



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες:Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Πεντίκης Γεώργιος

Θεσσαλονίκη, 2022



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Educational inclusion of secondary school with mental and developmental disabilities: A bibliographic review of teachers' views.

Πεντίκης Γεώργιος

**Εξεταστική Επιτροπή**

**Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτης**

**Γουλέτα Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής**

Θεσσαλονίκη, 2022

Ο 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.

Πεντίκης Γεώργιος

## Περίληψη

Το θέμα της συμπερίληψης όλων των μαθητών στο σχολείο της γενικής αγωγής απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες επιστήμονες και γονείς. Για το σκοπό αυτό πολλές χώρες προβαίνουν πλέον και σε νομοθετικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων, και συνεπώς και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρειάζεται να αντιμετωπίσουν μια νέα πραγματικότητα, καθώς πλέον στις τάξεις τους φοιτούν μαθητές με νοητική αναπηρία και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Με την παρούσα μελέτη επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για τη συνεκπαίδευση /συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στις τάξεις του γενικού σχολείου. Για να την άντληση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιείται συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, αναζητούνται άρθρα σε βάσεις δεδομένων των ετών 2006-2021 που είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα. Από τα κριτήρια που τέθηκαν, επιλέχθηκαν εν τέλει 10 άρθρα- μελέτες, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση της συστηματικής ανασκόπησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητικής αναπηρίας, αν και κάποιοι εξακολουθούν να θεωρούν ότι πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Οι παράγοντες που διαφοροποιούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία είναι: το φύλο, η θέση που κατέχουν, το μάθημα που διδάσκουν, τα έτη προϋπηρεσίας, ο τύπος και η σοβαρότητα των ειδικών αναγκών που έχουν οι μαθητές, οι πόροι που μπορεί να διαθέτουν, η υποστήριξη και η εξειδικευμένη εκπαίδευση, οι επιμορφώσεις, η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και η ενσυναίσθηση τους. Τα οφέλη για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία από τη συμπερίληψη τους στο γενικό σχολείο διαπιστώνονται στο γνωστικό, στο κοινωνικό, στο συναισθηματικό, αλλά και στο συμπεριφορικό τους τομέα.

**Λέξεις- Κλειδιά:** Εκπαιδευτική συμπερίληψη, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, νοητική αναπηρία, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, μαθητές.

## **Abstract**

The issue of the inclusion of all students in the school of general education has occupied scientists and parents in recent decades. For this purpose many countries are now making legislative changes. The teachers of the general schools, and therefore secondary school teachers, they need to face a new reality as they are now in their ranks students with mental retardation and Autism Spectrum Disorder (ASD). With the present study, the bibliographic review of their views is attempted teachers of secondary education, general and special education, for co-education / inclusion of students with intellectual disabilities and ASD on general school classes. To extract research data a systematic bibliographic review is performed. Particularly, articles are searched in databases of the years 2006-2021 that are written in the English language. From the criteria set, 11 articles were finally selected. studies, which formed the basis of the systematic review. According the results of the survey most secondary school teachers expressed positive views on the inclusion of students with ASD and mental retardation, although some still believe that they should attend special schools. The factors that differentiate their attitudes teachers on the inclusion of students with ASD and mental Disability is: gender, position, course taught, years the type and severity of the special needs of students, the resources they can have, the support and the specialist education, training, the belief in self-efficacy and their empathy. The benefits for children with ASD and mental retardation from their inclusion in the general school is found in the cognitive, in the social, in their emotional but also in their behavioral field.

**Key words:** Educational inclusion, autism spectrum disorders, mental disability, special educational teachers, students.

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί την προσπάθεια εκπόνησης ερευνητικού έργου στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κατά την χρονική περίοδο 2021-2022.

Αφορμή για την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε το ενδιαφέρον μου για τα παιδιά με νοητική αναπηρία και ΔΦΑ και τη συμπερίληψη τους στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίον αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές αυτούς είναι σημαντικός, καθώς αποδεικνύεται ότι ο ρόλος τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική, και όχι μόνο, πορεία τους. Για αυτό και η διερεύνηση των απόψεων τους μπορεί να δια φωτίσει το συγκεκριμένο θέμα.

Στην προσπάθειά μου αυτή, πολύτιμη ήταν η βοήθεια και η καθοδήγηση της κ. Καρτασίδου, της κ. Γουλετά και του κ. Αγαλιώτη τους οποίους και ευχαριστώ πολύ. Η συμβολή τους στις απορίες μου και η ανατροφοδότησή τους προς τη σωστή κατεύθυνση διευκόλυνε την εξέλιξη της εργασίας μου ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τους γονείς μου, που είναι πάντα δίπλα μου

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Εισαγωγή .....	6
Κεφάλαιο 1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	8
1.1. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	8
1.1.2 Μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.....	13
1.1.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών .....	15
1.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και αναπτυξιακές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.....	17
1.2.1. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.....	17
1.2.2 Παράμετροι για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο γενικό σχολείο .....	20
1.2.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. ....	24
1.3. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα .....	33
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία .....	35
2.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	35
2.2 Τα στάδια μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. ....	36
2.3 Αναζήτηση και επιλογή των άρθρων-Literature Search.....	39
2.4 Σύνθεση και παράθεση των αποτελεσμάτων.....	43
Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα Έρευνας.....	44
3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων .....	44
Κεφάλαιο 4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις .....	56
4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας .....	56
4.2. Συμπεράσματα της έρευνας.....	57
4.3 Περιορισμοί έρευνας.....	59

4.4. Επιπτώσεις της έρευνας .....	60
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	60
Βιβλιογραφία .....	62

## Εισαγωγή

Οι μελέτες που αφορούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιήσει σημαντική πρόοδο, γεγονός που σηματοδοτεί την ανάπτυξη στον τομέα αυτό (Torrano et al., 2020). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι μια διαδικασία δυναμική, που συνεχώς εξελίσσεται. Αυτό προκύπτει από τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις που παρατηρούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και μπορεί να αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, με τους γονείς και το γενικό σχολικό περιβάλλον. Η έμπρακτη συνεργασία, π.χ. μέσω του διαλόγου και μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών μπορεί να ενισχύσει τις τακτικές οι οποίες είναι πιθανό να οδηγήσουν είτε στην προώθηση είτε στην παρεμπόδιση της συμπερίληψης στις σχολικές μονάδες (Adderley et al., 2014). Για την πλήρη υποστήριξη ενός σχολικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς, μια ολοκληρωμένη εικόνα των αναγκών, αφενός των εκπαιδευόμενων και αφετέρου των παιδαγωγών (για την κατάρτιση, την ικανότητα και την υποστήριξη) φαίνεται ότι είναι απαραίτητη (Jury et al., 2021).

Εάν η εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, τότε αποτελεί επιτακτική ανάγκη όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από το υπόβαθρο που διαθέτουν να έχουν πρόσβαση στη μόρφωση, δηλαδή, η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι υποχρεωτικό να θεωρείται ως δικαίωμα του παιδιού και όχι ως προνόμιο (Butako et al., 2020). Ωστόσο, τα τελευταία σαράντα χρόνια, διεξήχθησαν αρκετές μελέτες που αναλύουν τις παραμέτρους και τις μεθόδους που βοηθούν στην επίτευξη της πολιτικής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Βέβαια, σημειώνονται κάποια κενά στη σχετική έρευνα που χρειάζεται να διερευνηθούν για να βελτιωθούν κάποιοι τομείς της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Messiou, 2019). Οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αποτελούν μία από τις παραμέτρους οι οποίες εμπλέκονται στην επίτευξη ή και στην αποτροπή της συμπερίληψης των παιδιών (Tiwari et al., 2015). Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ειδικοί συμφωνούν πως η επιτυχής υλοποίηση της ένταξης σχετίζεται με τις γνώσεις, τις εκπαιδευτικές δεξιότητες, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που έχουν οι παιδαγωγοί των γενικών σχολείων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων που έχουν αναπηρίες (Cook, 2001).



Είναι σημαντικό, λοιπόν, να διερευνηθούν οι στάσεις που έχουν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας βαθμίδας για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων που έχουν αναπηρίες. Εξάλλου, μέσω αυτών των απόψεων μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους και εν τέλει την ένταξη αυτών των παιδιών. Οι Van Reusen και συνεργάτες (2001), υπέθεσαν ότι «οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η ηγεσία και άλλο σχολικό προσωπικό που επιδιώκουν την ένταξη και τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών με αναπηρία μπορεί να επηρεάσουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα και την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές». Με βάση αυτήν την υπόθεση, μπορεί να αναγνωριστεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να ποικίλει από θετική σε αρνητική με βάση κάποια υποκειμενικά κριτήρια και παράγοντες (Cambridge-Johnson et al., 2014).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιδιώκει να «χαρτογραφήσει» με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό τις κατακτημένες γνώσεις για ένα επιστημονικό ζήτημα. Επιπλέον, με τη μέθοδο αυτή επιδιώκονται να αναδειχθούν τα επιμέρους ευρήματα αλλά και τα τυχόν κενά που διαπιστώνονται για το θέμα αυτό ώστε να υπάρχουν οι αντίστοιχες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν είναι δηλαδή απλώς μία εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αντίθετα, επιδιώκει να δώσει σαφείς απαντήσεις σε συγκεκριμένα κάθε φορά ερευνητικά ερωτήματα (Kraus et al., 2020).

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας αρχικά αφού ολοκληρωθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση που θα επιδείξει τους προβληματισμούς που προκύπτουν από τη στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, θα αναφερθεί ο σκοπός της εργασίας αυτής καθώς και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα θα παρουσιαστεί η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και στη συνέχεια θα καταγραφούν αναλυτικά τα αποτελέσματα. Στο τέλος θα διεξαχθούν τα συμπεράσματα που θα έχουν προκύψει με βάση τόσο της έρευνας όσο και των προηγούμενων μελετών για να καταλήξει στη συζήτηση και τις πιθανές προτάσεις.

## Κεφάλαιο 1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

### 1.1. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική συμπερίληψη

Αρχικά, ο όρος συμπερίληψη εμφανίστηκε ως μια νέα εκπαιδευτική πολιτική, που διαφοροποιείται από τον όρο που προϋπήρχε από αυτήν, δηλαδή την ένταξη. Ειδικότερα, η ένταξη αναφέρεται στην προσπάθεια να παρακολουθούν οι μαθητές από σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία, με απώτερο σκοπό να ανταποκριθούν οι μαθητές αυτοί στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, χωρίς να υπάρχει κάποια ειδική μέριμνα για αυτούς. Η συμπερίληψη, όμως, προάγει τακτικές που να επιτρέπει στα τυπικά σχολεία να ενσωματώσουν και να είναι σε θέση να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων που έχουν αναπηρίες (Nilsen, 2010). Με τον όρο συμπερίληψη εννοείται η διαδικασία δημιουργίας ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης που προάγει την πρόσβαση και την εμπλοκή του συνόλου των μαθητών στα σχολεία, καθώς και των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των εκπαιδευόμενων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και των εκπαιδευόμενων με κάποια αναπηρία (Butakor et al., 2020).

Για την εκπαιδευτική συμπερίληψη έχουν αποδοθεί διαφορετικές ερμηνείες. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνει την ποικιλομορφία των αντιλήψεων για το πεδίο αυτό. Σύμφωνα με τον Reindal (2016) η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είναι ορθό να νοείται απλά ως ένα κοινωνικό ή δομικό θέμα. Αντίθετα, χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα κοινό έδαφος στο οποίο θα αναπτυχθεί το θέμα αυτό, ξεκινώντας από την οριοθέτηση του σκοπού της συμπερίληψης. Ακόμα, υπάρχει η ανάγκη διερεύνησης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και από την ηθική της πλευρά.

Οι Nilholm και Goransson (2017) συμπέραναν ότι οι ορισμοί της συμπερίληψης οι οποίοι είναι περισσότερο διαδεδομένοι στη βιβλιογραφία συνεχίζουν να μην έχουν πλήρη σαφήνεια εννοιολογικά. Αυτό επηρεάζει τα πορίσματα της έρευνας τα οποία σχετίζονται με τη στάση στη συμπερίληψη και την απόδοση των στρατηγικών που εφαρμόζονται σε αυτή. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη εξάλλου είναι περισσότερο αποδοτική εφόσον, παίζουν ενεργό ρόλο τα υποκείμενά της συνολικά, στα οποία περιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, οι μαθητές, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα. Όταν η κοινωνική συμπεριφορά είναι ορθή, διευκολύνεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη, με

αποτέλεσμα να προσλαμβάνονται πιο εύκολα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς (Morin et al., 2013).

Βασική προσδοκία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι να μπορέσει να δράσει αντισταθμιστικά στην ποικιλομορφία που παρατηρείται στους μαθητές για να συμβάλλει μέσα σε αυτή στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Κάτι τέτοιο θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί με την προσφορά ισότιμων προνομίων συνολικά στους μαθητές (Powell et al., 2016). Συνεπώς, μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης επιδιώκεται η προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής συνολικά των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, που είτε μπορεί να στοχεύει σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα είτε σε μακροπρόθεσμα. Η επιτυχημένη εκπαιδευτική συμπερίληψη απαιτεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που να βασίζεται στην αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών και συνεπώς της διαφορετικότητάς τους (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ακόμα, η εκπαιδευτική συμπερίληψη συμπεριλαμβάνει διδακτικές πρακτικές με τις οποίες προτείνεται μια γόνιμη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά με σκοπό τη δημιουργία μιας ομάδας, που όλα τα μέλη της θα είναι αποδεκτά, χωρίς δηλαδή στιγματισμό και τα οποία θα έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις (Spratt & Florian, 2015).

Η συμπερίληψη εννοείται ως μια ενεργή διαδικασία που είναι ικανή να μειώσει τους φραγμούς που ισχύουν στην εκπαίδευση, είτε αυτοί αφορούν την ακαδημαϊκή τους πορεία είτε την κοινωνική. Αυτός ο ορισμός ταιριάζει με τη συστηματική προσέγγιση που τονίζει τον ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων, στους οποίους εντάσσονται και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οι οποίοι συμμετέχουν στη συμπερίληψη και συνεπώς και οι απόψεις που κατέχουν για αυτή (Jury et al., 2021). Συγκριτικά με τις έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης, η έννοια της συμπερίληψης εμπεριέχει κάποια διαφορετικά στοιχεία. Ειδικότερα, διαφοροποιείται ως προς την ισοτιμία των παιδιών στο φορέα της εκπαίδευσης ή του σχολείου, και επιδιώκει να μην υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσά τους. Συμπεραίνεται λοιπόν πως σκοπός της συμπερίληψης δεν είναι η αποδοχή εκπαιδευόμενων που έχουν αναπηρίες ή των διαφορετικών παιδιών για να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο, όπως επιχειρεί να κάνει η ένταξη και η ενσωμάτωση. Αυτή είναι η σημαντική διαφορά η οποία καθιστά τη συμπερίληψη ως ένα από πιο φλέγοντα ζητήματα για όλα τα συστήματα εκπαίδευσης στην πρόσφατη περίοδο (Acedo et al., 2009).

Ένα έτος σταθμός για το κίνημα των Ηνωμένων Εθνών που πρεσβεύει την παροχή ίσων ευκαιριών μόρφωσης για όλους είναι το 2016. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από ανακοίνωση που ανάρτησε η UNESCO, που είναι το πρόγραμμα δράσης της εκπαίδευσης μέχρι το 2030, τονίζονται κάποιες αξίες, όπως αυτή της ισότητας και της ενσωμάτωσης όλων των παιδιών, στις οποίες βασίζεται η ποιοτική εκπαίδευση. Επισημαίνονται, ακόμα, οι ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες για την αποτροπή του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης. Μέσω αυτών, εξαλείφονται επιπλέον οι τυχόν διακρίσεις οι οποίες συνδέονται με τη συμμετοχή και τις διαδικασίες μάθησης όλων των μαθητών (Ainscow & Sandil, 2010).

Όσον αφορά τις παραμέτρους που ενισχύουν την παροχή ίσων ευκαιριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι οι εξής:

α) οι στάσεις που έχουν οι παιδαγωγοί για τον τρόπο που είναι δυνατόν η μάθηση να κριθεί ότι είναι επιτυχής

β) η διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί ώστε οι απόψεις αυτές να υλοποιηθούν πρακτικά και τέλος

γ) η μέθοδος που χρησιμοποιούν οι διάφορες πηγές με απώτερο σκοπό την υποστήριξη της διδασκαλίας, και όχι μόνο, με ουσιαστικό τρόπο (Αγγελίδης, 2011).

Σύμφωνα με τους Murdaca και συνεργάτες (2018), η συμπερίληψη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο συνεπάγεται ορισμένες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική και τις τεχνικές αξιολόγησης. Μάλιστα, για να είναι και επιτυχής η συμπερίληψη, επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες, όπως είναι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των σχολείων και άλλων παραγόντων, ενώ σε αυτή επιδρούν σε υψηλό ποσοστό το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και οι στάσεις των παιδαγωγών. Αυτοί είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση της συμπερίληψης και συνεπώς τα γνώρισμα που έχουν οι παιδαγωγοί παίζουν σημαντικό ρόλο να πετύχει (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, 2011). Ειδικότερα, κάποια χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι κατάλληλες δεξιότητες, οι γνώσεις και η κατανόηση. Σε αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να προστεθούν και κάποιες αξίες και στάσεις για αποτελεσματική εργασία στο συμπεριληπτικό σχολείο, στο οποίο η δυνατότητα που έχουν οι παιδαγωγοί επηρεάζεται από τις απόψεις τους για τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis & Norwich, 2002 · de Boer et al., 2011). Ετερογενείς φοιτητικοί πληθυσμοί δημιουργούν σημαντικές

προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς προετοιμασμένοι για τα νέα δεδομένα και συνεπώς δεν έχουν μεγάλη προθυμία να συμπεριλάβουν παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους (Blanton et al., 2011). Βέβαια, η εκδοχή για την περιθωριοποίηση εκπαιδευόμενων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατόν να παρέχει στην πράξη περιορισμένες ευκαιρίες για μάθηση αλλά και να στιγματίσει, ίσως και να αποκλείσει κοινωνικά τα άτομα αυτά (Gabel et al., 2009). Πράγματι, η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν σημαντικά πλεονεκτήματα για όλα τα παιδιά της τάξης, δηλαδή αφενός θα ωφελούνται οι εκπαιδευόμενοι που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αφετέρου τα υπόλοιπα παιδιά το να εκπαιδεύονται σε συμπεριληπτικές τάξεις. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διδάχθηκαν στις συμπεριληπτικές τάξεις σημείωσαν είτε καλύτερη είτε συγκρίσιμη ακαδημαϊκή πρόοδο σε σύγκριση με τους μαθητές με αντίστοιχες δυσκολίες που φοίτησαν όμως σε ξεχωριστές τάξεις (Odom et al., 2012).

