



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Στάσεις και ανησυχίες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς
την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές
αναπηρίες: μια διερευνητική μελέτη.**

Κωστοπούλου Μαριάνθη

Θεσσαλονίκη 2023



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στάσεις και ανησυχίες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες: μια διερευνητική μελέτη.

Attitudes and concerns of teachers working in general and special education regarding the inclusion of students with mental and developmental disabilities: an exploratory study

Κωστοπούλου Μαριάνθη

Εξεταστική Επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια, Επόπτης

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2023

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

.....

Κωστοπούλου Μαριάνθη

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract.....	2
Πρόλογος.....	3
Εισαγωγή.....	4
Κεφάλαιο 1.....	6
Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	6
1.1 Η Συμπερίληψη.....	6
1.1.1 Η νομοθεσία για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες.....	9
1.1.2 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στην Ελλάδα.....	10
1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών	12
1.3 Ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.....	17
1.4 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	20
Κεφάλαιο 2.....	21
Μεθοδολογία της έρευνας	21
2.1 Ερευνητική στρατηγική.....	21
2.2 Συμμετέχοντες.....	21
2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	23
2.4 Στατιστική ανάλυση.....	23
Κεφάλαιο 3.....	26
Αποτελέσματα	26
3.1 Ανάλυση αξιοπιστίας για τις υπό μελέτη κλίμακες	26
3.2 Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής	27
3.2.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	27
3.2.2 Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	30

3.3 Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής	32
Κεφάλαιο 4.....	43
Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	43
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	43
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας	47
4.3 Περιορισμοί της έρευνας	50
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική αγωγή.....	51
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	52
Βιβλιογραφία.....	54
Παράρτημα	63

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι ανησυχίες 155 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικές και δύο κλίμακες μεταφρασμένες στην ελληνική γλώσσα, η πρώτη κλίμακα TATIS-The Teacher's Attitudes Towards Inclusion Scale «Ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη» και η δεύτερη CIES-Concerns About Inclusion Scale «Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές έχουν θετική στάση ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Εξέφρασαν ανησυχίες, ωστόσο, σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών σε τάξεις γενικού σχολείου κυρίως λόγω της ανεπάρκειας των πόρων που απαιτούνται για την αποτελεσματική συμπερίληψή τους. Επίσης, σε ένα βαθμό θεωρούν ότι στην τυπική τάξη, δεν θα είναι εφικτό να καλυφθούν οι ανάγκες των εν λόγω μαθητών. Μια επιπλέον ανησυχία τους είναι η πιθανή μη αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Ωστόσο, επειδή υπήρχε άνιση κατανομή των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο εν λόγω δείγμα, θεωρείται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου τους. Τέλος, η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και των ανησυχιών τους ως προς αυτή.

Λέξεις Κλειδιά: συμπερίληψη, νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, στάσεις, ανησυχίες, εκπαιδευτικοί

Abstract

The current study examined the attitudes and concerns of 155 of general and special education teachers of primary and secondary education working in public schools in the region of Thessaloniki regarding the educational inclusion of students with intellectual and developmental disabilities. Participants were asked to respond to a 23-part questionnaire sent via email, including demographic questions and two scales translated into the Greek language for the purposes of the study, the first one TATIS-The Teacher's Attitudes Towards Inclusion Scale and the second one CIES-Concerns About Inclusion Scale. According to the results obtained, teachers generally have positive attitudes towards inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities.

They expressed concerns, however, about the inclusion of these students in general education classes mainly due to the inadequacy of resources needed for their effective inclusion. Also, to a certain extent they consider that in the classroom it could be impossible to meet the needs of these pupils. An additional concern is the possibility of non-acceptance of students with intellectual and developmental disabilities. Furthermore, it was evident from this study that demographic characteristics influence teachers' attitudes and concerns towards the inclusion of students with intellectual and developmental disabilities. However, because there was an uneven distribution of demographic characteristics in this sample, it is considered necessary to further investigate their role. Finally, the present study revealed a significant correlation between teachers' attitudes towards inclusion and their concerns about it.

Keywords: inclusion, intellectual and developmental disabilities, attitudes, concerns, teachers

Πρόλογος

Η έννοια της συμπερίληψης έχει απασχολήσει σημαντικά την ερευνητική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ανησυχίες τους φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Στα πλαίσια των σπουδών μου αλλά και μέσω προσωπικής μελέτης σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης, ήθελα να διερευνήσω τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, καθώς κάθε εκπαιδευτικός στη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας θα κληθεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εφαρμογής της συμπερίληψης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, πρώτα απ' όλα την κα Λευκοθέα Καρτασίδου για την πολύτιμη βοήθεια, την αμέριστη υποστήριξη και την άμεση ανταπόκριση και καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών και ιδιαίτερα κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για την συμπαράσταση και τη βοήθειά τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από πολλές χώρες του αναπτυγμένου κόσμου. Κυβερνητικές δράσεις, επιστήμονες αλλά και αναπηρικοί φορείς έχουν πάρει μέτρα έτσι ώστε μαθητές ανεξαρτήτως των δυσκολιών ή ιδιαιτεροτήτων τους να μπορούν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Κουμπιάς & Κατσουγκρή, 2019). Ωστόσο, η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Εξαρτάται από το κατά πόσο είναι σε θέση να «επιλύουν» κάθε είδους κατάσταση που μπορεί να προκύψει καθώς επίσης και να είναι σε θέση να διαφοροποιούν αποτελεσματικά τα προγράμματα σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι ο φόρτος των διοικητικών εργασιών, ο οποίος δημιουργεί επιπλέον πίεση στους εκπαιδευτικούς (Memisevic & Hodzic, 2011). Επίσης, το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, είναι κρίσιμοι παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν ή να υπονομεύσουν τη διαδικασία της συμπερίληψης (Galaterou & Antoniou, 2017). Σύμφωνα με τους Lindsay και συνεργάτες (2013) ανέφεραν πως η ανεπαρκής επαγγελματική κατάρτιση σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, η πολιτική του σχολείου, η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πόρων, αυξάνουν την ανησυχία των εκπαιδευτικών. Άλλοι παράγοντες από την άλλη πλευρά όπως για παράδειγμα ο τύπος του σχολείου (αν βρίσκεται σε πόλη ή επαρχία), η εμπειρία διδασκαλίας ή η τάξη που διδάσκουν (μαθητές μικρής ηλικίας ή μεγαλύτερης) δεν φάνηκε να επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας τους.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη φαίνεται να είναι η συμπεριφορά του παιδιού με αναπηρία μέσα στην τάξη καθώς και η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Forlin et al., 2018). Επίσης, η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, η αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και η έλλειψη πόρων στα σχολεία φαίνεται επίσης να επηρεάζουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών (Al Jaffal, 2022).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια το TATIS «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη» και CIES «Ανησυχίες εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη». Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την έννοια της συμπερίληψης, ποιες δυσκολίες και οφέλη υπάρχουν, πως θεσμοθετήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στην ελληνική επικράτεια. Επιπλέον, αναφέρονται παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Το δεύτερο μέρος αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες, ο τρόπος και το εργαλείο συλλογής ερωτηματολογίων και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν συνδυαστικά με προηγούμενες έρευνες. Ακολουθούν τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι επιπτώσεις της έρευνας αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1

Θεωρητική Θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

1.1 Η Συμπερίληψη

Η συμπερίληψη αναφέρεται στην ιδέα της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υποστήριξης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Goodwin & Watkinson, 2000). Όλα τα παιδιά είναι στις ίδιες τάξεις, στα ίδια σχολεία και παρέχονται πραγματικές ευκαιρίες μάθησης για ομάδες που παραδοσιακά έχουν αποκλειστεί (UNICEF, 2022).

Εστιάζει στην επίτευξη ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και συμμετοχής, ενώ παράλληλα επιχειρεί να αντιμετωπίσει και να εξαλείψει τυχόν προκαταλήψεις ή πρακτικές διακρίσεων που μπορεί να αποκλείουν ορισμένους μαθητές. Αυτή προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που μπορεί να θεωρούνται "διαφορετικοί", είναι πολύτιμα και σεβαστά μέλη της σχολικής κοινότητας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εκτιμά τη διαφορετικότητα και προωθεί την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και υποστήριξη, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις διαφορές τους. Αυτό αποσκοπεί στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· O'Brien et al., 2009). Επίσης, αναπόσπαστο κομμάτι της συμπερίληψης αποτελεί το να εφαρμόζονται οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και οι ισότιμες εκπαιδευτικές παροχές σε όλους τους μαθητές αντίστοιχα (Liasidou & Antoniou, 2015).

Οι απαρχές της συμπερίληψης ανιχνεύονται στις αρχές του 1900 και στους πρωτοπόρους της κοινωνικής πρόνοιας που πίστευαν σε ένα μη διαχωρισμένο σχολικό σύστημα (O'Brien et al., 2009). Οι Lieberman και Houston-Wilson (2002) περιέγραψαν την συμπερίληψη ως την παροχή υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου αντί της τοποθέτησής τους σε τάξεις του ειδικού σχολείου. Για άλλους, η συμπερίληψη θεωρείται μια συνολική αίσθηση κοινότητας, αποδοχής των διαφορών και ανταπόκρισης στις ατομικές ανάγκες του κάθε ανθρώπου (Stainback et al., 1996). Η Miller (1994) πίστευε στην έννοια της συμπερίληψης, όπου οι μαθητές με αναπηρία τοποθετούνται σε τάξεις γενικού σχολείου, με την απαραίτητη υποστήριξη και υπηρεσίες, για να λαμβάνουν εκπαίδευση μαζί με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής με αναπηρία συμπεριλαμβάνεται στο ίδιο

εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους συνομηλίκους του χωρίς αναπηρία, αντί να διαχωρίζεται και να τοποθετείται σε τάξεις του ειδικού σχολείου. (O'Brien et al., 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση στον αριθμό των ατόμων με αναπηρία που φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Leyser & Greenberg, 2008). Αυτό οφείλεται κυρίως, στις ρυθμίσεις, στα νομοθετικά κείμενα αλλά και στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που έχουν πραγματοποιηθεί σε πολλές χώρες του κόσμου και έχουν ως βασικό τους στόχο την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου (Liasidou, 2007). Μια πολύ γνωστή δήλωση της δικαιωματικής βάσης για τη συμπερίληψη είναι η Δήλωση της Σαλαμάνκα, η οποία διακηρύχθηκε από αντιπροσώπους που εκπροσωπούσαν 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς τον Ιούνιο του 1994 στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων διατυπώθηκαν τα εξής: α) το κάθε παιδί έχει θεμελιώδη δικαιώματα στην εκπαίδευση και θα πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να επιτύχει και να μπορεί να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης, β) το κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, γ) τα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να λαμβάνουν υπόψη το εύρος της ποικιλομορφίας των χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δ) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε σχολεία γενικής αγωγής, τα οποία με τη σειρά τους θα πρέπει να είναι σε θέση να τα φιλοξενούν στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής - με επίκεντρο το παιδί και ικανής να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές και ε) ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέτρα για την καταπολέμησή των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους, αποτελούν τα σχολεία γενικής αγωγής που έχουν ως προσανατολισμό την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Επιπλέον, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και τελικά την αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Δήλωση της Σαλαμάνκα επομένως, κάνει μια ρητή δήλωση σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών και αυτή αναφέρεται στην εκπαίδευση και το επίπεδο μάθησης και όχι σε έναν απλό μηχανισμό (ένταξη) (Lindsay, 2003).

Μετά λοιπόν, τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, εισήχθη στο προσκήνιο της παιδαγωγικής η έννοια της συμπερίληψης, έναντι της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης»

οι οποίες επικρατούσαν μέχρι τότε (Κουμπιάς & Κατσουγκρή, 2019). Η έννοια της συμπερίληψης διαφέρει εντελώς από την έννοια της «ένταξης» καθώς επιδιώκει μια γενική αναδιοργάνωση στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών ανεξάρτητα από τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά (Liasidou, 2007).

Πολλές χώρες του αναπτυγμένου κόσμου δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κυβερνητικές δράσεις, επιστήμονες αλλά και αναπηρικοί φορείς έχουν πάρει μέτρα έτσι ώστε μαθητές ανεξαρτήτως των δυσκολιών ή ιδιαιτεροτήτων τους να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Κουμπιάς & Κατσουγκρή, 2019). Οι Διεθνείς Συμβάσεις για τα δικαιώματα των παιδιών εξασφαλίζουν πως όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996). Η εφαρμογή της συμπερίληψης βάση των δεδομένων από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες επιτυγχάνεται καλύτερα στα συμπεριληπτικά σχολεία που εξυπηρετούν όλα σχεδόν τα παιδιά μιας κοινότητας, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία σε μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επιτύχουν την μεγαλύτερη δυνατή ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και την κοινωνική ενσωμάτωση (Κουμπιάς & Κατσουγκρή, 2019· Armstrong, 2008· Clark et al., 1997· Waldron & McLeskey, 1998).

Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες, υπάρχουν ακόμα αρκετές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όσον αφορά την αποδοχή τους από τα παιδιά χωρίς αναπηρίες αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κάτι που επηρεάζει αρνητικά την συναισθηματική τους ευεξία (de Boer et al., 2011· Hay et al., 2004). Επίσης, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, δεδομένου ότι δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν από τις γενικές δομές (Galaterou & Antoniou, 2017). Ωστόσο, παρά τους αρνητικούς παράγοντες, τα θετικά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά με αναπηρίες από την συμπερίληψη είναι πολλά. Σύμφωνα με τους de Boer και Munde (2014), η συμπερίληψη έχει θετικό αντίκτυπο στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες επειδή έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν συχνότερα σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και στον κοινωνικό τομέα τόσο στα παιδιά με αναπηρίες όσο και στα παιδιά χωρίς αναπηρίες (Minke et al., 1996). Η επίτευξη όμως, της συμπερίληψης προϋποθέτει την συνεργασία αλλά και την προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων (de Boer et al., 2011).

Συμπερασματικά, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης θα λέγαμε πως είναι μια «διαδικασία» - μια συνεχής αναζήτηση των αποτελεσματικότερων τρόπων εκπαίδευσης που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις πολλές και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά τον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων. Κατά συνέπεια, περιλαμβάνει τη συλλογή, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση διαφορετικών πληροφοριών από μια ευρεία ποικιλία πηγών με σκοπό να διαμορφωθούν οι πολιτικές και οι δράσεις με βάση αυτά τα στοιχεία. Η διαδικασία αυτή βοηθά στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και στην επίλυση προβλημάτων. Επίσης, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά και την παρουσία, τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων των μαθητών. Η «παρουσία» αφορά το πού και πόσο αξιόπιστα παρακολουθούνται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, δηλαδή το περιβάλλον εκπαίδευσης και τη συχνότητα παρακολούθησης της εκπαίδευσης. Η «συμμετοχή» αναφέρεται στην ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας και περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των απόψεών τους στη διαδικασία εκπαίδευσης. Τέλος, η «επίδοση» αναφέρεται στα αποτελέσματα της μάθησης κατά τη διάρκεια ολόκληρου του εκπαιδευτικού προγράμματος, και δεν περιορίζεται μόνο στις αξιολογήσεις ή τις εξετάσεις. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη επικεντρώνεται επιπλέον, σε εκείνες τις ομάδες μαθητών που ενδέχεται να κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση ή αποκλεισμό. Αυτό υπογραμμίζει την ηθική υποχρέωση να διασφαλιστεί ότι οι ομάδες που στατιστικά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερους κινδύνους παρακολουθούνται προσεκτικά και όπου είναι απαραίτητο, λαμβάνονται μέτρα για να εξασφαλιστεί η παρουσία, η συμμετοχή και η επίδοσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ainscow, 2005· Armstrong et al., 2011).

1.1.1 Η νομοθεσία για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες

Κορμό στη θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1948, καθώς προώθησε το σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και τη διαφύλαξή τους σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (UN General Assembly, 1948). Στις ΗΠΑ, η «Ενότητα 504 του νόμου περί αποκατάστασης του 1973» (Section 504 of the Rehabilitation Act) είχε ως σκοπό να εξαλειφθούν οι διακρίσεις είτε εκούσιες είτε ακούσιες που γίνονταν στα άτομα με αναπηρίες εξαιτίας των περιορισμών τους (Edeh, 2012). Το 1975 η Διακήρυξη για τα

Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία διακήρυξε μεταξύ άλλων πως πρέπει να είναι σεβαστή η ανθρώπινη αξιοπρέπεια των ατόμων με αναπηρίες, να είναι ίσοι σε ευκαιρίες, να μην γίνονται διακρίσεις, να έχουν το δικαίωμα να αποτελούν μέρος της κοινωνίας και να έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες (UN General Assembly, 1975). Είναι σημαντικό να αναφερθεί και η έκθεση Warnock η οποία διακήρυξε την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Education England, 2019).

Σταθμό για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αποτελεί η «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της UNESCO» (Salamanca statement), στην οποία αναφέρεται πως τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με προσανατολισμό στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελούν μέσο για την κατάρριψη των διακρίσεων και τη δημιουργία μιας κοινωνίας στην οποία όλοι ανεξαιρέτως θα έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (UNESCO, 1994). Το Άρθρο 24 της «Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες» το οποίο είναι επικυρωμένο από αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφέρει πως τα άτομα με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση με την παροχή εξατομικευμένων υποστηρικτικών μέσων, προκειμένου να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη που μπορούν (UN General Assembly, 2006). Η Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία (2011) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένοι προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επίσης, αναφέρει πως οι φωνές των ατόμων με αναπηρία θα πρέπει να ακουστούν και να είναι σεβαστές (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

1.1.2 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στην Ελλάδα

Η ειδική αγωγή εμφανίστηκε στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αργότερα συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι στόχοι, η μορφή και το περιεχόμενό της πέρασαν από διάφορα εξελικτικά στάδια με την πάροδο του χρόνου. Σε πρώτο στάδιο, η μορφή της είχε φιλανθρωπικό χαρακτήρα με την πρώτη επίσημη προσπάθεια συστηματικής αγωγής των ατόμων με αναπηρία, την ίδρυση του «Οίκου Τυφλών» το 1906, έχοντας ως σκοπό να προστατεύει, να περιθάλπει και να εκπαιδεύει τυφλά άτομα από την ηλικία των επτά έως δέκα οκτώ ετών (Κυπριωτάκης, 2000). Επίσης, για αρκετά χρόνια στην Ελλάδα επικρατούσε η πολιτική της ένταξης. Στην διάρκεια των τελευταίων

ετών, ξεκίνησε να συζητιέται η έννοια της συμπερίληψης και να επιχειρείται η εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης κυρίως από τα ειδικά σχολεία (Κουμπιάς & Κατσουγκρή, 2019).

Με το Νόμο 1566/1985 εισάγεται ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία, είτε σε ειδικές τάξεις σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είτε σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (άρθρο 2, παρ. 4). Ο Νόμος 3699/2008 κατοχύρωσε ως υποχρεωτική την ειδική αγωγή και διακήρυξε μεταξύ άλλων τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (άρθρο 1). Επίσης, υπάρχει μέριμνα για τους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται και φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με την παροχή ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, αναλόγως με την αναπηρία τους (άρθρο 6, παρ.2). Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με το νόμο αυτό αναγνωρίζονται τα δικαιώματά των ατόμων με αναπηρίες και αποτρέπεται ο υποβιβασμός των δικαιωμάτων τους στη συμμετοχή ή συνεισφορά στην κοινωνία. Αναγνωρίζει για πρώτη φορά τους μαθητές που, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, με μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα, ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 3). Τέλος, διασφαλίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην πλήρη πρόσβαση σε υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών) αλλά και το δικαίωμα σε ίσες ευκαιρίες προκειμένου να επιτευχθεί ανάλογα με τις δυνατότητές τους ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, βελτίωση των ικανότητών τους και ευκαιρίες για ομαλή κοινωνική ένταξη (άρθρο 2, παρ. 5).

1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια, η διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στα σχολεία, έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες χώρες, με τα αποτελέσματα να παρουσιάζουν ποικίλα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων αυτών (Bradshaw & Mundia, 2006). Σε γενικές γραμμές, έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν θετική στάση και να είναι μεν πρόθυμοι να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη, ωστόσο, οι διάφορες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή της φαίνεται να λειτουργούν σαν ανατρεπτικός παράγοντας (Galaterou & Antoniou, 2017· Memisevic & Hodzic, 2011). Η στάση που θα διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη φαίνεται να είναι ένας συνδυασμός διαφόρων παραγόντων όπως για παράδειγμα, η επαρκής ή ανεπαρκής εκπαίδευσή τους, το φύλο, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, ο βαθμός αναπηρίας ή η πολιτική του σχολείου αλλά και των διαφόρων δυσκολιών και εμποδίων που συναντούν κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης. (Loreman et al., 2007· Alquraini, 2012· Mezquita-Hoyos et al., 2018· Burke & Sutherland, 2004· Bradshaw & Mundia, 2006).

Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που υπάρχουν κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης επηρεάζουν αρνητικά τόσο την προθυμία των εκπαιδευτικών να την εφαρμόσουν όσο και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Galaterou & Antoniou, 2017· Ahmmed et al., 2012). Μερικές από τις δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωποι είναι αρχικά, το γεγονός ότι θα πρέπει να επιλύουν οποιαδήποτε κατάσταση προκύψει άμεσα και αποτελεσματικά. Αναμένεται να τροποποιούν τα προγράμματα σπουδών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή με αναπηρία. Επίσης, ο φόρτος των διοικητικών εργασιών στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν μπορεί να δημιουργήσει επιπλέον πίεση, όπως επίσης η συμπεριφορά τους, ο τρόπος εργασίας τους, το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, ο μη επαρκής διδακτικός χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους (Memisevic & Hodzic, 2011· Galaterou & Antoniou, 2017). Επιπρόσθετα, πολλές έρευνες αναφέρουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να προκαλέσει αυξημένα επίπεδα στρες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Engelbrecht et al., 2001· Forlin, 2001· Kalyva, 2013· Lazuras, 2006). Επιπλέον, η συσχέτιση του επαγγελματικού άγχους με τα

χαμηλά επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών και θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εμπόδιο στη διαδικασία της συμπερίληψης (Galaterou & Antoniou, 2017).

Παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που ενδέχεται να προκύπτουν, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παρουσιάζει πλείστα οφέλη τόσο για τους μαθητές με αναπηρία όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές της γενικής τάξης. Με κατάλληλες προσαρμογές και τροποποιήσεις, η εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί όχι μόνο να υλοποιηθεί επιτυχώς αλλά και να αποδειχθεί αποτελεσματική (Burke & Sutherland, 2004). Η εκπαίδευση μαθητών με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες στην γενική τάξη μπορεί να επιδράσει θετικά στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών (Avramidis et al., 2000). Επίσης, έχει υποστηριχθεί πως η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες ως κοινωνικής μορφής οργάνωσης της τάξης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά αλλά και να επιλύσει ζητήματα που αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Για παράδειγμα, η τροποποιήσεις στην ύλη των μαθημάτων και η εργασία σε ομάδες φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στην δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος στο οποίο όλοι οι μαθητές μαθαίνουν και ωφελούνται (Αγαλιώτης, 2002). Σύμφωνα με τους Leung και Mac (όπως αναφέρεται στους Galaterou & Antoniou, 2017) η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και μάλιστα αποτελεί το σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Παρακάτω παρουσιάζονται στοιχεία σχετικών ερευνών πάνω στο θέμα της τρέχουσας έρευνας.

Οι Burke και Sutherland (2004), σε έρευνά τους ανέφεραν πως η επιτυχής εφαρμογή ενός προγράμματος συμπερίληψης εξαρτάται από τη στάση εκείνων που θα συνεργαστούν στενά με τους εμπλεκόμενους μαθητές με αναπηρία. Η στάση αυτή φαίνεται να επηρεάζεται κυρίως από την εμπειρία, τις γνώσεις αλλά και την πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών. Γι' αυτόν τον λόγο έγινε σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς προϋπηρεσία. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί χωρίς προϋπηρεσία είχαν πιο θετική στάση και υποστήριζαν πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ωφέλιμη για όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ανέφεραν πως είχαν περισσότερες γνώσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε σχέση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χωρίς προϋπηρεσία ανέφεραν

πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους τους προετοίμασαν επαρκώς για τη διδασκαλία μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ενώ οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν πίστευαν ότι οι γνώσεις τους ήταν επαρκείς. Και οι δύο ομάδες συμφώνησαν ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως αναπηρίας είναι καλό να βρίσκονται στο ίδιο σχολικό περιβάλλον.

Στην έρευνα των Bradshaw και Mundia (2006) αναφέρεται ότι φαίνεται να υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Αυτές οι μεταβλητές περιλαμβάνουν το είδος της αναπηρίας του μαθητή, παράγοντες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς (όπως η αποτελεσματικότητα, η επιμόρφωση, η εμπειρία και οι ήδη υπάρχουσες απόψεις σχετικά με τους μαθητές), το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τα υλικά, τους πόρους και τα μέσα υποστήριξης για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών και που ίσως εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής οι οποίοι αποτελούνταν από τρεις ομάδες α) εκπαιδευτικοί εν ενεργεία (24 άτομα) με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή β) προπτυχιακοί φοιτητές (46 άτομα) που σπούδαζαν για να γίνουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γ) προπτυχιακοί φοιτητές (96 άτομα) που σπούδαζαν για να γίνουν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούνταν από 48 άντρες και 118 γυναίκες και η ηλικία τους κυμαίνονταν από 19 έως 47 ετών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε πολύ χαμηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. Μόνο οι 70 δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με επίκεντρο την εκπαίδευση μαθητών με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες. Επιπλέον, μόνο οι 45 δήλωσαν πως είχαν διδάξει σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι προπτυχιακοί φοιτητές και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που είχαν ολοκληρώσει τουλάχιστον ένα μάθημα ή επιμόρφωση πάνω στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είχαν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με νοητικές αναπηρίες.

