κατσούλης, Φ., (2015). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Γεροδιάκομος, Κ.(2004). Νέες Τεχνολογίες & Κινητική Αναπηρία. Στο: *Πρόσβαση – Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! Η Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Σοβαρά Κινητικά Προβλήματα*. (234-287). ΕΚΠΑ-IKE

Έκθεση Ευρυδίκη. (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ευρωπαϊκή ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ*. EURYDICE.

Έκθεση Ευρυδίκη. (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου - Ευρυδίκη.

Έκθεση Ευρυδίκη. (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη*. Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA, Ευρυδίκη και Υποστήριξη Πολιτικής).

Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. (2015). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA, Ευρυδίκη και Υποστήριξη Πολιτικής).

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Ε.Σ.Α.μεΑ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης-2017 Ελλάδα. Ανάκτηση από ec.europa.eu/education/monitor. (<https://tinyurl.com/uyz1bu7>).

Ευσταθίου, Μ. (2018). *Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Γράφημα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Α΄ Θεωρία*. Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Β΄ Πράξη*. Ελληνικά Γράμματα. σελ. 29-54, Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2012), «Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, Α. Βλάχου Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*. Πεδίο, 11-27.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη Α. (Επιστημονική Επιμέλεια) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, Πεδίο.

Ημέλλου, Ό., (2003α). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Ατραπός.

Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης» - Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 79-120.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Αυτονομία*. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2021 από: <http://www.disabled.gr/lib/?p=16813>

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.

Μιχαηλίδης, Θ.Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Παπασωτηρίου.

Μπάρδης, Π. (1994). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης, στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β'. (740-742). Ελληνικά Γράμματα.

Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αυτοέκδοση.

Παπακωνσταντίνου, Γ., (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Στο: Παπαναούμ, Ζωή (επιμ). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Οδηγός επιμόρφωσης*, 231-240.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31. 37-63.

Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας. (2019). *Για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς: Εισαγωγή της δικαιωματικής προσέγγισης στη συλλογή και ανάλυση στατιστικών δεδομένων για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία*, Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία,

Πατσάλης, Χ. (1998). Συγκριτική ειδική εκπαίδευση, *Ανοιχτό Σχολείο*, 74, 41-46.

Σαββάκης Μ., Μοσχίδου Ε. (2019). Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 31-47.

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

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Παιδαγωγική της ένταξης. Ένα σχολείο για όλους*, Τόμος Β', Gutenberg

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*, Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος/3. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 PLUS. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Παπαζήση.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. (275-293). Πεδίο.

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

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

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*».

Νόμος 4074 (2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. Φ.Ε.Κ. 88, τεύχος Α/11-04-2012

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ σκεφτείτε πάνω στις δηλώσεις που ακολουθούν και σημειώστε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε, χρησιμοποιώντας την κλίμακα που σας δίνεται. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Το μόνο που χρειάζεται είναι να είστε ειλικρινείς.

Β' ΜΕΡΟΣ

Α. Εκπαιδευτική συμπερίληψη στο γενικό σχολείο

1. Εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στη γενική τάξη.
2. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προϋποθέτει την εξασφάλιση όλων των αναγκαίων υποστηρικτικών μέσων στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αναπτυχθούν σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια.
3. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.
4. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί έμπρακτη εφαρμογή της αρχής των ατομικών δικαιωμάτων όλων των μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας.
5. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρίες.
6. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.
7. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος.
8. Μια από τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι η εφαρμογή καλών πρακτικών και αξιών από τις σχολικές μονάδες, ώστε να στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.
9. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη απαιτεί την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.
10. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί σε πτώση των επιδόσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών.
11. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και των οικογενειών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

B. Βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

1. Η διδασκαλία των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προϋποθέτει την αξιολόγησή τους και την δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών έπειτα από αξιολόγηση.
2. Η δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.
3. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται πολλές και διαφορετικές μορφές υποστήριξης είτε εντός είτε εκτός της σχολικής τάξης.
4. Μοναδικοί υπεύθυνοι για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.
5. Η διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής τάξης μπορεί να διεξαχθεί μόνο με μείωση της διδακτέας ύλης.
6. Η εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες διευκολύνεται με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας.
7. Η υποστηρικτική τεχνολογία για διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν είναι τις περισσότερες φορές διαθέσιμη στα γενικά σχολεία.
8. Η εύκολη και λειτουργική μετακίνηση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο προϋποθέτει κατάλληλη κτιριακή υποδομή.
9. Η προσβασιμότητα των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στα γενικά σχολεία είναι δύσκολη λόγω ελλειπών κτιριακών υποδομών.

Γ. Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

1. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στο γενικό σχολείο.
2. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να υποστηριχθούν τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.
3. Η εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική τάξη είναι δύσκολη χωρίς την υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.
4. Η υποστήριξη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με όλη τη σχολική κοινότητα (διευθυντή, ειδικότητες, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, προσωπικό σχολείου), καθώς και τις οικογένειες των μαθητών.

5. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της γενικής τάξης με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.
6. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ωφελούνται στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της γενικής τάξης.
7. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασής τους με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
8. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν απαιτεί ιδιαίτερες αλλαγές στον ρυθμό διδασκαλίας και έτσι η διδακτέα ύλη καλύπτεται εντός των χρονικών ορίων.
9. Οι μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες που περνούν τον περισσότερο χρόνο της σχολικής μέρας στο τμήμα ένταξης καλύπτουν επαρκώς τις ακαδημαϊκές τους ανάγκες.
10. Η συνεχής παροχή υπηρεσιών (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, υποστηρικτικό υλικό κ.ά.) είναι σημαντική ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.
11. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι πιο δύσκολη για μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές σε σύγκριση με άλλους μαθητές με αναπηρία.
12. Η περισσότερη προσοχή που απαιτείται για την εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δε στερεί χρόνο από τη διδασκαλία μαθητών χωρίς αναπηρία.
13. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως να επιδράσει αρνητικά στη συνολική απόδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία.
14. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών, των συνομήλικων και των εκπαιδευτικών τους.
15. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να προωθηθεί μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.
16. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ίσως διαταράξει τη διδασκαλία των μαθητών χωρίς αναπηρία.
17. Η ενημερότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τροποποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών όπως προβλέπεται για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο πλαίσιο της συμπερίληψης είναι απαραίτητη.
18. Η διδασκαλία μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες προϋποθέτει την επιμόρφωση πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής.
19. Η έλλειψη οικονομικών πόρων από το κράτος για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και για μόνιμους διορισμούς σε θέσεις Ειδικής Αγωγής αποτελεί

ανασταλτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

20. Εάν μπορείτε, παρακαλώ αναφέρετε ορισμένες αναπροσαρμογές, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη.....

Παράρτημα 2

Πίνακας 54: Πίνακας συνολικής διακύμανσης

Total Variance Explained							
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Σύνολο	% of Variance	Cumulative %	Σύνολο
1	7,820	20,051	20,051	7,820	20,051	20,051	5,462
2	4,113	10,546	30,597	4,113	10,546	30,597	5,224
3	3,035	7,782	38,379	3,035	7,782	38,379	4,946
4	1,596	4,093	42,472	1,596	4,093	42,472	5,420
5	1,552	3,980	46,452				
6	1,412	3,621	50,073				
7	1,269	3,253	53,326				
8	1,214	3,113	56,438				
9	1,100	2,821	59,260				
10	1,035	2,653	61,913				
11	,940	2,410	64,323				
12	,913	2,341	66,665				
13	,878	2,250	68,915				
14	,845	2,167	71,082				
15	,797	2,043	73,125				
16	,745	1,911	75,036				
17	,722	1,852	76,888				
18	,666	1,709	78,597				
19	,631	1,617	80,215				
20	,615	1,576	81,791				
21	,594	1,524	83,314				
22	,549	1,408	84,723				
23	,536	1,373	86,096				
24	,498	1,276	87,372				
25	,487	1,248	88,620				
26	,456	1,169	89,789				
27	,434	1,112	90,902				
28	,399	1,022	91,924				
29	,388	,995	92,919				
30	,372	,955	93,873				
31	,363	,931	94,804				
32	,343	,878	95,683				
33	,301	,773	96,455				
34	,295	,756	97,211				
35	,246	,630	97,841				
36	,244	,624	98,466				
37	,219	,561	99,027				
38	,197	,504	99,531				
39	,183	,469	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Πίνακας 55: Πίνακας αποτελεσμάτων με ποσοστά διακυμάνσεων

Communalities

	Initial	Extraction
A1	1,000	,374
A2	1,000	,410
A3	1,000	,366
A4	1,000	,435
A5	1,000	,346
A6	1,000	,526
A7	1,000	,477
A8	1,000	,435
A9	1,000	,253
A10	1,000	,475
A11	1,000	,289
B1	1,000	,277
B2	1,000	,319
B3	1,000	,423
B4	1,000	,492
B5	1,000	,400
B6	1,000	,371
B7	1,000	,306
B8	1,000	,326
B9	1,000	,296
Γ1	1,000	,346
Γ2	1,000	,599
Γ3	1,000	,378
Γ4	1,000	,479
Γ5	1,000	,616
Γ6	1,000	,538
Γ7	1,000	,505
Γ8	1,000	,431
Γ9	1,000	,407
Γ10	1,000	,291
Γ11	1,000	,346
Γ12	1,000	,484
Γ13	1,000	,510
Γ14	1,000	,627
Γ15	1,000	,668
Γ16	1,000	,584
Γ17	1,000	,505
Γ18	1,000	,419
Γ19	1,000	,235

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 56: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του πρώτου παράγοντα

Πίνακας Ενδοσυσχετίσεων							
	Γ1	Γ2	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ12
Γ1	1,000						
Γ2	,421	1,000					
Γ5	,448	,571	1,000				
Γ6	,314	,540	,533	1,000			
Γ7	,348	,484	,435	,372	1,000		
Γ8	,107	,312	,334	,376	,213	1,000	
Γ12	,258	,382	,451	,399	,342	,341	1,000