Γίνεται, λοιπόν αντιληπτό πως τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι πολλά και σημαντικά για όλους τους μαθητές. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι επωφέλης για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση όλων των μαθητών (Magyar et al., 2020). Οι De Leeuw και οι συνεργάτες το 2018 διερεύνησαν το πλεονέκτημα που προσφέρει η κοινωνική ένταξη στα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου αναδείχθηκαν οι θετικές επιδράσεις από τη συμπερίληψη στον τομέα αυτό. Ενώ, η Saloviita(2020) διερεύνησε την επίδραση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αναδεικνύοντας ότι είναι θετική.

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική συμπερίληψη υποστηρίζεται κυρίως μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από τον Ν3699/2008 (ΦΕΚ Α199/2.10.2008), η παράλληλη στήριξη λαμβάνει χώρα μέσα σε μια τάξη γενικής αγωγής, όπου ο μαθητής παρακολουθεί όλες τις διδακτικές του ώρες. Σε αυτή την περίπτωση, ο παιδαγωγός γενικής αγωγής χρειάζεται να συμπορεύεται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον ειδικό παιδαγωγό, έχοντας πάντα ως γνώμονα την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του μαθητή. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης θεωρείται ότι προάγει το σχολείο που παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους (Σούλης, 2008).

Σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας βαθμίδας εντοπίζονται κάποια εμπόδια που απορρέουν κυρίως από τη φύση της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτή συγκριτικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στη βαθμίδα αυτή, η εκπαίδευση έχει κυρίως «ακαδημαϊκό» χαρακτήρα, γεγονός που απορρέει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και έτσι παρεμποδίζεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη. Άλλα εμπόδια, όπως προκύπτει από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή(2003), είναι ο αυξημένος βαθμός εξειδίκευσης, όπως αυτός προκύπτει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εξάλλου, η δευτεροβάθμια βαθμίδα, έχει πιο πολλά γνωστικά αντικείμενα όπως και καθηγητές που διδάσκουν, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο θεσμό της εκπαίδευσης. Ακόμη, πλέον σε αυτές τις ηλικίες είναι συνήθως διακριτή η διαφορά των δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρίες και στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές διαθέτουν αυτονομία, ενώ είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε περισσότερες δράσεις μόνοι τους. Τέλος, και η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πιο απαιτητική και μπορεί να αντικατοπτρίσει τις γνωστικές διαφορές, και όχι μόνο, που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές (Mastropieri & Scruggs, 2001).

Το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να υποστηρίξει τη συμπερίληψη των μαθητών, είναι αναγκαίο να είναι ευπροσάρμοστο στις ατομικές ιδιαιτερότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι. Έτσι, θα αποκτήσει ουσία και νόημα η εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές αυτούς. Έτσι, λοιπόν, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ύπαρξη ποικιλίας εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες μάλιστα θα πρέπει να υπάρχει διάδραση που να εμπλέκει και τον μαθητή. Επιπλέον, οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, δηλαδή τις θεωρητικές γνώσεις με την καθημερινή δράση των μαθητών. Επιπλέον, χρήσιμη θεωρείται η διεπιστημονική εξέταση κεφαλαίων της διδακτέας ύλης, καθώς μέσα από αυτή μπορεί να επιτευχθεί πολύπλευρη μελέτη τους, κάτι που συνεπάγεται μια κατανόηση πληρέστερη από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Villa et al., 2005).

Σημειώνονται διάφοροι παράγοντες που φαίνεται ότι δυσχεραίνουν τη συμπερίληψη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέτοιοι για παράδειγμα είναι το ευρύ φάσμα των δεξιοτήτων που επιδιώκονται να διδαχθούν, ο υψηλός αριθμός μαθητών με τους

οποίους έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, η ανάγκη για κατάρτιση σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών (Dukes & Lamar-Dukes,2009). Επίσης, άλλοι παράγοντες όπως τυποποιημένες δοκιμές και η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελούν σημαντικές προκλήσεις για μια πετυχημένη συμπερίληψη στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα, οι περισσότεροι δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία πέντε τάξεων και μπορεί για περισσότερους από 125 μαθητές σε καθημερινή βάση. Συνεπώς, ο περιορισμένος χρόνος παραμονής σε μια τάξη, δυσχεραίνει την επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους και επομένως και την κατανόηση σε βάθος των ατομικών ικανοτήτων και δυσκολιών τους (Kozik et al.,2009).

### **1.1.2 Μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες**

Αν και οι μαθητές με αυτές τις αναπηρίες έχουν διαφορετικό προφίλ, όλοι μοιράζονται την ίδια εμπειρία όσον αφορά τη συμπερίληψη τους στο σχολικό περιβάλλον. Διάφοροι παράγοντες φαίνεται να εμποδίζουν τη συμπερίληψη αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο, όπως είναι οι δυσκολίες στον εντοπισμό ακριβώς των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτά, ακατάλληλες και κακές εγκαταστάσεις σε σχολεία, έλλειψη εκπαιδευτικών που εξειδικεύονται στην εργασία με τέτοια παιδιά, έλλειψη βοηθών διδασκαλίας στις τάξεις, δυσανεξία και άγνοια της κοινωνίας σχετικά με τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά αυτά. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για επαρκείς αλλαγές και βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον (Lika, 2016).

Αναμφισβήτητα, η στάση που έχουν οι παιδαγωγοί που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική συμπερίληψη επιδρούν στην εξέλιξη των παιδιών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν τη στάση τους στα παιδιά με νοητικές αναπηρίες είναι η επιμόρφωση που έχουν λάβει καθώς και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich,2002· Scruggs & Mastropieri, 1996). Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Park & Chitiyo, 2011).

Ειδικότερα, για τη Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού, όπως ορίζεται από το DSM-V(American Psychiatric Association, 2013), για να πληρεί τα κριτήρια ένα παιδί πρέπει να εμφανίζει επαναλαμβανόμενα ελλείμματα σε διάφορους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (δηλαδή, κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα, μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά, δυσκολίες στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων) και επιπλέον σε τουλάχιστον δύο από τους τέσσερις τύπους επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών (π.χ. στερεοτυπίες ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, εμμονές). Συμπεραίνεται λοιπόν πως οι εκπαιδευόμενοι με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχουν διαφορετικά προφίλ με ετερογενείς δυσκολίες. Εκτός από τα προηγούμενα, τα άτομα αυτά μπορεί να αντιμετωπίζουν επίσης γνωστικές δυσκολίες με διανοητικά ή ελλείμματα προσοχής ή και συμπεριφορικά ελλείμματα με πιθανή επιθετικότητα ή στερεοτυπίες (Mannion & Leader, 2013).

Η ιστορία της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία ακολούθησε σχετικά παρόμοια πορεία στις δυτικές χώρες. Το συνέδριο της Σαλαμάνκα το 1994 αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό που αφορά την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, η οποία συμφωνήθηκε στο πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO για την Ειδική Αγωγή (UNESCO,1994). Έτσι, λοιπόν, ξεκίνησε η ιδέα της εκπαίδευσης για όλους, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα αυτή στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο συνέδριο της Σαλαμάνκα προέκυψε ότι «τα κανονικά σχολεία πρέπει να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή κάποια άλλη κατάστασή τους. Αυτό συνεπάγεται ότι πρέπει να περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές ανάγκες και ταλαντούχα παιδιά, παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιά από γλωσσικές, εθνοτικές ή πολιτισμικές μειονότητες και παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, para 3, United Nations Educational,1994).

Το 2000, οι αρχές της συμπερίληψης των παιδιών αυτών τέθηκαν ξανά στο Παγκόσμιο Φόρουμ Εκπαίδευσης του Ντακάρ. Τα μέλη του αποδέχτηκαν ένα πλάνο στο οποίο δεσμεύτηκαν να υλοποιηθεί η ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, κάτι που επικυρώθηκε από τους παγκόσμιους ηγέτες στη Διακήρυξη της Χιλιετίας (The Dakar Framework for Action, 2000). Λίγα χρόνια αργότερα στη Μάλαγα, το Συμβούλιο της Ευρώπης(2003) διακήρυξε πως το σύστημα εκπαίδευσης αποτελεί ένα σημαντικό



μέσο το οποίο συντρέπει τους μαθητές που έχουν αναπηρίες να ενσωματωθούν στην κοινωνία και για το λόγο αυτό θέσπισε ένα νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(ΕΕΑ)στις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής (Council of Europe,2003). Το Σχέδιο Δράσης, 2006-2015, εστίασε στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι ενισχύοντας και κάνοντας πιο βαθιά την εκπαίδευση τους (Council of Europe,2006). Είναι ένα θέμα με πολλά εμπόδια, δεδομένου πως διαφορετικά κράτη ακολουθούν κοινή εκπαιδευτική πολιτική χωρίς να χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη επισημαίνει το δικαίωμα του κάθε εκπαιδευόμενου να εκπαιδευτεί στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του. Συνεπώς, η εκάστοτε σχολική μονάδα πρέπει να μπορεί να ενσωματώσει μαθητές με ή χωρίς αναπηρία (Magyar et al., 2020).

### **1.1.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών**

Οι στάσεις αποτελούν ένα εκτεταμένο πεδίο έρευνας στην κοινωνική ψυχολογία λόγω του εύφορου εδάφους για τις διακριτές συμπεριφορές που εκπροσωπούν (Donidio et al., 2002). Είναι γνωστό το μοντέλο των τριών συστατικών των στάσεων. Αυτό υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση του αντικείμενου συμπεριφοράς περιλαμβάνει τρεις τύπους απαντήσεων: (1) το συναισθηματικό στοιχείο (δηλαδή, τα συναισθήματα προς το αντικείμενο της στάσης), (2) το γνωστικό συστατικό(δηλαδή σκέψεις, γνώσεις και πεποιθήσεις σχετικά με το αντικείμενο της στάσης), και (3) τη συμπεριφορική συνιστώσα (δηλαδή, την προοριζόμενη συμπεριφορά προς το αντικείμενο της στάσης). Όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα που διερευνάται, ορίζονται ως οι υποκειμενικές πεποιθήσεις απέναντι στο συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Lautenbach & Heyder, 2019).

Οι στάσεις μπορούν να περιγραφούν ως η τάση των ανθρώπων να αντιδρούν ή να ανταποκρίνονται ευνοϊκά ή δυσμενώς σε κάτι είτε πρόκειται για ιδέα, άτομο ή κατάσταση. Οι στάσεις εκφράζονται κυρίως ως προς τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις των ανθρώπων ή την ετοιμότητα να κάνουν πράγματα με συγκεκριμένους τρόπους (Butakor et al., 2020). Οι στάσεις προέρχονται από την εμπειρία που έχει κάποιος ή την ανατροφή που έχει λάβει. Κάποιες φορές, δηλαδή παρουσιάζονται ως θετικές, άλλοτε ως αρνητικές ή και κάποιες φορές και ουδέτερες. Αυτό σημαίνει ότι η στάση ενός παιδιού προς ένα άλλο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζεται από κάποια

προσωπική του εμπειρία που γνωρίζει, όπως για παράδειγμα αν ο ίδιος γνωρίζει κι άλλα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες διαπιστώνονται τουλάχιστον τρεις παράγοντες που φαίνεται ότι καθορίζουν τη στάση που έχει ένα άτομο. Έτσι, λοιπόν, πρώτος παράγοντας είναι ο γνωστικός που περιλαμβάνει τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για ένα θέμα. Δεύτερος παράγοντας είναι το συναισθηματικό κομμάτι που εμπεριέχει όλα τα συναισθήματα του ατόμου σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, τρίτος παράγοντας είναι η συμπεριφορά που σημαίνει τον τρόπο που η στάση επηρεάζει τη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στις συμπεριφορές. Μάλιστα, αν και συνήθως έχουν διάρκεια και αντοχή, είναι πιθανό να μεταβληθούν κατά την πάροδο του χρόνου. Αυτή η μεταβολή των στάσεων μπορεί να προκληθεί από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η εμπειρία, η εκπαίδευση μαζί με κάποιες κοινωνικές παραμέτρους (Rakar et al., 2016).

Ειδικότερα, οι στάσεις ή οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στην τάξη για συμπερίληψη των παιδιών που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα για την πορεία της συμπερίληψης. Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι αρνητικές στάσεις «οδηγούν σε χαμηλές προσδοκίες για ένα άτομο με αναπηρία», το οποίο σημαίνει πιο λίγες ευκαιρίες μάθησης, μειωμένη απόδοση καθώς και λιγότερες προσδοκίες για το μέλλον (Forlin et al, 1999 :209). Σύμφωνα με τους Boyle και συνεργάτες (2013), οι στάσεις των εκπαιδευτικών καθορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Όσον αφορά τη συμπερίληψη των μαθητών προκύπτει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, εφόσον επιδρά δραματικά στην απόδοση των μαθητών με αναπηρίες και εν τέλει την επιτυχία τους στην τάξη. Για να είναι επιτυχημένο ένα καινούριο πρόγραμμα παίζει ρόλο σε κάθε περίπτωση η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων μελών, ανάμεσα στους οποίους είναι και οι εκπαιδευτικοί και τη δέσμευσή τους ότι θα το τηρήσουν (Avramidis et al., 2000). Στην περίπτωση που οι παιδαγωγοί είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων με αναπηρίες, οι τελευταίοι έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, υψηλότερα ποσοστά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και είναι πιο πιθανόν να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επομένως, οι αρνητικές απόψεις των παιδαγωγών για τη συμπερίληψη θα επηρεάσουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ryan,2009). Οι Avramidis και συνεργάτες, (2000)

κατέληξαν πως οι παιδαγωγοί που δεν συμπορεύονται τελείως με το θεσμό της συμπερίληψης δεν υπάρχουν πολλές πιθανότητες να προσαρμόσουν τα μαθήματα στις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι ούτε να υλοποιήσουν τις επιταγές των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων. Ακόμα, στην περίπτωση που οι παιδαγωγοί της γενικής αγωγής είναι αρνητικοί στο θεσμό της ένταξης και δεν θέλουν να συμμετέχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους, ίσως να μην προσφέρουν τις απαραίτητες υποστηρίξεις που θα δημιουργούσαν ένα ωφέλιμο περιβάλλον μάθησης στους μαθητές.

## **1.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και αναπτυξιακές αναπηρίες στο γενικό σχολείο**

Κατά συνέπεια, στο πρόσφατο παρελθόν έχει παρατηρηθεί μια έντονη μετατόπιση στην νοοτροπία των εκπαιδευτικών για την τοποθέτηση των παιδιών με νοητικές δυσκολίες στο συνηθισμένο σχολείο.

Σημαντικές μελέτες εντρυφούν στις απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Παλαιότερες μελέτες έδειξαν ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι δεν μπορούσαν να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση των ολοκληρωμένων αιθουσών διδασκαλίας και ότι οι μαθητές-δάσκαλοι έχουν θετικές στάσεις μόνο προς μια περιορισμένη μορφή ολοκλήρωσης. Από την άλλη, πιο πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ευνοούν την ιδέα της ένταξης και είναι πρόθυμοι να διδάξουν σε κανονικές τάξεις με μαθητές των οποίων τα μειονεκτήματά δεν αναστέλλουν τη μάθηση ούτε δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Διαχρονικά δεδομένα σε αυτή τη μελέτη έδειξαν ότι υπάρχει μια τάση προς ακόμη πιο ευνοϊκές συνθήκες προς την ένταξη αρκεί να υφίσταται η κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία πριν από τη διδασκαλία των μαθητών (Park & Chitiyo,2011).

### **1.2.1. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες**

Οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν μηνύματα αποδοχής ή απόρριψης μέσω των δικών τους πράξεων ή συμβολικών χειρονομιών που αντανακλούν στην πράξη την ισχυρή επιρροή που ασκούν στο σχολείο που εμπεριέχει πολλούς διαφορετικούς μαθητές (Horrock et al., 2008). Έτσι, λοιπόν, η κατανόηση της εικόνας που έχουν οι παιδαγωγοί για τους μαθητές με διαταραχές και τη συμπεριφορά που εμφανίζουν αποτελεί ένα ουσιαστικό βήμα για να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και οι σχολικές εμπειρίες αυτών των μαθητών (Mulholland & Cumming, 2016).

Όσον αφορά, τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Σύμφωνα με τη μελέτη των Rodriguez και συνεργάτες (2012), οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές προσδοκίες σχετικά με την διδασκαλία των εκπαιδευόμενων που ανήκουν στο φάσμα αυτό, καθώς είναι εμφανές πως επηρεάζει πάρα πολύ την ανάπτυξη των ατόμων αυτής της κατηγορίας και γενικότερα τις σχέσεις τους. Ο ρόλος που διαδραματίζουν είναι σημαντικός για διάφορα στοιχεία. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην επιρροή της ένταξης παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στη γενική εκπαίδευση. Δεύτερον, η στάση των εκπαιδευτικών επιδρά στις προσδοκίες που έχουν στους μαθητές. Οι προσδοκίες αυτές εξάλλου επιδρούν σημαντικά στην αυτό-εικόνα και την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δυσμενείς στάσεις απέναντι στα παιδιά που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού μπορεί εν τέλει, η στάση αυτή να έχει επιβλαβείς επιπτώσεις στα παιδιά αυτά. Βέβαια, παρά τη σημασία που φαίνεται ότι διαδραματίζει η στάση των παιδαγωγών στα παιδιά με διαταραχές, διαπιστώνεται σημαντική απουσία εμπειρικής έρευνας για τη στάση των εκπαιδευτικών στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης, εστιάζοντας στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού είναι σημαντικό γιατί κανείς μπορεί να αντλήσει μια ανεκτίμητη πηγή δεδομένων που στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την κατάρτιση και την εκπαίδευση τους (Park & Chitiyo, 2011).

Οι Emam και Farrell (2009) ανέφεραν πως οι παιδαγωγοί που έχουν μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού αισθάνονται φόρτιση στην περίπτωση που οι συγκεκριμένοι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες στους τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης. Έτσι, λοιπόν, προκύπτει το άγχος του δασκάλου το οποίο αισθάνεται, καθώς χρειάζεται να εξισορροπήσει ανάμεσα

στις ανάγκες αυτών των εκπαιδευόμενων και τις ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Μάλιστα, αυτά τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάζουν την ταυτότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και τα συμπεριφοριστικά προβλήματα που μπορεί να εμφανίζονται από τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, ίσως εντέλει να μειώσουν τη θετική διάθεση των παιδαγωγών για επαφή με τους μαθητές αυτούς και συνεπώς την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση αυτών (Robertson et al., 2003).