Οι Avramidis και συνεργάτες (2000) στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τη γενική στάση των εκπαιδευτικών αλλά και τα εμπόδια που υπάρχουν κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ανέφεραν πως εντοπίστηκαν αρκετές διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν εμπειρία διαφορετικού βαθμού και ετών στη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές αναπηρίες και εκείνων με περιορισμένη ή καθόλου εμπειρία. Επίσης, από τα δεδομένα που προέκυψαν φάνηκε πως η εκπαίδευση

μαθητών με νοητικές αναπηρίες στην γενική τάξη οδηγεί σε θετικές αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Εξετάστηκαν επιπρόσθετα, η σχέση μεταξύ ανεξάρτητων δημογραφικών μεταβλητών όπως το φύλο, η ηλικία και τα έτη διδακτικής εμπειρίας και των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη. Καμία, ωστόσο, από τις αναφερόμενες μεταβλητές δεν βρέθηκε να έχει σημαντική σχέση με τις στάσεις των ερωτηθέντων. Τέλος, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με ουσιαστική κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση είχαν σε μεγάλο βαθμό πιο θετική στάση από εκείνους με μικρή ή καθόλου κατάρτιση σχετικά με τη συμπερίληψη. Από την άλλη πλευρά, ανέφεραν και μερικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όπως για παράδειγμα, οι ελλείψεις σε πόρους, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, οι μη κατάλληλες σχολικές υποδομές αλλά και το μη επαρκές βοηθητικό προσωπικό.

Οι Memisevic και Hodzic (2011), διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και την σημασία της επιπρόσθετης επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έβλεπαν θετικά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι ενθαρρυντικά υπό την έννοια ότι πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της ένταξης. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα προέκυψαν παράγοντες όπως είναι το άγχος και η αίσθηση ανεπάρκειας που αισθάνονται για να υποστηρίξουν τους μαθητές με νοητική υστέρηση αλλά και φόβος για πιθανή επίρριψη ευθυνών για ενδεχόμενη αποτυχία τους. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα στοιχείο της έρευνας στην παρούσα μελέτη.

Η έρευνα του Alquraini (2012), στην οποία συμμετείχαν 303 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχε πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης και εβδομήντα δύο είχαν πτυχίο κολλεγίου ενώ οι εννιά είχαν άλλο πτυχίο (απολυτήριο λυκείου). Διακόσιοι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία στη διδασκαλία οποιουδήποτε είδους αναπηρίας ενώ εκατόν τρεις δεν είχαν καμία εμπειρία σε αυτό το πλαίσιο. Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί είχαν ελαφρώς αρνητικές στάση για την εκπαίδευση αυτών των ομάδων μαθητών στο περιβάλλον της γενικής τάξης γεγονός που υπογραμμίζει το επιχείρημα ότι το επίπεδο σοβαρότητας των αναπηρίας επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την συμπερίληψη. Τα ευρήματα υποδεικνύουν επίσης μια σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία και της

τρέχουσας θέσης διδασκαλίας, το μέγεθος της τάξης, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με αυτού του είδους αναπηρίας σε συμπεριληπτικό περιβάλλον, το φύλο και την ύπαρξη μέλους της οικογένειάς τους με αναπηρία. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δεν διαπιστώθηκε σχέση μεταξύ της κατάρτισης σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μαθητών με νοητική αναπηρία, των ετών διδακτικής εμπειρίας, του επιπέδου της τάξης που διδάσκουν και του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Οι Mezquita-Hoyos και συνεργάτες (2018), εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία σε τάξεις του γενικού σχολείου αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από διακόσους επτά εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 119 εργάζονταν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι ογδόντα οκτώ εργάζονταν σε ειδικά σχολεία. Αναφορικά με το φύλο, το 86% ήταν γυναίκες ενώ οι άντρες αποτελούσαν το 14%. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τριάντα τρία. Επίσης, το 84% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είχαν κάποια εμπειρία εργασίας με μαθητές με νοητική αναπηρία σε γενικές τάξεις και το 51% ολόκληρου του δείγματος είχε κάποια επαφή με μαθητές με νοητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να παρουσιάζουν μεγαλύτερη θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είχαν άμεση εμπειρία με μαθητές με νοητική αναπηρία ήταν πιο πιθανό να έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Ένας ακόμη παράγοντας που επηρέαζε τη διαμόρφωση των στάσεων τους ήταν η πολιτική που ακολουθούσε το σχολείο στο οποίο εργάζονταν. Ακόμα και αν ένας εκπαιδευτικός δεν είχε άμεση εμπειρία με μαθητές με νοητική αναπηρία, το γεγονός ότι ανήκε σε ένα σχολείο που ενθάρρυνε και προωθούσε τη συμπερίληψη επηρέαζε θετικά τη στάση του.

1.3 Ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης πέρα από τις στάσεις, είναι οι ανησυχίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί. Η επαγγελματική τους επάρκεια, τα χρόνια εμπειρίας τους, το είδος της αναπηρίας του μαθητή, οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητές του, το εργασιακό στρες, η γραφειοκρατία, η επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού με νοητική ή αναπτυξιακή αναπηρία είναι μερικοί παράγοντες που φαίνεται να ανησυχούν τους εκπαιδευτικούς είτε σε μεγάλο είτε σε μικρό βαθμό (Forlin et al., 2008). Παρακάτω αναφέρονται μερικά στοιχεία ερευνών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών.

Στη μελέτη του Majoko (2018) που εξετάζει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητική ή αναπτυξιακή αναπηρία, παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής βιώνουν σημαντικές ανησυχίες. Οι κύριοι παράγοντες που τους ανησυχούν περισσότερο περιλαμβάνουν τις ακατάλληλες εγκαταστάσεις, τον περιορισμένο χρόνο των διδακτικών ωρών, την ασάφεια στην πολιτική του σχολείου και την έλλειψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, εμπειρία τουλάχιστον πέντε ετών στη διδασκαλία παιδιών με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες στη γενική τάξη και εργάζονταν σε συμπεριληπτική τάξη κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ωστόσο, παρατήρησαν ότι, παρά την εξειδίκευσή τους, οι προαναφερθέντες παράγοντες προκαλούν σημαντική ανησυχία και καθιστούν προβληματική την αποτελεσματική υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Οι Forlin και συνεργάτες (2008) διερεύνησαν ποιες είναι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και κατά πόσο τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το επίπεδο της τάξης που διδάσκουν, τα προσόντα και το αν έχουν εμπειρία με την συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι είκοσι οκτώ εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία στα οποία εφαρμοζόταν η εκπαιδευτική συμπερίληψη. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το *Teacher Stress and Coping Questionnaire* (TSC) και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, πληροφορίες σχετικά με το σχολείο (τοποθεσία, δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, το ποσοστό μαθητών με νοητική αναπηρία που

φοιτούν στο σχολείο) και τις ερωτήσεις σχετικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανησυχούν σε κάποιο βαθμό ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, οι κύριοι παράγοντες που ευθύνονται για τον αυξημένο βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών είναι η συμπεριφορά του παιδιού με νοητική αναπηρία μέσα στην τάξη και η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Το 92% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι μαθητές με νοητική αναπηρία είχαν μικρή διάρκεια προσοχής μέσα στην τάξη και πως οι φτωχές επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, προκαλούσαν στους εκπαιδευτικούς μεγάλη ανησυχία.

Ο δεύτερος παράγοντας ανησυχίας ήταν η επάρκεια της επαγγελματικής τους κατάρτισης, με το 87% των εκπαιδευτικών να αναφέρουν πως δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι έτσι ώστε να μπορούν να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία. Το 93% δήλωσε επίσης, πως όταν ασχολείται στην τάξη με τον μαθητή με νοητική αναπηρία δυσκολεύεται να παρακολουθήσει τους υπόλοιπους μαθητές. Αναφορικά με τις δημογραφικές μεταβλητές τα αποτελέσματα έδειξαν να σχετίζονται με το βαθμό ανησυχίας. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας απ' ότι οι μεγαλύτεροι συνάδελφοί τους. Τα μεγαλύτερα επίπεδα ανησυχίας εντοπίστηκαν στην ηλικιακή ομάδα των τριάντα έξι έως σαράντα πέντε ετών, με τον βαθμό ανησυχίας να αυξάνεται αντί να μειώνεται. Τέλος, εντοπίστηκαν διαφορές ανάλογα με την τάξη που δίδασκε ο κάθε εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τάξεις νηπιαγωγείου ήταν αρκετά πιο ανήσυχοι απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε μεγαλύτερες τάξεις (Forlin et al., 2018).

Ο Al Jaffal (2022), ανέφερε τρεις παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού: η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, η αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και η έλλειψη πόρων στα σχολεία. Ειδικότερα, ανέφερε πως λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χωρίς κάποια εξειδίκευση ή επιμόρφωση δεν είναι έτοιμοι και προετοιμασμένοι για να βοηθήσουν κατάλληλα αυτούς τους μαθητές. Όσον αφορά την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών επισήμανε πως για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης είναι απαραίτητη η ομαλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Οι ελλείψεις σε ειδικό βοηθητικό προσωπικό σε συνδυασμό με την ανεπαρκή επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, αποτελούν

εμπόδιο για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επισήμαναν πως η παρουσία ενός ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη είναι απαραίτητη για τη συνεργασία και σχεδιασμό των διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που θα εφαρμοστούν έτσι ώστε ο μαθητής να ωφεληθεί στο μέγιστο δυνατό.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Lindsay και συνεργάτες (2013), οι οποίοι ανέφεραν πως η ανεπαρκής επαγγελματική κατάρτιση σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, η πολιτική του σχολείου, η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πόρων, αυξάνουν την ανησυχία των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παράγοντες όπως ο τύπος του σχολείου (αν βρίσκεται σε πόλη ή επαρχία), η εμπειρία διδασκαλίας ή η τάξη που διδάσκουν (μαθητές μικρής ηλικίας ή μεγαλύτερης) δεν φάνηκε να επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας τους.

Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξε και η Schwarber (2006), αναφέροντας πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν μεγαλύτερο βαθμό ανησυχίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς θεωρούσαν πως οι γνώσεις τους ήταν ανεπαρκείς. Επιπλέον, ο βαθμός της αναπηρίας του μαθητή έπαιξε σημαντικό ρόλο, με τους μαθητές είτε με νοητικές αναπηρίες είτε σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς αλλά ιδιαίτερα τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, να αποτελούν τους κύριους παράγοντες ανησυχίας στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Η Cassady (2013), συμπληρώνοντας τα παραπάνω ευρήματα επισημαίνει πως το είδος και η σοβαρότητα των αναπηριών των παιδιών επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό ανησυχίας τους σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με την παρουσία μαθητών με αυτισμό στις γενικές τάξεις, λόγω της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, της ανεπαρκούς κατάρτισης των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως θεωρούν ότι δεν είναι σε θέση να διδάξουν αποτελεσματικά αυτούς τους πληθυσμούς ενώ ταυτόχρονα διδάσκουν μια μεγάλη ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Συμπερασματικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επαρκής επαγγελματική κατάρτιση και ο βαθμός της αναπηρίας φαίνεται να είναι από τους κύριους παράγοντες που αυξάνουν την ανησυχία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Schwarber 2006). Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. (Yadav et al., 2015). Προτού λοιπόν, εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι απαραίτητο να εξεταστούν και να αντιμετωπιστούν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών (Bradshaw & Mundia, 2006).

1.4 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να συγκριθούν οι στάσεις και ο βαθμός ανησυχίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Επίσης, να εξεταστεί αν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής επηρεάζουν τις στάσεις και το βαθμό ανησυχίας τους ως προς τη συμπερίληψη. Τέλος, να ελεγχθεί αν οι δύο μεταβλητές, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;
- Ποιες είναι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;
- Ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (πχ. φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, αν λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο, τύπος σχολείου, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας ή επαφής με μαθητές με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες);
- Ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (πχ. φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, αν λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο, τύπος σχολείου, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας ή επαφής με μαθητές με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες);
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και στις στάσεις που υιοθετούν;

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Για αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου με δείγμα ευκολίας. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011) η δειγματοληψία ευκολίας αποτελεί έναν εύκολο τρόπο δειγματοληψίας και οι συμμετέχοντες επιλέγονται με τον πιο κατάλληλο τρόπο και συμμετέχουν εθελοντικά. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η ανακάλυψη των γενικών τάσεων που καθορίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την έρευνα ενός μεγάλου πλήθους περιπτώσεων. Οι τάσεις που προκύπτουν από την έρευνα μπορούν να γενικευτούν και στον γενικό πληθυσμό (Τσιώλης, 2013). Συνεπώς, η ποσοτική έρευνα θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την καταγραφή των στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

2.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής της Θεσσαλονίκης..

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 155 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Όπως φαίνεται, στην έρευνα συμμετείχαν 141 (91,0%) γυναίκες και 14 (9,0%) άνδρες εκπαιδευτικοί, με διάμεση ηλικία 50 έτη. Αναφορικά με την ανώτατη εκπαίδευση που έχουν λάβει, 73 (47,1%) διέθεταν πτυχίο ΑΕΙ από τμήμα γενικής αγωγής, 67 (43,2%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 7 (4,5%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, 7 (4,5%) διέθεταν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και 1 (0,6%) διέθετε πτυχίο ΑΕΙ από τμήμα ειδικής αγωγής. Επίσης, 139 (89,7%) ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 16 (10,3%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Όσον αφορά τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται, 99 (63,9%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 56

(36,1%) εργάζονται στη δευτεροβάθμια με τη διάμεση τιμή των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων να είναι τα 20 έτη.

Ακόμα, 125 (80,6%) δεν είχαν λάβει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και 30 (19,4%) είχαν λάβει. Επιπλέον, 98 (63,2%) είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ενώ 57 (36,8%) δεν είχαν παρακολουθήσει. Να σημειωθεί ότι 116 (74,8%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, ενώ 39 (25,2%) υποστήριξαν ότι δεν έχουν. Τέλος, 85 (54,8%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τη δεδομένη στιγμή, εργάζονται σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ενώ 70 (45,2%) ανέφεραν ότι δεν εργάζονται.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (N=155)

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	14	9,0
	Γυναίκα	141	91,0
Ηλικία (Διάμεση τιμή, (Ενδοτεταρτημοριακό εύρος))		50,0 (14,0)	
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	7	4,5
	Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα γενικής αγωγής)	73	47,1
	Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα ειδικής αγωγής)	1	0,6
	Μεταπτυχιακό	67	43,2
	Διδακτορικό	7	4,5
Ειδικότητα	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	139	89,7
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	16	10,3

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	99	63,9
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	56	36,1
Έτη προϋπηρεσίας (Διάμεση τιμή, (Ενδοτεταρτημοριακό εύρος))		20,0 (12,0)	
Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	30	19,4
	Όχι	125	80,6
Παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην Ειδική Αγωγή	Ναι	98	63,2
	Όχι	57	36,8
Εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου	Ναι	116	74,8
	Όχι	39	25,2
Εργασία τη δεδομένη στιγμή σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	Ναι	85	54,8
	Όχι	70	45,2

2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτελούνταν από τρία μέρη: τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, μια κλίμακα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και μια κλίμακα σχετικά με το βαθμό ανησυχίας τους. Η μορφή του ερωτηματολογίου ήταν ηλεκτρονική μέσω του εργαλείου Google Forms, το οποίο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε 350 δημόσια σχολεία και συγκεκριμένα νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία αλλά και γυμνάσια και λύκεια γενικής και ειδικής αγωγής του νομού Θεσσαλονίκης. Ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους προϊσταμένους ή διευθυντές του κάθε σχολείου προκειμένου να δοθεί άδεια για συμμετοχή στην έρευνα γινόταν η αποστολή του ερωτηματολογίου.

Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία τους, την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, την ειδικότητά τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που

εργάζονται, τα έτη προϋπηρεσίας τους, αν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή, αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή, αν έχουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου και αν τη δεδομένη στιγμή εργάζονται σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από τις δύο κλίμακες τις «*Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη - The Teachers Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS)* και «*Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση - Concerns about Inclusive Education Scale (CIES)*».

Το πρώτο ερωτηματολόγιο (TATIS) είναι μια κλίμακα 14 ερωτήσεων και αφορά τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Η κλίμακα αποτελείται από τρεις μεταβλητές: α) απόψεις σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες στην συμπεριληπτική τάξη, β) πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης και γ) απόψεις σχετικά με τους επαγγελματικούς ρόλους και ευθύνες τους. Οι ερωτήσεις της κλίμακας είναι κλειστού τύπου, βαθμονομείται σε επτάβαθμη κλίμακα Likert με τις προτεινόμενες απαντήσεις να κυμαίνονται από 1 (Συμφωνώ πολύ έντονα), 2 (Συμφωνώ απόλυτα), 3 (Συμφωνώ), 4 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 5 (Διαφωνώ), 6 (Διαφωνώ απόλυτα), 7 (Διαφωνώ πολύ έντονα). Για τον υπολογισμό του τελικού σκορ η βαθμολογία χωρίζεται σε τρεις βαθμίδες: χαμηλή, μέτρια και υψηλή και έχουν μέσο όρο 50. Υψηλή βαθμολογία της κλίμακας TATIS υποδηλώνει ότι οι στάσεις του ερωτώμενου είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικές ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη, ενώ χαμηλή βαθμολογία υποδηλώνει ότι οι στάσεις των ερωτώμενων δεν είναι υποστηρικτικές ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Cullen et al., 2010· Maulida et al., 2020).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο (CIES) είναι μια κλίμακα με 21 ερωτήσεις που αφορά τη μέτρηση του βαθμού ανησυχίας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικού σχολείου (Sharma et al., 2003). Βαθμονομείται με τετράβαθμη κλίμακα Likert και οι συμμετέχοντες ζητούνται να εκφράσουν το βαθμό ανησυχίας τους σχετικά με την συγκεκριμένη πρόταση επιλέγοντας έναν αριθμό από 1 = δεν με ανησυχεί καθόλου έως 4 = με ανησυχεί πάρα πολύ (Sharma et al., 2008). Η κλίμακα αποδίδεται με σκορ τα οποία κυμαίνονται από 21 έως 84. Το σκορ ανησυχίας για ένα άτομο υπολογίζεται με την πρόσθεση όλων των απαντήσεων των ερωτήσεων. Όσο υψηλότερο είναι το σκορ τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανησυχίας σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών (Sharma & Desai, 2002).

Καθώς το ερωτηματολόγιο θα μοιραζόταν σε ελληνόγλωσσο πληθυσμό και καθώς και τα δύο ερωτηματολόγια είναι στην αγγλική γλώσσα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε μετάφραση στην ελληνική για να είναι κατανοητό αλλά και για να μπορεί να απαντηθεί από τους συμμετέχοντες. Αρχικά, έγινε μετάφραση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (αγγλική) στην ελληνική και στη συνέχεια ξανά στην αγγλική από δύο εκπαιδευτικούς, που κατέχουν πτυχίο αγγλικής φιλολογίας. Στη συνέχεια, αφού ολοκληρώθηκε η μετάφραση των δύο ερωτηματολογίων και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις, σχεδιάστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο που θα μοιραζόταν στους εκπαιδευτικούς.

2.4 Στατιστική ανάλυση

Μετά τη συγκέντρωση όλων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Περιλάμβανε περιγραφική και επαγωγική στατιστική (ποσοστά, μέσους όρους, τυπικές αποκλίσεις), έλεγχος αξιοπιστίας μέσω του συντελεστή Cronbach' alpha. Στη συνέχεια, πρόκειται να αναλυθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν με τη χρήση Περιγραφικής Στατιστικής και αφορούσαν τρεις κύριες υποενότητες: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τις ανησυχίες τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα

3.1 Ανάλυση αξιοπιστίας για τις υπό μελέτη κλίμακες

Αρχικά, θεωρήθηκε απαραίτητο να μελετηθεί η αξιοπιστία των κλιμάκων που αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και των υποκλιμάκων που τις αποτελούν. Ως εκ τούτου, στον Πίνακα 2 που βρίσκεται παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατόπιν διεξαγωγής ανάλυσης αξιοπιστίας με τη χρήση του συντελεστή Cronbach alpha. Να σημειωθεί ότι μέσω αυτού, διερευνάται η ύπαρξη εσωτερικής συνέπειας μεταξύ των ερωτήσεων που αποτελούν την υπό μελέτη κλίμακα.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας μέσω υπολογισμού Cronbach alpha

Μεταβλητές	Πλήθος ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	14	0,89
Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	6	0,83
Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης	4	0,75
Απόψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών	4	0,88
Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	21	0,89
Πόροι	6	0,83
Αποδοχή	5	0,68
Ακαδημαϊκά πρότυπα	6	0,80
Φόρτος εργασίας	4	0,78

Όπως φαίνεται από τον εν λόγω πίνακα, η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha ήταν ίση με 0,89 για το σύνολο της Κλίμακας «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη» και 0,89 για το σύνολο της Κλίμακας «Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση». Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την υψηλή

αξιοπιστία των δύο κλιμάκων που αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Ακόμα, όσον αφορά τις υποκλίμακες της κλίμακας «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη», η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha ήταν ίση με 0,83 για τις «Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες», 0,75 για τις «Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης» και 0,88 για τις «Απόψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών». Συνεπώς, και οι υποκλίμακες της εν λόγω κλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία.

Τέλος, αναφορικά με τις υποκλίμακες της κλίμακας «Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση», η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha ήταν ίση με 0,83 για τους «Πόρους», 0,68 για την «Αποδοχή», 0,80 για τα «Ακαδημαϊκά πρότυπα» και 0,78 για τον «Φόρτο εργασίας». Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι υποκλίμακες της κλίμακας «Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση», θεωρούνται αξιόπιστες (Πίνακας 2).

3.2 Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

3.2.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν ενδεδειγμένα περιγραφικά μέτρα για τις μεταβλητές που αφορούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μεταβλητές ήταν διατακτικές, κατάλληλα περιγραφικά μέτρα εκτός των συχνοτήτων (απόλυτων και σχετικών), συνιστά η διάμεση τιμή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν έντονη συμφωνία με τις προτάσεις ότι θα χαιρόνταν με την ευκαιρία της συνεργατικής διδασκαλίας ως μοντέλο για την κάλυψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξεις γενικού σχολείου και όλοι οι μαθητές επωφελούνται από τη συνεργατική διδασκαλία, δηλαδή τον συνδυασμό ενός εκπαιδευτικού γενικής και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη (Δ.Τ.=2). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν έντονη συμφωνία με τις προτάσεις ότι την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στις τάξεις γενικού σχολείου θα πρέπει

να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και ότι θα χαιρόνταν με την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα μοντέλο συμβούλου εκπαιδευτικού ως μέσο για την κάλυψη των αναγκών των εν λόγω μαθητών σε τάξεις γενικού σχολείου (Δ.Τ.=2). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν συμφωνία με τις απόψεις ότι όλοι οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες θα πρέπει να διδάσκονται στις γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρίες στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ότι οι περισσότερες ή όλες οι γενικές τάξεις μπορούν να τροποποιηθούν ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ότι η συμπερίληψη είναι ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο για την εκπαίδευσή τους, επειδή μειώνει τον χρόνο μετάβασης και ότι οι εν προκειμένω μαθητές δε θα πρέπει να διδάσκονται σε τάξεις γενικού σχολείου με μαθητές χωρίς αναπηρίες, επειδή θα απαιτούν πολύ από τον χρόνο του δασκάλου (Δ.Τ.=3) (βλ. Παράρτημα).

Εν τούτοις, οι συμμετέχοντες τήρησαν ουδέτερη στάση ως προς τις απόψεις ότι είναι σπάνια απαραίτητο να απομακρυνθούν οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες από τις γενικές τάξεις προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικότερα σε τάξεις του γενικού σχολείου σε αντίθεση με τις τάξεις των ειδικών σχολείων, έχουν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψής τους σε τάξεις γενικού σχολείου, επειδή συχνά δε διαθέτουν τις ακαδημαϊκές και τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία (Δ.Τ.=4) (βλ. Παράρτημα).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με τις απόψεις ότι οι περισσότερες ή όλες οι χωριστές τάξεις που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες θα πρέπει να καταργηθούν και ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης συχνά δεν τα καταφέρνουν με τους εν λόγω μαθητές, ακόμη και όταν προσπαθούν να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν (Δ.Τ.=5) (βλ. Παράρτημα).

Τέλος, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται περιγραφικά μέτρα για τις συνολικές βαθμολογίες στους επιμέρους παράγοντες της Κλίμακας «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη» και για το σύνολό της. Μολονότι παρουσιάζονται ποικίλα περιγραφικά μέτρα, ως κατάλληλη θεωρήθηκε η διάμεση τιμή, αφού τόσο μέσω ελέγχων κανονικότητας, όσο και γραφικών ελέγχων, διαφάνηκε ότι οι κατανομές τους ήταν ασύμμετρες.

Έτσι, από τον Πίνακα 3 παρατηρείται ότι η διάμεση βαθμολογία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών με ήπιες και μέτριες αναπηρίες ήταν 56,00 και η διάμεση βαθμολογία για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης ήταν 62,00. Η διάμεση βαθμολογία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους

επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, ήταν 50,00. Τέλος, η διάμεση συνολική βαθμολογία για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ήταν 52,00.

Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα για τις συνολικές βαθμολογίες στους επιμέρους παράγοντες της Κλίμακας «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη» και για το σύνολό της

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεση τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	56,32	13,16	56,00	26,00	80,00
Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης	61,33	11,55	62,00	38,00	80,00
Απόψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών	49,67	14,08	50,00	30,00	80,00
Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	51,86	19,14	52,00	20,00	80,00

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν καθίσταται σαφές ότι συνολικά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ήταν σε μέτριο βαθμό θετικές. Ειδικότερα, οι απόψεις τους για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ήταν σε μέτριο βαθμό θετικές, καθώς επίσης, οι πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ήταν αρκετά θετικές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν σε μέτριο βαθμό θετικές αντιλήψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους.

3.2.2 Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες

Ακολούθως, εξετάστηκαν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Ως εκ τούτου, υπολογίστηκαν ενδεδειγμένα περιγραφικά μέτρα για τις μεταβλητές που αφορούσαν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μεταβλητές ήταν διατακτικές, κατάλληλα περιγραφικά μέτρα εκτός των συχνοτήτων (απόλυτων και σχετικών), συνιστά η διάμεση τιμή.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τους ανησυχεί πάρα πολύ το γεγονός ότι το σχολείο τους δε θα έχει επαρκή ειδικά εκπαιδευτικά υλικά και βοηθήματα και ότι δε θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται τους μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται (Δ.Τ.=4). Επιπλέον, ανέφεραν ότι τους ανησυχεί πολύ ότι δε θα έχουν αρκετό χρόνο για να σχεδιάσουν εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ότι θα είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στην τάξη και ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξουν τους εν λόγω μαθητές (Δ.Τ.=3). Ακόμα, δήλωσαν ότι τους ανησυχεί πολύ το γεγονός ότι η χρηματοδότηση του σχολείου δε θα είναι επαρκής ώστε να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη με επιτυχία, ότι το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που θα διατεθεί για την υποστήριξη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες θα είναι ανεπαρκές, ότι το σχολείο τους θα αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς την εξυπηρέτηση μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες εξαιτίας της μη κατάλληλης υποδομής του και ότι δε θα υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέσιμοι για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Δ.Τ.=3). Παράλληλα, ανησυχούν πολύ σχετικά με το γεγονός ότι θα είναι δύσκολο να δίνεται η ίδια προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια τάξη εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ότι δεν υπάρχει επαρκής διοικητική υποστήριξη για την εφαρμογή της συμπερίληψης και ότι η συμπερίληψή τους στην τάξη ή στο σχολείο τους, θα αυξήσει αρκετά τα επίπεδα ανησυχίας και στρες (Δ.Τ.=3) (βλ. Παράρτημα).

Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανησυχούν λίγο για το γεγονός ότι θα έχουν να επωμισθούν επιπρόσθετη γραφειοκρατική δουλειά, ότι οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες δε θα είναι αποδεκτοί από μαθητές χωρίς αναπηρίες και ότι οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρίες πιθανό να μη θέλουν τα παιδιά τους να βρίσκονται στην ίδια αίθουσα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες

(Δ.Τ.=2). Επιπροσθέτως, ανησυχούν λίγο αναφορικά με το γεγονός ότι δε θα λάβουν αρκετά κίνητρα για τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο σχολείο τους, ότι ο φόρτος εργασίας τους θα αυξηθεί, ότι άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου θα αναστατωθούν/ αγχωθούν, ότι η απόδοσή τους ως δάσκαλο ή διευθυντή θα μειωθεί και ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες θα επηρεαστούν αρνητικά (Δ.Τ.=2). Τέλος, δεν τους ανησυχεί καθόλου η πιθανότητα να πληγεί η συνολική ακαδημαϊκή εικόνα του σχολείου (Δ.Τ.=1) (βλ. Παράρτημα).

Τέλος, στον Πίνακα 4 που έπεται, παρουσιάζονται περιγραφικά μέτρα για τις συνολικές βαθμολογίες στους επιμέρους παράγοντες της Κλίμακας «Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση». Μολονότι παρουσιάζονται ποικίλα περιγραφικά μέτρα, ως κατάλληλη θεωρήθηκε η διάμεση τιμή, αφού τόσο μέσω ελέγχων κανονικότητας, όσο και γραφικών ελέγχων, διαφάνηκε ότι οι κατανομές τους ήταν ασύμμετρες.

Έτσι, από τον Πίνακα 4 παρατηρείται ότι η διάμεση βαθμολογία για τους πόρους ήταν 20,00. Επίσης, η διάμεση βαθμολογία για την αποδοχή ήταν 12,00. Η διάμεση βαθμολογία για τα ακαδημαϊκά πρότυπα, ήταν 14,00. Επίσης, η διάμεση βαθμολογία για τον φόρτο εργασίας, ήταν 9,00. Τέλος, η διάμεση συνολική βαθμολογία για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ήταν 55,00.

Πίνακας 4: Περιγραφικά μέτρα για τις συνολικές βαθμολογίες στους επιμέρους παράγοντες της Κλίμακας «Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση»

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεση τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Πόροι	19,41	3,71	20,00	7,00	24,00
Αποδοχή	12,47	3,25	12,00	5,00	20,00
Ακαδημαϊκά πρότυπα	13,85	3,56	14,00	6,00	24,00
Φόρτος εργασίας	8,87	3,13	9,00	4,00	16,00
Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	54,60	10,98	55,00	25,00	84,00

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανησυχία σε μεγάλο βαθμό σχετικά με τους πόρους που απαιτούνται για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Ωστόσο, σε μέτριο βαθμό φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως θα προκύψει. Συνολικά, οι συμμετέχοντες αισθάνονται σε μέτριο προς υψηλό βαθμό ανησυχία για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

3.3 Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής

Στην υποενότητα αυτή, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις εξεταζόμενες κλίμακες και υποκλίμακες, ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης, να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των υπό μελέτη κλιμάκων/ υποκλιμάκων. Στην προσπάθεια αυτή, επιλέχθηκε η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων υποθέσεων, αφού τόσο μέσω ελέγχων κανονικότητας, όσο και μέσω γραφικών ελέγχων, διαπιστώθηκε ότι οι κατανομές των μεταβλητών ήταν ασύμμετρες. Έτσι, στην περίπτωση που η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ποσοτική και η ανεξάρτητη ήταν κατηγορική με δύο επίπεδα, χρησιμοποιούταν ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann – Whitney. Αντιθέτως, για τη διερεύνηση της σχέσης δύο ποσοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Spearman. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν το 5%. Επομένως, ένα αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό εφόσον το p-value που προέκυψε από τον εκάστοτε έλεγχο ήταν μικρότερο από 0,05.

Ακόμα, να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη υποενότητα του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων, περιγράφονται μόνο τα αποτελέσματα που ήταν στατιστικά σημαντικά. Τα λοιπά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, λοιπόν, κρίθηκε δόκιμο να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη. Στο σημείο αυτό, να αναφερθεί ότι δεν εξετάστηκε η επίδραση του φύλου, της ειδικότητας και της παρακολούθησης μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν κυρίως γυναίκες (91,00%), εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (89,7%), χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή (80,6%).

Αρχικά, εξετάστηκε ο ρόλος της ανώτατης ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει. Λόγω της άνισης κατανομής της μεταβλητής αυτής, δημιουργήθηκαν δύο νέες ευρύτερες κατηγορίες: οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι πτυχίου (Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα γενικής αγωγής), Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα ειδικής αγωγής)) και εκείνοι που διέθεταν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Βάσει των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, δε διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την ανώτατη ακαδημαϊκή εκπαίδευση που έχουν λάβει ($U = 2649,5$, $p = 0,213$). Αντιστοίχως, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση των συνολικών βαθμολογιών στους επιμέρους παράγοντες που αποτελούν την εν λόγω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη την ανώτατη ακαδημαϊκή εκπαίδευση που οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Εν συνεχεία, παρατηρήθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, δε διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται ($U = 2404,0$, $p = 0,170$). Ομοίως, δεν ανευρέθηκε διαφοροποίηση των συνολικών βαθμολογιών στους επιμέρους παράγοντες που αποτελούν την εν λόγω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Εν συνεχεία, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που εντοπίστηκαν μέσω του ελέγχου Mann – Whitney μεταξύ των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και των επιμέρους παραγόντων της, και της παρακολούθησης σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή. Από τον πίνακα αυτόν, προκύπτει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, δε διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή ($U = 2284,5$, $p = 0,059$). Ωστόσο, να αναφερθεί ότι το εύρημα αυτό είναι οριακά μη στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, με στους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή, να σημειώνουν πιο θετικές στάσεις ως στους τη συμπερίληψη, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει, αφού σημείωσαν υψηλότερη μέση τάξη (βλ. Παράρτημα).

Ακόμα, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία στον παράγοντα «Απόψεις για στους επαγγελματικούς ρόλους και τα

καθήκοντα των εκπαιδευτικών» ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή ($U = 2218,0$, $p = 0,032$). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτόν, υποδηλώνει αρνητικές απόψεις για στους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή, έχουν πιο θετικές απόψεις για στους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει, αφού σημείωσαν χαμηλότερη μέση τάξη.

Τέλος, δεν ανευρέθηκε διαφοροποίηση των συνολικών βαθμολογιών στους λοιπούς παράγοντες που αποτελούν την εν λόγω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα Mann – Whitney μεταξύ των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και των επιμέρους παραγόντων της, και της παρακολούθησης σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή

Μεταβλητές	Ναι	Όχι	U	p
	Μέση τάξη	Μέση τάξη		
Απόψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών	72,13	88,09	2218,0	0,032

Ακολούθως, στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που εντοπίστηκαν μέσω του ελέγχου Mann – Whitney μεταξύ των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και των επιμέρους παραγόντων της, και της ύπαρξης εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου ($U = 1684,0$, $p = 0,017$). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι

εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι διαθέτουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, σημειώνουν πιο θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν, αφού σημείωσαν υψηλότερη μέση τάξη.

Επιπλέον, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία στον παράγοντα «Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες» ανάλογα με την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου ($U = 1771,0$, $p = 0,043$). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτόν, υποδηλώνει αρνητικές απόψεις για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι διαθέτουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, παρουσιάζουν πιο θετικές απόψεις για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, σε σχέση με εκείνους που δε διαθέτουν, καθώς σημείωσαν χαμηλότερη μέση τάξη.

Ακόμα, αν και δεν ανευρέθηκε διαφοροποίηση των συνολικών βαθμολογιών στους λοιπούς παράγοντες που αποτελούν την εν λόγω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου ($p > 0,05$), τα αποτελέσματα είναι οριακά μη στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται η τάση ότι οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι διαθέτουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, έχουν πιο θετικές πεποιθήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης και πιο θετικές απόψεις ως προς τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα Mann – Whitney μεταξύ των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και των επιμέρους παραγόντων της, και της ύπαρξης εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου

Μεταβλητές	Ναι	Όχι	U	p
------------	-----	-----	---	---

	Μέση τάξη	Μέση τάξη		
Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	73,77	90,59	1771,0	0,043
Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	82,98	63,18	1684,0	0,017

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, δε διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την εργασία σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη δεδομένη στιγμή ($U = 2877,0$, $p = 0,724$). Ομοίως, δεν ανευρέθηκε διαφοροποίηση των συνολικών βαθμολογιών στους επιμέρους παράγοντες που αποτελούν την εν λόγω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη την εργασία σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη δεδομένη στιγμή ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Ακολούθως, κρίθηκε δόκιμο να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των ανησυχιών τους απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Στο σημείο αυτό, να αναφερθεί και πάλι ότι δεν εξετάστηκε η επίδραση του φύλου, της ειδικότητας και της παρακολούθησης μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Αρχικά, εξετάστηκε ο ρόλος της ανώτατης ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει. Λόγω της άνισης κατανομής της μεταβλητής αυτής, δημιουργήθηκαν και πάλι δύο νέες ευρύτερες κατηγορίες: οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι πτυχίου (Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα γενικής αγωγής), Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα ειδικής αγωγής)) και εκείνοι που διέθεταν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που φαίνονται στο Παράρτημα, οι συνολικές βαθμολογίες στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, και πιο συγκεκριμένα στους πόρους, την αποδοχή, τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας, δε διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την ανώτατη

ακαδημαϊκή εκπαίδευση που έχουν λάβει ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα). Αντιστοίχως, η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα της ανησυχίας αναφορικά με τη συμπερίληψη δε διέφερε λαμβάνοντας υπόψη την ανώτατη ακαδημαϊκή εκπαίδευση που οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Ακόμα, στο Παράρτημα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατόπιν εφαρμογής του ελέγχου Mann -Whitney ανάμεσα στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Από τα αποτελέσματα αυτά δεν εντοπίζεται διαφοροποίηση στις συνολικές βαθμολογίες στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται ($p > 0,05$). Αντιστοίχως, η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα της ανησυχίας αναφορικά με τη συμπερίληψη δε διέφερε λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Ακολούθως, στον Πίνακα 7 δίνονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που εντοπίστηκαν μέσω του ελέγχου Mann -Whitney ανάμεσα στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες και της παρακολούθησης σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι η συνολική βαθμολογία στον παράγοντα της αποδοχής διαφέρει ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή ($U = 2079,0$, $p = 0,008$). Παρατηρώντας τις επιμέρους μέσες τάξεις, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο ή επιμόρφωση, να εκδηλώνουν υψηλότερο βαθμό ανησυχίας σχετικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει. Εν τούτοις, δεν εντοπίζεται διαφοροποίηση στις συνολικές βαθμολογίες στους λοιπούς παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή ($p > 0,05$). Ομοίως, η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα της ανησυχίας αναφορικά με τη συμπερίληψη δε διέφερε λαμβάνοντας υπόψη την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα Mann – Whitney μεταξύ των παραγόντων ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και της παρακολούθησης σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή

Μεταβλητές	Ναι	Όχι	U	p
	Μέση τάξη	Μέση τάξη		
Αποδοχή	70,71	90,53	2079,0	0,008

Έπειτα, στον Πίνακα 8 αναπαρίστανται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω του ελέγχου Mann -Whitney ανάμεσα στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και της ύπαρξης εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι η συνολική βαθμολογία στον παράγοντα της αποδοχής ($U = 1637,5$, $p = 0,010$) και η συνολική βαθμολογία στα ακαδημαϊκά πρότυπα ($U = 1746,0$, $p = 0,033$), διαφέρουν ανάλογα με την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δε διέθεταν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, εκδήλωσαν υψηλότερο βαθμό ανησυχίας σχετικά με την αποδοχή των εν λόγω μαθητών και την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν σχετική εμπειρία.

Ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν εντοπίζεται διαφοροποίηση στις συνολικές βαθμολογίες στους λοιπούς παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ανάλογα με την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου ($p > 0,05$). Ομοίως, η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα της ανησυχίας αναφορικά με τη συμπερίληψη δε διέφερε λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα Mann – Whitney μεταξύ των παραγόντων ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και της ύπαρξης εμπειρίας

διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου

Μεταβλητές	Ναι	Όχι	U	p
	Μέση τάξη	Μέση τάξη		
Αποδοχή	72,62	94,01	1637,5	0,010
Ακαδημαϊκά πρότυπα	73,55	91,23	1746,0	0,033

Επίσης, μέσω ελέγχου Mann - Whitney εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και της εργασίας σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη δεδομένη στιγμή. Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Παράρτημα δεν εντοπίζεται διαφοροποίηση στις συνολικές βαθμολογίες στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ανάλογα με την εργασία σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη δεδομένη στιγμή ($p > 0,05$). Αντίστοιχα, η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα της ανησυχίας αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη δε διέφερε λαμβάνοντας υπόψη την εργασία σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη δεδομένη στιγμή ($p > 0,05$) (βλ. Παράρτημα).

Ακόμα, μέσω συντελεστή Spearman διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των παραγόντων ανησυχίας των εκπαιδευτικών, των στάσεων των εκπαιδευτικών και των επιμέρους υποκλιμάκων, της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 που έπεται.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα Spearman μεταξύ των εξεταζόμενων κλιμάκων/ υποκλιμάκων, της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----

1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες

2. Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης	-0,57**									
3. Απόψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών	0,56**	-0,52**								
4. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	-0,90**	0,79**	-0,78**							
5. Πόροι	0,12	-0,29**	-0,04	-0,15						
6. Αποδοχή	0,22**	-0,47**	0,34**	-0,38**	0,35**					
7. Ακαδημαϊκά πρότυπα	0,29**	-0,60**	0,42**	-0,50**	0,38**	0,62**				
8. Φόρτος εργασίας	0,24**	-0,42**	0,37**	-0,39**	0,31**	0,47**	0,61**			
9. Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	0,26**	-0,56**	0,35**	-0,45**	0,66**	0,77**	0,86**	0,75**		
10. Ηλικία	0,01	-0,02	0,14	-0,08	0,01	-0,04	0,20*	0,15	0,11	
11. Έτη προϋπηρεσίας	-0,01	-0,04	0,15	-0,07	-0,07	-0,03	0,23*	0,13	0,14	0,84**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Ειδικότερα, η ηλικία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα που αφορά τα ακαδημαϊκά πρότυπα ($r = 0,20$, $p < 0,01$). Έτσι, συμπεραίνεται ότι όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά είναι οι συμμετέχοντες, τόσο περισσότερο φαίνεται να εκδηλώνουν ανησυχία σχετικά με την ικανότητα των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Ωστόσο, η ηλικία των εκπαιδευτικών δε φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες ($p > 0,05$). Παράλληλα, δεν ανευρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας των πόρων, της αποδοχής, του φόρτου εργασίας και της συνολικής βαθμολογίας στην εν λόγω κλίμακα ($p > 0,05$).

Αντιστοίχως, διαπιστώνεται ότι τα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τον παράγοντα που αφορά τα ακαδημαϊκά πρότυπα ($r = 0,23$, $p < 0,01$). Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο περισσότερα έτη προϋπηρεσίας διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο εκδηλώνουν ανησυχία σχετικά με την ικανότητα των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Εν τούτοις, να σημειωθεί ότι δεν ανευρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας, των πόρων, της αποδοχής, του φόρτου εργασίας και της συνολικής βαθμολογίας στην εν λόγω κλίμακα ($p > 0,05$). Ομοίως, τα έτη προϋπηρεσίας των

εκπαιδευτικών δε φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες ($p > 0,05$).

Ακόμα, διαφάνηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, σχετίζονται αρνητικά με τον βαθμό ανησυχίας τους αναφορικά με την αποδοχή ($r = -0,38, p < 0,01$), τα ακαδημαϊκά πρότυπα ($r = -0,50, p < 0,01$), τον φόρτο εργασίας ($r = -0,39, p < 0,01$) και τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή ($r = -0,45, p < 0,01$). Επομένως, όσο πιο θετικές στάσεις υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή τους, την ικανότητα να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα, τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς, αλλά και συνολικά.

Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, σχετίζονται θετικά με τον βαθμό ανησυχίας τους αναφορικά με την αποδοχή ($r = 0,22, p < 0,01$), τα ακαδημαϊκά πρότυπα ($r = 0,29, p < 0,01$), τον φόρτο εργασίας ($r = 0,24, p < 0,01$) και τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή ($r = 0,26, p < 0,01$). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτόν υποδηλώνει την παρουσία αρνητικών απόψεων για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, συμπεραίνεται ότι όσο πιο θετικές είναι οι απόψεις τους, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς.

Ακόμα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, σχετίζονται θετικά με τον βαθμό ανησυχίας τους αναφορικά με την αποδοχή ($r = 0,34, p < 0,01$), τα ακαδημαϊκά πρότυπα ($r = 0,42, p < 0,01$), τον φόρτο εργασίας ($r = 0,37, p < 0,01$) και τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή ($r = -0,56, p < 0,01$). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτόν υποδηλώνει την παρουσία αρνητικών απόψεων για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο πιο θετικές είναι οι απόψεις τους, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα, τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς, αλλά και συνολικά.

Τέλος, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, σχετίζονται αρνητικά με τον βαθμό ανησυχίας τους αναφορικά με τους πόρους ($r = -0,29, p < 0,01$),

την αποδοχή ($r = -0,47, p < 0,01$), τα ακαδημαϊκά πρότυπα ($r = -0,60, p < 0,01$), τον φόρτο εργασίας ($r = -0,42, p < 0,01$) και τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή ($r = 0,35, p < 0,01$). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτόν υποδηλώνει την παρουσία πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης, εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο πιο θετικές είναι οι πεποιθήσεις τους, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με τους πόρους, την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα, τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς, αλλά και συνολικά.

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις

4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, μια έννοια που τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές παγκοσμίως στοχεύει κατά κύριο λόγο στη δημιουργία ενός θετικού αλλά ταυτόχρονα και υποστηρικτικού περιβάλλοντος χωρίς να υπάρχουν προκαταλήψεις ή διακρίσεις μεταξύ των μαθητών. Ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται με σεβασμό και αξιοπρέπεια και παράλληλα του δίνεται η απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση έτσι ώστε να μπορεί να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· O'Brien et al., 2009· Liasidou & Antoniou, 2015).

Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αναφέρουν πως οι στάσεις και οι ανησυχίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Galaterou & Antoniou, 2017· Ahmmed et al., 2012). Η επαρκής ή ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το φύλο, η επαγγελματική τους εμπειρία, ο βαθμός και το είδος αναπηρίας, οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητές του, η πολιτική του σχολείου, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, το εργασιακό στρες, η γραφειοκρατία, η επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού με νοητική ή αναπτυξιακή αναπηρία είναι μερικοί παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων αλλά και το βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών (Forlin et al., 2008· Loreman et al., 2007· Alquraini, 2012· Mezquita-Hoyos et al., 2018· Burke & Sutherland, 2004· Bradshaw & Mundia, 2006).

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Επίσης, εξετάστηκε αν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, το αν λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο, ο τύπος του σχολείου, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, η προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας ή επαφής με μαθητές με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων και το βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, όσον αφορά τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, αποτελέσματα ερευνών έχουν συμπεράνει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν σε γενικές γραμμές θετική στάση

ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Ainscow, 2005· Armstrong et al., 2011· Galaterou & Antoniou, 2017· Memisevic & Hodzic, 2011). Στην παρούσα έρευνα αντίστοιχα διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν σε μέτριο βαθμό θετικές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να συμφωνούν έντονα με τη διδασκαλία μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξεις γενικού σχολείου μέσω συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να αποφέρει πλούσια οφέλη σε μαθητές με και χωρίς αναπηρίες. Επίσης, η εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική και να υλοποιηθεί με επιτυχία, με τις απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές στο πρόγραμμα αλλά και στις σχολικές τάξεις (Burke & Sutherland, 2004). Η παραπάνω δήλωση έρχεται σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν πως με τις κατάλληλες τροποποιήσεις στο πρόγραμμα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, οι εν λόγω μαθητές μπορούν να διδάσκονται σε τάξεις γενικού σχολείου καθώς επίσης, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί πιο αποτελεσματικό μοντέλο για την εκπαίδευσή τους. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα φαίνεται να καταλήγει και ο Αγαλιώτης (2002) που αναφέρει πως αν γίνουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις στην ύλη των μαθημάτων και οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, τότε η εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη για όλους τους μαθητές.

Ουδέτερη στάση εξέφρασαν, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αλλά και με κάποιες αμφιβολίες σχετικά με το αν η διδασκαλία στη τάξη γενικού σχολείου των μαθητών με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες είναι αποτελεσματικότερη απ' ό,τι αυτή σε τάξη ειδικού σχολείου. Η δήλωση αυτή πιθανόν να σχετίζεται με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Για παράδειγμα, ο φόρτος εργασίας τους, η άμεση και αποτελεσματική επίλυση διαφόρων καταστάσεων που προκύπτουν, ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος και κυρίως το είδος αναπηρίας των μαθητών πιθανόν να επηρεάζει αρνητικά τη στάση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί (Memisevic & Hodzic, 2011· Galaterou & Antoniou, 2017).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι οι ανησυχίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, παράγοντες όπως η επαγγελματική τους επάρκεια, τα χρόνια εμπειρίας τους, το είδος της αναπηρίας του μαθητή, οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητές του, η συμπερίληψη μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους, το εργασιακό στρες

και η γραφειοκρατία είναι μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Forlin et al., 2008). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα περισσότερα από τα παραπάνω και πιο συγκεκριμένα με παράγοντες όπως το ανεπαρκές ειδικό εκπαιδευτικό υλικό αλλά και προσωπικό στις σχολικές δομές που εργάζονται, ο μη επαρκής διδακτικός χρόνος για σχεδιασμό και εφαρμογή των εξατομικευμένων προγραμμάτων, η μη εκπαιδευτική τους επάρκεια, οι ακατάλληλες σχολικές δομές για την υποστήριξη των εν λόγω μαθητών και η συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στην τάξη τους.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Majoko (2018) επισημαίνοντας τους κύριους παράγοντες για τους οποίους ανησυχούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί δηλαδή τις ακατάλληλες εγκαταστάσεις, τον περιορισμένο χρόνο των διδακτικών ωρών, την ασάφεια της πολιτικής του σχολείου και την έλλειψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού. Επιπλέον, ο Al Jaffal (2022) ανέφερε ότι σοβαρό εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μπορεί να αποτελέσει η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και η έλλειψη πόρων στα σχολεία όπως ειδικού βοηθητικού προσωπικού και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της παρούσας έρευνας τόνισαν πως η παρουσία ενός ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη είναι απαραίτητη για τη συνεργασία και σχεδιασμό των διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που θα εφαρμοστούν έτσι ώστε ο μαθητής να ωφεληθεί στο μέγιστο δυνατό. Τέλος, συμπληρώνοντας τα παραπάνω ευρήματα και οι Lindsay και συνεργάτες (2013), ανέφεραν πως η ανεπαρκής επαγγελματική κατάρτιση, η πολιτική του σχολείου, η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πόρων, αυξάνουν την ανησυχία των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τις μεταβλητές όπως η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί (πτυχίο - (Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα γενικής αγωγής), Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα ειδικής αγωγής), μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) δεν παρατηρείται διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Αντίστοιχα, δεν εντοπίστηκε διαφοροποίηση και στην κλίμακα της ανησυχίας αναφορικά με την βαθμίδα της εκπαίδευσης που είχαν λάβει. Ωστόσο, στην έρευνα των Bradshaw και Mundia (2006) οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική

αγωγή είχαν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν. Ο Majoko (2018) επίσης, αναφέρει ότι παρά την εκπαίδευση ή και εξειδίκευση που μπορεί να έχουν, ο βαθμός ανησυχίας τους είναι μεγάλος.

Σχετικά με την παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή, οι στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται πιο θετικά όταν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση. Βέβαια, όσον αφορά την κλίμακα της ανησυχίας των εκπαιδευτικών δε σημειώθηκαν διαφορές λαμβάνοντας υπόψη την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή. Με βάση αποτελέσματα της έρευνας των Bradshaw και Mundia (2006) εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια επιμόρφωση πάνω στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είχαν θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες. Από την άλλη πλευρά, οι Avramidis και συνεργάτες (2000) ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί με ουσιαστική κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση είχαν σε μεγάλο βαθμό πιο θετική στάση από εκείνους με μικρή ή καθόλου κατάρτιση. Θετικό αποτελεί το γεγονός ότι στην κλίμακα της ανησυχίας δεν σημειώθηκαν διαφορές καθώς στην έρευνα των Forlin και συνεργάτες (2008) το 87% των εκπαιδευτικών να αναφέρουν πως δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι έτσι ώστε να μπορούν να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία αυξάνοντας έτσι το βαθμό ανησυχίας τους. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Al Jaffal (2022) υπογραμμίζοντας πως εξαιτίας των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών με αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια εξειδίκευση ή επιμόρφωση δεν είναι έτοιμοι και προετοιμασμένοι για να βοηθήσουν κατάλληλα αυτούς τους μαθητές.

Πιο θετικές στάσεις εκδηλώνουν και οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν. Το εύρημα της έρευνας έρχεται και σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών των Avramidis και συνεργάτες (2000) και του Alquraini (2012). Επίσης, οι Mezquita-Hoyos και συνεργάτες (2018) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν άμεση εμπειρία με μαθητές με νοητική αναπηρία ήταν πιο πιθανό να έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Στην κλίμακα της ανησυχίας αναφορικά με τη συμπερίληψη δεν παρουσιάστηκαν διαφορές αναφορικά με την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου. Αντίθετα οι Forlin και συνεργάτες (2008), ο Majoko (2018) και οι Yadav και συνεργάτες (2015)

επισημαίνουν ότι όσο λιγότερη είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός ανησυχίας τους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά ήταν οι συμμετέχοντες, τόσο περισσότερο φαίνεται να εκδηλώνουν ανησυχία σχετικά με την ικανότητα των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Παρ' όλ' αυτά, η ηλικία των εκπαιδευτικών αλλά και τα έτη προϋπηρεσίας δε φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Avramidis και συνεργάτες (2000), των Memisevic και Hodzic (2011) και του Alquraini (2012).

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σε γενικές γραμμές όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς.

4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τις στάσεις και τις ανησυχίες τους ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Τέθηκαν πέντε ερευνητικά ερωτήματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν αναλύονται παρακάτω. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα *ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;* διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ήταν σε μέτριο βαθμό θετικές. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις τους για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες και για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, ήταν σε μέτριο βαθμό θετικές. Ωστόσο, οι πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης ήταν αρκετά θετικές.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *ποιες είναι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη η μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;* διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται ανησυχία σε μεγάλο βαθμό σχετικά με τους πόρους που απαιτούνται για τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Ωστόσο, σε μέτριο βαθμό φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως θα προκύψει.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα *ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (πχ. φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, αν λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο, τύπος σχολείου, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας ή επαφής με μαθητές με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες)*; δεν φάνηκε να υπάρχει διαφοροποίηση των συνολικών βαθμολογιών στους επιμέρους παράγοντες που αποτελούν την εν λόγω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη την ανώτατη ακαδημαϊκή εκπαίδευση που οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται και την εργασία σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη δεδομένη στιγμή. Επίσης, δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και των επιμέρους παραγόντων της, και της ηλικίας, αλλά και των ετών προϋπηρεσίας τους. Ακολούθως, εξετάστηκε εάν οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή. Μολονότι το εύρημα ήταν οριακά μη στατιστικά σημαντικό, αξίζει να αναφερθεί ότι φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή, να σημειώνουν πιο θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή, έχουν πιο θετικές απόψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, σημειώνουν πιο θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν. Παράλληλα, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, παρουσιάζουν πιο θετικές απόψεις για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, σε σχέση με εκείνους που δε διαθέτουν. Έπειτα, αξίζει να αναφερθεί ότι μολονότι τα αποτελέσματα ήταν οριακά μη στατιστικά σημαντικά, φάνηκε ότι οι

συμμετέχοντες που διέθεταν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, είχαν πιο θετικές πεποιθήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης και πιο θετικές απόψεις ως προς τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που δε διέθεταν.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ήταν *ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (πχ. φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, αν λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο, τύπος σχολείου, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας ή επαφής με μαθητές με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες)*; Αρχικά, να αναφερθεί ότι οι συνολικές βαθμολογίες στους παράγοντες ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, και πιο συγκεκριμένα στους πόρους, την αποδοχή, τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας, δε φάνηκε να διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την ανώτατη ακαδημαϊκή εκπαίδευση που οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται και την εργασία σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη δεδομένη στιγμή. Ακόμα, φάνηκε ότι η συνολική βαθμολογία στον παράγοντα της αποδοχής διέφερε ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο ή επιμόρφωση, εκδήλωσαν υψηλότερο βαθμό ανησυχίας σχετικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, σε σχέση με αυτούς που είχαν παρακολουθήσει. Επιπρόσθετα, η συνολική βαθμολογία στον παράγοντα της αποδοχής και η συνολική βαθμολογία στα ακαδημαϊκά πρότυπα, διέφεραν ανάλογα με την ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που δε διέθεταν εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου, εκδήλωσαν υψηλότερο βαθμό ανησυχίας σχετικά με την αποδοχή των εν λόγω μαθητών και την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν εμπειρία. Επίσης, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών φάνηκε να σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Ειδικότερα, εξήχθη το συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά είναι οι εκπαιδευτικοί και όσα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας διαθέτουν, τόσο περισσότερο εκδηλώνουν ανησυχία σχετικά με την ικανότητα των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα.

Τέλος, σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και στις στάσεις που υιοθετούν; συμπεραίνουμε ότι όσο πιο θετικές στάσεις υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή τους, την ικανότητα να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και συνολικά. Επιπλέον, όσο πιο θετικές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες και μέτριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή τους, την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς, αλλά και συνολικά. Ακόμα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, παρουσίασε θετική συσχέτιση με τον βαθμό ανησυχίας τους αναφορικά με την αποδοχή, τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι όσο πιο θετικές είναι οι απόψεις τους για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα, τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς και συνολικά. Τέλος, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης βρέθηκε να σχετίζονται αρνητικά με τον βαθμό ανησυχίας τους αναφορικά με τους πόρους, την αποδοχή, τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, εξήχθη το συμπέρασμα ότι όσο πιο θετικές είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν αναφορικά με τους πόρους, την αποδοχή των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, την ικανότητά τους να ακολουθήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τον φόρτο εργασίας που ενδεχομένως προκύψει για αυτούς, αλλά και συνολικά.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στη συνέχεια, πρόκειται να καταγραφούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Αρχικά, είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως το δείγμα της έρευνας θεωρείται μικρό, αναλογικά με τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών και επίσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ενιαία ομάδα με αποτέλεσμα, οι όποιες γενικεύσεις θα πρέπει να γίνονται με προσοχή.

Ένας ακόμα περιορισμός είναι τα δημογραφικά στοιχεία και συγκεκριμένα το φύλο και η ειδικότητα. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελούταν από γυναίκες με ποσοστό 91,0% (141 από τους 155) και με ποσοστό μόλις 9,0% άνδρες (14 από 155), γεγονός που το καθιστά μη αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν κατά συντριπτική πλειοψηφία εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με ποσοστό 89,7% (139 από τους 155) και με ποσοστό μόλις 10,3% (16 από 155) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Το γεγονός αυτό κατέστησε ανέφικτη τη διεξαγωγή συγκριτικής μελέτης των στάσεων και των ανησυχιών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι αν οι ερωτώμενοι γνωρίζουν επακριβώς ποιες είναι οι νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες και επομένως, οι όποιες γενικεύσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα συμπεράσματα θα πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη.

4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή

Από την παρούσα έρευνα εξάγονται ιδιαίτερος χρήσιμα συμπεράσματα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και της Αποκατάστασης, που αφορούν τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Όπως προαναφέρθηκε, μολονότι στο εν λόγω δείγμα εντοπίστηκαν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη, αναδείχθηκαν ορισμένοι ενδοιασμοί που θεωρείται ότι είναι απόρροια της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή. Επομένως, μέσω των αποτελεσμάτων που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα, εκτιμάται ότι οι εκπαιδευτικοί και σε συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα χρειάζονται συνεχείς επιμορφώσεις, τόσο στον τομέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης όσο και στις διάφορες αναπηρίες ή δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Οι συνεχείς αυτές επιμορφώσεις μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συμπερίληψης των μαθητών με σημαντικές δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς ή/και νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στα γενικά σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Παράλληλα, ο υψηλός βαθμός ανησυχίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών, αναδεικνύει την ανάγκη ανεύρεσης λύσεων έτσι

ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που θα παρέχει αισθήματα ασφάλειας και σιγουριάς, τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να εξελιχθούν αμφότεροι μέσα στο πλαίσιο αυτό. Σε αυτό σημαντικό ρόλο δύνανται να διαδραματίσουν η εστίαση στην επιμόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, γεγονός που θα συνδράμει καθοριστικά στη μείωση του βαθμού ανησυχίας τους. Παράλληλα, η ενίσχυση των διαθέσιμων πόρων, η παροχή κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού και η εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ανάγκες τόσο των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, αλλά και των τυπικών παιδιών, κρίνονται βαρύνουσας σημασίας για την αποτελεσματική συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών και κατ' επέκταση, για την αντιμετώπιση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Ακόμα, στην προσπάθεια αυτή, μείζονος σημασίας θεωρείται ότι είναι η ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων – διευθυντών, ούτως ώστε να κατανοηθούν οι ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και να ληφθούν υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύοντας έτσι στην ουσιαστική ένταξή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Αρχικά, προτείνεται η συγκριτική μελέτη των στάσεων και των ανησυχιών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, μέσω ενός μεγάλου και αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, θεωρείται απαραίτητο να μελετηθεί περαιτέρω ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις στάσεις και τις ανησυχίες τους αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, τόσο στο σύνολό τους, όσο και ξεχωριστά με βάση την ειδικότητά τους.

Ακόμα, ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί εάν οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σχετίζονται με την παρουσία ατόμου με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Επίσης, προτείνεται η διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ανάλογα με την περιοχή στην οποία

εδρεύει το σχολείο στο οποίο εργάζονται (π.χ. αγροτική, ημιαγροτική, ημιαστική, αστική).

Επίσης, θεωρείται μείζονος σημασίας να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή και να διερευνηθεί η σχέση της με την αξιοποίηση πρακτικών συμπερίληψης, καθώς θεωρείται ότι όσο πιο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο ασφαλείς και ικανοί αισθάνονται στη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν μέσα στην τάξη.

Τέλος, η περαιτέρω μελέτη των στάσεων και των ανησυχιών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, μέσα από τη διεξαγωγή μικτής έρευνας, θα έδινε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν επιπρόσθετους παράγοντες που τροφοδοτούν την ανησυχία τους σχετικά με αυτή και τους ωθούν στο να είναι επιφυλακτικοί αναφορικά με την ενιαία εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι.(2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 57-71.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2011). *Οι απόψεις των νέων σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012EL.pdf

ΚΟΥΜΠΙΑΣ, Ε., & ΚΑΤΣΟΥΓΚΡΗ, Α. (2019). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 481. <https://doi.org/10.12681/edusc.1757>

Κυπριωτάκης, Α. Β. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Γρηγόρη.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ*. ΠΕΔΙΟ.

Νόμος 1566/1985 - ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985 (Κωδικοποιημένος). (n.d.). E-Nomothesia.gr | Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html>

Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 (Κωδικοποιημένος). (n.d.). E-Nomothesia.gr | Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>

Τσιολπίδου, Ξ. & Πλατσίδου, Μ. (2019). Στάσεις και ανησυχίες διευθυντών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 89-113

Τσιώλης, Γ. (2013). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (pp. 271–292). Ίων.

Ξενογλώσση

Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140.

<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>

Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>

Armstrong, F. (2008). *Inclusive Education*.

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1506661/1/Armstrong2008Inclusive7.pdf>

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006, January). *Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers*. *International Journal of Special Education* .

https://www.researchgate.net/publication/289831066_Attitudes_to_and_concern

[s_about_inclusive_education_Bruneian_inservice_and_preservice_teachers](#)

Burke, K., & Sutherland, C. (2002). *ATTITUDES TOWARD INCLUSION:*

KNOWLEDGE VS. EXPERIENCE. Academia.

https://www.academia.edu/7618946/Attitudes_Toward_Inclusion_Knowledge_Vs._Experience

Cassady, J. M. (2013). *Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with*

Autism and Emotional Behavioral Disorder. CORE Scholar.

<https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>

Children with disabilities. (n.d.). Www.unicef.org.

<https://www.unicef.org/greece/en/children-with-disabilities>

Clark, C., Dyson, A., Skidmore, D., & Millward, A. (1997). New directions in special needs: innovations in mainstream schools. In *researchportal.bath.ac.uk*. Cassell.

<https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/new-directions-in-special-needs-innovations-in-mainstream-schools>

de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2014). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>

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.

<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Edeh, S. P. (n.d.). EDUCATION AS HUMAN RIGHT: INCLUSION AND SOCIAL JUSTICE. *Www.academia.edu*. Retrieved January 30, 2023, from

https://www.academia.edu/1605217/EDUCATION_AS_HUMAN_RIGHT_INC

LUSION AND SOCIAL JUSTICE

Education England. (2019). *Warnock Report (1978)*. Educationengland.org.uk.

<https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>

Engelbrecht, P., Swart, E., & Eloff, I. (2001). Stress and coping skills of teachers with a learner with Down's syndrome in inclusive classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4), 256–259.

https://www.researchgate.net/publication/306152642_Stress_and_coping_skills_of_teachers_with_a_learner_with_Down's_syndrome_in_inclusive_classrooms

Florian, L. (1998). An Examination of the Practical Problems Associated with the Implementation of Inclusive Education Policies. *Support for Learning*, 13(3), 105–108. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00069>

Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.

<https://doi.org/10.1080/00131880110081017>

Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264.

<https://doi.org/10.1080/10349120802268396>

Galaterou, J., & Antoniou, A.-S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *INTERNATIONAL JOURNAL of SPECIAL EDUCATION*, 32(4).

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184123.pdf>

Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>

- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- İnce, Ş. (2012). PRESCHOOL TEACHER CANDIDATE'S ATTITUDES AND CONCERNS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION TAKING INTO CONSIDERATION WHETHER THEY TOOK SPECIAL COURSES OR NOT AT UNIVERSITY. *INTERNATIONAL JOURNAL of EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH*, 1(3), 1–19. <http://ijecer.net/pfi-depo/v1n3/seyda.pdf>
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104–112. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i1.488>
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204–209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>
- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237–251. <https://doi.org/10.1080/08856250802130442>
- Liasidou, A. (2007). Inclusive education policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329–347. <https://doi.org/10.1080/09620210701666972>
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management*, 35(4), 347–364. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education.

Adapted Physical Activity Quarterly, 19(3), 364–377.

<https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.364>

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150–159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814498>

Majoko, T. (2018). Teachers' Concerns about Inclusion in Mainstream Early Childhood Development in Zimbabwe. *International Journal of Special Education*, 33(2).

Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710.

<https://doi.org/10.1080/13603110903184001>

Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. del R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421–430. [10.12973/eu-jer.7.3.421](https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.421)

Miller, E. (1994). *INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: CAN WE MEET THE CHALLENGE?* - ProQuest. [Www.proquest.com](http://www.proquest.com).

<https://www.proquest.com/openview/a2d5181486d70499cb3cf3dabb7e104d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030480>

- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152–186.
<https://doi.org/10.1177/002246699603000203>
- Nations, U. (2019). *Refworld | Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Refworld. <https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>
- O'Brien, D., Kudlacek, M., & Howe, P. D. (2009). A CONTEMPORARY REVIEW OF ENGLISH LANGUAGE LITERATURE ON INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION: A EUROPEAN PERSPECTIVE. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46–61.
https://eujapa.upol.cz/artkey/euj-200901-0004_a-contemporary-review-of-english-language-literature-on-inclusion-of-students-with-disabilities-in-physical-edu.php
- Refugees, U. N. H. C. for. (n.d.-a). *Refworld | Declaration on the Rights of Disabled Persons*. Refworld. <https://www.refworld.org/docid/3b00f1c18.html>
- Refugees, U. N. H. C. for. (n.d.-b). *Refworld | Universal Declaration of Human Rights*. Refworld. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>
- Schwarber, L. A. (2006). *A COMPARISON OF GENERAL EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS' KNOWLEDGE, SELF-EFFICACY, AND CONCERNS IN TEACHING CHILDREN WITH AUTISM*. Etd.ohiolink.edu.
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1154641936
- Sharma, U. (2001). *The attitudes and concerns of school principals and teachers regarding the integration of students with disabilities into regular schools in Delhi, India* [Unpublished doctoral dissertation,].
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2017). In-service

teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers.

European Journal of Special Needs Education, 33(3), 437–446.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>

Stainback, W., Stainback, S., & Stefanich, G. (1996). Learning Together in Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 28(3), 14–19.

<https://doi.org/10.1177/004005999602800303>

THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS

EDUCATION: ACCESS AND QUALITY. (1994). [https://www.right-to-](https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education)

[education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education](https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education)

U.S. Department of Education. (2017). *Individuals with Disabilities Education Act*. Ed.gov. <https://sites.ed.gov/idea/>

UNESCO. (1994, June 10). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Unesco.org.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNICEF. (2022). *Inclusive education*. Wwww.unicef.org; UNICEF.

<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (1998). The Effects of an Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities. *Exceptional Children*,

64(3), 395–405. <https://doi.org/10.1177/001440299806400308>

Yadav, M., Das, A., Sharma, S., & Tiwari, A. (2015). Understanding teachers' concerns about inclusive education. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 653–662.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9405-6>

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

https://www.researchgate.net/publication/236159187_13_Zoniou-Sideri_A_Vlachou_A_2006_Greek_teachers'_belief_systems_about_disability_and_inclusive_education_International_Journal_of_Inclusive_Education_1045_379-394

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Διερεύνηση των στάσεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

σας καλούμε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα, προκειμένου με τη βοήθειά σας, να καταφέρουμε να κατανοήσουμε πληρέστερα τις στάσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αν και πολύτιμη είναι μη δεσμευτική, προαιρετική και ανώνυμη. Ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά.

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις επιταγές του Κώδικα Ερευνητικής Δεοντολογίας. Όλες οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

.....

3. Ακαδημαϊκή Εκπαίδευση (Σημειώστε τον υψηλότερο ακαδημαϊκό τίτλο που κατέχετε)

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα γενικής αγωγής)

Πτυχίο ΑΕΙ (τμήμα ειδικής αγωγής)

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4.Ειδικότητα

Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

5. Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

6. Έτη Προϋπηρεσίας

.....

7. Έχετε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή;

Ναι

Όχι

8. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση πάνω στην Ειδική Αγωγή;

Ναι

Όχι

9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξη γενικού ή ειδικού σχολείου;

Ναι

Όχι

10. Τη δεδομένη στιγμή εργάζεστε σε μονάδα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;

Ναι

Όχι

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (The Teachers Attitudes Toward Inclusion Scale)

Για καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις επιλέξτε τον αριθμό που υποδηλώνει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, όπου:

1=Συμφωνώ πολύ έντονα, 2=Συμφωνώ έντονα, 3=Συμφωνώ, 4=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5=Διαφωνώ, 6=Διαφωνώ έντονα, 7=Διαφωνώ πολύ έντονα

1. Όλοι οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες θα πρέπει να διδάσκονται στις γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρίες στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

2. Είναι σπάνια απαραίτητο να απομακρυνθούν οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες από τις γενικές τάξεις προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

3. Οι περισσότερες ή όλες οι χωριστές τάξεις που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες θα πρέπει να καταργηθούν.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

4. Οι περισσότερες ή όλες οι γενικές τάξεις μπορούν να τροποποιηθούν ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

5. Οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικότερα σε τάξεις του γενικού σχολείου σε αντίθεση με τις τάξεις των ειδικών σχολείων.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

6. Η συμπερίληψη είναι ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο για την εκπαίδευση μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, επειδή μειώνει το χρόνο μετάβασης (το χρόνο δηλαδή που απαιτείται για τη μετακίνηση από το ένα περιβάλλον στο άλλο).

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

7. Οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες δε θα πρέπει να διδάσκονται σε τάξεις γενικού σχολείου με μαθητές χωρίς αναπηρίες, επειδή θα απαιτούν πολύ από το χρόνο του δασκάλου.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

8. Έχω αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξεις γενικού σχολείου, επειδή συχνά δε διαθέτουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

9. Έχω αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξεις γενικού σχολείου, επειδή συχνά δε διαθέτουν τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

10. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης συχνά δεν τα καταφέρνουν με μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ακόμη και όταν προσπαθούν να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

11. Θα χαιρόμουν με την ευκαιρία της συνεργατικής διδασκαλίας ως μοντέλο για την κάλυψη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξεις γενικού σχολείου.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

12. Όλοι οι μαθητές επωφελούνται από τη συνεργατική διδασκαλία, δηλαδή το συνδυασμό ενός εκπαιδευτικού γενικής και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

13. Την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στις τάξεις γενικού σχολείου θα πρέπει να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

14. Θα χαιρόμουν με την ευκαιρία να συμμετέχω σε ένα μοντέλο συμβούλου εκπαιδευτικού (τακτικές συναντήσεις ώστε να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και να ανταλλάσσουν ιδέες, μεθόδους και υλικό) ως μέσο για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε τάξεις γενικού σχολείου.

1 2 3 4 5 6 7

Συμφωνώ πολύ έντονα Διαφωνώ πολύ έντονα

Ανησυχίες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Concerns about Inclusive Education Scale)

Παρακαλώ να υποδείξετε το βαθμό ανησυχίας σας επιλέγοντας τον αριθμό που εφαρμόζεται σε εσάς καλύτερα.

4=Με ανησυχεί πάρα πολύ, 3=Με ανησυχεί πολύ, 2=Με ανησυχεί λίγο, 1=Δε με ανησυχεί καθόλου

1. Δε θα έχω αρκετό χρόνο για να σχεδιάσω εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

2. Θα είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στην τάξη.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

3. Δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

4. Θα έχω να επωμισθώ επιπρόσθετη γραφειοκρατική δουλειά.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

5. Οι μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες δε θα είναι αποδεκτοί από μαθητές χωρίς αναπηρίες.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

6. Οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρίες πιθανό να μη θέλουν τα παιδιά τους να βρίσκονται στην ίδια αίθουσα που υπάρχουν μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

7. Η χρηματοδότηση του σχολείου δε θα είναι επαρκής ώστε να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη με επιτυχία.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

8. Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που θα διατεθεί για την υποστήριξη των μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες θα είναι ανεπαρκές (π.χ. λογοθεραπευτής, φυσιοθεραπευτής, εργοθεραπευτής).

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

9. Δε θα λάβω αρκετά κίνητρα (π.χ. επιπλέον αμοιβή ή επίδομα) για τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο σχολείο μου.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

10. Ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

11. Άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου θα αναστατωθούν/αγχωθούν.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

12. Το σχολείο μου θα αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς την εξυπηρέτηση μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες εξαιτίας της μη κατάλληλης υποδομής του (π.χ. αρχιτεκτονικά εμπόδια).

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

13. Δε θα υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέσιμοι για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

14. Το σχολείο μου δε θα έχει επαρκή ειδικά εκπαιδευτικά υλικά και βοηθήματα (π.χ. μηχανές Braille).

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

15. Θα πληγεί η συνολική ακαδημαϊκή εικόνα του σχολείου.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

16. Η απόδοσή μου ως δάσκαλου ή διευθυντή θα μειωθεί.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

17. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες θα επηρεαστούν αρνητικά.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

18. Θα είναι δύσκολο να δίνεται η ίδια προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια τάξη εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

19. Δε θα είμαι σε θέση να διαχειρίζομαι τους μαθητές με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται (π.χ. μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται στο θέμα της τουαλέτας).

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

20. Δεν υπάρχει επαρκής διοικητική υποστήριξη για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

21. Η συμπερίληψη ενός μαθητή με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία στην τάξη ή στο σχολείο μου θα αυξήσει αρκετά τα επίπεδα ανησυχίας και στρες.

1 2 3 4

Δεν με ανησυχεί καθόλου Με ανησυχεί πάρα πολύ

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!