



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Κοκκίνου Σοφία



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Teachers' attitudes towards inclusion for students with disabilities or/ and special educational needs in general school

Κοκκίνου Σοφία

Εξεταστική επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος (Α' Επόπτης)

Παπακωνσταντίνου Δόξα (Β' Επόπτης)

Κουστριάβα Ελένη (Γ' Επόπτης)

Θεσσαλονίκη, 2022

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

(Ον/μο)

Κοκκίνου Σοφία

Θεσσαλονίκη, 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Πρόλογος	7
Εισαγωγή	8
A' ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας	11
1.1 Ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής	11
1.2 Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- θεσμικό πλαίσιο	15
1.3 Αποσαφήνιση όρων ένταξη, ενσωμάτωση, συμπερίληψη	20
1.4 Μοντέκα συνεκπαίδευσης κατά τον Norwich	25
1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της συμπερίληψης	28
1.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ιδέα της συμπερίληψης	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
2. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την ιδέα της συμπερίληψης στο διεθνή και ελληνικό χώρο	34
B' ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
3. Η έρευνα.....	46
3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας	46
3.2 Μεθοδολογία της έρευνας	47
3.2.1 Δείγμα	47
3.2.2 Μέθοδος και πορεία της έρευνας	51
3.2.3 Συνοπτική παρουσίαση του εργαλείου της έρευνας	52
3.2.4 Επεξεργασία των δεδομένων	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
4. Αποτελέσματα	55
4.1 Περιγραφικά αποτελέσματα αναφορικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	55
4.2 Αποτελέσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μέσω της κλίμακας STATIC.....	59
4.3 Αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
5. Συμπεράσματα.....	71
5.1 Συζήτηση	71
5.2 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις.....	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	93

Περίληψη

Η τάση της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές στο γενικό σχολείο, υποστηρίζεται σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα εστιάζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, καθώς φαίνεται ότι η επιτυχημένη συμπερίληψη είναι δυνατή όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Carrington & Elkins, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· Subban & Sharma, 2005· Jarvis & Iantafi, 2006. Lindsay, 2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις ογδόντα εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, ως προς την προοπτική της συμπερίληψης και τους ίδιους τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση της κλίμακας STATIC (Cochran, 1997). Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δε διάκινται θετικά ως προς την ιδέα της συμπερίληψης, καθώς στην Ελλάδα ο συγκεκριμένος θεσμός δεν έχει εξελιχθεί ιδιαίτερα. Ωστόσο, αναμένεται εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με κατάρτιση πάνω στην ειδική αγωγή να είναι πιο θετικοί απέναντι στην προοπτική της συμπερίληψης.

Λέξεις- κλειδιά: συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απόψεις εκπαιδευτικών, κλίμακα STATIC.

Abstract

Nowadays, inclusion of students with disabilities or/ and special educational needs in the ordinary schools is a demand at international and national level. However, a basic question is about the views of teachers in terms of the inclusive education, because it seems that successful inclusion is possible when teachers have a positive attitude towards students with disabilities or/ and special educational needs (Carrington & Elkins, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· Subban & Sharma, 2005· Jarvis & Iantafi, 2006· Lindsay, 2007).

The aim of this research is to find out the views of eighty teachers who work not only in primary and secondary education, but also in general and special education schools, in terms of the idea of teaching students with disabilities or/ and special educational needs in the ordinary schools by using STATIC scale (Cochran,1997). A basic assumption of this research is that Greek teachers are expected to be negative towards inclusive education, because they are not familiar with it. However, it is possible for teachers who have experience and knowledge in teaching students with disabilities or/ and special education needs to be more positive in inclusion.

Key- words: inclusive, inclusive education, students with disabilities or/ and special educational needs, teachers' views, STATIC scale

Πρόλογος

Η μέχρι τώρα εργασιακή μου εμπειρία στο χώρο της ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης με έφερε συχνά αντιμέτωπη με περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολίες στην εκπαίδευσή τους. Η ανάγκη να είμαι επαρκής απέναντί σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες μου με οδήγησαν στο να φοιτήσω σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που αφορά την Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκόμισα μέσα από τις συναντήσεις με τους καθηγητές και της καθηγήτριες του προγράμματος πολλές και η επιλογή του θέματος της μεταπτυχιακής μου εργασίας καθόλου τυχαία, αφού κανένας άνθρωπος δεν είναι ίδιος με τον άλλον και αποτελεί πρόκληση για εμένα να μπορώ να εκπαιδεύσω παιδιά με διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες μέσα στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, επόπτη της διπλωματικής μου εργασίας, για τη βοήθεια και τη στήριξη του, αλλά και τις καθηγήτριες του τμήματος, κυρία Κουστριάβα Ελένη και Παπακωνσταντίνου Δόξα για τη στήριξή τους σε θέματα της εργασίας. Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που με προθυμία δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τα αγαπημένα μου πρόσωπα που ήταν σύμμαχοι σε όλη αυτήν την προσπάθεια και μου έδιναν δύναμη να συνεχίσω και να ξεπεράσω κάθε εμπόδιο που εμφανιζόταν στην πορεία.

Εισαγωγή

Το γενικό σχολείο, ως σημαντικός χώρος αγωγής, εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της διαφορετικότητας των ατόμων.

Η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες προκειμένου να μειωθεί ο αποκλεισμός και να δημιουργηθούν λειτουργικά εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον, ενισχύει και χρησιμοποιεί τη διαφορετικότητα κάνοντας προβολή μιας ολιστικής αντιμετώπισης των μαθητών (Καμπανέλλου, 2011).

Σύμφωνα με τους Sands, Kozleski και French (2000), οι συμπεριληπτικές σχολικές κοινότητες στηρίζονται στη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να ανήκουν στα γενικά σχολεία και στην κοινωνία.

Μέχρι πρόσφατα η ειδική αγωγή αποτελούσε έναν εξειδικευμένο τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος είχε ως στόχο την ανάπτυξη μεθόδων για την επίλυση εκπαιδευτικών και διδακτικών προβλημάτων που αφορούν τα παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995).

Οι σύγχρονες κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, οι θέσεις περί ίσων ευκαιριών για όλα τα άτομα και η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος οδήγησαν σε μια βαθμιαία αναθεώρηση της ειδικής αγωγής διεθνώς. Σήμερα, η τάση που επικρατεί ως προς την εκπαιδευτική

αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μετατοπίσει την παιδαγωγική συζήτηση από την πρόταση της ένταξης (integration) και της ενσωμάτωσης (mainstreaming) σε αυτήν της συμπερίληψης (inclusion) των μαθητών σε «Ένα σχολείο για όλους» (Watkins, 2003).

Το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εμφανίζεται ιδιαίτερα ελκυστικό. Ωστόσο, η σωστή εφαρμογή της συμπερίληψης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σε μεγάλο βαθμό, η επιτυχία της συμπερίληψης, εξαρτάται από τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς αυτήν και προς τα άτομα με αναπηρία (D'Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1997· Lindsay, 2007· Watkins, 2007). Για αυτό το λόγο το ζήτημα των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ιδέα της συμπερίληψης αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού και διερεύνησης (Kochhar, West & Taymans, 2000· Yuen & Westwood, 2001· Avramidis & Norwick, 2002· McLeskey & Waldron, 2002· Wong, Pearson & Kuen Lo, 2004· Zoniou-Sideri & Vlachou 2006· Αβραμίδης & Καλυβά, 2007· Πατσίδου, 2010).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, ως προς το θεσμό της συμπερίληψης, δηλαδή της εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος που χωρίζεται σε δυο κεφάλαια επιχειρείται αναφορά στην ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής, αποσαφήνιση των όρων ένταξη, ενσωμάτωση, συμπερίληψη (κεφάλαιο 1) και παρουσίαση των απόψεων

που έχουν εκπαιδευτικοί ως προς το ζήτημα της συμπερίληψης με βάση ελληνικά και διεθνή ερευνητικά δεδομένα (κεφάλαιο 2).

Στο δεύτερο μέρος που χωρίζεται σε τρία κεφάλαια παρουσιάζεται η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ογδόντα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, που υπηρετούν σε περιοχές της κεντρικής Μακεδονίας (νομός Θεσσαλονίκης, νομός Σερρών και νομός Δράμας) με στόχο να εντοπίσει τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη και τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 3 προσδιορίζονται οι στόχοι της έρευνας, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία, ενώ στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Τέλος, στο κεφάλαιο 5, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς την εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές ενέργειες που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Μέρος Α΄

Κεφάλαιο 1

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1 Ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελεί μια στατική διαδικασία. Κατά το παρελθόν έχει εξελιχθεί με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα, καθώς προκύπτουν συνεχείς αλλαγές στις αντιλήψεις, τις πολιτικές και την πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης (Νάνου, 2009).

Μέχρι το 13^ο αιώνα και ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χριστιανικά χρόνια, η φροντίδα για την αγωγή των ατόμων με αναπηρία αποτελούσε ελεημοσύνη (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Το μοντέλο της κοινωνικής πρόνοιας, το οποίο αναπτύχθηκε με βάση τη χριστιανική ηθική, προώθησε την ιδέα ότι η βοήθεια προς το συνάνθρωπο πρέπει να πηγάζει από συναισθήματα συμπόνιας για τους ασθενέστερους και γενικά για όσους έχουν ανάγκη. Έτσι, τα ιδρύματα φρόντιζαν για την κάλυψη των πιο βασικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία και για την προστασία τους, καθώς συχνά έπεφταν θύματα εκμετάλλευσης. Η πρακτική του εγκλεισμού των ατόμων με αναπηρία και της απομόνωσής τους από την κοινωνία ονομάστηκε περίοδος ιδρυματοποίησης (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996).

Το ενδιαφέρον για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες άρχισε να αναπτύσσεται στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, ενώ η επιστημονική μελέτη της

Ειδικής Αγωγής τοποθετείται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, όπου τα παιδιά με αναπηρία αντιμετώπιστηκαν σε ιδρύματα- άσυλα που εφαρμόζαν παιδαγωγικά προγράμματα (Τζουριάδου, 1995). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία βασιζόταν στις πρωτοβουλίες της κοινότητας, της εκκλησίας και των φιλανθρωπικών οργανώσεων. Ωστόσο, κύριο μέλημα τους εξακολουθούσε να είναι η προστασία από την εκμετάλλευση και ελάχιστη η μέριμνα για την εκπαίδευσή τους (Karagiannis et al., 1996).

Ως τότε, το μοντέλο που επικρατούσε σχετικά με την αναπηρία και την εκπαίδευση των παιδιών ήταν το ιατρικό που κατηγοριοποιεί τα άτομα με αναπηρία με βάση την ανεπάρκεια ή τη δυσλειτουργία. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία βρίσκεται στο ίδιο το άτομο και ανάγεται σε οργανικές ή λειτουργικές μειονεξίες, οι οποίες πρέπει να αποκατασταθούν. Η επικράτηση του ιατρικού μοντέλου είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, την κοινωνική απόρριψή τους, την παροχή ξεχωριστής εκπαίδευσης και το φυσικό αποκλεισμό τους από την κοινωνία.

Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οδήγησε τον μεγαλύτερο πληθυσμό των παιδιών στα δημόσια σχολεία, γεγονός που είχε ως συνέπεια να γίνουν εμφανείς οι δυσκολίες κάποιων παιδιών. Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995) οι μαθητές που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης παραπέμπονταν συχνά σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις με αποτέλεσμα να ιδρύονται όλο και περισσότερα από αυτά. Με τον τρόπο αυτό άρχισε να καθιερώνεται ένα διακριτό σύστημα εκπαίδευσης που προωθούσε όλο και

περισσότερο την απομόνωση των ατόμων με αναπηρία (Karagiannis et al., 1996). Οι ειδικές τάξεις που ιδρύθηκαν παρείχαν στους μαθητές αυτούς κάποια εκπαίδευση, όμως λίγα προγράμματα ήταν σχεδιασμένα με τρόπο που να επωφελούνται οι μαθητές (Τζουριάδου, 1995).

Η εκπαίδευση απέκτησε ουσιαστικό χαρακτήρα όταν μετά τη δεκαετία του '80, τα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισαν να αντιμετωπίζονται όχι ως «άρρωστα», αλλά ως άτομα τα οποία λόγω των ειδικών δυσκολιών τους χρειάζονταν βοήθεια και όχι θεραπεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Το ιατρικό μοντέλο που θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως ανωμαλία ή ως αρρώστια που μπορεί να θεραπευτεί γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής από τους επιστήμονες που ασχολούνται με την ειδική αγωγή, από τους εκπαιδευτικούς, από τις οργανώσεις των αναπήρων, αλλά και τους γονείς που είχαν παιδιά με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Ως συνέπεια, διαμορφώνεται ένα νέο μοντέλο για την προσέγγιση της αναπηρίας, το κοινωνικό. Το μοντέλο αυτό ήταν αποτέλεσμα της συνεχούς κριτικής που είχε ασκηθεί ως προς την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στις μονάδες ειδικής αγωγής καθώς, επίσης και της μεγάλης ανάπτυξης των κινημάτων των αναπήρων διεθνώς που διεκδικούσαν ισονομία και ισοπολιτεία. Έτσι, αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων που ακολουθούσαν τον διαχωρισμό της γενικής με την ειδική αγωγή και τονίστηκε η αναγκαιότητα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Στέφα, 2002).

Βασική αρχή του μοντέλου αυτού υπήρξε η άποψη ότι η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή (Κουτάντος, 2000). Παράλληλα, το

κοινωνιολογικό ρεύμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης επέδρασε σημαντικά στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της ειδικής αγωγής, καθώς σύμφωνα με αυτό τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν αποτελούν μια υπαρκτή ομάδα, αλλά έκφραση του τρόπου που σκέφτονται οι άλλοι όταν τα κατηγοριοποιούν. Άρα, η αναπηρία αποτελεί ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, δράσης και αντίδρασης μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Τζουριάδου, 1995). Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης, η αναπηρία παύει να θεωρείται ως ατομικό πρόβλημα και γίνεται κοινωνικό, ενώ η έμφαση δίνεται στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που θέτουν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των αναπήρων και όχι στην προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία στις συγκεκριμένες συνθήκες της ζωής των ατόμων χωρίς αναπηρία (Oliver, 1996).

Η στροφή από την ιατρική προσέγγιση των παιδιών με αναπηρία στην παιδαγωγική, η άποψη ότι δεν υπάρχουν παιδιά «ανεπίδεκτα μαθήσεως», η διαμόρφωση της αρχής των ίσων ευκαιριών στη μάθηση και η μη διακριτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία επηρεάζουν σημαντικά τη θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα και σηματοδοτεί ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευσή τους (Χρηστάκης, 2006). Ωστόσο, ερωτήματα που έχουν σχέση με τη μέθοδο εκπαίδευσης, το είδος του σχολείου και το περιεχόμενο του προγράμματος είναι ερωτήματα που δεν έχουν λυθεί ακόμη και έρχονται συνεχώς στο προσκήνιο της συζήτησης μεταξύ των ειδικών της ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών.

1.2 Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- θεσμικό πλαίσιο

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα έχει ήδη συμπληρώσει μια διαδρομή τριάντα ετών. Σε αυτό το διάστημα, μέσα από διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, αναπτύχθηκε μια πολυμορφία στις δομές, στις εκπαιδευτικές και διαγνωστικές υπηρεσίες της.

Η νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή, μέχρι και το 1980, ήταν περιορισμένη. Ωστόσο, η αλλαγή έγινε το 1981 μέσα από την νομοθετική ρύθμιση και ψήφιση του Ν. 1143/ 1981, ο οποίος θεωρήθηκε τομή για εκείνη την εποχή. Ο νόμος αυτός βασίστηκε στην ισότητα και στην ισονομία για όλους τους πολίτες. Παράλληλα, επεδίωκε την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλους τους τομείς, σκοπεύοντας στην κοινωνική και επαγγελματική τους αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995).

Ωστόσο, ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη αρνητική κριτική, γιατί διατηρούσε το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αποκόβοντας την ειδική αγωγή από τη γενική εκπαίδευση. Συνεπώς, δε συνέβαλε στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία, αλλά οδηγούσε στην περιθωριοποίησή τους αφού κατηγοριοποιούσε τους μαθητές ανάλογα με τη μειονεξία που παρουσίαζαν και τόνιζε ότι η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτήρια ή μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Οι επικρίσεις κατά αυτού του νόμου οδήγησαν αργότερα, στη σύνταξη και τη δημοσιοποίηση ενός σχεδίου νόμου, του Ν. 1566/ 1985. Με το νόμο αυτό η Ειδική Αγωγή γίνεται κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και ανήκει στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επιπλέον,

θεσπίζονται ειδικές βοηθητικές υπηρεσίες, όπως ο σχολικός ψυχολόγος (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Στη συνέχεια, σε μια προσπάθεια να καλυφθούν τα κενά του προηγούμενου νόμου, ψηφίστηκε ο Ν. 1771/ 1988. Μεταξύ άλλων τροποποιήσεων, ο νόμος αυτός περιλάμβανε τις απαραίτητες ρυθμίσεις για την εισαγωγή των ατόμων με αναπηρία στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, ενώ, με τον συμπληρωματικό Ν. 1824/ 1988, καθιερώθηκε η ενισχυτική διδασκαλία στα σχολεία για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Σούλης, 2002).

Το 1995, επιχειρείται μια συνολική αναδιάρθρωση του Ν. 1566/ 1981, με το σχεδιασμό και τη μελέτη ενός νέου νόμου που τελικά ψηφίστηκε το 2000. Μετά την ψήφιση του Ν. 2817/2000 παρατηρείται ένας εκσυγχρονισμός στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, καθώς προάγεται η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση και το ειδικό σχολείο περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθούν τμήματα ένταξης ή να έχουν παράλληλη στήριξη, ενώ στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται μέσα διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας.

Επίσης, θεσμοθετούνται νέες ειδικότητες ειδικής αγωγής, όπως είναι οι μουσικοθεραπευτές. Ακόμη, ιδρύονται Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) για άτομα με αναπηρία, καθώς και πανεπιστημιακά τμήματα για σπουδές στην ειδική αγωγή. Είναι φανερό ότι ο νόμος αυτός είχε πολλά θετικά στοιχεία, αλλά δεν κατάφερε να δημιουργήσει «ένα σχολείο για όλους». Ο λόγος ήταν ότι το ειδικό

εκπαιδευτικό σύστημα δε συμπορευόταν με το αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης, αλλά λειτουργούσε παράλληλα με αυτό.

Ακολουθώντας το νέο κλίμα των διεθνών και ευρωπαϊκών εξελίξεων στην ειδική εκπαίδευση, η ελληνική πολιτεία, το 2008, ψήφισε το Ν. 3699/ 2008. Το νέο νομοθετικό πλαίσιο επαναδιατυπώνει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο σκοπός ήταν να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την πλήρη ένταξή τους. Με το νόμο αυτό, η ειδική αγωγή ανήκει πλέον στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και περιλαμβάνει Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης για τα άτομα με αναπηρία (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) στη θέση των παλιών Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) και προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008).

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013) και το άρθρο 39, σύμφωνα με το οποίο τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ). Το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ). μεταξύ άλλων, έχει σκοπό να συντονίζει τις σχολικές μονάδες- μέλη του καθώς και τα αντίστοιχα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης, ώστε να εντάσσουν και να υποστηρίξουν μαθητές με αναπηρία. Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε με το Ν. 4186/ 2013 (ΦΕΚ Α' 193/ 17.9.2013) και το άρθρο 28, για θέματα ειδικής αγωγής, με ρυθμίσεις που αφορούν τις δομές της δευτεροβάθμιας

ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. που έχουν πλέον, την αποκλειστική ευθύνη σχετικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στην κατάλληλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής, καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα τελευταία χρόνια, με το νομοσχέδιο του 2008 για την ειδική αγωγή, προσπαθεί να εναρμονιστεί τόσο με τη σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, όσο και με την ευρωπαϊκή πολιτική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η τάση που επικρατεί στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συμπερίληψης τους στα γενικά σχολεία. Η συμπερίληψη (inclusion) αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές, σε κοινά σχολεία και στις συνηθισμένες τάξεις.

Σήμερα, στον ελληνικό χώρο, με νομοσχέδιο που έχει ψηφιστεί η ειδική αγωγή και εκπαίδευση βιώνει ανακατατάξεις. Συγκεκριμένα, ο νόμος 4552/2017 που αναφέρεται στη ρύθμιση θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διευκρινίζει τις προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες μαθητές με διαγνωσμένες από αρμόδιο δημόσιο φορέα αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ή μπορεί να κατανέμονται σε τμήματα της ίδιας τάξης της οικείας σχολικής μονάδας.

Το Μάρτιο του 2018 τέθηκε σε Διαβούλευση το σχέδιο Νόμου του Υπουργείου Παιδείας «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» που αφορούσε την κατάργηση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τη δημιουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.). Οι βασικές αρμοδιότητες των ΚΕ.Σ.Υ. σύμφωνα με το ΦΕΚ και τις διατάξεις του άρθρου 7 του ν. 4547/2018 αποτελούν α) τη διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, β) την οργάνωση στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, γ) την υποστήριξη του έργου που καλούνται να επιτελέσουν οι σχολικές μονάδες, δ) την ενημέρωση και επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας και τέλος ε) την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου.

Σήμερα, με το νέο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Αναβάθμιση του Σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών» τα ΚΕ.Σ.Υ. αλλάζουν σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Μεταξύ άλλων, καθορίζονται ο σκοπός και αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., περιοχές αρμοδιότητας και η στελέχωσή τους.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικά βήματα όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση και την εξέλιξή της στον ελλαδικό χώρο.

1.3 Αποσαφήνιση όρων ένταξη (integration), ενσωμάτωση (mainstreaming ή incorporation), συμπερίληψη (inclusion).

Η νέα κατεύθυνση και ο νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση που προωθείται σήμερα είναι η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, σε «Ένα Σχολείο για Όλους» (Watkins, 2003).

Ωστόσο στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχει μια σύγχυση στη χρήση του όρου συμπερίληψη (inclusion), καθώς χρησιμοποιείται αδιάκριτα με τους όρους ένταξη (integration) και ενσωμάτωση (mainstreaming ή incorporation) παρόλο που πρόκειται για διαφορετικές έννοιες, οι οποίες αντιμετωπίζουν διαφορετικά το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Κόμπος (1990) ορίζει την ένταξη ως *«εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε κανονικές τάξεις του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου»*, τη δε ενσωμάτωση *«ως πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη συνομηλίκων»*. Με τον όρο ένταξη (integration) εννοούμε την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ήδη υπάρχοντα σχολεία, προκειμένου να βρίσκονται στις ίδιες εγκαταστάσεις, να επωφελούνται από τους ίδιους οικονομικούς πόρους και να διδάσκονται με βάση το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με τους συνομηλίκους τους του συνηθισμένου σχολείου (Tilstone, 2000). Σύμφωνα με τους Zollers, Ramanathan & Yu (1999) ο θεσμός της ένταξης δε λειτούργησε αποτελεσματικά. Ο διαχωρισμός των ειδικών και γενικών τάξεων εξακολούθησε να υπάρχει με αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία να

συνεχίσουν να βιώνουν την απομόνωση παρόλο που χωροταξικά βρίσκονταν στο ίδιο σχολείο με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Η ένταξη δεν προσφέρει ποιότητα στην εκπαίδευση (Farrell & Ainscow, 2002).

Ο όρος ενσωμάτωση, κατά την Τζουριάδου (1995) χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει όλες τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για τη διαδικασία που αφορά στην ελαχιστοποίηση των διαφορών και στη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει και ο Farrell (2000), η έννοια της ένταξης - ενσωμάτωσης δεν είναι δηλωτική της εκπαίδευσης που οφείλει να προσφέρεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε ένα πλαίσιο ενσωμάτωσης. Είναι πιθανό ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκεται σε κανονικό σχολείο να είναι το ίδιο διαχωρισμένος από την υπόλοιπη τάξη όπως και στην περίπτωση που θα βρισκόταν σε ειδική εκπαιδευτική μονάδα.

Ο όρος συμπερίληψη (inclusion) έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη (integration) και ενσωμάτωση (mainstreaming ή incorporation). Προέκυψε το 1990 στη διεθνή Σύνοδο της UNESCO που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊλάνδη με σύνθημα «Εκπαίδευση για Όλους». Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» ή «συνεκπαίδευση» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000β). Οι όροι “συμπερίληψη”,

“συνεκπαίδευση”, “συμπεριληπτική εκπαίδευση” χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι στην παρούσα εργασία.

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) χρησιμοποιήθηκε το 1994, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, στο Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αντικατέστησε τον όρο ένταξη (intergration) που ίσχυε ως τότε, σε μια προσπάθειά των επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο, καθώς ερευνώντας την αποτελεσματικότητά της ένταξης στις χώρες τους, διαπίστωσαν ότι ακόμη και μετά την πολύχρονη εφαρμογή παιδαγωγικών συστημάτων ένταξης, δεν κατόρθωσαν να διαμορφώσουν ένα ιδεολογικό πλαίσιο που να μην περιορίζεται μόνο στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά να αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες προσπάθειες της ένταξης και της ενσωμάτωσης που ενδιαφέρονταν κυρίως για την τοποθέτηση των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, η συμπερίληψη στρέφει το ενδιαφέρον στη φιλοσοφία και στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών με αναπηρία, των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007).

Η βασική διαφορά με την ιδέα της ένταξης είναι ότι η συνεκπαίδευση δεν ασχολήθηκε απλώς με την τοποθέτηση των αναπήρων στην γενική εκπαίδευση αλλά στόχευε στην ποιοτική εκπαίδευση όλου του μαθητικού δυναμικού, χωρίς να τους κατηγοριοποιεί (Σούλης, 2008). Επίσης η συνεκπαίδευση έχει αντικαταστήσει την ένταξη διότι στους στόχους της περιλαμβάνει τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία δεν

αμφισβητούνται από την αναπηρία (Angravidis & Norwich, 2002). Ο θεσμός της συμπερίληψης επέτρεψε την είσοδο των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις των γενικών σχολείων αφού υποστηρίχτηκε ότι από την κοινή αυτή εκπαίδευση ωφελούνται τόσο τα παιδιά με αναπηρίες όσο και οι τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009).

Σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (2001) η μέθοδος αυτή συνδιδασκαλίας όχι μόνο βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική αυτοβελτίωση τους, αλλά και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αναπτύξουν μια κουλτούρα αλληλεγγύης, την ενσυναίσθηση τους και να αποκτήσουν συνειδητοποίηση των ικανοτήτων τους (Rafferly & Griffin, 2005).

Η συμπερίληψη αποδέχεται και σέβεται τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζει το θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία της γειτονιάς τους και οραματίζεται ένα αναδιαρθρωμένο και εννοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και ένα σχολείο ικανό να τους παρέχει την υποστήριξη, την υλικοτεχνική υποδομή και τις υπηρεσίες που χρειάζονται (Sebba & Ainscow, 1996) .

Είναι αναγνωρισμένο ότι η τοποθέτηση σε μια γενική τάξη, ενώ είναι μια απαραίτητη εκκίνηση, είναι πράγματι μόνο ένα σημείο εκκίνησης για την επίτευξη μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Berlach & Chambers, 2011). Η συμπερίληψη είναι μια θεώρηση η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει όχι μόνο να

συμμετέχουν πλήρως στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των σχολείων της γειτονιάς, αλλά και στην τοπική κοινότητα και στην κοινωνία.

Η φιλοσοφία του ενιαίου σχολείου βασίζεται στην άποψη ότι δεν πρέπει να υπάρχουν ποικίλες εκπαιδευτικές τοποθετήσεις, ανάλογα με τη διαφορετικότητα του μαθητή, αλλά όλοι οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους στον ίδιο χώρο (Knight, 1999).

Ωστόσο, πρέπει να γίνει σαφές πως σύμφωνα με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, δεν επιδιώκεται η προσαρμογή των παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αλλά ακριβώς το αντίθετο, η προσαρμογή, δηλαδή του γενικού σχολείου στις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο Tilstone (2000) υποστηρίζει ότι κατά τη διαδικασία της συμπερίληψης πρέπει οι πόροι, οι εγκαταστάσεις και το πρόγραμμα διδασκαλίας να προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή και όχι το αντίθετο.

Σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow (1996) ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αναθεώρησης της οργάνωσής του και του αναλυτικού του προγράμματος, ώστε να μπορεί να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.

Αυτό πρέπει να συμβαίνει γιατί όταν το σχολείο δε μπορεί να προσαρμόζει τις υπηρεσίες του και τις παροχές του στις ανάγκες του μαθητή, τότε μπορεί να βλάψει ανεπανόρθωτα το παιδί με ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου & Κωτούλας, 1997).

Επιπλέον, οι Bannister, Sharland, Thomas, Upton και Walker (1998) αναφέρουν ότι το σχολείο το οποίο επιδιώκει να λειτουργήσει σύμφωνα

με τις αρχές της συμπερίληψης, θα πρέπει μεταξύ των άλλων, να μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες του μαθητή, να συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του και να παρέχει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες. Η όλη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, δηλαδή, δημιουργεί μια ατμόσφαιρα συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μελών.

Το σχολείο χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί το πρώτο βήμα για μια κοινωνία μη αποκλεισμού και τη λύση απέναντι στα επικίνδυνα αποτελέσματα της απομόνωσης (Karagiannis et al.,1996). Τα παιδιά με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να αποδέχονται διαφορές ως αναπόσπαστο μέρος του σχολικού τους περιβάλλοντος και κατά συνέπεια και της ευρύτερης κοινωνίας (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

1.4 Μοντέλα συνεκπαίδευσης κατά τον Norwich

Η συνεκπαίδευση, κατά την πρακτική εφαρμογή της, παρουσιάζει ποικιλομορφία, διότι σχετίζεται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο απευθύνεται. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο επιτελείται, διαφοροποιείται σημαντικά ανά περίπτωση, καθώς είναι συνάρτηση του προσωπικού του σχολείου, των πόρων που αυτό διαθέτει και των χαρακτηριστικών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που καλείται να διαχειριστεί.

Ο Norwich (2002), περιέγραψε τέσσερα μοντέλα συνεκπαίδευσης με σκοπό να απεικονίσει ανάγλυφα το είδος των διάφορων προσεγγίσεων που μπορούν να προκύψουν. Αναλυτικότερα:

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

Το μοντέλο αυτό προβλέπει συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο επί ίσους όρους. Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους τα παιδιά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν επιδέχονται καμία ειδική υποστηρικτική βοήθεια εκτός της γενικής τάξης στην οποία φοιτούν αφού θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης είναι το πιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά ώστε να αναδείξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επιπλέον δεν υπάρχει κάποιο θεσμοθετημένη κατοχύρωση για παιδιά με αναπηρίες που θα προστατεύει τα δικαιώματά τους.

2. *Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place)*. Στο μοντέλο αυτό υπάρχει η παρουσία του ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ή σε κάποιο ειδικό χώρο εκτός τμήματος (recourse rooms). Με το μοντέλο αυτό δεν προβλέπονται πια ειδικά σχολεία αλλά μόνο γενικές τάξεις σχολείων και τάξεις υποστήριξης, οι οποίες λειτουργούν στους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης. Προβλέπεται ειδική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα αναδιαμορφωμένο στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Στα πλαίσια του τρόπου δράσης αυτού παρέχεται βοήθεια και από ψυχολόγους ή ειδικούς εντός του σχολείου αλλά και φορέων έξω από αυτό.

3. *Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs)*. Το τρίτο μοντέλο συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τον Norwich αποδέχεται τόσο την φοίτηση στη γενική τάξη και στα ειδικά τμήματα του γενικού σχολείου όσο και στα ειδικά σχολεία. Σε περιπτώσεις που τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης προτείνεται να

φοιτήσουν σε κάποιο ειδικό σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Η επιλογή αυτή ακολουθείται όταν η φοίτηση των παιδιών στη γενική τάξη ελλοχεύει κινδύνους για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των υπόλοιπων μαθητών. Η απόφαση σχετικά με την πορεία του μαθητή με ειδικές ανάγκες όσο και για τον χρόνο φοίτησης στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα γίνεται μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης, δίνοντας σημασία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ατομικές ανάγκες του μαθητή που αξιολογείται.

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

Κάθε ένα από τα παραπάνω μοντέλα συμπερίληψης έχει τα θετικά και τα αρνητικά του στοιχεία. Στο πρώτο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί είναι δύσκολο να εφαρμόσουν πρακτικές συμπερίληψης με επιτυχία απέναντι στην ποικιλομορφία των τάξεων χωρίς να έχουν κάποια στήριξη. Ακόμη, στο πρώτο μοντέλο δεν επιτρέπεται η συμμετοχή των γονέων στην επιλογή του σχολικού τύπου όπου θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Στο δεύτερο μοντέλο αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της υποστήριξης και η ειδική αγωγή φαίνεται πως αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης, δε

λαμβάνεται υπόψη όμως η γνώμη των γονιών. Στο τρίτο και τέταρτο μοντέλο η παραμονή των παιδιών στο ειδικό σχολείο φαίνεται πως λειτουργεί αρνητικά στην κοινωνικοποίησή τους. Η αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προϋποθέτει την εμπλοκή των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού, την επαρκή υποστήριξη στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και την επαρκή χρηματοδότηση (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013· Πατσίδου, 2010).

1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της συμπερίληψης.

Για να δημιουργηθεί ένα λιγότερο περιοριστικό σχολικό περιβάλλον, πρέπει να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στα γενικά σχολεία. Η βιβλιογραφία προσδιορίζει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον ως βασικούς παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν πρόκληση για την επιτυχία της συμπερίληψης (Gal et al., 2010).

Ο παράγοντας μαθητής, αφορά στις διάφορες κατηγορίες αναπηρίας, ο παράγοντας εκπαιδευτικός στις στάσεις των δασκάλων και του διευθυντή απέναντι στην αναπηρία και τη συμπερίληψη και ο παράγοντας περιβάλλον στους αρχιτεκτονικούς, διοικητικούς και προγραμματικούς περιορισμούς.

α) Ο μαθητής ως παράγοντας.

Οι μαθητές με αναπηρίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς που απορρέουν από τους δικούς τους φυσικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς περιορισμούς.

Αυτοί οι περιορισμοί ανήκουν στο άτομο και μπορούν να είναι μεταβατικοί ή μόνιμοι (Smith et al., 2005). Επιπλέον, ενώ το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αναγκών κάθε ατόμου, οι καταλληλότερες τοποθετήσεις παιδιών με ποικίλες αναπηρίες θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ότι εξαρτώνται από την κατηγορία της αναπηρίας τους (Praisner, 2003).

β) Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις αναπηρίες και τη συμπερίληψη έχουν αποδειχθεί μια κρίσιμη μεταβλητή στην επιτυχία των προγραμμάτων συμπερίληψης (Hastings & Oakford, 2003 · Pivik, McComas & LaFlanne, 2002).

Πολλά από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι μεταβλητές που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη στάση τους απέναντι στις αναπηρίες και κατ'επέκταση τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη διδασκαλίας και την προηγούμενη γνωριμία με άτομο με αναπηρία. Από αυτά, εκείνο που συσχετίζεται εντυπωσιακά σημαντικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη είναι η επαφή ή η εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες και τα έτη της διδακτικής εμπειρίας (Parasuram, 2006).

Τα εμπόδια στάσης θεωρούνται ότι αποτελούν τη βάση όλων των άλλων εμποδίων και είναι τα πιο δύσκολα να αλλάξουν. Αποτυπώνονται σε παρερμηνείες, στερεότυπα, φόβο για το άγνωστο, παρανόηση των δικαιωμάτων και των ευκαιριών των ανθρώπων και περαιτέρω απομόνωση των παιδιών με αναπηρίες (Odom, 2000 · Parsarum, 2006).

Οι πεποιθήσεις σχετικά με την αναπηρία, η αντίληψη και η στάση των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και της διδασκαλίας την οποία λαμβάνουν οι μαθητές (Leyser & Tappendorf, 2001).

3) Το περιβάλλον ως παράγοντας.

Για τη μελέτη των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στην τάξη, εντοπίζονται τέσσερις κατηγορίες περιβαλλοντικών παραγόντων για τη συμπερίληψη από τη βιβλιογραφία: στάση, αρχιτεκτονική, διοικητική και προγραμματική (Cross et al, 2004 · Heyne, 2003). Τα αρχιτεκτονικά ή φυσικά περιβαλλοντικά εμπόδια (π.χ. έλλειψη ανελκυστήρων, ράμπες, αυτόματες πόρτες, σήμανση Braille και τηλεπικοινωνιακές συσκευές) είναι πιο προφανείς, διότι αποθαρρύνουν και περιορίζουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες. Τα διοικητικά εμπόδια μπορούν να εντοπιστούν ως έλλειψη χρηματοδότησης, κανόνες εργασίας, έλλειψη προσωπικού κατάρτισης σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, έλλειψη επαρκούς μεταφοράς και ανεπαρκής χρηματοδότηση για συντονισμένες υπηρεσίες και ατομικές ενισχύσεις.

Ο προγραμματικός φραγμός περιλαμβάνει την έλλειψη γνώσης, ικανότητας αξιολόγησης και παροχής κατάλληλης υποστήριξης για τις ανάγκες κάθε ατόμου. Έχει παρατηρηθεί συχνά έλλειψη τεχνικών διδασκαλίας συμπεριφοράς, εξοπλισμού και δραστηριοτήτων κατάλληλων για παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας (Jennings, 2007 · Voorman et al, 2006) .

Η εξασφάλιση οικονομικών πόρων, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και η διάθεση υποστηρικτικών υπηρεσιών μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τα

σχολεία γενικής αγωγής, προκειμένου να δρουν αποτελεσματικά προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow, 1999 ; Τάφα, 1997).

1.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ιδέα της συμπερίληψης.

Μέσα από έρευνες φαίνεται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες, οι οποίοι κατά έναν τρόπο αλληλοσυνδέονται. Τέτοιοι παράγοντες είναι το είδος της αναπηρίας οι σπουδές και οι γνώσεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η διδακτική βαθμίδα, η προσωπική εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία η/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, & Norwich, 2002).

Ο τύπος της αναπηρίας του εκάστοτε παιδιού με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να επηρεάζει και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη συμπερίληψή του (Cook, 2001. Idol, 2006).

Οι Clough & Lindsay (1991) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πιο δύσκολο να συμπεριληφθούν μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα, ενώ ακολουθούσαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η Forlin (1995) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο επιφυλακτικοί στο να συμπεριλάβουν μαθητές με γνωστική αναπηρία, ενώ εμφανίζονταν λιγότερο επιφυλακτικοί απέναντι σε παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Η έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2010), κατέδειξε ότι μόνο το 35% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στις αίθουσες διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται γενικά να επιδεικνύουν μια πιο θετική στάση απέναντι

στη συμπερίληψη των παιδιών με σωματικές και αισθητηριακές δυσλειτουργίες από ότι σε εκείνα με νοητική καθυστέρηση (Zoniou- Sideri, & Vlachou, 2006), μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματικές-συμπεριφορικές διαφορές (Avramidis, & Norwich, 2002).

Η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Δηλαδή, όσο πιο σοβαρή είναι η αναπηρία των μαθητών τόσο λιγότερο θετική είναι η στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη (Forlin & Chambers, 2011).

Η στάση των εκπαιδευτικών αν και δείχνει θετική έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεαστεί από την ανησυχία τους σχετικά με τον αντίκτυπο που θα έχει μια τέτοια διαδικασία στον χρόνο και τις δεξιότητές τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί τυπικής εκπαίδευσης που αισθάνονται απροετοίμαστοι και φοβισμένοι να συνεργαστούν με μαθητές με αναπηρίες σε κανονικές τάξεις, δείχνουν απογοήτευση, θυμό και αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη επειδή πιστεύουν ότι η συμπερίληψη θα τους οδηγήσει σε χαμηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα (Avramidis et al., 2000).

Οι Marshall και οι συνεργάτες του (2002: 212) ανέφεραν ότι : *«Εάν θέλουμε να αλλάξουμε τις στάσεις και να κινηθούμε προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, έχουμε πολλή δουλειά να κάνουμε στο επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σίγουροι ότι μπορούν να διδάξουν σε όλα τα παιδιά»*. Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τις δεξιότητες και τη γνωστική βάση που χρειάζονται προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, χρειάζεται να

αναπτύξουν θετικές στάσεις και συναισθήματα για την εργασία τους στον τομέα αυτό, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένα μέλλον συμπερίληψης μέσα στις τάξεις τους (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν τις εκτεταμένες επαγγελματικές γνώσεις που απαιτούνται για να εφαρμόσουν προγράμματα συμπερίληψης και αποκτήσουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, η εμπιστοσύνη τους για να τους διδάξουν, ενισχύεται και είναι πιθανό να αλλάξουν τις αρνητικές τους αντιλήψεις (Avramidis et al., 2000).

Προκειμένου να παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζονται από ειδικούς που θα ασχολούνται αποκλειστικά με τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο (Vrasmas, 2010). Οι Cook και Friend (1995) προσδιόρισαν την ανάγκη για αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των παιδαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης όσον αφορά τη διδασκαλία, το χρόνο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη συμφωνία για την ίδρυση τάξεων συμπερίληψης καθώς και την ισοτιμία των δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτελούν κύρια συστατικά των προγραμμάτων συνεργατικής διδασκαλίας. Ωστόσο, πίσω από τέτοιες προσπάθειες, είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με σεβαστό τρόπο, χωρίς να υπάρχει σύγκρουση μεταξύ τους για την εξουσία (Kilanowski – Press et al., 2010).

Η εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης για να είναι επιτυχής απαιτεί τη συνεργασία και τη δέσμευση όλων των άμεσα εμπλεκομένων (David & Kuyini, 2012). Πέρα από τους εκπαιδευτικούς, οι οικογένειες, οι σύμβουλοι και οι σχολικές διοικήσεις αποτελούν εξίσου σημαντικούς

καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Florian & Linklater, 2010).

Επίσης, η στήριξη της πολιτείας και η υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων είναι πολύ σημαντικές καθώς με αυτόν τον τρόπο αποτρέπονται κοινωνικές προκαταλήψεις, καθώς και πρακτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού (Barton, 2004·Σούλης, 2002). Οι κυβερνήσεις οφείλουν να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες επενδύσεις στην εκπαίδευση ώστε να προσφέρουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα σε όλους τους πολίτες τους. Οι επενδύσεις αυτές απαιτούν την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών μέσων, συμπεριλαμβανομένων περιβαλλοντικών τροποποιήσεων, προσαρμοσμένων στρατηγικών διδασκαλίας και πρόσθετου προσωπικού υποστήριξης (Simeonsson et al., 2003).

Κεφάλαιο 2

2. Έρευνες σχετικές με τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την ιδέα της συμπερίληψης στο διεθνή και ελληνικό χώρο.

Το όραμα της συμπερίληψης εμφανίζεται ιδιαίτερα ελκυστικό στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η σωστή εφαρμογή της συμπερίληψης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Όπως ανέφερε ο Norwich (1994), οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν ζωτική σημασία για τη διασφάλιση της επιτυχίας των συμπεριληπτικών πρακτικών (Avramidis & Norwich, 2002). Ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις πολιτικές συμπερίληψης, μπορούν να προωθήσουν ή να εμποδίσουν την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007).

Σύμφωνα με τους D'Alonzo, Giordano και Vanleeuwen (1997) η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της. Επίσης, ο Watkins (2007) τονίζει ότι προκειμένου η συμπερίληψη να εφαρμοστεί με επιτυχία, πρέπει να προσανατολίζεται στη διαμόρφωση θετικών στάσεων από τη πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στην ίδια τη συμπερίληψη.

Οι Yuen και Westwood (2001) υποστηρίζουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές, τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, την απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές και συνακόλουθα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόοδό τους.

Έτσι, το ζήτημα των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την ιδέα της συμπερίληψης αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού και έχει διερευνηθεί από διάφορους ερευνητές.

Στην παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη συμπερίληψη. Η επιλογή αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία οι όροι «ένταξη» και «συμπερίληψη» συχνά χρησιμοποιούνται αδιάκριτα με αποτέλεσμα να δημιουργείται ασάφεια ως προς τη σημασία τους, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις δε καθίσταται ξεκάθαρο εάν με τον έναν ή τον άλλον όρο γίνεται αναφορά στην ένταξη ή τη συμπερίληψη.

Οι Kochhar, West και Taymans (2000) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφωνούν με την άποψη ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως αναπηρίας, μπορούν να συνυπάρχουν στην ίδια τάξη και πιστεύουν ότι κάποιες ομάδες μαθητών είναι καλύτερο να φοιτήσουν εκτός γενικού σχολείου. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Yuen και Westwood (2001) που εξέτασε τις απόψεις 345 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Hong Kong. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αρνητική άποψη ως προς τη δυνατότητα να εφαρμοστεί η ένταξη για όλους τους τύπους αναπηρίας και μόλις το 42,4% των συμμετεχόντων θεωρούσε την ένταξη επιθυμητή πρακτική, ενώ το 37,9% δήλωνε ότι η ένταξη θα είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη πρακτική στο μέλλον. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι όσοι από αυτούς είχαν λάβει κατάρτιση σχετική με την ειδική αγωγή είχαν πιο θετική άποψη απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών στη γενική τάξη (Yuen & Westwood, 2001).

Αντίθετα, είναι τα αποτελέσματα από την έρευνα των Avramidis, Bayliss και Burden (2000). Σε αυτήν την έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις 81 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά εξέφρασαν έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς την εφαρμογή της στην πράξη.

Σε έρευνα των Padeliadu & Lampropoulou (1997), οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη διδακτική εμπειρία, έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, από ότι αυτοί με περισσότερη διδακτική εμπειρία. Φαίνεται ότι

υπάρχει σταδιακή μείωση της θετικής στάσης απέναντι στη συμπερίληψη των ασκούμενων εκπαιδευτικών καθώς προχωρούν στα έτη κατάρτισης (Costello & Boyle, 2013). Ίσως η αυξημένη συνειδητοποίηση των προκλήσεων που πιθανόν να αντιμετωπίσουν κατά τη συμπερίληψη όλων των μαθητών με αναπηρίες θα μπορούσε να περιορίσει το άνοιγμα των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψή τους (Forlin & Chambers, 2011).

Αντίθετα, από έρευνα των Avramidis και Norwick (2002) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι που έχουν περισσότερη εμπειρία στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες διατηρούν θετική άποψη ως προς τη συμπερίληψη από αυτούς που έχουν λιγότερη εμπειρία στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, φάνηκε ότι ο βαθμός της αποδοχής εξαρτάται από τον τύπο και τη σοβαρότητα της δυσκολίας των μαθητών (Avramidis & Norwick, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί απέναντι στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες ή μέτριες εκπαιδευτικές ανάγκες. Από έρευνα των McLeskey και Waldron (2002^α) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι ανησυχούν μήπως το ακαδημαϊκό επίπεδο της τάξης μειωθεί εξαιτίας της φοίτησης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε αυτήν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους σχετικά με τις προσαρμογές που είναι αναγκαίες για τη διδασκαλία των παιδιών αυτών (McLeskey & Waldron 2002^β). Οι Arbeiter και Hartley (2002) σε έρευνα που πραγματοποίησαν στην Ουγκάντα διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου την εξασφάλιση υλικής βοήθειας. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι χρειάζονται οικονομική βοήθεια και τον κατάλληλο εξοπλισμό για μαθητές με ειδικές

ανάγκες. Επιπλέον, οι ίδιοι υποστήριξαν ότι δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να βοηθήσουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην ιδέα της συμπερίληψης και η αρνητική τους διάθεση σημειώθηκε σε μελέτη των Hammond και Ingalls (2003) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόμοιο αποτέλεσμα προκύπτει σε έρευνα των Wong, Pearson και Kuen Lo (2004), όπου η ένταξη βιώνεται ως επιπρόσθετη εργασία για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θεωρείται ανεπίσημη πρακτική που δεν προσφέρει κανένα όφελος στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα δεδομένα στην έρευνα αυτή προκύπτουν από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, με εκπαιδευτικούς ειδικής τάξης και με διευθυντές των γενικών σχολείων στα οποία φοιτούσαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έρευνα που ανέδειξε επίσης αρνητικές στάσεις ήταν αυτή των Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras (2004) που πραγματοποιήθηκε σε 193 εκπαιδευτικούς στην Αθήνα, οι οποίοι κατέγραψαν αρνητικές στάσεις για τη συνεκπαίδευση αφού δεν θεωρούσαν ότι είχαν την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν σε ένα ποικιλόμορφο κοινό.

Σε έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις για τη συνεκπαίδευση 641 Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη συνδέεται με έναν υψηλό βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας

(self - efficacy). Ωστόσο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006).

Την ίδια χρονιά (2006), πραγματοποιήθηκε έρευνα των Pearl Subban και Umesh Sharma, στην οποία συμμετείχαν 122 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Βικτώρια της Αυστραλίας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν η κλίμακα ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) (Wilczenski, 1992) και η κλίμακα CIES (Concerns about Inclusive Education Scale) (Sharma & Desai, 2002). Από τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είχαν σε γενικές γραμμές θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης. Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιο φιλικό ή συγγενικό πρόσωπο με αναπηρία είχαν πιο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Επίσης, η ύπαρξη παιδαγωγικής κατάρτισης στον τομέα της ειδικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς ήταν ένας παράγοντας που επηρέασε θετικά τις απόψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ένας ακόμη παράγοντας που επηρέασε τις στάσεις αυτές ήταν και η γνώση του Νόμου Διακρίσεων λόγω Αναπηρίας (1992). Τέλος, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν πιο σίγουροι για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί σε πλαίσια συμπερίληψης, παρουσίασαν λιγότερες ανησυχίες σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Αβραμίδη και Καλυβά (2007), στην έρευνα των οποίων συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχή της Βόρειας Ελλάδας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν το

κοινό σχολείο και ότι η φοίτηση τους εκεί προωθεί τη γνωστική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Επιφυλάξεις, ωστόσο, εκφράστηκαν σχετικά με τα πρακτικά ζητήματα που θα προκύψουν αν αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη (Αβραμίδης & Καλυβά, 2007).

Σε άλλη έρευνα της Καλγνα και των συνεργατών της (2007) διερευνήθηκαν οι απόψεις 72 Σέρβων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία με τη χρήση της κλίμακας MTAI (My Thinking About Inclusion) (Stoiber et al., 1998). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι Σέρβοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Η συγκεκριμένη στάση παρατηρήθηκε ιδιαίτερα όσον αφορά τις πρακτικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν τέτοιου είδους εμπειρία.

Η απροθυμία και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε ένα ποικιλόμορφο ως προς τις ανάγκες του ακροατήριου, οδήγησε σε ελαφρώς αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση και στην έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2010). Στην έρευνα συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στην Τουρκία οι οποίοι κλήθηκαν αν απαντήσουν την κλίμακα “Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities” (ORI). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να εκπαιδευτούν κατάλληλα και να

συνεργαστούν με το οικογενειακό περιβάλλον ώστε να είναι σε θέση να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους.

Θετική άποψη των εκπαιδευτικών προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη καταγράφηκε από τους Μπατσίου και συνεργάτες σε συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008). Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι πιο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση και ταυτόχρονα παρατηρήθηκε ότι ένιωθαν πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα. Επίσης, από τη συγκριτική έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών και των δύο χωρών.

Θετική στάση παρατηρήθηκε επίσης και στην έρευνα της Alsaghira Alahbabi (2009), στην οποία συμμετείχαν 935 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την κλίμακα STATIC (Cochran, 1997) η οποία αποτελεί την «Κλίμακα των Στάσεων των Εκπαιδευτικών προς τις Τάξεις Συνεκπαίδευσης». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν σημαντικά πιο θετική στάση για τη συνεκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού (59.7 %) ήταν πιο πρόθυμοι να υποδεχτούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς και τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε έρευνα της Πατσίδου (2010), όπου χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικοί απέναντι

στην ιδέα της συμπερίληψης, αλλά διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την εύρεση του κατάλληλου υλικού, την υποστήριξη από τον διευθυντή και τις αλλαγές στο χώρο τις οποίες καλούνται οι ίδιοι να εφαρμόσουν.

Ο Woodcock (2013) πραγματοποίησε έρευνα στην Νότια Νέα Ουαλία σε 652 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδική κλίμακα μέτρησης στάσεων σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας του έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια θετικότερη στάση για την κοινή φοίτηση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Στην μελέτη αυτή οι μεταβλητές όπως το φύλο και η κατάρτιση των ερωτώμενων δεν παρουσίασαν σημαντικές στατιστικές διαφορές.

Την ίδια θετική στάση παρουσίασαν και η πλειοψηφία από τους 142 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα στην Κένυα των Odongo & Davidson (2016). Στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών με την χρήση της κλίμακας "The School and the Education of All Students Scale" μέσω συνέντευξης. Στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την σημασία που έχει η συνεκπαίδευση για την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τα οφέλη που προσφέρονται και στους τυπικά αναπτυσσόμενα συμμαθητές των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά εκφράστηκαν πολλές ανησυχίες για την ουσιαστική υλοποίηση της συνεκπαίδευσης εξαιτίας των συνθηκών που υφίστανται στις σχολικές εγκαταστάσεις και στην γενικότερη λειτουργία του σχολικού συστήματος στην χώρα τους.

Μια ακόμα έρευνα η οποία ανέδειξε την θετική στάση που έχουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σχετικά με την συνεκπαίδευση ήταν αυτή των Tsakiridou & Polyzorou (2014), με αριθμό δείγματος 416 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή προέκυψαν σημαντικά στατιστικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ειδική κατάρτιση που είχαν λάβει οι ερωτώμενοι, την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία καθώς και το φύλο.

Οι Βάκρου και Δημάκος (2016) ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση κωφών και βαρήκων μαθητών σε ειδικά σχολεία και σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αντιφατικές αναφορικά με το ποιο είναι το καταλληλότερο σχολικό πλαίσιο φοίτησης για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, καθώς προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία που φοιτούν κωφοί και βαρήκοοι μαθητές φαίνεται να είναι σύμφωνοι ως προς την ένταξη τους στο κανονικό σχολείο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ειδικά σχολεία, οι οποίοι πιστεύουν ότι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία κωφών.

Μια ακόμη ελληνική έρευνα που ανέδειξε κι αυτή θετική στάση για την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και μη ήταν αυτή των Galaterou & Antoniou (2017) σε 208 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικό εργαλείο. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν η κλίμακα “Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities” (ORI). Στην έρευνα αυτή το φύλο, η ηλικία καθώς και το άγχος των ερωτώμενων ήταν οι

μεταβλητές που παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των συμμετεχόντων.

Σε έρευνα που διεξήχθη στη Σλοβενία το 2017, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας έχουν θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και φάνηκε πως δε διαταράσσονται όταν έχουν στην τάξη τους έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, δηλώνουν διατεθειμένοι να αλλάξουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη στην πράξη (Stemberger & Kiswarday, 2017).

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των απόψεών τους απέναντι στη ιδέα της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να σχετίζονται με το ίδιο το παιδί, τον εκπαιδευτικό, αλλά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ο τύπος και σοβαρότητα αναπηρίας ή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Αυτό συμβαίνει γιατί η μορφή και η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών υπαγορεύουν και το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης που χρειάζεται ο μαθητής μέσα στη γενική τάξη. Οι Avramidis και Norwich (2002) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τρεις ευρύτερες κατηγορίες ειδικών αναγκών, τις κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, τις γνωστικές αναπηρίες και τα συναισθηματικά προβλήματα ή/ και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η διαμόρφωση των απόψεων απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς αναπηρία εξαρτάται ακόμη και από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έχει διαπιστωθεί ότι παράγοντες όπως η εκπαιδευτική εμπειρία, η βαθμίδα στην οποία οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν, η κατάρτιση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, η επαφή τους με ανάπηρα άτομα, η ιδέα που έχουν οι ίδιοι για την αναπηρία και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας τους επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη (ο.π).

Ακόμη, η εξασφάλιση οικονομικών πόρων και η αξιοποίηση κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Arbeiter & Hartley, 2002; Πασιίδου, 2010).

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν, αποδεικνύουν την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μέσα από την ανασκόπηση πολλών άρθρων και ερευνών, φαίνεται πως η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είναι ξεκάθαρη. Σε άλλες έρευνες παρουσιάζονται με ουδέτερη στάση, σε άλλες με θετική, ενώ σε αρκετές αρνητική στάση (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Η εικόνα αυτή δημιουργεί την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό και πιο συγκεκριμένα στον τομέα των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη.

Σύμφωνα με τους Leyser και Tappendorf (2001), η επιτυχία ή η αποτυχία ενός προγράμματος συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό

από τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τη εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Μέρος Β'

Κεφάλαιο 3

3. Η έρευνα

3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Η συμπερίληψη είναι ένας νέος σχετικά όρος για τα ελληνικά δεδομένα που όμως απασχολεί ολοένα και περισσότερο την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, ως προς την προοπτική της συμπερίληψης.

Η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής δικαιολογείται από το γεγονός ότι είναι ελάχιστες οι αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα σε σχέση με το εξωτερικό. Επιπλέον, είναι περιορισμένες οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θεσμό της συμπερίληψης με τη χρήση τη χρήση ειδικής κλίμακας μέτρησης των στάσεων, όπως είναι η STATIC. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από αυτήν την έρευνα ίσως εγείρουν κάποιους προβληματισμούς και ενδέχεται να αποτελέσουν το έναυσμα, ώστε να πραγματοποιηθούν μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη.

Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δε διάκεινται θετικά ως προς την ιδέα της συμπερίληψης, καθώς στην Ελλάδα ο

συγκεκριμένος θεσμός δεν έχει εξελιχθεί ιδιαίτερα. Ωστόσο, υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής ή με εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθάνονται πιο επαρκείς, ώστε να διδάξουν σε παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Τα ερωτήματα της έρευνας προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έχει ήδη αναφερθεί, αλλά και από τη μελέτη άλλων σχετικών ερευνών (Padeliadu & Lamproulou, 1997· Alghazo, Dodeen & Algarouti, 2003· Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, θέτονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: 1) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους;, 2) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην γενική εκπαίδευση και αυτών που εργάζονται στην ειδική αγωγή;, 3) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει κατάρτιση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και σε όσους δεν έχουν εκπαιδευτεί ανάλογα;. Αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα πρόκειται να απαντηθούν στην πορεία της μελέτης αυτής.

3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

3.2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν ογδόντα (80) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της γενικής και ειδικής αγωγής από περιοχές της Κεντρικής Μακεδονίας (νομός Θεσσαλονίκης, νομός Σερρών και νομός Δράμας). Τον καθορισμό του μεγέθους του

δείγματος επηρεάζουν παράγοντες, όπως το κόστος συλλογής των στοιχείων, ο διαθέσιμος χώρος και χρόνος, η πιθανότητα διακύμανσης των απαντήσεων μέσα στον πληθυσμό και η δυνατότητα ακρίβειας κατά την επεξεργασία των πληροφοριών. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

Στην έρευνα συμμετείχαν 28 άνδρες (35%) και 52 γυναίκες (65%), εκ των οποίων 44 άτομα (55%) είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 36 (45%) είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά τις ηλικίες των συμμετεχόντων ο Πίνακας 1 δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες.

Πίνακας 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικία.

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
20-29	11	13,8%
30-39	26	32,5%
40-49	20	25,0%
50 και άνω	23	28,8%

Σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερες πληροφορίες σχετικά με τη θέση εργασίας τους μας δίνει ο Πίνακας 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.

ΘΕΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
A/ βάθμια Εκπαίδευση	44	55,0%
B/ βάθμια Εκπαίδευση	36	45,0%

Επιπλέον, ο πίνακας 3 που ακολουθεί μας δείχνει εάν η θέση στην οποία που εργάζονται οι συμμετέχοντες αφορά τη γενική ή την ειδική εκπαίδευση.

Πίνακας 3: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη θέση

εκπαίδευσης	ΘΕΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
που	Γενική	52	65,0%
υπηρετούν.	Ειδική	28	35,0%

Από τον πίνακα 4 που βρίσκεται παρακάτω φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα (35%) έχουν πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Συνεπώς, πρόκειται για άτομα που έχουν αρκετή εργασιακή εμπειρία στον τομέα της εκπαίδευσης.

Πίνακας 4: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
1-5 έτη	16	20,0%
5-10 έτη	22	27,5%
10-15 έτη	14	17,5%
15 και άνω	28	35,0%

Όσο αναφορά την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας. Ο πίνακας 5 μας δείχνει αναλυτικά τα στοιχεία αυτά.

Πίνακας 5: Κατανομή εκπαιδευτικών ανά περιοχή τοποθέτησης.

ΠΕΡΙΟΧΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αστικό κέντρο	37	46,3%
Περιφέρεια	43	53,8%

Επιπλέον, ο πίνακας 6 μας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα εργάζονται στη δημόσιο εκπαίδευση κι όχι στον ιδιωτικό τομέα.

Πίνακας 6:

Κατανομή

ΘΕΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Δημόσια εκπαίδευση	70	87,5%
Ιδιωτική εκπαίδευση	10	12,5%

εκπαιδευτικών ανά θέση εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις σπουδές των συμμετεχόντων ο πίνακας 7 μας δίνει τα στοιχεία σχετικά με την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Πίνακας 7 : Κατανομή εκπαιδευτικών ανά τίτλο σπουδών.

ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ
Πτυχίο ΑΕΙ	52	65,0%
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	5,0%
Μεταπτυχιακός Τίτλος	23	28,8%
Διδακτορικό Δίπλωμα	1	1,3%

Σχετικά με την κατάρτιση των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν την ειδική εκπαίδευση προκύπτει ότι το 53,8% των εκπαιδευτικών έχουν λάβει κάποια κατάρτιση σε θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή (πίνακας 8).

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	43	53,8%
Όχι	37	46,3%
ΣΥΝΟΛΟ	80	100,00%

Πίνακας 8: Κατανομή εκπαιδευτικών σχετικά με κατάρτιση στην ειδική αγωγή.

Για τους συμμετέχοντες που έχουν λάβει κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα ποσοστά για το είδος της κατάρτισης που έχουν λάβει.

ΕΙΔΟΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΑ
Συνέδρια	10	14,7%
Επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας	20	29,4%
Επιμορφωτικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (300 ωρών και άνω)	17	25,0%
Μεταπτυχιακές σπουδές	16	23,5%
Διδακτορικό δίπλωμα	1	1,5%
Άλλο.....	4	5,9%

Πίνακας 9: Κατανομή εκπαιδευτικών ανάλογα με το είδος κατάρτισης στην ειδική αγωγή.

3.2.2 Μέθοδος και πορεία της έρευνας

Η βιβλιογραφική έρευνα και η μελέτη εμπειρικών ερευνών στο διεθνή και εγχώριο χώρο οδήγησαν στην επιλογή του θέματος της παρούσας

εργασίας, καθώς η συζήτηση γύρω από τη συμπερίληψη φαίνεται να προβληματίζει τους επιστήμονες στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επίσης, διαπιστώνεται ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που να έχουν προκύψει από τη χρήση ειδικής κλίμακας μέτρησης των στάσεων, πόσο μάλλον σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με το θεσμό της συμπερίληψης.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2017 με τους ογδόντα (80) συμμετέχοντες να προέρχονται από τρεις διαφορετικούς νομούς- περιοχές της Κεντρικής Μακεδονίας, τον νομό Θεσσαλονίκης, τον νομό Σερρών, τον νομό Δράμας. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και διανεμήθηκαν από την ερευνήτρια. Επιλέχθηκε η προσωπική επαφή προκειμένου να δοθούν διευκρινίσεις για τη συμπλήρωσή τους. Ο χώρος και ο χρόνος των συναντήσεων προέκυπτε έπειτα από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες, έχοντας ως βασική προϋπόθεση να υπάρχει ησυχία για να μην επηρεαστεί η συγκέντρωση τους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν θετικά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

3.2.3 Συνοπτική παρουσίαση του εργαλείου της έρευνας

Ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δύο μέρη αποτέλεσε το εργαλείο της παρούσας έρευνας. Το πρώτο μέρος του περιλαμβάνει ερωτήσεις συλλογής βασικών δημογραφικών στοιχείων και ερωτήσεις

πολλαπλής επιλογής που σχετίζονται με τη μέχρι τώρα εμπειρία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (16 ερωτήσεις), ενώ το δεύτερο μέρος αφορά την εκτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και περιέχει τις είκοσι (20) προτάσεις/ δηλώσεις της Scale of Teachers' Attitudes towards Inclusive Classrooms (STATIC) του Cochran (1997). Η προσαρμογή της κλίμακας στα ελληνικά έγινε με την τεχνική της μετάφρασης- επαναμετάφρασης (βλ. Παράρτημα). Οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ οι είκοσι (20) προτάσεις-δηλώσεις της κλίμακας αφορούν θέματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη.

Η κλίμακα STATIC έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες σχετικές με τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη (Chopra, 2008· MacCarthy, 2010· Πατσίδου, 2010· Walker, 2012· Nishimura & Busse, 2016) για αυτό και επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα εργασία. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν με την κάθε πρόταση σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται με τον παρακάτω τρόπο: 0= Διαφωνώ απόλυτα, 1= Διαφωνώ, 2 = Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ, 3 = Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή της κλίμακας STATIC, πριν από τον υπολογισμό του συνολικού δείκτη μέτρησης της στάσης των εκπαιδευτικών, γίνεται αντιστροφή της κωδικοποίησης των αρνητικών διατυπωμένων σε θετικές διατυπωμένες ερωτήσεις έτσι ώστε οι ψηλότερες

βαθμολογίες να δείχνουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο αντιστράφηκαν οι ερωτήσεις 3, 4, 7, 9,13, 15 που είναι αρνητικά διατυπωμένες ως προς το θεσμό της συμπερίληψης. Επιπλέον, κατά την κατασκευή της κλίμακας STATIC (Cochran, 1997) εφαρμόστηκε η στατιστική τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης και προσδιορίστηκαν τέσσερις επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες), που περιγράφουν τις στάσεις αυτές. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης,
2. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συμπερίληψης,
3. Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη,
4. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης.

3.2.4 Επεξεργασία των δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences).

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων υπολογίστηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες (ποσοστά %), δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι, διάμεσες τιμές), δείκτες διασποράς (τυπικές αποκλίσεις). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο του συνολικού δείκτη της κλίμακας STATIC και για τους τέσσερις (4) παράγοντες. Οι έλεγχοι για το εάν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των

συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες πραγματοποιήθηκε είτε με τον έλεγχο μέσων τιμών T- test, είτε με τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης ANOVA.

Κεφάλαιο 4

4. Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφικά αποτελέσματα αναφορικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν σχετικά με την παρουσία μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (41,3%) δήλωσε ότι στη μέχρι τώρα εκπαιδευτική τους εμπειρία έχουν συναντήσει παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρκετά συχνά. Αναλυτικά, ο πίνακας 10 μας δίνει πληροφορίες αυτές.

	ΠΑΡΟΥΣΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΑ(%)
	Ελάχιστες φορές	24	30,0
	Αρκετά συχνά	33	41,3
	Συχνά	13	16,3
	Πολύ συχνά	10	12,5
Πίνακας	ΣΥΝΟΛΟ	80	100,0

10:
Κατανομή εκπαιδευτικών σχετικά με την εκτίμηση παρουσίας παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη.

Όσο αναφορά στις περιπτώσεις των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν βρεθεί μέσα στις τάξεις των ερωτηθέντων

εκπαιδευτικών παρακάτω ακολουθούν τα στοιχεία που αφορούν την κατανομή των μαθητών με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή την αναπηρία στις αίθουσες διδασκαλίας των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, ο πίνακας 11 μας πληροφορεί για τις περιπτώσεις αυτές.

ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ
Μαθησιακές Δυσκολίες	68	27,4%
Προβλήματα Συμπεριφοράς	63	25,4%
Κινητικά Προβλήματα	27	10,9%
Νοητική Υστέρηση	32	12,9%
Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή	30	12,1%
Κώφωση-Βαρηκοΐα	7	2,8%
Οπτική αναπηρία (ολική ή μερική τύφλωση)	15	6,0%
Καμία από τις παραπάνω	2	0,8%
Όλες οι παραπάνω	4	1,6%

Πίνακας 11: Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για παρουσία μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μελετώντας τον πίνακα 12 μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους το είδος της αναπηρίας ή/ και της εκπαιδευτικής ανάγκης για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Αναλυτικότερα:

ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %
Μαθητές με οπτική αναπηρία (ολική ή μερική τύφλωση)	20	10,0%
Μαθητές με βαρηκοΐα/ κώφωση	14	7,0%
Μαθητές με κινητικά προβλήματα	41	20,5%
Μαθητές με νοητική υστέρηση	9	4,5%
Μαθητές με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή	5	2,5%
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	47	23,5%
Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	37	18,5%
Όλες	21	10,5%

Καμία	6	3,0%
--------------	---	------

Πίνακας 12: Περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με δυνατή τη συμπερίληψη.

Στην ερώτηση που αφορούσε την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία υποστηρίζεται σχεδόν ομόφωνα ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται ανεπιτυχώς (πίνακας 13).

ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΑ%
Ναι	5	6,3%
Όχι	75	93,8%
ΣΥΝΟΛΟ	80	100,0%

Πίνακας 13: Επιτυχία συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σχετικά με τους βασικούς λόγους που επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή της συμπερίληψης ο πίνακας 14 μας δείχνει λεπτομερώς τι πιστεύουν οι ερωτηθέντες.

ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %
Ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή	32	28,8%
Απουσία εξειδικευμένου προσωπικού	21	18,9%
Περιορισμένος αριθμός υπηρεσιών διάγνωσης και αξιολόγησης	15	13,5%
Όλα τα παραπάνω	39	35,1%
Τίποτα από τα παραπάνω	2	1,8%
Άλλο.....	2	1,8%

Πίνακας 14: Λόγοι αποτυχίας συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, για το αν η συμπερίληψη μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά (πίνακας 15).

ΩΦΕΛΕΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΑ%
Ναι	73	91,3
Όχι	7	8,8
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	80	100,0

Πίνακας 15: Ωφελιμότητα συμπερίληψης για μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη. Ο πίνακας 16 μας δίνει τα αντίστοιχα στοιχεία που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική πρόοδο των μαθητών αυτών όταν εκπαιδεύονται στη γενική τάξη.

	ΤΙΜΗ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ (%)
1	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,5%
2	Διαφωνώ	10	12,5%
3	Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ	16	20,0%
4	Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ	35	43,8%
5	Συμφωνώ	16	20,0%
6	Συμφωνώ απόλυτα	1	1,3%

Πίνακας 16: Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη.

Επίσης, στα οφέλη της συμπερίληψης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν να συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της επαφής με τους

υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Τα στοιχεία στον πίνακα 17 που ακολουθεί δείχνουν ξεκάθαρα την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αλληλοεπίδραση με τους συμμαθητές επηρεάζουν θετικά την κοινωνική τους ανάπτυξη.

	ΤΙΜΗ	ΠΛΗΘΟΣ(N)	ΠΟΣΟΣΤΑ (%)
1	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,3%
2	Διαφωνώ	0	0,0%
3	Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ	5	6,3%
4	Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ	28	35,0%
5	Συμφωνώ	40	50,0%
6	Συμφωνώ απόλυτα	6	7,5%

Πίνακας 17. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης.

4.2 Αποτελέσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μέσω της κλίμακας STATIC.

Στον πίνακα 18 που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για καθεμιά από τις είκοσι δηλώσεις-προτάσεις της κλίμακας STATIC με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν. Όσο πιο υψηλή είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο της κάθε επιμέρους δήλωσης, ενώ όσο πιο μικρή είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η διαφωνία.

Μελετώντας τον πίνακα 18 διαπιστώνουμε ότι η μεγαλύτερη μέση τιμή (5,15) αφορά στη δήλωση 17 όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να κάνουν ειδικές προσαρμογές στο χώρο της τάξης τους για να

ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Την ίδια στιγμή η χαμηλότερη μέση τιμή (3,27) στη δήλωση 2 μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ότι έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αν και δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες των μαθητών είναι διατεθειμένοι να κάνουν αλλαγές ώστε να το μάθημα να προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών τους.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, εξετάζοντας τη μέση τιμή στη δήλωση- πρόταση 20 της κλίμακας STATIC που αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, οι συμμετέχοντες εκφράζουν θετική άποψη απέναντι στη συμπερίληψη (3,75). Ταυτόχρονα, στη δήλωση- πρόταση 7 της κλίμακας STATIC που αφορά τη φοίτηση των μαθητών αυτών στην ειδική τάξη η μέση τιμή που δίνεται είναι 3,46. Φαίνεται λοιπόν να μην έχουν ξεκάθαρη γνώμη για το εάν επιλέγουν τη συμπερίληψη στη γενική τάξη ή στα τμήματα ένταξης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η συμπερίληψη οφελεί την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς ενισχύει θετικά τις κοινωνικές τους αλληλοεπιδράσεις. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τις μέσες τιμές στις δηλώσεις- προτάσεις της κλίμακας STATIC (11,12,14) που αφορούν στα οφέλη της συμπερίληψης (βλ. πίνακα 18).

Ταυτόχρονα, ανησυχία διακρίνεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα της επίδρασης που θα έχει η συμπερίληψη στην ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Η ανησυχία αυτή επιβεβαιώνεται

στην πρόταση-δήλωση 15 της κλίμακας STATIC που αναφέρει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπολοίπων παιδιών καθώς η μέση τιμή είναι 4,37.

Άξιο λόγου είναι το στοιχείο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν να έχουν υποστηρικτές στην προσπάθειά τους, τους διευθυντές των σχολείων στα οποία εργάζονται μέσω της δήλωσης-πρότασης 19 της κλίμακας STATIC με μέση τιμή 4,78.

Πίνακας 18 : Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1.Είμαι σίγουρος για τις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες.	3,68	1,352
2.Έχω εκπαιδευτεί επαρκώς ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.	3,27	1,492
3.Απογοητεύομαι εύκολα όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές ανάγκες.	4,42	,962
4.Νιώθω ανησυχία όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου.	4,28	1,408
5.Αν και τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους σε νοητικό, σωματικό, ψυχικό επίπεδο, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα.	4,32	1,019
6.Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος (πρόοδος στη σχολική επίδοση) είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	4,56	,832
7.Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	3,46	1,149
8.Νιώθω άνετα να διδάξω σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία.	4,86	,808
9.Έχω δυσκολίες στο να διδάξω σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα.	4,45	1,148
10.Μπορώ να χειριστώ επαρκώς μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς	4,76	,868
11.Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης.	4,57	,779

12.Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη.	3,66	1,056
13.Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη γενική τάξη.	3,58	1,122
14.Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη.	4,36	1,065
15.Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπολοίπων παιδιών.	4,37	1,148
16.Ειδική πρακτική εκπαίδευση στη διδασκαλία θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.	4,68	1,136
17.Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές προσαρμογές στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	5,15	,680
18.Προσαρμοσμένα υλικά και εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	3,47	1,328
19.Ο διευθυντής μου στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων προσαρμογών για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες	4,78	,803
20.Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη	3,75	1,205

Κάθε μια από τις παραπάνω δηλώσεις του πίνακα 18 αναφέρεται στους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας STATIC:

- 1) πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης,
- 2) θέματα επαγγελματικής επάρκειας ως προς τη συμπερίληψη,
- 3) προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη,
- 4) εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Η κατανομή των δηλώσεων στους παράγοντες που ορίζει η κλίμακα, σύμφωνα πάντα με τον κατασκευαστή, φαίνεται στον πίνακα 19 που ακολουθεί παρακάτω. Εφαρμόζοντας τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα που προέκυψαν από τις δηλώσεις των

εκπαιδευτικών στην κλίμακα STATIC έγινε επιβεβαίωση της ύπαρξης των τεσσάρων παραγόντων.

Παράγοντας	Δηλώσεις
1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης	7,11,12,13,14,15, 20
2. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας ως προς τη συμπερίληψη	1,2,3,4,9
3. Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη	5,6,10,16
4. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη συμπερίληψη	8,17,18,19

Πίνακας 19: Δηλώσεις που αναφέρονται στους τέσσερις παράγοντες

Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach για τους τέσσερις παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 20. Το μέγεθος των συντελεστών αυτών μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι οι παράγοντες αυτοί είναι αξιόπιστοι και να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο ανάλυσης.

Πίνακας 20: Δείκτες αξιοπιστίας των τεσσάρων παραγόντων

Παράγοντας	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a
1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης	0,827
2. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συμπερίληψης	0,860
3. Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη	0,61
4. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης	0,59

Συνολικός δείκτης αξιοπιστίας 0,85

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας δημιουργήθηκαν τέσσερις μεταβλητές που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τους αντίστοιχους παράγοντες και μία μεταβλητή για το συνολικό δείκτη στάσης τον STATIC. Οι μεταβλητές αυτές προέκυψαν από το λόγο του αθροίσματος των μεταβλητών που απαρτίζουν τον κάθε παράγοντα προς το πλήθος των

ερωτήσεων του κάθε παράγοντα, διατηρώντας έτσι την κλίμακα 0 (απόλυτη διαφωνία) έως 5 (απόλυτη συμφωνία).

Για την περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές μαζί με τις τυπικές αποκλίσεις, τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές για τους τέσσερις παράγοντες καθώς και για το συνολικό δείκτη της στάσης των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη. Οι μέσες τιμές μαζί με τις τυπικές αποκλίσεις και τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές για τους τέσσερις παράγοντες καθώς και για το συνολικό δείκτη της στάσης των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη παρουσιάζονται στον πίνακα 21 που ακολουθεί.

Μελετώντας τον πίνακα 21 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα διατηρούν πιο θετική άποψη όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης και λιγότερη θετική άποψη σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η μεγαλύτερη μέση τιμή 4,84 ανήκει στον τέταρτο παράγοντα, δηλαδή το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης, και η μικρότερη 3,95 στον πρώτο παράγοντα που σχετίζεται με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμπερίληψης.

Η μέση τιμή του συνολικού δείκτη της στάσης των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι υπάρχει μια θετική άποψη απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης, αφού αυτή ήταν 4,5 με τυπική απόκλιση 0,72. Συνεπώς, το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με την πρώτη υπόθεση της έρευνας μας, καθώς αναμενόταν οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης.

Πίνακας 21: Συνολικός δείκτης- Ελάχιστη- Μέγιστη τιμή- Τυπική Απόκλιση των τεσσάρων παραγόντων.

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ	3	6	4,50	0,72
1. Πλεονεκτήματα και				

μειονεκτήματα συμπερίληψης	2	6	3,95	1,009
2. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με εφαρμογή της συμπερίληψης	2	6	4,13	1,13
3. Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη	3	6	4,64	0,64
4. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία	3	6	4,84	0,63

4.3 Αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών

Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των απόψεων των συμμετεχόντων ως προς τη συμπερίληψη οι εξαρτημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν α) ο Συνολικός Δείκτης STATIC και β) οι τέσσερις παράγοντες της κλίμακας STATIC. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία στην γενική ή ειδική εκπαίδευση και η κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι στατιστικοί έλεγχοι έγιναν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Αρχικά, σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας, εξετάστηκε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών t-test. Από τους πίνακες 22 και 23 που ακολουθούν συμπεραίνουμε ότι η διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντική (t=-

2,268, $df=100,692$, $p=0,025<0,05$). Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο του συνολικού δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη (STATIC) ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι απόψεις των συμμετεχόντων στον τρίτο παράγοντα «Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη», αλλά και στον τέταρτο παράγοντα «Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης» φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο των συμμετεχόντων, καθώς διαπιστώνεται διαφορά στο μέσο όρο μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 22: Μέση τιμή της μεταβλητής φύλο με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη.

	ΦΥΛΟ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης	Άνδρας	51	3,75	1,146
	Γυναίκα	94	4,06	,914
2.Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με τη συμπερίληψη	Άνδρας	51	4,00	1,077
	Γυναίκα	94	4,20	1,169
3.Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη	Άνδρας	51	4,43	,735
	Γυναίκα	94	4,76	,552
4.Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία	Άνδρας	51	4,66	,596
	Γυναίκα	94	4,94	,640
Συνολικός δείκτης	Άνδρας	51	4,31	,721
	Γυναίκα	94	4,60	,704

Πίνακας 23 : Έλεγχος μέσων τιμών της μεταβλητής φύλο με το συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη και προς τους 4 παράγοντες.

F Sig. t df p

1.Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης	8,756	,004	-	143	,069
			1,8 31		
2.Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με τη συμπερίληψη	,372	,543	-	143	,309
			1,0 21		
3.Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη	5,134	,025	-	143	,003
			3,0 42		
4.Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία	,166	,684	-	143	,011
			2,5 70		
Συνολικός δείκτης	,513	,475	-	143	,024
			2,2 83		
			-	100,6	,025
			2,2 92 68		

Σύμφωνα με την επόμενη υπόθεση της έρευνας, ελέγχουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το εάν υπηρετούν στη γενική ή ειδική εκπαίδευση. Για τον έλεγχο αυτού του ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Από τον πίνακα 24 μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε, εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όσο

αναφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F=0$, $p=1,000>0,05$) αλλά και όσον αφορά και τους παράγοντες 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης»,3 «Προσωπική τοποθέτηση ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης» και 4 «Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία». Ωστόσο, ως προς τον παράγοντα 2 που σχετίζεται με τα «θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με την εφαρμογή της συμπερίληψης» υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε ($p=0,000<0,05$). Δηλαδή, το πόσο επαρκείς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη επηρεάζεται από το εάν εργάζονται στην γενική ή ειδική εκπαίδευση. Ο πίνακας 24 που ακολουθεί μας δίνει τα στοιχεία.

Πίνακας 24

Εξαρτημένη μεταβλητή: θέση στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση.

	df	F	p
1.Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης	3	,310	,818
2.Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με τη συμπερίληψη	4	8,573	,000
3.Προσωπική τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη	4	,003	1,000
4.Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία	7	2,414	,026
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ	2	,000	1,000

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην υπόθεση ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερη κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής αναμένεται να έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη αναφορικά με όλους τους παράγοντες που συνδέονται με την εφαρμογή της συμπερίληψης και αξιολογεί η κλίμακα STATIC σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχη κατάρτιση. Για τον έλεγχο της υπόθεσης αυτής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών t- test (Πίνακας 25). Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 25 παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής που αφορά την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής σε σχέση με το συνολικό δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη.

Πίνακας 25: Έλεγχος των τιμών της μεταβλητής κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής σε σχέση με το συνολικό δείκτη στάσης προς τη συνεκπαίδευση

	Έχετε λάβει κάποια κατάρτιση για την ειδική αγωγή;	N	Mean	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ		ρ
				ΣΗ	F	
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ	Ναι	79	4,71	,668	2,219	0,000
	Όχι	66	4,24	,703		

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t-test, η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, εκείνων που έχουν κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκείνων που δεν έχουν αντίστοιχη κατάρτιση, είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,00 < 0,05$) και επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διαφορά που παρατηρείται στο συνολικό δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη είναι στατιστικά σημαντική. Όπως φαίνεται ο συνολικός δείκτης της στάσης προς τη συμπερίληψη για τα άτομα που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής

(4,71) είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο δείκτη στάσης συμπερίληψης για τα άτομα που δεν έχουν καταρτιστεί σε θέματα ειδικής αγωγής.

Διαφαίνεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν καταρτιστεί σε θέματα ειδικής αγωγής είχαν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αντίστοιχη επιμόρφωση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση της έρευνας.

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών όπως αυτή προκύπτει με βάση τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας STATIC χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον πίνακα 26 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία και τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA.

Πίνακας 26:

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της μεταβλητής που αφορά την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής σε σχέση με τους τέσσερις παράγοντες.

Έλεγχος των τιμών των τεσσάρων παραγόντων σε σχέση με την κατάρτιση σε επιμόρφωση ειδικής αγωγής των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Έχετε λάβει κάποια κατάρτιση για την ειδική αγωγή;	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	t	p
1.Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης	Ναι	79	4,01	1,006	,631	,428
	Όχι	66	3,88	1,015		
2.Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με τη συμπερίληψη	Ναι	79	4,61	1,018	38,32 0	,000
	Όχι	66	3,56	1,010		
3.Προσωπική	Ναι	79	4,72	,673	2,115	,148

τοποθέτηση ως προς τη συμπερίληψη	Όχι	66	4,56	,592		
4.Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία	Ναι	79	4,91	,651	1,940	,166
	Όχι	66	4,76	,615		

Η σημαντικότητα του ελέγχου για τον Παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με τη συμπερίληψη» είναι 0,000 ($p < 0,05$). Μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι για την ανεξάρτητη μεταβλητή που εξετάζουμε και αφορά την κατάρτιση στην ειδική αγωγή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τη μέση τιμή των δεικτών της στάσης προς τη συμπερίληψη.

Ο δείκτης της στάσης προς τη συμπερίληψη των ατόμων που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο δείκτη στάσης των εκπαιδευτικών που δεν έχουν αντίστοιχη κατάρτιση. Αυτό σημαίνει ότι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής, όσοι δεν έχουν λάβει σχετική κατάρτιση εκφράζουν αρνητικότερη άποψη σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Κεφάλαιο 5

5. Συμπεράσματα

5.1 Συζήτηση

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας που αφορούν την εφαρμογή της συμπερίληψης προκύπτει ότι οι

εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται επιτυχώς στα ελληνικά σχολεία.

Οι κυριότεροι λόγοι στους οποίους αποδίδεται η αναποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού, ο περιορισμένος αριθμός υπηρεσιών διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών. Οι παράμετροι αυτοί επιβεβαιώνονται και στη βιβλιογραφική έρευνα που αφορά την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης,

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται με επιτυχία στην Ελλάδα, αντίθετα από ό,τι αναμενόταν, φαίνεται να έχουν την άποψη ότι η συμπερίληψη αποτελεί επιθυμητή πρακτική για μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από την έρευνα, επίσης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ιδέα της συμπερίληψης για συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών και όχι για όλους τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιβεβαιώνοντας το αποτέλεσμα άλλων ερευνών όπως των Kochhar, West και Taymans (2000), αλλά και των Yuen και Westwood (2001).

Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες δείχνουν να είναι περισσότερο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με κινητικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς οι ίδιοι δηλώνουν πιο άνετοι να διδάξουν σε αυτές τις περιπτώσεις μαθητών. Επιπλέον, φαίνεται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να διατηρούν επιφυλακτική στάση ως προς τη συμπερίληψη σε μαθητές με οπτική

αναπηρία, πρόβλημα ακοής, νοητική υστέρηση και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Παρομοίως, το αποτέλεσμα της έρευνάς μας επιβεβαιώνει και η έρευνα των Avramidis και Norwick (2002), όπου κι εκεί οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πιο θετικοί απέναντι στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες ή μέτριες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Θετικό είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη έχει οφέλη για τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στον κοινωνικό, όσο και στο γνωστικό τους τομέα. Το εύρημα αυτό συναντούμε και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα των Αβραμίδη και Καλυβά (2007), όπου εκεί οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο προωθεί τη γνωστική και την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Αβραμίδη και Καλυβά (2007) οι συμμετέχοντες εκφράζουν επιφυλάξεις για το τι θα συμβεί εάν αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Επιπροσθέτως, από έρευνα των McLeskey και Waldron (2002^a) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι ανησυχούν μήπως το ακαδημαϊκό επίπεδο της τάξης μειωθεί εξαιτίας της φοίτησης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε αυτήν. Παρόμοια ανησυχία διακρίνεται και στους εκπαιδευτικούς στη δική μας έρευνα, καθώς αρκετά ισχυρή είναι η άποψη ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπολοίπων παιδιών χωρίς αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα δηλώνει πρόθυμη στο να μεταβεί στις απαραίτητες

προσαρμογές και στη χρήση του κατάλληλου εξοπλισμού που θα βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σε έρευνες των McLeskey και Waldron (2002^β), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους σχετικά με τις προσαρμογές που είναι αναγκαίες για τη διδασκαλία των παιδιών αυτών, αλλά και των Arbeiter και Hartley (2002) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου την εξασφάλιση υλικής βοήθειας.

Ακόμη, ενθαρρυντικό είναι το στοιχείο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν να έχουν υποστηρικτές στην προσπάθειά τους, τους διευθυντές των σχολείων στα οποία εργάζονται. Σε αντίθεση έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας της Πατσίδου (2010), όπου οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την υποστήριξη που δέχονται από τον διευθυντή.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, όπως διαφαίνεται από την ανάλυση των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας STATIC, διατηρούν θετική άποψη όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης. Ωστόσο, παρατηρείται να διατηρούν λιγότερη θετική άποψη σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Επιπλέον, οι απόψεις των συμμετεχόντων όσο αναφορά το θεσμό της συμπερίληψης, το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο των συμμετεχόντων, καθώς διαπιστώνεται διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Woodcock (2013) όπου στη μελέτη του οι μεταβλητές όπως το φύλο

και η κατάρτιση των ερωτώμενων δεν παρουσίασαν σημαντικές στατιστικές διαφορές. Από την άλλη μεριά οι Galaterou & Antoniou (2017) στην έρευνα τους συμπεριλαμβάνουν επίσης το φύλο στις μεταβλητές που παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των συμμετεχόντων.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια τους στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να επιβεβαιώνονται οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας, καθώς εκπαιδευτικοί με κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δηλώνουν πιο άνετοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το στοιχείο αυτό παρατηρείται και σε έρευνα των Avramidis και Norwick (2002), αλλά και των Yuen και Westwood (2001). Μάλιστα, στην έρευνά μας το πόσο επαρκείς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη φαίνεται να επηρεάζεται από το εάν εργάζονται στην γενική ή ειδική εκπαίδευση.

Εκτός αυτού, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν καταρτιστεί σε θέματα ειδικής αγωγής είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία στο γενικό σχολείο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει σχετική κατάρτιση και εκφράζουν αρνητικότερη άποψη για τη συμπερίληψη. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη διεύρυνση του θεσμού της συμπερίληψης. Το στοιχείο αυτό προκύπτει και από την έρευνα των Anderson και των συνεργατών (2007) όπου οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προϋπόθεση για την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων συμπερίληψης την επιμόρφωσή τους σχετικά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με αναπηρία.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και το συνολικό δείκτη στην κλίμακα STATIC καταδεικνύεται θετική τάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη. Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν θετική άποψη απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά υπό ορισμένες προϋποθέσεις, όπως το είδος της αναπηρίας ή/ και της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, η επιμόρφωση- κατάρτιση που έχουν οι ίδιοι, η εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις είκοσι δηλώσεις- προτάσεις της κλίμακας STATIC, δείχνουν ότι ενώ είναι θετικοί προς το θεσμό της συμπερίληψης αναγνωρίζοντας τα οφέλη που προσφέρει στους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διατηρούν επιφυλάξεις ως προς την πρακτική εφαρμογή της. Ανάλογες επιφυλάξεις έχουν εκφράσει οι εκπαιδευτικοί και στην έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007). Ειδικότερα, στην έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και αναγνώριζαν τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης ήταν επιφυλακτικοί αναφορικά με τα πρακτικά ζητήματα που ενδεχομένως θα προέκυπταν κατά την εφαρμογή της.

Στην έρευνά μας, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τα πρακτικά ζητήματα που αφορούν την εφαρμογή της συμπερίληψης, ενδεχομένως, εκφράζει την ανησυχία τους σχετικά με το κατά πόσο έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.2 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών (80 άτομα) και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα δε μπορούν να

γενικευτούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, ο υποκειμενικός χαρακτήρας των απαντήσεων, καθώς πρόκειται για διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της συμπερίληψης, δεν καθιστά δυνατή τη συναγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Στους περιορισμούς αξίζει να αναφερθούν οι δυο σχετικά χαμηλές τιμές στο δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha που αφορά απο τους τέσσερις παράγοντες τον παράγοντα 3 και 4 με τιμή 0,61 και 0,59 αντιστοίχως.

Ωστόσο, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση του θεσμού της συμπερίληψης στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, καθώς οι έρευνες που αφορούν τη συμπερίληψη στην Ελλάδα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς το θεσμό αυτό είναι περιορισμένες σε αριθμό.

Πέρα από αυτό, τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία μπορούν να διευρύνουν τον προβληματισμό σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, να δώσουν πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, να αναδείξουν το βαθμό που οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της και να εντοπίσουν τις παρεμβάσεις που απαιτούνται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

Τέλος, είναι πιθανό να συμβάλλουν στη λήψη μέτρων για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα αυτό, καθώς φαίνεται πως όσο πιο θετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα για επιτυχημένη εκπαίδευση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Arbeiter, S. & Hartley, S. (2002). Teachers' and Pupils' Experiences of Integrated Education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 61-78.

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

Alahbabi, A. (2009). K – 12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.

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

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

Alghazo, E. M. , Dodeen, H. & Algaryouti, I, A. (2003). Attitudes of pre- service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37 (4), 1-12.

Anderson, J. K., Klassen, M. R. & Georgiou K, G.(2007). Inclusion in Australia. What teachers say they need and what psychologists can offer, *School Psychology International*, 28 (2), 131-147.

Βάκρου, Α. & Δημάκος, Ι. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών σε ειδικά σχολεία και σχολεία γενικής εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός λόγος*, 33-54.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου – Σιδέρη Α. (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία* (σελ. 55 – 68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bannister, C., Sharland, V., Thomas, G., Upton, V. & Walker, D. (1998). Changing from a special school to an inclusion service, *British Journal of Special Education*, 25 (2), 65-69.

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

Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? Στο M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (σ. 232). London: Routledge

Boyle, M. J. & Hernandez, C. M. (2016). *An Investigation of the Attitudes of Catholic School Principals towards the Inclusion of Students with Disabilities*. *Journal of Catholic Education*, 20 (1), 190 – 219.

Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 1-16.

Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. *British Educational Research Association Annual Conference, 3-6 September 2008*. Edinburgh: Heriot-Watt University.

Cochran, H. K. (1997). *The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusion (STATIC)*. Doctoral dissertation. Tuscaloosa: University of Alabama. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου, 2017 από <https://eric.ed.gov/?id=ED415259>

Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers: Attitudes toward inclusive education as measured by the Scale of Teachers Attitudes Towards Inclusive Classrooms. *Midwestern Educational Research Association*, Chicago, IL. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου, 2017 από <https://eric.ed.gov/?id=ED426548>

Clough, P., & Lindsay, G. (1991). Integration and the Support Service (Slough, NFER). Cook, BG (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. (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, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*.

Cross, A.F., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169–183

Chhabra, S., Bose, K. & Chadha, N. (2018). Early Childhood Educators' Perspectives and Practices About Inclusion of Children With Special Needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*, 32 (2), 234 – 249

D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*.

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, 27 (4), 573 – 589.

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

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Journal of Education*, 40(4), 369–386.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring

Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50 – 65.

Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter – Pishgahi, L. & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (3), 169 – 183.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99

Galaterou, J. & Antoniou A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32 (4), 643 – 658.

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

Hastings, R.P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.

Heyne, L.A. (2003). Solving organizational barriers to inclusion using education, creativity, and teamwork. *Impact: Feature Issue on Social Inclusion through*

Recreation for Persons with Disabilities, 16(2) Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000α). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000β). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες αναπτυξιακές προσεγγίσεις. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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.

Jarvis, J. & Iantafi, A. (2006). Deaf people don't dance: Challenging student teachers' perspectives of pupils and inclusion. *Deafness and Education International*, 8, 75 – 87.

Jennings, T., (2007). Addressing diversity in US teacher preparation programs: a survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1258–1271

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36

Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη:Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion, in Stainback, S. & Stainback, W. (eds). *Inclusion: A guide for educators*, pp. 17-27. Baltimore: Brookes, Pub. Co.

Knight, B.A. (1999). Toward inclusion of students with special educational needs in the regular classroom, *Support for Learning*, 14, 3-7.

Kochhar, C. A., West, L. L. & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice – Hall.

Κόμπρος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική: ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτάντος, Δ. (2000). Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 65-85.

Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001) . Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, 121*, 751–61

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

MacCarth, P.M. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom*. Διδακτορική εργασία. Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University.

Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. (2002) ‘I wasn’t trained to work with them’: mainstream teachers’ attitudes to children with speech and language difficulties, *International Journal of Inclusive Education, 6*(3), 199–215.

McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2002a). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan, 84* (1), 65-73.

McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2002b). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations, *Teacher Education and Special Education. 25* (1), 41-54.

Νάνου, Α. (2009). Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «Ένα σχολείο για όλους». Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου, 2017 από <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=248&cid=65> .

Nishimura, T.S., & Busse, R.T. (2016). A factor analytic validation study of the Scale of Teachers’ Attitudes towards Inclusive Classrooms (STATIC). *International Journal of Special Education, 31* (2).

Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ 80. «Περί ειδικής αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2017 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ167/85. «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2017 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α78/14-3-2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2017 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α'199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2017 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm

Νόμος 4115/2013, ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013. Άρθρο 39 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου, 2017 από http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos4115_2013_EOPPEP.pdf

Νόμος 4186/2013, ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013. Άρθρο 28 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου, 2017 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4186_2013_fek193.pdf

Νόμος 4552/2017, ΦΕΚ 17/Α/15-2-2017. Άρθρο 11 που αφορά ρύθμιση θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου, 2017 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4452-2017-phek-17a15-2-2017.html>

Νόμος 4823/2021, ΦΕΚ 136/3-8-2021. Άρθρο 11 Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-26

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

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

Παντελιάδου, Σ. & Κωτούλας, Β. (1997). Σχολική ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια πρόταση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*

Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of Special and Regular Education Teachers Towards School Integration, *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), 173-183.

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση- Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές

της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Επιμορφωτικό Συνέδριο. Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II*, 25 – 27 Ιουλίου 2013. Καμμένα Βούρλα.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-11

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική εργασία. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α', Αθήνα

Pivik, J., McComas, J., & LaFlanne, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 61(1), 97-107.

Rafferty, Y. & Griffin, K. W. (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., Cig, O. & Parlak – Rakap, A. (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (2), 98 – 109.

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

Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). *Inclusive Education in the 21st Century: A New Introduction to Special Education*. Wadsworth: Thomas Learning.

Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-18.

Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω

Smith, R.W., Austin, D.R., Kennedy, D.W., Lee, Y., & Hutchinson, P. (2005) *Inclusive and special recreation: Opportunities for persons with disabilities* (5th ed.). Boston: McGraw Hill.

Stemberger, T. & Kiswarday, V. R. (2017). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 47 – 58.

Στέφα, Α. (2001-2002). Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 15, 70-74.

Subban, P. & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*.

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

Tilstone, C. (2000). Η inclusion μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη. Ουτοπία ή πραγματικότητα;* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

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

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, New York: RoutledgeFalmer. Ανακτήθηκε

στις 20 Ιανουαρίου, 2017 από

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Voorman, J.M., Dallmeijer, A.J., Schuengel, C., Knol, D.L., Lankhorst, G.J., & Becher, J.G. (2006). Activities and participation of 9- to 13-year-old children with cerebral palsy. *Clinical Rehabilitation*, 20(11), 937-948.

Vrasmas, T., (2010). *School inclusion of children with special educational needs. Aspirations and Realities*. Bucuresti: Vanemonde Publishing.

Waldron, N. L., & Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-405.

Walker, J.T. (2012). *Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities*. Διδακτορική εργασία. School of Education, Loyola University.

Watkins, A. (2003). *Key Principles for Special Needs Education – Recommendations for Policy Makers*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2017 από <https://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education>

Watkins, A. (2007). *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2017 από <https://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-in-inclusive-settings>

Wong, Donna K., P., Pearson, Veronica, Lo. & Eva M., K. (2004). Competing Philosophies in the Classroom: A Challenge to Hong Kong Teachers. *International Journal of Inclusive Education*.

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

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες- Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: Άτροπος

Yuen, M. & Westwood, P. (2001). Integration students with special needs in Hong Kong secondary schools: teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training, *International Journal of Special Education*, 16 (2), 69-84.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Π.Μ.Σ: « ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ»

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, πραγματοποιώ μια έρευνα σχετική με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (συμπεριληπτική εκπαίδευση). Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο μέρη: α) ερωτήσεις συλλογής βασικών δημογραφικών στοιχείων και β) ερωτήσεις του εργαλείου STATIC και είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια. Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις, καθώς δεν υπάρχει σωστή και λανθασμένη απάντηση και η επιτυχία της έρευνας εξαρτάται από τη δική σας συμβολή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΦΥΛΟ:

Άνδρας

Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50 και άνω

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ:

- Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

- 1-5 έτη
- 5-10 έτη
- 10-15 έτη
- 15 και άνω

1. Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα την περιοχή στην οποία υπηρετείτε σαν εκπαιδευτικός κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση.

- Αστικό κέντρο
- Περιφέρεια

2. Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει τη θέση στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση.

- Γενική εκπαίδευση
- Ειδική εκπαίδευση

3. Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει τη θέση στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση.

Δημόσια εκπαίδευση

Ιδιωτική εκπαίδευση

4. Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχετε αποκτήσει:

Πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικό Δίπλωμα

5. Έχετε λάβει κάποια κατάρτιση για την ειδική αγωγή;

Ναι

Όχι

6. Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, σημειώστε τι είδους κατάρτιση λάβατε (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απάντηση).

Συνέδρια

Επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας

Επιμορφωτικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (300 ωρών και άνω)

Μεταπτυχιακές σπουδές

Διδακτορικό δίπλωμα

Άλλο.....

7. Κατά την μέχρι τώρα προϋπηρεσία σας στα γενικά σχολεία έχετε συναντήσει μαθητές που εκτιμούσατε ότι έχουν αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Ποτέ
- Ελάχιστες φορές
- Αρκετά συχνά
- Συχνά
- Πολύ συχνά

8. Σημειώστε τις περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχετε συναντήσει στην τάξη σας.

- Μαθησιακές Δυσκολίες
- Προβλήματα Συμπεριφοράς
- Κινητικά Προβλήματα
- Νοητική Υστέρηση
- Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή
- Κώφωση-Βαρηκοΐα
- Οπτική αναπηρία (ολική ή μερική τύφλωση)
- Καμία από τις παραπάνω
- Όλες οι παραπάνω

9. Νομίζετε ότι η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφαρμόζεται επιτυχώς στα ελληνικά σχολεία;

- Ναι
- Όχι

10. Αν απαντήσατε όχι στην προηγούμενη ερώτηση, σημειώστε τους λόγους που θεωρείτε ότι οφείλεται ο περιορισμένος βαθμός επιτυχίας της συμπερίληψης .

- Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή
- Απουσία εξειδικευμένου προσωπικού
- Περιορισμένος αριθμός υπηρεσιών διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών
- Όλα τα παραπάνω
-

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο.....

11. Για ποιές κατηγορίες μαθητών πιστεύετε ότι είναι δυνατή η συμπερίληψη;

Μαθητές με οπτική αναπηρία (ολική ή μερική τύφλωση)

Μαθητές με βαρηκοΐα/ κώφωση

Μαθητές με κινητικά προβλήματα

Μαθητές με νοητική υστέρηση

Μαθητές με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς

Όλες

Καμία

12. Κατά τη γνώμη σας η συμπερίληψη μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ναι

Όχι

Β΄ ΜΕΡΟΣ- STATIC του Cochran

1. Είμαι σίγουρος για τις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

2. Έχω εκπαιδευτεί επαρκώς ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

3. Απογοητεύομαι εύκολα όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές ανάγκες.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

4. Νιώθω ανησυχία όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
-

Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

6. Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος (πρόοδος στη σχολική επίδοση) είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
-

Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

10. Μπορώ να χειριστώ επαρκώς μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
-

Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ

- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

12. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

13. Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη γενική τάξη.

- Διαφωνώ απόλυτα
-

Διαφωνώ

- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

14. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

15. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπολοίπων παιδιών.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές προσαρμογές στο χώρο της τάξης μου για

να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
-

Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

20. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