Οι Levins και συνεργάτες (2005) διερεύνησαν τη στάση των παιδαγωγών στους μαθητές που έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Υπήρχαν τέσσερις βασικοί στόχοι μέσα από τους οποίους εξετάστηκαν: (α) κατά πόσο οι προσωπικές εμπειρίες των παιδαγωγών σε μαθητές με αυτές τις διαταραχές επηρεάζουν τις στάσεις τους (β) σε ποιο ποσοστό η επαγγελματική εμπειρία επιδρά στις στάσεις των καθηγητών, για αυτό και συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πριν αναλάβουν υπηρεσία και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (γ) η στάση που έχουν οι καθηγητές στους μαθητές που έχουν τις συγκεκριμένες αναπηρίες όπως μαθησιακή αναπηρία, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ή προβλήματα ακοής και (δ) τα συστατικά των στάσεων που σχετίζονται με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες πράξεις. Οι συμμετέχοντες ήταν μια ομάδα προπτυχιακών φοιτητών τρίτου έτους, που αποτελούσαν προ-υπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς εγγεγραμμένους σε τμήμα ειδικής αγωγής (n=45) και μια ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε πανεπιστημιακό πρόγραμμα για επανεκπαίδευση ως καθηγητές ειδικής αγωγής (n=32) στην Αυστραλία. Οι προ-υπηρεσιακοί δάσκαλοι ήταν άτομα νεότερα, ενώ και οι δυο ομάδες ήταν κυρίως γυναίκες. Στην ομάδα που εργαζόταν, η εμπειρία κυμαινόταν από 2-15 χρόνια. Και οι δυο ομάδες είχαν εκπαιδευτικούς με προσωπική εμπειρία σε κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες. Σε αυτόν τον περιγραφικό σχεδιασμό, η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε πολλές έρευνες για εξέταση της στάσης των εκπαιδευτικών, γνωστικά, συναισθηματικά στοιχεία και συμπεριφορές.

Η στάση του εκπαιδευτικού εξετάστηκε μέσω ενός «τέστ μνήμης» όπου του παρέχονται τέσσερις παρόμοιες ιστορίες σχετικά με έναν μαθητή που πηγαίνει στο γυμνάσιο. Κάθε δάσκαλος παρακολουθούσε την ίδια ιστορία με την ταυτότητα των μαθητών να αλλάζει κάθε φορά τυχαία (π.χ. ένας εκπαιδευόμενος με ΔΕΠΥ, ένας εκπαιδευόμενος με μέτρια διανοητική αναπηρία, ένας εκπαιδευόμενος με σωματική διαταραχή και ένας εκπαιδευόμενος χωρίς διαταραχή). Οι βαθμολογίες συγκρίθηκαν

από τα 11 θετικά, 12 ουδέτερα και 11 αρνητικά στοιχεία. Το γνωστικό στοιχείο μετρήθηκε σύμφωνα με 26 στοιχεία χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert. Τα συναισθηματικά στοιχεία εξετάστηκαν μέσω μιας σειράς τεσσάρων ιστοριών που δόθηκαν για μια κατάσταση σχετικά με έναν μαθητή με ΔΕΠΥ, μια σωματική αναπηρία, μια μαθησιακή αναπηρία ή ειδικές ανάγκες ακολουθούμενη από μια ερώτηση «Πώς νιώθεις τώρα για αυτό που συμβαίνει στην ιστορία;» Τέλος, οι προθέσεις συμπεριφοράς μετρήθηκαν επίσης με την κλίμακα Likert, η οποία περιελάμβανε θετικές ενέργειες, αρνητικές ενέργειες και προθέσεις να αποκτήσουν κάποια εμπειρία. Σχετικά με τις δημογραφικές πληροφορίες συλλέχθηκαν τα ακόλουθα στοιχεία: οικογενειακό ιστορικό, ηλικία, φύλο, έτη διδασκαλίας, προσωπική εμπειρία με έναν φίλο ή μέλος της οικογένειας με ειδικές ανάγκες και προηγούμενη ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση για παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η προσωπική και επαγγελματική εμπειρία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη στάση που έχουν οι καθηγητές στους μαθητές που έχουν διαταραχές. Επιπλέον, ο παράγοντας της προσωπικής επαφής με κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες δεν φαίνεται να μεταβάλλουν τη στάση τους σημαντικά. Οι στάσεις των παιδαγωγών προς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν γνωστικές ελλείψεις ήταν περισσότερο θετικές από ότι τα παιδιά με φυσικές ανάγκες. Οι στάσεις απέναντι στα παιδιά με κοινωνικές ανάγκες ήταν οι λιγότερο θετικές. Όταν οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν ως προς τις προθέσεις συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ήταν μηδενική η εξάρτηση ανάμεσα στις κρυφές σκέψεις, προθέσεις και ενέργειες για τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, σημειώθηκε πως υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις θετικές σκέψεις με τις προθέσεις με θετικές δράσεις και αντίστοιχα οι αρνητικές σκέψεις με αρνητικές ενέργειες. Οι αρνητικές σκέψεις συνδέθηκαν με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν περισσότερη εμπειρία με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτή η μελέτη παρέχει κάποιες σαφείς επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συναναστρέφονται σε καθημερινή βάση με μαθητές με διαταραχές. Τέλος, υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους, τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.2.2 Παράμετροι για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο γενικό σχολείο**

Οι στάσεις τις οποίες διαθέτουν οι παιδαγωγοί είναι σημαντικές καθώς αποδείχθηκε ότι επηρεάζουν τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών ένταξης και συμπερίληψης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν λιγότερο θετικές αντιλήψεις για τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούσαν πιο λίγες αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι θετικοί στην συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την ένταξη των εκπαιδευόμενων που έχουν διαταραχές και τη συμπερίληψη, θα εξακολουθούν να απέχουν από τη διδασκαλία σε τάξεις όπου φοιτούν οι μαθητές αυτοί, καθώς μπορεί να μην αισθάνονται αυτάρκεια για να αναλάβουν αυτή τη σημαντική ευθύνη (Kisbu-Sakarya & Doenyas, 2021).

Οι στάσεις που υιοθετούν οι παιδαγωγοί για την εκπαιδευτική συμπερίληψη στον πιο απλό ορισμό τους σχετίζονται με τις απόψεις ή τις θέσεις των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο «αντικείμενο» της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Οι απόψεις τους μπορεί να είναι σχετικές με τις πεποιθήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των εκπαιδευόμενων με αναπηρία στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές αλλά και τις ενέργειες που ενθαρρύνουν τη συμπερίληψή τους. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να διερευνηθούν τέτοιες απόψεις, δεδομένου ότι θα μπορούσαν να προβλέψουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική συμπερίληψη (Sharma & SokaI, 2016). Οι θετικές στάσεις που έχουν οι παιδαγωγοί συνιστούν βασική προγνωστική παράμετρο που συμβάλλει στην επιτυχή εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων που έχουν τέτοιες διαταραχές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Robertson et al., 2003). Εάν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνονται πεπεισμένοι για τη σημασία της συμπερίληψης μαθητών στο γενικό σύστημα, αυτοί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές συνδέουν την αναπηρία με αρνητικά χαρακτηριστικά και εκφράζουν αναλόγως τις στάσεις τους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζονται θετικά για τους μαθητές με αναπηρία, ωστόσο μπορεί να έχουν φόβο για τις διδακτικές πρακτικές που χρειάζεται να εφαρμόσουν σε αυτούς. Για παράδειγμα, σύμφωνα με κάποιες μελέτες οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές στάσεις απέναντι στη γενική ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Krischler

& Pit-ten Cate, 2018· Luke and Grosche,2018), όλοι βέβαια εκφράζουν σοβαρές ανησυχίες για την αίτηση συμπερίληψης εκπαιδευόμενων με αυτές τις διαταραχές στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας (VanSteen & Wilson, 2020). Όσον αφορά τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, η σοβαρότητα της κατάστασης τους οδηγεί συχνά τη διδασκαλία και την ένταξη αυτής της ομάδας μαθητών σε ένα περίπλοκο θέμα (Rodriguez et al.,2012). Ωστόσο, καταγράφονται κάποιοι παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους.

Ο πρώτος παράγοντας που επηρεάζει άμεσα τις αντιλήψεις τους είναι το φύλο. Οι Alghazo και Naggat Gaad (2004) ανακάλυψαν μια βασική απόκλιση ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες παιδαγωγούς. Έτσι, λοιπόν, η θετική αντίληψη των ανδρών δασκάλων είναι πιο λίγη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων που έχουν τις διαταραχές αυτές ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, οι Opdal και συνεργάτες (2001) τόνισαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (69,5%) ήταν περισσότερο υποστηρικτικοί για τη συμπερίληψη τέτοιων μαθητών σε σύγκριση με άνδρες καθηγητές (59%). Σύμφωνα με την έρευνα της Lika, (2016) που διεξήχθη στην Αλβανία σε 146 δασκάλους, προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει τις απόψεις που έχουν οι δάσκαλοι για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων που έχουν διαταραχές στη σχολική μονάδα γενικής αγωγής. Ειδικότερα, παρόλο που υπάρχει η υπόθεση πως οι γυναίκες δάσκαλοι έχουν πιο θετικές στάσεις από τους άνδρες δασκάλους για τη συμπερίληψη, λόγω της φύσης τους που παρέχει περισσότερη φροντίδα, στην έρευνα αυτή προκύπτει ότι δεν υπάρχουν διακρίσεις στη στάση των γυναικών και των ανδρών δασκάλων για την υπόθεση της συμπερίληψης των εκπαιδευόμενων που έχουν αναπηρίες στα κανονικά σχολικά προγράμματα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της μελέτης του Parasuram (2006) έδειξαν πως δεν υπάρχουν βασικές αποκλίσεις ανάμεσα στα φύλα για τη στάση τους απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία. Στην ίδια άποψη κατέληξαν και κάποιες άλλες έρευνες (Woodcock, 2013).

Η δεύτερη παράμετρος είναι η εμπειρία. Υπάρχουν διάφορες έρευνες που έχουν καταδείξει τη σημασία που διαδραματίζει η εμπειρία για τις στάσεις των παιδαγωγών στο θεσμό της συμπερίληψης και ειδικότερα στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία. Ωστόσο, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το θέμα. Έτσι, υπάρχει από τη μια πλευρά η άποψη ότι όσο πιο μεγάλη εμπειρία στην εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο ευνοείται περισσότερο η θετική αντίληψη στην εκπαίδευση εκπαιδευόμενων που αντιμετωπίζουν



διαταραχές στις γενικές τάξεις (Rodriguez et al., 2012). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης των Alghazo και συνεργάτες (2004) απέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεταξύ ενός και πέντε ετών διδακτική εμπειρία είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη εκπαιδευόμενων που έχουν διαταραχές σε σχέση με συναδέλφους που διέθεταν έξι έως έντεκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και εκείνων που είχαν δώδεκα ή περισσότερα χρόνια εμπειρίας. Πολλές άλλες έρευνες συμφωνούν επίσης με αυτά τα αποτελέσματα (Avissar et al., 2003· Glaubman & Lifthitz, 2001). Ωστόσο, σύμφωνα με τη μελέτη των Avramidis και συνεργάτες (2000) η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην έχει καμία σχέση με τη στάση τους και τις δικές τους αντιλήψεις ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με διαταραχές.

Τρίτη συνιστώσα αποτελεί η επιμόρφωση, όπου με βάση την μελέτη των Avramidis και Kalyva (2007) οι παιδαγωγοί που έχουν εκπαίδευση στην ειδική αγωγή φαίνεται ότι έχουν πιο θετικές στάσεις γενικότερα στη φιλοσοφία της συμπερίληψης, συγκριτικά με δασκάλους χωρίς ειδικευση στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, η έρευνα Batsiou και συνεργάτες (2008) αναφέρθηκε στις στάσεις των παιδαγωγών οι οποίες εξαρτώνται από τη γνώση και τα στοιχεία που παίρνουν για τη συμπερίληψη εκπαιδευόμενων που έχουν διαταραχές στις αίθουσες διδασκαλίας της γενικής εκπαίδευσης. Σημειώνεται επίσης, μια άλλη άποψη. Έτσι, οι Lifshitz και συνεργάτες (2004) διερεύνησαν την επίδραση της εσωτερικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών. Αυτή η εκπαίδευση περιελάμβανε ένα μάθημα 28 ωρών που αφορούσε δασκάλους των γενικών τάξεων. Τα πορίσματα της μελέτης τους αποκάλυψαν ότι αφού ολοκληρώθηκε το μάθημα του φυσικά, οι βαθμολογίες των γενικών καθηγητών είχαν αυξηθεί σημαντικά. Ωστόσο, οι Wilkins και Nietfeld (2004) απέδειξαν ότι η εσωτερική εκπαίδευση δεν επηρέασε την αντίληψη των παιδαγωγών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Πολλές άλλες μελέτες συμφωνούν επίσης με τα παραπάνω ευρήματα (Avramidis et al., 2000). Ακόμη, και εκπαιδευτικοί που έχουν ειδικευση στην ειδική αγωγή, θεωρούν συχνά ότι είναι λιγότερο ικανοί να ασχοληθούν με τις δύσκολες περιπτώσεις των μαθητών (Al-Shammari, 2006). Τέλος, οι Dimitrova-Radojichikj και συνεργάτες (2016) δεν βρήκαν καμία σημαντική σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία.

Ένας τέταρτος παράγοντας που έχει καθολικό ρόλο είναι η πολιτική που ακολουθεί η χώρα και το σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα από τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πολιτικής που ισχύει σε μια χώρα (Saloviita & Schaffus, 2016), από την ακαδημαϊκή υποστήριξη (Urton et al., 2014), ή από την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς (Krischler et al., 2019). Ακόμη, η ποιότητα του προγράμματος σπουδών που παρέχεται από ένα σχολείο φαίνεται πως παίζει σοβαρό ρόλο έτσι ώστε να επιδρά πάρα πολύ στις στάσεις των παιδαγωγών. Τα παιδιά που έχουν είτε νοητικές είτε αναπτυξιακές αναπηρίες, ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να έχουν πρόσβαση σε μια σειρά θεμάτων που προκύπτουν είτε από τα κενά είτε από τα κίνητρα που έχουν. Άλλος παράγοντας είναι η συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις, εξωσχολικές δραστηριότητες και άλλες δράσεις τους σχολείου (Magyar et al., 2020).

Τέλος, σαν πέμπτος παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής, δηλαδή ο βαθμός της αναπηρίας. Για παράδειγμα, οι Avramidis και συνεργάτες (2000) κατέληξαν ότι οι παιδαγωγοί των μαθητών εξέφρασαν περισσότερες ανησυχίες και άγχος για την αγωγή των εκπαιδευόμενων που έχουν συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες σε σύγκριση με εκείνους που έχουν απλώς μαθησιακές δυσκολίες. Σε παρόμοιο πόρισμα οδηγήθηκαν επίσης, οι Tant και Watelain (2016) αφού στο πόρισμα της μελέτης τους οι καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν αρνητική στάση στους μαθητές που έχουν συναισθηματικές διαταραχές και μάλλον ευνοϊκή στάση στους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης. Από την έρευνα των Alghazo και Naggar Gaad (2004) προέκυψε πως οι παιδαγωγοί είχαν καλύτερη εικόνα απέναντι σε μαθητές που είχαν σωματικά προβλήματα, συγκεκριμένα προβλήματα μάθησης και εφόσον είχαν κάποιες δυσκολίες στην όραση τους. Ωστόσο, οι παιδαγωγοί είχαν περισσότερο αρνητική εικόνα για τη συμπερίληψη εκπαιδευόμενων που έχουν νοητική αναπηρία, συμπεριφοριστικά προβλήματα και προβλήματα στην ακοή. Επιπλέον, οι Glaubman και Lifthiz (2001) κατέληξαν πως οι παιδαγωγοί επιδεικνύουν είναι περισσότερο πρόθυμοι όταν πρόκειται για τη συμπερίληψη εκπαιδευόμενων με σωματικές και αισθητηριακές διαταραχές, ενώ οι στάσεις τους ήταν πιο αρνητικές όταν επρόκειτο για συμπερίληψη εκπαιδευόμενων με συγκεκριμένα προβλήματα μάθησης, ήπια και σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα και ήπιες και σοβαρές νοητικές δυσκολίες. Είναι ενδιαφέρον ότι οι Lifshitz και συνεργάτες (2004) εξήγησαν πως η στάση των εκπαιδευτικών διαφέρει ανά τύπο

αναπηρίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί στη συμπερίληψη εκπαιδευόμενων που έχουν συγκεκριμένα προβλήματα μάθησης, ήπιες συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα όρασης και ακοής, ενώ είχαν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με νοητική αναπηρία, μέτρια ή σοβαρά συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα όρασης και ακοής.