Σύνολο Στατιστικών					
	Μέση Κλίμακα αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση Κλίμακας αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένο Στοιχείο-Συνολική Συσχέτιση	Τετράγωνη Πολλαπλή Συσχέτιση	Τιμή Cronbach's Alpha αν το Στοιχείο διαγραφεί
Γ1	21,07	18,865	,434	,262	,797
Γ2	21,58	16,924	,657	,470	,760
Γ5	21,66	16,105	,680	,480	,753
Γ6	21,87	16,253	,620	,407	,764
Γ7	20,98	19,090	,517	,299	,787
Γ8	23,01	17,810	,403	,206	,807
Γ12	22,27	16,510	,522	,283	,785

Πίνακας 57: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του δεύτερου παράγοντα

Πίνακας Ενδοσυσχετίσεων										
	A6	A7	A10	B2	B4	B5	Γ9	Γ11	Γ13	Γ16
A6										
A7	,457									
A10	,348	,517								
B2	,273	,131	,187							
B4	,377	,378	,283	,421						
B5	,295	,236	,269	,217	,387					
Γ9	,199	,240	,136	,104	,178	,183				
Γ11	,435	,212	,167	,280	,292	,224	,197			
Γ13	,415	,380	,592	,106	,285	,296	,205	,246		
Γ16	,426	,400	,541	,124	,252	,281	,191	,367	,696	
Σύνολο Στατιστικών										
	Μέση Κλίμακα αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση Κλίμακας αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμέν ο Στοιχείο- Συνολική Συσχέτιση	Τετράγωνη Πολλαπλή Συσχέτιση	Τμή Cronbach's Alpha αν το Στοιχείο διαγραφεί					
A6	25,18	37,831	,594	,397	,783					
A7	26,50	38,071	,541	,405	,789					
A10	26,88	39,419	,567	,482	,788					
B2	25,00	42,025	,328	,234	,811					
B4	26,28	37,244	,520	,359	,792					
B5	25,87	39,443	,432	,212	,802					
Γ9	25,87	42,867	,287	,101	,814					
Γ11	24,79	41,386	,435	,283	,801					
Γ13	26,43	37,627	,595	,571	,783					
Γ16	26,13	37,367	,601	,558	,782					

Πίνακας 58: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του τρίτου παράγοντα

Πίνακας Ενδοσυσχετίσεων										
	A4	A5	A8	A9	B1	B3	B6	B7	B8	B9
A4										
A5	,508									
A8	,360	,395								
A9	,126	,217	,269							
B1	,080	,176	,275	,349						
B3	,235	,222	,327	,164	,381					
B6	,298	,312	,386	,238	,157	,339				
B7	,135	,103	,157	,143	,163	,176	,236			
B8	,205	,155	,259	,121	,151	,276	,342	,204		
B9	,146	,173	,221	,103	,141	,266	,185	,325	,316	

Σύνολο Στατιστικών					
	Μέση Κλίμακα αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση Κλίμακας αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένο Στοιχείο-Συνολική Συσχέτιση	Τετράγωνη Πολλαπλή Συσχέτιση	Τμή Cronbach's Alpha αν το Στοιχείο διαγραφεί
A4	40,80	11,083	,418	,313	,718
A5	40,92	10,254	,446	,335	,714
A8	40,86	10,690	,533	,313	,702
A9	41,25	10,530	,336	,181	,737
B1	40,84	11,308	,369	,253	,725
B3	40,66	11,315	,462	,283	,715
B6	40,91	10,772	,492	,294	,708
B7	40,88	11,266	,313	,154	,734
B8	40,61	11,520	,388	,209	,724
B9	40,86	11,094	,354	,205	,728

Πίνακας 59: Ενδοσυσχετίσεις και περιγραφικά στατιστικά για κάθε μεταβλητή του τέταρτου παράγοντα

Πίνακας Ενδοσυσχετίσεων						
	Γ15	Γ4	Γ17	Γ14	Γ18	Γ10
Γ15						
Γ4	,494					
Γ17	,403	,369				
Γ14	,639	,410	,259			
Γ18	,279	,327	,431	,209		
Γ10	,263	,278	,281	,195	,232	

Σύνολο Στατιστικών					
	Μέση Κλίμακα αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση Κλίμακας αν το Στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένο Στοιχείο-Συνολική Συσχέτιση	Τετράγωνη Πολλαπλή Συσχέτιση	Τμή Cronbach's Alpha αν το Στοιχείο διαγραφεί
Γ15	23,15	3,928	,638	,508	,650
Γ4	22,88	4,909	,558	,322	,697
Γ17	23,11	4,452	,495	,301	,697
Γ14	23,34	3,987	,503	,421	,698
Γ18	22,99	4,845	,411	,227	,719
Γ10	23,16	4,578	,343	,130	,744