



Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών  
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΠΜΣ «Επιστήμες Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

Τελική Διπλωματική Εργασία

**Θέμα:**

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με  
οπτική αναπηρία. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Φοιτήτρια: Ειρήνη Χρυσοβαλάντου Καλογριά

Αριθμός μητρώου: mea20020

Σύμβουλος Καθηγητής: Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη 2022

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΠΜΣ Επιστήμες Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία

General education teachers' attitudes toward inclusion of students with visual impairment

Καλογριά Ειρήνη Χρυσοβαλάντου

Εξεταστική επιτροπή:

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Παπακωνσταντίνου Δόξα

Κουστριάβα Ελένη

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



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας εκπονήθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία. Στόχος της η διερεύνηση μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων επηρεασμού της στάσης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη ατόμων με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο, η διαφοροποίηση ή όχι της στάσης τους απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία σε σχέση με αυτήν απέναντι στους μαθητές με άλλες αναπηρίες και η δυνατότητα αλλαγής της στάσης τους απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Το μέγεθος της τάξης, η τοποθεσία και ο εξοπλισμός του σχολείου, η εκπαίδευση, η εμπειρία και η ηλικία των εκπαιδευτικών, οι ανησυχίες τους για την πρόοδο των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του μαθητή είχαν αντίκτυπο στη στάση των εκπαιδευτικών. Ακόμη, δεν προτίμησαν οι εκπαιδευτικοί τη συμπερίληψη για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες σε αντίθεση με μαθητές με ήπιες αναπηρίες. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η κύρια υποστήριξη, με τη μορφή συναισθηματικής, εργαλειακής και εκπαιδευτικής υποστήριξης είχαν θετικό αντίκτυπο στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες, στο αίσθημα αυτεπάρκειας, στην αύξηση κινήτρων, στη μείωση των ανησυχιών τους. Συνεπώς συνιστάται η εξασφάλιση εξειδικευμένων και έμπειρων επαγγελματιών ειδικά για τις σοβαρές αναπηρίες, ο εξοπλισμός των τάξεων, η μείωση του μεγέθους τους, η άμεση κατάρτιση και επιμόρφωση μέσω μακροπρόθεσμων προγραμμάτων στη διδακτική, στις υποστηρικτικές τεχνικές, στην προσαρμογή της διδασκαλίας για μαθητές με οπτική αναπηρία και ειδικά για αυτούς με σοβαρές. Συνιστάται μελλοντική έρευνα για περαιτέρω διερεύνηση.

## **ABSTRACT**

In the context of the postgraduate program ‘‘Special Education and Rehabilitation’’ of University of Macedonia the current postgraduate project was prepared. Its aim was the examination through bibliographic research of factors of influence of general education teachers’ attitude toward inclusion of people with visual impairment in regular school, the differentiation of their attitude or not toward students with visual impairment in comparison to the attitude toward students with other disabilities and the possibility of changing their attitude toward students with visual impairment. The size of class, the location and equipment of school, teachers’ education, experience and age, their concerns about students’ progress and student’s characteristics had impact on teachers’ attitude. Moreover teachers didn’t prefer inclusion for students with severe disabilities in contrast to the students with mild disabilities. The results revealed that the main support with the form of emotional, material and educational support had positive impact on teachers’ attitude toward the inclusion of students with special needs, on sense of self-efficacy, on increase of motivation, on decrease of their concerns. Consequently, the ensurance of specialized and experienced of especially severe disabilities professionals, the equipment of classes and the decrease of their size, the immediate teachers’ professional development through long term programmes on teaching, assistive techniques, teaching adjustment for students with visual impairment and especially for those with severe disabilities are recommended. Future research for more examination is recommended.

**Λέξεις-κλειδιά:** teachers, attitudes, changing attitudes, factors, visual impairment, visual disability, inclusion, inclusive education, people with special educational needs, people with disabilities

## **Ευχαριστίες**

Εκφράζω ιδιαίτερα την εκτίμησή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και τους καθηγητές μου για την ακαδημαϊκή υποστήριξη και τις συμβουλές που μου παρείχαν όλη την ώρα ως φοιτήτρια. Ιδιαίτερες ευχαριστίες πρέπει να δώσω στον επιβλέποντα καθηγητή Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο για την ακούραστη επίβλεψη και τις ακαδημαϊκές συμβουλές που μου παρείχαν από την προετοιμασία της πρότασης μέχρι την παραγωγή της τελικής αυτής μελέτης.

Βαθιά μέσα από την καρδιά μου, τιμώ και εκτιμώ την υπομονή, την ενθάρρυνση, και την ηθική υποστήριξη που πήρα από την αδερφή μου και την οικογένειά μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9
2.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
2.1	Διασάφηση βασικών όρων.....	13
2.1.1	Συμπερίληψη .....	13
2.1.2	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .....	13
2.1.3	Ειδική Εκπαίδευση .....	14
2.1.4	Η έννοια της οπτικής αναπηρίας .....	14
2.1.5	Γενικός εκπαιδευτικός και δάσκαλος ειδικής αγωγής. Συνεργασία διδασκαλίας .....	14
2.1.6	Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο .....	15
2.2	Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	15
2.2.1	Ιστορικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.....	16
2.2.2	Η έννοια της συμπερίληψης .....	17
2.2.3	Η λογική/ φιλοσοφία της συμπερίληψης.....	18
2.2.4	Χαρακτηριστικά της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.....	19
2.2.5	Υπέρ και κατά της συμπερίληψης .....	20
2.2.6	Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης .....	22
2.2.7	Διάκριση των εννοιών συμπερίληψης και ένταξης/ ενσωμάτωσης.....	23
2.3	Στάσεις εκπαιδευτικών .....	25
2.3.1	Στάση.....	25
2.3.2	Μέτρηση στάσεων.....	27
2.3.3	Η σημασία των στάσεων .....	28
2.4	Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης .....	29
2.4.1	Γνώση, κατάρτιση και προετοιμασία .....	30
2.4.2	Ακαδημαϊκή εξέλιξη.....	31
2.4.3	Χρηματοδότηση και υποστήριξη, συνεργασία εκπαιδευτικών .....	32
2.4.4	Τύπος δασκάλου .....	32
2.4.5	Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	34
2.4.6	Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές.....	35
2.4.7	Δημογραφικά στοιχεία.....	35
2.4.8	Η νομοθεσία και χώρα.....	36
2.4.9	Τα είδη αναπηρίας ως παράγοντας διαμόρφωση στάσης.....	36
2.5	Μαθητές με οπτική αναπηρία .....	38
3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	41
4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	42
4.1	Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τους παράγοντες .....	42
4.2	Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς την επίδραση του τύπου και του βαθμού αναπηρίας στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία στη γενικό σχολείο.....	66
4.3	Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία μετά από προγράμματα κατάρτισης.....	86
5.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	112
5.1	Παράγοντες στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στην οπτική αναπηρία.....	112
5.2	Συζήτηση για τις διαφορές στις στάσεις των γενικών εκπαιδευτικών απέναντι στην οπτική αναπηρία σε σχέση με άλλες μορφές αναπηρίας.....	120
5.3	Συζήτηση για την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία.....	124

6.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	126
7.	ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ.....	127
8.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	131



## 1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αλλάξει ριζικά η αντίληψη σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ενώ αρκετές χώρες έχουν εφαρμόσει πολιτικές που ενθαρρύνουν τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών σε γενικά περιβάλλοντα. Σήμερα, η συμπερίληψη, η οποία ξεκίνησε για πρώτη φορά στην Ευρώπη το 1805, εκλαμβάνεται ως μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και καλωσορίζει την ποικιλομορφία μεταξύ όλων των μαθητών (UNESCO, 2008) και ως δέσμευση για την εκπαίδευση κάθε παιδιού.

Η διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας (Unesco, 1994), τόνισε την αξία της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που οδήγησε στον περιορισμό των ειδικών σχολείων. Πολλές κυβερνήσεις και σχολεία αρχίζουν να δέχονται σοβαρές πιέσεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης από οργανώσεις υπεράσπισης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (για παράδειγμα, τα Ηνωμένα Έθνη) και υποστηρικτές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η ένταξη στην Ελλάδα υποστηρίχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από την τελευταία νομοθεσία (Νόμος 2817/2000) που διασφαλίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδευτεί σε κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και αυτό να μην αποτελεί λύση ανάγκης λόγω έλλειψης ειδικών σχολείων (Vlachou, 2006).

Η επιτυχής εφαρμογή όμως μιας πολιτικής συμπερίληψης ακόμη και σε κράτη καλά προσαρμοσμένα ή βαθιά αφοσιωμένα στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες έχουν αποδειχθεί μια κρίσιμη μεταβλητή στην επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης (Hastings & Oakford, 2003)

Η στάση του εκπαιδευτικού και η αλληλεπίδρασή του με το μαθητή με αναπηρία είναι επίσης παράγοντας ποιοτικών εκπαιδευτικών ευκαιριών και εμπειριών (Cook, 2001), καθώς οι χαμηλές προσδοκίες του ίσως οδηγούν σε ανεπαρκή διδασκαλία και έλλειψη ακαδημαϊκής προόδου του μαθητή με αναπηρία (Donohue & Bornman, 2015).

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποδίδουν όταν υπάρχουν ειδικά σχεδιασμένες οδηγίες, συμπληρωματική υποστήριξη και υπηρεσίες για όλους τους διαφορετικούς μαθητές, όπως απαιτείται και για την αποτελεσματική μάθηση (Moore, Gilbreath & Mairuri, 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθίσταται επιτακτική η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία, ειδικά επειδή πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν αποδειχθεί ότι αποτυγχάνουν λόγω της στάσης των εκπαιδευτικών.

Για αυτό το λόγο η εργασία αυτή είναι απαραίτητο να ερευνηθεί μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία πάνω σε τρία ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι τα εξής:

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών (θετικές, αρνητικές, ανησυχία, απόρριψη, αδιαφορία, αποδοχή) ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο;
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία σε σχέση με μαθητές με άλλη μορφή αναπηρίας;
3. Πως μπορεί να αλλάξει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία;

## 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτή η μελέτη διερευνά τις στάσεις των γενικών καθηγητών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης καθώς και τις προκλήσεις που οι πρώτοι αντιμετωπίζουν. Όντας μέρος μιας κατηγορίας χωρίς αποκλεισμούς, οι μαθητές με προβλήματα όρασης πρέπει να απολαμβάνουν τις καλές προθέσεις της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η “Educationforall” είναι στρατηγική της UNESCO για την εξασφάλιση ίσης και ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, την εθνικότητα ή την κατάσταση αναπηρίας. Ωστόσο, η εφαρμογή της για παιδιά με αναπηρίες, φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες, καθώς υπάρχουν ορισμένα εμπόδια.

Τα εμπόδια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούν να εμφανιστούν σε διάφορους τομείς (χάραξη και εφαρμογή πολιτικής, χρηματοδότηση, στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της)

Αυτή η μελέτη στοχεύει να ενημερώσει τους γενικούς δασκάλους στα σχολεία με συμπερίληψη για την επίδραση των στάσεων των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων, ώστε αυτοί να προβούν στις απαραίτητες προσαρμογές για να επιτρέψουν στους μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση στα οφέλη της συμπερίληψης. Επιπλέον, αναμένεται να δοθεί η ευκαιρία στις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές να γνωρίσουν αυτές τις προκλήσεις και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την παροχή της απαιτούμενης υποστήριξης. Υπό το πρίσμα αυτό, η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο όπως και η κατανόηση της θετικής ή αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών και των επικεφαλής εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.

Ελπίζουμε ότι τα ευρήματα της έρευνας θα συνεισφέρουν σημαντικά στη γνώση και κατανόηση των εμποδίων που αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και στην αποτελεσματική εφαρμογή της ενώ θα ωφελήσουν άλλους ερευνητές που θέλουν να κάνουν περαιτέρω μελέτες ή έρευνες για αυτό το ερευνητικό πρόβλημα όπως και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής που είναι επιφορτισμένοι με την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

## **Σκοπός**

Θα εξεταστεί η στάση των εκπαιδευτικών γενικών σχολείων απέναντι στην ένταξη και η επίδρασή της στην εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία σε γενικά σχολεία και ιδιαίτερα μαθητών με πρόβλημα όρασης. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη στάση των εκπαιδευτικών (εμπειρία, κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη, υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και σχολική διοίκηση). Τέλος, θα διερευνηθούν αποτελεσματικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να καθοριστεί το θεμέλιο για μια πιο αποτελεσματική ένταξη.

Απαιτείται συνεπώς βαθύτερη κατανόηση και περιγραφή του τρόπου με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί μετά τον ορισμό βασικών εννοιών βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τη συμπερίληψη, τη μέτρηση και την έννοια της στάσης και τους παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Στο επόμενο στάδιο που είναι η μεθοδολογία παρουσιάζεται ο τρόπος και τα κριτήρια συγκέντρωσης των δεδομένων και ακολουθούν τα αποτελέσματα, στα οποία παρουσιάζεται ο στόχος, το δείγμα, η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα του κάθε άρθρου που ερευνήθηκε με σκοπό την κάλυψη των τριών ερευνητικών ερωτημάτων που έθεσα. Στο τμήμα των συμπερασμάτων-συζήτησης αναφέρονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής μας επισκόπησης και συγκρίνονται με αυτά προηγούμενων ερευνών. Οι περιορισμοί της βιβλιογραφικής επισκόπησης, οι επιπτώσεις της στην Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση και η βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκα αποτελούν τα τελευταία τμήματα της εργασίας μου.

## **Ερευνητικά ερωτήματα**

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών (θετικές, αρνητικές, ανησυχία, απόρριψη, αδιαφορία, αποδοχή) ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο;
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία σε σχέση με μαθητές με άλλη μορφή αναπηρίας;
3. Πως μπορεί να αλλάξει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία;

## **2.1 Διασάφηση βασικών όρων**

### **2.1.1 Συμπερίληψη**

Δεδομένου ότι το επίκεντρο αυτής της μελέτης είναι η εκπαίδευση, ο όρος συμπερίληψη περιορίστηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικές πολιτικές αλλάζουν και προσαρμόζονται, ώστε να περιλαμβάνουν στρατηγικές διδασκαλίας και μια ποικιλία μορφών παροχής υπηρεσιών για ένα ευρύτερο και πιο ποικίλο φάσμα μαθητών. Ο στόχος των αλλαγών και των προσαρμογών αυτών είναι και να εξασφαλιστούν μαθησιακά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας για όλα τα μέλη της τάξης. Υποστηρίζει την από κοινού εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν διαφορές από την τυπική επίδοση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:250). Με την ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion) από τη μια πλευρά ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχεται ειδικές υπηρεσίες και από την άλλη ο ίδιος αναδεικνύει τις δυνατότητές του (Χαρούπιας, 2003:7). Η συμπερίληψη είναι η πρακτική της παροχής υπηρεσιών και υποστήριξης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, ένα πλαίσιο σκέψης για μια κοινότητα μάθησης και όχι απλά ένα εκπαιδευτικό μοντέλο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και μορφές αναπηρίας θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον που μοιάζει περισσότερο με αυτό των συνομηλίκων τους χωρίς ειδικές ανάγκες, εφόσον οι ακαδημαϊκοί στόχοι τους μπορούν να επιτευχθούν στο συμπεριληπτικό περιβάλλον (Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Σε αυτό το περιβάλλον αναλαμβάνουν ρόλους και εργασίες που ανατίθενται και στους υπόλοιπους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:251).

### **2.1.2 Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, είναι οι ανάγκες που απαιτεί ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία, ώστε να μπορέσει να επωφεληθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα όπως οι άλλοι μαθητές σε μια τάξη συμπερίληψης (Garner & Davies, 2001). Λέγεται ότι ένα παιδί έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν έχει μαθησιακές δυσκολίες που το εμποδίζουν να ωφεληθεί από το μάθημα, και ως εκ τούτου απαιτεί ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

### **2.1.3 Ειδική Εκπαίδευση**

Πρόκειται για εκπαίδευση που παρέχει κατάλληλη τροποποίηση στα προγράμματα σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας, στους εκπαιδευτικούς πόρους, στο μέσο επικοινωνίας ή στο μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου να καλυφθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ special needs education, συντομογραφικά SNE (Hegarty, 1993). Η Ειδική Εκπαίδευση εξετάζει προσεγγίσεις που σέβονται τα παιδιά όπως είναι ως άτομα, αντί να επικεντρώνεται στη διαμόρφωσή τους με τον τρόπο που επιθυμεί η κοινωνία να είναι, δημιουργώντας έτσι κατηγορίες (Mmbaga, 2002).

Η κάλυψη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί τον πυρήνα της ατζέντας: εκπαίδευση για όλους. Ο στόχος της, εκτός από την συμπερίληψη αυτών των παιδιών στο σχολείο, είναι να δώσει έμφαση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και διαφορές. Ως εκ τούτου, ένας δάσκαλος στην τάξη θα πρέπει να λάβει υπόψη αυτές τις διαφορές στις μαθησιακές ανάγκες και συλλ μεταξύ των μαθητών και να προσπαθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο να τις καλύψει (Mmbaga, 2002).

### **2.1.4 Η έννοια της οπτικής αναπηρίας**

Περιορισμοί που επιβάλλονται από οπτική απώλεια ή μείωση της ικανότητας ενός ατόμου να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον. Περιλαμβάνει επίσης παιδιά με ολική τύφλωση και εκείνα με χαμηλή όραση.

### **2.1.5 Γενικός εκπαιδευτικός και δάσκαλος ειδικής αγωγής. Συνεργασία διδασκαλίας**

Καθώς οι τάξεις χωρίς αποκλεισμούς περιέχουν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, η συνεργασία εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική πτυχή της συμπερίληψης, γιατί κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να έχει όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες (Lipsky & Gartner, 1998), να προτείνει τροποποιήσεις διδακτικών μεθόδων και μέσων (Μαρκαντώνη, 2016:97).

Ο γενικός δάσκαλος αναλαμβάνει την ευθύνη της κύριας διδασκαλίας και ο δάσκαλος ειδικών αναγκών αντιμετωπίζει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Επομένως, ένας δάσκαλος, ο οποίος έχει ειδικευτεί σε προβλήματα όρασης, συμμετέχει στη διδασκαλία σε μια συμπεριληπτική τάξη με μαθητές με προβλήματα όρασης βοηθώντας τον γενικό δάσκαλο στην προετοιμασία διδακτικού υλικού, στην προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος που ταιριάζει σε μαθητές με προβλήματα όρασης, στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, όπως ανάγνωση και γραφή με μέθοδο braille, γυαλιά

φακούς κ.λπ., στο χειρισμό της υποστηρικτικής τεχνολογίας (Spungin, 2002) στην επιμόρφωσή του, στην εξατομικευμένη καθοδήγηση του μαθητή με πρόβλημα όρασης.

Επιπλέον, καθώς ο βαθμός των οπτικών ικανοτήτων ποικίλλει μεταξύ των μαθητών και οι μαθησιακές τους ανάγκες διαφοροποιούνται, οι στρατηγικές μάθησης για τους μαθητές με προβλήματα όρασης απαιτούν μοναδικούς τρόπους αντιμετώπισης των ακαδημαϊκών τους προβλημάτων. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να προκαθορίσουν διδακτικές προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιηθούν για αποτελεσματική διδασκαλία, όπως διαφορετικά αισθητηριακά ερεθίσματα, ήχοι, μυρωδιές, υφές και σχήματα, για να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια εικόνα του κόσμου και να έχουν άμεση επαφή με τα πειράματα (Salisbury, 2008), να κατακτήσουν τις αριθμητικές δεξιότητες με τη βοήθεια της μουσικής (Ευσταθίου, 2016:7).

### **2.1.6 Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο**

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο (IEP) είναι ένα πρόγραμμα σπουδών με συγκεκριμένους στόχους και στρατηγικές που εξάγεται από το γενικό πρόγραμμα σπουδών και έχει σχεδιαστεί ειδικά για να καλύψει τις ακαδημαϊκές ανάγκες ενός μαθητή με πρόσθετες ανάγκες. Καταστρώνεται με τη συνεργασία ομάδας ειδικών, γονέων και δασκάλων. Δεν απαιτεί εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά σκοπεύει να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν και να ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή στην τάξη συμπερίληψης (Mitchell, 2008).

## **2.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι το πλαίσιο μελέτης που χρησιμεύει για την οργάνωση όλης της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την εργασία. Η βιβλιογραφία αναθεωρήθηκε στους ακόλουθους τίτλους:

1. Ιστορικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς
2. Η έννοια της συμπερίληψης
3. Η λογική/ φιλοσοφία της συμπερίληψης
4. Χαρακτηριστικά της συμπερίληψης στην εκπαίδευση
5. Υπέρ και κατά/Η πρόκληση της συμπερίληψης
6. Παράγοντες επιτυχούς εφαρμογής συμπερίληψης
7. Συμπερίληψη και ένταξη/ ενσωμάτωση
8. Μαθητές με οπτική αναπηρία

9. Περιγραφή και μέτρηση στάσεων
10. Η σημασία των στάσεων
11. Στάσεις εκπαιδευτικών
12. Παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη
13. Τα είδη αναπηρίας ως παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων

### **2.2.1 Ιστορικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί υπό την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και παρέχει το θεμέλιο για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά ή τις δυσκολίες τους. Ο όρος συμπερίληψη, καθώς συσχετίζεται με την ειδική αγωγή για άτομα με ειδικές ανάγκες, συζητήθηκε για πρώτη φορά στο Συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, τον Ιούνιο του 1994(UNESCO, 2000).

Σε αυτό το συνέδριο, στο οποίο συμμετείχαν αντιπρόσωποι από ενενήντα δύο κυβερνήσεις και εικοσιπέντε διεθνείς οργανισμούς, υπογράφηκε ένα πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες όπως και η διακήρυξη για τα δικαιώματα του παιδιού, γνωστή ως η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Σε αυτήν περιλαμβάνεται η μετάβαση από το διαχωρισμό στη συμπερίληψη στην εκπαίδευση όλων των ατόμων «ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες συνθήκες, παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά και χαρισματικών, παιδιών του δρόμου και εργαζομένων, παιδιών από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιών από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες και παιδιών από άλλες μειονεκτικές ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (UNESCO, 2008). Λέγεται ότι είναι η πρώτη διεθνής δήλωση που εξέτασε τα ανθρώπινα δικαιώματα στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς τη θέτει στην κορυφή της ατζέντας (Eklindh & Van den Brule-Balescut, 2006).

Στον πυρήνα της βρίσκεται το βασικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, το οποίο έχει τις ρίζες του σε πολλές διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το 1945, στο παγκόσμιο συνέδριο, στο Jomtien της Ταϊλάνδης το 1990 για την Εκπαίδευση για Όλους («Education for all») και στο παγκόσμιο φόρουμ εκπαίδευσης στο Ντακάρ το 2000, αναδεικνύοντας τη συμπερίληψη ως μία από τις βασικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση οι μειονεκτούσες ομάδες.



Η θεμελιώδης αρχή του EFA είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν, και κυρίως όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν μαζί. Οποιαδήποτε μορφή διαχωρισμού θεωρείται πιθανή απειλή για την επίτευξη αυτού του βασικού δικαιώματος, για αυτό και εστιάζει ιδιαίτερα σε εκείνες τις ομάδες, οι οποίες, στο παρελθόν, είχαν αποκλειστεί από ευκαιρίες εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα δοκίμασαν την εφαρμογή της συμπερίληψης στα μέσα της δεκαετίας του 1990, καθώς μαθητές με αναπηρία και μαθητές που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες φοιτούσαν στις γενικές τάξεις μαζί με τους μαθητές χωρίς αναπηρία. Επιδιώκταν κυρίως η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:252). Η ένταξη στην Ελλάδα συστηματικά ξεκίνησε πριν 34 χρόνια με τυφλούς μαθητές (Χιουρέα, 2011:248).

### **2.2.2 Η έννοια της συμπερίληψης**

Αν και έγιναν πολλές προσπάθειες ορισμού της δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό της συμπερίληψης (Mitchell, 2005). Η ερμηνεία της είναι περίπλοκη και προβληματική, καθώς διαφορετικές χώρες την ορίζουν διαφορετικά μέσα από το δικό τους ξεχωριστό κοινωνικό και πολιτιστικό πρίσμα. Οι Clough και Corbett (2000) δήλωσαν ότι μπορεί να οριστεί με ποικίλους τρόπους «ανοικτούς σε διαφορετικές ερμηνείες» και από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθώς τα επιχειρήματα βασίζονται τόσο σε θέματα κοινωνικών όσο και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Κατά τον Winzer (2005) η ειδική εκπαίδευση συνδέεται στενά με ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης. Εμπεριέχει κατά την άποψή του διαχωρισμό, διακρίσεις, ανισότητα, παραβίαση των δημοκρατικών αρχών, καθώς δεν επιτρέπει ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές καθώς και το δικαίωμα εκπαίδευσης με τους συνομηλίκους του. Ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, βασίζεται στον αριθμό διεθνών συμφωνιών και νόμων που υποστηρίζουν την άποψη ότι ο υποχρεωτικός διαχωρισμός στην εκπαίδευση προσβάλλει τα βασικά δικαιώματα των παιδιών και ότι οι διακρίσεις λόγω αναπηρίας συρρικνώνουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Vanderpruye, Gyimah, & Deku, 2009). Η ένταξη στηρίζεται στην ανάγκη εγκατάλειψης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί τον αποκλεισμό, στην άρση των διαχωρισμών σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας και στην ελευθερία οργάνωσης της μελέτης του μαθητή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011 β:32).

Σύμφωνα με τον Ferguson (1998), είναι μια διαδικασία πρωτοβουλιών και μεταρρυθμίσεων για το συνδυασμό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθεί ένα ενιαίο σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης που θα ενσωματώνει όλα τα παιδιά και τους νέους ως ενεργά, πλήρως συμμετέχοντα μέλη της σχολικής κοινότητας και που θα θεωρεί τη διαφορετικότητα ως τον κανόνα, εξασφαλίζοντας εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και παρέχοντας ουσιαστικό πρόγραμμα σπουδών, αποτελεσματική διδασκαλία και απαραίτητη υποστήριξη για κάθε μαθητή. Για τους Fisher και Frey (2001) η συμπερίληψη προσφέρει τη δυνατότητα επιτυχίας σε όλους τους μαθητές με την παροχή πρόσβασης σε ευέλικτα, ελκυστικά και γεμάτα προκλήσεις προγράμματα σπουδών. Γενικά, σημαίνει «πλήρης ένταξη παιδιών με διαφορετικές ικανότητες σε όλες τις πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, στις οποίες έχουν πρόσβαση και τις οποίες απολαμβάνουν τα άλλα παιδιά» (Loreman, Deppele & Harvey, 2005).

### **2.2.3 Η λογική/ φιλοσοφία της συμπερίληψης**

Η συμπερίληψη είναι μια προσέγγιση ή μια διαδικασία που συμβαίνει, όταν τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο και ικανότητες μαθαίνουν μαζί στην ίδια τάξη και αλληλοεπιδρούν στο σχολικό περιβάλλον όλη την ημέρα. Στοχεύει στην κοινωνική ένταξη και εφαρμόζει το δικαίωμα του παιδιού, όπως αυτό εκφράζεται στην καθολική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα (UNESCO, 2003),

Η φιλοσοφία της συμπερίληψης αφορά στην αλλαγή του σχολείου με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Ο Winzer (2005) υποστηρίζει ότι οι μεταρρυθμίσεις στην ειδική εκπαίδευση απηχούν την ώθηση προς την ένταξη στη γενική εκπαίδευση. Εξήγησε ότι για να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της ζωής, πρέπει όλοι να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για να επιτύχουν στο σχολείο, ανεξάρτητα από τις διαφορές στη μάθηση, τη συμπεριφορά ή άλλα χαρακτηριστικά.

Στόχος της εκπαίδευσης στο σχολείο για όλα τα παιδιά σύμφωνα με την αρχή της φυσιολογικότητας είναι οι μαθητές με αναπηρία να εκτελούν στο μέγιστο για αυτούς βαθμό όσα μπορούν και οι τυπικοί συμμαθητές χωρίς να χρειάζεται η στήριξη των άλλων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:220)

Αυτό απαιτεί την αναδιάρθρωση των σχολείων για την εξάλειψη του διπλού συστήματος, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να μαθαίνουν μαζί (Winzer, 2005), και να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών. Οι αλλαγές

στο πρόγραμμα σπουδών, στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες αλληλοεπιδρούν και σχετίζονται μεταξύ τους εμπεριέχονται στη φιλοσοφία της συμπερίληψης (Edmunds, 2000).

Επιπλέον, η φιλοσοφία της συμπερίληψης αντανακλά την μεταβαλλόμενη κουλτούρα των σύγχρονων σχολείων με έμφαση στην ενεργό μάθηση, σε αυθεντικές βιωματικές πρακτικές και προγράμματα σπουδών, στις πολυεπίπεδες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, στην εστίαση στη μοναδικότητα και ισότητα, στη διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών, ώστε τα σχολεία να γίνουν υποστηρικτικές εκπαιδευτικές κοινότητες, όπου θα ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών και θα αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη σχολική κοινωνία. Τα βασικά στοιχεία των σχολείων χωρίς αποκλεισμούς στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό και στην έμπρακτη αποδοχή μέσω της συμμετοχής, της συνεργασίας και της ώθησης για μάθηση.

Σύμφωνα με τους Ihenacho και Osourji (2006) η φιλοσοφία της συμπερίληψης στηρίζεται στο γεγονός ότι «τα παιδιά που μαθαίνουν μαζί μαθαίνουν να ζουν μαζί». Δηλαδή, όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν στο κανονικό σχολείο ως παιδιά, τόσο περισσότερο τα άτομα με αναπηρίες ως ενήλικες επιτυγχάνουν εκπαιδευτικά και επαγγελματικά. Για να γίνουν αποδεκτά στον χώρο εργασίας και στην κοινωνία, τα άτομα με αναπηρία πρέπει να μάθουν πώς να λειτουργούν και να αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους (Okyere, 2003). Χωρίς τη συμπερίληψη τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μετά την εκπαίδευσή τους στα ειδικά σχολεία θα θεωρούνταν εξωγήινοι, αν επέστρεφαν στην κοινωνία. Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, όταν η διδασκαλία είναι αποτελεσματική και ικανοποιεί τις ατομικές δυνατότητες και μαθησιακές ανάγκες τους (Lindsay, 2003· Corbett, 2001· Ainscow, 1999).

Ως εκ τούτου, μπορεί να ειπωθεί ότι η συμπερίληψη αποτελεί μέρος της γενικής κοινότητας κάτω από απαραίτητες προϋποθέσεις και καλεί τους επικεφαλείς και την εκπαιδευτική κοινότητα να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές διαφορές μεταξύ των μαθητών όχι ως πρόβλημα αλλά ως καταλύτη για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής στήριξης μέσω της προετοιμασίας ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας (Johnsen, 2001· UNESCO, 1994).

#### **2.2.4 Χαρακτηριστικά της συμπερίληψης στην εκπαίδευση**

Για να θεωρηθεί ένα σχολείο ότι υπηρετεί τη συμπερίληψη πρέπει να διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά. Ο Okyere (2003) αναφέρει πέντε χαρακτηριστικά:

1. Η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Κάθε παιδί είναι σεβαστό ως μέρος της σχολικής κοινότητας, όπου ενθαρρύνεται να μαθαίνει και να επιτυγχάνει όσο το δυνατόν περισσότερο.

2. Η ετερογενής ομαδοποίηση. Όλοι οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία εκπαιδεύονται μαζί σε ομάδες και ο αριθμός των μαθητών προσεγγίζει φυσικές ή φυσιολογικές αναλογίες.

3. Κοινές δραστηριότητες με εξατομικευμένα αποτελέσματα και μαθησιακούς στόχους για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή. Οι μαθητές μοιράζονται ταυτόχρονα εκπαιδευτικές εμπειρίες, για παράδειγμα, μαθήματα, εργαστήρια, επιτόπια εργασία και ομαδική μάθηση. Η παροχή υπηρεσιών βασίζεται σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά παρά στην κατηγοριοποιημένη ομάδα.

4. Χρήση χώρων που συχνάζουν άτομα χωρίς αναπηρίες σε αίθουσες γενικής εκπαίδευσης και σε χώρους εργασίας στην κοινότητα. Τα σχολεία και οι αίθουσες διδασκαλίας δεν επικεντρώνονται στο πώς να βοηθήσουν κάποια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες, να ενταχθεί στη γενική εκπαίδευση αλλά στο πώς να λειτουργούν ως υποστηρικτικές κοινότητες που θα περιλαμβάνουν και θα καλύπτουν τις ανάγκες όλων.

5. Ισορροπημένη εκπαιδευτική εμπειρία: εξατομικευμένη ισορροπία μεταξύ των ακαδημαϊκών, λειτουργικών, κοινωνικών και προσωπικών πτυχών της σχολικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα ανάγνωσης και μαθηματικών.

Επομένως, η συμπερίληψη βασίζεται στην παραδοχή ότι οι ειδικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία μπορούν να καλυφθούν κατάλληλα στο γενικό σχολείο με τις κατάλληλες ρυθμίσεις και προπαρασκευή.

### **2.2.5 Υπέρ και κατά της συμπερίληψης**

Οι υποστηρικτές της συμπερίληψης υποστηρίζουν ότι όλοι οι μαθητές αποκομίζουν οφέλη. Τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία μαθαίνουν μαζί και ο ένας από τον άλλο. Η τάξη γενικής εκπαίδευσης προσφέρει μεγαλύτερη πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί σε ενισχυμένη απόκτηση και γενίκευση ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, ώστε τα παιδιά με αναπηρία να μπορέσουν να καταστούν υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας (Salisbury, 2008), την ουσιαστική συμμετοχή στα κοινά, τη

συνειδητοποίηση της αξίας του εαυτού τους (Μιχαηλίδης, 2009:23 και 111) και την ενίσχυση αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή με οπτική αναπηρία (Roe, 2011:223-224).

Οι μαθητές με αναπηρία έρχονται σε επαφή με συμμαθητές τους, αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, χτίζουν φιλίες, αλληλοεπιδρούν, στοιχεία εποικοδομητικά για τη διαδικασία της μάθησης και την ανάπτυξη θετικών στάσεων, μούνται στην υπομονή, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στον αλληλοσεβασμό (Huber, Rosenfeld & Fiorello, 2001· Sharpe, 1994). Πηγαίνουν σε σχολεία της γειτονιάς τους, όπου οι συνθήκες για τα παιδιά με αναπηρίες είναι πιο φυσιολογικές. Εκτός από το ακαδημαϊκό περιβάλλον, η συμπερίληψη μπορεί να λάβει χώρα σε μη ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, όπως γήπεδα, γυμναστήρια, μαθήματα επιλογής, στο μεσημεριανό γεύμα ή στη βιβλιοθήκη (Kurth, Rupparg, GrossToews, McCabe, Mcqueston & Johnston, 2019), τα οποία μπορεί να βοηθήσουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με αναπηρίες επιτρέποντάς τους να αλληλοεπιδρούν με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Palley, 2009). Έτσι μεγαλώνουν και αναπτύσσονται παράλληλα με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία, προετοιμάζονται για τη διαβίωση και την εργασία στις κοινότητες και στην κοινωνία. Η έρευνα δείχνει ότι όσο περισσότερο χρόνο περνάνε τα παιδιά με αναπηρία σε δημόσια σχολεία, τόσο περισσότερο επιτυγχάνουν εκπαιδευτικά και επαγγελματικά ως ενήλικες (Okyere, 2003), πράττουν ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται, καλλιεργούν την ηθική τους προσωπικότητα, επιλέγουν χωρίς να καταπιέζονται και μπορούν να ελίσσονται, όταν συμβεί κάτι απρόσμενο στην επαγγελματική τους διαδρομή (Μιχαηλίδης,2009:337), λειτουργούν φυσιολογικά και το περιβάλλον δεν τα θεωρεί διαφορετικά (Χατήρα,2000, όπως αναφέρεται στο Μαρκαντώνη, 2016:96).

Οι Having και McCommick (1990) στο Marylyn and Bursuck (1996) δηλώνουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται ως μια διαδικασία αποιδρυματοποίησης επιτρέποντας σε μαθητές με αναπηρίες να τοποθετούνται σε μικρότερες κοινότητες ανεξάρτητης διαβίωσης. Επίσης, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι δεν υπάρχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών χωρίς αναπηρία από τη συμπερίληψη, ενώ η αύξηση επίγνωσης των δυνατοτήτων και του αυτοσεβασμού των μαθητών με αναπηρία επηρεάζει τη διάθεσή τους για μάθηση και βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Vandercook, Fleetham, Sinclair & Tettie,1991). Ακόμη, οι μαθητές με αναπηρία αποδίδουν καλύτερα στις αξιολογήσεις ανάγνωσης και γραφής σε σύγκριση με μαθητές με αναπηρία που εκπαιδεύονται σε σχολεία ειδικής αγωγής (Rea, McLaughlin & Walter-Thomas, 2002· Rojewski, Lee & Gregg, 2015).

Η ένταξη δεν ωφελεί μόνο τους μαθητές με αναπηρίες, σύμφωνα με τους Villa και Thousand (2005), αλλά και όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα, οι οποίοι μπορούν να αλλάξουν το χωριστικό σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης σε ένα σύστημα παροχής υπηρεσιών χωρίς αποκλεισμούς. Με την εκπαίδευση στο γενικό σχολείο οι μαθητές με αναπηρία δε διανύουν μεγάλες αποστάσεις από το σπίτι μέχρι το σχολείο, ενώ αναπτύσσουν φιλίες που δε λειτουργούν μόνο στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:210).

Παρά τα οφέλη που προκύπτουν από την συμπεριληπτική εκπαίδευση υπάρχουν αντίθετες απόψεις. Σύμφωνα με τους Walmsley και Allington (1995), τα πολύ μικρά παιδιά με αναπηρίες δυσκολεύονται εξαιρετικά να δημιουργήσουν αμοιβαίες φιλίες. Ο Winzer (2005) υποστήριξε ότι η ίση εκπαιδευτική αντιμετώπιση δεν οδηγεί απαραίτητα σε ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Ο συνδυασμός παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε μια κανονική τάξη απαιτεί προσεκτικό προγραμματισμό και ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο δάσκαλος για να σχεδιάσει το κατάλληλο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες είναι λίγος. Επίσης δεν μπορεί να συνταιριάξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στα μοναδικά χαρακτηριστικά και την ποικιλία των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών λόγω των περιορισμένων εκπαιδευτικών πόρων και της απουσίας επιμόρφωσής. Η προσπάθεια για την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην παραμέληση των μαθητών χωρίς αναπηρία (Persson,1997, όπως αναφέρεται στο Bengt, 2012:167). Υποστηρίζεται ότι είναι πιθανό να υπάρξει διάσταση μεταξύ παιδαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς οι τελευταίοι θεωρούν ότι οι γενικοί δάσκαλοι δεν έχουν γνώσεις ειδικής αγωγής. Επιπλέον, το μέγεθος της τάξης, οι εξειδικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας, ορισμένα προγράμματα σπουδών που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για πρακτικές ανάγκες, ωθούν μαθητές με βαριά αναπηρία να μπορούν να εξυπηρετηθούν πιο εύκολα σε σχολεία ή τάξεις ειδικής αγωγής (Winzer, 2005). Η εκπαίδευση όμως μαθητών με αναπηρία σε διαφορετικές αίθουσες και με διαφορετικό πρόγραμμα και ο στιγματισμός της λήψης ειδικής διδακτικής στήριξης δε βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποτελέσουν ξανά μέλη της γενικής τάξης (Bengt,2012:169).

## **2.2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης**

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της εφαρμογής της. Για παράδειγμα, ο βαθμός στον οποίο οι διευθυντές και το προσωπικό των

σχολείων υποστηρίζουν αυτήν την πρακτική, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η επαρκής χρηματοδότηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την αυτό-εικόνα και επίδοση του μαθητή, η συνεργασία μεταξύ των φορέων κοινωνικοποίησης και το είδος της αναπηρίας είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των πρακτικών συνεκπαίδευσης (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014·Μιχαηλίδης, 2009:134). Με βάση μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται με την επιτυχία της ένταξης.

Ο πρώτος είναι ο τρόπος με τον οποίο δομούνται, οργανώνονται και διοικούνται τα σχολεία και οι τάξεις. Για παράδειγμα, η προσθήκη του στόχου της συμπερίληψης στους σχολικούς στόχους, η εξασφάλιση πόρων και εξοπλισμού ειδικής εκπαίδευσης στις τάξεις, η πρόσκληση ομιλητών για ενδιάμεσες ημέρες για να συζητήσουν τη συνεκπαίδευση προάγουν την επιτυχία της ένταξης (Kochhar, West & Taymans, 2000), όπως και η διαμόρφωση των αιθουσών ώστε ο μαθητής να κάνει αυτά που μπορεί και που του αρέσουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:222).

Ο δεύτερος περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην εφαρμογή της. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας και τους τύπους προγραμμάτων ένταξης, καθίσταται απίθανη η επιτυχία της ένταξης (Kochhar et al., 2000). Οι εκπαιδευτικοί όπως επισημαίνουν και άλλες έρευνες δεν είναι ενήμεροι σε μεγάλο βαθμό για τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών και χρειάζεται να εκπαιδευτούν (Αλεξάνδρου, 1987· Δράκος, 1990, 1993, 1996· Τζαβάρας, 1985, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδης, 2009:52) Πιο πρόσφατα, οι Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier, & Falkmer (2015) επιβεβαίωσαν εκ νέου ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους πρωταρχικούς παράγοντες και διαπίστωσαν ότι όσοι είχαν κατάρτιση στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες διατήρησαν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Τέλος, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών είναι η τρίτη κατηγορία (Kochhar et al., 2000). Στην πραγματικότητα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα βασικά συστατικά για την προώθηση ή την παρεμπόδιση της αποτελεσματικότητας της συμπερίληψης.

### **2.2.7 Διάκριση των εννοιών συμπερίληψης και ένταξης/ ενσωμάτωσης**

Φαίνεται να υπάρχει μια τάση να χρησιμοποιούνται η ενσωμάτωση και η συμπερίληψη ως συνώνυμα και είναι σωστό να διαχωριστούν. Σχετικά, η έκθεση

Warnock (1978) περιέγραψε την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη είναι η ενσωμάτωση ως προς την τοποθεσία, η οποία θεωρείται μια κατάσταση, όπου οι μονάδες βρίσκονται στον ίδιο χώρο όπως στα κανονικά σχολεία και όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως αναπηρίας μαθαίνουν μαζί. Η δεύτερη είναι η κοινωνική, όπου τα παιδιά που παρακολουθούν στις ειδικές τάξεις κοινωνικοποιούνται μαζί (για παράδειγμα στα διαλείμματα, σε κοινά γήπεδα). Και τρίτη είναι η λειτουργική, η οποία αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου υπάρχει συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας για ολόκληρη την τάξη και εξατομικευμένα. Όλες οι μορφές ενσωμάτωσης σύμφωνα με την έκθεση Warnock (1978) προϋποθέτουν κάποια μορφή αφομοίωσης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Η συμπερίληψη, σύμφωνα με την ίδια έκθεση Warnock, αφορά στο δικαίωμα των παιδιών να ανήκουν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, με όλη την απαραίτητη στήριξη. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να θεωρείται ως πρακτική και πολιτική ίσων ευκαιριών στο σχολείο και απαιτεί δέσμευση από όλο το προσωπικό, από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, τους γονείς, την κοινότητα και ολόκληρη την πολιτική ηγεσία.

Η συμπερίληψη δεν είναι «στατική» όπως η ενσωμάτωση, αλλά μια «συνεχής» διαδικασία. Πρόκειται για την οικοδόμηση μιας σχολικής κοινότητας που αποδέχεται και εκτιμά τις διαφορές μέσα από διάφορες δραστηριότητες (συζητήσεις με ολόκληρη την τάξη, εξατομικευμένη μάθηση, συνελύσεις, συμβούλιο μαθητών, ολοκληρωμένες ή διαδραστικές και συνεργατικές προσεγγίσεις για τη μάθηση) και δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα καλυφθεί αυτή η απόκλιση των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:251). Σύμφωνα με τον Varygynen (1996), είναι μία από τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης μέσω της διαδικασίας αυξημένης συμμετοχής σε προγράμματα μάθησης και άρσης τυχόν φραγμών και προκαταλήψεων που εμποδίζουν τον μαθητή να έχει πρόσβαση στο πλήρες πρόγραμμα σπουδών. Είναι η εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί τον αποκλεισμό, η απόρριψη των διαχωρισμών σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας και η ελευθερία στον τρόπο που ο κάθε μαθητής οργανώνει τη μελέτη του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α:32)



## 2.3 Στάσεις εκπαιδευτικών

### 2.3.1 Στάση

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για την επιτυχία της ένταξης, και για αυτό είναι σημαντικό αρχικά να τις κατανοήσουμε και στη συνέχεια να εκτιμήσουμε τους τρόπους με τους οποίους αυτές επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στα γενικά σχολεία. Η ιδέα της στάσης αναπτύχθηκε στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας και πάντα περιλάμβανε μια πτυχή αξιολόγησης (Albarracín, Johnson, & Zanna, 2005). Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν καθορίσει την έννοια της στάσης με πολλούς τρόπους.

Οι Fishbein και Ajzen (1975: 8-10) ορίζουν τη στάση ως "μια λανθάνουσα ή υποκειμενική μεταβλητή, η οποία θεωρείται ότι καθοδηγεί ή επηρεάζει τη συμπεριφορά, μια προδιάθεση να ανταποκρίνεται κανείς με σταθερά ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο σε σχέση με ένα δεδομένο αντικείμενο».

Οι Petty και Cacioppo (1981:7) την ορίζουν «ως διαρκές, γενικό, θετικό ή αρνητικό, συναίσθημα για κάποιο άτομο, αντικείμενο ή θέμα». Οι Eagly και Chaiken (1993:1) ως «μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης οντότητας με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας που εκδηλώνεται με θετική ή αρνητική συμπεριφορά». Οι Maio και Haddock (2009: 4), την προσεγγίζουν από την πλευρά τους «ως μια συνολική αξιολόγηση ενός ατόμου, αντικειμένου, ή σκέψης που βασίζεται σε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πληροφορίες».

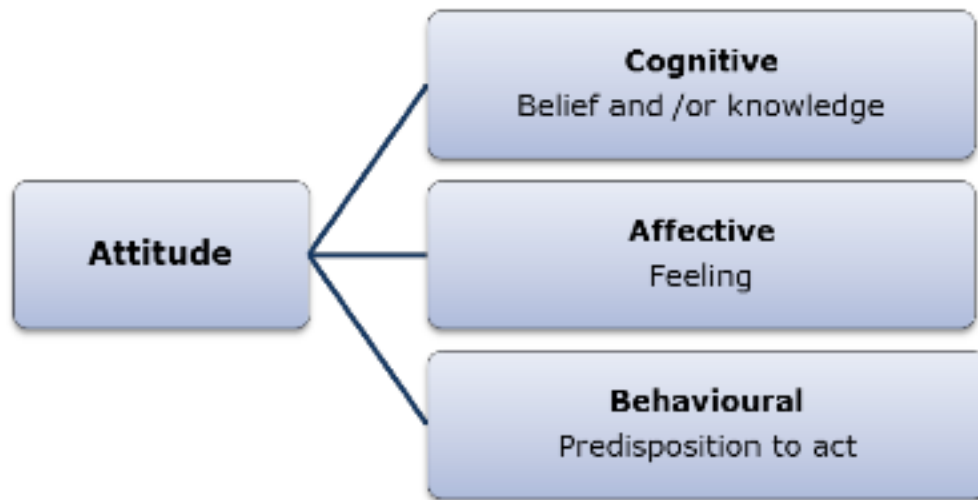
Οι στάσεις, όπως δείχνει το σχήμα 1, θεωρείται ότι απηχούν τρία επίπεδα: γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό (Cook, Tankesley, & Cook, 2000· Maio & Haddock, 2009· Ajzen & Fishbein, 2005). Το γνωστικό επίπεδο περιλαμβάνει αντιλήψεις, πεποιθήσεις, γνώσεις ενός ατόμου για το αντικείμενο στάσης και επηρεάζεται από τις πληροφορίες και τις εμπειρίες του ατόμου (για παράδειγμα, οι στάσεις του δασκάλου θα επηρεάζονταν από τις γνώσεις και την εμπειρία του για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες). Εάν η εμπειρία ήταν θετική, θα μπορούσε να αναπτύξει μια θετική άποψη για τα παιδιά και για τη συμπερίληψη. Εάν η εμπειρία του ήταν αρνητική, θα μπορούσε να δει την έννοια της συμπερίληψης αρνητικά.

Το συναισθηματικό αφορά στις διαθέσεις, συμπάθειες ή συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι σε σχέση με το αντικείμενο και μπορεί να αξιολογηθεί εξαιρετικά θετικό έως εξαιρετικά αρνητικό (Eagly & Chaiken, 1993). Σε σχέση με τη συνεκπαίδευση, η συναισθηματική συνιστώσα των στάσεων σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με την ανθρωπιστική πλευρά των εκπαιδευτικών.

Το συμπεριφορικό αναφέρεται στην απόκριση και πρόθεση του ατόμου να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο προς ένα άλλο, για παράδειγμα, οι προηγούμενες συμπεριφορικές αντιδράσεις δασκάλων απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή τα όσα είχαν ακούσει ή διαβάσει γι' αυτά, θα μπορούσαν να έχουν διαμορφώσει τη στάση τους και αυτή με τη σειρά της θα μπορούσε να καθορίσει τη συμπεριφορική προδιάθεσή τους απέναντι σε αυτά. Αυτή η προδιάθεση για δράση συνήθως προέρχεται ή συνάγεται από τα συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία των στάσεων των εκπαιδευτικών.

Έχει υποστηριχθεί ότι οι στάσεις μπορούν να διαμορφωθούν κυρίως ή αποκλειστικά με βάση οποιοδήποτε από τα τρία συστατικά (Eagly & Chaiken, 1993) χωρίς να απαιτείται συνδυασμός των τριών συνιστωσών. Επίσης το άτομο μπορεί να έχει κάποια πεποίθηση, την οποία μπορεί να μην την εξωτερικεύει εμφανώς στη συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, στη συνεκπαίδευση, οι δάσκαλοι μπορεί να πιστεύουν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ πρέπει να εντάσσονται στο συνηθισμένο σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, όμως μπορεί να μην ασχολούνται με την επιλογή εργασιών που μπορούν να πραγματοποιούν τα παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρία.

Σε μια ανασκόπηση διαφορετικών μελετών, οι Haddock & Maio, (2009) προσπάθησαν να βρουν συσχετίσεις μεταξύ των τριών συστατικών και της συνολικής στάσης του ατόμου. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κοινό αυτών των μελετών είναι η σύνδεση των θετικών πεποιθήσεων για ένα αντικείμενο στάσης με θετικές αποκρίσεις για αυτό το αντικείμενο και των αρνητικών πεποιθήσεων με δυσμενή συναισθήματα. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος με θετικές πεποιθήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές για παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρία είναι απίθανο να έχει αρνητικές πεποιθήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές για αυτά τα παιδιά.



Εικόνα 1 τα τρία συστατικά των στάσεων από τους Boer et al. (2011)

### 2.3.2 Μέτρηση στάσεων.

Ωστόσο, επειδή η στάση είναι μια σύνθετη έννοια και δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός είναι δύσκολο να εξεταστεί και να μετρηθεί. Απλά υπάρχει συναίνεση ότι «η εξωτερίκευση της στάσης συνεπάγεται τη διαμόρφωση μιας αξιολογικής κρίσης». (Haddock, 2004: 155). Παρά τη δυσκολία αξιολόγησης των στάσεων, η γνώση τους είναι κρίσιμης σημασίας για τη μελλοντική τροποποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων που εκδηλώνουν τις συγκεκριμένες στάσεις.

Για την αξιολόγησή τους είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη ότι η στάση είναι μια εσωτερική κατάσταση που μπορεί να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ή μπορεί να είναι προσωρινή αλλά είναι πάντα μεταβλητή, ότι υπάρχουν πολλαπλές οπτικές γωνίες, και ότι δεν εκδηλώνεται μια συγκεκριμένη στάση με τον ίδιο τρόπο από όλους (Henerson, Morris & Fitz-Gibbon, 1987). Το γεγονός αυτό της μεταβλητότητας των στάσεων των εκπαιδευτικών και της πιθανότητας μεταστροφής των αρνητικών σε θετικών αποτελεί σημαντικό τομέα εστίασης στις μελέτες συμπερίληψης.

Η έρευνα είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη μέτρηση των στάσεων. Εξετάζονται συνήθως η σχέση στάσεων και ανεξάρτητων μεταβλητών όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο διδασκαλίας και γνώσεων ειδικής αγωγής, ο βαθμός εμπειρίας και ετοιμότητας, η εμπιστοσύνη στον εαυτό, ο τύπος σχολείου, το μέγεθος της τάξης, τα συναισθήματά των εκπαιδευτικών, όταν τους ζητήθηκε να διδάξουν ή να αντιμετωπίσουν έναν μαθητή με ειδικές ανάγκες, οι προτάσεις τους για να καλύψει το σχολείο τις ανάγκες όλων των παιδιών. Συμπερασματικά, υπάρχουν ποικίλες απόψεις και ορισμοί για τις

στάσεις (Bohner και Dickel, 2011). Δεδομένου ότι το αντικείμενο της παρούσας μελέτης δεν είναι να λάβει μέρος στη συζήτηση για τον ακριβή ορισμό του όρου «στάση», αυτή η μελέτη δεν προχωρά περαιτέρω σε αναλύσεις και ορισμούς. Στην παρούσα μελέτη, ως στάση ορίζεται η τάση να ανταποκρίνεται κανείς με κάποιο βαθμό ευνοϊκής ή δυσμενούς συμπεριφοράς σε ένα συγκεκριμένο ψυχολογικό αντικείμενο (Bohner και Dickel, 2011).

### **2.3.3 Η σημασία των στάσεων**

Η σχέση μαθητή-δασκάλου είναι αναπόσπαστο μέρος της μάθησης για αυτό οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι καθοριστικές. Έχουν την πρωταρχική ευθύνη στην επιτυχή εφαρμογή της, διευκολύνουν ή περιορίζουν τις πρακτικές της (Kaikkonen, 2010·Sharma & Nuttal, 2016· Boyle, Toppins, & Jindal-Snape, 2013) και επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών με αναπηρία (Ernest & Rogers, 2009). Για αυτό θα πρέπει να εξεταστούν και να κατανοηθούν οι στάσεις των γενικών εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη (Avramidis, Bayliss, and Burden, 2000).

Οι στάσεις αποτελούν αντανάκλαση των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών που με τη σειρά τους καθοδηγούν τις συμπεριφορές ή τις πρακτικές τους. Οι στάσεις άλλοτε είναι υποστηρικτικές και άλλοτε αρνητικές. Ο εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων μπορεί να έχουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα για το μαθητή σε περιβάλλοντα συμπερίληψης ή να ανησυχούν και να απέχουν αρκετά από την αποδοχή της ή στη θεωρία να έχουν θετική στάση αλλά στην πράξη αρνητική ή να μην έχουν ανοιχτά αρνητική στάση (Boer, Pijl & Minnaert, 2011) ή να είναι λιγότερο πρόθυμοι να έχουν μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις τους (Mukhopadhyay, 2014), αν και κατανοούν τα οφέλη της συμπερίληψης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υποστηρίζουν τη εκπαίδευση σε διαφορετικό χώρο και να νιώθουν οίκτο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012:284).

Έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης τείνουν να έχουν αρνητικές αντιλήψεις για την ένταξη (Cochran, 1998· Cook, Semmel, & Gerber, 1999· Familia-Garcia, 2001· Forlin, 2001· Heflin & Bullock 1999), αν και υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν τα οφέλη της ένταξης για τους μαθητές (Huber et al., 2001· Luster & Durrett 2003· Peetsma, Vergeer, Karsten, & Roeleveld, 2001· Sharpe, 1994). Επίσης, δάσκαλοι με ελλιπή προετοιμασία, προϋπηρεσία και γνώση των πρακτικών συμπερίληψης διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας όσον αφορά στη διδασκαλία μαθητών σε συμπεριληπτικές τάξεις (Hernandez, Hueck & Charley, 2016· Symeonidou, 2002, 2009,

όπως αναφέρεται στο Σιμεωνίδου & Φτιάκα, 2012:277), δεν παρέχουν τις απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις που χρειάζονται οι μαθητές με αναπηρία (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007).

Ωστόσο, δάσκαλοι με μεγαλύτερη γνώση της ένταξης συνήθως έχουν πιο θετικές στάσεις και έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ότι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρίες (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Sheer, 1999). Όταν οι δάσκαλοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη, αυτό είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε χαμηλές προσδοκίες από τους δασκάλους για μαθητές με αναπηρίες και κακή απόδοση των τελευταίων (Cameron & Cook, 2013). Με τη σειρά τους, οι χαμηλές προσδοκίες μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές και ευκαιρίες για εξέταση πρόσθετων ευκαιριών μάθησης, δημιουργώντας μια κατάσταση, στην οποία οι μαθητές δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Cameron & Cook, 2013). Επιπλέον, οι δάσκαλοι με χαμηλές προσδοκίες είναι λιγότερο πιθανό να αφιερώσουν σημαντικό χρόνο στη διδασκαλία, οδηγώντας σε χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Brownell & Rajares, 1999). Δεδομένου ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης και την επιτυχία των μαθητών με αναπηρίες, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις (Avramidis et al., 2000).

#### **2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης**

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της εφαρμογής της. Για παράδειγμα, ο βαθμός στον οποίο οι διευθυντές και το προσωπικό των σχολείων υποστηρίζουν αυτήν την πρακτική, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η επαρκής χρηματοδότηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την αυτό-εικόνα και επίδοση του μαθητή, η συνεργασία μεταξύ των φορέων κοινωνικοποίησης και το είδος της αναπηρίας είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των πρακτικών συνεκπαίδευσης (Monsen et al., 2014· Μιχαηλίδης, 2009:134). Με βάση μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται με την επιτυχία της ένταξης.

Ο πρώτος είναι ο τρόπος με τον οποίο δομούνται, οργανώνονται και διοικούνται τα σχολεία και οι τάξεις. Για παράδειγμα, η προσθήκη του στόχου της συμπερίληψης στους

σχολικούς στόχους, η εξασφάλιση πόρων και εξοπλισμού ειδικής εκπαίδευσης στις τάξεις, η πρόσκληση ομιλητών για ενδιάμεσες ημέρες για να συζητήσουν τη συνεκπαίδευση προάγουν την επιτυχία της ένταξης (Kochhar et al., 2000), όπως και η διαμόρφωση των αιθουσών ώστε ο μαθητής να κάνει αυτά που μπορεί και που του αρέσουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β:222).

Ο δεύτερος περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην εφαρμογή της. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας και τους τύπους προγραμμάτων ένταξης, καθίσταται απίθανη η επιτυχία της ένταξης (Kochhar et al., 2000). Οι εκπαιδευτικοί όπως επισημαίνουν και άλλες έρευνες δεν είναι ενήμεροι σε μεγάλο βαθμό για τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών και χρειάζεται να εκπαιδευτούν (Αλεξάνδρου, 1987· Δράκος, 1990, 1993, 1996· Τζαβάρας, 1985, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδης, 2009:52) Πιο πρόσφατα, οι Vaz et al. (2015) επιβεβαίωσαν εκ νέου ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους πρωταρχικούς παράγοντες διαμόρφωσης και διατήρησης θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη.

Τέλος, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών είναι η τρίτη κατηγορία (Kochhar et al., 2000). Στην πραγματικότητα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα βασικά συστατικά για την προώθηση ή την παρεμπόδιση της αποτελεσματικότητας της συμπερίληψης. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία αποτελούν τα παρακάτω:

#### **2.4.1 Γνώση, κατάρτιση και προετοιμασία**

Η γνώση των εκπαιδευτικών για τις αναπηρίες των μαθητών τους, η εξάσκηση σε πρακτικές συμπερίληψης, ο βαθμός προϋπηρεσίας και εμπειρίας, ο βαθμός απόκτησης δεξιοτήτων στη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εφαρμογή της συμπερίληψης στα γενικά σχολεία (Cook, 2001· Fuchs, 2010) και φαίνεται να έχουν θετική επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών (Avramidis et al., 2000· Forlin, 2001). Αυτή η εμπειρία μπορεί να προέλθει από διδασκαλία σε περιβάλλον συμπερίληψης για πολλά χρόνια (Avramidis et al., 2000), σε περιβάλλον συνδιδασκαλίας (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996) ή από άμεση εμπειρία εργασίας με μαθητή που λαμβάνει εξειδικευμένες υπηρεσίες (Giangreco, Dennis, Sloninger, Edelman & Schattman, 1993). Σε έρευνα Ινδών εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε πως η εκπαίδευση που έλαβαν και τα

χρόνια διδασκαλίας ήταν από τα στοιχεία που επηρέασαν την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα άτομα με αναπηρία (Parasuram & Trust, 2006, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδης, 2009:147)

Όσοι είχαν υψηλά επίπεδα γνώσης και προετοιμασίας ανέφεραν συνήθως θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη (Schultz & Simpson, 2013) και είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους να διδάξουν σε παιδιά με αναπηρίες (Brownell & Parjares, 1999· Fuchs, 2010).

Όταν όμως οι γενικοί δάσκαλοι εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με την έλλειψη γνώσης των χαρακτηριστικών συγκεκριμένων αναπηριών (Alfaro, Kupczynski & Mundy, 2015) και την απουσία προετοιμασίας τους για συμπερίληψη ήταν πιο πιθανό να εκδηλώσουν αρνητικές στάσεις με αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών (Fuchs, 2010).

#### **2.4.2 Ακαδημαϊκή εξέλιξη**

Σύμφωνα με τους Scott, Jellison, Chappell & Standridge (2007), πολλοί δάσκαλοι ανησυχούν για τις ακαδημαϊκές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρίες, για παράδειγμα, αν μπορούν να περάσουν υψηλού επιπέδου κρατικές εξετάσεις (McCarthy, Wiener & Soodak, 2016), ή αναρωτιούνται αν υπάρχουν μόνο κοινωνικά οφέλη για μαθητές με αναπηρίες ενώ η ακαδημαϊκή εξέλιξη να τους είναι πολύ δύσκολη. Άλλοι πιστεύουν ότι η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης θα επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες ή διαπιστώνουν ότι υπάρχουν προβλήματα που είναι πέρα από τον κύκλο ελέγχου τους και θεωρούν δύσκολη την εξεύρεση λύσεων και την παροχή αναγκαίων υπηρεσιών (Vaz et al., 2015).

Επίσης η διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών αναδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες για τους δασκάλους, καθώς αρκετοί πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης θα είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές με αναπηρίες ή ότι δεν είναι κατάλληλο για τις γνωστικές ικανότητές τους (Dymond, Renzaglia, Gilson & Slagor, 2007).

### 2.4.3 Χρηματοδότηση και υποστήριξη, συνεργασία εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τους πόρους και την υποστήριξη που λαμβάνουν από το προσωπικό του σχολείου επηρεάζουν επίσης τη στάση τους απέναντι στην συμπερίληψη. Σε αρκετές μελέτες, οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι οι πόροι και η υποστήριξη, η ουσιαστική και συνεχής κατάρτιση επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή της (Ernest & Rogers, 2009) όπως και η υποστήριξη της οικογένειας και των σχολικών αρχών (Μιχαηλίδης, 2001, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδης, 2009:19-20).

Μερικοί δάσκαλοι θεωρούν ότι τους λείπει χρόνος για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, πιέζονται από τις απαιτήσεις που τίθενται στις τάξεις τους, καθώς λόγω εξάπλωσης της πολιτικής της συμπερίληψης όλο και περισσότεροι μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες τίθενται στις τάξεις γενικών σχολείων (Shoho & Katims 1998). Τρομοκρατούνται, δεν νιώθουν σίγουροι αν θα ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες εργασίας, ενδέχεται να εργαστούν σε μεγαλύτερο βαθμό και περισσότερες ώρες από τις καθορισμένες για να διδάξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τροποποιήσουν τα προγράμματά τους (Persson, 1997, όπως αναφέρεται στο Bengt, 2012:163-164). Η έλλειψη συνεπώς πόρων και υποστήριξης όπως και ο φόρτος εργασίας συχνά οδηγεί τους γενικούς δασκάλους σε απογοητεύσεις στις συμπεριληπτικές τάξεις (Fuchs, 2010).

Η απουσία προσαρμογής κτηριακών υποδομών, η υψηλή επικινδυνότητα στους εσωτερικούς χώρους και στους χώρους από το σπίτι μέχρι το σχολείο και στην επιστροφή των μαθητών από αυτό, η απουσία εξοπλισμού και προσβασιμότητας σε αίθουσες γυμναστικής, καλλιτεχνικών, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών, πολλαπλών χώρων, χώρων υγιεινής και τα προβλήματα αξιοποίησης λογισμικών προγραμμάτων για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της συμπερίληψης (Μιχαηλίδης, 2009: 273-274).

### 2.4.4 Τύπος δασκάλου

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και στήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η παροχή προτάσεων και η τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων και των μέσων από ειδικό επιστημονικό προσωπικό που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, τη σωματική και ψυχική τους κατάσταση (Μαρκαντώνη, 2016:97) είναι καθοριστικής σημασίας (Hastings & Oakford, 2003).

Η στάση των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη παρουσιάζει ομοιότητες και διαφορές. Αν και πολλοί δάσκαλοι ήταν θετικοί ως προς τη



συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ήταν γενικά πιο υποστηρικτικοί για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Hernandez et al., 2016). Επιπλέον, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι ήταν επιλεκτικοί στην επιλογή δασκάλου γενικής αγωγής για ένταξη. Πολλοί δάσκαλοι ειδικής αγωγής πίστευαν ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής αγανακτούσαν να έχουν μαθητές με αναπηρία στις τάξεις τους.

Η προοπτική συνεργασίας με έναν ειδικό εκπαιδευτικό στην ίδια αίθουσα είναι πιθανό να αγχώσει τους γενικούς εκπαιδευτικούς, να τους οδηγήσει σε σύγχυση ρόλων. Τότε ενδέχεται ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να επαναπαυθεί και να του μεταθέσει τις ευθύνες του θεωρώντας καλύτερη την εκπαίδευσή των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε διαφορετικές αίθουσες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αισθάνεται ότι έχει μόνο αυτός το ρόλο του καθοδηγητή αποκλείοντας τη δυνατότητα συνεργασίας και ανατροφοδότησης για το έργο του από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Η άλλη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να αμφισβητήσει τις ικανότητές του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και να αναζητήσει ο ίδιος τρόπους επίλυσης των δυσκολιών στη τάξη χωρίς αναζήτηση της στήριξης των ειδικών εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α: 245 και 260).

Επίσης σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Thomas,1995, όπως αναφέρεται στο Bengt, 2012) η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οδηγεί τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να διαχωρίσουν τις ευθύνες τους, και να θεωρούν ότι η δική τους ευθύνη είναι η διδασκαλία των μαθητών χωρίς αναπηρία, ενώ η ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι η διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία. Για τον Thomas(1995) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δε θέλουν να αναλάβουν την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, επειδή κατά τη γνώμη τους δεν είναι σχετικοί με το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής (Thomas, 1995, όπως αναφέρεται στο Bengt, 2012:169-170)

Επιπρόσθετα ο βαθμός υποστήριξης και συνεργασίας με την οικογένεια του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η διάθεση των εκπαιδευτικών για δημιουργία μη παθητικών ατόμων και για επίλυση των διάφορων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε μαθήματα ή σε θέματα παραβατικότητας ή επιθετικότητας με την αξιοποίηση του διαλόγου και την παροχή θετικής ανατροφοδότησης αναδεικνύονται σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης τους (Μιχαηλίδης, 2009: 299-300).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και ειδικής αγωγής απαρίθμησαν τα ακόλουθα εμπόδια για την επιτυχή ένταξη:

- Υποστήριξη/εκπαίδευση.
- Τάξεις με ακατάλληλες αναλογίες μαθητών ειδικής αγωγής.
- Αδυναμία κάλυψης των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών.
- Διαχείριση συμπεριφοράς.
- Προγραμματισμός χρόνου για αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και
- Κοινός χρόνος προγραμματισμού με την εκπαιδευτική ομάδα (Heflin & Bullock, 1999).

#### **2.4.5 Βαθμίδα εκπαίδευσης**

Οι Larrivee & Cook (1979) διαπίστωσαν ότι καθώς οι μαθητές ανεβαίνουν βαθμίδα, οι στάσεις των δασκάλων γίνονται όλο και πιο αρνητικές. Σε μεγάλο μέρος της έρευνας, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν γενικά πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Αυτή η διαφορά στις στάσεις μπορεί να οφείλεται στο ότι πολλοί δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λιγότερη επαφή με μαθητές με αναπηρίες (Ernest & Rogers, 2009).

Επιπλέον, οι καθημερινές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να διαδραματίσουν ρόλο στη στάση απέναντι στην ένταξη. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκουν πολλές ομάδες μαθητών κατά τη διάρκεια της ημέρας, ενώ οι δάσκαλοι του δημοτικού έχουν συνήθως την ίδια ομάδα μαθητών για όλη την ημέρα. Αυτή η ρύθμιση περιορίζει τον χρόνο που αφιερώνουν οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με οποιαδήποτε ομάδα μαθητών και περιορίζει τον χρόνο που έχουν οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν ανησυχίες σχετικά με τη διδασκαλία, τις εξετάσεις και τις τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών (Pierson & Howell, 2013). Αν και οι απαιτήσεις μπορεί να διαφέρουν, οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξουν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Ernest & Rogers, 2009). Αν και μεγάλο μέρος της έρευνας δείχνει ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού τείνουν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη, αυτό δεν συμβαίνει πάντα (Logan & Wimer, 2013).

#### **2.4.6 Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές**

Η έρευνα δείχνει ότι πολλοί δάσκαλοι αναγνωρίζουν τα οφέλη της ένταξης τόσο για τους μαθητές με αναπηρίες όσο και για τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες. Ωστόσο, ορισμένοι δάσκαλοι εξέφρασαν την ανησυχία τους για το πώς η ένταξη των μαθητών με αναπηρία θα επηρεάσει την κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο των συμμαθητών τους στην τάξη (Lalvani, 2013). Για παράδειγμα, ορισμένοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα χλευάζονταν ή θα εκφοβίζονταν από τους συνομηλίκους τους και ότι ίσως εξυπηρετούνταν καλύτερα σε τάξεις ειδικής αγωγής. Πολλοί αμφισβήτησαν το αν οι ανάγκες διαφορετικών μαθητών θα μπορούσαν να καλυφθούν στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης και υποστήριξαν την ανάγκη για χωριστές ρυθμίσεις, δηλώνοντας ότι η διδασκαλία των μαθητών σε τάξεις ειδικής αγωγής θα επέτρεπε στους μαθητές με αναπηρίες να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Lalvani, 2013·Moore, 2012: 270-271).

#### **2.4.7 Δημογραφικά στοιχεία.**

Δημογραφικά στοιχεία, όπως η εμπειρία διδασκαλίας, το επίπεδο εκπαίδευσης, η ηλικία, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση, συμπεριλήφθηκαν σε πολλές μελέτες. Ωστόσο, οι συσχετίσεις τους με τη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη ήταν ασυνεπείς. Για παράδειγμα, το φύλο παίζει ρόλο (Μιχαηλίδης, 2009: 301). Ορισμένες έρευνες έχουν βρει ότι οι γυναίκες δάσκαλοι είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους (Ernest & Rogers, 2009). Ωστόσο, άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι άνδρες δάσκαλοι ήταν πιο θετικοί (Ernest & Rogers 2009) ή ότι δεν υπήρχαν διαφορές (Hastings & Logan, 2013).

Άλλοι πιστεύουν πως παίζει ρόλο η ηλικία (Μιχαηλίδης, 2009: 301). Όταν η ηλικία συγκρίθηκε με τις στάσεις των δασκάλων, οι νεότεροι δάσκαλοι είχαν πιο θετικές στάσεις για την ένταξη και ένιωθαν περισσότερη υποστήριξη από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Ωστόσο, ορισμένοι δάσκαλοι είχαν ανάμεικτες πεποιθήσεις σχετικά με τον διαχωρισμό των μαθητών με αναπηρία. Γενικά, οι νεότεροι δάσκαλοι είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη και ήταν πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη (Hernandez et al., 2016). Κατά καιρούς, πιο έμπειροι δάσκαλοι επέδειξαν θετική στάση. Ωστόσο, συχνά ήταν λιγότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη (Giffing, Warnick, Tarpley & Williams, 2010). Κατά τη σύγκριση των στάσεων των δασκάλων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη

εκπαίδευση είχαν συνήθως πιο ευνοϊκές στάσεις, κάτι που μπορεί να υποδηλώνει ότι οι στάσεις των δασκάλων μπορεί να σχετίζονται με την ηλικία (Hernandez et al., 2016).Κι σε άλλες έρευνες Ινδών αυτή τη φορά εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε πως η διαφορά ανάμεσα σε νεαρότερους ή μεγαλύτερους σε ηλικία, η διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες και η εκπαίδευση που έλαβαν ήταν από τα στοιχεία που επηρέασαν την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αναπηρία (Parasuram & Trust, 2006, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδης, 2009: 147)

#### **2.4.8 Η νομοθεσία και χώρα**

Συμπεριλαμβάνεται στους παράγοντες, που επηρεάζουν τη στάση και η νομοθεσία των χωρών. Για παράδειγμα δάσκαλοι σε χώρες με νόμους που απαιτούσαν την ένταξη, είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη από ότι σε χώρες που δεν την προωθούσαν. (Bowman, όπως αναφέρεται στο Avramidis & Norwich, 2002). Οι Avramidis and Norwich (2002) βρήκαν ότι σε χώρες που δεν υπήρχε ιστορικό προσφοράς συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρίες (Γκάνα, Φιλιππίνες, Ισραήλ και Ταϊβάν) οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν λιγότερο θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη υποδεικνύοντας ότι και τα διαφορετικά πολιτικά, πολιτιστικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να επηρεάσουν τη συνολική υποστήριξη ή την αντίσταση στην εφαρμογή της (Hsieh, Hsieh, Otrosky & McCollum, 2012).

#### **2.4.9 Τα είδη αναπηρίας ως παράγοντας διαμόρφωση στάσης**

Οι τύποι αναπηριών των μαθητών μπορεί επίσης να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής δεν είναι εξοικειωμένος με την αναπηρία του μαθητή. Ο τύπος της αναπηρίας του μαθητή αποτελεί κοινό παράγοντα στη βιβλιογραφία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β:216).

Σύμφωνα με την έρευνα, όσο πιο σοβαρή ήταν η αναπηρία, τόσο λιγότερο πρόθυμοι ήταν οι δάσκαλοι να συμπεριλάβουν μαθητές (Cook, 2001). Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι είχαν θετική στάση για τη διδασκαλία μαθητών με πιο ήπιες αναπηρίες αλλά πιο αρνητικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με πιο σοβαρές αναπηρίες λόγω των ανησυχιών τους σχετικά με ακατάλληλες συμπεριφορές (Pierson & Howell, 2013). Και σε άλλες έρευνες για ένα μέρος των συμμετεχόντων κατάλληλη είναι η εκπαίδευση μόνο των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες έξω από τη γενική τάξη (Persson, 1997, όπως αναφέρεται στο Bengt, 2012:167).

Οι Coutsocostas και Alborz (2010) έδειξαν ότι τόσο ο τύπος όσο και η σοβαρότητα των αναπηριών επηρέασαν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις τάξεις συμπερίληψης. Αυτό το αποτέλεσμα επαναλήφθηκε από τους Cagran και Schmidt (2011), οι οποίοι απέδειξαν ότι οι τύποι αναπηριών που είχαν οι μαθητές σχετίζονταν με τη στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτές οι στάσεις φαίνεται να διαφέρουν μεταξύ των δασκάλων από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (ΗΑΕ), την Παλαιστίνη, την Τουρκία και τη Σλοβενία δέχονταν περισσότερο τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς σε σχέση με τους μαθητές με άλλους τύπους αναπηριών. Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι στη Σαουδική Αραβία κράτησαν πιο αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες, σε σύγκριση με άλλους τομείς αναπηρίας, στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, οι δάσκαλοι στη Σαουδική Αραβία ήταν πιο ευνοϊκοί για να συμπεριλάβουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους. Παρόλο που μοιάζουν στην κουλτούρα με τη Σαουδική Αραβία, οι δάσκαλοι στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα κράτησαν αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Cagran & Schmidt, 2011). Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι σε διαφορετικές χώρες μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με το ποιοι μαθητές με αναπηρίες συμπεριλαμβάνονται πιο εύκολα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, αν και η μεθοδολογία και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτές τις διάφορες μελέτες διέφεραν και μπορεί να συνέβαλαν σε ασυνεπή ευρήματα.

Υπήρχαν εξίσου διαφορετικές στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών από διαφορετικές χώρες όσον αφορά τους τύπους αναπηριών που υποστήριζαν λιγότερο την ένταξη στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι Παλαιστίνιοι δάσκαλοι είχαν αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με τύφλωση και νοητική υστέρηση (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004). Οι δάσκαλοι στην Τουρκία αυτό-αξιολογήθηκαν ως λιγότερο ανοιχτοί στην εργασία με μαθητές με αυτισμό (Rakar & Kaczmarek, 2010), ενώ οι δάσκαλοι στη Σλοβενία απέφευγαν να διδάσκουν μαθητές με συμπεριφορικές και συναισθηματικές αναπηρίες (Cagran & Schmidt, 2011). Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι όταν οι δάσκαλοι έχουν εμπειρία στην εργασία με άτομα με αναπηρία, είναι πιο πιθανό να έχουν θετική στάση στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία (Doise, 1986, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδης, 2009:290). Άλλες όμως έρευνες έδειξαν ότι τα βιώματα με άτομα με αναπηρία είτε στο στενό περιβάλλον είτε στην εργασιακή ζωή δεν παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων από μέρους των εκπαιδευτικών (Avramidis et al.,

2000, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδης, 2009: 294-295). Ένας παράγοντας από μόνος του δεν ευθύνεται για διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Είναι πιθανότατα ένας συνδυασμός ευρέων συστημικών παραγόντων που ευθύνεται για αυτό.

## 2.5 Μαθητές με οπτική αναπηρία

Δεδομένου ότι αυτή η μελέτη αφορά άτομα με προβλήματα όρασης είναι επιτακτική ανάγκη να εξεταστούν ζητήματα που σχετίζονται με τα προβλήματα όρασης. Αυτά αναφέρονται τόσο στην τύφλωση όσο και στην χαμηλή όραση. Με αυτήν την έννοια, ένα άτομο έχει προβλήματα όρασης, εάν έχει αρκετά σοβαρό οπτικό περιορισμό, ώστε να απαιτεί κάποια περιβαλλοντική τροποποίηση για να λειτουργεί αποτελεσματικά (Scholl, 1986).

Η όραση μπορεί να οριστεί νομικά και εκπαιδευτικά. Ο νομικός ορισμός περιγράφει την οπτική δυσλειτουργία λαμβάνοντας υπόψη την οπτική οξύτητα ενός ατόμου. Χρησιμοποιείται από ορισμένες κυβερνήσεις για να καθοριστεί ο βαθμός οπτικής δυσλειτουργίας και βάσει ιατρικών μετρήσεων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο χρησιμοποιεί την όρασή του. Θεωρεί τυφλό άτομο αυτό που έχει οπτική οξύτητα 20/200 ή λιγότερο από αυτή, ακόμη και με τη χρήση οπτικών συσκευών και με χαμηλή όραση αυτό που έχει οπτική οξύτητα 20/70 (Spungin, 2002).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν περαιτέρω σε δύο διαφορετικές ομάδες, ανάλογα με την ηλικία έναρξης της βλάβης (Hollins, 1989). Η διαταραχή της όρασης μπορεί να είναι συγγενής, (αμφιβληστροειδοπάθεια, γλαύκωμα, φλοιώδης όραση, κολόβωμα, υποπλασία του οπτικού νεύρου κ.λπ. (Kirk, Gallanger, Coleman & Anastasiow, 2011), να εμφανίζεται κατά τη διάρκεια ή λίγο μετά τη γέννηση έτσι, τα άτομα αυτά δεν έχουν γνώση ή ανάμνηση της φυσιολογικής όρασης, ή να αποκτάται αργότερα στη ζωή και ως εκ τούτου είναι σε θέση να θυμούνται τι είναι να έχει κάποιος φυσιολογική όραση. Αυτό κάνει τις εμπειρίες εκείνων των ατόμων με επίκτητη οπτική δυσλειτουργία να διαφέρουν κατά κάποιο τρόπο από αυτές των ατόμων με συγγενή διαταραχή όρασης. Ορισμένα χαρακτηριστικά των ατόμων με χαμηλή όραση περιλαμβάνουν το να τοποθετούν τα αντικείμενα κοντά στα μάτια τους για να τα δουν, περιορισμένη κεντρική ή περιφερειακή όραση, θόλωση υφής και χρώματος, παραμόρφωση εικόνων κ.ά. (Rogow, 1999).

Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να ελαφρυνθούν ελαφρώς με τη χρήση συσκευών, όπως γυαλιά ή φακοί επαφής και με υποστηρικτική τεχνολογία που προβάλλει σε μεγαλύτερες διαστάσεις τις οπτικές αναπαραστάσεις του μαθήματος (Τσιναρέλης, 2005, όπως αναφέρεται στο Μαγιολαδίτης, 2013:7).

Δεδομένων των κατάλληλων τροποποιήσεων του περιβάλλοντος, της καλής χρήσης της εναπομείνουσας όρασης και άλλων συσκευών, όπως τα γυαλιά, που αναφέρθηκαν παραπάνω, ένα άτομο με χαμηλή όραση μπορεί να εκτελέσει μια ποικιλία εργασιών χρησιμοποιώντας την όρασή του/της (Suubi, 2012). Σε περίπτωση που μόνο με τον απαραίτητο εξοπλισμό εξασφαλίζονται ίσα αποτελέσματα για το μαθητή με οπτική αναπηρία, τότε αυτός έχει μέτρια οπτική αναπηρία (Barraga, 1983, όπως αναφέρεται στο Μαγιολαδίτης, 2013:5).

Από την άλλη πλευρά, ένα εκπαιδευτικά τυφλό παιδί διαθέτει περιορισμένη όραση και έτσι βασίζεται στην ανάγνωση και τη γραφή χρησιμοποιώντας το σύστημα braille ή ηχητικές ταινίες (Mastropieri & Scruggs, 2010).

Υπάρχουν βασικά τρεις τρόποι μέσω των οποίων οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορούν να λάβουν πληροφορίες από το περιβάλλον. Η λεκτική περιγραφή είναι η πιο σημαντική πηγή πληροφοριών για μαθητές με προβλήματα όρασης. Ωστόσο, η λεκτική περιγραφή που παρέχεται από άλλους είναι πάντα ατελής και δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του ατόμου. Ένας άλλος τρόπος είναι η χρήση απτικών ερεθισμάτων. Ωστόσο, μια απτική μέθοδος δεν είναι επίσης αποτελεσματική, επειδή ένας μαθητής πρέπει να αισθάνεται ένα αντικείμενο επανειλημμένα για να καταλάβει την εικόνα του αντικειμένου. Γενικά για τους μαθητές με πρόβλημα όρασης είναι σημαντικός ο εξοπλισμός για την παροχή μαθήματος σε απτική μορφή (Csocsan, 2011:247· Χιουρέα, 2007:248).

Τέλος, οι μαθητές με προβλήματα όρασης βασίζονται στην αυτο-εξερεύνηση του κόσμου. Αυτός ο τρόπος είναι περιορισμένος σε όγκο πληροφοριών που μπορούν να έχουν πρόσβαση οι μαθητές με προβλήματα όρασης. Οι μαθητές με πρόβλημα όρασης χρειάζεται τις γνώσεις να μην τις λαμβάνουν έμμεσα, να έπεται η μια νέα γνώση της άλλης και να μπορούν να αγγίζουν αυτά που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Προτείνεται οι μαθητές με πρόβλημα όρασης να κινητοποιούνται, ώστε να ανακαλύπτουν χωρίς τη βοήθεια άλλων τη γνώση, αλλά δεν πρέπει να αγνοείται και ο ρόλος της οικογένειας και του διδακτικού προσωπικού σε αυτή τη διαδικασία (Τσιναρέλης, 2005).

Συνολικά, αυτές οι μέθοδοι μαζί δεν μπορούν να αντισταθμίσουν αποτελεσματικά τα οπτικά ερεθίσματα, απλώς μειώνουν τις επιπτώσεις στη μάθηση που προκαλούνται από την έλλειψη όρασης (Sprungin, 2002). Επομένως, ένας δάσκαλος που διδάσκει μαθητές με

πρόβλημα όρασης πρέπει να προγραμματίσει τη διδασκαλία με βάση αυτές τις παραδοχές όπου θα τηρούνται ορισμένα χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις, όπως υπηρεσίες από εξειδικευμένους δασκάλους, πόροι διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και βοηθητικές συσκευές, όπως braille και μεγεθυντικοί φακοί και χρήση ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας, (Simon, Echeita, Sandoval & Lopez, 2010) και αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών (συλλογή και προσδιορισμός σχετικών εκπαιδευτικών πληροφοριών, ικανότητα και ρυθμός μάθησης του μαθητή, Εξατομικευμένο Σχέδιο Εκπαίδευσης (Individualized Education Plan/«IEP»), δηλαδή καθορισμός στόχων και στρατηγικών (Sprungin, 2002).

### **Συμπέρασμα**

Ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία που εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία βρίσκεται σε σταθερή αύξηση. Οι στάσεις των δασκάλων αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας των μαθητών σε συμπεριληπτικές τάξεις, ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών μετά την αποχώρησή τους από το γυμνάσιο.

Η έρευνα υποδεικνύει μια έκκληση για προσεκτική εξέταση της συμπερίληψης για να αμβλυνθούν οι φόβοι που περιβάλλουν την πρακτική της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Καθώς περισσότεροι μαθητές με αναπηρίες αποκτούν πρόσβαση στο περιβάλλον της τάξης της γενικής εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να βρει τρόπους να υποστηρίξει τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης προκειμένου να προωθήσει θετικές στάσεις για την ένταξη. Η παροχή στους δασκάλους κατάρτισης και εργαλείων που απαιτούνται για την προώθηση θετικών στάσεων σχετικά με την ένταξη είναι ένα βασικό βήμα για τη διασφάλιση της επιτυχίας της ένταξης (Colber, 2010).



### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πρόθεση αυτής της μελέτης είναι να ερευνηθεί και να αξιολογήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με οπτική αναπηρία στις κανονικές τάξεις μέσα από βιβλιογραφική έρευνα άρθρων, βιβλίων, πρακτικών συνεδρίων.

Η βιβλιογραφία αναζητήθηκε στο χρονικό βάθος 20 ετών στις εξής βάσεις δεδομένων: Googlescholar, SpringerLink και SageJournals, SpringerLink και Eric, Taylor & FrancisOnLine, PupMed, Academia.edu. Το χρονικό αυτό βάθος διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει και βιβλιογραφία της προηγούμενης δεκαετίας, που παρουσίαζε χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με τους ερευνητικούς μας στόχους. Οι έρευνες αφορούσαν στην περίοδο 2001-2020. Σκοπός είναι να αναδυθούν όλες οι σύγχρονες στάσεις και απόψεις περί του θέματος. Τα άρθρα που χρησιμοποιήσα για την κάλυψη των τριών ερευνητικών ερωτημάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι 31. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία βρήκα και ανέλυσα 11 άρθρα και για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της διαφοράς της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία σε σχέση με αυτήν απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με άλλες αναπηρίες βρήκα και ανέλυσα 10 άρθρα. Για την ανάλυση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία βρήκα και συμπεριέλαβα στην ανασκόπηση 10 άρθρα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστίασε σε πηγές στην αγγλική γλώσσα. Κάποιες από τις έρευνες αυτών των πηγών αφορούσαν και στην Ελλάδα ή στην Κύπρο. Η ανασκόπηση κατέληξε σε έρευνες που παρουσιάζονται σε άρθρα ή συνέδρια.

Δεν τέθηκε περιορισμός στις χώρες από όπου προερχόταν το δείγμα. Στο δείγμα έπρεπε να περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Επίσης, έπρεπε να εξετάζονται η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως μαθητές με οπτική αναπηρία και να υπάρχει εστίαση σε τουλάχιστον ένα από τα κύρια ερωτήματα που έθεσα.

Οι λέξεις - κλειδιά με τις οποίες έγινε η αναζήτηση είναι: attitudes, disability, visual impairment, factors, general education teachers, visual disability, inclusion, inclusive education, people with special educational needs, people with disabilities

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς τους παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία στις τάξεις τους. Σε μελέτες που αφορούν τη συμπερίληψη είναι απολύτως επιτακτική ανάγκη να προσδιοριστεί ο τύπος των ειδικών αναγκών, επειδή έχει βρεθεί ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας και την έκταση των εκπαιδευτικών προσαρμογών που απαιτούνται για να συμπεριληφθούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στο περιβάλλον του γενικού σχολείου, σωματικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά (Booth και Ainscow, 1998).

Για αυτό το λόγο η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία και όχι γενικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης επικεντρώνεται στη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών, στην οποία οι στάσεις θεωρούνται ως η αιτία και η συμπεριφορά ως συνέπεια (Mushoriwa, 1998). Σε αυτή τη μελέτη, υποτέθηκε ότι οι δάσκαλοι έχουν συμπεριφορές που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, εκτιμούν, κρίνουν, αλληλοεπιδρούν και διδάσκουν τα παιδιά με αναπηρία στις κανονικές τάξεις, γεγονός που πιστοποιείται από τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί για την διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών με οπτική αναπηρία, καταδεικνύοντας τον πολύ σημαντικό ρόλο των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών στον τρόπο που αυτοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αναπηρία (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η Taruvinga Mushoriwa (2001) ερεύνησε τη στάση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μαθητών με τύφλωση και τυφλών μαθητών στη Χαράρε της Ζιμπάμπουε. Η ερευνήτρια ανέμενε ότι το φύλο, άνδρας ή γυναίκα δεν παίζει ρόλο για τη διαμόρφωση της στάσης τους. Ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός έρευνας με ερωτηματολόγιο. Το δείγμα περιλάμβανε 400 εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Ζιμπάμπουε. Οι μισοί ήταν άνδρες και οι άλλοι μισοί γυναίκες. Χρησιμοποιήθηκαν 400 ερωτηματολόγια 14 ερωτήσεων τύπου Likert. Στο τέλος πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 100 εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν για διαφορετικά θέματα. Το ερωτηματολόγιο το δημιούργησε ο Booth και Ainscow (1998) αλλά η ερευνήτρια δεν το άφησε ακριβώς ίδιο. Σε αυτό οι δέκα πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν στη συμπερίληψη τυφλών παιδιών και οι άλλες τέσσερις στις απόψεις των δασκάλων για τη στάση των συναδέλφων τους απέναντι

στη συμπερίληψη των τυφλών παιδιών, στην κατανόηση και ικανότητα χειρισμού των παιδιών αυτών από τους ίδιους, στο βαθμό που θεωρούν ότι κατέχουν τις δεξιότητες για να ασχοληθούν με τους μαθητές με τύφλωση στη γενική τάξη καθώς και στη συνειδητοποίηση της συμπερίληψης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δεκατέσσερα ερωτήματα κατηγοριοποιήθηκαν στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές πτυχές της συμπερίληψης και στην ικανότητα/προθυμία του γενικού δασκάλου να διδάξει τυφλά παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε διέκειντο θετικά στην εκπαίδευση μαθητών με τύφλωση με τυπικούς μαθητές. Θεωρούσαν ότι η διδασκαλία πολλών μαθητών δεν τους επέτρεπε να αφιερώσουν επαρκή χρόνο για τον κάθε μαθητή με τύφλωση χωριστά και έτσι η επιτυχία του συμπεριλαμβανόμενου μαθητή αμφισβητούνταν. Ειδικά εξαιτίας έλλειψης οικονομικών πόρων, ήταν δύσκολη η κατάλληλη κατανομή των μαθητών στις αίθουσες και η πρόσληψη εξειδικευμένων δασκάλων. Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δε μπορούσαν να παρέχουν στους μαθητές με πρόβλημα όρασης τα μέσα μάθησης που καλύπτουν τις ανάγκες τους. Οι πολλές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το γεγονός ότι δεν υπήρχε ο αναγκαίος εξοπλισμός καθιστούσε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δύσκολη τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν είχε θετικά συναισθήματα και δεν πληρούσε όλες τις προϋποθέσεις και τις δεξιότητες για να συμπεριλάβει εκπαιδευτικά μαθητές με τύφλωση. Οι περισσότεροι αντιστέκονταν στη συμπερίληψη των τυφλών μαθητών. Πίστευαν πως η διαδικασία αυτή θα δυσχέραινε την ομαλή διδασκαλία. Άρα, η εκπαίδευση τυφλών μαθητών στη γενική τάξη ίσως συναντά δυσκολίες στη Ζιμπάμπουε. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη τυφλών μαθητών δεν καθορίστηκε από το αν αυτοί ήταν άνδρες ή γυναίκες εκπαιδευτικοί. Το ειδικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι πιο κατάλληλο για μαθητές με οπτική αναπηρία, καθώς σε αυτό μπορούν να διεκδικήσουν αυτοί οι μαθητές την ποιότητα της εκπαίδευσης που απολαμβάνουν οι υπόλοιποι μαθητές στα γενικά σχολεία. Ο δισταγμός των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοχή της συμπερίληψης έγκειτο στην ενδεχόμενη επίδραση αυτής στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης και στη μάθηση των τυπικών μαθητών.

Από κοινωνικής άποψης οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την έρευνα δεν πίστευαν ότι ο τυφλός μαθητής θα κοινωνικοποιούνταν περισσότερο ή ότι θα αύξανε τον κύκλο των φίλων του/της, καθώς η καθημερινή εξυπηρέτηση του από τους τυπικούς μαθητές στη μετακίνηση του στο σχολείο θα επιβαρύνει τους τελευταίους. Θα αντιμετώπιζε εμπόδια στην προσπάθειά του να αποτελεί μέλος και να αλληλοεπιδρά

ομαλά με τους περισσότερους συμμαθητές του. Σύμφωνα πάλι με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων ο τυπικός μαθητής δε θα είχε θετικά συναισθήματα από την αλληλεπίδραση του με το παιδί με τύφλωση, γεγονός που θα καθιστούσε απίθανη την αποδοχή του τελευταίου και την αναγνώριση των ικανοτήτων του από τους βλέποντες μαθητές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του 50% των συμμετεχόντων η μη αποδοχή του μαθητή με τύφλωση στη γενική τάξη υπονομεύει τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με τους τυπικούς μαθητές και την κοινωνική ανάπτυξη των υπόλοιπων παιδιών αλλά και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του τυφλού παιδιού. Ο κίνδυνος αυτός είναι σοβαρότερος από τα προβλήματα που επιφέρει η αναπηρία (Ladd, 1991). Επίσης, η συμπερίληψη θα επέφερε αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση του μαθητή με τύφλωση στα μαθήματα σύμφωνα με μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την πιθανή χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή με τύφλωση στη γενική τάξη στην έλλειψη κοινωνικών επαφών και στην κοινωνική απόρριψη του. Δεν αποκλείστηκε το ενδεχόμενο, κατά ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, να έχει ο μαθητής χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες από τον εαυτό του. Επίσης, η έρευνα απέδειξε ότι η μετάδοση γνώσης στο μαθητή με τύφλωση χωριστά, η χρήση του συστήματος Braille και η επιβράδυνση στο ρυθμό κατανόησης των εννοιών από τον ίδιο ήταν δυνατόν να επηρεάσουν αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικών μαθητών στη γενική τάξη.

Κατά την ερευνήτρια είναι δύσκολο να προωθηθεί η συμπερίληψη από τους γενικούς εκπαιδευτικούς σε καταστάσεις, όπου οι κύριες τάξεις είναι μεγάλες (πενήντα μαθητές περίπου ανά τάξη στη Ζιμπάμπουε) και οι πόροι, συμπεριλαμβανομένων των βοηθημάτων, του εξοπλισμού και του προσωπικού στήριξης στις αναπτυσσόμενες χώρες είναι σπάνιοι. Επίσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (94%) εξακολουθούσε να έχει αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη τέτοιων παιδιών στις κανονικές τάξεις παρά το ότι το 58,25% κατανοούσε τα προβλήματα που σχετίζονται με την τύφλωση. Η ερευνήτρια αναφέρει ότι οι τακτικοί δάσκαλοι δεν ήταν ικανοποιημένοι με το γεγονός ότι είχαν τυφλά παιδιά στις τάξεις τους, ενώ δεν ήταν διατεθειμένοι να τα διδάξουν (93,5%). Αυτά τα παιδιά θεωρούνταν βάρος και παρεμβολή στην κανονική ροή και τη ρουτίνα των τακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη και επέφεραν μεγάλο φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί εδώ ότι τα παραπάνω αποτελέσματα αποκάλυψαν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι τυφλοί μαθητές δεν ωφελούνται κοινωνικά και ακαδημαϊκά στη γενική τάξη. Η έρευνα αφορούσε ελάχιστα ή καθόλου στα αποτελέσματα (κοινωνικά, ακαδημαϊκά κ.λπ.) των τυφλών

μαθητών σε συνθήκες συμπερίληψης. Ως εκ τούτου, αυτά τα αποτελέσματα δεν θα πρέπει να ερμηνεύονται σε βάρος της εφαρμογής της συμπερίληψης, μπορεί απλώς να υποδεικνύουν μερικά από τα εμπόδια που εξακολουθούν να υφίστανται στην εφαρμογή της.

Στην Τουρκία οι J.Ravenscroft, J.Davis, M.Bilgin & K.Wazni, (2019) εστίασαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αγροτικών και αστικών περιοχών. 351 ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε 13 περιοχές ,αγροτικές και αστικές της Konya. Απάντησαν πλήρως σε αυτά 253 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας. Το 64% εργαζόταν σε αστικές περιοχές, το 35% σε επαρχιακές το 1% δεν αποκάλυψε την περιοχή εργασίας του. Το 38,8% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας είχε τουλάχιστον ένα συμπεριλαμβανόμενο μαθητή με αναπηρίες στις τάξεις του. Το 34% είχε λιγότερα από 6 χρόνια εμπειρίας.

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αφορούσε ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (εμπειρία, ηλικία, σχολείο, φύλο, εκπαίδευση, στήριξη). Το δεύτερο τμήμα περιελάμβανε δεκατέσσερις ερωτήσεις σχετικές με τις στάσεις απέναντι σε παιδιά με πρόβλημα όρασης με βάση την κλίμακα 1-5 Likert. Το εργαλείο της έρευνας προσαρμόστηκε στο πρόγραμμα Facilitating Inclusive Education and Supporting the Transition Agenda (FIESTA) και την έρευνα της Mushoriwa (2001). Τα αποτελέσματα έλαβαν υπόψη όλες τις μεταβλητές και αναλύθηκαν με τη μέθοδο ANOVA και Tukey, ανάλυση διακύμανσης.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι πάνω από το 60,7% από τους 253 εκπαιδευτικούς είχε θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη ανάπηρων παιδιών σε γενικά σχολεία της πρωτοβάθμιας. Στην ερώτηση για την ικανοποίησή τους από τη συμπερίληψη το 34,1% των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιημένο ή πολύ ικανοποιημένο για το γεγονός ότι είχε μαθητές με πρόβλημα όρασης στην τάξη του σε σύγκριση με το 29,0% που δεν ήταν ικανοποιημένο για το γεγονός αυτό, ενώ το 36,9% έδωσε ουδέτερες απαντήσεις/ καμία απάντηση.

Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιστεκόταν στη συμπερίληψη. Το 24,4% δεν κατανοούσε τα προβλήματα των παιδιών με οπτική αναπηρία και το 57,7% θεωρούσε ότι δεν ήταν καλά προετοιμασμένο για αποτελεσματική διδασκαλία και δεν είχε τις κατάλληλες σπουδές, ενώ το 51,8% επεσήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δεν προέβαιναν σε κατάλληλες εκπαιδευτικές τροποποιήσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με πρόβλημα όρασης, αναδεικνύοντας το βαθμό ετοιμότητας ως ένα παράγοντα

διαμόρφωσης αρνητικής στάσης όπως και την έλλειψη αυτοπεποίθησης στις ικανότητες επαρκούς παροχής συμπερίληψης του οπτικά ανάπηρου μαθητή.

Το 66% δήλωσε πως η συμπερίληψη μπορεί να βοηθήσει στην προσαρμογή των παιδιών με προβλήματα όρασης και το 67,46% στη διεύρυνση της κοινωνικότητας και απόκτησης φίλων. Το 50% σχεδόν τόνισε τη χαρά και τα θετικά συναισθήματα των συμμαθητών χωρίς προβλήματα όρασης στο παιχνίδι και το 71,7% την αύξηση κατανόησης των βλεπόντων μαθητών. Το 56,9% ισχυρίστηκε ότι η συμπερίληψη δεν αύξησε αισθήματα κοινωνικής απόρριψης από τους βλέποντες συμμαθητές τους και το 54,61% υπογράμμισε την τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με οπτική αναπηρία για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες.

Από την άλλη το 34,4% πίστεψε πως η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με πρόβλημα όρασης σε συμπεριληπτικό σχολείο θα μειωνόταν, ενώ το 43,49% ότι θα αυξάνονταν τα μαθησιακά τους προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί στην επαρχία είχαν περισσότερο θετικές στάσεις από ότι οι εκπαιδευτικοί στην πόλη απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με πρόβλημα όρασης λόγω της ισχυρότερης αίσθησης της κοινότητας. Η εκπαίδευση, η ποιότητα πρακτικής εξάσκησης τους στην περίοδο των βασικών τους σπουδών, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, η στήριξη και η εμπειρία των συναδέλφων τους προσδιορίστηκαν ως παράγοντες ανάπτυξης θετικών στάσεων.

Το γεγονός ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο και τα χρόνια εμπειρίας δεν αποδείχτηκαν παράγοντες διαμόρφωσης θετικών στάσεων και το γεγονός ότι οι υποστηρικτικές συμπεριληπτικές πρακτικές δεν σχετίστηκαν σημαντικά με την ανάπτυξη στάσεων επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Avramidis et al (2000). Πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το γυναικείο φύλο (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009), το νεαρό της ηλικίας (Ahmmed, Sharma και Deppeler, 2014) και τη διδακτική εμπειρία δεν επηρέασαν τη στάση των εκπαιδευτικών, ενώ σε άλλες έρευνες υπήρξαν ενισχυτικοί παράγοντες της θετικής στάσης.

Περισσότερο προωθητικοί παράγοντες θεωρήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα η προθυμία των εκπαιδευτικών, η αυτό-αντανακλαστικότητα τους, οι ευκαιρίες συμβουλών, η γνώση υπερπήδησης των εμποδίων, η αυτοαξιολόγηση, η δεκτικότητα στην αλλαγή. Όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν παράγοντες που επηρέασαν τις προοπτικές ενίσχυσης της συμπερίληψης του οπτικά ανάπηρου μαθητή. Πολλοί εκπαιδευτικοί που επιθυμούσαν να συμπεριλάβουν παιδιά με αναπηρία δεν ένιωσαν ότι έχουν συγκεκριμένη εκπαίδευση στο πρόβλημα όρασης.

Άρα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη συμπερίληψη και τα οφέλη της για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης. Υπάρχει όμως ανάγκη για πιο πολύπλοκες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού που θα τον διευκολύνει να κατανοήσει τις μεθόδους αφαίρεσης των εμποδίων στη μάθηση και τους τρόπους για να πραγματοποιεί εύλογες προσαρμογές που αναγνωρίζουν τη θετική φύση της αναπηρίας και προωθούν προσαρμόσιμες, ευέλικτες και συμμετοχικές προσεγγίσεις στη συμπερίληψη.

Άλλη έρευνα στην Γκάνα, πόνημα των E.Asamoah, K.Ofori-Dua, E.Cudjoe, A.Abdullah & J.A.Nyarko (2018), κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν υποστηρικτικοί της συμπερίληψης, καθώς πίστευαν ότι αυτή μπορεί να διασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με την προϋπόθεση της ανάλογης κατάρτισης.

Το δείγμα της έρευνας αφορούσε 19 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδαξαν σε μαθητές πρώτης, δεύτερης και τελευταίας τάξης ενός συμπεριληπτικού δημόσιου σχολείου στην Ανατολική Γκάνα (23 μαθητές με οπτική αναπηρία και 27 χωρίς). Τέσσερις εκπαιδευτικοί είχαν εκπαίδευση στην ειδική αγωγή σε Κολλέγια, είχαν πλήρη άποψη για το πώς οι μαθητές χωρίς αναπηρία, πρωτοετείς, δευτεροετείς και τελειόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαθητές, συμπεριφέρονται σε τάξεις συμπερίληψης απέναντι σε αυτούς με αναπηρία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν πάνω από πέντε χρόνια σε διαφορετικά σχολεία. Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τα συναισθήματά τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την εμπειρία τους, τις αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη. Πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένες σε βάθος συνεντεύξεις στο σπίτι των εκπαιδευτικών. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αποφυγή προκαταλήψεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του τριγωνισμού (από παρατηρητή) και ο έλεγχος των μελών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στήριξε τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών θεωρώντας ότι προωθεί τα ζητήματα της ποιότητας και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικότερα, αποτρέπει τις διακρίσεις και λειτουργεί ως ένα μέσο αναγνώρισης ίσων δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρίες. Θεώρησαν ότι η ιδέα αυτή ενδυναμώνει τους μαθητές με αναπηρία να προχωρήσουν μπροστά, να επιτύχουν, να αναδειχθούν και να αποκτήσουν καλή φήμη για τους εαυτούς τους και για την κοινωνία. Λίγοι όμως διαφώνησαν και εκδήλωσαν αρνητικές στάσεις. Υποστήριξαν ότι επιβραδύνεται ο ρυθμός επίτευξης των ακαδημαϊκών στόχων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί υπερασπίστηκαν τη λογική δημιουργίας ειδικού ιδρύματος για τους οπτικά ανάπηρους, καθώς, όπως δήλωσαν, δε μπορούν να συμπορευτούν οι τελευταίοι με την

ταχύτητα εργασίας των παιδιών χωρίς αναπηρία και πολλαπλασιάζονται οι υποχρεώσεις του διδακτικού προσωπικού, επειδή αυτά τα παιδιά απαιτούν ειδική προσοχή. Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστήριζαν την ανάγκη εκπαίδευσης των μαθητών με οπτική αναπηρία στο ειδικό σχολείο, οι μαθητές με οπτική αναπηρία πρέπει να λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση και να διδάσκονται με διαφορετικές μαθησιακές στρατηγικές και μεθόδους.

Παρόλο που οι δάσκαλοι πέρασαν σημαντικό χρόνο στη διδασκαλία σε συμπεριληπτικά σχολεία, δεν άλλαξαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη, λόγω του ότι οι περισσότεροι δεν πέρασαν από τμήματα εκπαίδευσης, όπου προσφέρονται μαθήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ή λόγω της απουσίας επαρκών πόρων. Θεώρησαν σημαντική την προσφορά επαρκών πηγών για τη διδασκαλία μαθητών με οπτική αναπηρία και την κατάλληλη εκπαίδευση σε συμπεριληπτικό περιβάλλον. Γενικότερα, αποδείχθηκε πως είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάσκουν στα παιδιά το σύστημα Braille αλλά και να επιμορφωθούν στην ειδική αγωγή για την προώθηση της συμπερίληψης. Ακόμη, ένα σημαντικό στοιχείο αποδείχθηκε πως είναι η δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τρόπο που διευκολύνει τις προσαρμογές με βάση τις ανάγκες των μαθητών με πρόβλημα όρασης. Είναι ανάγκη να υπάρξει κατάλληλη χρηματοδότηση, ώστε να παρασχεθεί η αντίστοιχη προπτυχιακή εκπαίδευση και μετεκπαίδευση.

Από την Γκάνα στο Νεπάλ μας οδηγεί η έρευνα του K. Lamichhane (2016). Ο ερευνητής επέλεξε 7 σχολεία 4 διαφορετικών περιοχών στο Νεπάλ όπου φοιτούσαν μαθητές με πρόβλημα όρασης. Τρία σχολεία στο Chitwan, ένα στην Kapilbastu και δύο στα δυτικά του Νεπάλ. Οι μαθητές με προβλήματα όρασης ανέρχονταν γύρω στους 113, σε σύνολο 1000-1500 μαθητές. Διδάσκονταν μαθήματα που παρακολουθούσαν τυπικοί μαθητές αλλά και ειδικά για αυτούς μαθήματα και την γραφή και ανάγνωση με το δικό τους τρόπο.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγια, στα οποία απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ήταν παρόντες (122), οι οποίοι δίδασκαν στην έκτη ή και σε μεγαλύτερες από αυτήν τάξεις. Η έρευνα έγινε σε συνεδρίες έξι εβδομάδων (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2011) και μέσω του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί παρείχαν σε πρώτο στάδιο κοινωνικοοικονομικές πληροφορίες (δημογραφικά, σπουδές, εμπειρίες διδασκαλίας και πρακτικής). Σε δεύτερο στάδιο οι ίδιοι ανέφεραν την πρόθεση τους να ακολουθήσουν διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές σε μαθητές με πρόβλημα όρασης και το είδος των διδακτικών προσαρμογών που θα



σχεδιάζαν. Από τις κοινωνικοοικονομικές πληροφορίες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρείχαν μέσω του ερωτηματολογίου, προέκυψε ότι το 74% αυτών ήταν από την επαρχία, το 86% ήταν παντρεμένοι και το 77% ήταν άνδρες. Η μέση ηλικία ήταν 40,82 ετών. Η μέση εμπειρία διδασκαλίας ήταν 18,35 χρόνια. Κατά μέσο όρο διέθεταν 362 ώρες για προετοιμασία του μαθήματος. Το 40% δίδασκε υψηλότερες τάξεις 8-10. Το 76% δήλωσε πως χρησιμοποιούσε πάντα το μαύρο πίνακα. Ένα ποσοστό 18% και 14% δίδασκε αντίστοιχα μαθηματικά και φυσική.

Μέρος του δείγματος αποτέλεσαν και 2909 μαθητές χωρίς πρόβλημα όρασης και 113 μαθητές με πρόβλημα όρασης, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το 3,7% του δείγματος. Κανένας δεν είχε διπλές ή πολλαπλές αναπηρίες. Πραγματοποιήθηκε focus group συζήτηση με μαθητές 5<sup>ης</sup>-10<sup>ης</sup> τάξης το Σεπτέμβριο του 2014. Αυτή η συζήτηση έγινε στην τάξη ένταξης στο σχολείο για 2 ώρες. Η προέλευση των εκπαιδευτικών από επαρχιακές περιοχές και η ηλικία τους συσχετίστηκαν αρνητικά με την πρόθεση τους να προβούν στις αναγκαίες προσαρμογές στο διδακτικό στυλ. Συγκεκριμένα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πρόθυμοι να ακολουθήσουν διδακτικές στρατηγικές ανάλογες με τις ανάγκες των μαθητών με πρόβλημα όρασης.

Τα χρόνια σχολικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η εμπειρία διδασκαλίας τους και η χρήση του μαύρου ή άσπρου πίνακα στη διδασκαλία τους συσχετίστηκαν θετικά με την πρόθεση τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών με πρόβλημα όρασης. Η χρήση του πίνακα από τους εκπαιδευτικούς με πολυετή διδακτική εμπειρία έκανε τους ίδιους πιο θετικούς απέναντι στις προσαρμογές στη διδακτική μεθοδολογία για το μαθητή με πρόβλημα όρασης. Από την άλλη η μη χρήση του πίνακα δεν αποκλείει τις αλλαγές στη διδασκαλία προς όφελος των μαθητών με πρόβλημα όρασης, αφού οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δε χρησιμοποιούν τον πίνακα στη διδασκαλία γίνονται πιο σαφείς στο διδακτικό τους έργο προκειμένου να συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών με πρόβλημα όρασης.

Γενικότερα, διαπιστώθηκε πως το 76% του δείγματος των εκπαιδευτικών προβαίνει σε κάποιο είδος αλλαγής στο διδακτικό στυλ. Το φύλο αποδείχθηκε πως ήταν ένας ακόμη παράγοντας που καθόρισε την προθυμία των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή με πρόβλημα όρασης. Οι άνδρες ήταν περισσότερο θετικοί σχετικά με την αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας. Ο συγγραφέας υπέθεσε ότι οι γυναίκες κάνουν προσαρμογές στο διδακτικό στυλ.

Το μεγάλο μέγεθος της τάξης και η έλλειψη επίγνωσης σχετικά με τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές με πρόβλημα όρασης εμπόδισαν σύμφωνα με τους

εκπαιδευτικούς την αποτελεσματική διδασκαλία οπτικών αναπαραστάσεων. Χρησιμοποιούσαν διαφορετικές στρατηγικές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με πρόβλημα όρασης ακόμη και όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επίγνωση των ζητημάτων που αφορούν την αναπηρία.

Το 14,15% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ζητά βοήθεια από μαθητές χωρίς αναπηρίες για να στηρίζουν οι τελευταίοι τους φίλους τους με πρόβλημα όρασης διαβάζοντας δυνατά το βιβλίο και εξηγώντας τις εικόνες. Το 10,36% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως παρέχει επέκταση των χρονικών προθεσμιών κατά την καταγραφή των σημειώσεων από τους μαθητές και κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων, αφού οι μαθητές με πρόβλημα όρασης χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να γράφουν σε Braille. Μόνο το 7,55% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ταυτόχρονα διάβαζε δυνατά ό,τι γραφόταν στον πίνακα. Λίγοι χρησιμοποιούσαν εξοπλισμό ή προσπαθούσαν, ώστε να καταστήσουν το μάθημα κατανοητό στον κάθε μαθητή χωριστά χωρίς να έχουν βιασύνη για την κάλυψη της ύλης. Λιγότεροι από τους μισούς προβληματίζονταν για τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, φανέρωναν την προθυμία τους να στηρίζουν την πρακτική της συμπερίληψης και αποδείκνυαν τη θετική στάση τους τοποθετώντας τους μαθητές με πρόβλημα όρασης στο μπροστινό θρανίο σε κοντινή απόσταση από τον πίνακα ή κοντά σε τυπικούς μαθητές και χρησιμοποιώντας την προφορική διδασκαλία.

Είναι σημαντικό να εστιάσουμε στο σημείο της έρευνας που δείχνει ότι όσο περισσότερα χρόνια διδασκαλίας και εμπειρίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πιθανή είναι η προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με προβλήματα όρασης. Η ηλικία και η προέλευσή των εκπαιδευτικών από αγροτικές περιοχές συνδέθηκαν αρνητικά στην απόφαση να προσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Οι νεότεροι κατά το συγγραφέα είναι πιο προσαρμοστικοί και δυναμικοί, ενθουσιώδεις εξαιτίας του γεγονότος ότι έχουν περισσότερα χρόνια διδασκαλίας μπροστά τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Με αυτό το συμπέρασμα συνάδει τόσο η έρευνα των Cornoldi, Tervenì, Scruggs & Mastropieri στην Ιταλία (1998), όσο και αυτή των Lampropoulou και Padelliadu (1997) στην Ελλάδα, ότι δηλαδή οι μεγαλύτεροι ανέπτυσαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες.

Παρά τις τροποποιήσεις και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας συμπεριληπτικής τάξης με οπτικά ανάπηρους μαθητές, απομένουν πολλά να γίνουν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν δεξιότητες. Το γεγονός όμως ότι

παρά την απουσία ειδικής εκπαίδευσης των συγκεκριμένων δασκάλων αυτοί προέβησαν σε προσαρμογές δείχνει ότι οι ίδιοι διάκινται θετικά στη συμπερίληψη.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω κατάρτισης σε τομείς όπως διδακτικές τεχνικές, γνώση υποστηρικτικής τεχνολογίας, γνώσεις για την αναπηρία και ανάπτυξη ατομικού εκπαιδευτικού σχεδίου, η εισαγωγή αντίστοιχων μαθημάτων στα πανεπιστήμια, η προώθηση της ισότητας και της ποιότητας μπορούν να προωθήσουν μια επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης σύμφωνα με τον ερευνητή.

Μέσα από τη μελέτη του B. G. H. Anuruddhika (2018) που ερευνά τη διδακτική των εκπαιδευτικών απέναντι σε άτομα με οπτική αναπηρία μπορούμε να ανιχνεύσουμε παράγοντες που καθόρισαν τη στάση τους, αρνητική ή θετική. Επιλέχθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας. Συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί που φρόντιζαν τα παιδιά με αναπηρία και στήριζαν τους γενικούς δασκάλους σε τρεις τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη δεύτερη και την πέμπτη. Οι παρατηρήσεις και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ως τα κύρια μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν τάσσονταν υπερ της συμπερίληψης του μαθητή με πρόβλημα όρασης. Ψυχολογικά δεν ήταν έτοιμοι να διδάσκουν ταυτόχρονα και το μαθητή με πρόβλημα όρασης και τους άλλους χωρίς αναπηρία. Ο ένας όμως εκπαιδευτικός δεν διέκειτο τόσο αρνητικά. Ένας άλλος εκπαιδευτικός της τάξης πίστευε πως ήταν σημαντικό να διδάσκει ο ίδιος το μαθητή με πρόβλημα όρασης λόγω των κοινωνικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων του τελευταίου. Μόνο ένας εκπαιδευτικός της τάξης διαμόρφωσε το περιβάλλον, έτσι ώστε να μην είναι απομονωμένος από τους υπόλοιπους ο μαθητής με πρόβλημα όρασης και να αποκτά τις γνώσεις χωρίς δυσκολίες.

Οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονταν στο ότι δεν μπορούν να ωφεληθούν οι μαθητές χωρίς αναπηρία, που στοχεύουν να αριστεύουν ακαδημαϊκά, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης τους με μαθητές με πρόβλημα όρασης. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την ειδική μονάδα ή ειδικό σχολείο ως κατάλληλο χώρο εκπαίδευσης των μαθητών με πρόβλημα όρασης, επειδή θεώρησαν ότι η συνεκπαίδευση εμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με πρόβλημα όρασης.

Δεν έδιναν έμφαση στην οργάνωση ενός χώρου, στον οποίο οι μαθητές με πρόβλημα όρασης θα μπορούσαν να μετακινούνται χωρίς εμπόδια, ενώ έκαναν ελάχιστες προσαρμογές, ώστε ο μαθητής με πρόβλημα όρασης να είναι σε κοντινή απόσταση από το εκπαιδευτικό υλικό και να προσλαμβάνει την πληροφορία μέσω της ακοής. Η έλλειψη έμφασης των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα σημεία επηρέαζε την κοινωνική

ανάπτυξη του μαθητή με πρόβλημα όρασης. Επίσης, η πραγματοποίηση των προαναφερθέντων προσαρμογών απασχολούσε τους εκπαιδευτικούς λόγω της έλλειψης κατάλληλων μέσων, πόρων και υλικών.

Ανασταλτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης, η άγνοια του τρόπου μετάδοσης της γνώσης σε συμπεριληπτικό σχολείο, ο φόρτος εργασίας και η πίεση για επιτυχία των μαθητών σε εξετάσεις υποτροφίας, η αδυναμία του εκπαιδευτικού να εστιάζει την προσοχή του στο άτομο με αναπηρία και η ανάγκη στήριξης του εκπαιδευτικού από βοηθό εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης δε στηρίζονταν ικανοποιητικά από τη σχολική αρχή αλλά και από συναδέλφους τους. Ακόμη ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, ενώ ήταν παρών στη γενική τάξη, κάποιες φορές δεν συνεργάζονταν με τον εκπαιδευτικό της τάξης και αυτό δε συνέβαλλε στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας του γενικού εκπαιδευτικού και στη στήριξη του μαθητή με πρόβλημα όρασης στην κατάκτηση της γνώσης. Το μεγάλο μέγεθος της τάξης παράλληλα δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς της τάξης να διαμορφώσουν ανάλογες συνθήκες για το μαθητή με πρόβλημα όρασης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες αποδείχθηκαν καθοριστικοί στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία σε γενικά σχολεία και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.

Οι Tavares και Nunes (2014) ερευνούν επίσης τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία σε πρωτοβάθμια σχολεία στην Πραία πρωτεύουσα του Cape Verde στο Σαντιάγο. Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση (interpretative paradigm) για την βαθύτερη κατανόηση της διδασκαλίας τυφλών παιδιών σε συμπεριληπτικά σχολεία. Συμμετείχαν 41 εκπαιδευτικοί από δύο σχολεία στην Praia πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονταν κάποιοι μαθητές με τύφλωση. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες, η ηλικία όλων κυμαινόταν από 31 έως 59 ετών με μ.ο. τα 41 έτη. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση το 78,05% είχε το Pedagogical Institute Certificate 3, το 14,63% έναν προπτυχιακό τίτλο και το 24,4% ένα πτυχίο baccalaureate. Οι εκπαιδευτικοί είχαν, ως τη στιγμή της έρευνας, εργαστεί για 11-32 έτη (18,7 κατά μέσο όρο). Κατά μέσο όρο μετέδιδαν γνώσεις σε μαθητές με τύφλωση για 10,2 έτη.

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 32 ερωτήσεων της κλίμακας Likert, στο οποίο απάντησαν για τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην εκπαίδευση μαθητών με τύφλωση στη γενική τάξη στην περιοχή τους, προωθητικούς και ανασταλτικούς. Τα

δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το υπολογιστικό πρόγραμμα Excel για περιγραφική ανάλυση.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,98%) δήλωσε ότι δεν αισθανόταν έτοιμη να εργαστεί με τυφλούς, ισχυριζόταν πως δεν είχε τις δεξιότητες και τις προϋποθέσεις για να μεταδώσει γνώση σε μαθητές με τύφλωση, ενώ το 29,27% ανέφερε ότι ήταν προετοιμασμένο μόνο σε κάποιες περιπτώσεις. Λίγοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν δεξιότητες μετάδοσης της γνώσης σε μαθητές με πρόβλημα όρασης. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία δε γνώριζε να αποκωδικοποιεί ή να αποτυπώνει τους χαρακτήρες του συστήματος ανάγνωσης και γραφής των τυφλών Braille (92.68%) και δεν είχε τις δεξιότητες και τη γνώση να χρησιμοποιεί μέσα και ειδικό εξοπλισμό που εξυπηρετούν τους μαθητές αυτούς.

Διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διέκειτο θετικά στην εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία στη γενική τάξη. Θεώρησαν οι εκπαιδευτικοί πως η συμπερίληψη είναι σημαντική για τους μαθητές με οπτική αναπηρία, οι οποίοι δεν υπολείπονται των άλλων και για αυτό το λόγο δεν πρέπει να υπάρχει διάκριση εναντίον τους. Οι εκπαιδευτικοί επίσης παραδέχθηκαν πως ήταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι. Αναγνώρισαν πως οι ίδιοι πρέπει να προσπαθήσουν να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες, γιατί δεν έχουν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις. Οι γνώσεις αυτές είναι σημαντικές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία και χωρίς. Πολλοί εκπαιδευτικοί (68.29%) δήλωσαν ότι το σχολείο δεν ήταν έτοιμο και εξοπλισμένο για τη μετάδοση γνώσης σε μαθητές με τύφλωση. Δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που συναντούσαν δυσκολίες, καθώς το πρόγραμμα του σχολείου δεν ήταν ευέλικτο και δεν έδινε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το αναδιαμορφώσει για να καλύψει τις ανάγκες κάθε μαθητή. Η έλλειψη δεξιοτήτων και η μη ευελιξία του προγράμματος διαμόρφωναν τη στάση των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με οπτική αναπηρία στη γενική εκπαίδευση παρά τους υφιστάμενους περιορισμούς. Αναγνώρισαν ως προωθητικούς παράγοντες διαμόρφωσής της στάσης την επαρκή κατάρτιση για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, όπως και την ευελιξία του προγράμματος σπουδών. Θεωρούσαν ανασχετικούς παράγοντες, και συνακόλουθα παράγοντες διαμόρφωσης αρνητικών στάσεων, την ανεπάρκεια πόρων, μέσων και εξοπλισμού, την απουσία κατάρτισης πάνω στην εκπαίδευση παιδιών με

οπτική αναπηρία σε περιβάλλοντα συμπερίληψης, την απουσία εκπαιδευτικής πολιτικής και την έλλειψη σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα αυτών των παιδιών.

Ακόμη μια έρευνα αυτή τη φορά εστιασμένη περισσότερο σε δημογραφικούς παράγοντες από τους P. Paulos Dea και D. Negassa (2019) επισημαίνει την επίδρασή τους. Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσια σχολεία της Wolayta Zone στην Αιθιοπία. Με την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέχθηκαν 10 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 70 εκπαιδευτικοί για συζητήσεις σε ομάδες εστίασης και παράγωγή ποιοτικών δεδομένων και 388 από τους 776 εκπαιδευτικούς με την τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου τύπου Likert, 20 ερωτήσεων, και της συζήτησης σε ομάδες εστίασης. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 350 εκπαιδευτικοί. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν την ηλικία, την εκπαιδευτική πιστοποίηση, την εκπαίδευση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μετά το Πανεπιστήμιο και την εμπειρία στη διδασκαλία μαθητή με πρόβλημα όρασης. Μια μεικτή μέθοδος τριγωνισμού εφαρμόστηκε σε αυτήν την έρευνα συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Οι 20 ερωτήσεις ταξινομήθηκαν σε τέσσερις θεματικές περιοχές: στάσεις εκπαιδευτικών προς επαγγελματικά ζητήματα συμπερίληψης μαθητή με πρόβλημα όρασης, φιλοσοφία και λογική της συμπερίληψης, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της. Για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι, τυπική απόκλιση και independent t-test, ANOVA

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μικτά αποτελέσματα όσον αφορά στον παράγοντα της ηλικίας. Όσο νεότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί στην ηλικία, τόσο πιο αποτελεσματικοί γνωστικά και ψυχολογικά αισθάνονταν για τη συμπερίληψη μαθητών με πρόβλημα όρασης. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έβλεπαν το όφελος στο γνωστικό τομέα για το μαθητή με πρόβλημα όρασης, ο οποίος συμπεριλαμβανόταν.

Όσοι κατείχαν το bachelore στην εκπαίδευση είχαν πιο θετική στάση, από ότι οι κάτοχοι του diploma, ένιωθαν καλύτερα προετοιμασμένοι, διέθεταν μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας και αυτοπεποίθησης στη διδασκαλία μαθητών με πρόβλημα όρασης και ήταν ευνοϊκά διατεθειμένοι και δεκτικοί στην προσαρμογή υλικού και τεχνικών.

Όσοι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν, είχαν πιο θετική στάση από αυτούς που δεν είχαν επιμορφωθεί καθόλου. Και αυτό αντικατοπτριζόταν στη συμπεριφορά τους: ήταν πιο άνετοι στην εκπαίδευση, πιο δεκτικοί στην απόκτηση προσαρμοστικών μέσων και στην στήριξη από τους επικεφαλής στο ζήτημα των προσαρμογών για τη διδασκαλία των παιδιών με οπτική αναπηρία. Άρα η επιμόρφωση αλλάζει τη στάση των εκπαιδευτικών θετικά. Το ίδιο και η εμπειρία τους που συνέβαλλε στη καλύτερη κατανόηση της

συμπεριφοράς των παιδιών με οπτική αναπηρία και στην προσαρμογή κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών όμως δεν επηρέασε τη στάση τους προς επαγγελματικά και φιλοσοφικά ζητήματα της συμπερίληψης για το μαθητή με πρόβλημα όρασης.

Άρα οι δημογραφικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, τα εκπαιδευτικά προσόντα, η συνεχής κατάρτιση και τα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με προβλήματα όρασης, είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των δασκάλων ως προς την ένταξη των μαθητών με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι είχαν πιο θετική στάση απέναντι στα φιλοσοφικά ζητήματα της ένταξης και στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ένταξης, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετική στάση απέναντι στα επαγγελματικά ζητήματα της ένταξης για μαθητές με προβλήματα όρασης από τους συναδέλφους τους.

Επιπρόσθετα μια άλλη μελέτη της D. Dimitrova-Radojčić, (2020) τονίζει τη θετική στάση εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με πρόβλημα όρασης και στις δυο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης επισημαίνοντας την ανάγκη για την κατάλληλη εκπαίδευσή των εκπαιδευτικών και θεωρώντας απαραίτητη την παρουσία ειδικών δασκάλων στην τάξη για αποτελεσματική συμπερίληψη.

Στην έρευνα συμμετείχαν 135 εκπαιδευτικοί (71 πρωτοβάθμιας και 64 δευτεροβάθμιας) από το Berono και Negotino στα Σκόπια, απαντώντας σε ένα ερωτηματολόγιο δομημένο σε δύο μέρη. Το πρώτο αφορούσε πληροφορίες σχετικά με προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και το δεύτερο ερωτήσεις σε κλίμακα Likert σχετικά με τη στάση, τις γνώσεις και την εμπειρία τους στη συμπερίληψη. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δίδαξε για 10-20 έτη ή για πάνω από 10 έτη. Το 59,2% (42) των δασκάλων και το 48,4% (31) των καθηγητών ανέφερε ότι είχε διδακτική εμπειρία σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Στην περιοχή της έρευνας η πρωτοβάθμια εκπαίδευση απευθύνεται στην ηλικιακή ομάδα μαθητών 5-14 ετών και η δευτεροβάθμια στην ηλικιακή ομάδα 14-18 ετών. Αξιοποιήθηκε το Attitudes, knowledge and previous experience about inclusive education questionnaire, στο οποίο οι συμμετέχοντες απαντούν επιλέγοντας μία από τις 5 επιλογές. Το T-test και το Fisher και το λογισμικό SPSS 14.0 ήταν τα μέσα ανάλυσης των δεδομένων.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (88,9%) δεν αποδεχόταν το ενδεχόμενο να εκπαιδεύονται οι μαθητές με οπτική αναπηρία σε χωριστό περιβάλλον. Σε ποσοστό κοντά στο 50% οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να συμπεριλαμβάνονται στις τάξεις γενικών

σχολείων αυτοί οι μαθητές. Το 89,6% θεωρούσε ότι οι μαθητές με πρόβλημα όρασης θα έχουν μόνο οφέλη, θα βιώσουν την αποδοχή και το σεβασμό και το 63,7% πίστευε ότι η συμπερίληψη θα έχει περισσότερα πλεονεκτήματα από ότι μειονεκτήματα.

Η πλειοψηφία ένιωθε πως είχε δεξιότητες ελέγχου των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών με οπτική αναπηρία. Το 74,8% των εκπαιδευτικών θεωρούσε πως μπορεί να διενεργήσει μια ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση μαθητών με πρόβλημα όρασης και το 28,9% επιβεβαίωσε πως είχε επίγνωση των κατάλληλων τρόπων διδασκαλίας μαθητών με πρόβλημα όρασης.

Όσοι δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έτειναν περισσότερο να υποστηρίζουν την ανάγκη συμπερίληψης των μαθητών με οπτική αναπηρία, το γεγονός ότι αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί στη δική τους βαθμίδα εκπαίδευσης καθώς και την ικανότητα τους να ανταποκριθούν σε όσα η συμπερίληψη ορίζει. Επίσης, δήλωσαν πως οι ίδιοι έχουν την κατάρτιση για να δράσουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, οι δάσκαλοι του δημοτικού αισθάνονταν πιο ικανοί από ότι οι εκπαιδευτικοί σε γυμνάσιο-λύκειο να συζητούν για την εργασία που θα μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές με πρόβλημα όρασης και πίστευαν πως μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές με οπτική αναπηρία σχετικά με τη μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη. Λίγοι ένιωθαν ικανοί να ανταποκριθούν σε όσα η συμπερίληψη ορίζει όπως επίσης και σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές με οπτική αναπηρία σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορούν να πραγματοποιήσουν. Περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι μπορούν να τροποποιήσουν τις διδακτικές στρατηγικές τους.

Σύμφωνα με την πλειοψηφία, προϋπόθεση για να συμπεριληφθούν οι μαθητές με οπτική αναπηρία είναι η στήριξη από ειδικές υπηρεσίες. Το 90,4% θεωρούσε απαραίτητη την παρουσία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην τάξη. Υπήρχε και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (34,8%) που αγνοούσε το νομικό πλαίσιο που αφορά τη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία. Παράλληλα το 39,3% εμπιστευόταν τον εαυτό του σχετικά με την ικανότητα του να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της συμπερίληψης και να προσφέρει καθοδήγηση στους μαθητές με οπτική αναπηρία σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το 67,4% θεωρούσε ότι μπορεί να προβεί στις απαραίτητες προσαρμογές που τυχόν απαιτούνται στην τάξη, ώστε αυτές να καλύψουν τις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών. Τα συμπεριληπτικά σχολεία θα έπρεπε να παρέχουν εκπαίδευση στην ειδική αγωγή στους εκπαιδευτικούς τους για να προωθούν αυτοί τη συμπερίληψη μαθητών με πρόβλημα όρασης.



Μια άλλη πρόσφατη μελέτη αυτή τη φορά στη Νιγηρία των P.M. Ajuwon, G. Chitiyo, L.N. Onuigbo, A.T. Ahon και J.E. Olayi (2020) αναδεικνύει και τον παράγοντα της βαθμίδας εκπαίδευσης πέρα από τους άλλους στη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση τυπικών μαθητών και μαθητών με τύφλωση ή μερική όραση. Στην έρευνα εξετάστηκαν ως παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης, ο βαθμός και το είδος κατάρτισης, η ενημέρωσή για τα μέτρα, την πολιτική και τη νομοθεσία, ο βαθμός εμπιστοσύνης και ανταπόκρισης στο έργο της συμπερίληψης και η επίδραση του γεωγραφικού παράγοντα. Επίσης διερευνήθηκαν και άλλες μεταβλητές, όπως η βαθμίδα τάξης και σχολείου, το αντικείμενο διδασκαλίας, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο γνώσεων, ο βαθμός εξοικείωσης με την αναπηρία και το είδος της αναπηρίας.

Συμμετείχαν 306 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε γυμνάσια-λύκεια στη Νιγηρία που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο 14 ερωτήσεων σε Likert 5 σημείων για τη στάση τους και στη συνέχεια να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους. Ακολουθήθηκε ανάλυση SPSS(εκδοχή 24), One way ανάλυση ποικιλίας, tukey post hoc test, Four way ανάλυση ποικιλίας, F statistic.

Η έρευνα έδειξε διαφοροποίηση στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με οπτική αναπηρία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δέκα περιοχές στη Νιγηρία. Γενικά οι δάσκαλοι στη Νιγηρία αναγνώρισαν και υποστήριζαν τα θετικά της συμπερίληψης τόσο στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μαθητών με τύφλωση και τυπικών μαθητών, όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Τη στάση αυτή οι ερευνητές την απέδωσαν σε πρόσφατη επιμόρφωση.

Διαπιστώθηκε επίσης πως ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν υποστήριξε τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές τους με τύφλωση ή μερική όραση. Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δε διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους και δεν ενημερώνονταν για τις δυσκολίες των μαθητών με τύφλωση ή μερική όραση. Λίγοι ανέφεραν υψηλό βαθμό κατάρτισης λόγω της έλλειψης σπουδών στην Ειδική Αγωγή, ενώ οι περισσότεροι είχαν χαμηλό επίπεδο κατάρτισης. Σχεδόν οι μισοί δεν είχαν όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες ενώ και το επίπεδο εξειδικευμένης πρακτικής για μαθητές με τύφλωση ή μερική όραση απουσίαζε (είτε λόγω του ότι δεν είχε εφαρμοστεί ακόμη η νομοθεσία για την εισαγωγή ειδικών μαθημάτων στα πανεπιστήμια για τη διδασκαλία μαθητών με οπτική αναπηρία, οπότε και οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, είτε λόγω του ότι δεν είχε δοθεί έμφαση στη συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας).

Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν περιορισμένη γνώση της νομοθεσίας, των επίσημων μέτρων και των δικαιωμάτων των μαθητών με πρόβλημα όρασης. Οι περισσότεροι είχαν στοιχειώδη ενημέρωση, υπήρχαν όμως και κάποιοι που ήταν επαρκώς ενημερωμένοι. Η πλειοψηφία, πάντως, πίστευε πως μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις σε μαθητές με τύφλωση ή μερική όραση. Το υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στον εαυτό θα μπορούσε να αποδοθεί κατά τους ερευνητές στην εισαγωγή του υποχρεωτικού μαθήματος Ειδικής Αγωγής σε όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισής. Λίγοι είναι αυτοί που δεν πίστευαν στον εαυτό τους (27%) και θεωρούσαν πως δεν μπορούσαν να μεταδώσουν τη γνώση σε μαθητές με πρόβλημα όρασης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η γεωγραφική θέση του σχολείου, στο οποίο δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, επηρέασε τη στάση τους. Όσοι δίδασκαν στο Ebonyi διέκειντο πιο θετικά και όσοι δίδασκαν στο FCTA, μια κοσμοπολίτικη πόλη με φιλοσοφία προσανατολισμένη στο πνεύμα της κοινότητας, λιγότερο θετικά. Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας, διέκειντο πιο θετικά στη συμπερίληψη. Ωστόσο, η στάση των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα χρόνια εμπειρίας και το αντικείμενο διδασκαλίας. Το είδος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ήταν παράγοντας που σε μεγάλο βαθμό καθόριζε τη στάση τους.

Οι περισσότεροι αποδέχτηκαν τη συμπερίληψη δείχνοντας θετική στάση. Όμως υπήρχαν και αυτοί που δεν επιθυμούσαν την εφαρμογή της. Προτείνονται προγράμματα επιμόρφωσης για τη διεύρυνση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της κείμενης πολιτικής και νομοθεσίας, επαρκείς πόροι και παροχή κινήτρων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της εμπειρίας τους.

Μέσα από την εργασία των Morelle και Tabane (2019) σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν άτομα με οπτική αναπηρία μπορούμε να εντοπίσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία απέναντι σε αυτούς τους μαθητές. Εκπαιδευτικοί με κατάρτιση δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε ό,τι απαιτείται για τη βέλτιστη μάθηση αυτών των παιδιών.

Τέσσερις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές με πρόβλημα μερικής όρασης σε καθημερινή βάση (δύο από κάθε σχολείο) χωρίς όμως ειδική κατάρτιση, δύο γονείς μαθητών με πρόβλημα όρασης, 4 μαθητές με πρόβλημα όρασης (δύο από κάθε σχολείο) και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και δυο διευθυντές επιλέχθηκαν μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας από 2 συμπεριληπτικά σχολεία στο Klerksdorf. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη μορφή γραπτού ή προφορικού λόγου

ή με τη μορφή παρατηρήσεων και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν κατηγοριοποιήσεις και ανάλυση των θεμάτων. Χρησιμοποιήθηκε η ηχογράφηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων με την άδεια των συμμετεχόντων, η παρατήρηση στην τάξη και η ανάλυση γραπτών και η αξιοποίηση μη λεκτικών στοιχείων.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν μπορούσαν να εργαστούν με άνεση με μαθητές με πρόβλημα όρασης, γιατί δεν είχαν το ανάλογο γνωστικό υπόβαθρο από το «Τμήμα Βασικής Εκπαίδευσης», το οποίο επικεντρώνεται περισσότερο στη θεωρία της συμπερίληψης και δεν εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή και στην κάλυψη αναγκών των συμπεριλαμβανόμενων μαθητών με πρόβλημα όρασης. Στην περιοχή τους και στον προπτυχιακό κύκλο, οι ίδιοι δεν απέκτησαν τις απαραίτητες γνώσεις για τον τρόπο ένταξης μαθητών με πρόβλημα όρασης. Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, δεν αισθάνονταν ενδυναμωμένοι, με αυτοπεποίθηση και με ικανότητες στο τέλος της εκπαίδευσής τους. Η εφαρμογή μιας στρατηγικής συμπερίληψης για μαθητές με πρόβλημα όρασης αποτελούσε για αυτούς πρόκληση, και σύμφωνα με τους ίδιους χρειάζεται να εκπαιδευτούν περαιτέρω σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με πρόβλημα όρασης μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Αναγνώρισαν πως η αξιολόγηση και η παράδοση του μαθήματος δε γινόταν με τρόπο που να βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία όπως και πως το μεγάλο μέγεθος της τάξης δεν ευνοούσε την εξατομικευμένη διδασκαλία, ειδικά όταν υπήρχαν σε αυτήν και μαθητές με οπτική αναπηρία. Σύμφωνα με τους διευθυντές το σχολικό περιβάλλον των μαθητών δεν λάμβανε υπόψη τις ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία, ώστε αυτοί να μπορούν να συμπεριληφθούν και να νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά.

Αξίζει να αναφερθεί και η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μια αδιάφορη στάση εκ μέρους τους δημιουργεί αρνητικό κλίμα στα παιδιά με οπτική αναπηρία και οι μαθητές αυτοί νιώθουν διάκριση και διαχωρισμό από εκείνους που δεν έχουν αναπηρία. Σύμφωνα πάλι με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αν ο τρόπος με τον οποίο διάκεινται απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία δε μεταβληθεί, τότε οι μαθητές αυτοί δε θα επιθυμούν να συνεχίσουν το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τους έδειξαν μεγάλη ευαισθητοποίηση και θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με πρόβλημα όρασης στις γενικές τάξεις θεωρώντας τη σημαντικό παράγοντα για την καλλιέργεια σεβασμού, αποδοχής και ανεκτικότητας. Είναι όμως απαραίτητο να έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί σχετικές γνώσεις και να πραγματοποιούνται περισσότερα σεμινάρια και πρακτική. Αυτό θα

αυξήσει τις ικανότητές τους και θα μειώσει τους φόβους και τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν για τη συμπερίληψη.

Τέλος αφήσαμε την Ελλάδα. Στην έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) διερευνάται το πώς εκφράζονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη και αν το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η εμπειρία και το είδος της αναπηρίας καθορίζουν και σε ποιο βαθμό τη στάση τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 641 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στις γενικές τάξεις με μαθητές όλων των βαθμίδων εκτός της τριτοβάθμιας (38,8% άνδρες και 61,2% γυναίκες). Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο τετραετούς φοίτησης. Οι περισσότεροι είχαν διδακτική εμπειρία πάνω από 10 έτη και λιγότεροι είχαν διδακτική εμπειρία για 10-20 έτη. Οι μισοί είχαν εργαστεί με μαθητές με αναπηρία. Ένα μικρό ποσοστό δασκάλων και νηπιαγωγών σπούδασε για μικρότερο διάστημα και πολλοί λίγοι απέκτησαν πανεπιστημιακή μόρφωση. Πολύ μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών συνέχισαν σε μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών.

Εξήντα ένας εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερωτηματολόγιο σχετικά με το πώς αυτοί κατανοούσαν τη συμπερίληψη, τις επιπτώσεις αυτής στον ίδιο το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τους τυπικούς μαθητές και σχετικά με το πώς πίστευαν πως στην πραγματικότητα μπορεί να εφαρμοστεί αυτή. Η πλειοψηφία υποστήριζε τη συμπερίληψη περισσότερο από οίκτο και πίστευε ότι είναι προτιμότερο οι μαθητές με αναπηρία να παρακολουθούν το ειδικό σχολείο ειδικότερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρά το γενικό για αποτελεσματικότερη γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη. Δεν υποστήριζαν τη συμπερίληψη, γιατί κατά τη γνώμη τους δε θα μάθαιναν ή δε θα κοινωνικοποιούνταν οι μαθητές με αναπηρία. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως στο πλαίσιο της συμπερίληψης θα επικοινωνούσαν καλύτερα οι μαθητές.

Σύμφωνα όμως με την πλειοψηφία, αυτά που έπρεπε να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτικοί θα τα επιτελούσαν ανεξαρτήτως από την εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συμπερίληψη δεν αλλάζει το περιεχόμενο των μαθημάτων και δεν επηρεάζει τη μάθηση των τυπικών μαθητών. Όποτε με τη συμπερίληψη δεν τίθεται θέμα πρόσθετης επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών.

Η διδακτική εμπειρία και το αν οι συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι, νηπιαγωγοί ή καθηγητές καθόριζε επίσης τις επιλογές τους. Αν δεν είχαν εργαστεί με μαθητή με αναπηρία, δε θα αποδέχονταν σε μεγάλο βαθμό τη συμπερίληψη. Αν έπρεπε να μεταδώσουν τις γνώσεις σε σύνολα μαθητών, των οποίων οι ανάγκες δεν έμοιαζαν μεταξύ

τους, δεν προτιμούσαν το μαθητή με αναπηρία αλλά αυτόν με άλλη καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία.

Επίσης η στάση τους επηρεάστηκε από τη φύση και τη σοβαρότητα των διαφορετικών αναπηριών. Η σωματική αναπηρία και η τύφλωση ήταν οι αναπηρίες που γίνονταν πιο εύκολα αποδεκτές σε σύγκριση με τη νοητική αναπηρία, τη κώφωση και τη δυσκολία ακοής και ειδικά τις πολλαπλές αναπηρίες.

Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ήταν σημαντικό το πρόγραμμα, όταν συμπεριλαμβάνεται ένας μαθητής, να διαμορφωθεί βάσει του ίδιου του μαθητή και να μην υπάρχουν πολλοί μαθητές στον ίδιο χώρο διδασκαλίας, να παρέχονται υπηρεσίες και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκτός από τον κύριο χώρο διδασκαλίας και άλλοι χώροι. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι σημαντικό να αναλάβουν το ρόλο της μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές με αναπηρία. Οι περισσότεροι υποστήριζαν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και όσοι επαγγελματίες ασχολούνται με άτομα με αναπηρία χρειάζεται να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Ένας αριθμός ειδικών πιστευόταν πως είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την κύρια έμφαση να δίνεται στο ρόλο των ειδικών εκπαιδευτών (87,6%), ψυχολόγων(65,4%), θεραπευτών του λόγου(34,3%). Πίστευαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων γενικής εκπαίδευσης ότι η συμπερίληψη δεν τους αφορά άμεσα, αφού το συγκεκριμένο ζήτημα αφορά περισσότερο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και στους σχετικούς επαγγελματίες. Μόνο οι μισοί πίστευαν πως οι δάσκαλοι στη γενική τάξη είναι υπεύθυνοι για τη συμπερίληψη των ανάπηρων μαθητών και όχι οι παραπάνω ειδικοί.

Αποτελέσματα: Η σωματική αναπηρία και η τύφλωση ήταν οι αναπηρίες που γίνονταν πιο εύκολα αποδεκτές σε σύγκριση με τη νοητική αναπηρία, την κώφωση και τη δυσκολία ακοής και ειδικά τις πολλαπλές αναπηρίες.

### **Συγκεντρωτικός πίνακας των άρθρων που εξετάστηκαν για το α' ερώτημα**

**Μελέτη:** Mushoriwa, T. (2001). A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28(3).

**Στόχος:** Στάση εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη τυφλών μαθητών σε γενικά σχολεία.

**Δείγμα:** 200 άνδρες και 200 γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας.

**Συλλογή Χώρα:** 400 ερωτηματολόγια 14 ερωτήσεων τύπου Likert 5 σημείων και συνεντεύξεις με 100 εκπαιδευτικούς στη Ζιμπάμπουε.

<p><b>Ανάλυση:</b> cross-tabs, χρήση Cramer v.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Δεν διάκινεται θετικά: πολλοί μαθητές, πολλές υποχρεώσεις, απουσία μέσων και εξοπλισμού, ανησυχία για την απόδοση τυπικών και τυφλών μαθητών και την αποδοχή των τυφλών, το φύλο δεν επηρέασε τη στάση τους.</p>
<p><b>Μελέτη:</b>Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M. &amp; Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. <i>Disability &amp; Society</i>, 34(4).</p> <p><b>Στόχος:</b> Επίδραση παραγόντων: φύλου, ηλικίας, εμπειρίας, σπουδών, τόπου, στήριξης συναδέλφων, αυτοαξιολόγησης και προθυμίας.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 253 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ικόνιο, Τουρκία. Ερωτηματολόγιο Likert 5 σημείων.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> ANOVA, Tukey post hoc, FIESTA, ανάλυση διακύμανσης</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Θετική επίδραση: τοποθεσία (ιδιαίτερα των αγροτικών περιοχών), εκπαίδευση, εμπειρία, προθυμία, αυτοαξιολόγηση, αυτό-αντανακλαστικότητα. Υπερ της επιμόρφωσης, στήριξης συναδέλφων. Αδιάφορα ηλικία, φύλο, εμπειρία.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Asamoah, E., Ofori-Dua,K., Cudjoe, E., Abdullah, A., Nyarko, J.A. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability and Teachers in Ghana. <i>SAGE Open</i>, 8(4).</p> <p><b>Στόχος:</b> Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία στα γενικά σχολεία.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 19 εκπαιδευτικοί (οι 4 ειδικής) β/θμιας πρώτης, δεύτερης και τελευταίας τάξης ενός συμπεριληπτικού δημόσιου σχολείου (23 μαθητές με οπτική αναπηρία και 27 χωρίς).</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ανατολική Γκάνα. Ποιοτική έρευνα, ημιδομημένες συνεντεύξεις.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> θεματική ανάλυση, κωδικοποίηση, τριγωνισμός (παρατηρητής και έλεγχος μελών).</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Θετική στάση πλειοψηφίας: εφαρμογή ισότητας, επιτυχής ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη. Ανησυχίες μειοψηφίας για επιβράδυνση ρυθμού μάθησης, απαίτηση ιδιαίτερης προσοχής και πρόταση για ειδικά σχολεία. Αδιάφορη η εμπειρία συμπερίληψης. Απαραίτητη η κατάρτιση.</p>
<p><b>Μελέτη:</b>Lamichhane,K. (2016): Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: a case from Nepal. <i>International Journal of Inclusive Education</i>, 21(1), 1-13.</p> <p><b>Στόχος:</b> Παράγοντες διαμόρφωσης τρόπων διδασκαλίας μαθητών με προβλήματα όρασης στα γενικά σχολεία.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 122 εκπαιδευτικοί, 7 σχολεία, 2909 μαθητές χωρίς πρόβλημα όρασης, 113 μαθητές με πρόβλημα όρασης 1000-1500</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Νεπάλ ερωτηματολόγιο και focus group με μαθητές.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> Μεικτή μέθοδος, ποιοτική, ποσοτική οικονομετρική ανάλυση.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Η μεγάλη ηλικία, μέγεθος τάξης, η προέλευση από επαρχία εμπόδιζε την προσαρμογή, ενώ η διδακτική εμπειρία και το νεαρό της ηλικίας, το ανδρικό φύλο υπέρ της προσαρμογής, επίδραση χρόνων σχολικής εμπειρίας, χρήσης πίνακα, και του γεγονότος ότι δεν έχουν</p>

<p>τεχνικές στη διδασκαλία.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Zoniou-Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. <i>International Journal of Inclusive Education</i>, 10 (4-5), 379-394.</p> <p><b>Στόχος:</b> Στάση στη συμπερίληψη και επιρροή δημογραφικών παραγόντων.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 641 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που προσλήφθηκαν στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με διδακτική εμπειρία πάνω από 10 έτη. Απάντησαν 61 εκπαιδευτικοί.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ελλάδα, ερωτηματολόγιο (οφέλη για όλους και τρόποι εφαρμογής της).</p> <p><b>Ανάλυση:</b> συχνότητες, chi-square, cross-tab.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Υπέρ λόγω οίκτου, προτίμηση των ειδικών σχολείων για γνωστική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση. Προτίμηση συμπερίληψης σωματικής αναπηρίας, τύφλωσης και όχι νοητικής, κώφωσης, και πολλαπλών αναπηριών. Η εμπειρία και η βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν τους επηρέασε.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Anuruddhika B. G. H. (2018). Teacher's instructional behaviours towards inclusion of children with visual impairment in the teaching learning process. <i>European Journal of Special Education Research</i>, 3(3).</p> <p><b>Στόχος:</b> Παράγοντες καθορισμού στάσεων.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 3 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην δεύτερη και πέμπτη τάξη</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Δυτικό προάστιο Σρι Λάνκα, παρατηρήσεις, ημιδομημένες συνεντεύξεις, σημειώσεις</p> <p><b>Ανάλυση:</b> ποιοτική, περιγραφική ανάλυση.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Ένας υπέρ της συμπερίληψης, γενικά υπέρ ειδικού σχολείου: απαιτητικό έργο, φόρτος εργασίας, μέγεθος τάξης, υλικά που χρειάζεται ο μαθητής, απουσία κατάρτισης, στόχος η αριστεία, αναστέλλεται η πρόοδος των τυπικών μαθητών και η κοινωνικοποίηση του τυφλού, προβληματική συνεργασία με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και με σχολικές αρχές.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Tavares, F. &amp; Nunes, C. (2014). The Inclusion of Blind Students in Primary Schools in Praia: Teachers' Opinion. Στο Ο' Rouke, S. κ.ά. (Επιμ.), <i>Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference</i> (σσ.736-740). Minho: Universidade do Minho. Centro de InvestigaçãomEducação (CIEd).</p> <p><b>Στόχος:</b> παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 41 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μέση ηλικία 41, 2 σχολεία με συμπερίληψη μαθητών με τύφλωση, πλειοψηφία γυναίκες, με μέσο όρο εμπειρίας σε μαθητές με τύφλωση τα 10 έτη</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Praia, Σαντιάγο, ερωτηματολόγιο 32 ερωτήσεων Likert.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> Excel για περιγραφική ανάλυση ερμηνευτικό μοντέλο.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Η πλειοψηφία δεν αισθάνονταν έτοιμη αν και επέδειξε θετική στάση: έλλειψη δεξιοτήτων, (Braille), κατάρτισης, εξοπλισμού, αναγκαίων μέσων και ευελιξίας σχολικού προγράμματος.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Paulos Dea, P. &amp; Negassa, D. (2019). Influence of teachers' demographic factors on their attitude towards inclusion of visually impaired students in government secondary schools of Wolaita Zone, Southern Ethiopia. <i>Journal of Science and Inclusive Development</i> (1), 2.</p> <p><b>Στόχος:</b> επίδραση δημογραφικών παραγόντων στη στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη</p>

<p>μαθητή με πρόβλημα όρασης.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 458 εκπαιδευτικοί ΒΒβάθμιας εκπαίδευσης από 10 δημόσια σχολεία ΒΒθμιας τυχαίας δειγματοληψίας (350 απαντούν στο ερωτηματολόγιο και 70 σε ομάδα εστίασης).</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> WolaitaZone, Αιθιοπία, ομάδα εστίασης και ερωτηματολόγιο τύπου Likert 20. ερωτήσεων (ηλικία, εκπαιδευτική πιστοποίηση, κατάρτιση, στάση και φιλοσοφία στη συμπερίληψη, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα).</p> <p><b>Ανάλυση:</b> μέθοδος τριγωνισμού, ποσοτική, ποιοτική ανάλυση, independent t-test, ANOVA.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> θετική επίδραση εμπειρίας επιμόρφωσης, εκπαίδευσης.</p> <p>Μικτά αποτελέσματα όσον αφορά στον παράγοντα της ηλικίας, πιο νέοι πιο αποτελεσματικοί, πιο μεγάλοι πιο θετικοί στη φιλοσοφία της συμπερίληψης.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Dimitrova-Radojčić, D. (2020). Attitudes and knowledge about inclusive education of students with visual impairment: elementary and high school teachers. Στο <i>Special Edition of ICEVI European Newsletter</i>. Proceedings of the 7th ICEVI.</p> <p><b>Στόχος:</b> Στάση εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 71 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 64 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, 35-50 ετών.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Berono, Negotino, Σκόπια δομημένο ερωτηματολόγιο δύο μερών, σε Likert. (προσωπικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά στάση, γνώσεις και εμπειρία).</p> <p><b>Ανάλυση:</b> T-test, Fisher, SPSS 14.0.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Στα υπερ καταλογίζεται το ότι οι μαθητές βιώνουν αποδοχή. Παρατηρείται επίδραση βαθμίδας εκπαίδευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοί και αποτελεσματικοί στις προσαρμογές αλλά και την ανάγκη στήριξης ειδικών υπηρεσιών και κατάρτισης.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Morelle, M.&amp; Tabane, R. (2019). Challenges experienced by learners with visual impairments in South African township mainstream primary schools. <i>South African Journal of Education</i>, 39(3), 1-6.</p> <p><b>Στόχος:</b> Επίδραση γνώσεων, πρακτικής, τρόπου αξιολόγησης και διδασκαλίας, αριθμού μαθητών και σχολικού περιβάλλοντος.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 4 εκπαιδευτικοί, (2 από κάθε σχολείο), 2 γονείς μαθητών με πρόβλημα όρασης, 4 μαθητές με πρόβλημα όρασης (2 από κάθε σχολείο), 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, 2 διευθυντές.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Νότια Αφρική, γραπτός-προφορικός λόγος, παρατήρηση, ημιδομημένη συνέντευξη, ανάλυση γραπτών.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> Ποιοτική.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> τάσσονται υπέρ μόνο αν προηγηθεί κατάρτιση και συνεχής επιμόρφωση, διαφορετικά δεν αισθάνονται ενδυναμωμένοι, με αυτοπεποίθηση και με ικανότητες έλλειψη γνώσεων, πρακτικής, μεγάλο μέγεθος τάξης, όχι προσαρμοσμένη αξιολόγηση και παράδοση μαθήματος και σχολικό περιβάλλον.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Ajuwon, P.M., Chitiyo G., Onuigho, L.M., Ahon, A.T. &amp; Olayi, J.E. (2020). Teachers' attitudes towards inclusion of blind or partially sighted students in secondary schools in Nigeria. <i>Disability, CBR&amp;InclusiveDevelopment</i>, 31(2), 33-51.</p> <p><b>Στόχος:</b> Επίδραση γνώσεων, ενημέρωσης, νομοθεσίας και μέτρων για οπτικά ανάπηρους, αυτεπάρκειας, διδακτικού αντικειμένου, τάξης, εμπειρίας στη στάση εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη</p>



τυφλών ή μερικώς βλεπόντων.

**Δείγμα:** 306 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε Γυμνάσιο-Λύκειο.

**Συλλογή Χώρα:** Νιγηρία, ερωτηματολόγιο 14 ερωτήσεων Likert 5 σημείων.

**Ανάλυση:** SPSS 24, one-way, four way ανάλυση, tukey post hoc, F statistic.

**Αποτελέσματα:** Επίδραση των δεξιοτήτων, σπουδών, γνώσεων, εκπαιδευτικής βαθμίδας, γεωγραφικής τοποθεσίας, είδους εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και όχι εμπειρίας, και διδακτικού αντικειμένου.

#### **4.2 Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς την επίδραση του τύπου και του βαθμού αναπηρίας στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία στη γενικό σχολείο**

Η στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζεται από το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας του μαθητή (Rafferty & Griffin, 2005), ώστε μερικοί εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων, παρόλο που αποδέχονται τη συμπερίληψη ως μέσο άμβλυνσης φαινομένων στιγματισμού και περιθωριοποίησης μαθητών με αναπηρίες, να αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας και να προκρίνουν το ρόλο των ειδικών σχολείων ως το καλύτερο σύστημα εκπαίδευσης και κάλυψης των αναγκών αυτών των μαθητών (Βλάχου, 2014).

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που δημοσιεύθηκε από το 1984 έως το 2000, οι Avramidis & Norwich (2002) διαπίστωσαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της ένταξης επηρεάζονταν από τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού και από την πρόσβαση των δασκάλων σε εκπαιδευτική υποστήριξη. Οι πιο θετικές στάσεις σχετίζονταν με τη συμπερίληψη παιδιών που είχαν λιγότερο σοβαρές αναπηρίες ή σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες. Λιγότερο θετικές στάσεις είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεγαλύτερη πρόσβαση σε υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένου διδακτικού υλικού και άλλων σχετικών εκπαιδευτικών πόρων.

Στο ίδιο πλαίσιο κυμάνθηκε η έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007), δηλαδή στο αν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζεται από τον τύπο και το βαθμό αναπηρίας των μαθητών. Στο συγκεκριμένο άρθρο οι συγγραφείς ερεύνησαν τη στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες και αν αυτή επηρεάζεται από την εμπειρία τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών και εξειδίκευσης. Άλλος στόχος της έρευνας αυτής ήταν η εξέταση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η εφαρμογή της συμπερίληψης και των τρόπων με τους οποίους η τελευταία θα μπορούσε να επιτύχει.

Το δείγμα περιλάμβανε 155 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 30 σχολεία με εφαρμογές συμπερίληψης στη Βόρεια Ελλάδα. Συμμετείχαν 75 άνδρες και 80 γυναίκες, 26-60 ετών, που ολοκλήρωσαν έναν κύκλο μαθημάτων ή παρακολούθησαν ένα σεμινάριο στις ειδικές ανάγκες. Η πλειοψηφία (97 εκπαιδευτικοί) δεν έλαβε πρόσθετη εκπαίδευση. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 28 προτάσεων με επιλογές συμφωνώ πολύ, συμφωνώ, αναποφάσιτος/ ουδέτερος και διαφωνώ/διαφωνώ πολύ. Ρωτήθηκαν και για προσωπικά τους στοιχεία.

Όσον αφορά στο θέμα της εργασίας μας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά διαφορετικές στάσεις σχετικά με διαφορετικούς τύπους και διακυμάνσεις αναπηριών, ανάλογα με τη σοβαρότητα και πολυπλοκότητα των αναγκών αυτών των αναπηριών. Ήταν απαιτητικό για τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν την εκπαίδευση στις ανάγκες όλων στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν αρκετά πιο εύκολο να συμπεριληφθούν και να διδαχθούν με τρόπο που καλύπτει τις ανάγκες τους οι μαθητές με κινητική αναπηρία, ήπιες, ειδικές και μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, καθυστέρηση λόγου και γλώσσας, σωματική αναπηρία πριν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Περισσότερο απαιτητική ήταν η διαδικασία αυτή για τους μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα, ΔΕΠΥ και συναισθηματικές συμπεριφορικές δυσκολίες. Πιο απαιτητικό και με μεγαλύτερη πρόκληση ήταν το να εκπαιδεύουν στη γενική τάξη ανάλογα με τις ανάγκες τους μαθητές με οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία, αυτισμό, τραυματισμό του εγκεφάλου ή νευρολογική διαταραχή.

Η στάση των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν αρκετά από τις αντιλήψεις τους για το βαθμό ετοιμότητας τους, για την κατοχή των προϋποθέσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να ανταποκριθούν στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών τους και για το βαθμό αλλαγών που απαιτούνται στη διδασκαλία για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπηρία. Πίστευαν πως οι ίδιοι δεν είχαν τις δεξιότητες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην εκπαίδευση στη γενική τάξη μαθητών με τραυματισμό εγκεφάλου/νευρολογική διαταραχή, ακουστική αναπηρία, οπτική και αυτισμό. Αυτό δεν ίσχυε στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών (ήπιες ως μέτριες) και της σωματικής ή κινητικής αναπηρίας, για τις οποίες ένιωθαν πιο σίγουροι.

Η έρευνα αυτή απέδειξε τη μεγάλη σημασία της ουσιαστικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων αλλά και τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη δυσκολία προσαρμογής διαφορετικών τύπων αναπηριών στις γενικές τάξεις δηλαδή σχετικά με τις απαιτήσεις διαμόρφωσης του περιβάλλοντος και της διδασκαλίας ανάλογα με τις διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Επίσης στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί αν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται εκτός από τους παράγοντες φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, εμπειρία και από το είδος και βαθμό αναπηρίας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 641 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στις γενικές τάξεις με μαθητές όλων των βαθμίδων εκτός της τριτοβάθμιας (38,8% άνδρες και 61,2% γυναίκες).

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο τετραετούς φοίτησης. Οι περισσότεροι είχαν διδακτική εμπειρία πάνω από 10 έτη και λιγότεροι είχαν διδακτική εμπειρία για 10 έως 20 έτη. Οι μισοί είχαν εργαστεί με μαθητές με αναπηρία. Ένα μικρό ποσοστό δασκάλων και νηπιαγωγών σπούδασε για μικρότερο διάστημα και πολλοί λίγοι απέκτησαν πανεπιστημιακή μόρφωση. Πολύ μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών συνέχισαν σε μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών. Οι ερωτήσεις αφορούσαν σχετικά με το πώς αυτοί κατανοούσαν τη συμπερίληψη, τα οφέλη της στο μαθητή (με αναπηρία και χωρίς) και στον εκπαιδευτικό και το πώς πίστευαν αυτοί ότι μπορεί να εφαρμοστεί η συμπερίληψη στην πράξη. Έπειτα ερμήνευσαν τη συμπερίληψη και την αναπηρία και ανέπτυξαν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους.

Η πλειοψηφία ενώ υποστήριζε τη συμπερίληψη περισσότερο από οίκτο, πίστευε ότι είναι προτιμότερο οι μαθητές με αναπηρία να παρακολουθήσουν το ειδικό σχολείο, ειδικότερα για τη ΒΒάθμια εκπαίδευση παρά το γενικό, γιατί δε θα έχουν γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη. Δεν υποστήριζαν τη συμπερίληψη, γιατί κατά τη γνώμη τους δε θα μάθαιναν ή δε θα κοινωνικοποιούνταν καλύτερα οι μαθητές με αναπηρία. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως στο πλαίσιο της συμπερίληψης θα επικοινωνούσαν καλύτερα οι μαθητές. Ο βαθμός κοινωνικοποίησής των μαθητών με αναπηρία και όχι το γνωστικό τους επίπεδο θα άλλαζε θετικότερα σύμφωνα με την πλειοψηφία.

Αυτό που θα απέφερε η συμπερίληψη για τους περισσότερους ήταν η ανάπτυξη σχέσεων και η ένταξη στην ομάδα. Σύμφωνα με μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών θα βελτιωνόταν η μάθηση των μαθητών και θα γίνονταν αυτοί ισότιμα μέλη. Σύμφωνα όμως με την πλειοψηφία αυτά που έπρεπε να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτικοί θα τα επιτελούσαν ανεξαρτήτως από την εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η συμπερίληψη δεν αλλάζει το περιεχόμενο των μαθημάτων και δεν επηρεάζει τη μάθηση τυπικών μαθητών. Οπότε με τη συμπερίληψη δεν τέθηκε θέμα επιπλέον φόρτου εργασίας που θα τους επηρέαζε αρνητικά. Ένα μεγάλο όμως ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρούσε τη συμπερίληψη ως μια ακόμη εργασία που έπρεπε να επιτελέσει και ήταν σημαντικό να ανταμειφθεί για αυτή.

Αν έπρεπε να μεταδώσουν τις γνώσεις σε σύνολα μαθητών, των οποίων οι ανάγκες δεν έμοιαζαν μεταξύ τους, δεν προτιμούσαν το μαθητή με αναπηρία αλλά αυτόν με άλλη καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία. Και στο θέμα του μαθητή με αναπηρία υπήρξε διαβάθμιση στις προτιμήσεις τους και στο βαθμό συμπερίληψης, καθώς η στάση τους επηρεάστηκε από τη φύση και τη σοβαρότητα των διαφορετικών αναπηριών. Η σωματική αναπηρία και

η τύφλωση ήταν οι αναπηρίες που γίνονταν πιο εύκολα αποδεκτές, σε σύγκριση με τη νοητική αναπηρία, την κώφωση, τη δυσκολία ακοής και ειδικά τις πολλαπλές αναπηρίες.

Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, το πρόγραμμα, όταν συμπεριλαμβάνεται ένας μαθητής, είναι σημαντικό να διαμορφώνεται βάσει του ίδιου του μαθητή και να μην υπάρχουν πολλοί μαθητές στον ίδιο χώρο διδασκαλίας, να παρέχονται υπηρεσίες και να μπορούν να χρησιμοποιούνται εκτός από τον κύριο χώρο διδασκαλίας και άλλοι χώροι. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι σημαντικό να αναλαμβάνουν το ρόλο της μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές με αναπηρία. Οι περισσότεροι υποστήριζαν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και όσοι επαγγελματίες ασχολούνται με άτομα με αναπηρία χρειάζεται να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Οι περισσότεροι δε θεωρούσαν πως θα επιδρούσε η συμπερίληψη αρνητικά στη διδασκαλία τους αλλά σύμφωνα πάλι με ένα μεγάλο ποσοστό οι ρόλοι τους θα άλλαζαν σε σύγκριση με αυτούς που είχαν πριν την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Η μελέτη των Wang & Qi (2015) επίσης επικεντρώνεται στις στάσεις και ως εκ τούτου και στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που εξαρτώνται από το είδος και το βαθμό αναπηρίας των μαθητών που συμπεριλαμβάνονται σε σχολεία συμπερίληψης πέρα από τους άλλους παράγοντες (φύλο, σπουδές, εμπειρία, τάξη, κατάρτιση πάνω σε θέματα αναπηρίας και προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής).

Συμμετείχαν στην έρευνα 195 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία από 30 σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας στην Ανατολική Κίνα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω του PEATID-II. Τους ρώτησαν και προσωπικά στοιχεία. Στην αρχή απάντησαν σε προτάσεις σχετικά με το πόσο τάσσονταν υπέρ ή κατά μιας ερώτησης που αφορούσε χωριστά τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τη σωματική αναπηρία, την ήπια ως μέτρια νοητική αναπηρία, την οπτική και ακουστική αναπηρία. Στη συνέχεια έπρεπε να απαντήσουν βάσει των διαθέσιμων επιλογών. Τέλος, έπρεπε να συμπληρώσουν τις απαντήσεις με βάση τις απόψεις τους και να αιτιολογήσουν την πεποίθησή τους. 211 εκπαιδευτικοί απάντησαν και έδωσαν στους ερευνητές όσα συμπλήρωσαν.

Τα αποτελέσματα όσον αφορά το υπό εξέταση ερώτημά μας, δηλαδή αν ο βαθμός αναπηρίας επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη, έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με σωματική αναπηρία ήταν ουδέτερη και το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές δε μπορούν να εκτελέσουν εύκολα τις σωματικές δραστηριότητες,

ίσως οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να έχουν αρνητικές αντιλήψεις για αυτούς τους μαθητές.

Απέναντι στους μαθητές με ήπια ως μέτρια νοητική αναπηρία, οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι στάσεις ήταν θετικές και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να τους διδάξουν. Το 24% πρότεινε τη συμπερίληψη των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών στα μαθήματα για «μια πραγματικά δίκαιη ευκαιρία», με την οποία οι ίδιοι θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την αυτοεκτίμησή τους, χρήσιμες δεξιότητες για τη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή τους.

Οι στάσεις ήταν αρνητικές για συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (επιθετικές ή παρορμητικές συμπεριφορές, γενική διάχυτη δυστυχία, κατάθλιψη, υπερκινητικότητα) και με σημαντική διαφορά από τις πεποιθήσεις για τη σωματική αναπηρία, ίσως γιατί οι δάσκαλοι έχουν την πεποίθηση ότι αυτοί οι μαθητές είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν προβλήματα στην πειθαρχία ή τη διαχείριση από ότι οι μαθητές με άλλες αναπηρίες και παρουσιάζουν υψηλότερες απαιτήσεις (Obrusnikova, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονταν σε μεγάλο βαθμό με τον ίδιο τρόπο τους μαθητές με τις έξι αναπηρίες που διερευνήθηκαν. Το είδος της εμπειρίας διδασκαλίας μαθητών με τις έξι εξεταζόμενες αναπηρίες, και η επιμόρφωση στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον κατάλληλο τρόπο μετάδοσης της γνώσης σε μαθητές με πρόβλημα όρασης καθώς και σε μαθητές με άλλες αναπηρίες.

Τα αποτελέσματα λοιπόν έδειξαν ότι για την ήπια ως μέτρια νοητική αναπηρία, οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι στάσεις ήταν θετικές. Οι στάσεις ήταν αρνητικές για συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές με σημαντική διαφορά από τις πεποιθήσεις για τη σωματική αναπηρία. Συνεπώς το είδος της αναπηρίας θα πρέπει επίσης να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις.

Η έρευνα των Koutrouba, Vamvakari & Steliou (2006) εξετάζει και αυτή το ρόλο του τύπου και της σοβαρότητας της αναπηρίας του μαθητή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί του όσον αφορά στη συμπερίληψή του. Συμμετείχαν 245 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου, στο φάσμα των ηλικιών 25-40 ετών ή 40-45 ετών, από τέσσερις περιοχές της Κύπρου. Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έλαβε γνώσεις για την ειδική αγωγή. Ένα αρκετό ποσοστό έλαβε γνώσεις από ένα σχετικό σεμινάριο. Διανεμήθηκαν 49 ερωτηματολόγια κλειστού τύπου σε εκπαιδευτικούς γυμνασίου και λυκείου στην Κύπρο

και στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά με το SPSS 10 και με παραγοντική ανάλυση για να αναδειχθούν οι κύριοι παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις προς τη συμπερίληψη.

Οι περισσότεροι δίδαξαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου, λιγότεροι με συναισθηματική και ψυχολογική δυσκολία, λιγότεροι με συναισθηματική και ψυχολογική ή σωματική αναπηρία, λιγότεροι με σωματική αναπηρία, λιγότεροι με οπτική και ακουστική αναπηρία και ακόμη λιγότεροι με νοητική υστέρηση. Μετά από εμπειρία με μαθητή με ΕΕΑ ο εκπαιδευτικός έγινε πιο δεκτικός απέναντι στη συμπερίληψη. Μικρό ποσοστό υποστήριξε πως με τη συμπερίληψη δεν εξυπηρετούνται οι μαθητές με ΕΕΑ, δε βελτιώνεται η μάθησή αυτών, όταν συμπεριλαμβάνονται, ότι επηρεάζεται αρνητικά η πρόσληψη της γνώσης, ή ότι ο εκπαιδευτικός δε μπορεί επιτυχημένα να μεταδώσει την τελευταία και ότι δεν υπάρχουν τα απαιτούμενα μέσα. Σύμφωνα με παραπάνω από τους μισούς η εκπαίδευση ίσως διαφοροποιείται με τη συμπερίληψη. Πάνω από τους μισούς υποστήριξαν πως με τη συμπερίληψη ο τρόπος απόκτησης και μετάδοσης της γνώσης δε βελτιώνεται. Σχεδόν οι μισοί θεωρούσαν πως για αυτό υπεύθυνοι δεν είναι οι μαθητές με ΕΕΑ. Σύμφωνα με παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς ο μαθητής με ΕΕΑ ωφελείται στον κοινωνικό τομέα και σύμφωνα με ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών διαφυλάσσονται με αυτό τον τρόπο τα δικαιώματά του.

Η οργάνωση του τρόπου παρατήρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών με αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς και η προσπάθεια για την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών εξαρτήθηκε από τη σχολική στήριξη που δέχεται ο εκπαιδευτικός. Αν ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης εξυπηρετεί τους μαθητές με ΕΕΑ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν εμποδίζει η εφαρμογή της συμπερίληψης την κατάκτηση των γνώσεων από αυτούς τους μαθητές.

Ήταν επιθυμητή για πολλούς η συμπερίληψη αλλά προτάθηκε η ειδική εκπαίδευση από ένα μέρος των συμμετεχόντων. Ο τρόπος μάθησης μέσω ειδικής εκπαίδευσης ή συμπερίληψης εξαρτήθηκε από την αναπηρία. Κατά τη γνώμη τους είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται οι μαθητές με σοβαρή νοητική ή οπτική αναπηρία στα ειδικά σχολεία όπου παρέχεται πιο εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν να συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές με κινητική, ακουστική αναπηρία, συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα στη γενική τάξη με την προϋπόθεση της παροχής υποστηρικτικής διδασκαλίας και εξοπλισμού σε ειδικές μονάδες/τάξεις.

Αντίθετα από άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων πίστευαν ότι είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται στα ειδικά σχολεία οι μαθητές με νοητική ή οπτική αναπηρία,

ενώ οι μαθητές με κινητική, ακουστική αναπηρία, συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα να συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη και να καλύπτονται οι ανάγκες τους στην ειδική τάξη.

Ο Cook (2001) επίσης διεξήγαγε μια έρευνα για το αν το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών διαφοροποίησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και τρεις μαθητές που υπεδείχθησαν από τους ίδιους, για να δηλώσουν τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις στις προτάσεις που υποδεικνύουν τις τέσσερις κατηγορίες στάσεων: προσκόλληση, ανησυχία, απόρριψη και αδιαφορία. Ανέφεραν την αναπηρία των μαθητών τους και το βαθμό που αυτοί εκπαιδεύονταν στη γενική τάξη μαζί με τους τυπικούς μαθητές. Λήφθηκαν υπόψη και οι απαντήσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η περιοχή που λήφθηκε υπόψη ήταν το Οχάιο. Χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο εκπαιδευτικής ανοχής και το μοντέλο διαφορετικών προσδοκιών, δηλαδή μαθητές με σοβαρή και εμφανή αναπηρία αναμένεται να συνδεθούν με στάσεις αδιαφορίας των δασκάλων τους, ενώ μαθητές με ήπιες και κρυμμένες μορφές αναπηρίας με τη στάση της απόρριψης, και με εμφανείς αναπηρίες, λόγω του προστατευτικού ρόλου των δασκάλων, αναμένεται να εκδηλωθούν στάσεις προσκόλλησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριξαν αυτές τις παραπάνω, βασισμένες στη θεωρία, υποθέσεις. Για τους εκπαιδευτικούς η πηγή του προβλήματος ήταν οι μαθητές με κρυφές αναπηρίες που δε συμπεριφέρονταν βάσει κανόνων, διατάρασσαν τη λειτουργία της τάξης και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματά τους δεν ήταν τα αναμενόμενα και συνεπώς δεν απολάμβαναν τη διδακτική ανοχή των δασκάλων. Τα λάθη τους δεν ανακοινώνονταν, οι εκπαιδευτικοί δεν προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα. Αν η αναπηρία γινόταν αντιληπτή, δε γινόταν αποδεκτός ο μαθητής στη γενική τάξη με τους τυπικούς μαθητές.

Αντίθετα οι φανερές και σοβαρές αναπηρίες δεν προκαλούσαν την απόρριψη του δασκάλου, μόνο το 16,7% των μαθητών με φανερές και σοβαρές αναπηρίες συνδέθηκε με τη στάση της απόρριψης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτοί οι μαθητές λάμβαναν συνήθως την κατάλληλη εκπαίδευση σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Ένα μεγάλο ποσοστό των γενικών δασκάλων που εργάζονταν με μαθητές με σοβαρές και εμφανείς αναπηρίες είχαν χαμηλές προσδοκίες για αυτούς, θεωρούσαν ότι η επίτευξη εκπαιδευτικής προόδου είναι πέρα από το πεδίο των ευθυνών τους, και πιθανό να μην έχουν τη απαιτούμενη γνώση και κατάρτιση για την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης σε αυτούς τους μαθητές. Δε γνώριζαν



ακόμη πώς να μεταδώσουν τη γνώση βάσει των αναγκών αυτών των μαθητών ενώ η συμπεριφορά τους μπορεί να εμπεριείχε και ενδείξεις οίκτου και προστατευτικότητας.

Ως εκ τούτου η συμπερίληψη μαθητών με εμφανείς και σοβαρές αναπηρίες, όπως και η οπτική, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών. Για αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης η προηγούμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και τρόπους μετάδοσης της γνώσης και να απαιτηθεί η συνεχής και συστηματική εκπαίδευση των γενικών δασκάλων πάνω σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές για να βελτιωθεί η συχνότητα, η διάρκεια και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων τους με αυτούς τους μαθητές.

Μία άλλη έρευνα των Yada και Savolainen (2019) συγκρίνει τις αντιλήψεις των Ιαπόνων δασκάλων με αυτές δασκάλων άλλων χωρών όπως της Φιλανδίας και φανερώνει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη που επηρεάζεται από τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω έρευνας από 359 Ιάπωνες και 872 Φιλανδούς δασκάλους σε υπηρεσία που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Ιαπωνικό δείγμα η ηλικία των εκπαιδευτικών κατά μέσο όρο ήταν 42,41 ετών με πλειοψηφία γυναικών και στο φιλανδικό δείγμα 44, με πλειοψηφία γυναικών.

Επιδίωξη ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιο θεωρούν ως το καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για το μαθητή με αναπηρία, οι απόψεις τους για τη συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους και της φύσης και του βαθμού αναπηρίας με τη διαμόρφωση των στάσεων τους. Ως εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεών τους για το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις αφορούσαν ποιό κατά τη γνώμη τους είναι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον να διδαχθεί κάθε μαθητής με αναπηρία (Moberg & Savolainen, 2003) (στη γενική τάξη με πλήρες ωράριο, 75% στη γενική τάξη, σε ειδικό σχολείο ή με λίγους μαθητές, σε ειδική τάξη στον ίδιο χώρο του γενικού σχολείου, πλήρες ωράριο σε ειδικό σχολείο και με πλήρες σε ίδρυμα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε αντίστοιχη μονάδα). Οι τύποι αναπηρίας χωρίστηκαν σε δύο επίπεδα, μέτρια και σοβαρή, και σε οκτώ κατηγορίες, διαταραχές ομιλίας, ΔΕΠ/Υ, ειδική μαθησιακή δυσκολία, προβλήματα συμπεριφοράς, οπτικές αναπηρίες, νοητικές αναπηρίες, σωματικές αναπηρίες και αναπηρίες ακοής. Το Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο με 18 ερωτήσεις.

Απαντούσαν επίσης σχετικά με το αν οι ίδιοι αισθάνονταν πως ζητούν από τους μαθητές με αναπηρία να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντα που ταιριάζουν στις δυνατότητες

τους, αν έρχονταν σε επαφή με ειδικούς και άλλους συναδέλφους για να συμπεριλάβουν τους μαθητές με αναπηρία και αν κινητοποιούνταν, ώστε να αποφύγουν τις συνέπειες από τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών. Απαντούσαν αν υποστήριζαν την άποψη σε μεγάλο βαθμό ή αν τάσσονταν εναντίον της σε μεγάλο βαθμό επιλέγοντας 1,2,3,4,5,6.

Οι αντιλήψεις των δασκάλων ήταν διαφορετικές ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας των μαθητών και στις δύο χώρες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι και από τις δύο χώρες συνέστησαν τη συμπερίληψη για μαθητές με μέτριες διαταραχές λόγου. Οι Φιλανδοί δάσκαλοι ήταν πιο δεκτικοί στη συμπερίληψη από ότι οι Ιάπωνες αλλά και στις δυο χώρες προτιμούσαν ξεχωριστά περιβάλλοντα για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες περισσότερο από ότι για μαθητές με μέτρια αναπηρία. Στην Ιαπωνία για τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές με σοβαρές οπτικές αναπηρίες θα αντιμετώπιζαν περισσότερα εμπόδια στη γενική τάξη με τους τυπικούς συμμαθητές, γιατί θεωρήθηκαν ως οι μαθητές με τις πιο σοβαρές δυσκολίες για την ένταξη. Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο χωρών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι και οι μαθητές με σοβαρές σωματικές και ακουστικές αναπηρίες θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη συμπερίληψή τους.

Στη Φιλανδία για τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές με σοβαρές νοητικές αναπηρίες θα ήταν κατάλληλο να εκπαιδεύονται σε ειδικές τάξεις διαφορετικές από αυτές των τυπικών μαθητών. Και οι Ιάπωνες και οι Φιλανδοί σκέφτονταν το πιο συμπεριληπτικό περιβάλλον για μαθητές με μέτριες διαταραχές λόγου. Για τους Φιλανδούς ήταν καλή επιλογή να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους τυπικούς μαθητές.

Όσον αφορά τις μέτριες σωματικές και ακουστικές αναπηρίες οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών απέκλιναν σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές με σοβαρές νοητικές αναπηρίες προτάθηκε από τους Φιλανδούς να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία. Σε βαθμό που δεν απέκλινε πολύ από τις απόψεις των Ιαπόνων οι μαθητές με σοβαρές συμπεριφορικές διαταραχές ήταν αυτοί που για τους Φιλανδούς δεν έπρεπε να συμπεριληφθούν. Οι δυο χώρες δεν απέκλιναν σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά την αντίληψή τους για το χώρο που πίστευαν πως θα ήταν κατάλληλος για να διδαχθούν οι μαθητές με διάσπαση προσοχής/υπερκινητικότητα παρόλο που οι Φιλανδοί δάσκαλοι είχαν γενικά πιο θετικές αντιλήψεις για την συμπερίληψη από τους Ιάπωνες δάσκαλους.

Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι Φιλανδοί σε σχέση με άλλες αναπηρίες δεν ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ΔΕΠΥ, όπως ήταν για να συμπεριλάβουν μαθητές με άλλους τύπους αναπηρίας. Όσοι αισθάνονταν πιο ικανοί στη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, πίστευαν πως αυτοί έπρεπε να

συμπεριλαμβάνονται σε γενικές τάξεις. Εν κατακλείδι η συμπερίληψη για όλους έπρεπε να αφορά τις μέτριες διαταραχές λόγου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στην Ιαπωνία οι σοβαρές οπτικές αναπηρίες θα ήταν καλύτερο να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία, όπως και οι μαθητές με σοβαρές σωματικές και ακουστικές αναπηρίες. Συνηθίζεται στην Ιαπωνία να διδάσκουν μαθητές με οπτική, ακουστική, σωματική αναπηρία σε διαφορετικούς χώρους από αυτούς των τυπικών μαθητών. Την αντίληψη των Ιαπώνων για την εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρή οπτική, ακουστική, σωματική αναπηρία είχαν οι Φιλανδοί για τη σοβαρή νοητική αναπηρία (η Φινλανδία έχει ειδικά τμήματα για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και κάνει προσπάθειες για την ενσωμάτωση μαθητών με οπτική και σωματική αναπηρία, αξιοποιώντας τη στήριξη των ειδικών για τους μαθητές με σοβαρές νοητικές αναπηρίες σχολείων). Δεν έπρεπε να συμπεριληφθούν οι μαθητές με σοβαρές συμπεριφορικές διαταραχές, ακουστική αναπηρία και ΔΕΠΥ τόσο για τους Ιάπωνες όσο και για τους Φιλανδούς. Αυτά τα ευρήματα μπορεί να αντικατοπτρίζουν το ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων αυτών των δύο χωρών.

Η διερεύνηση επίσης της επίδρασης του τύπου και της σοβαρότητας της αναπηρίας ανάμεσα σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των γενικών εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη εξετάζονται από τους Gyimah, Sugden και Pearson (2009). Οι ερευνητές επέλεξαν τυχαία 540 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με και χωρίς κατάρτιση, από 3 περιοχές της Γκάνα (Βόρεια, Ashanti, Κεντρική), από τους οποίους οι 500 απάντησαν σε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου Likert 5 σημείων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κυμαίνονταν μεταξύ 21-30 ετών, λιγότεροι μεταξύ 31-50 ετών και ακόμη λιγότεροι μεταξύ 51-60 ετών και πάνω.

Για κάθε εξεταζόμενη αναπηρία (10 κατηγορίες παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες) επέλεξαν αν προτιμούσαν: συμπερίληψη χωρίς στήριξη, συμπερίληψη με στήριξη ή εκπαίδευση σε χωριστό περιβάλλον. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση το προτιμώμενο επίπεδο υποστήριξης των δασκάλων. Οι γυναίκες αποδέχονταν σε μεγαλύτερο βαθμό στην τάξη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι άνδρες θεωρούσαν καλύτερο να εκπαιδεύονται οι τελευταίοι σε διαφορετικό περιβάλλον. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών ήταν σε παρόμοιο επίπεδο και έτσι η ηλικία δεν έπαιξε ρόλο στη στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Η εκπαίδευση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί δεν καθόριζε την επιλογή τους όσον αφορά τις συνθήκες συμπερίληψης (με ή χωρίς στήριξη), στις οποίες μπορούν να εκπαιδευτούν οι μαθητές με αναπηρία. Τα χρόνια εμπειρίας τους μέχρι τη στιγμή της έρευνας δεν έπαιζαν ρόλο στη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί υπερασπίζονταν την εκπαίδευση των

μαθητών στη γενική τάξη ακόμη και χωρίς τη βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό. Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία σε περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο των τυπικών μαθητών προτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν διδακτική εμπειρία με μαθητή με αναπηρία.

Η εκπαίδευση στη γενική τάξη προτιμήθηκε για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, δυσκολία ακοής, χαμηλή όραση, διαταραχή λόγου και γλώσσας από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν στο παρελθόν αναλάβει τη διδασκαλία μαθητών με αυτές τις αναπηρίες. Όσοι συμμετέχοντες είχαν κατανοήσει τη διδακτική μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθείται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούσαν ως καλύτερη επιλογή εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μαθητών τη συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς τη βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό. Όσοι συμμετέχοντες δεν είχαν κατανοήσει τον τρόπο διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθείται για τους συγκεκριμένους μαθητές, επέλεξαν για την εκπαίδευση των τελευταίων ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο των τυπικών μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν κατανοήσει τη δομή της διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία αφορά τους μαθητές με αναπηρία, είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ήπια ως μέτρια νοητική αναπηρία, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές και δυσκολία ακοής. Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει σχετική εκπαίδευση, δεν τάσσονταν αρνητικά στη συμπερίληψη των ήπιων περιπτώσεων της νοητικής αναπηρίας, γεγονός που δεν ίσχυε για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είχαν λάβει σχετική εκπαίδευση. Επίσης, η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με αναπηρία μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της συμπερίληψης μαθητών με συναισθηματικές συμπεριφορικές δυσκολίες, δυσκολία ακοής, χαμηλή όραση, δυσκολία λόγου και γλώσσας.

Αποδέχονταν περισσότερο τις ήπιες μορφές αναπηρίες στη γενική τάξη, ενώ ήταν δεκτικοί στη συμπερίληψη της ήπιας ως μέτριας νοητικής αναπηρίας και σωματικής αναπηρίας(55%) και των διαταραχών υγείας(45,6%) ακόμη και χωρίς τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού. Οι δάσκαλοι ήταν λιγότερο προετοιμασμένοι να συμπεριλάβουν χωρίς την παροχή στήριξης τυφλούς (10 [2%]), κωφούς (17 [3.4]) μαθητές καθώς και μαθητές με σοβαρές έως βαθιές διανοητικές δυσκολίες (9,2%), γιατί θεωρούσαν ότι αυτοί οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία.

Η δυσκολία ακοής και η χαμηλή όραση ήταν από τις αναπηρίες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επιφυλάξεις ως προς τη συμπερίληψη τους στη γενική τάξη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο δεκτικοί στη συμπερίληψη των βαρήκοων και των μαθητών με χαμηλή όραση σε σύγκριση με τη συμπερίληψη κωφών μαθητών και μαθητών με

τύφλωση. Περισσότεροι από τους μισούς προτιμούσαν τη συμπερίληψη μαθητών με σοβαρές νοητικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές δυσκολίες, ακουστική αναπηρία, χαμηλή όραση και δυσκολία λόγου και γλώσσας αλλά με την προϋπόθεση της παροχής στήριξης από κάποιο εξειδικευμένο προσωπικό στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

Η τρέχουσα έρευνα έδειξε ότι ο τύπος ΕΕΑ και ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας επηρέασαν την προτίμηση των εκπαιδευτικών για συμπερίληψη ή ειδικό σχολείο στήριξης. Οι δάσκαλοι ήταν γενικά θετικοί ως προς τη συμπερίληψη της πλειοψηφίας των παιδιών με διαφορετικούς τύπους ΕΕΑ στην γενική εκπαίδευση. Ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, το φύλο, την ηλικία, τα προσόντα, τη διάρκεια και το επίπεδο διδακτικής εμπειρίας τους οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες και μέτριες διανοητικές δυσκολίες σε σχέση με τη συμπερίληψη αυτών που είχαν σοβαρές ως κύριες νοητικές αναπηρίες. Επίσης, οι συμμετέχοντες ήταν θετικοί στην αποδοχή στη γενική τάξη μαθητών με σωματική αναπηρία, διαταραχές υγείας και λόγου και ομιλίας, των βαρήκοων μαθητών και των ατόμων με χαμηλή όραση, αλλά τους απασχολούσε η συμπερίληψη των μαθητών με αισθητηριακές δυσκολίες (κωφοί και τυφλοί) και εκείνων με σοβαρές έως βαθιές διανοητικές δυσκολίες. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί στην Γκάνα δεν θεωρούσαν ότι η συμπερίληψη των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές θα δημιουργούσε προβλήματα. Ως εκ τούτου συνίσταται από τους ερευνητές οι πολιτικές για την εφαρμογή της συμπερίληψης και οι κανονισμοί για τα άτομα με ΕΕΑ και αναπηρίες να διαμορφώνονται έτσι ώστε να πληρούν τις εθνικές και τοπικές ανάγκες.

Επιδίωξη της έρευνας του Zyoudi (2006) «Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools» είναι να αναδείξει ανάμεσα στους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες τον παράγοντα της φύσης και της σοβαρότητας της αναπηρίας.

Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων από 90 εκπαιδευτικούς (54 γυναίκες και 36 άνδρες) σε 7 σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής στην Ιορδανία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία στη σωματική αναπηρία, άλλοι στην οπτική αναπηρία, λιγότεροι στα συμπεριφορικά προβλήματα ή στα προβλήματα στο λόγο και τη γλώσσα και ακόμη λιγότεροι στη δυσκολία ακοής.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την τάξη και το αντικείμενο διδασκαλίας, τις φυσικές και εκπαιδευτικές προσαρμογές που είχαν γίνει για την κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, την περιγραφή χαρακτηριστικών των αναπηριών, τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη

συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε δημόσιο σχολείο, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας και το βαθμό καταλληλότητας των σχολείων για αυτούς τους μαθητές, την κατάρτιση και επιμόρφωσή για τους μαθητές με αναπηρία.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονταν έντονα από τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας και την κατάρτιση. Σχεδόν το ένα τρίτο των δασκάλων (23) ανέφερε ότι πρέπει να συμπεριληφθούν μαθητές με συγκεκριμένες αναπηρίες και ιδιαίτερα σωματικές. Θεωρούνταν από τους συμμετέχοντες ότι οι αισθητηριακές αναπηρίες πρέπει να εκπαιδεύονται σε χωριστό περιβάλλον, αφού λίγοι πρότειναν τη συμπερίληψη για το μαθητή με πρόβλημα όρασης. Η εκπαίδευση σε χωριστό περιβάλλον και όχι σε γενικά δημόσια σχολεία προτεινόταν ειδικά για το μαθητή με νοητική αναπηρία (ειδικά με μέτρια και σοβαρή) και για το μαθητή με συμπεριφορικά προβλήματα που μπορεί να επηρεάσουν την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική. Υποστήριζαν την εκπαίδευση σε χωριστό περιβάλλον για αναπηρίες που είναι συνηθισμένες. Επίσης και η σοβαρότητα της αναπηρίας επηρέαζε τη στάση τους.

Αυτό που αποδέχονταν οι περισσότεροι ήταν ένας συνδυασμός τάξης ένταξης και γενικής τάξης. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την εκπαίδευση σε χωριστό περιβάλλον, εκτός κι αν δεν επρόκειτο για ήπιες περιπτώσεις, καθώς και την πλήρη εκπαίδευση στη γενική τάξη. Η διδακτική εμπειρία και η κοινωνική επαφή με μαθητές με πρόβλημα όρασης οδηγούσε τους εκπαιδευτικούς να μην απορρίπτουν τη διδασκαλία αυτών των μαθητών στη γενική τάξη. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με πρόβλημα όρασης παρατηρήθηκε και απέναντι στους μαθητές με πρόβλημα στην ομιλία ή τη γλώσσα ή με αναπηρία ακοής ή με σωματική αναπηρία.

Ο σκοπός επίσης της έρευνας των Donohue και Bornman (2015) με τίτλο «South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms» ήταν να συγκρίνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες σε γενικά σχολεία, να διερευνήσει τις συνέπειες της συμπερίληψης στους μαθητές με ΕΕΑ στα μαθήματα και στις σχέσεις των τελευταίων με τους άλλους συμμαθητές, να προωθήσει προτάσεις βελτίωσης συμπεριληπτικών πρακτικών και να διερευνήσει τον εξοπλισμό και τη στήριξη των εκπαιδευτικών ως προϋποθέσεις για την επιτυχή συμπερίληψη. Στο δείγμα συμμετείχαν 93 Νοτιοαφρικανοί εκπαιδευτικοί 22-69 ετών με διδακτική εμπειρία 2-40 έτη. Δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν κάποια στιγμή με μαθητές με αναπηρία, έλαβαν

γνώση για τη συμπερίληψη και είχαν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον δύο ετών στην περίοδο των σπουδών τους. Κομμάτι της έρευνας αποτέλεσαν η ηλικία, η εμπειρία και η εργασία τους με μαθητές με αναπηρία ως παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης τους.

Ως προς τη συλλογή των δεδομένων δόθηκαν 4 σκίτσα που παρουσίαζαν μαθητές με διαφορετικές αναπηρίες, όπως μαθητή με εκ γενετής τύφλωση αλλά με ικανοποιητικό επίπεδο ομιλίας και μαθητή με αυτισμό που όμως η νοημοσύνη δεν ήταν κατώτερη από αυτή των τυπικών μαθητών αλλά είχε δυσκολία στην αλληλεπίδραση. Τα σκίτσα παρουσίαζαν και μαθητή με σπαστική τετραπληγία που παρουσίαζε όμως και νοητική αναπηρία μη σοβαρή. Τέλος παρουσίαζαν και μαθητή με σύνδρομο Down, ο οποίος είχε μη σοβαρή νοητική αναπηρία.

Χρησιμοποιήθηκε το Teachers Attitudes and Expectation Scale σε Likert 5 σημείων. Απάντησαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το όφελος της συμπερίληψης για τους μαθητές στα μαθήματα, στον τρόπο σκέψης τους και στις σχέσεις τους με τους άλλους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις αλλαγές που έπρεπε να γίνουν στο πλαίσιο της συμπερίληψης και το ρόλο του σχολικής στήριξης στην προσπάθεια συμπερίληψης των μαθητών με ΕΕΑ από τους ίδιους. Η έρευνα με αυτή την κλίμακα ακολούθησε την επεξεργασία του σκίτσου και στο τέλος όλων αυτών οι συμμετέχοντες δήλωσαν την ηλικία, τις σπουδές και τα χρόνια εμπειρίας τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ομοιόμορφη στάση, ότι δηλαδή η συμπερίληψη θα διευκόλυνε την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών περισσότερο από την πνευματική τους ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν υψηλές προσδοκίες στην ανάγνωση από τους μαθητές με αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν επιφυλάξεις για τα αποτελέσματα της συμπερίληψης στους μαθητές με αναπηρία, αν και ήταν αισιόδοξοι για την εξέλιξη των μαθητών με τύφλωση και με σύνδρομο Down. Ωστόσο, το διδακτικό προσωπικό θεωρούσε ότι η επιτυχία στην ανάγνωση ήταν δυνατό να παρατηρηθεί στην περίπτωση του μαθητή με σύνδρομο Down παρά στην περίπτωση του μαθητή με τύφλωση. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το μαθητή με τύφλωση, οι εκπαιδευτικοί δεν ανέμεναν πως ο τελευταίος θα επιτύχει σε μεγάλο βαθμό, ίσως γιατί οι ίδιοι δεν είχαν μάθει το σύστημα ανάγνωσης και γραφής των τυφλών καθώς και το πόσο σημαντική είναι η όραση για να εκπαιδευτεί ο μαθητής. Για τους μαθητές με τύφλωση υπήρχε περισσότερη αισιοδοξία από τους εκπαιδευτικούς στο κομμάτι της επίδοσης στα μαθηματικά στο πλαίσιο της γενικής τάξης, αφού οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν λιγότερο για την αναγκαστική χρήση της όρασης στο συγκεκριμένο μάθημα λόγω της χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας και μέσων, όπως ο άβακας. Η θετική εικόνα που είχαν

σχηματίζει οι εκπαιδευτικοί για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του μαθητή με τύφλωση στα μαθηματικά δεν αντικατοπτρίστηκε στην εικόνα που σχημάτισαν οι ίδιοι για το μαθητή με τετραπληγία. Όσον αφορά τους μαθητές με αυτισμό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η επίδοσή τους στα μαθηματικά μπορούσε να γίνει ικανοποιητική στη γενική τάξη, όπως και αυτή στην ανάγνωση. Παρά την αισιοδοξία των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών με αυτισμό στα μαθηματικά και την ανάγνωση, υπήρχε περισσότερη ανησυχία από τους εκπαιδευτικούς για την εξέλιξη των τελευταίων στον κοινωνικό τομέα στη γενική τάξη. Αισθάνονταν αυτοπεποίθηση στη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές με τύφλωση, τετραπληγία και αυτισμό στη γενική τάξη. Η ηλικία του εκπαιδευτικού έπαιζε ρόλο στις προσδοκίες του για το μαθητή με τύφλωση, ενώ η εμπειρία με μαθητή με αναπηρία έπαιζε ρόλο στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους μαθητές με τύφλωση, τετραπληγία, αυτισμό και σύνδρομο Down. Η ηλικία και η ύπαρξη ή όχι γνώσεων συμπερίληψης καθόριζαν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ανάγκη σχεδιασμού προσαρμογών για το μαθητή με τετραπληγία. Επίσης, η εμπειρία διδασκαλίας καθόριζε την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ανάγκη προσαρμογών για τους μαθητές με τύφλωση, αυτισμό, τετραπληγία και σύνδρομο Down. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί ως προς την ικανότητα τους να σχεδιάσουν στον κατάλληλο χρόνο τη διδασκαλία για τους μαθητές με τύφλωση, αυτισμό και τετραπληγία. Ήταν όμως λιγότεροι διστακτικοί στην περίπτωση των μαθητών με σύνδρομο Down, για τους οποίους δε χρειαζόταν να αφιερώσουν επιπλέον εκπαιδευτικό χρόνο και αισθάνονταν πιο σίγουροι για τις ικανότητες τους να διδάξουν αυτούς τους μαθητές.

Πέρα από το χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό της διδασκαλίας στη γενική τάξη για τους μαθητές με τύφλωση, οι ίδιοι θεωρούσαν πως πρέπει να λάβουν υπόψη και την παροχή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, συστήματος Braille, διδακτικού υλικού, υποστηρικτικής τεχνολογίας, εργαστηρίων. Το απαιτητικό αυτό πρόγραμμα στήριξης μαθητών με τύφλωση δεν χρειάζεται να οργανωθεί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές με τετραπληγία και σύνδρομο Down. Αυτό σημαίνει ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με τύφλωση θα μπορούσε να είναι αρνητική. Ωστόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς έπρεπε να γίνουν προσπάθειες, χωρίς εξαιρέσεις για να είναι η εκπαίδευση ανάλογη των αναγκών των μαθητών.

Η ηλικία, η εμπειρία τους με την αναπηρία, ο χρόνος που αφιέρωσαν για τη διδασκαλία, η κατανόηση της αξίας της όρασης για την απόκτηση της γνώσης και η άγνοια του εκπαιδευτικού στο σύστημα ανάγνωσης και γραφής των τυφλών φαίνεται πως



έπαιζαν ρόλο στις προσδοκίες του τελευταίου για την επίδοση του μαθητή με αναπηρία στο μέλλον.

Για τους μαθητές, των οποίων οι αναπηρίες είναι πιο απαιτητικές για τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία και στη διαχείριση στο πλαίσιο της γενικής τάξης, οι δάσκαλοι θεωρούσαν ότι δεν υπήρχε όφελος από την συμπερίληψη. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η προϋπηρεσία και η πρόσθετη συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να ενσωματώνουν πρακτική εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες, ώστε να εξοικειωθούν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί με τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, όταν επιμορφώνονται ή σπουδάζουν.

Η έρευνα του Dukmak (2013) «Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates» ασχολήθηκε, επίσης, με το θέμα της στάσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη, με τη σχέση αυτής με το φύλο, την ηλικία, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το είδος της αναπηρίας (νοητική αναπηρία, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές, αυτισμό, προβλήματα ακοής, προβλήματα υγείας, ειδική μαθησιακή δυσκολία, οπτική αναπηρία, διαταραχές ομιλίας και ομιλίας και σωματικές αναπηρίες) καθώς και με το αν οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τα ειδικά σχολεία.

Το ερευνητικό δείγμα περιελάμβανε 800 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχτηκαν τυχαία στα Αραβικά Εμιράτα, από τους οποίους ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο Adult Attitude Scale (Hussien, 2009) 19 ερωτήσεων σε Likert 3 σημείων. Από αυτούς, 455 απάντησαν σχετικά με τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις τους. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε το Teachers' opinion of the best placement for students with disabilities Checklist Hussien (2009) με 10 ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν για κάθε τύπο αναπηρίας τις κατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης:

- «πλήρης φοίτηση εκτός κανονικού σχολείου»,
- «πλήρης απασχόληση σε τάξεις ειδικής αγωγής στο κανονικό σχολείο»,
- «μερική απασχόληση σε κανονική τάξη με μερική απασχόληση σε αίθουσα πόρων» και
- «πλήρης απασχόληση σε κανονικό σχολείο με ειδικές τάξεις στήριξης».

Τα ευρήματα αποκάλυψαν σε σχέση με το βαθμό αναπηρίας ότι πολλοί δάσκαλοι (43,1%) ανέφεραν ότι η καλύτερη εκπαιδευτική τοποθέτηση για μαθητές με σοβαρή αναπηρία είναι εκτός του κανονικού σχολείου. Αρκετοί εκπαιδευτικοί πίστεψαν πως

ωφελεί τους μαθητές με αναπηρία να λαμβάνουν τη γνώση έξω από το κανονικό σχολείο και πολλοί άλλοι (31,9%) πρότειναν τάξεις ειδικής αγωγής στο κανονικό σχολείο. Υπέρ της συμπερίληψης τάχθηκε το 46,4% των εκπαιδευτικών για μαθητές με αναπηρίες υγείας, το 4% για μαθητές με νοητική αναπηρία, το 16,3% για μαθητές με προβλήματα ακοής. Η συμπερίληψη δεν επιλέχθηκε για μαθητές με αυτισμό (50,5%), νοητικές αναπηρίες (48,1%), σωματικές αναπηρίες (47,3%), προβλήματα όρασης (39,6%) και με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (39,6%)

Αναλυτικότερα ήταν λιγότερο δεκτικοί όσον αφορά τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές και περισσότερο θετικοί, όταν τοποθετούνταν αυτοί οι μαθητές σε τάξη ειδικής αγωγής στο κανονικό σχολείο ή εκτός του κανονικού σχολείου ή στη γενική τάξη με υπηρεσίες τμήματος ένταξης. Οι στάσεις των δασκάλων για την συμπερίληψη έγιναν πιο θετικές όταν οι δάσκαλοι θεώρησαν ότι η εκπαιδευτική τοποθέτηση μαθητών με νοητική αναπηρία ήταν η «κανονική τάξη». Δεν αποδέχονταν τόσο για τη νοητική αναπηρία την τάξη ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο ή τη γενική τάξη με υπηρεσίες του τμήματος ένταξης και ειδικά το χωριστό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της τρέχουσας μελέτης έδειξαν επίσης αρνητικές στάσεις για μαθητές με προβλήματα ακοής, ίσως γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη νοηματική γλώσσα και τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Η στάση τους ήταν θετική στην επιλογή της γενικής τάξης για τους μαθητές με πρόβλημα όρασης και λιγότερο θετική στην τοποθέτηση αυτών εκτός γενικού σχολείου. Επίσης οι δάσκαλοι με περισσότερα από 12 χρόνια διδασκαλίας είχαν πιο θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα όρασης και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

### Συγκεντρωτικός πίνακας των άρθρων που εξετάστηκαν για το β' ερώτημα

**Μελέτη:** 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.

**Στόχος:** Επίδραση του τύπου αναπηρίας, εμπειρίας με ΕΕΑ, διαμόρφωσης κατάλληλων συνθηκών, εξειδίκευσης στη στάση, προκλήσεις και τρόποι που μπορεί να επιτύχει η συμπερίληψη.

**Δείγμα:** 155 εκπαιδευτικοί, 26-60 ετών, πρωτοβάθμιας, 30 σχολείων με εφαρμογές συμπερίληψης.

**Συλλογή Χώρα:** Βόρεια Ελλάδα, ερωτηματολόγιο 28 ερωτήσεων Likert 5 σημείων με τμήμα για δημογραφικές πληροφορίες

**Ανάλυση:** Chi-square.

**Αποτελέσματα:** Πιο θετικοί σε: Κινητική/σωματική, ήπια /μέτρια μαθησιακή δυσκολία, καθυστέρηση

<p>λόγου/γλώσσας από ότι μαθητές με συμπεριφορικά/συναισθηματικά προβλήματα, ΔΕΠΥ, οπτική, ακουστική αναπηρία, αυτισμό, τραυματισμό εγκεφάλου/νευρολογική διαταραχή.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Zoniou-Sideri A. &amp; Vlachou A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. <i>International Journal of Inclusive Education</i>, 10(4-5), 379-394.</p> <p><b>Στόχος:</b> Πώς εκφράζονται Έλληνες εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη, σχέση πεποιθήσεων με φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, εμπειρία, είδος αναπηρίας.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 641 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ελλάδα, ερωτηματολόγιο.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> Συχνότητα, chi square, cross-tab, θέματα.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Προτίμηση σωματικής αναπηρίας, τύφλωσης και όχι νοητικής αναπηρίας, ακουστικής και πολλαπλών αναπηριών.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Wang, L. &amp; Qi, J. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. <i>Adapted Physical Activity Quarterly</i>, 32, 137-155.</p> <p><b>Στόχος:</b> Σχέση των στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών με το είδος της αναπηρίας, και φύλο, σπουδές, εμπειρία, τάξη, κατάρτιση εκπαιδευτικών.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 195 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής 30 συμπεριληπτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ανατολική Κίνα, PEATID-II.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ANOVA, πολυποίκιλη ανάλυση ποικιλίας ANOVA, πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, συσχέτιση Pearson στιγμής προϊόν, inductive ανάλυση, raw data ανάλυση, σχεδιασμός κοινών θεμάτων / προτύπων.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Ουδέτεροι/αρνητικοί στη σωματική αναπηρία, θετικοί στην ήπια μέτρια νοητική, οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αρνητικοί στις συναισθηματικές συμπεριφορικές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, κατάθλιψη.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Koutrouba, K., Vamvakari, M. &amp; Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. <i>European Journal of Special Needs Education</i>, 21(4), 381-394.</p> <p><b>Στόχος:</b> Σχέση πεποιθήσεων εκπαιδευτικών και είδους αναπηρίας.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 245 εκπαιδευτικοί γυμνασίου 40-45 ετών/25-40 ετών.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> 49 ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, 4 περιοχές Κύπρου.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> Στατιστική, παραγοντική, chi-square, Bartlett test, Kaiser Meyer Olkin μέτρηση, chi-square.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Ειδικό σχολείο για σοβαρή νοητική αναπηρία, οπτική αναπηρία, συμπερίληψη με υποστήριξη και ειδικά μέσα στην ειδική τάξη για κινητική, ακουστική, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Cook, B.G.(2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. <i>Journal of Special Education</i>, 34(203).</p> <p><b>Στόχος:</b> Επίδραση του είδους και βαθμού αναπηρίας στη στάση στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 70 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 3 μαθητές με αναπηρία, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Οχάιο, φόρμα κατηγοριοποίησης.</p>

<p><b>Ανάλυση:</b> Chi-square one tailed, χωριστές chi-square αναλύσεις.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Απόρριψη μαθητών με κρυφές αναπηρίες, ενώ μαθητές με σοβαρές/φανερές αναπηρίες περισσότερο αποδεκτοί. Και οι δυο κατηγορίες δεν λαμβάνουν κατάλληλη εκπαίδευση.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Yada, A. &amp; Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. <i>Journal of Research in Special Educational Needs</i>, 19, 60-72.</p> <p><b>Στόχος:</b> Σύγκριση στάσεων Ιαπόνων και Φιλανδών εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας και στάσης.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 359 Ιάπωνες (ΜΟ:42,41 ετών), 872 Φιλανδοί εκπαιδευτικοί (ΜΟ: 44) ΑΒάθμιας και ΒΒάθμιας</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ερωτηματολόγιο (Moberg &amp; Savolainen, 2003), Teachers Efficacy for inclusive practices scale (TEIP) 18 ερωτήσεων σε Likert 6 σημείων, Τόκιο, Ανατολική και Δυτική Ιαπωνία, Ανατολική και νοτιοδυτική Φιλανδία.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> SPSS 24, 3 παραγόντων μικτή ANOVA, ανεξάρτητα δείγματα t-test, συσχέτιση Pearson.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Συμπερίληψη για μέτριες διαταραχές λόγου, χωριστά περιβάλλοντα για σοβαρές αναπηρίες, προβληματικές για συμπερίληψη στην Ιαπωνία οι σοβαρές οπτικές, σωματικές, ακουστικές αναπηρίες, ειδικές τάξεις στη Φιλανδία για σοβαρές νοητικές αναπηρίες, σοβαρές συμπεριφορικές διαταραχές, ακουστική αναπηρία, ΔΕΠΥ.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Gyimah, E., Sugden, D, Pearson, S.(2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers' and childrens' characteristics. <i>International Journal of Inclusive education</i>, 13(8), 787-804.</p> <p><b>Στόχος:</b> Επίδραση του τύπου και σοβαρότητας αναπηρίας στη στάση απέναντι στη συμπερίληψη.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 540 (οι 500 απάντησαν) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας με και χωρίς πρακτική, 21-60 ετών.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου Likert 5 σημείων, Βόρεια, Ashanti, Κεντρική Γκάνα</p> <p><b>Ανάλυση:</b> Αμερικανικό μοντέλο κατηγοριοποίησης αναπηριών (Avoke 2001), αυτό-διαχείριση και ανάκτηση εργαλείων ερωτηματολογίου από την Γκάνα.</p> <p><b>Αποτελέσματα:</b> Γενική τάξη για ήπια οπτική και ακουστική αναπηρία, γενική τάξη χωρίς στήριξη ήπια-μέτρια νοητική, σωματική αναπηρία, διαταραχή υγείας, όχι συμπερίληψη χωρίς στήριξη για τύφλωση, κώφωση, σοβαρή ως κύρια νοητική δυσκολία, επιφυλακτικοί για τη μέτρια-σοβαρή νοητική αναπηρία, συμπερίληψη με στήριξη για σοβαρές νοητικές δυσκολίες, συναισθηματικές/συμπεριφορικές διαταραχές, ακουστική αναπηρία, χαμηλή όραση, διαταραχή λόγου-γλώσσας.</p>
<p><b>Μελέτη:</b> Zyoudi, M.(2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. <i>International Journal of Special Education</i>, 21(2), 55-62.</p> <p><b>Στόχος:</b> φύση και σοβαρότητα αναπηρίας ως παράγοντας επίδρασης στη στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.</p> <p><b>Δείγμα:</b> 90 εκπαιδευτικοί 7 σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής.</p> <p><b>Συλλογή Χώρα:</b> Ερωτηματολόγιο Ιορδανία.</p> <p><b>Ανάλυση:</b> SPSS 7.0, κατηγορίες/υποκατηγορίες, ερμηνευτική προσέγγιση, εξερευνητική ανάλυση,</p>

περιγραφική στατιστική ανάλυση, θέματα.

**Αποτελέσματα:** Συμπερίληψη για σωματική αναπηρία, χωριστό περιβάλλον για πρόβλημα όρασης, νοητική αναπηρία(μέτρια-σοβαρή), συμπεριφορικά προβλήματα που επηρεάζουν την ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, συνηθισμένες αναπηρίες.

**Μελέτη:** Donohue, D., Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms, *International Journal of Disability Development and Education*, 62(1), 42-59.

**Στόχος:** Σύγκριση στάσεων εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες σε γενικά σχολεία (σημασία αλλαγών, στήριξης, εξοπλισμού).

**Δείγμα:** 93 Νοτιοαφρικανοί εκπαιδευτικοί, 22-69 ετών.

**Συλλογή Χώρα:** 4 σκίτσα με μαθητές με τύφλωση, αυτισμό, σπαστική τετραπληγία, σύνδρομο Down, Teachers' Attitudes and Expectation Scale σε Likert 5 σημείων, Νότια Αφρική.

**Ανάλυση:** SPSS20.0, ANOVA, post hoc test, bonferroni συσχέτιση, εξερευνητική παραγοντική ανάλυση, πολυποίκιλες ANOVA συχνότητες.

**Αποτελέσματα:** Θετικά αποτελέσματα για σύνδρομο Down και τύφλωση, αρνητικά στον κοινωνικό τομέα για αυτισμό, διδακτικά αποτελεσματικοί για Down, προσδοκίες για αναγνωστική πρόοδο και λιγότερο χρόνο απασχόλησης με σύνδρομο Down μαθητή, για μαθηματική πρόοδο μαθητή με τύφλωση και αυτισμό και όχι για τετραπληγία, χαμηλές προσδοκίες για την τύφλωση, προσπάθεια για κάλυψη αναγκών τύφλωσης και τετραπληγίας, για μη διαφορά στην επίδοση μαθητή με αυτισμό.

**Μελέτη:** Dukmak, K.S.(2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*,9(1),26-39.

**Στόχος:** Παράγοντες διαμόρφωσης στάσης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στη συμπερίληψη εκτός από φύλο, ηλικία, εμπειρία, και το είδος/βαθμός αναπηρίας.

**Δείγμα:** Από 800 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας οι 455 απάντησαν.

**Συλλογή Χώρα:** Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Adult Attitude Scale(Hussien, 2009), 19 ερωτήσεων σε Likert 3σημείων, Teachers' opinion of the best placement for students with disabilities checklist με 10 ερωτήσεις.

**Ανάλυση:** Περιγραφική στατιστική, ANOVA, post-hoc Tukey analysis Test, Pearson συσχέτιση.

**Αποτελέσματα:** Υπερ της συμπερίληψης για μαθητές με αναπηρία υγείας, λιγότερο με νοητική αναπηρία ή πρόβλημα ακοής, εκτός συμπερίληψης αυτισμός, νοητική, σωματική αναπηρία, συναισθηματική/συμπεριφορική διαταραχή, οι πιο έμπειροι πιο θετικοί σε μαθητές με πρόβλημα όρασης.

#### **4.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία μετά από προγράμματα κατάρτισης.**

Μελέτες έδειξαν ότι το κλειδί για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία έγκειται στην εκπαίδευσή τους (Avramidis *et al.*, 2000). Το άρθρο «Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers» των Lifshitz, Glaubman και Rihab Issawi (2004) επιλέχθηκε για να τονιστεί ότι μπορούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικών σχολείων να διαφοροποιηθούν προς το θετικότερο απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες μέσα από προγράμματα παρέμβασης και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες 66 Ισραηλινών και 192 Παλαιστίνιων γενικών εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικά δημοτικά σχολεία με παραπάνω από τους μισούς να έχουν γνώσεις ειδικής αγωγής. Το 48% εργαζόταν σε κανονικές τάξεις και το 51% σε τάξεις συμπερίληψης και είχε βασικές γνώσεις στην ειδική αγωγή. Η συντριπτική πλειοψηφία ανεξάρτητα από την εθνικότητα ήταν γυναίκες. Οι Παλαιστίνιοι είχαν εμπειρία μικρότερη των τεσσάρων χρόνων και οι Ισραηλινοί πάνω από πέντε.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πριν και μετά τη διαδικασία σε τρεις ερωτήσεις, πώς διάκεινται απέναντι στη συμπερίληψη, αν πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες και ποιες οι στάσεις τους στη γενική εκπαίδευση με βάση το ερωτηματολόγιο Regular Education Initiative Questionnaire (Phillips, Johansson, & Johnson, 1990·Gemmel-Crosby & Hanzlik,1994) και την κλίμακα Likert 5 σημείων. Στο ερωτηματολόγιο αυτό δήλωσαν αν επιθυμούν τη συμπερίληψη μαθητή με αναπηρία, σωματική αναπηρία, συναισθηματική-συμπεριφορική διαταραχή, νοητική υστέρηση, και μαθησιακή δυσκολία και αν πιστεύουν πως οι ίδιοι μπορούν να διδάξουν μαθητή με αναπηρία. Επίσης τους χορηγήθηκε πριν το σεμινάριο δημογραφικό ερωτηματολόγιο.

Το πρόγραμμα παρέμβασης, που διενεργήθηκε από λέκτορες πανεπιστημίων και κολλεγίων στο πλαίσιο ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, περιλάμβανε δύο μαθήματα 28 ωρών το καθένα, το ένα για τους δασκάλους συμπεριληπτικών τάξεων και το άλλο για τους δασκάλους κανονικών τάξεων. Βασίστηκε στη θεωρία του Allport, 1960. Κάθε μάθημα περιλάμβανε τις τρεις συνιστώσες στάσεων, γνωστική (τι σημαίνει αναπηρία, συμπερίληψη, σχετικές νομοθεσίες, αρχές του κοινωνικού μοντέλου), συναισθηματική (κίνητρα,διλήμματα) και συμπεριφορική (μέθοδοι διδασκαλίας, συνδιδασκαλία,

διαμεσολαβημένη μαθησιακή εμπειρία). Χρησιμοποιήθηκαν εργαστήρια, ομαδικές συζητήσεις και ταινίες.

Διαπιστώθηκε πως ανεξάρτητα από το αν ήταν Ισραηλινοί ή Παλαιστίνιοι οι στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη και το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέθηκαν με το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Οι Ισραηλινοί ήταν πιο πρόθυμοι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα πριν την παρέμβαση η στάση των Ισραηλινών ήταν πιο θετική, ενώ των Παλαιστίνιων και των ορθόδοξων Ισραηλινών αρνητική για μαθητές με οπτική, ακουστική αναπηρία και νοητική υστέρηση ίσως λόγω της πεποίθησης ότι η αναπηρία ήταν αποτέλεσμα τιμωρίας από το Θεό.

Μετά την παρέμβαση, η στάση των Ισραηλινών όσο και των Παλαιστίνιων δασκάλων απέναντι σε όλους τους τύπους αναπηρίας, συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης και της νοητικής υστέρησης, μεταβλήθηκε προς το θετικότερο, αποδεικνύοντας ότι η πληροφόρηση για τα είδη αναπηρίας και η εμπειρία πρακτικής εφαρμογής αποτελούν κλειδί για την αλλαγή στάσεων. Ακόμη και εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη πληροφόρηση και εμπειρία για άτομα με ειδικές ανάγκες μετά την παρέμβαση ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν παιδιά με τους τρεις τύπους αναπηρίας, ακολουθώντας τη θεωρία της ομοιόστασης και παρακινούμενοι από το γεγονός ότι η κυβερνητική πολιτική θα επέβαλε τη συμπερίληψη.

Η έρευνα επίσης ανέδειξε το γεγονός ότι οι πιο θετικές στάσεις αφορούσαν όχι μόνο ήπιες σωματικές αναπηρίες αλλά και πιο σοβαρές, αντανακλώντας τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην Ισραηλινή κοινωνία σχετικά με τη στάση της απέναντι σε άτομα με σωματικές αναπηρίες. Το ίδιο συνέβη και στην Παλαιστίνη καθώς οι σωματικές αναπηρίες αυξήθηκαν λόγω της δράσης της Αντιφά και έχοντας κανείς στο άμεσο περιβάλλον του άτομα με αναπηρίες, που έχουν ηρωοποιηθεί λόγω της συμμετοχής τους στον πόλεμο. Έτσι, η στάση των Παλαιστίνιων έγινε πιο θετική αλλά παρόλα αυτά δεν έφτασε στο επίπεδο των Ισραηλινών.

Επίσης η στάση των εκπαιδευτικών, γενικών και συμπεριληπτικών σχολείων, όσον αφορά μαθητές με μαθησιακές ή συναισθηματικές διαταραχές (μέτριες ή σοβαρές) ή με ήπια νοητική υστέρηση ήταν αρνητική στη συμπερίληψή τους. Αυτό εξηγείται και λόγω του ότι αυτού του είδους οι μαθητές, επειδή η αναπηρία τους δεν είναι εμφανής, δεν εμπίπτουν στα τυπικά όρια εκπαιδευτικής ανοχής των δασκάλων, οι οποίοι έχουν προσδοκίες από αυτούς. Σε περιπτώσεις αναπηρίας όπως η οπτική, οι προσδοκίες τους είναι χαμηλές και η συμπερίληψή τους μπορεί να εγείρει αισθήματα φιλανθρωπίας και

συμπόνιας ή να θεωρηθεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια να αυξήσει την ενσυναίσθηση και την προθυμία τους για συμπερίληψη.

Σε όλα τα είδη αναγκών εκτός από τη σωματική αναπηρία τα σκορ και των δύο εθνικοτήτων αυξήθηκαν σημαντικά. Η στάση τους μετά την παρέμβαση έγινε πιο θετική. Όσον αφορά τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, τις συμπεριφορικές διαταραχές, την ήπια νοητική υστέρηση τα αποτελέσματα παρέμειναν αρνητικά και για τις δυο πλευρές. Όσον αφορά τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματική διαταραχή (μέτρια και σοβαρή) οι εκπαιδευτικοί στη γενική αγωγή και στη συμπερίληψη τους τοποθετούσαν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα των Παλαιστίνιων προς τα άτομα με οπτική αναπηρία και με νοητική υστέρηση ήταν αρνητικά πριν και θετικά μετά. Τα αποτελέσματα των Ισραηλινών ήταν σημαντικά υψηλότερα συγκριτικά με αυτά των Παλαιστίνιων εκτός από εκείνα για τη σωματική αναπηρία και τις ήπιες/ μέτριες μαθησιακές δυσκολίες και τις συναισθηματικές διαταραχές. Για τους οπτικά και ακουστικά ανάπηρους μαθητές και για τους μαθητές με νοητική υστέρηση οι στάσεις των Ισραηλινών εκπαιδευτικών πριν την παρέμβαση ήταν θετικές και των Παλαιστίνιων αρνητικές.

Οι αναλύσεις έδειξαν διαφορές για όλα τα είδη αναγκών ανάλογα με το είδος της τάξης(γενική ή συμπεριληπτική) μόνο πριν την παρέμβαση. Ανάμεσα στα είδη των αναγκών δε υπήρξε σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση. Οι δραστηριότητες στο πρόγραμμα παρέμβασης άλλαξαν τις στάσεις και των δυο εθνικοτήτων προς όλα τα είδη αναπηριών, την τύφλωση και την νοητική υστέρηση. Ένα μη προσδοκώμενο εύρημα ήταν η βελτίωση των στάσεων και στις 2 χώρες προς τη συμπερίληψη μαθητών με μέτρια και σοβαρή αναπηρία μετά την παρέμβαση. Οι στάσεις βελτιώθηκαν αλλά η προθυμία να συμπεριλάβουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματική διαταραχή και ήπια νοητική υστέρηση παρέμεινε μειωμένη μετά την παρέμβαση.

Αξίζει να σημειωθεί πως ένα άλλο στοιχείο που η έρευνα αποκάλυψε σε σχέση με τη διαφορετική αντιμετώπιση αναπηριών είναι ότι το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε στην κατανόηση των διακρίσεων μεταξύ των αναπηριών. Επίσης σύμφωνα, με δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, επήλθε συνειδητοποίηση ότι η χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, η έλλειψη γνώσης και προετοιμασίας σχετικά με τις ανάλογες μεθόδους διδασκαλίας ευθύνονταν για την αρνητική τους στάση.

Ο τρόπος που διέκειντο οι γενικοί εκπαιδευτικοί δεν ήταν ο ίδιος από τη στιγμή που παρακολούθησαν το πρόγραμμα και μετά. Το πρόγραμμα παρέμβασης αποδείχτηκε πιο επωφελές για τους γενικούς εκπαιδευτικούς συμπεριληπτικών σχολείων σε σύγκριση με



αυτούς της ειδικής αγωγής. Αύξησε την αυτεπάρκεια τους, με συνέπεια να είναι πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους, αποδεικνύοντας τη στενή σχέση στάσης και αποτελεσματικότητας και συνιστώντας τη διάχυση της φιλοσοφίας της συμπερίληψης στους γενικούς εκπαιδευτικούς με αντίστοιχες στρατηγικές.

Ύστερα από την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου φυσικής αγωγής σε ζητήματα συμπερίληψης μάθαμε μέσα από την έρευνα των Haegele, Hodge, Filho & Rezende (2016) πώς διέκριντο πριν και μετά οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής στη Βραζιλία απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη και τη γνώμη τους για περαιτέρω εκπαίδευσή τους σε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας μαθητών με αναπηρίες στα μαθήματα φυσικής αγωγής.

Τα θέματα του σεμιναρίου αφορούσαν ενημέρωση πάνω στο θέμα αναπηρίας, τη διαφορά ενσωμάτωσης και συμπερίληψης, τις στρατηγικές που διευκολύνουν τη συμπερίληψη, τους ρόλους, τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, πρακτική εξάσκηση για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό, διανοητική αναπηρία, προβλήματα όρασης και όσων χρησιμοποιούσαν αναπηρικά αμαξίδια. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έμαθαν σε πρακτικό επίπεδο πώς να εξωτερικεύει ο καθένας την άποψη του, πώς να οργανώνει και να διαμορφώνει το μάθημα της φυσικής αγωγής ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, πώς να μεταδίδει τις γνώσεις και να εκτιμά την αξία της συνεχούς επιμόρφωσης.

Ως ερευνητική μέθοδος αξιοποιήθηκε ο έλεγχος απαντήσεων ενός ερωτηματολογίου που μοιράστηκε πριν και μετά την επιμόρφωση σχετικού με τη δυνατότητα ουσιαστικής εκπαίδευσης του μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη, την πιθανότητα απόρριψης του από αυτήν και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της κατάρτισης τους (Hodge, Murata, & Kozub, 2002) σε κλίμακα 5 σημείων. Επίσης μοιράστηκε και ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο (φύλο, ηλικία, καταγωγή, το αν έχουν ως τώρα για μεγάλο διάστημα μεταδώσει γνώσεις και πόσες γνώσεις έχουν). Η έρευνα του Physical Educators' Judgments about inclusion (PESI) (Hodge et al., 2002) χρησιμοποιήθηκε ως κύρια πηγή δεδομένων. Ταυτόχρονα ενημερώθηκαν για την έννοια της συμπερίληψης, για τα είδη των αναπηριών και για το πώς να δηλώσουν τις απόψεις τους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφική και αναλυτική στατιστική εφαρμογή (Gravetter & Wallnau, 2004).

Το δείγμα αφορούσε 90 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής στη Βραζιλία που δειγματολήφθηκαν τυχαία από το σύνολο των συμμετεχόντων σε αυτό το σεμινάριο και

συμμετείχαν μόνο την μια μέρα από τις δυο μέρες που διήρκεσε το πρόγραμμα κατάρτισης. Μέρος του δείγματος ήταν και άλλοι 90 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης. Η μια ομάδα των εκπαιδευτικών που απάντησαν αποτελούνταν από 57 γυναίκες και 33 άνδρες 23-55 ετών. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών των εκπαιδευτικών είχε εργαστεί για 1-34 χρόνια ως γυμναστές και το μεγαλύτερο μέρος αυτών είχε κάποια στιγμή μεταδώσει γνώσεις σε μαθητές με αναπηρία με μ.ο. 7,4 χρόνια. Η άλλη ομάδα των εκπαιδευτικών που απάντησαν αποτελούνταν από 55 γυναίκες και 35 άνδρες 23-53 ετών. Λήφθηκαν υπόψη οι απαντήσεις τους πριν και μετά την επιμόρφωση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν μια διστακτική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπερίληψη τόσο πριν όσο και μετά το σεμινάριο, ανεξάρτητα από την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και τα χρόνια διδασκαλίας. Αυτό το εύρημα ήρθε σε αντίθεση με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι δάσκαλοι με μεγαλύτερη εμπειρία διδασκαλίας έχουν ευνοϊκότερη στάση (Katz, 2013), ίσως γιατί δόθηκε έμφαση στη γνώση της νομοθεσίας στη Βραζιλία, στους ορισμούς και στην ορολογία για την αναπηρία, αντί να προσφερθεί ικανοποιητική ενημέρωση και εμπειρία που θα οδηγούσαν σε άμεση αλλαγή στάσης. Επίσης η διάρκεια του ήταν μικρή για να καταφέρει μια τόσο σημαντική αλλαγή στις στάσεις.

Επίσης σε αυτή τη μελέτη ήταν ενθαρρυντικό το υψηλό ποσοστό αποδοχής των μαθητών με αναπηρία από τους καθηγητές φυσικής αγωγής ιδιαίτερα επειδή η ένταξη και η διδασκαλία μαθητών με αναπηρία είναι μια αναδυόμενη έννοια στη Βραζιλία ή επειδή η συμμετοχή στο σεμινάριο ήταν εθελοντική και οι εκπαιδευτικοί νοιάζονταν περισσότερο για τους μαθητές με αναπηρίες σε σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς που δεν παρακολούθησαν σχετικά σεμινάρια. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν επίσης την ανάγκη για επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση. Αν και η μελέτη παρέχει ενδεικτικές πληροφορίες είναι ενδιαφέρουσα η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας τέτοιων παρεμβάσεων, όπως αυτό του διήμερου σεμιναρίου-εργαστηρίου, στις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις τους.

Η έρευνα «A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong» των Forlin, Loreman & Sharma (2014) μας πληροφορεί με τη σειρά της για την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών στο Hong Kong που έλαβαν κατάρτιση για θέματα συμπερίληψης και για το αν η συμμετοχή τους στην κατάρτιση επηρέασε τις αντιλήψεις τους για τους μαθητές που δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες και

χρειάζονται διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φανέρωσαν το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας τους στη μετάδοση γνώσεων και ικανότητας τους για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων της συμπερίληψης, και τις προκλήσεις που τους ανησυχούν όσον αφορά τη συμπερίληψη.

Το δείγμα αφορούσε εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης 1-3 εβδομάδων σχετικά με τη συνεκπαίδευση προς ενίσχυση των ικανοτήτων τους για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες που περιλαμβάνονται στα κανονικά σχολεία (αυτισμός, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρία ακοής, οπτική αναπηρία, νοητική ή σωματική αναπηρία). Συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο συνολικά 2361 εκπαιδευτικοί του Χονγκ Κονγκ, με τους μισούς σχεδόν να μην έχουν προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητή με αναπηρία και γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με παιδιά με αναπηρίες, πριν και μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, που περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία και τις αντιλήψεις τους για τη στάση, την διδακτική αποτελεσματικότητα και τις ανησυχίες τους (γνωστικοί παράγοντες). Η πλειοψηφία ήταν γυναίκες 25 ετών ή πιο κάτω ή 26-35 ετών. Μικρό ποσοστό ήταν εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων, περισσότεροι από τους μισούς ανήκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και περισσότεροι από τους μισούς ανήκαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συλλέχθηκαν συνολικά 4165 ερωτηματολόγια σε διάστημα πέντε ετών. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στους μαθητές που δεν εξωτερικεύονται εύκολα, που δεν εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, που έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και αποτυγχάνουν στις εξετάσεις, εκείνους που η μάθηση απαιτεί εξατομίκευση στις ανάγκες τους και εκείνους που χρειάζονται βοήθεια στην επικοινωνία, όπως οι κωφοί και οι τυφλοί.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες πριν την κατάρτιση ήταν λιγότερο δεκτικοί στη συμπερίληψη μαθητών που απαιτούσαν υποστηρικτική τεχνολογία και εξατομικευμένα προγράμματα και πιο αποτελεσματικοί διδάσκοντας ζευγάρια μαθητών και μικρές ομάδες. Μετά την κατάρτιση οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν σε όλα τα επίπεδα, ιδιαίτερα στο σχεδιασμό καθηκόντων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, δεξιότητα που πριν την κατάρτιση κατείχαν σε χαμηλότερο επίπεδο. Επίσης μειώθηκε και ο βαθμός ανησυχίας τους όσον αφορά στην ικανότητα τους να παρέχουν κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές στις τάξεις τους και όσον αφορά στην έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες, ενώ οι ανησυχίες παρέμειναν ίδιες σχετικά με το φόρτο εργασίας που θα επέφερε η συμπερίληψη. Επιπλέον ήταν λιγότερο θετικοί για τη συμπερίληψη όσων είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ή

είχαν αποτύχει στις εξετάσεις, επειδή θεωρούσαν ότι αυτό εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια των μαθητών και πιο θετικοί με εκείνους, των οποίων οι δυσκολίες ήταν εγγενείς και πιο δύσκολο να ελεγχθούν.

Το πρόγραμμα κατάρτισης φάνηκε να έχει μικρό αλλά θετικό αντίκτυπο στις στάσεις, ανησυχίες και αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε περιβάλλοντα συμπερίληψης αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές δεν έφτασαν στη ανώτερη κλίμακα θετικότητας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ, υποδεικνύοντας ότι απαιτούνται περισσότερη προσπάθεια και πιο ολοκληρωμένες και ολιστικές πρωτοβουλίες.

Ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αποτελεί η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, και για αυτό αν θέλουμε να μελετήσουμε την αλλαγή των στάσεων οφείλουμε να εξετάσουμε αυτόν τον παράγοντα. Η έρευνα των Reina, Healy, Roldán, Hemmelmayr και Klavina (2019) με τίτλο «Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion» εστίασε στην αξιολόγηση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στην Ισπανία, μετά την παρακολούθηση του ανάλογου εκπαιδευτικού προγράμματος Incluye-T στη φυσική αγωγή λαμβάνοντας υπόψη και δύο δημογραφικές μεταβλητές, το φύλο των εκπαιδευτικών και το περιβάλλον διδασκαλίας.

Όσοι θα συμμετείχαν έπρεπε να είχαν σπουδάσει σε τριτοβάθμια εκπαίδευση γυμναστική και να είναι εργαζόμενοι ως γυμναστές. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν δυο ομάδες, η πρώτη (229 εκπαιδευτικοί) που παρακολούθησε το πρόγραμμα κατάρτισης (Incluye-T) σε όλη τη διάρκεια του και η δεύτερη (40 εκπαιδευτικοί) που δεν το παρακολούθησε. Οι εκπαιδευτικοί ήταν 23-61 ετών. Παραπάνω από τους μισούς ήταν δάσκαλοι, λιγότεροι καθηγητές και ακόμη λιγότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί για μαθητές που θέλουν να μάθουν περισσότερα για τη γυμναστική όχι όμως στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες και οι μη συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν στο ίδιο περίπου επίπεδο ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και εργασιακής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί ΤΑΦΑΔ δεν ήταν τόσο νέοι και είχαν μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία. Μεγάλο ποσοστό των τελευταίων εκπαιδεύτηκε στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή. Όσοι εκπαιδεύτηκαν δε διέφεραν ως προς τα χρόνια διδασκαλίας μαθητών με ΕΕΑ και είχαν περισσότερη εμπειρία διδασκαλίας.

Βάσει μιας φόρμας τροφοδότησης οι εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί δήλωσαν πόσο θετικά αξιολόγησαν το πρόγραμμα και αν δυσαρεστήθηκαν με αυτό ως προς την ποσότητα γνώσεων, τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, το χρόνο που αφιερώθηκε για την εκπαίδευση τους, τα μέσα και τους χώρους που αξιοποιήθηκαν και το βαθμό που αυτό ικανοποίησε τις ανάγκες τους. Η αξιολόγηση των 13 ερωτήσεων έγινε με την κλίμακα Likert. Χρησιμοποιήθηκε το Self-efficacy scale for physical education teacher education majors towards children with disabilities (SE-PETE-D) σε Likert 5 σημείων που προσαρμόστηκε στα Ισπανικά από τους Reina, Hemmelmayr & Sierra-Marroquin (2016) και δημιουργήθηκε από τους Block, Hutzler, Barak & Klavina (2013). Αφού εξοικειώθηκαν οι εκπαιδευτικοί με την έννοια της αυτεπάρκειας, αναπαραστάθηκαν σε αυτούς μαθητές με νοητική αναπηρία, σωματική αναπηρία ή οπτική αναπηρία. Στη συνέχεια απαντούσαν για το πόσο καλά οι ίδιοι αισθάνονταν πως μπορούσαν να αναγνωρίσουν την καλή σωματική κατάσταση, να διδάξουν αθλήματα και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αθλήματος. Στο τέλος απαντούσαν για το αν ήταν άνδρες ή γυναίκες, νέοι ή μεγαλύτεροι, ενώ δήλωναν τα χρόνια διδασκαλίας, τα χρόνια των σπουδών τους, τις γνώσεις τους στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή, την επαφή τους με άτομα με αναπηρία και τη συχνότητα αυτής (Block et al, 2013). Χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί ακόμη και αφότου εκπαιδεύτηκαν ολοκλήρωσαν τις ερωτήσεις. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών ήταν κοινός.

Χρησιμοποιήθηκε ένας πειραματικός σχεδιασμός που συνδύαζε θεωρητικό και πρακτικό μέρος μέσω δραστηριοτήτων προσομοίωσης. Το πρόγραμμα προσπαθούσε να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς στο να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο, να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία και να έχουν αυτεπάρκεια στο διδακτικό τους έργο. Οι αναπαραστάσεις του διδακτικού έργου σε μαθητές με ΕΕΑ σε πραγματικές συνθήκες προσέφεραν γνώση και εμπειρία στην τροποποίηση δραστηριοτήτων και των υλικών. Το πρόγραμμα απαρτιζόταν από 16 τμήματα, τριώρης διάρκειας, σε τρεις συνεχόμενες εβδομάδες, δύο μέρες την εβδομάδα. Κατά τη διάρκεια του οι εκπαιδευτικοί επικοινωνήσαν και με αθλητές με ΕΕΑ, αφού είχε ολοκληρωθεί το θεωρητικό και πρακτικό μέρος του επιμορφωτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα 3 ήταν τυφλοί, ένας ήταν athletics thrower, ένας είχε εγκεφαλική παράλυση και ένας συμμετείχε στο wheelchair slalom. Στο πρώτο τμήμα γινόταν ενημέρωση σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης και τις επιπτώσεις αυτής. Γινόταν θεωρητική εξοικείωση με τις έννοιες της οπτικής αναπηρίας και της σωματικής αναπηρίας και έπειτα προσομοίωση αυτών των αναπηριών. Το δεύτερο τμήμα ήταν αφιερωμένο στην κατανόηση των στοιχείων που

προσδιορίζουν το μαθητή με οπτική ή ακουστική αναπηρία, στη διδακτική μεθοδολογία που επιλέγεται, στην πρακτική εξάσκηση στην κατάλληλη διδασκαλία αυτών των μαθητών και στην ανταλλαγή σχετικών απόψεων και σε ασκήσεις προσομοίωσης. Στο τρίτο τμήμα ό,τι εφαρμοζόταν για την περίπτωση της οπτικής αναπηρίας και της ακουστικής αναπηρίας στο προηγούμενο τμήμα εφαρμοζόταν και για τη σωματική αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονταν με τον καλύτερο τρόπο χρήσης της αναπηρικής καρέκλας, ώστε να μην υπάρχουν κίνδυνοι. Στο 4<sup>ο</sup> τμήμα ό,τι εφαρμοζόταν για την περίπτωση των 3 προηγούμενων αναπηριών, εφαρμοζόταν και για τη νοητική αναπηρία. Στο 5<sup>ο</sup> τμήμα υπήρχε ενημέρωση για έναν τρόπο εφαρμογής του βόλεϊ, ώστε να εξυπηρετεί εκείνους τους μαθητές που δε μπορούν να μένουν όρθιοι και για τη σημασία του ομαδικού πνεύματος στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Στο 6<sup>ο</sup> τμήμα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν με έναν αθλητή με ΕΕΑ και εξέφραζαν την άποψη τους.

Η αξιολόγηση περιείχε γνώση θεωρητική για τη συμπερίληψη και εμπειρικές ασκήσεις σχετικά με την οπτική και σωματική αναπηρία (1<sup>ο</sup> μέρος), εξοικείωση θεωρητικά και εμπειρικά με προγράμματα διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με σωματική, οπτική, ακουστική και νοητική αναπηρία (2<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup> μέρος), παρουσίαση αθλημάτων που πραγματοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες αθλητών με αναπηρία (5<sup>ο</sup> μέρος), και επικοινωνία με αθλητή με αναπηρία (6<sup>ο</sup> μέρος). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυξήθηκε ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης η αυτεπάρκεια στην νοητική, σωματική αναπηρία και ιδιαίτερα στη οπτική. Όμως, δεν παρατηρήθηκε αλλαγή της αυτεπάρκειας στη συμπερίληψη αυτών των αναπηριών σε όσους δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών, μετά τη συμμετοχή τους σε ένα διήμερο συνέδριο/εργαστήριο, απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες επισημάνθηκε και σε αυτό το άρθρο με τίτλο «The Impact of a working conference focused on supporting students with disabilities in science, technology, engineering and mathematics (STEM)» των Rule, Stefanich & Boody (2011).

Μέσα από την έρευνα μάθαμε πώς διέκειντο οι εκπαιδευτικοί, τι πίστευαν για τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών σε μαθήματα όπως η φυσική, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά (Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) στη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση, τους τρόπους υποστήριξης που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί για την διευκόλυνση της μετάβασής των συγκεκριμένων μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αλλαγή της στάσης μετά το σεμινάριο. Η έρευνα αφορούσε στην περιοχή Midwest στην Αμερική.

Όσοι έλαβαν μέρος, 66 εκπαιδευτικοί και 159 σπουδαστές, προέρχονταν από σχολές, κρατικά ιδρύματα για τυφλά άτομα, σχολεία, ή ήταν άτομα αρμόδια για τη βοήθεια στο άτομο με αναπηρία, διοικητικοί, μαθητές με αναπηρία και οι οικογένειές τους. Έλαβαν μέρος και φοιτητές, οι οποίοι ασχολούνταν με την φυσική.

Το σεμινάριο πρόσφερε δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη και συνδυασμό θεωρίας και πράξης με σκοπό την ενημέρωση για τους τρόπους βοήθειας και στήριξης των μαθητών με αναπηρία, οπτική, ακουστική και κινητική, που επιθυμούσαν να εξελιχθούν στην φυσική, μηχανική, τεχνολογία και μαθηματικά (STEM). Ακόμη, οι μαθητές με κινητική αναπηρία και προβλήματα όρασης παρουσίαζαν την πραγματικότητα που βίωναν, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς κατέθεταν όσα βίωναν στις τάξεις των συγκεκριμένων θετικών μαθημάτων. Κέντρο ενδιαφέροντος του συνεδρίου ήταν τα εμπόδια μαθητών με αναπηρία σε αυτό τον τομέα. Παρουσιάζονταν προγράμματα υποστηρικτικής τεχνολογίας και τρόποι μέσω των οποίων καλύπτονται οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Δινόταν η δυνατότητα επικοινωνίας με τους μαθητές με αναπηρία και αντιμετωπίζονταν ζητήματα σχετικά με τη στήριξη των συγκεκριμένων μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση στα STEM.

Διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο πριν και μετά το συνέδριο/εργαστήριο σχετικά με το πώς διάκεινται απέναντι στους μαθητές, το βαθμό ετοιμότητας τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των μαθητών και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες, την εξοικειώσή τους με στρατηγικές, πόρους, εξοπλισμό, προσαρμογές, νομοθεσία, τη συνειδητοποίηση των ευθυνών τους, την επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν σχετικά με τον εξοπλισμό που θα χρησιμοποιούνταν για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπηρία καθώς και για το πώς μπορούν οι τελευταίοι να διεκδικήσουν την επαγγελματική τους επιτυχία.

Έγιναν ομιλίες και ομαδικές συζητήσεις, που καταγράφονταν. Οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν τις απόψεις τους για τις νέες γνώσεις που δέχονταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Συνειδητοποίησαν ότι οι αναπηρίες είναι μέρος της ζωής, ενημερώθηκαν για το ευρύ φάσμα υποστηρικτικών τεχνολογικών μέσων και υπηρεσιών που διατίθενται για μαθητές με αναπηρία, την δύναμη της ενθάρρυνσής και το ρόλο των υψηλών προσδοκιών προκειμένου οι μαθητές με αναπηρία να εξελιχθούν στις θετικές επιστήμες

Το συνέδριο είχε επίδραση στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών προς το θετικότερο, στην αποδοχή της αναπηρίας και στο σχηματισμό προσδοκιών από τους μαθητές. Άρχισαν να αισθάνονται οικεία, όταν συναναστρέφονταν μαθητές με οπτική αναπηρία, λόγω της εξοικείωσης και επικοινωνίας τους στο σεμινάριο με άτομα με οπτική

αναπηρία. Τα αρνητικά συναισθήματα μειώθηκαν όπως και η αρνητική στάση στη συνεκπαίδευση των μαθητών με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία με τους τυπικούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί κατάλαβαν πως υπάρχει η δυνατότητα να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και πως πρέπει από μικρή ηλικία, το παιδί με αναπηρία να ανακαλύψει τι επιθυμεί να κάνει και να αποκτήσει δεξιότητες εξέλιξης στις θετικές επιστήμες.

Μετά από το συνέδριο υπήρχε η επιθυμία των εκπαιδευτικών να ενστερνιστούν το δικαίωμα των ανάπηρων για ίσες ευκαιρίες και αντιμετώπιση και τη δυνατότητα εξέλιξής των τελευταίων, καθώς αυτοί μπορούν να επεξεργάζονται την πληροφορία, όπως και οι τυπικοί μαθητές, αλλά όχι με την ίδια ταχύτητα. Επίσης, οι συμμετέχοντες κατανόησαν το εφικτό της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία στη διεξαγωγή των πειραμάτων και τη σημασία της απόκτησης δεξιοτήτων για τη μετάδοση της γνώσης χωρίς εξαιρέσεις. Συνειδητοποίησαν πως πρέπει να απαντούν στις όποιες απορίες των μαθητών με αναπηρία, κατανόησαν τη σημασία εξοικείωσης ή πρακτικής των ίδιων με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες και ενημέρωσης για τα είδη τους και τη θετική επίδραση των τεχνολογικών επιτευγμάτων, καθώς και τη σημασία για τα άτομα με τύφλωση να έχουν ειδικές συσκευές διαθέσιμες την κατάλληλη στιγμή. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αξία της επιλογής του κατάλληλου εξοπλισμού και τρόπου διδασκαλίας, της ενημέρωσης για το ρόλο τους στη διεξαγωγή του μαθήματος της φυσικής και των πειραμάτων βάσει της σχετικής νομοθεσίας, της αναζήτησης στήριξης και συνεργασίας με ειδικούς και κηδεμόνες και της αποδοχής των μαθητών στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα. Η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της δημιουργικότητας τους για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, η ανάπτυξη της αυτοσυνηγορίας και των κινήτρων των μαθητών με αναπηρία και η παροχή συνεχούς στήριξης αυτών ήταν ορισμένα ακόμη βασικά αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη διεξαγωγή του συνεδρίου.

Το συνέδριο επηρέασε θετικά τις στάσεις προς τη συμπερίληψη στη φυσική και την αναπηρία, απομάκρυνε τα αρνητικά συναισθήματα και διευκόλυνε την υποδοχή μαθητών με αναπηρία. Μέσα από αυτό το συνέδριο αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί την σημασία των πρώιμων προσαρμογών και της διατήρησής τους, του μη αποκλεισμού μαθητών με αναπηρία από τις θετικές επιστήμες. Προέκυψε η επίγνωση των μέσων και των τρόπων στήριξης, η άρση των προκαταλήψεων και η ανάγκη για ομαδική μάθηση. Συνειδητοποίησαν την ανάγκη των τροποποιήσεων (των στρατηγικών, καθοδηγήσεων) βάσει των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών με αναπηρία. Έγινε αντιληπτή η



σημασία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ακόμη και ένα διήμερο συνέδριο/σεμινάριο είναι ικανό να επηρεάσει σημαντικά την ετοιμότητα, την προσαρμοστικότητα και τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία.

Στην ίδια κατεύθυνση ήταν και το άρθρο των Kirch, Bargerhuff, Turner & Whitney (2005) με τίτλο «Inclusive science education: Classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops». Αναφέρθηκε στο CLASS project που προσέφερε κατάρτιση και πόρους στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε εργαστήρια και πειράματα φυσικών επιστημών σε μαθητές με σωματικές, αισθητηριακές και μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα μπορούμε να παρακολουθήσουμε την ευαισθητοποίηση και την αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών.

Στο εργαστήριο που διήρκεσε δυο εβδομάδες επιλέχθηκαν από την επιτροπή του προγράμματος 20 εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης με εμπειρία σε περιβάλλοντα συμπερίληψης και προσωπικό κολλεγίων και πανεπιστημίων (28-50 ετών). Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και το Teaching Science for students with disabilities (Norman & Conner, 1998; Stefanich & Norman, 1996). Το ερωτηματολόγιο σε κλίμακα Likert πολλών σημείων αφορούσε στο βαθμό εξοικείωσης με μαθητές με αναπηρία, στις δεξιότητες και στον τρόπο μετάδοσης των θετικών επιστημών, ιδιαίτερα της φυσικής. Τους ζητήθηκε να αναφέρουν με ποιες αναπηρίες είχαν ασχοληθεί ή ασχολούνταν στην πορεία τους ως εκπαιδευτικοί. Αφότου επιμορφώθηκαν απάντησαν σχετικά με το αν αισθάνονταν καλύτερα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, ανέφεραν τις νέες πληροφορίες που έμαθαν, τη μεταβολή στη στάση και στον τρόπο διδασκαλίας τους μετά τη συμμετοχή στο εργαστήριο, τα στοιχεία του προγράμματος που προκάλεσαν την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια τους και τις απόψεις και προτάσεις τους σχετικά με την επιμόρφωση. Η επιμόρφωση διήρκεσε 14 μέρες. Στην αρχή το διδακτικό προσωπικό κατανόησε την αναπηρία και του δόθηκαν κίνητρα για να συνειδητοποιήσει τη σημασία της στήριξης των μαθητών με αναπηρία. Γνώρισε τον ειδικό μαθησιακό εξοπλισμό των μαθητών με αναπηρία και τις δραστηριότητες, στις οποίες οι τελευταίοι μπορούν να ανταποκριθούν βάσει των αναγκών τους. Τις επόμενες 7 μέρες εκπαιδευτικοί και μαθητές με αναπηρία συνεργάζονταν στη φυσική. Στο τέλος όσοι διοργάνωσαν το πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να δομήσουν τη διδασκαλία της φυσικής και των μη θεωρητικών της στοιχείων σε μαθητές με αναπηρία στη γενική τάξη.

Οι ΕΜΔ και οι ΔΕΠΥ ήταν οι αναπηρίες στις οποίες εκπαιδεύτηκαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όταν σπούδαζαν. Στον πρώτο κύκλο σπουδών δεν έμαθαν συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας της φυσικής σε μαθητές με αναπηρία. Για αρκετούς, όταν σπούδαζαν φυσική, δεν υπήρχε εστίαση στην κατάκτηση δεξιοτήτων από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.

Μετά τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο και την αλληλεπίδραση με μαθητές με αναπηρία (κινητικές, ακουστικές, οπτικές και πολυκατηγορικές αναπηρίες) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κέρδη σε κάθε κατηγορία. Ένωσαν καλύτερα προετοιμασμένοι, και πως είχαν δεξιότητες για να διδάξουν φυσική. Δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που έστω και λίγο απέκτησαν περισσότερες δεξιότητες για να μεταδώσουν φυσική σε μαθητές με τις παραπάνω αναπηρίες. Δε βελτιώθηκαν στο μέγιστο βαθμό αλλά υπήρξε κάποια βελτίωση στις δεξιότητες διδασκαλίας μαθητών, των οποίων η αναπηρία δεν ήταν κάποια από τις παραπάνω. Μεγάλο μέρος όσων συμμετείχαν στο CLASS είχαν άμεση επαφή και επικοινωνία με μαθητές με αναπηρία. Δεν αισθάνονταν περίεργα, όταν έπρεπε να διδάξουν πειράματα στο μαθητή με αναπηρία. Άρχισαν να γνωρίζουν τους ειδικούς στους οποίους πρέπει να απευθυνθούν για να κατανοήσουν τον τρόπο διδασκαλίας της φυσικής σε μαθητές με αναπηρία και να επιλύσουν τα σχετικά προβλήματα. Μικρότερο βαθμό βελτίωσης σημείωσαν στην εξεύρεση της καλύτερης λύσης που εξυπηρετεί τα μέγιστα για την κάθε αναπηρία. Δεν ήταν λίγοι αυτοί που συνειδητοποίησαν ότι άρχισαν να καταλαβαίνουν το είδος του εξοπλισμού που πρέπει να επιλέγουν σε κάθε περίπτωση και τον τρόπο σχεδιασμού των μαθημάτων βάσει των αναγκών των μαθητών. Απέκτησαν περισσότερες δεξιότητες, όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό, προσαρμογής των δραστηριοτήτων των μαθητών με αναπηρία και εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία στη διερεύνηση του εαυτού τους, στο χειρισμό ζητημάτων που αφορούν τον εαυτό τους και στην κινητοποίηση τους. Από την αρχή σε κάποιο βαθμό ήδη διέθεταν δεξιότητες επαφής με ειδικές υπηρεσίες και αλληλεπίδρασης με μαθητές με αναπηρία αναζητώντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μαζί τους σε μαθήματα φυσικών επιστημών σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Κατανόησαν πως είναι σημαντικό να μην καλλιεργούνται στο μαθητή με αναπηρία αρνητικά συναισθήματα, ώστε αυτός να έχει περισσότερα μαθησιακά κίνητρα.

Ένα 20% συνέχισε να πιστεύει ότι οι γενικοί δάσκαλοι δεν έχουν την ευθύνη των προσαρμογών και το 25% ότι αυτές ανήκουν στην περιοχή ευθύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί

κατανόησαν τον τρόπο οργάνωσης του χώρου διδασκαλίας και το είδος της διδακτικής μεθοδολογίας για τους μαθητές με αναπηρία. Αφότου επιμορφώθηκαν προέβησαν σε αλλαγές για μαθητές με αναπηρία(οπτική, ακουστική, μαθησιακή), εξέφρασαν τη γνώμη για τις δραστηριότητες, τις οποίες εφεξής θα επιλέγουν για τους μαθητές με αναπηρία, και χρησιμοποίησαν απτικές μεθόδους και τριών διαστάσεων μοντέλα με πηλό μοντελοποίησης, μεγαλύτερες εικόνες και μεγεθυμένα υλικά. Κάποιοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο τους. Άρχισαν να καταλαβαίνουν τα χαρακτηριστικά του μαθητή, να του αφιερώνουν προσοχή, για να καταλήξουν σε σχετικά συμπεράσματα. Άρχισαν να συνειδητοποιούν τη βοήθεια που τους έδωσε η αλληλεπίδραση με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό ως προς τον εξοπλισμό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί.

Η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία φυσικών επιστημών σε μαθητές με αναπηρία άλλαξε, καθώς η ετοιμότητά τους στον τομέα αυτό και ο βαθμός εξοικείωσής τους με τις διδακτικές στρατηγικές, το σχεδιασμό και την προσαρμογή των δραστηριοτήτων αυξήθηκε μετά την παρακολούθηση του προγράμματος CLASS.

Επιπλέον και τα ευρήματα της μελέτης «Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana» του J. Agbenyega (2007) είναι χρήσιμα όχι μόνο για την κατανόηση των ανησυχιών και των στάσεων των εκπαιδευτικών στη Γκάνα αλλά και για τις συστάσεις που αυτοί παρέχουν για τη βελτίωση της πρακτικής σε σχολεία συμπερίληψης μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος. Στόχος του προγράμματος ήταν να κατανοήσει το ευρύτερο περιβάλλον και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του προγράμματος τη σημασία της συμπερίληψης και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τις αναπηρίες με τη βοήθεια ιατρικών και κοινωνικών φορέων. Στο πλαίσιο του προγράμματος εφαρμόστηκε στην πράξη η συμπερίληψη και έγινε προσπάθεια να προσανατολίζονται χωρίς εμπόδια τα άτομα με αναπηρία. Τέλος, έγινε προσπάθεια να εξοπλιστούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τα κατάλληλα υλικά που μπορούν να καλύπτουν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία (Ghana Education Service/ VSO project doc 2003, p.2, όπως αναφέρεται στο Agbenyega, 2007).

Εκατό εκπαιδευτικοί από πέντε σχολεία που εφαρμόζουν το project της συμπερίληψης και από πέντε γενικά σχολεία συνεκπαίδευσης απάντησαν σε είκοσι ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Η πλειοψηφία ήταν γυναίκες και οι περισσότεροι ήταν άνω των 35 ετών. Οι μισοί αποτέλεσαν μέρος του προγράμματος που επιθυμούσε τη συμπερίληψη. Λίγοι ήταν αυτοί που είχαν λάβει γνώσεις για ζητήματα των ΕΕΑ, η πλειοψηφία δε φοίτησε σε θεσμούς ανώτατης

εκπαίδευσης αλλά είχε εμπειρία για περισσότερο από 10 χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν κυρίως μαθητές 13-16 ετών. Περισσότεροι μαθητές με αναπηρία φοιτούσαν στις τάξεις που αποτελούσαν μέρος του προγράμματος.

Η ποιοτική ανάλυση και το Attitudes toward inclusion in Africa scale (Agbenyega, Deppeleer & Harvey, 2005) χρησιμοποιήθηκαν. Η συνέντευξη ήταν προαιρετική με ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών και αφορούσε τις ανησυχίες τους, το βαθμό γνωστικής τους προετοιμασίας για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, την παροχή στην τάξη κατάλληλου εξοπλισμού και ειδικού προσωπικού, τις αναπηρίες, τις οποίες δεν αισθάνονταν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν στις συμπεριληπτικές τάξεις, τις δυσκολίες των μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες που δεν είναι εύκολο να επιλυθούν με τη συμπερίληψη και τις υπηρεσίες που είναι σημαντικές για τη διευκόλυνση και προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία. Έγινε υπολογισμός μέσου όρου και t-test για να επαληθευτούν αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των στάσεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών στα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και των εκπαιδευτικών στα σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα.

Τα συνολικά αποτελέσματα δεν έδειξαν μεγάλη στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ούτε στη μείωση των ανησυχιών ούτε σε θέματα που αφορούν στους τέσσερις παράγοντες: Συμπεριφορικά ζητήματα (συμπεριφορές μαθητών με αναπηρίες), ανάγκες και η πρόσθετη υποστήριξη μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες, οργανωτικά θέματα-πόροι, και επαγγελματική ικανότητα (αυτεπάρκεια, άγχος εκπαιδευτικών).

Διαπιστώθηκε πως δεν έπαιζε ρόλο το αν ήταν εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από σχολείο που αποτελούσε μέρος του project και επιθυμούσε τη συμπερίληψη. Ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν μέρος του προγράμματος που επεδίωκε τη συμπερίληψη, το μεγάλο μέγεθος της τάξης τους πίεζε ψυχολογικά και δεν αποδέχονταν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές με αναπηρία. Η αρνητική στάση και των δυο ομάδων απέναντι στη συμπερίληψη αυξήθηκε. Επίσης πίστευαν πως το σχολείο δεν ήταν έτοιμο, πως ο εξοπλισμός, τα υλικά, τα μέσα, οι υποδομές, ο σχεδιασμός και η προσβασιμότητα του κτηρίου δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία με αποτέλεσμα να μην εξυπηρετούν τους μαθητές με κινητική αναπηρία, ή με οπτική αναπηρία στο σύστημα ανάγνωσης και γραφής των τυφλών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πιο κατάλληλο να διδάσκονται οι μαθητές με αισθητηριακή αναπηρία ή διαταραχή λόγου σε περιβάλλοντα μακριά από τους τυπικούς μαθητές λόγω της επιβράδυνσης που απαιτούνταν στο ρυθμό μετάδοσης της γνώσης, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η απόκτηση και κατανόηση της γνώσης από τους μαθητές χωρίς αναπηρία.

Ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν ή όχι στο πρόγραμμα δεν πίστευαν οι εκπαιδευτικοί ότι κατείχαν τις απαραίτητες δεξιότητες για να παρέχουν υπηρεσίες σε αυτούς τους μαθητές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τη δυσκολία διδασκαλίας μαθητών με οπτική, νοητική αναπηρία και διαταραχή λόγου. Ανησυχούσαν για την έλλειψη ειδικών δασκάλων που γνώριζαν λεπτομερέστερα ζητήματα των ΕΕΑ, το σύστημα braille, τη νοηματική γλώσσα επικοινωνίας και που θα μπορούσαν να στηρίξουν τους μαθητές. Το φύλο και η ηλικία δεν ήταν παράγοντες που καθόρισαν τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα δεν βελτίωσε τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη.

Οι πεποιθήσεις, η αρνητική στάση και οι ανησυχίες που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη μελέτη μπορεί να εξηγηθούν από την έλλειψη επαγγελματικής ετοιμότητας, διαθέσιμων πόρων και εξοπλισμού, επαρκούς προσανατολισμού και σαφών κατευθυντήριων γραμμών, εξειδικευμένης βοήθειας. Όλα τα παραπάνω δυσχεραίνουν την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης και περιορίζουν τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετώπιζαν δυο εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής εκπαίδευσης και ένας “επισκέπτης” ειδικής εκπαίδευσης, κατά τη συμπερίληψη μαθητή με πρόβλημα όρασης σε γενικό σχολείο στη Νότια Ουαλία της Αυστραλίας και οι στρατηγικές για την αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων διερευνήθηκαν από τους Sharma, Furlonger & Moore (2010) στο άρθρο τους «Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments. Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher».

Με τον όρο “itinerant”, σημαίνεται ο εκπαιδευτικός που επισκέπτεται σχολεία και παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία και ειδικό υλικό στους μαθητές, καθώς επίσης προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες στον δάσκαλο της τάξης και στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Olmstead, 2005). Το μοντέλο ενός επιτυχημένου προγράμματος εφαρμογής συμπερίληψης σε ένα δημοτικό σχολείο στα δυτικά προάστια του Σύδνεϋ ακολουθήθηκε. Η επιτυχία του στηρίχτηκε σε τρεις παραμέτρους, στην ομαδική συνεργασία, στην επαρκή πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες, πόρους και υποστηρικτικά μέσα.

Ο μαθητής με πρόβλημα όρασης παρέμεινε στην τάξη του και στο χώρο που συναναστρεφόταν άλλα παιδιά, στην παιδική χαρά, όπου και παρατηρήθηκαν οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές του σε τρεις φάσεις εντός 15 ημερών. Ο μαθητής ήταν εντελώς ανεξάρτητος στις μετακινήσεις του. Δε χρειαζόταν καμία βοήθεια για να κατευθύνεται από το ένα σημείο στο άλλο. Τα καθήκοντα που ανατέθηκαν στο μαθητή και τα καθήκοντα των άλλων μαθητών δεν απέκλιναν μεταξύ τους πολύ, αλλά

προσαρμόστηκαν στο σύστημα ανάγνωσης και γραφής των τυφλών. Μερικά από αυτά μεταγράφηκαν σε διπλό σύστημα, braille and έντυπο, ώστε να είναι προσβάσιμα και για τους βλέποντες συμμαθητές, φίλους και συγγενείς, οι οποίοι θα παρείχαν στο μαθητή στήριξη στην ανάγνωση. Οι τυπικοί μαθητές ήθελαν να ασχολούνται με τα εγχειρίδια αυτά που τους έδιναν τη δυνατότητα να τα αγγίζουν. Οι αποφάσεις για τον τρόπο διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό σχέδιο του μαθητή στηρίχτηκαν στην ανταλλαγή απόψεων του γενικού δασκάλου της τάξης, του ειδικού επισκέπτη εκπαιδευτικού και του βοηθού ένταξης με την οικογένεια του μαθητή. Η απόδοση του μαθητή ήταν κοντά στο μέσο όρο της τάξης.

Η συλλογή του υλικού έγινε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης ταυτόχρονα και για τους δυο εκπαιδευτικούς, τόσο για τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και για τον επισκέπτη εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης είχε εμπειρία έξι χρόνια αλλά ήταν η πρώτη φορά που είχε στην τάξη του μαθητή με πρόβλημα όρασης και η επισκέπτης εκπαιδευτικός ήταν έξι μήνες με αυτήν την ιδιότητα και είχε 11 χρόνια εμπειρίας με παιδιά με οπτική αναπηρία.

Και οι δυο ερωτήθηκαν για τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν και τον τρόπο χειρισμού δύσκολων καταστάσεων, τις δεξιότητες που οι ίδιοι αξιοποίησαν για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού προγράμματος για μαθητή με οπτική αναπηρία και το χρόνο που αφιέρωναν χωριστά με το παιδί, την οικογένεια και τους συνεργάτες, και το είδος του προγράμματος κατάρτισης που θεωρούσαν καταλληλότερο.

Η έρευνα απέδειξε την αλλαγή της στάσης του γενικού εκπαιδευτικού μετά τη συνεργασία του με τον σύμβουλο/επισκέπτη στήριξης. Οι παράγοντες αντίστασης του εκπαιδευτικού κάμφθηκαν μετά την επαφή του με τον ειδικό εκπαιδευτικό και τον ίδιο το μαθητή. Ήρθε, μέσω του επισκέπτη εκπαιδευτικού, σε άμεση επαφή με τη συμπερίληψη άλλου μαθητή με πρόβλημα όρασης. Οι αρχικές αμφιβολίες του εκπαιδευτικού σχετικά με το είδος της γνώσης και τη μέθοδο μετάδοσής της, τον εξοπλισμό που μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να συμπεριλάβει αυτό το μαθητή, την καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων μειώθηκαν με τις συμβουλές του επισκέπτη συμβούλου εκπαιδευτικού στήριξης. Αναδείχθηκε χρήσιμη η συνεργασία του εκπαιδευτικού με αρμόδιους που είχαν εφαρμόσει προηγούμενα προγράμματα συμπερίληψης με επιτυχία. Ο γενικός εκπαιδευτικός μέσω του επισκέπτη/συμβούλου εκπαιδευτικού στήριξης έμαθε για την οπτική αναπηρία, βίωσε άμεσα τη στήριξη που πρέπει ο ίδιος να παρέχει σε μαθητές με οπτική αναπηρία και επικοινωνήσε με συναδέλφους του. Εκπαιδεύτηκε, έμαθε κατάλληλες

διδασκτικές τεχνικές και βεβαιώθηκε πως υπάρχουν και πηγές και πόροι για την εκπαίδευση τέτοιων μαθητών.

Σύμφωνα με τον σύμβουλο εκπαιδευτικό στήριξης ήταν σημαντικό να συζητούν μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί, το προσωπικό και η οικογένεια, καθώς η συζήτηση αυτή μπορούσε να οδηγήσει στη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη. Επίσης, η διαχείριση του χρόνου για την εστίαση της αναγκαίας προσοχής στην εκπαίδευση του μαθητή με πρόβλημα όρασης, η ευελιξία, η κατανόηση και η προσαρμογή του επισκέπτη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στον τρόπο διδασκαλίας του γενικού δασκάλου, η εξοικείωση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τα νέα λογισμικά και την υποστηρικτική τεχνολογία αναδείχτηκαν σημαντικοί παράγοντες, ώστε οι μαθητές αυτοί να επωφεληθούν τα μέγιστα από μια επιτυχή συμπερίληψη.

Οι θετικές στάσεις, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η επικοινωνία με τις σχολικές αρχές και με το προσωπικό του σχολείου και την οικογένεια και η πρόσθετη κατάρτιση αποτελούν χαρακτηριστικά της επιτυχημένης εφαρμογής συμπερίληψης. Η συνεισφορά του επισκέπτη ειδικού δασκάλου σε θέματα συμβουλευτικής, στρατηγικής, έγκαιρης εξασφάλισης πόρων αναδείχτηκε καθοριστική.

Μέσα από την έρευνα των Bavli, Koruma & Akar (2020), η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus + και είχε στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή κατάλληλων διδασκτικών και εκπαιδευτικών υλικών και την βελτίωση συνθηκών και μέσων, αποδείχθηκε ότι η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με πρόβλημα όρασης είναι εφικτή.

Αφορμή για την εφαρμογή του προγράμματος ‘‘Visually Impaired’’ αποτέλεσαν η συνειδητοποίηση ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία δεν ήταν ικανοποιημένοι με την ποιότητα εκπαίδευσης που λάμβαναν, καθώς δε λαμβάνονταν υπόψη οι ανάγκες τους στο γενικό σχολείο, αλλά και οι προκλήσεις που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί, όπως η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος, και οι ανάγκες για ειδικό εκπαιδευτικό υλικό.

Στη διεξαγωγή του προγράμματος, που διήρκεσε τρία χρόνια, συμμετείχαν συνεργάτες από το πανεπιστήμιο, τέσσερις οργανισμοί-εταίροι (ένα τουρκικό Γυμνάσιο και Πανεπιστήμιο, ένα βρετανικό Σχολείο και ένα ρουμανικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής),<sup>13</sup> εκπαιδευτικοί που παρακολουθούσαν ειδικό πρόγραμμα κατάρτισης στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Ρουμανία και ένα μάθημα για την παραγωγή τρισδιάστατων υλικών, ο διευθυντής του σχολείου και δυο μαθητές με οπτική αναπηρία.

Διεξήχθησαν δυο ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μια με τους μαθητές και μια απευθείας με το διευθυντή του σχολείου. Τα ερωτήματα αφορούσαν τα εξής: Είχε κάποια επίδραση στην αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού η παρακολούθηση του προγράμματος και με ποιο τρόπο; Οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους; Τα μέσα και ο εξοπλισμός επηρέασαν την απόδοση του μαθητή;

Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά μετά την παρακολούθηση του προγράμματος στην αλλαγή της στάσης τους. Αυξήθηκε ο βαθμός ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης τους απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία, βελτιώθηκε η επικοινωνία τους με τους μαθητές όπως και οι δεξιότητές τους στη χρήση, στην επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, στη χρήση του εξοπλισμού και στην εφαρμογή κιναισθητικών μεθόδων και μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, στη δημιουργία καλύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εξοικειώθηκαν με την υποστηρικτική τεχνολογία που βοηθά, ώστε οι οπτικές αναπαραστάσεις να γίνονται σε μεγαλύτερες διαστάσεις, και βίωσαν πως δεν είναι εύκολο να αντιλαμβάνεται κανείς και να κατανοεί τα αντικείμενα, αν δε μπορεί να δει καθόλου. Οι ίδιοι κατανόησαν τον τρόπο χρήσης και λειτουργίας των μέσων και την ανάγκη προμήθειας εξοπλισμού και απέκτησαν την ικανότητα δημιουργίας του δικού τους υλικού. Ακόμη συνειδητοποίησαν την αξία και την ανάγκη της επαγγελματικής τους εξέλιξης, ενώ αυξήθηκαν παράλληλα τα δικά τους κίνητρα και αυτά των μαθητών με αναπηρία, ώστε και τα άτομα με αναπηρία να μπορούν να αποτελούν μέρος της κοινωνίας, να κατακτούν δεξιότητες θετικών επιστημών, να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες και σε καθημερινές δραστηριότητες χωρίς βοήθεια και να αλληλοεπιδρούν.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς υπήρξε θετική επίδραση, καθώς εμπλούτισαν τις γνώσεις τους και άλλαξαν τη στάση τους. Άρχισαν να ενδιαφέρονται στην πράξη για τα άτομα με αναπηρία, να κατανοούν τη σημασία των υλικών και του εξοπλισμού για κάποιους μαθητές, ώστε αυτοί να έχουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης, δημιούργησαν το δικό τους υλικό, αναπροσάρμοσαν τη διδακτική τους και τη αξιολόγησή τους και αναγνώρισαν τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών με πρόβλημα όρασης στο γενικό σχολείο. Συνέπεια όλων των παραπάνω ήταν να αυξηθεί η αυτεπάρκεια και η ευελιξία των εκπαιδευτικών και να μειωθούν οι ανησυχίες τους απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία.

Με βάση τα παραπάνω η έρευνα υποδεικνύει ότι το κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης είναι η συνεργασία γονιών, εκπαιδευτικών, διευθυντών,



ακαδημαϊκών και πολιτικών, ώστε να αναθεωρηθεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο, να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και να προωθηθεί η χρήση απτικού και ακουστικού υλικού για τις ανάγκες της συμπεριληπτικής τάξης. Στο πλαίσιο αυτών των συνθηκών οι μαθητές με οπτική αναπηρία θα μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία και κίνητρα και να αποκομίσουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από το σχολείο.

Τέλος το άρθρο των Rule, Stefanich, Boody & Peiffer (2011) υπογράμμισε την αλλαγή που σημειώθηκε στη στάση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις STEM μετά την εφαρμογή ενός ετήσιου χρηματοδοτούμενου προγράμματος που παρείχε τη δυνατότητα χρήσης προσαρμοστικού υλικού και εξοπλισμού για μαθητές με οπτική αναπηρία.

Η έρευνα εξετάζει τις αλλαγές και προσαρμογές που έγιναν για την κάλυψη των μαθητικών και εκπαιδευτικών αναγκών μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, την αύξηση της επίγνωσής των τελευταίων για την προμήθεια και εξασφάλιση μέσων διευκόλυνσης της μάθησης και το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και συναδέλφων εκπαιδευτικών με εμπειρία σε τυφλούς μαθητές.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 13 μαθητές, (8 τυφλοί και 5 με χαμηλή όραση), ηλικίας 13-18 ετών και 15 καθηγητές φυσικών επιστημών σε μαθητές με προβλήματα όρασης (9 φυσικής και 6 μαθηματικών, 2 άνδρες και 13 γυναίκες).

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 44 ερωτήσεων σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, την προδιάθεση τους για τη διδασκαλία μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις διαθέσεις των μαθητών. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους για τις επιδιώξεις τους από το πρόγραμμα και για την πραγματικότητα του προγράμματος, πριν και μετά τη συμμετοχή τους. Στο τέλος του προγράμματος οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τις προκλήσεις και τις επιτυχίες τις δικές τους και των μαθητών τους. Το πρόγραμμα περιείχε προετοιμασία ηλεκτρονικής διαφάνειας, προσαρμοστικών παροχών και εξοπλισμού, αγορά και διανομή υποστηρικτικής τεχνολογίας και υλικών του προγράμματος σπουδών και περιοδική επαφή με ειδικό εκπαιδευτικό στα μαθηματικά και με επισκέπτη σύμβουλο για τους τυφλούς μαθητές.

Σημειώθηκε θετική αλλαγή στη στάση των καθηγητών και αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών στη μετάδοση της γνώσης. Δεν θεωρούσαν πια ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί οικονομική επιβάρυνση, καθώς αναγνώρισαν ότι αυτοί οι

μαθητές χρειάζονται τα υλικά για να αποκτήσουν ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μετά το πρόγραμμα τροποποιούσαν τη διδασκαλία και τις στρατηγικές τους με μεγαλύτερη προθυμία, προσπαθούσαν να εφαρμόσουν αυτά τα νέα υλικά και τον εξοπλισμό με τους μη βλέποντες μαθητές και ιδιαίτερα τις απτικές προσαρμογές. Αυτές βοηθούσαν τους μαθητές με και χωρίς πρόβλημα όρασης στην κατανόηση εννοιών. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπιζαν τη διδασκαλία μαθητών με οπτική αναπηρία ως πρόκληση, αφού ένιωθαν καλύτερα προετοιμασμένοι και είχαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δεξιότητές τους. Δεν θεωρούσαν πως η προετοιμασία της διδασκαλίας των μαθητών με πρόβλημα όρασης αποσπούσε σημαντικό μέρος του χρόνου τους, ενώ τόνισαν πως η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας διευκόλυνε το έργο τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα επηρεάστηκε αρκετά και η στάση τους προς τη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία. Ενεργοποιήθηκαν ώστε να εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί, να σχεδιάζουν πιο προσεκτικά τη διδασκαλία τους, να έχουν ευελιξία και επινοητικότητα στη χρήση των μέσων και του εξοπλισμού, να χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο και να παρέχουν πιο σαφείς επεξηγήσεις. Οι προσαρμογές αυτές όπως και η χρήση των προσαρμογών αφής ή της ηλεκτρονικής μεγέθυνσης βοήθησαν όλους και λειτούργησαν υπέρ των μαθητών με αναπηρία, αφού οι τελευταίοι απέκτησαν ισότιμες γνώσεις με τους τυπικούς συμμαθητές τους, συμμετείχαν σε κοινά εργαστήρια και ομαδικές εργασίες, ολοκλήρωναν τις εργασίες τους στην τάξη και συζητούσαν με τους βλέποντες συμμαθητές τους τις ιδέες τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι στο να υιοθετούν μια άλλη λογική αντιμετώπισης των προβλημάτων που θα κάλυπτε τις ανάγκες του μαθητή ή μια άλλη λογική παρατήρησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του. Επίσης, οι ίδιοι αύξησαν τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών και τη χρήση των κατάλληλων μέσων για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Ενδιαφέρουσες ήταν και οι υποδείξεις των εκπαιδευτικών στο τέλος του προγράμματος για τη σημασία της κατάλληλης υποδομής και τη χρηματοδότηση υποστηρικτικής τεχνολογίας. Με τις κατάλληλες προσαρμογές απτικού ή ακουστικού υλικού και με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές με προβλήματα όρασης σε περιβάλλοντα συμπερίληψης μπορούν να είναι τόσο επιτυχημένοι όσο και οι βλέποντες συμμαθητές τους σε μαθήματα STEM.

## Συγκεντρωτικός πίνακας των άρθρων που εξετάστηκαν για το α' ερώτημα

**Μελέτη:** Lifshitz, H., Rivka-Glaubman, P. & Rihab-Issawi, P.(2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.

**Στόχος:** Επίδραση παρέμβασης στην αυτοεκτίμηση και στη στάση προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία.

**Δείγμα:** 66 Ισραηλινοί, 192 Παλαιστίνιοι εκπαιδευτικοί, οι μισοί γενικής αγωγής και οι άλλοι σε συμπεριληπτικά δημοτικά.

**Συλλογή Χώρα:** Ισραήλ, Παλαιστίνη, Regular Education Initiative Questionnaire Likert 5 σημείων.

**Ανάλυση:** 3 MANOVA 5X2X2 με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, SPSS-X, μέσος όρος, τυπική απόκλιση, F σκορ, Fisher Z test, Pearson συσχέτιση.

**Παρέμβαση:** 2 μαθήματα το καθένα 28 ωρών, παροχή γνώσεων, ενημέρωσης και κινήτρων. Συναισθηματική διέγερση, εστίαση στη συμπεριφορά στη διδασκαλία, πρακτική εφαρμογή.

**Αποτελέσματα:** Θετική αλλαγή, αύξηση αυτό-αποτελεσματικότητας, προθυμία απέναντι σε όλες τις αναπηρίες, (τύφλωσης, σοβαρή σωματική αναπηρία), αρνητικοί σε μαθησιακές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές δυσκολίες, και ήπια νοητική , ωφελήθηκαν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, βελτίωση Παλαιστίνιων στην οπτική, ακουστική και νοητική αναπηρία, όχι βελτίωση στο Ισραήλ στη σωματική αναπηρία, ήπια/μέτρια μαθησιακή δυσκολία ,συναισθηματική διαταραχή.

**Μελέτη:** Haegele, J., Hodge, S., Filho, P.& Rezende, A. (2016). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, 24, 21-38.

**Στόχος:** Πώς διάκινεται οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής στη Βραζιλία απέναντι στη συμπερίληψη, θεωρούν σημαντική την περαιτέρω εκπαίδευση τους μετά το επιμορφωτικό σεμινάριο προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής.

**Δείγμα:** 90 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, 57 γυναίκες 33 άνδρες (23-55 ετών), 90 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που επιμορφώθηκαν, 55 γυναίκες 35 άνδρες (23-53 ετών).

**Συλλογή Χώρα:** Ερωτηματολόγιο πριν και μετά Physical Educators' judgment about inclusion(PESI) και δημογραφικό ερωτηματολόγιο, Βραζιλία.

**Ανάλυση:** Περιγραφική αναλυτική στατιστική εφαρμογή, ποσοτική.

**Παρέμβαση:** 2 ημερών, ενημέρωση αναπηρίας, συμπερίληψης, υποχρεώσεων, πρακτική εξάσκηση για αυτισμό, κινητική, νοητική, οπτική αναπηρία ,έκφρασης άποψης, προσαρμογές.

**Αποτελέσματα:** Δεν είχαν καταλήξει σε συγκεκριμένη στάση ανεξάρτητα από το διάστημα που μετέδωσαν γνώσεις, δεν ήταν αρνητικοί, θεωρούν σημαντικό να διευρύνουν περισσότερο τις γνώσεις.

**Μελέτη:** Forlin, C., Loreman, T.& Sharma. U.(2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.

**Στόχος:** Επίδραση της κατάρτισης στο πώς θα διάκινεται σε μαθητές που δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες,

αν νιώθουν ικανοί στη μετάδοση γνώσεων, ανησυχίες για τη συμπερίληψη.

**Δείγμα:** 2361 εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι 25 ετών ή πιο κάτω, Ειδικής και Γενικής Αγωγής, ΑΒάθμιας και ΒΒάθμιας.

**Συλλογή Χώρα:** Χονγκ Κονγκ, ερωτηματολόγιο πριν και μετά με ερωτήσεις από το SACIER και το TEIP.

**Ανάλυση:** Ποσοτική, t-test.

**Παρέμβαση:** 1-3 εβδομάδων, θέματα συνεκπαίδευσης, και διαχείρισης μαθητών με αυτισμό, ΔΕΠΥ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ακουστική, οπτική, νοητική ή σωματική αναπηρία.

**Αποτελέσματα:** Όχι μεγάλη αλλά υπήρξε βελτίωση στη στάση, αυτό-αποτελεσματικότητα, ανησυχία εκτός από το φόρτο εργασίας, λιγότερο θετικοί λόγω χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης ή αποτυχίας στις εξετάσεις.

**Μελέτη:** Reina R., Healy S., Roldán A., Hemmelmayr, I.& A. Klavina. (2019). Incluye- T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

**Στόχος:** Επίδραση Incluye-T στην αυτεπάρκεια και αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών.

**Δείγμα:** 229 εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν και 40 όχι, φυσικής αγωγής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, ειδικοί εκπαιδευτικοί TAFAD, 23-61 ετών.

**Συλλογή Χώρα:** Valencia, Ισπανία Self-Efficacy for physical education teacher education majors towards children with disabilities (SE-PETE-D) πριν και μετά, Likert 5 σημείων, δημογραφικό ερωτηματολόγιο, 13 ερωτήσεων.

**Ανάλυση:** Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, Kolmogorov-Smirnov, Levene, Pearson, 2x3x2 ANOVA, επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA, Tukey post hoc, SPSS 24.0.

**Παρέμβαση:** 16 τμήματα, 3 εβδομάδων, 3ώρες το καθένα, Θεωρία συμπερίληψης, κατανόηση χαρακτηριστικών μαθητών με οπτική, ακουστική σωματική, νοητική αναπηρία, προσομοίωση νοητικής, σωματικής οπτικής αναπηρίας, πράξη, τρόπος μετάδοσης γνώσης σε αυτούς τους μαθητές, ειδικός εξοπλισμός, τρόπος εναλλακτικής εφαρμογής βόλεϊ, επικοινωνία με αθλητή με ΕΕΑ, έκφραση απόψεων

**Αποτελέσματα:** Αύξηση αυτεπάρκειας στην οπτική, νοητική, σωματική αναπηρία ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, επηρεάζεται περισσότερο για την οπτική αναπηρία.

**Μελέτη:** Rule, A., Stefanich, G. & Boody, R. (2011). The Impact of a Working Conference Focused on Supporting Students with Disabilities in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24(4).

**Στόχος:** Αλλαγή στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αισθητηριακής, οπτικής, κινητικής αναπηρίας μετά το 2μερο σεμινάριο.

**Δείγμα:** 66 εκπαιδευτικοί, 159 σπουδαστές STEM.

**Συλλογή Χώρα:** Midwest ΗΠΑ, ερωτηματολόγιο πριν και μετά, καταγραφή ομιλιών, ομαδικών συζητήσεων.

**Ανάλυση:** Two-way ANOVA, ανάλυση με SPSS.

**Παρέμβαση:** Σεμινάριο διήμερο συνδυασμός θεωρίας και πράξης, ενημέρωση και στήριξη μαθητών με οπτική, ακουστική, κινητική αναπηρία σχετικά με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες, τον τρόπο

διεκδίκησης επαγγέλματος, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές παρουσίαζαν όσα βίωναν και αντιμετώπιζαν σχετικά με ζητήματα στήριξης.

**Αποτελέσματα:** Διαφορετική συνειδητοποίηση αναπηρίας, δύναμης, ενθάρρυνσης, υψηλών προσδοκιών, προσαρμογών, τρόπων στήριξης, συνεργασίας, θετική στάση στη συμπερίληψη κινητικής, αισθητηριακής αναπηρίας, εξοικείωση και συναναστροφή με μαθητές με οπτική αναπηρία, άμβλυνση προκαταλήψεων, αντίληψη της σημασίας.

**Μελέτη:** Kirch, S., Bargerhuff, M., Turner, H.& Whitney, M.(2005).Inclusive Science Education: Classroom Teacher and Science Educator Experiences in CLASS Workshops. *Inclusive Science Education* 105(4).

**Στόχος:** Έρευνα στάσης, διδακτικών δεξιοτήτων, γνώσεων απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με σωματική, οπτική, ακουστική, μαθησιακή δυσκολία μετά τη συμμετοχή στο CLASS.

**Δείγμα:** 20 εκπαιδευτικοί φυσικής, ειδικής και γενικής αγωγής, άτομα από ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προσωπικό κολλεγίων και πανεπιστημίων, 28-50 ετών.

**Συλλογή Χώρα:** Αυτοαναφοράς, Teaching science for students with disabilities, Likert πολλών σημείων, 30 ερωτήσεις Likert 4 σημείων.

**Ανάλυση:** Chi-square, Kolmogorov-Smirnov, bonferroni, inductive ανάλυση με κατηγορική κωδικοποίηση.

**Παρέμβαση:** CLASS project, εργαστήριο 2 εβδομάδων, αλληλεπίδραση με αναπηρίες (οπτική, ακουστική, κινητική, πολυκατηγορική), κατανόηση αναπηρίας και δυνατοτήτων τους, εξοπλισμού, συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών με αναπηρία, δόμηση διδασκαλίας και πρακτικής βάσει των αναγκών τους.

**Αποτελέσματα:** Αύξηση ετοιμότητας και δεξιοτήτων (διδακτικές, παροχής κινήτρων, διαμόρφωσης καθηκόντων και προσαρμογών), εξοικείωση με αναπηρία και εξοπλισμό, άμβλυνση αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών, μέτρια βελτίωση στην επαφή με επαγγελματίες και μαθητές με αναπηρία, συνειδητοποίηση του ρόλου τους, της συμπερίληψης, και της αλληλεπίδρασης με υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

**Μελέτη:** Agbenyega, J.(2007).Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, (1).

**Στόχος:** Επίδραση του GES/VSO στις ανησυχίες και στάσεις εκπαιδευτικών, συστάσεις για τη βελτίωση της συμπερίληψης.

**Δείγμα:** 100 εκπαιδευτικοί από 5 σχολεία, μισό μέρος project συμπερίληψης, οι άλλοι σε γενικά σχολεία συνεκπαίδευσης.

**Συλλογή Χώρα:** Γκάνα, Attitudes toward inclusion in Africa Scale, 20 ερωτήσεις, ομαδικές συνεντεύξεις.

**Ανάλυση:** Ποσοστική με SPSS, ποιοτική, Kaiser Meyer Olkin, θεματικό σχέδιο και κωδικοποίηση, μέσος όρος, t-test.

**Παρέμβαση:**Project συμπερίληψης για αντίληψη της σημασίας της από την ευρύτερη κοινότητα, γνώση για αναπηρία, ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και προσωπικού GES, εφαρμογή συμπερίληψης, εξοπλισμός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για άτομα με αναπηρία.

**Αποτελέσματα:** παρόμοιες οι απαντήσεις εκπαιδευτικών του project και εκπαιδευτικών μη project στις

ανησυχίες(ρυθμός μετάδοσης και απόκτησης γνώσης), στη συμπεριφορά μαθητών με αναπηρία, στις ανάγκες και πρόσθετη στήριξη μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες, στα οργανωτικά θέματα, πόρους(υποδομή, σχεδιασμός),έλλειψη ειδικής στήριξης, στην επαγγελματική ικανότητα, αρνητική στάση στη συμπερίληψη οπτικής, κινητικής, λόγου.

**Μελέτη:** Sharma, U., Furlonger, B. & Moore, D. (2010). Forming effective partnership to facilitate inclusion of students with vision impairments. Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment* 28(1), 57-67.

**Στόχος:** Προκλήσεις εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών, αλλαγή αντιλήψεων εκπαιδευτικού τάξης για τη συμπερίληψη μαθητή με πρόβλημα όρασης.

**Δείγμα:** 1μαθητής με πρόβλημα όρασης, 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής(επισκέπτης),1 εκπαιδευτικός γενικής τάξης.

**Συλλογή Χώρα:** Αυστραλία, Σύδνεϋ, παρατήρηση μαθητή εντός 15 ημερών, ημιδομημένη συνέντευξη με 2 εκπαιδευτικούς.

**Ανάλυση:** Ανάλυση μεταγραφών, κατηγοριοποίηση, ορισμός θεμάτων, ποιοτική.

**Παρέμβαση:** Μοντέλο επιτυχημένου προγράμματος εφαρμογής συμπερίληψης (ομαδική συνεργασία, εξειδικευμένες υπηρεσίες από επισκέπτη εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, πρόσβαση σε πόρους και εξοπλισμό.

**Αποτελέσματα:** Αλλαγή στάσης εκπαιδευτικού γενικής τάξης, μείωση αμφιβολιών/αντίστασης, επικοινωνία εκπαιδευτικών, οικογένειας, προσωπικού, θετική επίδραση του επισκέπτη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για συμβουλές, πόρους, στρατηγικές, θετική στάση, ευελιξία, κατάρτιση στη συμπερίληψη.

**Μελέτη:** Bavli, B., Koruma, M. & Akar, E.(2020).Visually Impaired Mentally Sighted: An Inclusive Education Case. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 1-14.

**Στόχος:** Επίδραση του προγράμματος στις δεξιότητες εκπαιδευτικών, στη στάση τους, στο κατάλληλο υλικό, στις συνθήκες και τα μέσα διδασκαλίας.

**Δείγμα:** 13 εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν ειδικό πρόγραμμα κατάρτισης σε Αγγλία, Ρουμανία, 1 διευθυντής, 2 μαθητές με οπτική αναπηρία.

**Συλλογή Χώρα:** Τουρκία, ημιδομημένη συνέντευξη με εκπαιδευτικούς, focus group συνέντευξη με μαθητές ,απευθείας συνέντευξη με διευθυντή.

**Ανάλυση:** Ανάπτυξη κωδικών, κατηγοριών, θεμάτων και εξέταση της σχέσης τους.

**Παρέμβαση:** 3 χρόνων πρόγραμμα Visually Impaired Mentally Sighted, τουρκικό Γυμνάσιο και Πανεπιστήμιο, βρετανικό και ρουμανικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής.

**Αποτελέσματα:** Αύξηση ενσυναίσθησης, επίγνωση οπτικής αναπηρίας (ανάγκη εξοπλισμού και δυνατότητα ακαδημαϊκής συμπερίληψης της), βελτίωση επικοινωνίας, γνώσεων, δεξιοτήτων εκπαιδευτικών (υλικό, μέθοδοι, περιβάλλον, τεχνολογία),συνειδητοποίηση ανάγκης επαγγελματικής τους εξέλιξης, αύξηση κινήτρων.

**Μελέτη:** Rule, A., Stefanich, G., Boody, R. & Peiffer, B. (2011).Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in Secondary Science and Mathematics Classes. *International Journal of Science Education*, 33(6).

**Στόχος:** Επίδραση προγράμματος στη στάση/προσαρμογές/γνώση εκπαιδευτικών σε μαθητές με πρόβλημα όρασης στη φυσική, μηχανική, τεχνολογία, μαθηματικά, έρευνα εμποδίων.

**Δείγμα:** 13 μαθητές (8 τυφλοί και 5 χαμηλής όρασης) 13-18 ετών, 15 καθηγητές φυσικής και μαθηματικών, 2 άνδρες, 13 γυναίκες.

**Συλλογή Χώρα:** Ερωτηματολόγιο 44 ερωτήσεων, καταγραφή.

**Ανάλυση:** Κατηγορίες, επανορισμός τους, μέθοδος συνεχούς σύγκρισης.

**Παρέμβαση:** Παροχή υλικού προσαρμοστικού, αγορά υποστηρικτικής τεχνολογίας/υλικών προγράμματος σπουδών, επαφή με επισκέπτη σύμβουλο, εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

**Αποτελέσματα:** Θετική αλλαγή στη στάση, τροποποίηση διδασκαλίας, εξοπλισμού, στρατηγικών, προθυμία, συνειδητοποίηση χρήσης εξοπλισμού με όλους τους μαθητές, αύξηση αυτοπεποίθησης, δεξιοτήτων, ευελιξία, επινοητικότητα, συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς.

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 5.1 Παράγοντες στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στην οπτική αναπηρία

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ποικίλους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία. Η έρευνα δείχνει ότι η διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εγείρει ανησυχίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, τις εξετάσεις και τις τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών (Pierson & Howell, 2013). Άλλες όμως έρευνες διαφωνούν, καθώς η τάξη, στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, δεν επηρεάζει την πίστη στον εαυτό τους ως προς τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία (Selickaite, Hutzler, Pukenas, Block & Reklaitiene (2019). Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού της τάξης σχετίζονται με τη στάση του απέναντι στη συμπερίληψη οπτικά ανάπηρων μαθητών στην ανασκόπησή μας.

#### **Παράγοντας: φύλο**

Οι περισσότερες έρευνες της ανασκόπησης συμφωνούν ότι το φύλο του εκπαιδευτικού είναι παράγοντας που επηρεάζει τη στάση του (Lamichhane, 2016), ενώ δυο έρευνες της ανασκόπησης υποστηρίζουν πως το φύλο δεν καθορίζει τη στάση (Ravenscroft et al., 2019). Άλλες έρευνες εκτός αυτών της ανασκόπησης αποδεικνύουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες είναι σε παρόμοιο επίπεδο ανεξάρτητα από το αν είναι άνδρες ή γυναίκες (Alghazo & Naggar Gaad, 2004). Κι άλλη έρευνα διαφωνεί με την υποστήριξη της επίδρασης του φύλου, καθώς το φύλο δεν επηρεάζει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σχετικά με την ικανότητα τους να συμπεριλάβουν τις αναπηρίες (Selickaite et al., 2019). Στην ίδια λογική με τις έρευνες της ανασκόπησης που υποστηρίζουν την επίδραση του φύλου άλλη έρευνα αποδεικνύει πως από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς γίνεται περισσότερο αποδεκτή η συμπερίληψη και οι ίδιες αισθάνονται πιο ικανές να εκπληρώσουν τις αρχές της. Στην έρευνα αυτή (Hutzler & Einas Daniel-Sharma, 2017), οι γυναίκες πιστεύουν πως μπορούν να εκπαιδεύουν στη γενική τάξη περισσότερο τους μαθητές με σωματική ή νοητική αναπηρία παρά τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Ωστόσο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί της ίδιας έρευνας έχουν αμφιβολίες σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία στη γενική τάξη. Άλλη σχετική έρευνα υποστηρίζει ότι οι γυναίκες δεν αποδέχονται τη συμπερίληψη, θεωρούν σημαντική τη λήψη μέτρων για να γίνει



κατάλληλο το περιβάλλον διδασκαλίας και πιστεύουν πως δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για να εκπαιδεύσουν στη γενική τάξη τους μαθητές με αναπηρία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012)

### **Παράγοντας: κατάρτιση**

Οι περισσότερες έρευνες της επισκόπησης που εξετάζουν τον παράγοντα εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Tavares & Nunes, 2014) συμφωνούν ότι αυτή επηρεάζει τη στάση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συμπεριλαμβάνουν και να διδάσκουν τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα, αποδεικνύεται ότι ο κύκλος μαθημάτων της προσαρμοσμένης διδασκαλίας παίζει ρόλο στη στάση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών με πρόβλημα όρασης, αφού η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης στη διδασκαλία και στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ανησυχεί τους εκπαιδευτικούς (Wang & Qi, 2015).

Με τις έρευνες της επισκόπησης διαφωνεί άλλη έρευνα, στην οποία η εκπαίδευση δασκάλων φυσικής αγωγής στην ειδική αγωγή δεν επηρεάζει την άποψή τους σχετικά με την ικανότητα τους να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες (Selickaite et al., 2019).

Σε συμφωνία με τις έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης που φανερώνουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τίθενται και άλλες έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν πως αυτό που προβληματίζει πιο πολύ από όλα τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη γνώσης σχετικά με τα παιδιά με διαφορετικές ανάγκες (Odongo & Davidson, 2016). Μάλιστα σε αυτή την τελευταία έρευνα αποδεικνύεται η αλλαγή της στάσης σε θετική με την προϋπόθεση της απόκτησης από τους εκπαιδευτικούς των απαραίτητων γνώσεων και της ύπαρξης εξειδικευμένης καθοδήγησης. Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού και το αίσθημα της αυτεπάρκειας του σε τομείς σχετικούς με την αναπηρία καθορίζει το πώς διάκειται ο ίδιος στη συμπερίληψη (Hodge, Ammah, Casebolt, LaMaster, Hersman, Samalo-Rivera & Sato, 2009). Άλλες σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν γνώσεις στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή διάκινται πιο θετικά και πιστεύουν πως έχουν τις προϋποθέσεις για να ανταποκριθούν στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη (Hutzler & EinasDaniel-Sharma, 2017). Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως παράγοντας καθορισμού των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη θίγεται και από άλλη έρευνα εκτός της βιβλιογραφικής επισκόπησης, στην οποία η εκπαίδευση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αποδεχθούν τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς να προβάλλουν ως δικαιολογία την έλλειψη κατάλληλου

περιβάλλοντος. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιθυμούν να κατανοήσουν τεχνικές και αναπροσαρμογές στις οποίες πρέπει να προβούν για να μεταδίδουν τη γνώση ανάλογα με τις ανάγκες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αντιμετωπίζουν προβλήματα που προκύπτουν τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την ανάθεση κατάλληλων δραστηριοτήτων στους μαθητές με αναπηρία. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους οδηγεί στο να μην επικεντρώνονται στις αδυναμίες του μαθητή με αναπηρία και καθορίζει την αντίληψή τους ότι ο χώρος διδασκαλίας για τους μαθητές με ΕΕΑ δεν πρέπει να είναι διαφορετικός από αυτόν των υπόλοιπων μαθητών (Rose, Kaikkonen & Koiv, 2007). Στο ίδιο πλαίσιο η παρακολούθηση μαθημάτων ακόμη και από τον προπτυχιακό κύκλο πάνω στην προσαρμοσμένη διδασκαλία καθορίζει το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με σωματική, οπτική και νοητική αναπηρία. (Selickaite et al., 2019). Δάσκαλοι με ελλιπή προετοιμασία, προϋπηρεσία και γνώση των πρακτικών συμπερίληψης διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας όσον αφορά στη διδασκαλία μαθητών σε συμπεριληπτικές τάξεις (Hernandez et al., 2016) και δεν παρέχουν τις απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις που χρειάζονται οι μαθητές με αναπηρία (Cook et al., 2007). Σύμφωνα με τους διευθυντές, το διδακτικό προσωπικό και οι συμμαθητές είναι σημαντικό να ενημερωθούν για να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικά οι μαθητές με αναπηρία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι η μεγάλη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης καθορίζει θετικά την αποδοχή της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Kalyva, 2007).

### **Παράγοντας: εξοπλισμός**

Σε κάποιες έρευνες της επισκόπησης οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την δυνατότητα παροχής του εξοπλισμού, ώστε αυτοί να μπορούν να διδάξουν κατάλληλα τους μαθητές με πρόβλημα όρασης, καθώς και για την ικανότητα των μαθητών αυτών να αξιοποιήσουν τον εξοπλισμό που τους παρέχεται (Wang & Qi, 2015). Η ανησυχία για την έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού πηγάζει από το γεγονός ότι τα κράτη δεν έχουν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους για να ανταποκριθούν σε αυτή την απαίτηση. Οι έρευνες της επισκόπησης, οι οποίες θίγουν το ζήτημα της ύπαρξης ενός πλήρως εξοπλισμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που καλύπτει τις ανάγκες μαθητών με οπτική αναπηρία (Tavares & Nunes, 2014), θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Έρευνες εκτός της βιβλιογραφικής επισκόπησης συμφωνούν με την αναγκαιότητα της διάθεσης του εξοπλισμού, καθώς

αποδεικνύεται ότι ο κύριος προβληματισμός των εκπαιδευτικών γενικής κι ειδικής τάξης σχετίζεται με την ανεπαρκή φυσική πρόσβαση, δηλαδή με το αν υπάρχουν οι εγκαταστάσεις και τα μέσα που καλύπτουν τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρούσα αρχιτεκτονική του χώρου μάθησης δεν ευνοεί τους μαθητές με κινητική αναπηρία (Odongo & Davidson,2016). Με τις έρευνες της επισκόπησης συμφωνεί και άλλη έρευνα, στην οποία οι διευθυντές πίστευαν ότι ο εξοπλισμός είναι σημαντικός για τους μαθητές με τύφλωση. Σύμφωνα με τους ίδιους τους διευθυντές είναι αναγκαίο να διαμορφώνονται τα μέσα και ο χώρος διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες όλων των μαθητών με αναπηρία (Hadjikakou & Mnasonos,2012). Η ανεπάρκεια της στήριξης και του απαραίτητου εξοπλισμού μπορεί να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αμφιβολία τους για την δυνατότητα ανταπόκρισης τους στην εκπαίδευση του μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη (Moberg, 2003).

### **Παράγοντας: συνεργασία με δάσκαλο ειδικής αγωγής**

Η ύπαρξη συνεργασίας ή ειδικής στήριξης (Anurudhikka,2018) επηρεάζει σύμφωνα με όλες τις έρευνες της ανασκόπησης την αποδοχή της συμπερίληψης μαθητή με πρόβλημα όρασης από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αναφέρεται από τους Wang & Qi (2015), πως η ελλιπής στήριξη των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία βάσει των αναγκών των τελευταίων μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία του διδακτικού έργου τους. Και άλλες έρευνες συμφωνούν για τη σημαντικότητα της βοήθειας από πρόσωπα εντός και εκτός σχολείου καθώς και της οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος για τη συμπερίληψη μαθητή με αναπηρία (Hodge et al, 2009) όπως σε σημαντικό βαθμό συμβαίνει με την έρευνα των Odongo και Davidson (2016). Στην ίδια μάλιστα έρευνα, σύμφωνα με κάθε εκπαιδευτικό, προϋπόθεση για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία είναι η παροχή στήριξης από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Και άλλη έρευνα συμφωνεί, καθώς σε αυτήν οι διευθυντές πιστεύουν πως οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία θα εκπαιδεύονταν στη γενική τάξη καλύτερα, αν οι πρώτοι επικοινωνούσαν με τις ομάδες εμπλοκής, με άτομα, τα οποία κατείχαν γνώσεις σχετικά με την αναπηρία, καθώς και με το διδακτικό προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ειδική στήριξη για τους διευθυντές είναι προϋπόθεση για τη συμπερίληψη (Hadjikakou & Mnasonos,2012). Η συνεργασία διαμορφώνει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών ίσως, γιατί οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συνεργασία με το ειδικό διδακτικό προσωπικό σαν ένα μέσο γνωστικής εξέλιξης και απόκτησης εμπιστοσύνης και υιοθέτησης νέων τεχνικών διδασκαλίας (Persson,1997,όπως αναφέρεται στο Bengt, 2012:163). Άλλες, όμως, έρευνες

διαφωνούν, καθώς σε αυτές τα αποτελέσματα δείχνουν πως η συνεργασία εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής με όσους έχουν βαθύτερη γνώση της ειδικής αγωγής δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των πρώτων και την αυτεπάρκεια τους (Selickaite et al., 2019).

### **Παράγοντας: διδακτική εμπειρία**

Στις περισσότερες έρευνες η εμπειρία στη συμπερίληψη ή στη διδασκαλία μαθητή με πρόβλημα όρασης επηρεάζει τη στάση, την κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος διδασκαλίας, το σχεδιασμό των απαιτούμενων προσαρμογών και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής των εκπαιδευτικών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Zyoudi, 2006· Dea & Negassa, 2019) ανεξαρτήτως του διδακτικού αντικειμένου του εκπαιδευτικού. Γενικότερα, είναι αποδεκτό ότι η εμπειρία στη συμπερίληψη στη διδασκαλία μαθητή με αναπηρία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη (Moberg, 2003· Selickaite et al., 2019). Σε μία έρευνα της ανασκόπησης έπαιξε ρόλο η εμπειρία ανεξάρτητα από τη διάρκεια της. Άλλη έρευνα συμφωνεί με την έρευνα της ανασκόπησης, καθώς οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από το πόσο μεγάλο διάστημα δίδασκαν συμπεριλαμβανόμενους μαθητές με αναπηρία (Odongo & Davidson, 2016). Αντίθετα, έχει υποστηριχθεί και η θέση ότι το χρονικό διάστημα της εμπειρίας της διδασκαλίας μαθητή με αναπηρία διαμορφώνει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ (Hodge et al, 2009). Σχετικά με την επίδραση της διάρκειας της εμπειρίας διδασκαλίας η μακρόχρονη διδακτική εμπειρία με μαθητή με νοητική, οπτική, σωματική αναπηρία ενίσχυε το αίσθημα ικανότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στη διδασκαλία (Hutzler & Einas Daniel-Sharma, 2017). Η διδακτική εμπειρία στις περισσότερες έρευνες της επισκόπησης δεν επηρεάζει σημαντικά τη στάση ή τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς (Ravenscroft et al., 2019) εκτός από μια έρευνα. Σε άλλες έρευνες το διάστημα κατά το οποίο έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί καθορίζει την αποδοχή από τους ίδιους συγκεκριμένων αναπηριών στην τάξη (Alghazo & Naggar Gaad, 2004). Η προσωπική τους αποτίμηση από τη διδακτική τους εμπειρία επηρεάζει την αποδοχή της λογικής της συμπερίληψης μαθητών με σωματική αναπηρία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ήπιες ως μέτριες νοητικές αναπηρίες (Wang & Qi., 2015).

### **Παράγοντας: τάξη**

Οι έρευνες της επισκόπησης υποστηρίζουν πως έχουν επίδραση το μέγεθος της τάξης και η βαθμίδα εκπαίδευσης στη στάση. Κάποιες έρευνες συμφωνούν με την

επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης, καθώς η επιλογή των εκπαιδευτικών να απομακρύνουν τους μαθητές με αναπηρία από το γενικό σχολείο σχετίζεται με το αν οι ίδιοι ανήκουν στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Στην επισκόπηση οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας αισθάνονταν πιο ικανοί για να συμπεριλάβουν μαθητές με οπτική αναπηρία (Dimitrova-Radojicic,2020).

Γενικότερα αποδεικνύεται πως το μεγάλο μέγεθος της τάξης επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ανάπηρων μαθητών (Mushoriwa,2001), καθώς το πλήθος των μαθητών με αναπηρία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν ότι δεν είναι εύκολο να ανταποκριθούν διδακτικά στις ανάγκες των μαθητών αυτών (Odongo & Davidson,2016· Hodge et al, 2009). Η αφοσίωση που χρειάζεται να επιδείξουν σε καθέναν από τους πολλούς μαθητές χωριστά είναι αυτό που συμβάλλει στην αντίσταση τους στη συμπερίληψη και στην αμφιβολία τους για το αν θα μπορούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στον κάθε μαθητή με ΕΕΑ ξεχωριστά (Odongo & Davidson, 2016), καθώς αυτή η διαδικασία απαιτεί εξατομίκευση και φόρτο εργασίας. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης σε μεγάλες τάξεις οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την ικανότητα τους να διδάξουν όσα έχουν σχεδιαστεί και επιφορτίζονται με πολλές υποχρεώσεις, αφού οι ίδιοι χρειάζεται να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, να διαχειριστούν μια πολυπληθή τάξη και να επιλέξουν τον κατάλληλο τρόπο αξιολόγησης με βάση τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Odongo & Davidson,2016). Ένα άλλο στοιχείο που καθιστά κατανοητή την επίδραση του παράγοντα του μεγέθους της τάξης στη στάση των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι η υπερβολική αφοσίωση στο μαθητή με αναπηρία μπορεί να οδηγήσει στην παραμέληση των μαθητών χωρίς αναπηρία και δεν είναι εύκολο να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά (Hadjikakou & Mnasonos,2012·Persson,1997, όπως αναφέρεται στο Bengt,2012:167).

### **Παράγοντας: προσδοκώμενα οφέλη, ακαδημαϊκή απόδοση**

Οι έρευνες της επισκόπησης διαπιστώνουν ως παράγοντα διαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητή με πρόβλημα όρασης τις προσδοκίες των ίδιων σχετικά με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη του φαινομένου αυτού τόσο στους μαθητές με αναπηρία όσο και στους μαθητές χωρίς αναπηρία. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ανά τις έρευνες σχετικά με την επίδραση της συμπερίληψης στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες διαφέρουν. Συγκεκριμένα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην

αριστεία των μαθητών τους και στην επίδοσή τους στις εθνικές εξετάσεις οδηγεί, ώστε οι προσδοκίες, που αυτοί διαμορφώνουν στο πλαίσιο της συμπερίληψης για την επίδοση των μαθητών τους, να καθορίζουν το είδος της στάσης τους απέναντι στη συμπερίληψη και να αυξάνουν τις ανησυχίες τους (Odongo & Davidson,2016).

Οι έρευνες της ανασκόπησης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή με πρόβλημα όρασης δεν επηρεάζονται αρνητικά στο πλαίσιο της συμπερίληψης (Ajuwon et al., 2020), διαφωνούν με άλλη έρευνα, στην οποία προβληματίζει τόσο τους εκπαιδευτικούς γενικής όσο και τους εκπαιδευτικούς ειδικής τάξης η επίπτωση της συμπερίληψης στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Από την άλλη όμως δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη και το γεγονός ότι δε θα υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις ούτε για τους μαθητές με αναπηρία ούτε και για τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Odongo & Davidson,2016).Με την έρευνα της ανασκόπησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί πίστεψαν πως με τη συμπερίληψη επηρεάζεται αρνητικά η διδασκαλία, μάθηση και δυνατότητα εργασίας των τυπικών μαθητών (Anurudhikka,2018) δε συμφωνεί άλλη έρευνα, στην οποία για τους περισσότερους διευθυντές με τη συμπερίληψη δεν επηρεάζεται αρνητικά ούτε η επίδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία ούτε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Hadjikakou & Mnasonos,2012).

Ως προς τον κοινωνικό τομέα κάποιες έρευνες της επισκόπησης υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη μαθητή με πρόβλημα όρασης δεν επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική του ανάπτυξη (Ravenscroft et al., 2019), καθώς οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες χρήσιμες στη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή (Wang & Qi, 2015). Από την άλλη, υπήρχαν κάποιες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την αρνητική επίδραση της συμπερίληψης στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων του μαθητή με πρόβλημα όρασης (Wang & Qi, 2015· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006·Mushoriwa, 2001).Γενικότερα από άλλες έρευνες είναι περισσότερο αποδεκτή η θέση από τους εκπαιδευτικούς ότι η συμπερίληψη δεν αυξάνει την κοινωνική απόρριψη, δεν επιδρά αρνητικά στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή με αναπηρία και αυξάνει την αυτοεκτίμησή του (Moberg,2003).

### **Παράγοντας: ηλικία εκπαιδευτικού**

Η ηλικία του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες της επισκόπησης επηρεάζει τη στάση του ή την προσαρμογή στο στυλ διδασκαλίας (Lamichhane,2016).Η επίδραση της ηλικίας εξηγείται από το γεγονός ότι η ωριμότητα στην ηλικία των εκπαιδευτικών οδηγεί στην αποδοχή της συμπερίληψης των μαθητών με

αναπηρία, στην συνειδητοποίηση από τους ίδιους της σημασίας της λήψης μέτρων για τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος διδασκαλίας και στην αντίληψη των ελλειμμάτων τους ως προς την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη (Hadjikakou & Mnasonos,2012).Άλλες έρευνες πάλι διαφωνούν, καθώς αποδεικνύουν ότι η ηλικία δεν διαμορφώνει τη στάση και αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη της σωματικής, ακουστικής και οπτικής αναπηρίας (Hutzler & Einas Daniel-Sharma, 2017).

### **Παράγοντας: είδος αναπηρίας**

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία (Anurudhikka,2018) και οι απαιτήσεις που προκύπτουν για τη διδασκαλία, όπως οι οπτικές απαιτήσεις στη συμβατική γραφή, η στήριξη, η ειδική προσοχή, η αναδόμηση της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών(Asamoah et al., 2018), σύμφωνα με όλες τις έρευνες, επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στο πώς αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία και την αίσθηση αυτεπάρκειας τους και διδακτικής ικανότητάς τους. Όσον αφορά την επίδραση των χαρακτηριστικών των μαθητών με αναπηρία στις στάσεις των εκπαιδευτικών, έχει αποδειχθεί ότι η ακαδημαϊκή και κοινωνική επίδοση και η συμπεριφορά των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στη γενική τάξη (Hodge et al.,2009).

Όσον αφορά την ανάγκη αναδόμησης της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί πηγή ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη βιβλιογραφική επισκόπηση, σε άλλες έρευνες δεν αποδεικνύεται ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος και των δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή αποτελεί φόρτο εργασίας και πηγή ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς (Hadjikakou & Mnasonos, 2012).

### **Παράγοντας: Διάκριση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής**

Σε μια έρευνα της ανασκόπησης τεκμηριώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν έχουν ίδιες απόψεις στο θέμα της συμπερίληψης μαθητή με πρόβλημα όρασης, γεγονός που συμφωνεί και με άλλη έρευνα, στην οποία η συμπερίληψη δεν γίνεται τόσο αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής(Moberg,2003).

### **Παράγοντας: τοποθεσία/χώρα**

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύεται ότι η τοποθεσία, στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, αγροτική ή αστική περιοχή, επηρεάζει τη στάση τους και την πραγματοποίηση των προσαρμογών (Ravenscroft et al., 2019). Δεν υπάρχει συμφωνία όμως για το είδος της στάσης των εκπαιδευτικών επαρχιακών περιοχών (Ravenscroft et al., 2019·Lamichhane,2016). Άλλη έρευνα συμφωνεί, καθώς η τοποθεσία είναι παράγοντας που διαμορφώνει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διακρίσεις και καθορίζει την απόρριψη ή μη της συμπερίληψης (Moberg, 2003). Υποστηρίζεται από άλλη έρευνα πως ανάλογα με τον τόπο από τον οποίο κατάγονται οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνονται και οι στάσεις τους (Hodge et al,2009).

## **5.2 Συζήτηση για τις διαφορές στις στάσεις των γενικών εκπαιδευτικών απέναντι στην οπτική αναπηρία σε σχέση με άλλες μορφές αναπηρίας.**

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη είναι το είδος και η σοβαρότητα των αναπηριών. Όλες οι έρευνες συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται να συμπεριλάβουν στην τάξη τους μαθητές με πολλαπλές ή βαρύτερες αναπηρίες και τάσσονται θετικότερα σε λιγότερο δύσκολες αναπηρίες. Γενικότερα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να αποδέχονται τις λιγότερο σοβαρές αναπηρίες στη γενική τάξη (Hodge et al,2009) και εκφράζουν την ανάγκη να αποκτήσουν υψηλότερη επίγνωση στις σοβαρές αναπηρίες (Odongo & Davidson, 2016).

Οι περισσότερες έρευνες της ανασκόπησης αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μη συμπεριλάβουν τους μαθητές με νοητική αναπηρία. Ο Florin (1995) βρήκε ότι η αποδοχή της συμπερίληψης ήταν χαμηλότερη για τα παιδιά με νοητική αναπηρία από τα παιδιά με σωματική αναπηρία. Στη μελέτη των Algazo και Naggat Gaad (2004) στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι δέχονταν περισσότερο τους μαθητές με σωματική αναπηρία για συμπερίληψη από τους μαθητές με άλλες αναπηρίες, όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής, δυσκολίες συμπεριφοράς και νοητική αναπηρία (φθίνουσα σειρά).

Μεμονωμένες έρευνες της ανασκόπησης που αφορούν στη δυσκολία στο λόγο ή στη γλώσσα ή στο σύνδρομο Down αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται μαθητές με αυτές τις αναπηρίες σε μεγάλο βαθμό στην τάξη τους. Όλες οι έρευνες της ανασκόπησης που αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με διαταραχές λόγου/γλώσσας σε σχέση με άλλες αναπηρίες συμφωνούν ότι αυτού του είδους



η διαταραχή μπορεί να συμπεριληφθεί και μάλιστα μια αναφέρει ως τρόπο εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη διαταραχή τη συμπερίληψη με στήριξη. Η υψηλή αποδοχή της διαταραχής λόγου, η οποία αποδεικνύεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, στις οποίες στο μικρότερο βαθμό έχουν οι εκπαιδευτικοί μάθει και συνειδητοποιήσει τις γλωσσικές δυσκολίες ή τις δυσκολίες συγκέντρωσης των μαθητών (Barrio, Miller, Ojeme & Tamakloe, 2018).

Οι έρευνες της ανασκόπησης προτείνουν το χωριστό ειδικό περιβάλλον εκπαίδευσης για τη μέτρια, σοβαρή και κύρια νοητική αναπηρία και απορρίπτουν τη συμπερίληψη χωρίς στήριξη, ενώ αποδέχονται τη συμπερίληψη για τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία. Σε μία μόνο έρευνα της επισκόπησης οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συμπερίληψη με στήριξη, αν η νοητική αναπηρία είναι σοβαρή. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί βάσει μιας έρευνας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μάθει ή συνειδητοποιήσει ή έχουν μάθει και συνειδητοποιήσει σε μικρό βαθμό τη νοητική αναπηρία και άλλες αναπηρίες (Barrio et al., 2018). Με τις έρευνες της ανασκόπησης που προτείνουν το χωριστό ειδικό περιβάλλον εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια, σοβαρή και κύρια νοητική αναπηρία συμφωνεί μια άλλη έρευνα, στην οποία υπάρχει η άποψη ότι οι μαθητές με μερικά είδη αναπηρίας, όπως η νοητική, θα έπρεπε να διδάσκονται σε ειδικά σχολεία (Odongo & Davidson, 2016), γιατί οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε μεγάλο βαθμό στη συμπερίληψη μαθητών με νοητική ή σωματική αναπηρία (Selickaite et al. (2019).

Σε ελαφρώς περισσότερες έρευνες οι εκπαιδευτικοί δεν τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης των μαθητών με ακουστική αναπηρία και δε μπορούν να διαχειριστούν και να συμπεριλάβουν εύκολα αυτούς τους μαθητές. Ειδικότερα, στις περισσότερες έρευνες της επισκόπησης οι εκπαιδευτικοί δεν τάσσονται ούτε πολύ θετικά ούτε πολύ αρνητικά στη συμπερίληψη μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες. Ετίθεντο σε λίγες έρευνες προϋποθέσεις στήριξης για τη συμπερίληψη αυτής της αναπηρίας στη γενική τάξη. Βάσει του προαναφερθέντος συμπεράσματος, αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μάθει και συνειδητοποιήσει ή έχουν μάθει σε μικρό βαθμό για τη δυσκολία στην ακοή (Barrio et al., 2018). Σε άλλες έρευνες αντίθετα υπάρχει η άποψη ότι η ακουστική αναπηρία μπορεί να συμπεριληφθεί στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Odongo & Davidson, 2016).

Απέναντι στην οπτική αναπηρία οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε μεγάλο βαθμό προετοιμασμένοι να συμπεριλάβουν αυτούς τους μαθητές. Για να τους συμπεριλάβουν σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες της

ανασκόπησης οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη για να αναπροσαρμόσουν το μάθημα. Οι περισσότερες έρευνες της επισκόπησης συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν τη συμπερίληψη χωρίς στήριξη ειδικά σε περιπτώσεις που η οπτική αναπηρία είναι σοβαρή ή υπάρχει τύφλωση. Άλλη όμως έρευνα της επισκόπησης διαφωνεί, αφού προτιμούν τους τυφλούς στην τάξη οι εκπαιδευτικοί. Λιγότερες έρευνες της επισκόπησης υποστηρίζουν τη συμπερίληψη της οπτικής αναπηρίας, ειδικά αν αυτή είναι ήπια. Η χαμηλή όραση είναι η αναπηρία για την οποία προτιμούν οι εκπαιδευτικοί τη συμπερίληψη με στήριξη. Με τις έρευνες της επισκόπησης, οι οποίες φανερώνουν την απόρριψη των μαθητών με οπτική αναπηρία από τη γενική τάξη, συμφωνεί άλλη έρευνα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής πίστευαν λιγότερο στον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητα τους να ανταποκριθούν στη συμπερίληψη μαθητή με οπτική αναπηρία (Selickaite et al., 2019). Η χαμηλή αποδοχή των μαθητών με οπτική αναπηρία στη γενική τάξη, όπως αυτή αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα, στην οποία υποστηρίζεται ότι η οπτική αναπηρία μπορεί να συμπεριληφθεί στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Odongo & Davidson, 2016).

Οι περισσότερες έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μη συμπεριλάβουν τους μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα και οι περισσότερες επιλέγουν για αυτούς το ειδικό χωριστό περιβάλλον. Λίγες μόνο έρευνες της επισκόπησης προτείνουν τη συμπερίληψη με στήριξη ή την εκπαίδευση στη γενική τάξη με υπηρεσίες ένταξης ή με βοήθεια στην ειδική τάξη. Για μαθητές ΔΕΠΥ οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται αρνητικά στη συμπερίληψή τους. Τα συμπεράσματα αυτά όμως δεν αποκλίνουν βάσει της έρευνας του Barrio et al (2018), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μάθει ή συνειδητοποιήσει ή έχουν μάθει και συνειδητοποιήσει σε μικρό βαθμό τις συμπεριφορικές διαταραχές.

Η αναπηρία που αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί στη γενική τάξη σε ελαφρώς περισσότερες έρευνες της επισκόπησης είναι η σωματική ή κινητική αναπηρία. Συγκεκριμένα, για αυτή την αναπηρία οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη συμπερίληψη ή το συνδυασμό της εκπαίδευσης στη γενική και την ειδική τάξη. Αυτό όμως δε συμφωνεί με έρευνα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μάθει ή συνειδητοποιήσει ή έχουν μάθει και συνειδητοποιήσει σε μικρό βαθμό τη σωματική αναπηρία και λογικά δε θα ήταν εξοικειωμένοι να εκπαιδεύουν όλες ή έστω μερικές ώρες τους μαθητές με σωματική αναπηρία στη γενική τάξη (Barrio et al., 2018). Οι έρευνες της επισκόπησης δε συμφωνούν ούτε και με άλλη έρευνα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ούτε πολύ ούτε λίγο

ότι μπορούν να ανταποκριθούν στη συμπερίληψη της σωματικής αναπηρίας (Selickaite et al., 2019).

Οι μαθησιακές δυσκολίες και η διαταραχή υγείας στις περισσότερες έρευνες της ανασκόπησης είναι τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για το οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως εύκολα μπορούν να παρέχουν προσαρμογές στη γενική τάξη. Και σε άλλες έρευνες που αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συμπερίληψη στη γενική τάξη (Odongo & Davidson, 2016·Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Η στήριξη της συμπερίληψης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έρχεται σε σύγκρουση με τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας εκτός βιβλιογραφικής επισκόπησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάρτιση και την επίγνωση των αναγκών των μαθητών με αναπηρία για να καταστήσουν τη συμπερίληψη επιτυχή (Barrio et al., 2018).

Στην ανασκόπηση οι μαθητές με αυτισμό (στις περισσότερες έρευνες) ή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογική διαταραχή ή σπαστική τετραπληγία προτιμούνται λιγότερο στις γενικές τάξεις από τους εκπαιδευτικούς. Η μη προτίμηση για συμπερίληψη μπορεί να εξηγηθεί από μια άλλη έρευνα, στην οποία μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν έχουν μάθει και συνειδητοποιήσει ή έχουν μάθει και συνειδητοποιήσει σε μικρό βαθμό την εγκεφαλική παράλυση. Το εγκεφαλικό τραύμα και ο αυτισμός είναι η ομάδα που δεν έχουν συνειδητοποιήσει ή που δεν έχουν μάθει ή μόνο σε μικρό βαθμό οι μισοί και περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (Barrio et al., 2018). Υπάρχει η άποψη ότι μαθητές με αναπηρίες, όπως ο αυτισμός, πρέπει να εντάσσονται σε ειδικά σχολεία (Odongo & Davidson,2016).

Στις περισσότερες έρευνες της ανασκόπησης οι εκπαιδευτικοί δε διάκινται ούτε πολύ θετικά ούτε πολύ αρνητικά απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές. Υπήρχαν κάποιες έρευνες που έθεταν για αυτές ως προϋπόθεση τη στήριξη για τη συμπερίληψη στη γενική τάξη. Γενικά το είδος της αναπηρίας επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών, η οποία φαίνεται να ποικίλλει ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για τη συγκεκριμένη αναπηρία, καθώς και με τις απαιτήσεις που θα τους θέτουν οι εκπαιδευτικές και διαχειριστικές ανάγκες των μαθητών αυτών.

### **5.3 Συζήτηση για την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία.**

Σκοπός του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος είναι να διερευνήσει την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία ύστερα από παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, σεμιναρίων και παρεμβάσεων. Σε όλες τις έρευνες εκτός από μια (Agbenyega, 2007) υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. Στη μοναδική αυτή έρευνα οι εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν στις ανησυχίες, συμπεριφορά, ικανότητες και έχουν αρνητική στάση στη συμπερίληψη της οπτικής αναπηρίας. Η αιτία που παρατηρήθηκε η μη αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών στη μία αυτή έρευνα μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι ένα άτομο, όταν γνωρίζει πως κάποιος άλλος το κατευθύνει, ώστε να δράσει με συγκεκριμένο τρόπο, δεν επιθυμεί να κάνει διαφορετικό τον τρόπο συμπεριφοράς του (Cialdini & Petty, 1979, όπως αναφέρεται στο Χαντζή, 1999:56).

Τα δεδομένα από την ανασκόπηση δείχνουν ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί βασικό δείκτη του τρόπου με τον οποίο η στάση (Sharma et al., 2010) των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να επηρεαστεί θετικά [αυτεπάρκεια (Lifshitz et al., 2004), προθυμία αναπροσαρμογών και διαφοροποίησης διδασκαλίας, υψηλότερες προσδοκίες (Rule et al., 2011), αύξηση κινήτρων (Bavli et al., 2020), δεξιοτήτων (Bavli et al., 2020), ευελιξίας, επινοητικότητας, επικοινωνίας (Kirch et al., 2005), μείωση των ανησυχιών τους (Forlin et al., 2014)]. Επομένως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης με επικέντρωση στη συμπερίληψη κρίνεται απαραίτητη, γεγονός που γίνεται συνείδηση και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε έρευνες της επισκόπησης. Σε αρκετές έρευνες της επισκόπησης μέσα από παρεμβάσεις που περιέχουν κατάρτιση για την απόκτηση δεξιοτήτων και εξάσκηση στη χρήση του εξοπλισμού (Reina et al., 2019), ευέλικτα αθλήματα, παρουσίαση των βιωμάτων και των εμποδίων των μαθητών με αναπηρία (Rule et al., 2011) και αλληλεπίδραση με ειδικούς και μαθητές (Sharma et al., 2010), οι εκπαιδευτικοί αποκτούν δεξιότητες [ευελιξία, επινοητικότητα (Rule et al., 2011), επικοινωνία (Bavli et al., 2020), κινητοποίηση μαθητών (Kirch et al., 2005)] και συνειδητοποιούν τη σημασία και το εφικτό της συμπερίληψης (Bavli et al., 2020) καθώς και τη σημασία της διεύρυνσης των γνώσεών τους (Haegeler et al., 2016), όπως για παράδειγμα για την αναπηρία, τις προσαρμογές (Rule et al., 2011), τον εξοπλισμό, τη στήριξη, την ομαδική δουλειά, τη συμπερίληψη, την ευθύνη, τη διδασκαλία. Η διάρκεια

της παρέμβασης στις περισσότερες έρευνες της επισκόπησης είναι ημέρες ή εβδομάδες και όχι χρόνια.

Η σημασία του εμπλουτισμού των γνώσεων στους παραπάνω τομείς διαφαίνεται και από την έρευνα του Edmunds (2000) που διαπιστώνει ότι μια από τις τρεις υψηλότερες μεταβλητές σύμφωνα με τους δασκάλους για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συμπερίληψης είναι τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης και οι συνεδρίες καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού με θέματα σχετικά με την συμπερίληψη, ενώ οι άλλες δυο είναι τα ειδικά πανεπιστημιακά μαθήματα για τη συμπερίληψη και η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες.

Αυτά τα ευρήματα έχουν επίσης υποστηριχθεί σε προηγούμενη έρευνα από τους Avramidis et al (2000), οι οποίοι πέρα από το ότι συσχετίζουν τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης με τη στάση των εκπαιδευτικών σε θετική κατεύθυνση επισημαίνουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη για υποστήριξη, κατάρτιση και υλικούς πόρους ως τομείς απαραίτητους για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες (Avramidis et al., 2000). Οι Smith & Smith (2000) υποδεικνύουν επίσης την ανάγκη για πρόσθετη εκπαίδευση στους τομείς των χαρακτηριστικών συγκεκριμένων αναπηριών, τη δημιουργία εκπαιδευτικών προσαρμογών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού το οποίο είναι συνεπές με την τρέχουσα ανασκόπηση που συσχετίζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών με προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται στις πρακτικές συμπερίληψης (Reina et al., 2019), στην ενημέρωση/γνώσεις για συγκεκριμένες αναπηρίες (Haegele et al., 2016), για τον εξοπλισμό, για τα ευέλικτα μαθήματα και για τα βιώματα/εμπόδια μαθητών με αναπηρία, στην χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, στην πραγματοποίηση κατάλληλων διδακτικών προσαρμογών (Kirch et al., 2005) και τροποποιήσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και στην παρουσίαση των ευθυνών των εκπαιδευτικών (Haegele et al., 2016).

Επίσης η παρούσα ανασκόπηση ανέδειξε και τη σημασία της συνεργασίας και στήριξης των δασκάλων ειδικής αγωγής και επισκεπτών εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, το οποίο συνάδει και με τις έρευνες των Cook et al.(1999). Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα ισχυρό και επιτυχημένο πρόγραμμα συμπερίληψης, οι σχολικές μονάδες πρέπει να αναπτύξουν ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης που να εστιάζει σε αυτούς τους τομείς όπως στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

## 6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα υπήρχαν περιορισμένες έρευνες που εξέταζαν την επίδραση των ακόλουθων παραγόντων στη στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με οπτική αναπηρία: φύλου, ηλικίας, διδακτικής εμπειρίας, εμπειρίας συμπερίληψης, βαθμίδας εκπαίδευσης, διδακτικού αντικειμένου του εκπαιδευτικού, γεωγραφικής θέσης του σχολείου, ενημέρωσης για τη νομοθεσία, στήριξης από συναδέλφους και ειδικούς εκπαιδευτικούς, ύπαρξης πολιτικής στη χώρα που σέβεται τις διαφορές και ευελιξίας προγράμματος σπουδών, προθυμίας του εκπαιδευτικού, των ακαδημαϊκών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών με οπτική αναπηρία, της κοινωνικής επαφής με μαθητές με αναπηρία, της συνειδητοποίησης της σημασίας της όρασης στην απόκτηση της γνώσης, της αντίληψης για την ικανότητα σχεδιασμού της συμπεριληπτικής διδασκαλίας στον κατάλληλο χρόνο. Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα υπήρχαν περιορισμένες έρευνες που εξέταζαν την αλλαγή μετά την παρέμβαση σε επίπεδο αμφιβολιών για τη δυνατότητα εφαρμογής της συμπερίληψης, ενσυναίσθησης, κατανόησης της σημασίας της συμπερίληψης και της αποτελεσματικότητας της και καλλιέργειας της δημιουργικότητας και επινοητικότητας. Επίσης, δυο μόνο έρευνες εξέταζαν την κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία της επαγγελματικής τους εξέλιξης μετά την παρέμβαση. Όσον αφορά το περιεχόμενο των παρεμβάσεων προς τους εκπαιδευτικούς υπήρχαν περιορισμένες έρευνες που αφορούσαν στην ενημέρωση σχετικά με τα βιώματα και τα εμπόδια των μαθητών με αναπηρία, όπως και περιορισμένες έρευνες που συμπεριλάμβαναν τη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις επιτυχημένες επιλογές στη συμπερίληψη. Ακόμη, στο πλαίσιο των εν λόγω παρεμβάσεων δεν υπήρχε εστίαση στην ανάγκη αύξησης των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Επίσης, υπήρχαν περιορισμένες έρευνες στη βιβλιογραφία, οι οποίες σχετίζονταν με την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αποκλειστικά μαθητών με οπτική αναπηρία.

## 7. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε βελτιώσεις που μπορούν να προωθηθούν για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης. Ο εξοπλισμός που διευκολύνει στον ακαδημαϊκό τομέα τους μαθητές με πρόβλημα όρασης είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη όπως και η αποδοχή αφιλοκερδών υπηρεσιών (Sikanku, 2018). Θα ήταν σημαντικό οι αρμόδιοι κρατικοί φορείς να φροντίσουν ώστε με οικονομική στήριξη να εξοπλίσουν τους χώρους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με πρόβλημα όρασης για να μπορούν οι τελευταίοι να αξιοποιήσουν όσα παρέχονται και στους υπόλοιπους μαθητές (Rule et al., 2011). Γενικά, όμως, μέριμνα χρειάζεται για το σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος σπουδών, τον ορθό τρόπο μετάδοσης της γνώσης, την προστασία των δικαιωμάτων των μαθητών με πρόβλημα όρασης (Asamoah et al., 2018). Γενικά, είναι σημαντικό να υπάρχουν η δυνατότητα προσαρμογής του μαθήματος και των μεθόδων διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητή και να προσφερθούν γνώσεις σχετικά με τις ΕΕΑ και την αναπηρία και τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών (Gyimah et al., 2009), τις πηγές πρόκλησης της αναπηρίας και πώς αυτή αναγνωρίζεται από τους υπόλοιπους, ώστε τα μαθήματα και η μέθοδος διδασκαλίας να λάβουν τη μορφή που θα διευκολύνει περισσότερο τη μάθηση και να διαμορφωθούν θετικότερες στάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο η συμπερίληψη δε θα συναντά εμπόδια και δε θα υπάρχουν φαινόμενα απόρριψης των μαθητών με αναπηρία (Gyimah et al., 2009). Ακόμη, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως δεν ωφελεί τους μαθητές με αναπηρία να μην εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις (Glaubman & Lifshitz, 2001). Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που κανονικά διδάσκουν τους τυπικούς μαθητές είναι σημαντικό να μάθουν το σύστημα ανάγνωσης και γραφής των τυφλών (Sikanku, 2018). Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική, γιατί η εκπαίδευση στην οπτική αναπηρία ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και την αποδοχή μαθητών με ΕΕΑ. (Temesgen, 2018). Οι γνώσεις αυτές μπορούν να μεταδοθούν από φορείς που προσφέρουν αφιλοκερδώς τις υπηρεσίες τους (Dea & Negassa, 2019) και από όσους σχεδιάζουν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι τελευταίοι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα συνειδητοποιούν το ρόλο τους στην προώθηση της συμπερίληψης.

Όμως για να είναι πιο ήρεμοι οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη η σημασία δε θα πρέπει να δίνεται μόνο στο αν κατανόησε το μάθημα ο μαθητής ή στην παρατήρηση των αποτελεσμάτων του αλλά πρέπει να αποφασιστεί ένας τρόπος

παρατήρησης των αποτελεσμάτων που να βασίζεται και στις ανάγκες μαθητών με ΕΕΑ και να δίνεται σημασία και στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών (Symeonidou, 2002, όπως αναφέρεται στο Koutrouba et al., 2007). Επομένως, η συγκεκριμένη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι χρήσιμη για τους σχεδιαστές των γενικών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και να εστιάζουν και στην κοινωνική τους ανάπτυξη.

Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι φοιτητές εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοικειωθούν εμπειρικά με τη συμπερίληψη και να μάθουν δεξιότητες χρήσιμες για τους μαθητές με πρόβλημα όρασης (Temesgen,2018). Πρέπει να δοθεί έμφαση στο σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας και να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στον εξοπλισμό του χώρου διδασκαλίας (Bavli et al., 2020). Προτείνεται στον προπτυχιακό κύκλο των σπουδών τους οι εκπαιδευτικοί οποιουδήποτε κλάδου να έρχονται σε επαφή και με άλλους συμφοιτητές τους (Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti, & Savolainen, 2019) και να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες. Στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να μάθουν να παρατηρούν το βαθμό κατανόησης του μαθήματος από το μαθητή, να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τις αρνητικές συμπεριφορές του μαθητή και να αλληλοϋποστηρίζονται με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους (Avramidis & Kalyva,2007) σε κρίσιμες ώρες διδασκαλίας (Donohue & Bornman, 2015), όπως στις αποφάσεις για τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης (Moberg et al., 2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είτε αυτή συμβαίνει κατά τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών είτε κατά την περίοδο της υπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία στην πράξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες (Donohue & Bornman, 2015· Wang & Qi,2015· Koutrouba et al., 2007). Γενικά, στο πλαίσιο του προγράμματος κατάρτισης είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη σημασία της επαφής των μαθητών με πρόβλημα όρασης με αντικείμενα που γίνονται επεξεργάσιμα με τη βοήθεια άλλων αισθήσεων πέραν της όρασης (Nhemachena, Kusangaya & Gwitira, 2012).

Οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών του προπτυχιακού κύκλου των σπουδών των εκπαιδευτικών μπορούν να κατανοήσουν μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση τη σημασία της ενσωμάτωσης στις διαλέξεις της συνεργασίας μεταξύ φοιτητών εκπαιδευτικών, της συμπερίληψης της πρακτικής άσκησης με μαθητές με αναπηρίες. Επίσης, οι συγκεκριμένοι σχεδιαστές χρειάζεται να προωθήσουν προγράμματα σπουδών για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, τα οποία θα δίνουν έμφαση στην κατάρτιση από τους τελευταίους των δεξιοτήτων σχεδιασμού της κατάλληλης διδακτικής



μεθοδολογίας και του χώρου για τους μαθητές με αναπηρία και ιδιαίτερα οπτική αλλά και οργάνωσης μεθόδων αξιολόγησης και επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη.

Υποστηρίζεται, όμως, από έρευνες η μειωμένη επίδραση προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών μικρής διάρκειας (Leyser, Tappendorf, 2001· Martinez, 2003, όπως αναφέρεται στο Avramidis & Kalyva, 2007). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ίσως αισθανθούν προετοιμασμένοι και ικανοί διδακτικά μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα πρακτικής εκπαίδευσης (Wang & Qi, 2015). Για να διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών πρέπει να δοθεί έμφαση στο να μην υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις (Morelle & Tabane, 2019). Αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους αρχιτέκτονες των σχολικών κτηρίων και τις σχολικές αρχές, ώστε να παρέχουν τον κατάλληλο αριθμό αιθουσών διδασκαλίας και να διανέμονται σε αυτές κατάλληλα οι μαθητές. Ακόμη, είναι σημαντικό οι αρμόδιοι της εκπαίδευσης να φροντίσουν ώστε το διδακτικό προσωπικό να έχει στήριξη, π.χ. από βοηθούς, ειδικούς, συμμαθητές των παιδιών με αναπηρία (Anurudhikka, 2018· Donohue & Bornman, 2015· Wang & Qi, 2015). Συγκεκριμένα, είναι σημαντικό το διδακτικό προσωπικό που έχει γνώσεις σχετικά με την αναπηρία να μετατρέπει τα υλικά στη μορφή του συστήματος ανάγνωσης και γραφής των τυφλών ή να βοηθά το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό να χειρίζεται αυτό το σύστημα (Nhemachena et al., 2012), και να ενημερώνει για τους τρόπους διαμόρφωσης της διδασκαλίας της φυσικής βάσει των αναγκών των μαθητών (Kirchetal., 2005· Sharma, Furlonger, Moore, King, Kaye & Constantinou, 2010). Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με πρόβλημα όρασης μπορούν να καλυφθούν μέσα από τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία μαθητών με πρόβλημα όρασης (Dea & Negassa, 2019). Η χρησιμότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι κυβερνητικοί φορείς μπορούν να κατανοήσουν την αξία της πρόσληψης ειδικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναλάβουν την τροποποίηση του διδακτικού υλικού και θα συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς. Στην ίδια λογική η οικογένεια, το διδακτικό προσωπικό όλου του σχολείου και τα επίσημα πρόσωπα είναι σημαντικό να ανταλλάσσουν απόψεις (Bavli et al., 2020). Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδεχθούν πως η συμπερίληψη μπορεί να υπάρξει στην πραγματικότητα (Avramidis & Kalyva, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι χρήσιμη για όσους εμπλέκονται στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και συγκεκριμένα με οπτική αναπηρία. Αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, τις κυβερνήσεις των χωρών, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς, τους μαθητές με αναπηρία αλλά και τους

μαθητές χωρίς αναπηρία. Παροτρύνει τέλος και όσους σχεδιάζουν συνέδρια και επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα να δράσουν αποτελεσματικά.

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 8.1 Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Βλάχου, Α. (2014). *Παιδαγωγική της Ένταξης. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μαθήματος, Εαρινό Εξάμηνο 2014-2015]*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, ΠΘ.

Bengt, P.(2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής ειδικής αγωγής: ένα μέσο για τη διατήρηση εμποδίων; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά.(Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ.153-176). Αθήνα: Πεδίο.

Cocsan, E.(2011). Το πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθηματικών και η εφαρμογή του σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης στη γενική εκπαίδευση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση*(σσ.236-252).Αθήνα: Πεδίο.

Ευσταθίου, Α. (2016).Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με προβλήματα όρασης: Αγγλικά Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στο Γ. Παπαδάτος κ.ά. (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015*(σσ.51-60).Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011α). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ. 27-39). Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη,Α.(2011β).*Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η.(2011).*Εκπαίδευση και τύφλωση*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαγιολαδίτης, Μ.(2013).*Εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης*. Κέρκυρα: ι.έ.

Μαρκαντώνη, Σ.(2016).Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62, 92-103.

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

Moore, M. (2012). Αφήγηση διαπολιτισμικών ιστοριών ένταξης. Μια άποψη προβληματισμού για τη ζωή των παιδιών με αναπηρίες στη Σάντα Λουτσία. Στο

Α.Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ.259-274). Αθήνα: Πεδίο.

Roe, J.(2011).Η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης με τη χρήση της μεθόδου Braille σε ενταξιακά πλαίσια. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ.221-235). Αθήνα: Πεδίο.

Συμεωνίδου, Σ. και Φτιάκα, Ε.(2012).Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 275-293).Αθήνα: Πεδίο.

Τσιναρέλης, Γ.(2005). *Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης*. Αθήνα: ι.έ.

Χαρούπιας, Α.(2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση(inclusion)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Χαντζή, Α. (1999). Ενδο-ατομικές και δι-ατομικές διαδικασίες. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Ψυχολογία* (σσ.23-56). Αθήνα: Gutenberg.

Χιουρέα, Ρ. (2007). Το παιδί με πρόβλημα όρασης στο κοινό σχολείο. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»* (σσ. 248-257), Αθήνα: ΕΛΛΙΕΠΕΚ.

Χιουρέα, Ρ.(2011). Προβλήματα όρασης: Πληροφορίες για τη φύση των ιδιαιτεροτήτων και υποστηρικτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ.226-230). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.

## 8.2 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agbenyega, J. S., Deppeler, J. M. & Harvey, D. H. (2005). Developing an instrument to measure teachers' attitudes toward inclusive education for students with disabilities. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 1-10.

Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.

Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Ajuwon, P. M., Chitiyo, G., Onuigbo, L.N., Ahon, A.T., & Olayi, J. E. (2020). Teachers' attitudes towards inclusion of blind or partially-sighted students in secondary schools in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 31(2).33-51. DOI: 10.47985/dcidj.370

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. Στο D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Επιμ.), *The handbook of attitudes* (σσ. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Albarracín, D., Johnson, B.T. & Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Alfaro, V., Kupczynski, L. & Mundy, M.-A. (2015). The relationship between teacher knowledge and skills and teacher attitude towards students with disabilities among elementary, middle and high school teachers in rural Texas schools. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16(8), 1-8.

Alghazo, E. & Naggar Gaad, E. El.(2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 3(12),94-99.

Allport, G. W. (1960). *Personality and social encounter*. Boston: Beacon Press.

Anurudhikka, B. G. H. (2018). Teachers' instructional behaviours towards inclusion of children with visual impairment in the teaching learning process. *European Journal of Special Education Research*, 3(3),164-182. DOI:10.5281/zenodo.1246950

- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A. & Nyarko, J. A. (2018). Inclusive education: perception of visually impaired students, students without disability and teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4), 1-11. DOI: 10.1177/2158244018807791
- 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. DOI: 10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. DOI: 10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- 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: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191-211. DOI: 10.1080/713663717
- Barrio, B. L., Miller, D., Ojeme, C. & Tamakloe, D. (2018). Teachers' and parents' knowledge about disabilities and inclusion in Nigeria. *Journal of International special needs education*, 22(1), 14-24.
- Bavli, B., Korumaz, M. & Akar, E. (2020). Visually Impaired Mentally Sighted: an inclusive education case. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 1-14. DOI:10.29329/ijpe.2020.280.1
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the Self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 184-205.
- Boer, A. D., 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(3), 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 62, 391-417. DOI:10.1146/annurev.psych.121208.131609

- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. DOI:10.1080/13540602.2013.827361
- Brownell, M.T. & Pajares, F. M. (1999).Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability*, 46(2), 143-156. DOI: 10.1080/103491299100597
- Cagran, B. & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Education Studies*, 37(2), 171-195. DOI: 10.1080/03055698.2010.506319
- Cameron, D. L.& Cook, B. G. (2013). General education teachers' goals and expectations for their included students with mild and severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 18-30.
- Clouch, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*. London: Chapman.
- Cochran, H. K. (1998, October). *Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC)*. Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.
- Colber, C. D. (2010). *To include or not include: A study of teachers' attitudes toward inclusive classrooms* (Doctoral dissertation). ProQuest. (UMI 3434245).
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal rating of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical

differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207.

Cook, E., Tankersley, M. & Cook, L. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67(1), 115-135.

Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.

Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.

Coutsocostas, G.-G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164. DOI: 10.1080/08856251003658686

Dea, P.& Negassa, D. (2019). Influence of teachers' demographic factors on their attitude towards inclusion of visually impaired students in government secondary schools of Wolaita Zone,Southern Ethiopia. *Journal of Science and Inclusive Development*, 1(2), 65-84. DOI: 10.20372/jsid/2019-21

Dimitrova-Radojičić, D. (2020). Attitudes and knowledge about inclusive education of students with visual impairment: elementary and high school teachers. Στο M. Tzvetkova-Arsova & M. Tomova (Επιμ.),*Special Edition of ICEVI European Newsletter. Proceedings of the 7th ICEVI Balkan Conference in Sofia, Bulgaria20.10.2019-23.10.2019* (σσ. 30-36).Sofia: ICEVI-Europe.

Donohue, D. K. & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes towards the inclusion of learners with different abilities in mainstream classroom. *International Journal of Disability, Development and education*,62(1), 42-59.

Dukmak, S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26-39.

Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haitiand the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 45-60.



- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C. L. & Slagor, M. T. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 1-15.
- Eagly, H. A. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Edmunds, A. (2000). Teachers' perceived needs to become more effective inclusion practitioners: A single school study. *Exceptionality Education Canada*, 10(3), 3.
- Eklindh, K. & Van den Brule-Balescut, J. (2006). The Right to education for persons with disabilities: Reflecting on UNESCO's role from Salamanca to the Convention on the rights of persons with disabilities. Στο H. Savolainen, M. Matero & H. Kokkala (Επιμ.), *When all means all: Experiences in three African countries with EFA and children with disabilities* (σσ. 19-38). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- Ernest, C. & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.
- Familia-Garcia, M. (2001). *Special and regular education teachers' attitudes towards inclusive programs in an urban community school*. New York: Board of Education.
- Ferguson, D. L. (1998). Changing Tactics: Embedding Inclusion Reforms within General Education Restructuring Efforts. Στο S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Επιμ.), *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fishbein, N. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, D. & Frey, N. (2001). *Responsive Curriculum Design in Secondary Schools: Meeting the Diverse Needs of Students*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Florin (1995). Στο W. Stainback & S. Stainback (Επιμ.), *Controversial issues confronting special education* (σσ. 3-15). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.

- Forlin, C., Loreman T. & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (3), 247-260. DOI: 10.1080/1359866X.2014.906564
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209.
- Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal Winter*, 19(1), 30-35.
- Garner, P. & Davies, J.D. (2001). *Introducing Special Educational Needs: A Companion Guide for Student Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Gemmel-Crosby, S. & Hanzlick, J.R. (1994). Preschool Teachers' Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(4), 279-290.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372. DOI: 10.1177/001440299305900408
- Giffing, M. D., Warnick, B. K., Tarpley, R. S. & Williams, N. A. (2010). Perceptions of agriculture teachers toward including students with disabilities. *Journal of Agricultural Education*, 51(2), 102-114.
- Glaubman, R. & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207-223, DOI: 10.1080/08856250110074373
- Gravetter, F.J. & Wallnau, L. B. (2004). *Statistics for the behavioral sciences (6<sup>η</sup> εκδ.)*. Belmont: Wadsworth.
- Gyimah, E. K., Sugden, D. & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804, DOI: 10.1080/13603110802110313
- Haddock, G. (2004). *In doing social psychology research by G.M. Breakwell*. UK: Publishing Ltd.

- Hadjikakou, K.& Mnasonos, M.(2012). Investigating the attitudes of headteachers of Cypriot primary schools toward inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x
- Haegele. J., Hodge, S., Filho, P. & Rezende, A. (2016). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, 24, 21-38.
- Hastings, P. & Logan, A. (2013). An investigation into the attitudes of teachers towards inclusion in a post-primary school in Ireland. *Reach*, 27(1), 42–57.
- Hastings, R. P.& Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(1), 87-94. DOI: 10.1080/01443410303223
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/ behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-111.
- Hegarty, S. (1993). *Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An Overview*. London: Cassel Education.
- Henerson, M., Morris, L. & Fitz-Gibbon, C. (1987). *How to measure attitudes*(2<sup>η</sup>εκδ.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education*, 79-93.
- Hodge, S.R., Murata, N. M. & Kozub, F. (2002). Physical educators' judgments about inclusion: a new instrument for pre-service teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(4), 435-452.
- Hodge,S., Ammah,J.O.A., Casebolt,K.M., LaMaster,K., Hersman,B., Samalot-Rivera,A. &Sato,T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' belief systems about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401-419. DOI: 10.1080/10349120903306756
- Hollins, M. (1989). *Understanding Blindness: an Integrative Approach*. Hillside, New Jersey: Lawrence ERLBAUM Associates.

- Hsieh, W.-Y., Hsieh, C.-M., Ostrosky, M. & McCollum, J. (2012). Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 71-88. DOI: 10.1080/13603111003592283
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(1), 497-504.
- Hussein, A. (2009). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 1(1), 1-12.
- Hutzler, Y. & Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28-42. DOI: 10.11114/ijsss.v5i10.2668
- Ihenacho, M. & Osourji, I. (2006). The child with learning disability and inclusive education. *African Journal of Special Educational Needs*, 4(2), 197-204.
- Johnsen, B. H. (2001). Curricula for the plurality of individual learning needs: Some thoughts concerning practical innovation towards an inclusive class and school. Στο Β. Η. Johnsen & Μ. D. Skjørten (Επιμ.), *Education – Special needs education: An introduction*(σσ. 255-303). Oslo: Unipub.
- Kaikkonen, L. (2010). Promoting teacher development for diversity. Στο R. Rose (Επιμ.), *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education* (σσ. 171-183). New York: Routledge.
- Katz, J. (2013). The three-block model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- 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, 43-56.
- Kirch, S., Bargerhuff, M. E., Turner, H. & Wheatly, M. (2005). Inclusive science education: Classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops. *Inclusive science education*, 105(4), 175-196.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. & Anastasiow, N. (2011). *Educating Exceptional Children* (13<sup>η</sup> εκδ.). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Kochhar, C. A., West, L. L. & Taymans, J. M. (2000). What is inclusion? Στο A. C. Davis (Επιμ.), *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility* (σσ. 5-9). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with SEN in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394. DOI: 10.1080/08856250600956162
- Kurth, J. A., Ruppard, A. L., Gross Toews, S., McCabe, K. M., Mcqueston, J. A. & Johnston, R. (2019). Considerations in placement decisions for students with extensive support needs: An analysis of LRE statements. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(1), 3-19. DOI: 10.1177/1540796918825479
- Ladd, G. (1991). Family-Peer relations during childhood: Pathways to competence and pathology? *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 307-314.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28(1), 14-27. DOI: 10.1080/09687599.2012.692028
- Lamichhane, K. (2016). Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: a case from Nepal. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 1-13. DOI: 10.1080/13603116.2016.1184323.
- Lampropoulou, V. & Padelliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers: Attitudes toward people with disability and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 26-3.
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.
- Levins, T., Bornholt, L. & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8(3), 329-343. DOI: 10.1007/s11218-005-3020-z
- Lifshitz, H., Rivka-Glaubman, P. & Rihab-Issawi, P. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. DOI: 10.1080/08856250410001678478

- Lindsay, J. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*, 56(2), 78-81.
- Logan, B. E. & Wimer, G. (2013). Tracing inclusion: Determining teacher attitudes. *Research in Higher Education Journal*, 20, 1–11.
- Loreman, T., Deppeler, J. M. & Harvey, D. H. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Crows Nest NSW Australia: Allen & Unwin.
- Luster, J. N. & Durrett, J. (2003). *Does educational placement matter in the performance of students with disabilities?* Paper presented at the meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Maio, R. G. & Haddock, G. (2009). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: SAGE publications.
- Marylyn, F. & Bursuck, W. (1996). *Including Students with Special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T. (2010). *Inclusive Classroom: The Strategies for Effective Instruction [with MyLab Education]* (4<sup>η</sup> εκδ.). Pearson.
- McCarthy, M. R., Wiener, R. & Soodak, L. C. (2016). Vestiges of segregation in the implementation of inclusion policies in public high schools. *Educational Policy*, 26(2), 309-338. DOI: 10.1177/0895904810386596.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186. DOI: 10.1177/002246699603000203
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Στο D. Mitchell (Επιμ.), *Contextualizing inclusive education* (σσ. 202-229). London: Routledge Farmer.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence based teaching strategies*. London: Routledge: Taylor & Francis Group.

Mmbaga, D. R. (2002). *The Inclusive Classroom in Tanzania: Dream or Reality?* Stockholm: Stockholm University.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21–31. DOI: 10.1097/01.mrr.0000054970.12822.d6

Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 1-15. DOI: 10.1080/08856257.2019.1615800

Moberg, S.(2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417-428.

Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. DOI: 10.1007/s10984-013-9144-8

Moore, C., Gilbreth, D. & Maiuri, F. (1998). *Educating students with disabilities in general education classrooms: A summary of the research*. Washington, DC: Information Analyses.

Morelle, M. & Tabane, R. (2019). Challenges experienced by learners with visual impairments in South African township mainstream primary schools. *South African Journal of Education*, 39(3), 1-6. DOI: 10.15700/saje.v39n3a1615

Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x

Mushoriwa T. (2001).A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28(3),142-147. DOI: 10.1111/1467-8527.00214.

Mushoriwa, T. D. (1998). A study on the attitudes of African parents in Masvingo District towards educational changes into Zimbabwe's schools since independence. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 10(3), 210-222.

- Nhemachena, L., Kusangaya, S. & Gwitira, I.(2012). An evaluation of inclusive education of students with visual impairments in schools and university in Beira, Mozambique. *Journal of the American Academy of Special Education professionals*, 0(0), 76-98.
- Norman, P. & Conner, M. (1998). *Predicting Health Behaviour: A Social Cognition Approach*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Obrusnikova, L. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644.
- Odongo, G. & Davidson, R.(2016). Examining the attitudes and concerns of Kenyan teachers towards inclusion of children with disabilities in general education classroom: A mixed method study. *International Journal of Special Education*, 31(2).
- Okyere, B. A. (2003). Trends in special education. Στο B. A. Okyere & J. S. Adams (Επιμ.), *Introduction to Special Education: an African Perspective*(σσ. 43-74). Accra: Adwinsa Publications.
- Olmstead, R. (2005). Use of auditory and visual stimulation to improve cognitive abilities in learning-disabled children. *Journal of Neurotherapy*, 9(2),49-61.
- Palley, E. (2009). Civil rights for people with disabilities: Obstacles related to the least restrictive environment mandate. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 8, 37-55. DOI: 10.1080/15367100802665565
- Peetsma, T., Vergeer, M., Karsten, S. & Roeleveld, J. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1981).*Attitude and persuasion: classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Brown.
- Phillips, J.R., Johansson, R.S. & Johnson, K.O. (1990).Representation of braille characters in human nerve fibres. *Experimental Brain Research*, 81(3), 589-592. DOI: 10.1007/BF02423508
- Pierson, M. R. & Howell, E. J. (2013). Two high schools and the road to full inclusion: A comparison study. *Improving Schools*,16(3), 223-231. DOI: 10.1080/17408989.2019.1576863
- Rafferty, Y. & Griffin, K. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers



with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.

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

Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M. & Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 1-28.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 6 (2), 203-222.

Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I. & Klavinam A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. DOI: 10.1080/17408989.2019.1576863

Reina, R., Hemmelmayr, I. & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el Contacto Previo. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 93-103. DOI: 10.25115/psye.v8i2.455

Rogow, S. M. (1999). The impact of visual impairments on psychosocial development. Στο V. L. Schwean & D. H. Saklofske (Επιμ.), *Handbook of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children* (σσ. 523-539). New York: Kluwer Academic.

Rojewski, J. W., Lee, I. H. & Gregg, N. (2015). Causal effects of inclusion on postsecondary education outcomes of individuals with high-incidence disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(4), 210-219.

Rose, R., Kaikkonen, L. & Koiv, K. (2007). Estonian vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs. *International Journal of Special Education*, 22(3), 97-108.

Rule, A., Stefanich, G. & Boody, R. (2011). The impact of a working conference focused on supporting students with disabilities in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(4), 351-367.

- Rule, A. C., Stefanich, G. P., Boody, R. M. & Peiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33(6), 865-887. DOI: 10.1080/09500693.2010.506619
- Salisbury, R. (2008). *Teaching Pupils with Visual Impairment: A guide to making the School Curriculum Accessible*. London: Routledge / Taylor & Francis Group.
- Scholl, G. T. (1986). What does it mean to be blind? Στο G. T. Scholl (Επιμ.), *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice*(σσ. 23-33). New York: AFB Press.
- Schultz, E. K. & Simpson, C. G. (2013). Factors influencing teacher behavior with students with diverse learning and behavioral needs. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 0(0), 118-131.
- Scott, L. P., Jellison, J. A., Chappell, E. W. & Standridge, A. A. (2007). Talking with music teachers about inclusion: Perceptions, opinions and experiences. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 38-56. DOI: 10.1093/jmt/44.1.38
- Selickaite, D., Hutzler, Y., Pukenas, K., Block, M. E. & Reklaitiene, D. (2019). The analysis of the structure, validity, reliability of an inclusive physical education self efficacy instrument for Lithuanian physical education teachers. *SAGE Open*, 9(2), 1-17. DOI: 10.1177/2158244019852473
- Sharma, U., Furlonger, B. & Moore, D. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57-67.
- Sharma, U. & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. DOI:10.1080/1359866X.2015.1081672
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., King, B. S., Kaye, L., & Constantinou, O.(2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments. Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *The British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57-67. DOI: 10.1177/0264619609347409
- Sharpe, M. N. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281-287.

- Shoho, A. R. & Katims, D. S. (1998). Perceptions of alienation among special and general education teachers. *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA: American Educational Research Association.
- Sikanku, S. T. (2018). Challenges in teaching pupils with visual impairments in inclusive classrooms: the experience of Ghanaian teachers. *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(11), 43-48.
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M. & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain. An analysis from perspective of organization. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 565-570. DOI: 10.1177/0145482X1010400909
- Smith, M. K. & Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Spungin, S. J. (2002). *When You Have a Visually Impaired Student in Your Classroom: A Guide for Teachers*. New York: AFB Press.
- Stefanich, G. P. & Norman, K. I. (1996). *Teaching science to students with disabilities: Experiences and perception of classroom teachers and science educators*. Columbus, OH: Association for the Education of Teachers in Science, 1996.
- Suubi, P. (2012). *Towards inclusive schools in Rwanda: the experience of Gahini High School*. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Tavares, F. & Nunes, C. (2014). The Inclusion of Blind Students in Primary Schools in Praia: Teachers' Opinion. Στο Ο' Rouke, S. κ.ά. (Επιμ.), *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference* (σσ. 736-740). Minho: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Temesgen, Z. (2018). School challenges of students with visual disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(3), 510-523.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments: Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2003). *The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Towards inclusion*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *The road to 2015: Reaching the education goals*. Paris: UNESCO.
- Vandercook, T., Fleetham, D., Sinclair, S., & Tettie, R. (1991). Cath, Jess, Jules, and Ames.....a story of friendship. *Impart*, 18-19.
- Vanderpuye, I., Gyimah, E. K., & Deku, P. (2009). Preparation for inclusive education in Ghana. *Ghana Journal of education*, 1(1), 11-21.
- Varyrynen, S. (1996). *From education for all to schools for all*. London: Heinemann.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), 1-12. DOI: 10.1371/journal.pone.0137002
- Villa, R. & Thousand, J. (Eds). (2005). *Creating an Inclusive School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Walmsley, S.A. & Allington, R.L. (1995). Redefining and reforming instructional support programs for at-risk students. Στο R. L. Allington & S.A. Walmsley (Επιμ.), *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools* (σσ. 19-41). Newark, DE. Columbia Univ., New York, NY Teachers College: International Reading Association.
- Wang, L. & Qi, J. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching Students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 137-155. DOI: 10.1123/APAQ.2014-0140
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO.
- Winzer, M. (2005). *Children with exceptionalities in Canadian classrooms* (7<sup>η</sup> εκδ.). Toronto, Canada: Pearson Prentice Hall.
- Yada, A. & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 60-72. DOI: 10.1111/1471-3802.12478.

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. DOI: 10.1080/13603110500430690

Zyoudi, M. (2006).Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools.*International Journal of Special Education*, 21(2), 55-62.