### **1.2.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.**

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν ενδελεχώς κάποιες σχετικές έρευνες με το υπό διερεύνηση θέμα της τρέχουσας έρευνας, Πρόσφατα, οι Jury και συνεργάτες (2021) συμφώνησαν σε αυτά τα ευρήματα αφού οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να είναι πιο θετικοί στην ένταξη των παιδιών που έχουν κάποια κινητική αναπηρία παρά για μαθητές που έχουν γνωστική αναπηρία ή που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Σε αυτή την έρευνα που έλαβε χώρα στη Γαλλία συμμετείχαν 311 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, τόσο γενικής όσο και ειδικής και τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στις στάσεις τους προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Μάλιστα, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα φαίνεται πως δεν προκαλούν κάποιο πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, όπως αναμενόταν, η παρατηρούμενη τάση δεν είναι αυστηρά πανομοιότυπη για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και τους ειδικούς παιδαγωγούς. Πράγματι, τα αποτελέσματα έδειξαν κάποια σημαντικά στοιχεία, όπως είναι το όφελος της εξειδικευμένης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, ιδιαίτερα υπέρ των μαθητών που αντιμετωπίζουν τις πιο αρνητικές στάσεις από τους καθηγητές (δηλαδή, μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και γνωστικές αναπηρίες). Αυτή η μελέτη επιβεβαιώνει πως η επιμόρφωση των καθηγητών που διδάσκουν στην ειδική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην πράξη τους καθηγητές να αντιμετωπίσουν τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ευνοϊκότερα. Οι στάσεις των συμμετεχόντων έχουν επηρεαστεί από τις στερεότυπες πεποιθήσεις τους σχετικά με τις ειδικές αναπηρίες που έχουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με γνωστικές δυσκολίες θεωρούνται ιδιαίτερα ευγενικά, ενώ τα παιδιά με

διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη κοινωνική τους ζωή με αποτέλεσμα να θεωρούνται «απρόσιτα». Επιπλέον, οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχουν μεγάλη ποικιλία και επομένως είναι λογικό ότι και οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα συγκεκριμένα εμπόδια με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευόμενοι αυτοί. Μερικά παιδιά που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να έχουν διανοητικές δυσκολίες και προκλητικές συμπεριφορές, ενώ κάποια άλλα όχι. Ωστόσο, ανεξάρτητα από αυτήν την ποικιλομορφία που διαπιστώνεται, φαίνεται ότι γενικότερα υπάρχει μια συνολική αρνητική στάση για τους μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Σύμφωνα με μια μελέτη της Lika (2016) που διεξήχθη στην Αλβανία σε 146 δασκάλους. Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή της ερευνητικής μελέτης, οι δάσκαλοι με εξειδίκευση στον τομέα της ειδικής αγωγής, αισθάνονται πιο θετικά για μαθητές που έχουν αναπηρία από ότι εκείνοι που δεν εκπαιδεύτηκαν σε αυτόν τον τομέα. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής ενισχύουν αυτή την πρόταση. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί σε άλλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από διαφορετικούς ερευνητές. Ευρήματα από τη μελέτη των Avramidis και συνεργάτες (2000) επισημαίνουν τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και τις θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει παρόμοια κατάρτιση στην συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων που έχουν αναπηρίες στις κοινές σχολικές μονάδες, ενισχύοντας έτσι την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στην εκπαιδευτική συμπερίληψη αισθάνονται πιο θετικά απέναντι σε αυτή την κατηγορία των μαθητών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ακόμη εκπαιδευτεί στον τομέα. Σύμφωνα με τους Sharma και Chow (2008), οι παιδαγωγοί που εκπαιδεύτηκαν να αλληλεπιδρούν με μαθητές που έχουν μαθησιακά και συναισθηματικά προβλήματα τείνουν να έχουν περισσότερο θετική εικόνα για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν και σε άλλη μελέτη των Cambridge-Johnson και συνεργάτες (2014). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι εμφανές πως επιδρά σημαντικά στην αντίληψη των παιδαγωγών όσον αφορά την ένταξη των εκπαιδευόμενων που έχουν αναπηρία σε κανονικές τάξεις. Η συμβολή των δασκάλων είναι πολλή σπουδαία στην επίτευξη αλλά και την αποτροπή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Μέσω της κατάλληλης

εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πώς να προσαρμόζουν τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου για τις ειδικές ανάγκες των παιδιών αυτών. Μπορούν επίσης να μάθουν πώς να κάνουν μια τάξη περισσότερο ελκυστική με την εισαγωγή γραφικών, χρωμάτων και άλλων εργαλείων, με στόχο υψηλότερο επίπεδο κατανόησης για τους μαθητές αυτούς. Επιπλέον, μέσω της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών, να τους βοηθήσει να εντοπίσουν και να ταξινομήσουν τις αναπηρίες, να μάθουν τη νοηματική γλώσσα που θα τους βοηθήσει να αλληλεπιδρούν για παράδειγμα με μαθητές με προβλήματα ακοής και ομιλίας, καθώς και άλλα εργαλεία για μαθητές που έχουν οπτικές ή άλλου τύπου δυσκολίες (Lika, 2016).

Σε μια πρόσφατη έρευνα των Mngo και Mngo (2018) που αφορά τις αντιλήψεις των καθηγητών της δεύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης που αναφέρεται στη συμπερίληψη στις βόρειες περιοχές του Καμερούν προκύπτει ότι οι στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της ένταξης ήταν μάλλον αρνητικές. Μόλις το 51% των εκπαιδευτικών προτιμούν τα συμπεριληπτικά σχολεία σε σχέση με τα χωριστά σχολεία μόνο για τους μαθητές που έχουν κάποια αναπηρία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, περίπου 73,83%, πίστευαν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη χωρίς αποκλεισμούς θα μπορούσε να έχει κάποια ευεργετικά αποτελέσματα. Επίσης, το 61,50% των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν θετικά για τη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης, ωστόσο περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (58,12%) είχαν αρνητικές στάσεις που συσχετίζονται με την εμπειρία τους στη διδασκαλία παιδιών που έχουν αναπηρίες. Τα πορίσματα δείχνουν παρά τη μεγάλη σιγουριά των καθηγητών για τα οφέλη της συμπερίληψης πως θα προτιμούσαν να έχουν ξεχωριστά σχολεία ή αίθουσες διδασκαλίας με μαθητές με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες. Η προτίμηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για ξεχωριστές τάξεις για παιδιά με αναπηρίες προκύπτει άλλωστε από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που διαθέτουν για την ικανότητά τους να διδάσκουν μαθητές με αναπηρίες. Μόνο το 41,88% των εκπαιδευτικών πίστευαν ότι ήταν σε θέση να διδάσκουν αποτελεσματικά σε μαθητές με αναπηρίες.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Arrah και Swain (2014), στην οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στη νοτιοδυτική περιφέρεια του Καμερούν, χρειάζονται ειδική εκπαίδευση για να απασχοληθούν σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, σύμφωνα με άλλες μελέτες έχει επιβεβαιωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γίνονται πολύ πιο αποδεκτοί στα συμπεριληπτικά σχολεία όταν

συμμετέχουν σε προγράμματα προετοιμασίας και κατάρτισης που συνδυάζουν προγράμματα γενικής και ειδικής αγωγής (Boyle et al., 2013).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη φαίνεται ότι επηρεάζονται από το φύλο. Ειδικότερα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι πιο θετικοί σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ευρήματα από μελέτες των (Boyle et al., 2013· Leyser & Kirk, 2004) επιβεβαιώνουν αυτές τις ασυνέπειες, αλλά είναι δύσκολο να εξηγήσουν γιατί οι άνδρες και οι γυναίκες εκφράζουν μια διαφορετική οπτική στο θέμα. Κάποιοι εξηγούν ότι η ιστορική και κοινωνικό-πολιτισμική ανάλυση του πλαισίου μπορεί να εξηγήσει τα στοιχεία που εξηγούν γιατί οι γυναίκες δάσκαλοι ήταν λιγότερο θετικοί σχετικά με τα οφέλη της ένταξης από τους άνδρες συναδέλφους τους. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες έρευνες που αποκαλύπτουν το αντίθετο αποτέλεσμα, ότι δηλαδή οι γυναίκες δάσκαλοι ήταν πιο θετικοί στην ένταξη (Ellins & Porter, 2005).

Όσον αφορά την ηλικία, οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποστηρίζουν περισσότερο την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς από τους νεότερους. Οι πιο θετικές στάσεις που δείχνουν να έχουν οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να είναι ενδεικτικό στοιχείο της συνεχούς έκθεσης τους στην ειδική εκπαίδευση, αλλά και σε συνεχιζόμενες επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης που συνέβαλαν ώστε στα πολλά χρόνια εμπειρίας τους να έχουν φιλοξενήσει σε τάξεις τους μαθητές με αναπηρία (Hwang & Evans, 2011). Αυτή η θετική στάση είναι επίσης ένδειξη της σημασίας της συνεχούς κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαχείριση των συμπεριληπτικών τάξεων. Αυτά τα ευρήματα βέβαια, δεν είναι σύμφωνα με τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών που είπαν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει την εικόνα που έχουν οι καθηγητές για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες (Avramidis et al., 2000).

Όσον αφορά τον παράγοντα του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο πιθανότερο είναι οι καθηγητές να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη χωρίς αποκλεισμούς. Εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό είχαν πολύ πιο θετικές στάσεις από εκείνους που έχουν μόνο πτυχίο. Σε ένα πλαίσιο όπως αυτό που μελετήθηκε, όπου οι καθηγητές συμφωνούν πως είναι απαραίτητη επιπλέον επιμόρφωση ώστε να έχουν την ικανότητα να διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρίες. Αυτό σημαίνει ότι παρέχοντας στους

εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αποκτήσουν περισσότερη εκπαίδευση μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή με ανάλογες επιμορφώσεις, το αποτέλεσμα όσον αφορά τις συμπεριληπτικές πρακτικές που υιοθετούν είναι θετικό. Επίσης, οι θετικοί εκπαιδευτικοί στη συμπερίληψη, δήλωσαν ότι είχαν κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση αντίθετα από τους συναδέλφους τους οι οποίοι δεν είχαν επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση (Avramidis et al., 2000).

Η μελέτη των Park και Chitiyo (2011) εξέτασε την εικόνα που είχαν οι παιδαγωγοί απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών που ανήκαν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 127 εκπαιδευτικοί από μια μικρή πόλη που δίδασκαν σε πέντε δημοτικά σχολεία, σε ένα γυμνάσιο και σε ένα λύκειο. Οι ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές ελήφθησαν από κάθε δάσκαλο: φύλο, ηλικία, ρόλος(κανονική ή ειδική εκπαίδευση), διδακτική εμπειρία, παρακολούθηση σεμιναρίου για τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, παρακολούθηση εργαστηρίου αυτισμού, σχολικό επίπεδο και τύπος έκθεσης (σε μαθητές με αναπηρία).

Από τα πορίσματα προκύπτει πως οι καθηγητές διέθεταν συνολικά καλή εικόνα για τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού που έχουν υψηλότερες βαθμολογίες που σχετίζονται ουσιαστικά με τη συμπερίληψη τέτοιων μαθητών στα δημόσια γενικά σχολεία. Οι δημογραφικές μεταβλητές σημειώθηκαν να συσχετίζονται με τη στάση. Οι νεότεροι δάσκαλοι είχαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων είχαν πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού συγκριτικά με εκείνους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι καθηγητές γυμνασίου βρέθηκαν να έχουν τη λιγότερο θετική στάση προς τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Όταν αξιολογήθηκε το φύλο των εκπαιδευτικών ως παράγοντας, οι γυναίκες είχαν καλύτερες απόψεις σε σχέση με τους άνδρες. Σχετικά με την εμπειρία, αποδείχθηκε ότι οι μεγαλύτεροι δάσκαλοι (άνω των 56 ετών) ήταν σημαντικά λιγότερο θετικοί από τους νεότερους ομολόγους τους. Ο παράγοντας της διδακτικής εμπειρίας δεν φάνηκε να έχει κάποια σχέση, όπως και ο τύπος δασκάλου, δηλαδή δάσκαλος γενικής ή ειδικής αγωγής. Η συμμετοχή σε σεμινάρια φάνηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα, δηλαδή εάν ένας εκπαιδευτικός είχε παρακολουθήσει πολλά εργαστήρια σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχε συμμετάσχει μόνο σε ένα ή σε κανένα. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί

που παρακολούθησαν πολλά εργαστήρια είχαν πολύ πιο θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές που έχουν διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Η συμμετοχή σε μόνο ένα ή καθόλου εργαστήρια δεν σημειώθηκε ότι επηρεάζει τη στάση. Αυτή η μελέτη παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις σχολικές περιοχές που συμμετείχαν σε αυτή.

Στην έρευνα των Cambridge και συνεργάτες (2014) συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Μπαχάμες. Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε μια ποιοτική προσέγγιση με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Με βάση τα πορίσματα της έρευνας οι καθηγητές γενικά εξέφρασαν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Ωστόσο, παράγοντες όπως η έλλειψη χρηματοδότησης, η διοικητική υποστήριξη και ελάχιστες ευκαιρίες για κατάρτιση και ανάπτυξη αναγνωρίστηκαν ως αρνητικοί παράμετροι οι οποίοι επιδρούν στη στάση των καθηγητών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων προκαλούσαν ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς ώστε να διδάξουν σε μια συμπεριληπτική τάξη. Είναι λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντικό οι κύριοι εκπαιδευτικοί που θα πρέπει να διδάξουν σε μια συμπεριληπτική τάξη να λάβουν σχετική εκπαίδευση για να είναι διασφαλισμένοι ότι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες για αποτελεσματική εκτέλεση βέλτιστων πρακτικών στο μαθησιακό περιβάλλον. Τέτοιες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν, χωρίς να περιορίζονται όμως μόνο σε αυτά τα στοιχεία:

α) σε βάθος μαθήματα με επίκεντρο την εκπαιδευτική συμπερίληψη εκπαιδευόμενων με ειδικές ανάγκες

β) σεμινάρια και εργαστήρια για την εκπαίδευση στη διδασκαλία διαφορετικών μαθητών

γ) διαφημιστικά βίντεο ένταξης σε δράση σε σχολικό επίπεδο,

δ) εκπαίδευση για γονείς και σχολική κοινότητα,

ε) τεχνολογία

στ) εκπαίδευση πρώτων βοηθειών και

ζ) ετήσια κατάρτιση επαγγελματικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη



Το άρθρο των Ozer και συνεργάτες (2012) διερεύνησε τις στάσεις καθηγητών γυμναστικής σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με νοητική αναπηρία. Προσδιόρισε επίσης τις επιπτώσεις της ηλικίας, του φύλου, της εμπειρίας με τη στάση που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 729 εκπαιδευτικοί γυμναστές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάστηκαν σε 81 μεγάλες πόλεις της Τουρκίας. Οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά που έχουν νοητική διαταραχή αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας ποσοτική έρευνα και ειδικότερα με ένα εργαλείο το οποίο σχεδιάστηκε στην Τουρκία. Ειδικότερα πρόκειται για την κλίμακα Teachers Attitudes towards Children with Intellectual Disability Scale (TACIDS). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι καθηγητές της φυσικής αγωγής είχαν διάφορες στάσεις απέναντι στους μαθητές με νοητική αναπηρία, είτε δηλαδή θετική είτε αρνητική. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες που ήταν νεαροί, είχαν γνώσεις για τη νοητική αναπηρία και με πιο μικρή διδακτική εμπειρία διέθεταν πιο καλές αντιλήψεις συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Οι διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων καθηγητών μπορεί να οφείλονται στην αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος που σημειώθηκε το 2000 στην εκπαίδευση στην Τουρκία. Στον ίδιο λόγο πιθανόν να οφείλονται και οι διαφορές που παρατηρούνται στις στάσεις των καθηγητών ανάλογα με την εμπειρία. Έχει προταθεί ότι για να βελτιώσουν τη στάση τους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν οι ίδιοι μια αυτοαξιολόγηση για να μπορούν να εντάξουν το μάθημα που θα διεξάγουν σε μια συμπεριληπτική τάξη. Με βάση τα πορίσματα της διερεύνησης, συμπεραίνουμε πως οι καθηγητές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις πραγματικές ανάγκες της τάξης τους με την παροχή, για παράδειγμα της κατάλληλης υποστήριξης στους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Συστήνεται λοιπόν, η διατήρηση και περαιτέρω ανάπτυξη προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των καθηγητών της φυσικής αγωγής ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις προκλήσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Στην έρευνα των Boyle και συνεργάτες (2013) διερευνήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας σχετικά με τη συμπερίληψη στα σχολεία. Σε αυτή συμμετείχαν 391 εκπαιδευτικοί, που είτε ανήκουν στο διδακτικό ή διοικητικό προσωπικό από δεκαεννέα γενικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης και έξι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής σε μια περιοχή της Αγγλίας, τη Σκωτία. Διαπιστώθηκε μια βασική απόκλιση ανάμεσα στις αντιλήψεις στα δυο φύλα, με το γυναικείο φύλο να εκφράζεται πιο θετικά στη συμπερίληψη από τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι

εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη διοίκηση του σχολείου, όπως οι διευθυντές του σχολείου ήταν η ομάδα που ήταν περισσότερο θετική στη συμπερίληψη, ενώ η ομάδα που ακολουθεί είναι οι υποδιευθυντές. Οι καθηγητές της διοίκησης του σχολείου και οι υποδιευθυντές όμως ήταν περισσότερο θετικοί στην εκπαιδευτική συμπερίληψη συγκριτικά με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Δεν διαπιστώθηκε κάποια αξιοσημείωτη απόκλιση ανάμεσα στα θεωρητικά και τα πρακτικά μαθήματα, ωστόσο υπήρχαν αποκλίσεις ανάμεσα στα τμήματα, με το τμήμα Ειδικών Αναγκών/Υποστήριξης για Μάθηση να είναι το πιο δεκτικό στη συμπερίληψη. Μετά το πρώτο έτος στη διδασκαλία, παρατηρήθηκε μια αξιοσημείωτη αρνητική αλλαγή στην αντίληψη ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Τα έτη της προϋπηρεσίας φάνηκε ότι δεν ήταν μια αξιοσημείωτη παράμετρος για τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, το 68% των καθηγητών αποφάνθηκαν ότι δεν είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις στην ειδική εκπαίδευση, μια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή φάνηκε ότι είχε θετικό αντίκτυπο σχετικά με τη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Σύμφωνα με τα πορίσματα της συγκεκριμένης μελέτης προκύπτει πως οι πολιτικές εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική συμπερίληψη πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αντιλήψεις που έχουν οι καθηγητές, όσον αφορά τα οφέλη ή τα μειονεκτήματα ώστε να πετυχαίνουν εν τέλει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

Στην μελέτη των Koutrouba και συνεργάτες (2008), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα και αφορούσε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμμετείχαν 365 καθηγητές από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας βαθμίδας της Αττικής, προέκυψαν θετικές στάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη, σε ποσοστό 52,9% των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, με βάση τις αντιλήψεις των καθηγητών της συγκεκριμένης έρευνας οι απόψεις τους είναι ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη δύναται να ενισχύσει την αποδοχή από κοινωνική άποψη των εκπαιδευόμενων που έχουν διαταραχές, πως ουσιαστικά σηματοδοτεί να υλοποιηθεί η επιτακτική ανάγκη για ίσα δικαιώματα όλων των μελών κάθε δημοκρατικής κοινωνίας. Τέλος, εξέφρασαν την άποψη και ότι μπορεί να ενισχύσει την εξάλειψη των στερεοτύπων που υπάρχουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, χωρίς ωστόσο να παρακωλύεται με κανέναν τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, αν και οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τη συμπερίληψη, ωστόσο το 47%, δηλαδή οι μισοί δηλώνουν ότι στα σημερινά σχολεία παρατηρείται έλλειψη των αναγκαίων υποδομών για να εφαρμοστεί η συμπερίληψη, το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα δεν εμπεριέχει τη δυνατότητα να είναι ευέλικτο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί

θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το εξατομικευμένο πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική συμπερίληψη χρειάζεται εκ μέρους τους σημαντική προσπάθεια, καθώς είναι κάτι καινούριο για αυτούς. Μάλιστα, εν τέλει, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες η εκπαιδευτική συμπερίληψη θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των επιδόσεων των υπολοίπων μαθητών (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, η Γαλατερού το 2017, εξέτασε τις απόψεις που έχουν οι καθηγητές για τη συνεκπαίδευση. Ως παράγοντες σύγκρισης τέθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή το φύλο και η ηλικία, καθώς και το επαγγελματικό στρες. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 208 καθηγητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας. Ο τόπος εργασίας του ήταν σε πέντε νομούς της Ελλάδας, που ήταν είτε αστική περιοχή είτε προαστιακή περιοχή. Όσον αφορά τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δυο κλίμακες. Ειδικότερα, η πρώτη αφορούσε τις απόψεις σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς αυτή η κλίμακα διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών με κάποιου είδους αναπηρία στα κανονικά σχολεία. Η δεύτερη κλίμακα περιλάμβανε ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε το εργασιακό άγχος που έχουν οι εκπαιδευτικοί και προέρχεται από συγκεκριμένες παραμέτρους του χώρου εργασίας τους. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν οριακά θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, ενώ ο παράγοντας ηλικία φαίνεται ότι επηρέασε τις απαντήσεις τους. Έτσι, οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες θετικές αντιλήψεις σε σχέση με τους παλιούς συναδέλφους τους. Βέβαια, ο παράγοντας του φύλου δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθώς δεν υπήρξε κάποια διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά το εργασιακό στρες, όπως διαφάνηκε, είναι σχετικά υψηλό. Σημειώθηκαν μάλιστα κάποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες άγχους. Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι συνδέονται κατά κάποιο τρόπο με το εργασιακό άγχος, αφού οι λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση συνδέονται με τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που έχουν μεγάλο άγχος στο εργασιακό τους περιβάλλον (Galaterou, 2017).

### 1.3. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα, ο σκοπός της τρέχουσας έρευνας είναι η βιβλιογραφική διερεύνηση και κατόπιν η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και με νοητική αναπηρία. Το θέμα αυτό μπορεί να έχει μελετηθεί αρκετά όμως η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στο ότι στηρίζεται σε άρθρα της τελευταίας πενταετίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκει να απαντήσει η εργασία είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών που έχουν διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και αυτών που έχουν νοητική αναπηρία;
2. Ποια οφέλη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να έχει η εκπαιδευτική συμπερίληψη σε παιδιά που ανήκουν στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και σε αυτά που έχουν νοητική αναπηρία;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών που ανήκουν στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και αυτών με νοητική αναπηρία στη γενική τάξη είτε θετικά είτε ανασταλτικά;

## **Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία**

### **2.1 Ερευνητική στρατηγική**

Αρχικά, για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι απαραίτητη η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου, στοιχείο που αποδεικνύει ότι είναι άρτια σχεδιασμένη για το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα. Από το γεγονός αυτό προκύπτει ότι υπάρχουν πολλές ερευνητικές μέθοδοι, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το σκοπό της εκάστοτε έρευνας. Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία ακολουθεί τη μέθοδο της Συστηματικής Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης (systematic literature review-SLR), αφού θεωρήθηκε ότι αποτελεί την πιο κατάλληλη στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει.

Κρίνεται πλέον αναγκαίο να αναφερθεί ότι η Συστηματική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση είναι μια συστηματική μέθοδος που είναι σαφής ως προς το σχεδιασμό και επαναλαμβανόμενη ως προς τα στάδια της μεθόδου. Αυτή η μέθοδος αποτελεί σημαντικό εργαλείο ώστε να προσεγγιστεί με αντικειμενικό τρόπο η βιβλιογραφία και να πραγματοποιηθεί η σύνθεση και η κριτική ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και ειδικότερα των πρωτογενών μελετών. Η συστηματική ανασκόπηση είναι γνωστή ως ερευνητική σύνθεση, καθώς στοχεύει να παράσχει μια αμερόληπτη σύνθεση πολλών και διαφορετικών στοιχείων. Ενώ έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η συστηματική ανασκόπηση διαφοροποιείται στο ότι προσπαθεί να αποκαλύψει "όλα" τα αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με ένα ερευνητικό ερώτημα (Aromataris & Pearson, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σε αντίθεση με την περιγραφική, είναι ότι πρόκειται για μια ερευνητική εργασία, ενώ η διεξαγωγή της εφαρμόζεται πάνω σε συγκεκριμένη επιστημονική μεθοδολογία (Πατελάρου & Μπροκολάκη, 2010).

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή αυτής της μεθόδου στη συγκεκριμένη έρευνα είναι: 1) οι στάσεις των εκπαιδευτικών που ως φαινόμενο μεταβάλλεται συχνά και επηρεάζεται, όπως είναι λογικό, από διάφορους παράγοντες. Έτσι, λοιπόν, προέκυψε η ανάγκη για μια «χαρτογράφηση» του φαινομένου των στάσεων της εκπαιδευτικής συμπερίληψης με παραμέτρους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, τους μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και αυτούς με νοητική αναπηρία, 2) η μέθοδος της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία

χρησιμοποιείται σε κάποιες περιπτώσεις που τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν διατυπωθεί από την αρχή και με τρόπο σαφή. Στη συνέχεια, μέσα από την τρέχουσα βιβλιογραφία διερευνάται αν αυτά τα ερωτήματα είναι δυνατό να απαντηθούν (Munn et al., 2018), 3) η προσπάθεια να παρουσιαστεί σε ποιο σημείο υπάρχει συμφωνία για το συγκεκριμένο θέμα αλλά και τα σημεία που εντοπίζονται διαφορές (Aromataris & Pearson, 2014). Αυτά τα κριτήρια πληρούνται στη συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα.

## 2.2 Τα στάδια μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολουθεί τα εξής βήματα(πίνακας 1), τα οποία αναλύονται και ακολούθως: Τα βήματα αυτά, όπως είναι αντιληπτό, είναι σταδιακά βήματα και περιέχουν όλες τις αναγκαίες ενέργειες για την παρουσίαση μιας έρευνας. Έτσι, λοιπόν, ξεκινούν από τη διατύπωση των ερωτημάτων που τίθενται προς διερεύνηση έως τη σύνθεση των αποτελεσμάτων και τη σύνδεση που έχουν με τη θεωρία (Πατελάρου & Μπροκαλάκη,2010). Όταν ολοκληρώνονται τα στάδια αυτά υπάρχει μια τεκμηριωμένη έρευνα για το υπό-συζήτηση θέμα.

Πίνακας 1 Βήματα της συστηματικής ανασκόπησης και μετα- ανάλυσης	
Α Βήμα	
1 <sup>ο</sup>	Διατύπωση Ερευνητικού ερωτήματος
2 <sup>ο</sup>	Αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας
3 <sup>ο</sup>	Επιλογή σχετικής βιβλιογραφίας και κριτική αξιολόγησή της
4 <sup>ο</sup>	Εξαγωγή δεδομένων και σύνθεσή τους
5 <sup>ο</sup>	Σύνθεση αποτελεσμάτων και ερμηνεία
Σημείωση: The Systematic Review. AJN, by E. Aromataris, and A. Pearson, 2014, American Journal of Nursing.	

1. Το πρώτο βήμα, είναι η επιλογή και η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία τίθενται με τρόπο σαφή και σύμφωνα με τα οποία πραγματοποιείται εν τέλει η ανασκόπηση. Εξάλλου, οι συστηματικές ανασκοπήσεις στοχεύουν ιδανικά στην απάντηση συγκεκριμένων ερωτήσεων, παρά να παρουσιάζουμε γενικές περιλήψεις τους σε ένα θέμα ενδιαφέροντος(Aromataris & Pearson,2014).

2. Το δεύτερο βήμα είναι η αναζήτηση βιβλιογραφίας, βήμα το οποίο μπορεί να αποτελεί μια περίπλοκη εργασία. Ο στόχος είναι να προσδιοριστούν όσες μελέτες είναι συναφείς με το θέμα ενδιαφέροντος ώστε να προκύψει εν τέλει μια ολοκληρωμένη αναζήτηση. Σε αυτό το βήμα, ο ερευνητής ξεκινά με μια αρχική αναζήτηση σημαντικών βάσεων και εν τέλει επιλέγει τις βάσεις δεδομένων απ' όπου θα αντληθεί το υλικό του για να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα. Αυτές οι βάσεις μπορεί να είναι επιστημονικά περιοδικά, βάσεις επιστημονικών άρθρων, κ.α.(Aromataris & Pearson, 2014).

3. Το τρίτο βήμα είναι η επιλογή της βιβλιογραφίας και η κριτική αξιολόγησή της. Σε αυτή την περίπτωση γίνεται η επιλογή των όρων που χρησιμοποιούνται για την αναζήτηση (search terms) της βιβλιογραφίας. Η πορεία που προτείνεται είναι μια αρχική αναζήτηση μέσω σημαντικών βάσεων δεδομένων, όπως το MEDLINE(προσπελάσιμο μέσω Pub Med), όπου χρησιμοποιούνται λέξεις –κλειδιά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτή η προκαταρκτική αναζήτηση βοηθά στον εντοπισμό των βέλτιστων όρων αναζήτησης, συμπεριλαμβανομένων περαιτέρω λέξεων –κλειδιών και επικεφαλίδων θέματος, οι οποίοι στη συνέχεια χρησιμοποιούνται κατά την αναζήτηση σε όλες τις σχετικές βάσεις δεδομένων. Τέλος, πραγματοποιείται μη αυτόματη αναζήτηση των λιστών αναφοράς όλων των ανακτηθέντων εγγράφων για τον εντοπισμό τυχόν μελετών που χάθηκαν κατά τη διάρκεια της αναζήτησης βάσης δεδομένων. Μάλιστα, για να υπάρξουν περισσότερες πηγές και να αυξηθεί ο αριθμός των μελετών που υπάρχουν για την αξιολόγηση, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν συνώνυμες φράσεις ή και κάποιες φορές συνδυασμός λέξεων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των όρων «και», «η», «όχι» (Aromataris & Pearson,2014).

Κατά τη διάρκεια της κριτικής αξιολόγησης, όλες οι μελέτες που θα συμπεριληφθούν στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογούνται πρώτα για τη μεθοδολογική τους αυστηρότητα. Μια συστηματική ανασκόπηση στοχεύει στη σύνθεση των καλύτερων στοιχείων για να είναι η έρευνα πιο ολοκληρωμένη. Η αξιολόγηση της εγκυρότητας μιας μελέτης απαιτεί προσεκτική εξέταση των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και εξακρίβωση του κατά πόσο η μελέτη μπορεί να είναι αξιόπιστη για να παρέχει και μια αξιόπιστη και ακριβή περιγραφή της παρέμβασης και συνεπώς των αποτελεσμάτων της (Aromataris & Pearson,2014).

4. Το τέταρτο βήμα αποτελεί η εξαγωγή των δεδομένων και η σύνθεσή τους. Τα δεδομένα που συλλέγονται από μεμονωμένες μελέτες ποικίλλουν, αλλά πρέπει πάντα

να απαντούν στην ερώτηση που τίθενται εξ αρχής. Κατά την πραγματοποίηση μιας αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι η εξαγωγή δεδομένων μπορεί να είναι αρκετά δύσκολη- γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι περιπλέκονται παράγοντες από πολλές μελέτες, ενώ μπορεί να υπάρξει ελλιπής αναφορά των ευρημάτων της μελέτης καθώς και διαφορετικοί τρόποι αναφοράς και παρουσίασης δεδομένων. Η σύνθεση δεδομένων είναι το κύριο χαρακτηριστικό της συστηματικής επισκόπησης. Υπάρχουν διάφορες διαθέσιμες μέθοδοι, ανάλογα με τον τύπο των δεδομένων που εξάγονται που είναι πιο κατάλληλα για την ερώτηση αναθεώρησης. Ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής, η σύνθεση των αποτελεσμάτων των σχετικών μελετών επιτρέπει την εξερεύνηση ομοιότητας ή διαφορών των ερευνητικών ερωτημάτων σε διαφορετικές μελέτες, λαμβάνοντας υπόψη και τις παραμέτρους των διαφορετικών πληθυσμών. Όπου είναι εμφανείς οι διαφορές, μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω. Η σύνθεση παρέχει μια αφηγηματική περίληψη των περιλαμβανόμενων μελετών ή, όπου είναι δυνατόν, συνδυάζει στατιστικά δεδομένα που εξήχθησαν από τις μελέτες. Αυτή η συγκέντρωση δεδομένων ονομάζεται «μετα-ανάλυση» (Aromataris & Pearson, 2014).

5. Το τελευταίο στάδιο είναι η σύνθεση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία τους. Στο σημείο αυτό γίνεται η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών από τις μελέτες που αναλύθηκαν σε συγκεντρωτική μορφή. Αρχικά, παρουσιάζεται ο ακριβής αριθμός των ανακτηθέντων άρθρων που προέκυψε κατά τη διάρκεια της συστηματικής αναζήτησης. Στη συνέχεια, αναφέρεται ο αριθμός, καθώς και οι αιτίες που αποκλείστηκαν κάποια άρθρα, όπως για παράδειγμα μετά τον έλεγχο της περίληψης. Μπορεί βέβαια και αν αποκλειστούν ύστερα από την πλήρη μελέτη αυτών. Ακολουθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων από την ανάλυση που προηγήθηκε (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Τα συμπεράσματα της συστηματικής επισκόπησης, μαζί με συστάσεις για κλινική πρακτική και τυχόν επιπτώσεις στη μελλοντική έρευνα, θα πρέπει να βασίζονται στα ευρήματα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, για την ολοκλήρωση της έρευνας θα πρέπει να έχουν απαντηθεί κάποια ερωτήματα, όπως: έχει δοθεί μια σαφής και ακριβής περίληψη των ευρημάτων; Έχουν προταθεί συγκεκριμένες οδηγίες για περαιτέρω έρευνα; Υποστηρίζονται οι προτάσεις, τόσο για την πρακτική όσο και για μελλοντική έρευνα, από τα δεδομένα που παρουσιάζονται; Με αυτόν τον



τρόπο θεωρείται ότι έχει ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη έρευνα (Aromataris & Pearson, 2014).

### 2.3 Αναζήτηση και επιλογή των άρθρων-Literature Search

Αποτελεί συνήθη πρακτική, προτού διεξαχθεί μια συστηματική ανασκόπηση, να προηγηθεί μια προκαταρκτική έρευνα (preliminary research), ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν μελέτες που να αφορούν γενικά το θέμα που ενδιαφέρει ερευνητικά. Τη μέθοδο αυτή έχουν χρησιμοποιήσει οι Sanchez- Gordon και Lujan-Mora (2018), και ο Kennedy, (2014). Στην παρούσα έρευνα, διεξήχθη εντός του χρονικού πλαισίου της συστηματικής ανασκόπησης (Απρίλιος- Μάιος) μια προκαταρκτική έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία καθώς και των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Ειδικότερα, για την αναζήτηση των περιοδικών στα οποία επικεντρώθηκε η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1. Επιλέχθηκαν οι όροι (search terms) που χρησιμοποιήθηκαν στις μηχανές αναζήτησης, οι οποίοι ήταν στα αγγλικά «Teachers», «Inclusive education, Students with Autism», «Autism spectrum», «Intellectual Disability», «Mental Retardation», «Perceptions», «Knowledge», «Secondary teachers», «Special education teachers» και στα ελληνικά «Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας», «Συμπερίληψη», «ΔΦΑ», «Νοητική Αναπηρία», «Νοητική Αναπηρία ή Καθυστέρηση», «Αντιλήψεις», «Γνώσεις», «Απόψεις», «Στάσεις», «Γενικοί παιδαγωγοί», «Ειδικοί παιδαγωγοί», «Δευτεροβάθμια». Οι λέξεις -κλειδιά έμπαιναν συνδυαστικά τρεις τουλάχιστον για να βρεθούν τα αντίστοιχα άρθρα που σχετίζονται με το θέμα, ενώ κάθε φορά έμπαιναν οι όροι secondary και inclusive education.
2. Οι βάσεις δεδομένων που επιλέχθηκαν παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (2) και επιλέχθηκαν εξαιτίας της συνάφειας τους με το θέμα, αλλά και των

αποτελεσμάτων που δίνουν. Η συλλογή των άρθρων/ ερευνών πραγματοποιήθηκε μετά από αναζήτηση σε:

- Γενικές βάσεις δεδομένων με επιστημονικά άρθρα, όπως το Scopus και Elsevier (Science Direct).
- Εκπαιδευτικές βάσεις δεδομένων, οι οποίες περιλαμβάνουν άρθρα σχετικά με την έρευνα στην εκπαίδευση, συγκεκριμένα η Eric και η Doaj.
- Τη μηχανή αναζήτησης pub Med.
- Βάσεις αναζήτησης εκδοτικών οίκων, όπως η Wiley και η Taylor & Francis.

Πίνακας 2 Κατανομή των καταγραφών ανά βάση δεδομένων	
Βάσεις Δεδομένων	Αποτελέσματα
Scopus	8500
ERIC	13071
DOAJ	403
PubMed	16125
Wiley	15231
Taylor & Francis	9517

3. Σύμφωνα με την αρχική ανασκόπηση προέκυψαν πολλά και διαφορετικά αποτελέσματα. Αφού διερευνήθηκε σε πρώτη φάση το «πεδίο», το δεύτερο στάδιο της συστηματικής ανασκόπησης είναι η αναζήτηση με τους όρους (search terms) που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω σε συνδυασμό με την εφαρμογή των κριτηρίων επιλογής ή απόρριψης των όποιων καταγραφών. Για αυτό και κρίθηκε αναγκαίο να επισημανθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις αναζήτησης, καθώς και τα κριτήρια αποδοχής ή απόρριψης μιας καταγραφής. Ειδικότερα αυτά είναι τα ακόλουθα:

- 1) το δημοσιευμένο υλικό θα πρέπει να είναι γραμμένο στην αγγλική ή την ελληνική γλώσσα
- 2) τα άρθρα θα πρέπει να είναι δημοσιευμένα σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά ή σε πρακτικά συνεδρίων ή να είναι εκθέσεις για την εκπαίδευση από διεθνείς οργανισμούς,

- 3) η δημοσίευση του θα πρέπει να έχει πραγματοποιηθεί στο χρονικό διάστημα από το 2006 μέχρι το 2021(30/8/2021).

Όπως διαφαίνεται από τον ακόλουθο πίνακα(3) παρατίθενται σχηματικά τα κριτήρια αναζήτησης σύμφωνα με τα οποία επιλέχθηκαν ή απορρίφθηκαν τα αποτελέσματα της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Πίνακας 3: Κριτήρια σύμφωνα με τα οποία διεξήχθη η αναζήτηση των άρθρων στις βάσεις δεδομένων.	
Τύπος Κριτηρίου	Κριτήριο Επιλογής Άρθρου
Γλώσσα Γραφής	Ελληνική, Αγγλική
Τύπος Δημοσίευσης	Επιστημονικό άρθρο
Είδος Δημοσίευσης	Άρθρο δημοσιευμένο σε έγκυρο περιοδικό Άρθρο από πρακτικά συνεδρίων Άρθρο από περιοδικό εκπαίδευσης Εκθέσεις από διεθνείς οργανισμούς
Χρονικό Εύρος	Άρθρο δημοσιευμένο από 2006-2021(31.08)

#### 4. Δημιουργία λίστας δεδομένων

Στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, εφόσον τα άρθρα ήταν σύμφωνα με τα τιθέντα κριτήρια, έγινε εξαγωγή των άρθρων. Δημιουργήθηκε ένας φάκελος με το όνομα του περιοδικού και την κατάταξη καταλόγου άρθρων σε αυτόν, ώστε να μπορεί να είναι εύκολη η πρόσβαση στα περιοδικά. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης των άρθρων αφαιρέθηκαν τα duplicates ώστε να μην γίνεται επανάληψη. Έτσι, λοιπόν τα άρθρα στα οποία βασίστηκε αυτή η έρευνα είναι τα ακόλουθα 10(Πίνακας 4) που περιγράφονται στη συνέχεια:

Πίνακας 4:

*Έρευνες για τη συστηματική επισκόπηση*

<u>Συγγραφείς</u>	<u>Άρθρο</u>	<u>Πηγή</u>
1. Cassady, J. (2011).	Attitudes Toward the Inclusion of Electronic Students with Autism and Emotional	Journal for Inclusive

	Behavioral Disorder. Teachers'	Education
2. Boyle, etal. (2013).	Teachers' attitudes towards inclusion in high schools.	Teachers and Teaching,
3. Humphrey, N. & Symes, W. (2013).	Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge.	International Journal of Inclusive Education
4. Arcangeli etal.(2020).	Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers.	International Journal of Environmental Research and Public Health
5. Lappa, C. & Mantzikos., L. (2021).	Are Greek Special Education teachers in favour of the inclusion of pupils with intellectual disability; An online survey.	European Journal of Special Education Research
6. Özer, etal. (2013).	Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance.	Journal of Intellectual Disability Research
7. Juryetal. (2021).	Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism.	Research in Autism Spectrum Disorders
8. Bosch, M.E. (2016).	Examining the Attitudes of Secondary General Education and Special Education Teachers toward Inclusion of Children with Autism in General Education Classrooms.	BartonCollege
9. Park, M., & Chitiyo, M. (2011).	An examination of teacher attitudes towards children with autism.	Journal of Research in

---

10. Syriopoulou-Dellietal. (2011).	Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders.	Journal of Autism and Developmental Disorders.
------------------------------------	--	--

---

#### 2.4 Σύνθεση και παράθεση των αποτελεσμάτων

Με την ολοκλήρωση των πρώτων βημάτων της συστηματικής ανασκόπησης, πρέπει να αναλυθεί ο τρόπος παρουσίασης και σύνθεσης των αποτελεσμάτων-ευρημάτων. Στη συστηματική ανασκόπηση τα αποτελέσματα των επιμέρους πρωτογενών ερευνών μπορούν να αναλυθούν με τρεις κυρίως ακόλουθους τρόπους:

α) με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης, στην περίπτωση που πρόκειται για σύνθεση ποσοτικών ερευνών (quantitative) (Petticrew & Roberts,2006).

β) με τη μέθοδο της μετα-σύνθεσης, στην περίπτωση που πρόκειται για σύνθεση μόνο ποιοτικών ερευνών (qualitative), (Sandelowski et al.,1997) και

γ) με τη μέθοδο της αφηγηματικής σύνθεσης, εφόσον χρειάζεται να συνδυαστούν έρευνες οι οποίες εφαρμόζουν διαφορετικές μεταξύ τους μεθοδολογίες (mixed-methods studies), (Popay et al., 2006).

Η τελευταία μέθοδος αποτελεί τη μέθοδο που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη συστηματική ανασκόπηση. Βέβαια, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η συγκεκριμένη μορφή ανάλυσης και απόδοσης των ευρημάτων δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τη μέθοδο της αφηγηματικής ανασκόπησης (narrative review), η οποία αποτελεί ουσιαστικά την κλασική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Προς καλύτερη οργάνωση και παρουσίαση των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας, διενεργήθηκε σε πρώτη φάση μια περιγραφή με συνοπτικό τρόπο των άρθρων που επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν ώστε να είναι ευδιάκριτα τα επιμέρους χαρακτηριστικά των άρθρων στον αναγνώστη. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η απάντηση

των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν κατόπιν της έρευνας μας για το υπό διερεύνηση θέμα.

### **Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα Έρευνας**

#### **Παρουσίαση Αποτελεσμάτων**

Αρχικά, θα γίνει μια συνολική παρουσίαση από τη μελέτη των επιλεγέντων άρθρων που είναι σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα και κατόπιν παρατίθενται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας κατόπιν ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά τέθηκαν αρχικά στη μεθοδολογία της έρευνας και ακολουθεί ο σχολιασμός των ευρημάτων με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο πλήρη απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος.

Πίνακας 5. Συνοπτικά αποτελέσματα ερευνών

Συγγραφείς	Συμμετέχοντες	Μέθοδος	Αποτελέσματα
Cassady, J. (2011)	N = 25 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στις ΗΠΑ	Ποσοτική έρευνα που βασίσθηκε σε δηλώσεις τους για τα προφίλ δυο μαθητών, ενός με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και ενός με συναισθηματικές διαταραχές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρουσία των δύο μαθητών με αυτό το προφίλ επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να τους συμπεριλάβουν στη γενική τάξη.</li> <li>• Η σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες ήταν περισσότεροι θετική στη συμπερίληψη των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού</li> </ul>
Boyle et al.(2013)	N= 391 εκπαιδευτικοί και διοικητικά στελέχη από 19 σχολεία γενικής και 6 ειδικής εκπαίδευσης στη Σκωτία	Ποσοτική με ερωτηματολόγιο με τη μέθοδο Likert που ήταν διαθέσιμο τόσο online όσο και δια ζώσης.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το διδακτικό προσωπικό ήταν υπέρ της ένταξης, υπό τον όρο της. Επαρκής υποστήριξη και των κατάλληλων πόρων.</li> </ul>
Humphrey, N. & Symes, W. (2013)	N= 53 συμμετέχοντες από 11 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη βορειοδυτικ	Ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγιο που περιείχε 58 ερωτήσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη</li> <li>• Η ηγεσία ανέφερε μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα σε διδασκαλία μαθητών με διαταραχές στο</li> </ul>

	ή Αγγλία		<p>φάσμα του αυτισμού και αντιμετώπιση συμπεριφορών που σχετίζονται με τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού απ' ό,τι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Η κοινωνική ένταξη ως το πιθανό όφελος για τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.</li> </ul>
Arcangeli, L. et al. (2020)	<p>N= 544, από τους οποίους οι 307 δάσκαλοι γενικής αγωγής και οι 207 ειδικής αγωγής. Σε αυτό το δείγμα στη δευτεροβάθμια ήταν το 22% (γυμνάσιο) και το 35% (λύκειο).</p>	<p>Ποσοτική με διαδικτυακό το ερωτηματολόγιο Stations toward Intellectual Disability (ATTID)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν πιο θετικές στάσεις ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες</li> <li>• Και για τους δύο τύπους εκπαιδευτικών παράγοντες που συμβάλλουν στη θετική στάση: προηγούμενη εκπαίδευση σε μαθητές με νοητική αναπηρία, λήψη υποστήριξης, πόροι και στρατηγικές για την προώθηση της θετικής στάσης απέναντι στους μαθητές με νοητική</li> </ul>



			αναπηρία.
Lappa, C. & Mantzikos, L. (2021).	N= 150 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Το 38.7% εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής είναι θετικοί για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία</li> <li>• Παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις για συμπερίληψη : η εκπαίδευσή τους, η εργασιακή τους και δομή της θέσης τους</li> </ul>
Özer et al.(2013).	N= 729 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής στη Τουρκία	Ποσοτική μέθοδος με το ερωτηματολόγιο Teachers Attitudes towards Children with Intellectual Disability Scale (TACIDS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είχαν ανάμεικτες στάσεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία.</li> <li>• Οι νέοι εκπαιδευτικοί που είχαν εξοικείωση με την νοητική αναπηρία και λιγότερη διδακτική εμπειρία είχαν πιο ευνοϊκή στάση συγκριτικά.</li> </ul>
Jury et al. (2021).	N=1064 Γάλλοι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου και Λυκείου	Ποσοτική μέθοδος βασισμένη στο ερωτηματολόγιο του Mahat' work (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι εκπαιδευτικοί πιο θετικοί για τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού χωρίς δυσκολίες, σε σύγκριση με εκείνους τους μαθητές που έχουν</li> </ul>

			<p>δυσκολίες συμπεριφοράς και γνωστικές δυσκολίες.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πιο θετικοί όσον αφορά τη συμπερίληψη των μαθητών που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού με καμία δυσκολία σε σύγκριση με εκείνους που έχουν γνωστικές δυσκολίες.</li> </ul>
Bosch, M.E. (2016).	<p>N= 90 εκπαιδευτικοί οί δευτεροβάθμιας, αγγλικών, φυσικών, κοινωνικών επιστημών και μαθηματικών, τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής από 13 λύκεια σε ένα συγκρότημα σχολείου της Αμερικής</p>	<p>Ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο της μεθόδου Likert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρούν τη συμπερίληψη των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο σημαντική και με μεγάλο όφελος για αυτά.</li> </ul>

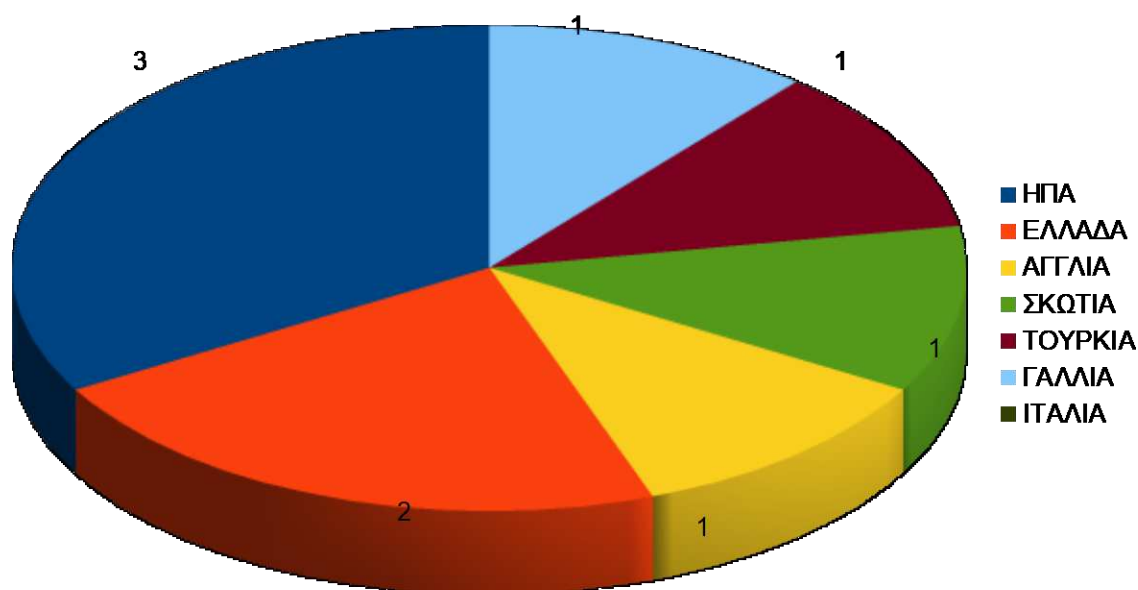
Park, M., & Chitiyo, M. (2011).	N=127 από μια μικρή πόλη στο Midwest, 29% εκπαιδευτικοί του γυμνασίου, 11% εκπαιδευτικοί του λυκείου 60% δάσκαλοι	Ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγιο βασισμένο στο AAST που σχεδιάστηκε από τους Olley κ.α. (1981).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.</li> <li>• Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους είναι: το φύλο, η προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών τους, η σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού, η τάση για ενσυναίσθηση.</li> </ul>
Syriopoulou-Delli et al. (2011).	N= 228 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 67 ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας σε περιοχές της Ελλάδας.	Ποσοτική με σταθμισμένο ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η εργασιακή τους εμπειρία κρίσιμοι παράγοντες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.</li> </ul>

Από τον πίνακα που προηγήθηκε γίνονται αντιληπτά κάποια στοιχεία ενδιαφέροντα για τις έρευνες.

Οι χώρες που διεξήχθησαν ήταν οι ΗΠΑ, η Ελλάδα, η Αγγλία, η Σκωτία, η Ιταλία, η Τουρκία και η Γαλλία, όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1

*Χώρες από τις έρευνες των άρθρων που μελετήθηκαν*



Όλες οι έρευνες που αναλύθηκαν διεξήχθησαν με την ποσοτική μέθοδο με σταθμισμένα ερωτηματολόγια. Βέβαια, όπως προκύπτει σε κάποιες περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια δόθηκαν online (3) ιδίως τα τελευταία χρόνια.

Από τις περισσότερες έρευνες προκύπτει θετική άποψη για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία. Βέβαια, στην έρευνα των Jury και συνεργάτες (2021) οι εκπαιδευτικοί συσχέτισαν αυθόρμητα τη διαταραχή αυτή με δυσκολίες συμπεριφοράς και αυτό φάνηκε ότι επηρέασε τις στάσεις του σχετικά με τη συμπερίληψή τους. Έτσι, οι στάσεις τους ήταν πιο αρνητικές για τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ανεξάρτητα αν είχαν γνωστικές δυσκολίες, ενώ αντίθετα ήταν πιο θετικές για τους μαθητές με την ίδια διαταραχή που είχαν μόνο γνωστικές δυσκολίες. Ακόμα, ενδιαφέρον

παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας Bosch (2016), όπου οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και αυτών της ειδικής αγωγής είναι ανόμοιες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα επαγγελματικά ζητήματα – στάσεις απέναντι στις γνώσεις τους και στο επίπεδο εμπιστοσύνης για τη διδασκαλία των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στις γενικές τάξεις. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής ανέφεραν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα φιλοσοφικά ζητήματα- στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη και γενικά η απόδοση των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στις σχολικές αίθουσες.

Όσον αφορά τους δασκάλους των παιδιών με νοητική αναπηρία και οι γενικοί δάσκαλοι και αυτοί της ειδικής αγωγής εκφράζονται θετικά. Βέβαια, ανάμεσα σε αυτές τις δύο κατηγορίες πιο θετική στάση εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καθώς νιώθουν πιο άνετα με αυτούς τους μαθητές. Επίσης, αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στις στενότερες σχέσεις με άτομα με νοητική αναπηρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους γενικούς δασκάλους (Arcangeli et al., 2020).

Στα σχολεία που σημειώνονται υψηλά επίπεδα συμπερίληψης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι κυρίως θετικές. Αυτό προκύπτει γιατί νιώθουν ότι λειτουργούν σε ένα περιβάλλον που πρέπει να ευνοεί την ένταξη και τη συμπερίληψη των μαθητών με την διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (Humphrey & Symes, 2013). Είναι χαρακτηριστικό, εξάλλου, ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν μεγαλύτερη υποστήριξη από το σχολείο και την κοινότητα επιδεικνύουν και μεγαλύτερη προθυμία για αλληλεπίδραση με μαθητές με νοητική αναπηρία και συνεπώς, εκφράζονται πιο θετικά προς αυτούς (Arcangeli et al., 2020).

Σε μια πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα των Lappa και Mantzikos (2021), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι θετικοί προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία. Μάλιστα πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και γενικής θα πρέπει να συνεργάζονται για να προσαρμόσουν στην τάξη τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Βέβαια, υπάρχει ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που έχουν διαφορετικές στάσεις για τη συμπερίληψη των παιδιών με νοητική αναπηρία. Η στάση τους φαίνεται να είναι ουδέτερη. Ειδικότερα, προβληματίζονται για το εάν οι μαθητές με νοητική αναπηρία θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης καλύτερα παρά σε ειδικές τάξεις. Η επιλογή τους δείχνει ότι πιστεύουν πως οι μαθητές με νοητική αναπηρία θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικές τάξεις. Από την άλλη, οι στάσεις

τους για το αν οι μαθητές με νοητικές δυσκολίες θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με μαθητές χωρίς αναπηρία και εάν θα πρέπει να απομακρύνονται λιγότερο συχνά από την τάξη της γενικής εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθηθούν καλύτερα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αν ήταν θετικές και ουδέτερες. Λίγα χρόνια, πριν σε μια ανάλογη έρευνα των Syriourouli-Delli και συνεργάτες (2011) για τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, οι απόψεις για την εκπαίδευσή τους ήταν αμφιλεγόμενες, γεγονός που μπορεί να προκύπτει από τη μικρή επαφή των εκπαιδευτικών με τέτοια άτομα.

Ακόμα, οι δυσκολίες συμπεριφοράς των παιδιών που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη στις στάσεις των εκπαιδευτικών και ο οποίος τις διαφοροποιεί. Έτσι, λοιπόν, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν αυθόρμητα τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού με τις δυσκολίες συμπεριφοράς και ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ήταν οι πιο αρνητικές για τους μαθητές που αντιμετώπιζαν τέτοιες δυσκολίες(ανεξάρτητα από παρουσία ή απουσία γνωστικών δυσκολιών) (Jury et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν ιδιαίτερα για τη διαχείριση συμπεριφορών και έχουν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές που τους προκαλούν προβλήματα και δυσκολίες συμπεριφοράς σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες όμως αντιλαμβάνονται τα οφέλη και το γεγονός πως με τον τρόπο αυτό ωφελούνται και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Krischler & Pi ten Cate, 2019). Είναι γνωστό, εξάλλου, ότι η προκατάληψη κατά των μειονοτικών ομάδων προέρχεται εν μέρει από το γεγονός ότι τα μέλη αυτών των ομάδων θεωρούνται παρόμοια, αν όχι ακριβώς ίδια ο ένας τον άλλον. Με άλλα λόγια, πολύ συχνά χρησιμοποιώντας την ετικέτα «μαθητής με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού» χωρίς να προσδιορίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής αυτός, εξομοιώνεται απευθείας με την ευρύτερη ομοιογενή κατηγορία και θα μπορούσε ίσως να δεχθεί αρνητική στάση χωρίς να έχει αντίστοιχες δυσκολίες (Jury et al., 2021). Ωστόσο, στα παιδιά με νοητική αναπηρία, φαίνεται ότι η εκπαίδευση με τους δασκάλους της ειδικής αγωγής τους ωφελεί σε εξαιρετικά σημαντικό βαθμό. Μερικά από αυτά τα οφέλη διαπιστώνονται στο γνωστικό, στο κοινωνικό, στο συναισθηματικό αλλά και στο συμπεριφοριστικό τους τομέα. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή η σημασία της συμπερίληψης των μαθητών αυτών στις κανονικές τάξεις των σχολείων (Lappa & Mantzikos, 2021).

Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι θετικοί σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, δεν αναπτύσσουν ικανοποιητικές σχέσεις με αυτούς τόσο πιο δύσκολες είναι οι σχέσεις τους με αυτούς τους μαθητές (Jury et al., 2021). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από την έρευνα των Humphrey και Symes (2013), βασικά οφέλη θα αποκόμιζαν οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, που είναι τυπικά αναπτυσσόμενοι από ένα παιδί με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού που είναι ενσωματωμένο στην κανονική τάξη είναι η αυξανόμενη κατανόηση και ανεκτικότητα των ανθρώπων διαφορετικών από τον εαυτό τους. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί θα μπορούσαν να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι είναι άτομα και ο καθένας είναι διαφορετικός και ότι όλοι πρέπει να σέβονται αυτή τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, μέσω της συμπερίληψης οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το τι ισχύει στην ευρύτερη κοινωνία. Θα οδηγούσε, επίσης, σε μεγαλύτερη κατανόηση της διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, ώστε εν τέλει να συμβάλλουν και οι τυπικοί μαθητές στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Στη μελέτη των Park και Chitiyo (2011), οι νέοι και οι μεσήλικες εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές στάσεις από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποδοθούν στους εξής λόγους:

α) στο κίνημα της συμπερίληψης που μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο επηρεάζοντας το υψηλό επίπεδο των εκπαιδευτικών επίπεδα θετικών στάσεων. Οι μαθητές στα συμπεριληπτικά σχολεία είχαν πιο θετική στάση από εκείνα που φοιτούσαν στα κανονικά σχολεία.

β) στην έκθεση των μαθητών σε παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού που μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη στάση τους. Εξάλλου, τα άτομα που έχουν φίλους με αναπηρίες τείνουν να έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στις αναπηρίες γενικότερα.

γ) στην εμπειρία των εκπαιδευτικών που αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να τους επηρεάσει θετικά ώστε να έχουν πιο ευνοϊκές στάσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Mngo και Mngo (2018) που αποκαλύπτουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο Καμερούν εξακολουθούν να μην προτιμούν τη συμπερίληψη αλλά ξεχωριστά ιδρύματα ειδικής αγωγής, για όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνεπώς και για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία. Ωστόσο, και σε αυτή την έρευνα οι εκπαιδευτικοί με κάποια εκπαίδευση στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι πιο έμπειροι υποστήριζαν περισσότερο το μοντέλο της συνεκπαίδευσης.

Σημαντικές διαφορές για τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία φαίνεται ότι έχουν οι ακόλουθοι παράγοντες: το φύλο (Park & Chitiyo, 2011), η θέση του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική μονάδα που ανήκει, το μάθημα που διδάσκει, τα έτη προϋπηρεσίας και αν δηλαδή πρόκειται για έναν νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό (Boyle et al., 2013). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη είναι ο τύπος και η σοβαρότητα των ειδικών αναγκών που έχουν οι μαθητές (Cassady, 2011), οι πόροι που μπορεί να διαθέτει, η υποστήριξη και η εξειδικευμένη εκπαίδευση (Arcangeli et al., 2020), οι επιμορφώσεις (Park & Chitiyo, 2011), η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Dessemontet et al., 2014) και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών (Park & Chitiyo, 2011).

Έτσι, στην έρευνα των Boyle και συνεργάτες (2013) διαπιστώθηκε ότι το γυναικείο φύλο να εκφράζεται πιο θετικά στη συμπερίληψη από τους άνδρες συναδέλφους τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Park και Chitiyo (2011), όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκε να έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στα παιδιά που ανήκουν στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Η ηγεσία, διευθυντές και υποδιευθυντές, εκφράζονται περισσότερο θετικά για τη συμπερίληψη. Τα έτη προϋπηρεσίας φάνηκε ότι δεν ήταν σημαντικός παράγοντας για τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τον πρώτο χρόνο εργασίας τους φαίνεται ότι είναι πιο θετικοί συγκριτικά με τα επόμενα έτη στην εκπαίδευση. Οι ανώτεροι διευθυντές και οι συντονιστές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανέφεραν μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθητών με τη συγκεκριμένη διαταραχή και στην αντιμετώπιση συμπεριφορών που σχετίζονται με αυτή από ό,τι οι απλοί καθηγητές (Humphrey & Symes, 2013· Boyle et al., 2013).



Ωστόσο, το ζητούμενο σχετικά με το αν η εμπειρία μπορεί να επηρεάζει θετικά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με νοητική αναπηρία, αποτελεί ένα διαφορούμενο θέμα μεταξύ των ερευνών που διερευνήθηκαν. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Arcangeli και συνεργάτες (2020) οι γενικοί δάσκαλοι που έχουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να αλληλεπιδράσουν με άτομα με νοητική αναπηρία. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Ozet και συνεργάτες (2012), οι οποίοι βρήκαν ότι η θετική άποψη των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με την εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με νοητική αναπηρία. Ενδεικτικά αναφέρουν ότι νέοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είχαν εξοικείωση με τους μαθητές με νοητική αναπηρία και λιγότερη διδακτική εμπειρία είχαν πιο ευνοϊκή συμπεριφορά και στάση συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Από την άλλη, οι Dessemont και συνεργάτες (2014), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι υφίσταται μια συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των δασκάλων προς τα παιδιά με νοητική αναπηρία και την εμπειρία διδασκαλίας των μαθητών αυτών. Κάτι αντίστοιχο προκύπτει και από την έρευνα των Sygiouroulou-Delli και συνεργάτες (2011), καθώς η εμπειρία των εκπαιδευτικών στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται ότι συμβάλλει θετικά στην αντιμετώπιση και την αποδοχή τους στις γενικές τάξεις.

Στην έρευνα των Park και Chitiyo (2011), προκύπτει ότι ο ένας παράγοντας που συμβάλλει θετικά στη στάση των εκπαιδευτικών είναι οι επιμορφώσεις. Βέβαια, δεν είναι ξεκάθαρο αν η παρακολούθηση επιμορφώσεων μπορεί να συνέβαλε στη δημιουργία θετικών στάσεων ή αν οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις τείνουν να παρακολουθήσουν περισσότερο επιμορφώσεις. Εξάλλου, με τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να τροποποιηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών όχι μόνο στο στενό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά γενικότερα στο κοινωνικό πλαίσιο. Σε ανάλογο εύρημα καταλήγει και η έρευνα των Sygiouroulou-Delli (2011), αφού οι εκπαιδευτικοί με σχετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο είναι πιο θετικοί στην εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού αφού κατέχουν τις αντίστοιχες γνώσεις.

Ακόμα, η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική αναπηρία συμβάλλει ώστε να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη προθυμία να συμπεριλάβουν στην τάξη τους τα παιδιά αυτά (Dessemontet et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί στο γυμνάσιο θεωρούν ότι η επαγγελματική τους προετοιμασία μπορεί να συμβάλλει θετικά στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα με νοητική αναπηρία. Αυτή η προετοιμασία μπορεί να προέλθει από τη συνεργασία με τα

πανεπιστήμια που συνεργάζονται με τους φοιτητές που μετέπειτα γίνονται εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, καθώς και μέσω διεθνών συνεργασιών με χώρες που έχουν υιοθετήσει ήδη στα σχολεία τους τη συμπερίληψη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει παρακολούθηση και κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και η αναγνώριση των τυχόν εμποδίων που μπορεί να υπάρχουν από τη συμπερίληψη (Kundu et al., 2019). Η διαδικτυακή επαγγελματική προετοιμασία μπορεί επίσης να είναι μια επιλογή που να είναι διαθέσιμη μέσω του διαδικτύου (Rice, 2017).

## **Κεφάλαιο 4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις**

### **4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν στην τάξη τους μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και νοητική αναπηρία ήταν θετικοί ως προς την ένταξη και συμπερίληψή τους αρκεί να τους διαθέτουν τους κατάλληλους πόρους. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν πιο θετικοί από ότι αυτοί της γενικής παιδείας για τους μαθητές με νοητική αναπηρία. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι καλά εξειδικευμένοι, έχουν μεγάλο εργασιακό άγχος, αφού φάνηκε πως οι λιγότερες θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση συνδέονται με τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που έχουν μεγάλο άγχος στο εργασιακό τους περιβάλλον (Galaterou, 2017).

Όμως και αυτοί της ειδικής αγωγής είχαν τους προβληματισμούς τους ειδικά σε ό,τι αφορά τους πόρους, την εργασιακή τους εμπειρία αλλά και τη δομή της θέσης τους.

Από τις έρευνες που αναλύθηκαν δύο διεξήχθησαν στην Ελλάδα και οι υπόλοιπες στο εξωτερικό. Δε σημειώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις έρευνες αυτές ανάλογα με την χώρα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει ότι και στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως θετικοί προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία και αυτών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Βέβαια, ανάμεσα σε αυτές τις δύο έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα, σε αυτή των Sytioroulou-Delli και συνεργάτες,(2011) που αποτελεί προγενέστερη έρευνα για τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, οι απόψεις για την εκπαίδευσή τους ήταν αμφιλεγόμενες, γεγονός που μπορεί να προκύπτει από τη μικρή επαφή των εκπαιδευτικών με τέτοια άτομα. Στην πιο πρόσφατη έρευνα των Larra και Mantzikos (2021), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σχεδόν στο σύνολό τους θετικοί. Βέβαια, σε αυτή την έρευνα οι απόψεις τους αφορούσαν τους μαθητές με νοητική ανεπάρκεια. Ένα στοιχείο, λοιπόν, που μπορεί να διαφοροποιεί τις δυο αυτές έρευνες είναι ότι διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για διαφορετικές ομάδες παιδιών, καθώς και το γεγονός ότι υπάρχει μια δεκαετία διαφορά ανάμεσα στις δυο έρευνες. Το χρονικό διάστημα αυτό, είναι σαφές ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους σχετικά με τις συμπεριληπτικές μεθόδους βελτιώθηκαν.

Σημαντικό είναι πως και οι διευθυντές είχαν θετική στάση και αυτό επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά από την έρευνα των Boyle και συνεργάτες (2013) όπου οι διευθυντές του σχολείου ήταν η ομάδα που ήταν περισσότερο θετική στη συμπερίληψη, ενώ η ομάδα που ακολουθεί είναι οι υποδιευθυντές. Μάλιστα, όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες φάνηκαν να έχουν την πιο θετική γνώμη όντας πιο δεκτικές. Στην έρευνα των Park και Chitiyo (2011) όταν αξιολογήθηκε το φύλο των εκπαιδευτικών ως παράγοντας, οι γυναίκες είχαν καλύτερες απόψεις σε σχέση με τους άνδρες. Όμως δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί με σιγουριά αφού στα ευρήματα από μελέτες των (Boyle et al., 2013· Leyser & Kirk, 2004) οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι πιο θετικοί σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Και στους δύο τύπους εκπαιδευτικών, η στάση στην εκπαίδευση σε μαθητές με νοητική αναπηρία φάνηκαν να επηρεάζουν κάποιοι βασικοί παράγοντες όπως είναι η λήψη υποστήριξης, πόροι και στρατηγικές. Στην έρευνα των Cambridge και συνεργάτες (2014) φαίνεται η ισχύουσα παραπάνω θέση μιας και οι διαθέσιμοι πόροι για την τάξη ή για την παρακολούθηση ενός ολοκληρωμένου επιμορφωτικού προγράμματος

δημιουργεί ανασφάλεια και αρνητισμό. Οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής είχαν ανάμεικτες απόψεις. Το άρθρο των Ozer και συνεργάτες (2012) επιβεβαιώνει πως δεν αποτυπώνεται μια ξεκάθαρη άποψη σχετικά με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Οι νέοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να είναι πιο πρόθυμη απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία ενώ οι περισσότεροι γενικά θεώρησαν πως είναι πιο εύκολα να διδάσκεις παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού χωρίς δυσκολίες στη συμπεριφορά από αυτά που παρουσιάζουν τέτοιου είδους προβλήματα. Οι νεότεροι δάσκαλοι είχαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων είχαν πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού συγκριτικά με εκείνους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τη μελέτη Park και Chitiyo (2011). Ενώ γι' αυτά που συνδύαζαν γνωστικές δυσκολίες συγκριτικά με εκείνα που δεν είχαν δεν υπήρχε σαφής άποψη. Στο σύνολό τους βέβαια όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η συμπερίληψη είναι πολύ βοηθητική για τα παιδιά με αναπηρίες. Σε μια πρόσφατη έρευνα των Mngo και Mngo (2018) που αφορά τις αντιλήψεις των καθηγητών της δεύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, περίπου 73,83%, πίστευαν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη χωρίς αποκλεισμούς θα μπορούσε να έχει κάποια ευεργετικά αποτελέσματα. Τέλος φάνηκε πως η εργασιακή εμπειρία και η εξειδίκευση που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, τους κάνουν να βλέπουν πιο θετικά τη συμπερίληψη των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Η θέση αυτή δεν συμφωνεί με την έρευνα των Boyle και συνεργάτες (2013) μιας και τα έτη της προϋπηρεσίας φάνηκε ότι δεν ήταν μια αξιοσημείωτη παράμετρος για τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα όμως, έρευνα των Mngo και Mngo (2018) έδειξε πως το 61,50% των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν θετικά για τη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης, ωστόσο περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (58,12%) είχαν αρνητικές στάσεις που συσχετίζονται με την εμπειρία τους στη διδασκαλία παιδιών που έχουν αναπηρίες.

#### **4.2. Συμπεράσματα της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Mata και Clipa (2020) διερευνώντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών βοηθά τους ίδιους να εντοπίσουν τα πιο κατάλληλα μέτρα για τη δημιουργία σχέσεων που βασίζονται στην προώθηση ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των παιδιών με νοητικές

δυσκολίες στην εκπαίδευση. Γι' αυτό και ο σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής έρευνας ήταν να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας για τη συμπερίληψη των παιδιών με νοητική αναπηρία και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι τα στοιχεία που συλλέχθηκαν είναι σημαντικά.

Αναμφισβήτητα, η ανάγκη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν περιορίζονται μόνο στο συμπεριληπτικό σχολείο. Ωστόσο, ο ρόλος του είναι απαραίτητος αφού μέσω αυτού επιδιώκεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη τους στην κοινωνία γενικότερα (Eldar et al., 2010). Καθώς τα σχολεία προσανατολίζονται περισσότερο στη συνεκπαίδευση, ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αυτός είναι που θα προάγει τις αλλαγές, αλλά και τις διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία σε μια συμπεριληπτική τάξη (Eisenman et al., 2011). Οι Mngo και Mngo (2018) ισχυρίζονται ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής, με προβλήματα όρασης, με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, με νοητική αναπηρία αλλά και με άλλες σωματικές ή ψυχικές αναπηρίες έχουν σχεδόν πάντα πολύτιμη υποστήριξη από τους γονείς και τα μέλη της οικογένειας. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν πάντα υπάρχει κάποιος στο σπίτι για να καλύψει τις βασικές του ανάγκες. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να απομακρύνουν τις τυχόν αρνητικές στάσεις τους και να αρχίσουν να αποδέχονται τη συμπερίληψη των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να γίνει με την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για την ειδική αγωγή που θα είναι σχεδιασμένα ώστε να βελτιώνει τις ευαισθησίες και να αυξάνει την ανοχή και την αποδοχή τους.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για την επιτυχία της. Στις μέρες μας σημειώνεται μεγαλύτερη αποδοχή και κατανόηση για το τι αναμένεται με τη συμπερίληψη. Όσο καλή και αν είναι η πολιτική της συμπερίληψης, εφόσον δεν εμπλέκεται το διδακτικό προσωπικό τότε πρέπει να τεθεί ένα ερώτημα σχετικά με το πόσο επιτυχημένη μπορεί να είναι αυτή η πολιτική. Είναι απαραίτητο να εμπλέκεται το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή της πολιτικής συμπερίληψης στο σχολείο. Εξάλλου, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί, για παράδειγμα με το να είναι ευέλικτοι και δεκτικοί σε νέα δεδομένα στην εκπαίδευση (π.χ. με την προώθηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας), είναι δυνατό να κατευθύνουν την εκπαίδευση σε μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπως αυτή χρειάζεται να γίνει ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές ίσα δικαιώματα στη μάθηση και στα σχολεία (Strogilos et al., 2017).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία και αυτών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι παρόμοιες. Ειδικότερα, σχεδόν σε όλες τις έρευνες οι απόψεις είναι θετικές ή τουλάχιστον ουδέτερες. Βέβαια, αυτό που προκαλεί ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές είναι σχετικά αρνητικές συγκριτικά με άλλες τις διαταραχές συμπεριφοράς. Οι τελευταίες αποτελούν πιο ήπιες διαταραχές και δε φαίνεται να προβληματίζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο η νοητική ανεπάρκεια και οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Jury et al., 2021). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει είναι ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και αυτών της ειδικής αγωγής είναι ανόμοιες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις στάσεις τους ανάλογα με τα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα επαγγελματικά ζητήματα, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί της γενικής ανέφεραν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα φιλοσοφικά ζητήματα (Bosch, 2016). Ανάλογα πορίσματα προκύπτουν από τους εκπαιδευτικούς με νοητική αναπηρία. Σε αυτή την περίπτωση, ανάμεσα σε αυτές τις δύο κατηγορίες πιο θετική στάση εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καθώς νιώθουν πιο άνετα με αυτούς τους μαθητές (Arcangeli et al., 2020).

Στην ίδια κατεύθυνση, δηλαδή στην επιδίωξη των θετικών στάσεων για συμπερίληψη, οφείλουν να κινούνται και η τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και γενικότερα η κυβέρνηση (Boyle et al., 2013). Εξάλλου, το πλαίσιο του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινότητας είναι σημαντικά για να προωθηθούν ευνοϊκές στάσεις προς τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία. Τα στοιχεία αυτά συντελούν στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, ενός περιβάλλοντος πραγματικής συμπερίληψης για τους μαθητές αυτούς με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Arcangeli et al., 2020).

Στις έρευνες που αναλύθηκαν αναδείχθηκαν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και έχουν νοητική αναπηρία. Το φύλο είναι ένας τέτοιος παράγοντας, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο θετικές σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Park & Chitiyo, 2011). Ο χρόνος προϋπηρεσίας στις συγκεκριμένες φάνηκε ότι δεν ήταν σημαντικός παράγοντας για τις στάσεις των

εκπαιδευτικών. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί κατά τον πρώτο χρόνο εργασίας τους είναι πιο θετικοί στην συμπερίληψη (Humphrey & Symes, 2013· Boyle et al., 2013). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Arcangeli και συνεργάτες (2020) οι γενικοί δάσκαλοι που έχουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να αλληλεπιδράσουν με άτομα με νοητική αναπηρία. Αλλά και στην έρευνα των Ozet και συνεργάτες (2012), δε φαίνεται να σχετίζεται η εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με νοητική αναπηρία με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψή τους. Βέβαια, στην έρευνα των Syriopoulou-Delli και συνεργάτες (2011), υπάρχει και αντίθετα πορίσματα καθώς προκύπτει ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού τους επηρεάζει θετικά για τη συμπερίληψή τους στις γενικές τάξεις. Τέλος, ένας σημαντικός ακόμα παράγοντας είναι οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν τους μαθητές αυτούς (Syriopoulou-Delli et al., 2011· Park & Chitiyo, 2011).

Αναμφισβήτητα, τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών τους είναι πολλές και αφορούν το γνωστικό, το κοινωνικό, το συναισθηματικό αλλά και το συμπεριφοριστικό τους τομέα (Lappa & Mantzikos, 2021). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι θετικοί με τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, δεν μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις με αυτούς τους μαθητές και συνεπώς δε συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση τους, που είναι ο πρωταρχικός σκοπός της συμπερίληψης (Jury et al., 2021). Αλλά και οι τυπικοί μαθητές ωφελούνται από τη συμπερίληψη, αφού αντιλαμβάνονται στην πράξη τη διαφορετικότητα και το σεβασμό αυτής (Humphrey & Symes, 2013).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι υπήρξε θετική αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και με νοητική αναπηρία τα τελευταία χρόνια. Όπως αναφέρθηκε μπορεί να ευθύνονται αρκετοί παράγοντες για αυτό. Όποια, όμως και αν είναι η αιτία, η αλλαγή νοοτροπιών και στάσεων είναι μια θετική εξέλιξη για τις οικογένειες των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία, καθώς η στάση των δασκάλων μπορεί να επηρεάσει την εκπαίδευσή τους. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της θετικής στάσης διαφαίνονται στα ίδια τα παιδιά.

### 4.3 Περιορισμοί έρευνας

Υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί στην εν λόγω έρευνα αλλά η σημαντικότερη ήταν ο τρόπος συλλογής πληροφοριών από άρθρα και περιοδικά. Αρχικά αναζητήθηκαν περιοδικά που να συμπίπτουν τα άρθρα με τις λέξεις-κλειδιά ώστε να σχετίζονται με το θέμα. Βέβαια με τον τρόπο αυτό εμφανίστηκε μια πληθώρα άρθρων. Γι' αυτό είναι κρίσιμο σε μελλοντική μελέτη να προσδιοριστούν περισσότερο οι λέξεις κλειδιά σε συγκεκριμένα σημεία ενός άρθρου, όπως είναι για παράδειγμα η περίληψη. Επίσης ο αποκλεισμός των άρθρων που ανάγονται από το Scopus ως Σημειώσεις (Notes), Κύρια άρθρα φιλοξενούμενα στα περιοδικά (Editorials) και Ανασκοπήσεις (Reviews) μπορεί να θεωρηθεί ότι περιορίζει την έρευνα. Όπως και το γεγονός πως μελετήθηκαν μόνο περιοδικά. Ωστόσο το χρονικό πεδίο της μελέτης (2015-2020) θεωρείται ικανοποιητικό για το θέμα.

Ένας ακόμα περιορισμός, είναι το γεγονός ότι διερευνώνται δύο ειδικές κατηγορίες μαθητών. Σίγουρα η σύγκριση αυτών των δύο είναι σημαντικό ερευνητικό στοιχείο. Ωστόσο, θα μπορούσαν να ενταχθούν στην έρευνα αυτή και οι στάσεις των εκπαιδευτικών από άλλου είδους αναπηρίες. Η σύγκριση και με άλλες αναπηρίες και ο έλεγχος των προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών με μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία πιθανότατα θα ενίσχυε τα όποια συμπεράσματά μας.

Ένας ακόμα περιορισμός που χρειάζεται να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι ότι οι έρευνες που αναλύθηκαν δεν αφορούν όλες την ίδια χώρα και συνεπώς τα ίδια εκπαιδευτικά συστήματα. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα στην Ιταλία (Arcangeli et al., 2021) με τους εκπαιδευτικούς στην Τουρκία (π.χ. στην έρευνα των Ozer και συνεργάτες, 2012) είναι πολύ πιθανό να έχουν διαφορετικές απόψεις που να επηρεάζονται και από την κουλτούρα της χώρας τους και τη νοοτροπία τους. Έτσι, λοιπόν, οι διαφοροποιήσεις αυτές μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να είναι λογικές.

### 4.4. Επιπτώσεις της έρευνας

Εύλογα προκύπτει θετική άποψη για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία. Και παρόλο που οι εκπαιδευτικοί συσχέτισαν αυθόρμητα τη διαταραχή αυτή με δυσκολίες συμπεριφοράς, φάνηκε ότι επηρέασε τη συμπερίληψή τους (Jury et al., 2021). Ωστόσο ως βασική επίπτωση τίθεται και το γεγονός πως είναι απαραίτητο το διδακτικό προσωπικό να



λαμβάνει μέρος στην πολιτική της συμπερίληψης γιατί όσο οργανωμένη κι αν είναι απαιτείται και η θετική οπτική των εκπαιδευτικών για την επιτυχία αυτής.

Μια ακόμη θέση που επιβεβαιώνεται είναι πως δεν αρκεί η θετική στάση τους αλλά και η παράλληλη μόρφωσή τους αναφορικά με τα παιδιά με νοητική αναπηρία αλλά και αυτά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τις δυσκολίες της συμπερίληψης αλλά και τα εμπόδια που επιφέρει (Kundu et al., 2019). Για να είναι, λοιπόν και οι ίδιοι λειτουργικοί οφείλουν να εκπαιδεύονται καταλλήλως (Rice, 2017). Παράλληλα από τις δύο παραπάνω θέσεις προκύπτει πως όταν πραγματοποιείται η κατάλληλη επιμόρφωση, η στάση των εκπαιδευτικών αλλάζει και γίνεται από μόνη της πιο θετική.

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η έρευνα που ολοκληρώθηκε στοχεύει να επιδείξει μια νέα οπτική 'πάνω στο ζήτημα που μελετήθηκε. Πρέπει να αποσαφηνιστεί πως οι προτάσεις για τις νέες μελέτες προκύπτουν από τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και από τα αποτελέσματα που έφερε η συγκεκριμένη έρευνα. Άρα, σε περίπτωση διεκπεραίωσης μιας νέας βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα ήταν καλό να επιλεγούν περισσότεροι παράμετροι για λέξεις κλειδιά και άρθρα αλλά και να αυξηθεί ο αριθμός των άρθρων που θα μελετηθούν. Κι αυτό γιατί τα 10 άρθρα είναι ένας πολύ μικρός αριθμός, είτε του εύρους περιόδου η οποία μελετήθηκε, στα τελευταία 10 χρόνια.

Επιπλέον, το γεγονός ότι στην έρευνα των Park και Chitiyo (2011) οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου βρέθηκαν να έχουν πιο θετικές στάσεις από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αξιολογηθεί επίσης σε μελλοντικές έρευνες ώστε να συγκριθούν εκ νέου οι στάσεις των δασκάλων με αυτών των καθηγητών. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου τείνουν να ξοδεύουν σχετικά περισσότερο χρόνο με παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, αφού στο δημοτικό φοιτούν για 6 χρόνια, σε σύγκριση με τους καθηγητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, που φοιτούν για 3 έτη. Έτσι, οι πρώτοι έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μαζί τους. Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσονται στα μαθήματα ανάλογα με την ειδικότητά τους και όπως είναι

αναμενόμενο, δεν μπορεί να αναπτυχθεί ιδιαίτερη προσωπική σχέση με αυτούς και τους μαθητές τους.

Ανεξάρτητα από αυτούς τους περιορισμούς, πιστεύουμε ότι αυτά τα ευρήματα βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στα κύρια εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων χωρών. Απώτερος σκοπός είναι να ελαττωθεί η προκατάληψη που αντιμετωπίζουν και να βελτιωθεί εν τέλει η συμπερίληψή τους, τόσο στο σχολείο όσο και στη κοινωνία γενικότερα.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

#### Άρθρα

Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J.(2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227-238. <https://doi.org/10.1007/S11125-009-9129-7>

Adderley, R.J., Hope, M. A., Hughes, G.C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A.(2014). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>

Ahmed, M., Sharma, U.& Deppeler, J.(2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12,132-140.<https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Al-Shammari, Z. (2006). Special education teachers'attitudes toward students in the autism school in the state of Kuwait: a case study. *Journal of Instructional Psychology*,33(3), 170-178. <https://www.academia.edu/8920171/21>

Arcangeli,L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G.(2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>

Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The Systematic Review: An Overview. *American Journal of Nursing*, 114(3), 53-58. <https://doi.10.1097/01.Naj.0000444496>

- Arrah, R.O., & Swain, K.D.(2014).Teachers' perceptions of students with special education needs in Cameroonian secondary schools. *International Journal of Special Education*, 29(3), 101-110. <https://dx.doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369. <http://dx.doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- 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. <https://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B.(2002). Teachers' attitudes towards intergration inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss,P., & Burden,R.(2000). Inclusion in action: An in- depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*,6 38-43. <https://dx.doi.org/10.1080/13603110010017169>
- Batsiou, S., Bebetos, E., 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. <https://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Blanton, L.P., Pugach, M., & Florian, L.(2011). Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities. <http://aacte.org/research-policy/recent-reports-on-educator-preparation/preparing-general-education-teachers-to-improve-outcomes-for-students-with-disabilities.html>
- Bosch, M.E.(2016). *Examining the Attitudes of Secondary General Education and Special Education Teachers toward Inclusion of Children with Autism in General Education Classrooms*. Barton College, Barton. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129703.pdf>

- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 527-542. <https://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Butakor, P.K., Ampadu, E., & Suleiman, S.J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Cambridge-Johnson, J., Hunter-Johnson, Y., & Newton, N. (2014). Breaking the Silence of Mainstream Teachers' Attitude towards Inclusive Education in the Bahamas: High School Teachers' Perceptions. *The Qualitative Report*, 19(42), 1-20. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss42/2/>
- Cassady, J. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-24. <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=ejie>
- Cook, B.G. (2001). A Comparison of Teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/F002246690103400403>
- Dessemontet, R.S., Morin, D., & Crocker, A.G. (2014). Exploring the Relations between In-service Training, Prior Contacts and teachers' Attitudes towards Persons with Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61, 16-26. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.878535>.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Dimitrova-Radojichikj, D.B., Chichevska-Jovanova, N., & Rashikj-Canevska, O. (2016). Attitudes of the Macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 184-198. <https://eric.ed.gov/?q=teachers%20attitudes%20and+autism&id=EJ1122804>

- Dukes, C., & Lamar-Dukes, P. (2009). Inclusion by design: Engineering inclusive practices in secondary schools. *Teaching Exceptional Children*, 41(3), 16-23. <https://doi.org/10.1177%2F004005990904100302>
- Eisenman, L.T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V.(2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education*, 32, 91-104. <https://doi.org/10.1177/0741932510361248>
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf –Zukerman, T.(2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder(ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 97-114. <https://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- Ellins, J., & Porter, J.(2005). Department differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x>
- Emam, M. M., & Farrell, P.(2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, M. A. (1999). Teacher training for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225. [https://eprints.usq.edu.au/13977/2/Forlin\\_Tait\\_Carroll\\_Jobling\\_QJER\\_v15n2\\_PV.pdf](https://eprints.usq.edu.au/13977/2/Forlin_Tait_Carroll_Jobling_QJER_v15n2_PV.pdf)
- Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J.J. W., Khader, K., & Albee, L.(2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. *Disability & Society*, 24(5), 625-639. <https://doi.org/10.1080/09687590903011063>.

- Galaterou, J., & Antoniou, A.(2017). Teacher's Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184123>
- Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207-223. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110074373>
- Hernandez-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, ahead-of-print,1-20.<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Horrocks, J.L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' Attitudes Regarding Inclusion of Children with Autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8),1462-73. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x>
- Humphrey, N., & Symes, W.(2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Hwang, Y.& Evans, D.(2011). Attitudes Towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146. <https://eprints.qut.edu.au/34074/>
- Jury, M., Perrin, A.L., Rohmer, O., & Desombre, C.(2021). Attitudes towards inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. France: Department of Teaching Education, University of Clermont-Auvergne. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., and Pin-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive

education. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 34, 632-648.  
<https://doi.org/10.1080/088556257.2019.158083>

Kisbu-Sakarya, Y., & Doenyas, C.(2021). Can school teachers' willingness to teach ASD- inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in developmental Disabilities*, 113, 103-941.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, E.(2008).SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.<http://dx.doi.org/10.1080/0885620802387422>

Kozik, P.L., Cooney, B., Vinciguerra, S., Gradel, K., & Black, J.(2009). Promoting inclusion in secondary schools through appreciative inquiry. *American Secondary Education*, 38(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/08856250802387422>

Kraus, S., Breier, M., & Dasi-Rodriguez, S.(2020). The art of crafting a systematic literature review in entrepreneurship research. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16(3), 1023-1042. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4>

Krischler, M., & Pit-ten Cate, I.M.(2019).Inclusive education in Luxembourg: Implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 597-615.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474954>.

Kundu, A., Bej, T.,& Rice, M.(2019). Indian educators' perceptions of their inclusion implementation practices in secondary schools. *British Journal of Special Education*.<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12282>.

Lappa, C., & Mantzikos, L.(2021). Are Greek Special Education teachers in favour of the inclusion of pupils with intellectual disability: An online survey. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 233-259.  
<https://doi.org/10.46827/ejse.v7i4.4078>.

Leyser, Y., & Kirk, R.(2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability*,



*Development and Education*, 51(3), 271-285.  
<https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>

Levins, T., Bornholt, L., & Lennon, B.(2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8, 329-343.  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s11218-005-3020-z>

Lifshitz, H., Glanman, R., & Issawi, R.(2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08856250410001678478>

Luke, T., & Grosche, M.(2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target implicit associations. *Eur. J. Spec. Needs Educ.*33,427-436. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432>

Lautenbach, F., & Heyder, A.(2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>

Magyar, A., Krausz, A., Kapas, I.D., & Habok, A.(2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(5), e03851. <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>

Mastropieri, M.A., & Scruggs, T. E.(2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.  
<https://doi.org/10.2307%2F1511115>

Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: A strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>

Mngo, Z.Y., & Mngo, A.,Y.(2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>

---

- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A.G., Boursier, C.P., & Caron, J.(2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional Perspective. *Journal of Intellectual Disability Research* 57(3), 279-292. <https://doi.org/10.1111/jir.12008>
- Mulholland, S., & Cumming, T.M. (2016). Investigating teacher attitudes of disability using a non-traditional theoretical framework of attitude. *International Journal of Educational Research*, 80, 93-100. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.ijer.2016.10.001>
- Munn, Z., Peters, M.D.J., Stern, C., McArthur, C.T.A., & Aromataris, E.(2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(143), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S.(2018). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: The Italian validation of the SACIE-R(Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education-Revised Scale).*European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 148-156. <https://doi.org/10.1080/088556257.2016.1267944>
- Nilholm, C., & Goransson, K.(2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilsen, S.(2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>
- Odom, S.L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2012). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4),344-356. <https://doi.org/10.1177%2F1053815111430094>

- Opdal, R.L., Wormnaes, S., & Habaye, A.(2001). Teachers'opinions about inclusion: A pilot study in palestian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Ozer, D., Nalbant, S., Aglamis, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001-1013. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x>
- Park, M., & Chitiyo, M.(2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>.
- Powell, J.J.W., Edelstein, B., & Blanck, J. M. (2016). Awareness raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and education*, 14(2), 227-250. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B.(2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Reindal, S. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethnical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Rice, M.(2017). Few and far between: Describing K-12 online teachers' online professional development opportunities for students with disabilities. *Online Learning*, 21(4),103-121. <https://doi:10.24059/olj.v21i4.1274>
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General Education Teachers'Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022979108096>

- Rodriguez, I., Saldana, D., & Moreno, F. (2012). Support, Inclusion and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012(3), 259-468. <http://dx.doi.org/10.1155/2012/259468>
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01134.x>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *J. Res. Spec. Educ. Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Sharma, U., & Chow, E.W.S.(2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Intergrated Education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03026725>
- Sharma, U., & Sokal, L.(2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom Practices? *Austr. J. Spec. Incl. Educ.* 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Song, J.(2016).Inclusive Education in Japan and Korea-Japanese and Korean Teacher's self efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 643-648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Spratt, J., & Florian, L.(2015). Inclusive Pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka,A., & Papanikolaou, V.(2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in Co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8),1216-1238. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>

- Syriopoulou - Delli, C.K., Cassimos, D.C., Tripsianis, G.I., & Polychronopoulou, S.A. (2011). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20. <https://www.jstor.org/stable/40364402>
- Villa, R. A., Thousand, S.J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50. <https://www.jstor.org/stable/41064553>
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x>
- Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 15-29. <https://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>

## **Συνέδρια**

- Council of Europe, 2003. *Malaga Ministerial Declaration on People with Disabilities: Progressing towards Full Participation as Citizens*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16805defd3>

Council of Europe, 2006. *Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities in Society: Improving the Quality of Life*. Strasbourg, France: Council of Europe. [www.coe.int/disability](http://www.coe.int/disability)

The Dakar Framework for Action, 2000. *Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Dakar, Senegal: World Education Forum.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the world Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000098427\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000098427_eng)

## **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

### **Άρθρα**

Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η.(2010). Μεθοδολογία της Συστηματικής Ανασκόπησης και Μετα-ανάλυση. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122-130. [https://old-eclass.uop.gr/modules/document/file.php/NRS310/get\\_pdf-123.pdf](https://old-eclass.uop.gr/modules/document/file.php/NRS310/get_pdf-123.pdf)

### **Βιβλία**

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση

Σούλης, Σ. Γ.(2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: GUTENBERG

### **Οργανισμοί**

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (Ε.Φ.Ε.Α.), (2003). *Η ειδική αγωγή στην Ευρώπη*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003\\_special\\_education\\_europe.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf)

### **Νόμοι**

Ν.3699/2008.(ΦΕΚ Α 199/2.10.2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, <http://www.pi->

[schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf](http://schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf)