



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ
ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ/ΔΕΠΥ
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ**

της

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΣ ΜΟΥΡΑΤΙΔΟΥ

Εξεταστική επιτροπή :

- 1) Επόπτης : Σοφία Χατζηνικολάου, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής ψυχολογίας, Διδάσκουσα στο ΠΑΜΑΚ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε., Επικεφαλής Κ.Ι.Ε.Π.Ε
- 2) Επόπτης : Ανδρούτσου Δέσποινα, Εξωτερικός συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- 3) Επόπτης : Παπαβασιλείου Ιωάννα, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, ΠΑΜΑΚ

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος (έτος ολοκλήρωσης της Μ.Δ.Ε.)

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

**Στην οικογένεια μου, στον σύζυγο μου Απόστολο και στις κόρες μου
Αθανασία, Φωτεινή και Ανδρομάχη.**

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις προοπτικές των γονέων παιδιών με συνήθη ανάπτυξη και των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την έννοια της ένταξης στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εξέταση των δεδομένων έδειξε μια κατά κύριο λόγο ευνοϊκή στάση και από τις δύο ομάδες, με μια πιο έντονη τάση προς τη συμπερίληψη στην πρώτη ομάδα. Επιπλέον, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εξέφρασε τη διαφωνία της με την πρόταση ότι η ένταξη μαθητών που αναπτύσσονται συνήθως σε εκπαιδευτικά πλαίσια χωρίς αποκλεισμούς είναι ανεπιθύμητη. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων με παιδιά γενικής ανάπτυξης, ενώ άσκησαν συγκριτικά μικρότερη επιρροή στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η έρευνα αναγνώρισε την παρουσία τόσο ευνοϊκών όσο και δυσμενών αποτελεσμάτων που συνδέονται με την ένταξη, με διαφοροποιήσεις στις προοπτικές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων γονέων. Σε γενικές γραμμές, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει την κατά κύριο λόγο ευνοϊκή προοπτική που έχουν οι γονείς για την ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ παράλληλα τονίζει την προσοχή σε λεπτές διαφοροποιήσεις και προοπτικές για περαιτέρω διερεύνηση.

Abstract

The present study investigated the perspectives of parents of usually developing children and parents of children with learning difficulties towards the concept of inclusion in the field of education. The examination of the data indicated a predominantly favorable attitude from both groups, with a more pronounced tendency towards inclusivity in the first group. Furthermore, a majority of the respondents expressed disagreement with the proposition that the integration of usually developing pupils into inclusive educational settings is undesirable. The individual demonstrated a sense of ease in many situations involving engagement with youngsters, such as Christina, so exhibiting a propensity to incorporate them into social endeavors. The research acknowledged the presence of both favorable and unfavorable outcomes linked to inclusion, with variations in perspectives observed among the two cohorts of parents. In general, this study underscores the predominantly favorable perspective on inclusive education held by parents, while also drawing attention to subtle variations and prospective avenues for more investigation.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|---|----|
| Περίληψη..... | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| Εισαγωγή..... | 8 |
| 1. Μαθησιακές Δυσκολίες..... | 10 |
| 1.1. Έννοιες και ορισμοί μαθησιακών δυσκολιών..... | 10 |
| 1.2. Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 11 |
| 1.3. Διάγνωση και θεραπεία..... | 13 |
| 2. Αναπηρία και Κέντρα διάγνωσης..... | 16 |
| 2.1. Άτομα με αναπηρίες..... | 16 |
| 2.2. Κοινωνικές αντιλήψεις και Μοντέλα για την αναπηρία..... | 19 |
| 2.3. Κέντρα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών ΚΕΔΑΣΥ..... | 25 |
| 3. Συμπερίληψη..... | 28 |
| 3.1. Η έννοια της συμπερίληψης..... | 28 |
| 3.2. Τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης..... | 31 |
| 3.3. Μοντέλα Συμπερίληψης..... | 33 |
| 3.4. Τα επιτυχημένα μοντέλα της συμπερίληψης..... | 35 |
| 3.5. Η διαδικασία για την υιοθέτηση ενός μοντέλου συμπερίληψης..... | 37 |
| 4. Η Περίπτωση της Ελλάδας..... | 39 |
| 4.1. Έννοια και ανάλυση των ΔΕΠΥ στην Ελλάδα..... | 39 |
| 4.2. Η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα..... | 41 |
| 4.3. Η παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα..... | 42 |
| 4.4. Γονείς και συμπερίληψη..... | 44 |
| 5. Ερευνητική ανασκόπηση..... | 48 |
| 5.1. Στάση γονέων παιδιών τυπικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη..... | 48 |
| 5.2. Στάση γονέων παιδιών με αναπηρία για τη συμπερίληψη..... | 49 |
| 5.3. Σύγκριση της στάση γονέων παιδιών τυπικής εκπαίδευσης και παιδιών με αναπηρίες για τη συμπερίληψη..... | 53 |

| | |
|---|-----|
| 6. Μεθοδολογικό πλαίσιο | 55 |
| 6.1. Σκοπός έρευνας | 55 |
| 6.2. Ερευνητικά ερωτήματα | 55 |
| 6.3. Μέθοδος και Εργαλεία έρευνας | 55 |
| 6.4. Δείγμα έρευνας | 58 |
| 6.5. Ηθικά ζητήματα..... | 59 |
| 6.6. Ερευνητική διαδικασία | 59 |
| 6.7. Διαδικασία βιβλιογραφικής ανασκόπησης..... | 60 |
| 7. Αποτελέσματα έρευνας | 61 |
| 7.1. Ανάλυση δεδομένων..... | 61 |
| 7.2. Συμπεράσματα..... | 128 |
| 7.3. Συζήτηση | 131 |
| 7.4. Περιορισμοί έρευνας | 137 |
| 7.5. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις..... | 138 |
| Βιβλιογραφία | 140 |
| Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία | 140 |
| Ελληνική Βιβλιογραφία..... | 145 |

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές προκλήσεις η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας μαθητών με διαφορετικές ικανότητες σε ένα κοινό περιβάλλον τάξης, καλλιεργώντας την αίσθηση της συμμετοχής και παρέχοντας ισότιμες προοπτικές για όλους τους μαθητές.

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να εξετάσει τις στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ σχετικά με τη συμπερίληψη. Η συμπερίληψη αφορά πρωτίστως το πεδίο της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μέσα στην τυπική τάξη, με στόχο την ενσωμάτωση. Η σύγχρονη συζήτηση για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει οδηγήσει σε συγχώνευση των όρων "ένταξη" και "ειδική αγωγή". Εννοιολογικά, η ένταξη αφορά κάθε παιδαγωγική προσέγγιση που συνεπάγεται την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που εκτιμά την ισότιμη εκπροσώπηση όλων των προοπτικών. Κεντρική θέση στην έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης κατέχει η πεποίθηση ότι οι εξαιρετικές απαιτήσεις των μαθητών δεν θα έπρεπε να θεωρούνται προκλήσεις που είναι αποκομμένες από το συνολικό περιβάλλον της τάξης, αλλά ζητήματα που είναι αλληλένδετα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Πουλπούλογλου, 2019).

Η αρχική πτυχή της εργασίας επικεντρώθηκε στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, το οποίο περιλαμβάνει ένα φάσμα προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα άτομα στην αποτελεσματική απόκτηση και επεξεργασία πληροφοριών. Η παρούσα μελέτη επεδίωξε να διερευνήσει τις επιπτώσεις των διαφόρων μορφών μαθησιακών δυσκολιών, συμπεριλαμβανομένης της δυσλεξίας, της δυσαριθμησίας και της ειδικής γλωσσικής διαταραχής, στην απόκτηση γνώσεων και στη σχολική επίδοση (Garbacz et al., 2017). Η αλλαγή των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών, των στάσεων και των κοινωνικών αντιλήψεων κατέστησε αναγκαία τη στροφή από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (Tafa & Manolitsis, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετείται σταδιακά η "παιδαγωγική της ένταξης" (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Η παιδαγωγική της ένταξης στοχεύει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών μάθησης

και συνύπαρξης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

Επιπλέον, η μελέτη εξέτασε τη σημασία της γονικής δέσμευσης στη διευκόλυνση των πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς. Η συμμετοχή των γονέων έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμο στοιχείο για την ακαδημαϊκή επίδοση και τη γενική ευημερία των παιδιών. Προσπάθησε να διαφωτίσει τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις εμπειρίες των γονέων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση μέσω μιας συγκριτικής ανάλυσης των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η κατανόηση των στάσεων των γονέων μπορεί να παράσχει σημαντικές προοπτικές για ακαδημαϊκούς, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ενδιαφερόμενους για την ενίσχυση των συνεργατικών και υποστηρικτικών πλαισίων για τις μεθοδολογίες χωρίς αποκλεισμούς (Garbacz et al., 2017).

Τέλος στόχος είναι να συμβάλει στη συνεχιζόμενη συζήτηση για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που είναι χωρίς αποκλεισμούς και υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές, εξετάζοντας τη στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην προώθηση εκπαιδευτικών μεθοδολογιών, κανονισμών και διορθωτικών μέτρων που προάγουν την ολοκληρωμένη εκπαίδευση και επιτρέπουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ να διαπρέπουν τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά.

1. Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1. Έννοιες και ορισμοί μαθησιακών δυσκολιών

Η αποτελεσματική συσσώρευση, επεξεργασία ή διατήρηση πληροφοριών μπορεί να αποτελέσει μια ποικιλία προκλήσεων για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές οι προκλήσεις μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να εκτελεί καθήκοντα και να αλληλοεπιδρά ακαδημαϊκά και κοινωνικά. (Τεστεμπασίδου, 2015). Επιπλέον η νευροδιαφορετικότητα είναι μία από τις κεντρικές έννοιες που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η νευροδιαφορετικότητα αναγνωρίζει ότι τα άτομα έχουν ξεχωριστά νευρολογικά προφίλ και ότι αυτές οι διαφορές πρέπει να εκτιμώνται. Προωθεί την αντίληψη ότι οι διαφορετικές μέθοδοι σκέψης και μάθησης είναι απαραίτητες για την πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας στο σύνολό της.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εκδηλωθούν με ποικίλους τρόπους και να επηρεάσουν διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης.

Παραδείγματα κοινών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνουν (Τζιβνίκου, 2016):

- **Δυσλεξία:** Η δυσλεξία επηρεάζει κυρίως τις δεξιότητες της ανάγνωσης και γλωσσικής επεξεργασίας. Τα άτομα με δυσλεξία μπορεί να δυσκολεύονται να αποκρυπτογραφήσουν λέξεις, να αναγνωρίσουν ορθογραφικά μοτίβα και να κατανοήσουν γραπτό κείμενο.
- **Δυσαριθμησία:** Η δυσαριθμησία αναφέρεται σε δυσκολίες με τις αριθμητικές πράξεις και τις μαθηματικές έννοιες. Τα άτομα με δυσαριθμησία μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν αριθμούς, να εκτελέσουν υπολογισμούς και να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες.
- **Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ):** Η ΔΕΠΥ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην προσοχή, την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα. Τα άτομα με ΔΕΠΥ μπορεί να δυσκολεύονται να διατηρήσουν την εστίαση, να οργανώσουν τα καθήκοντά τους και να διατηρήσουν την προσοχή για παρατεταμένες περιόδους.
- **Διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ):** Η ΔΦΑ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη

συμπεριφορά. Τα άτομα με ΔΦΑ μπορεί να δυσκολεύονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την κατανόηση των κοινωνικών συνθημάτων και την προσαρμογή στις αλλαγές της ρουτίνας.

- **Ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI):** Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι μια γλωσσική διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Τα άτομα με SLI μπορεί να δυσκολεύονται με το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη λεκτική ή γραπτή έκφραση των σκέψεων τους.
- **Δυσκολίες εκτελεστικής λειτουργίας:** Η εκτελεστική λειτουργία αναφέρεται σε ένα σύνολο γνωστικών διεργασιών που είναι υπεύθυνες για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την ολοκλήρωση εργασιών. Οι δυσκολίες της εκτελεστικής λειτουργίας μπορεί να επηρεάσουν τη διαχείριση του χρόνου, την οργάνωση, την επίλυση προβλημάτων και την αυτορρύθμιση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η σοβαρότητα και η παρουσίαση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να ποικίλλει. Ορισμένα άτομα μπορεί να αντιμετωπίζουν μία μόνο πρόκληση, ενώ άλλα μπορεί να αντιμετωπίζουν έναν συνδυασμό εμποδίων. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν ακριβή αξιολόγηση, διάγνωση και εξατομικευμένη βοήθεια προκειμένου να επιτύχουν ακαδημαϊκά και προσωπικά. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους με τη βοήθεια κατάλληλων προσαρμογών, παρεμβάσεων και υποστήριξης.

1.2. Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με τους συγκεκριμένους μαθησιακούς τομείς που επηρεάζονται. Αυτές οι κατηγορίες παρέχουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των διαφόρων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα. Οι ακόλουθοι είναι οι επικρατέστεροι τύποι μαθησιακών δυσκολιών (Γιάτσιου, 2017):

- **Δυσκολίες ανάγνωσης:** Οι δυσκολίες ανάγνωσης περιλαμβάνουν τη δυσλεξία και άλλες διαταραχές που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί γραπτό κείμενο. Τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να δυσκολεύονται με την αναγνώριση γραμμάτων, τη φωνολογία, την αναγνώριση λέξεων, την αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση της ανάγνωσης.

- Δυσκολίες γραφής: Οι δυσκολίες στην έκφραση σκέψεων και ιδεών σε γραπτή μορφή συνιστούν δυσκολίες γραφής. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν την ορθογραφία, τη γραμματική, τη δομή των προτάσεων, τη στίξη και την οργάνωση των ιδεών με λογικό τρόπο. Μια διαταραχή που σχετίζεται με δυσκολίες γραφής είναι η Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (SLI).
- Μαθηματικές δυσκολίες: Οι μαθηματικές δυσκολίες, γνωστές και ως δυσαριθμησία, χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην κατανόηση και τον χειρισμό των αριθμών, των μαθηματικών εννοιών και την εκτέλεση υπολογισμών. Τα άτομα με δυσαριθμησία μπορεί να δυσκολεύονται με τη βασική αριθμητική, την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση μαθηματικών σχέσεων.
- Δυσκολίες προσοχής και εστίασης: Οι δυσκολίες προσοχής και εστίασης, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής, στη συγκέντρωση σε εργασίες και στην αναστολή παρορμητικών συμπεριφορών. Αυτές οι προκλήσεις μπορεί να έχουν αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην οργάνωση και στη διαχείριση του χρόνου.
- Δυσκολίες μνήμης και επεξεργασίας: Περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αποτελεσματική απόκτηση, διατήρηση και ανάκτηση πληροφοριών. Τα άτομα με αυτές τις δυσκολίες μπορεί να έχουν δυσκολίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στη μνήμη εργασίας και στην ταχύτητα επεξεργασίας, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση, την παρακολούθηση οδηγιών και στην ανάκληση πληροφοριών.
- Γλωσσικές δυσκολίες: Διαταραχές όπως η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) και η Διαταραχή Γλωσσικής Επεξεργασίας περιλαμβάνουν τις γλωσσικές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν την κατανόηση και την εφαρμογή του προφορικού και γραπτού λόγου, συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συντακτικού.
- Κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες: Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η Διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ), η οποία επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, και οι Συναισθηματικές/Συμπεριφορικές Διαταραχές (ΣΣΔ), οι οποίες συνεπάγονται δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, αποτελούν παραδείγματα τέτοιων καταστάσεων.

- Δυσκολίες με την εκτελεστική λειτουργία: Οι δυσκολίες εκτελεστικής λειτουργίας αναφέρονται σε δυσκολίες με γνωστικές διαδικασίες ανώτερης τάξης, όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διαχείριση του χρόνου, η επίλυση προβλημάτων και η αυτορρύθμιση. Αυτά τα εμπόδια μπορεί να έχουν αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην ολοκλήρωση εργασιών και στη διατύπωση στόχων.

1.3. Διάγνωση και θεραπεία

Η αξιολόγηση, ο εντοπισμός συγκεκριμένων προκλήσεων, οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις και η συνεχής υποστήριξη αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για τη διάγνωση και τη θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών. Ακολουθεί μια περίληψη της διαδικασίας (Τριλιανός, 2003):

Διάγνωση:

1. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή οι επαγγελματίες υγείας μπορούν να διεξάγουν μια εξέταση για τον εντοπισμό των μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παρατήρηση συμπεριφορών, την ανάλυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τη χορήγηση τυποποιημένων δοκιμασιών.
2. Μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές και άλλους επαγγελματίες, διεξάγει μια συνολική αξιολόγηση. Αξιολογούνται οι γνωστικές ικανότητες, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, η γλωσσική ανάπτυξη, η προσοχή, η μνήμη και η κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία. Για τη συλλογή δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθούν διάφορες αξιολογήσεις, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια.
3. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, γίνεται διάγνωση για τον προσδιορισμό της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζει το άτομο. Αυτή η διάγνωση παρέχει ανεκτίμητη γνώση του χαρακτήρα και του εύρους των προκλήσεων, ενημερώνοντας έτσι για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και στρατηγικών υποστήριξης.

Θεραπεία και βοήθεια (Παντελίδου, 2011):

1. Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα : Το εξατομικευμένο πρόγραμμα ενός μαθητή δημιουργείται σε συνεργασία με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς. Ένα τέτοιο πρόγραμμα περιγράφει λεπτομερώς τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους του ατόμου, τις προσαρμογές, τις

- τροποποιήσεις και τις υπηρεσίες υποστήριξης. Είναι ένας οδικός χάρτης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του ατόμου και τη μεγιστοποίηση της εκπαιδευτικής του προόδου.
2. Για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούνται διάφορες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που βασίζονται σε εμπειρικά στοιχεία. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να αποτελούνται από εξειδικευμένες διδακτικές μεθόδους, πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, υποστηρικτικές τεχνολογίες και δομημένες παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, την προσοχή, τη μνήμη και άλλους τομείς δυσκολίας. Στα σχολεία, οι παρεμβάσεις αυτές συχνά χορηγούνται από ειδικούς εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες μαθησιακής υποστήριξης.
 3. Λογοθεραπεία: Η λογοθεραπεία μπορεί να συνιστάται για άτομα με γλωσσικές δυσκολίες. Τα άτομα βοηθούνται από θεραπευτές στην ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, του λεξιλογίου, της γραμματικής, της δομής των προτάσεων και της κατανόησης.
 4. Συμπεριφορικές παρεμβάσεις: Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην προσοχή, στην εκτελεστική λειτουργία και σε κοινωνικό-συναισθηματικά ζητήματα. Οι παρεμβάσεις αυτές δίνουν έμφαση στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, στην προώθηση θετικής συμπεριφοράς και στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.
 5. Υποστηρικτικές τεχνολογίες: Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες, όπως το λογισμικό μετατροπής κειμένου σε ομιλία, το λογισμικό αναγνώρισης ομιλίας, οι γραφικοί οργανωτές και οι αριθμομηχανές, μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να ξεπεράσουν συγκεκριμένα εμπόδια και να αποκτήσουν μια πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση της διδακτέας ύλης. Αυτές οι τεχνολογίες παρέχουν πρόσθετη μαθησιακή βοήθεια και διευκολύνσεις.
 6. Τα άτομα με γνωστικές δυσκολίες μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά με τη βοήθεια προσαρμογών και υποστήριξης στην τάξη, όπως η παράταση του χρόνου για τις εργασίες ή τις εξετάσεις, οι προνομιακές θέσεις και οι τροποποιημένες εργασίες. Επιπλέον, η συνεργατική υποστήριξη από εκπαιδευτικούς, συμβούλους και βοηθητικό προσωπικό είναι απαραίτητη για την παροχή συνεχούς βοήθειας και την παρακολούθηση της προόδου.
 7. Τα άτομα με γνωστικές αναπηρίες μπορεί να επωφεληθούν από συναισθηματική υποστήριξη και συμβουλευτικές υπηρεσίες. Οι υπηρεσίες αυτές βοηθούν στην

αντιμετώπιση τυχόν συναισθηματικών ή κοινωνικών δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα μαθησιακών δυσκολιών, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και ενισχύουν την ανθεκτικότητα.

8. Συμμετοχή και εκπαίδευση των γονέων: Οι γονείς διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη βοήθεια των μαθητών με γνωστικές αναπηρίες. Ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία παρέμβασης, να παρακολουθούν σεμινάρια και εκπαιδεύσεις και να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς και ειδικούς για την ενίσχυση των στρατηγικών και την υποστήριξη της μάθησης του παιδιού τους στο σπίτι.

Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η θεραπεία και η βοήθεια για τις γνωστικές αναπηρίες είναι εξατομικευμένες και μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου. Απαιτείται τακτική παρακολούθηση της προόδου, επαναξιολόγηση και τροποποίηση των παρεμβάσεων για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα και να αντιμετωπιστούν οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Στόχος είναι να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν τα δυνατά τους σημεία, να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να αξιοποιήσουν όλο το ακαδημαϊκό, προσωπικό και κοινωνικό δυναμικό τους.

2. Αναπηρία και Κέντρα διάγνωσης

2.1. Άτομα με αναπηρίες

Σύμφωνα με την ανάλυση του Barton (Goodley & Runswick-Cole, 2010), η τρέχουσα άποψη που διέπει την έννοια της "αναπηρίας" βασίζεται σε μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των παραγόντων των φυσιολογικών ή ψυχολογικών ικανοτήτων και της ικανότητας του ατόμου να συμμετέχει στις κοινωνικές δραστηριότητες και να επικοινωνεί με τους άλλους, ανεξάρτητα από τυχόν εξωτερικά εμπόδια. Παρά ταύτα, ο όρος "αναπηρία" έχει αποδοθεί με διαφορετικούς ορισμούς από κάθε αντίστοιχο νόμο, καταστατικό ή οργανισμό.

Η ονοματολογία "αναπηρία" αφορά περιπτώσεις στις οποίες έχουν διεξαχθεί αξιολογήσεις εμπειρογνομόνων για την εκτίμηση συγκεκριμένων κριτηρίων που τεκμηριώνουν την ύπαρξη αναπηρίας σε έναν ανήλικο. Η αξιολογική διαδικασία αρχίζει με έρευνες. Το ερώτημα "γιατί;" προτρέπει σε μια κριτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποφάσεων, ενώ το "τι;" αφορά το πρόγραμμα σπουδών και το "πώς;" αφορά την παιδαγωγική. Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της λειτουργικότητας στα κοινά πλαίσια καταλήγει σε αξιολογήσεις που όχι μόνο διαπιστώνουν την ύπαρξη και την κατηγορία μιας αναπηρίας, αλλά και προτείνουν στόχους σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις πρακτικές διδακτικής καθοδήγησης (Jellison, 2015).

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (2009), το αρχικό βήμα για τον εντοπισμό ενός ατόμου με αναπηρία περιλαμβάνει την αναφορά του ονόματός του, ακολουθούμενη από μια λεπτομερή περιγραφή της αναπηρίας του, με στόχο την αποφυγή οποιουδήποτε στιγματισμού του ατόμου. Η ορολογία που προτιμάται στην Αγγλία είναι "άτομα με αναπηρία", η οποία αφορά την κατάσταση της υγείας ενός ατόμου, όπως σημειώνουν οι Darrow και Adamek (2012).

Ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία (IDEA) οριοθετεί τον όρο "παιδί με αναπηρία" με βάση ένα σύνολο διακριτών κατηγοριών, όπως οι γνωστικές αναπηρίες και οι διαταραχές λόγου ή ομιλίας, και που απαιτούν εξειδικευμένη εκπαίδευση και συναφείς υπηρεσίες (Jellison, 2015). Για την ακρίβεια, τα προαναφερθέντα αφορούν νεογνά ή ανηλίκους που έχουν κλινικά προσδιοριστεί ότι πάσχουν από οποιαδήποτε από τις ακόλουθες παθήσεις: γνωστική αναπηρία, ακουστική

ή οπτική ανεπάρκεια που περιλαμβάνει κώφωση ή τύφλωση, εμπόδια στην ομιλία ή τη γλώσσα, έντονη συναισθηματική αναταραχή, αυτισμό, εγκεφαλικό τραύμα, εμπόδια στη μάθηση ή οποιαδήποτε άλλη γενική πάθηση της υγείας που καθιστά αναγκαία την εξειδικευμένη εκπαίδευση ή άλλες σχετικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με τους ορισμούς που παρέχονται από την Ένωση Μαθησιακών Δυσκολιών της Αμερικής (LDAA) και την Ένωση Διανοητικών και Αναπτυξιακών Δυσκολιών (AAIDD), η γνωστική αναπηρία χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη γνωστική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά, που περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και πρακτικών δεξιοτήτων καθημερινής ζωής (Jellison, 2015).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) έχει αποδώσει έναν εκτενή ορισμό και ερμηνεία στον όρο "αναπηρία", υποδηλώνοντας μια βλάβη, ανεπάρκεια ή άλλη σημαντική απόκλιση από ορισμένα ευρέως αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά. Τα προαναφερθέντα έχουν οριοθετήσει εννέα γενικότερους τομείς που αφορούν την επιχειρησιακή αποτελεσματικότητα (Goodley & Runswick-Cole, 2010):

- Εκμάθηση και εφαρμογή της γνώσης
- Γενικά καθήκοντα και απαιτήσεις
- Επικοινωνία
- Κινητικότητα
- Αυτοεξυπηρέτηση
- Οικογενειακή ζωή
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Μεγάλοι τομείς της ζωής
- Κοινωνική ζωή

Η ιστορική διαδρομή της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μια αρχική φάση απόρριψης και κακομεταχείρισης των ατόμων με αναπηρία, την οποία διαδέχεται η φάση της απομόνωσης, του εγκλεισμού και της μεταμέλειας των ατόμων αυτών, με αποκορύφωμα τη φάση της ισότιμης εκπαιδευτικής προοπτικής (Ακούγιουγλου και Βαϊούλη, 2021).

Ο τομέας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα πέρασε μια εναρκτήρια φάση που χαρακτηρίστηκε από την απόρριψη και την κακομεταχείριση των ατόμων με αναπηρία.

- Τα κυρίαρχα καθήκοντα και οι προϋποθέσεις.
- Κινητικότητα
- Αυτοεξυπηρέτηση
- Το θέμα της συζήτησης αφορά τον τομέα των οικογενειακών σχέσεων.

- Η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων αφορά την εξέταση της δυναμικής και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων.
- Οι κύριοι τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης.
- Το υπό εξέταση θέμα αφορά το πεδίο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 3 του νόμου 3699/2008, που αφορά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται αναφορά στους μαθητές που αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας, εμποδίζοντας έτσι την ικανότητά τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και να αποκτήσουν γνώσεις. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να οφείλονται σε μια σειρά από καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων μεταξύ άλλων, γνωστικών, αισθητηριακών, αναπτυξιακών, διανοητικών ή νευροψυχολογικών διαταραχών. Ειδικότερα, οι μαθητές με αναπηρίες και εξαιρετικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνουν τα άτομα που, βάσει ακριβούς διάγνωσης, παρουσιάζουν:

- Αισθητηριακές διαταραχές της όρασης, συμπεριλαμβανομένης της μερικής όρασης και της τύφλωσης, καθώς και τις διαταραχές της ακοής, όπως η κώφωση και η βαρηκοΐα
- Βλάβες στη σωματική τους λειτουργία
- Το θέμα ενδιαφέροντος αφορά τον τομέα της παθολογίας του λόγου, συγκεκριμένα την παρουσία διαταραχών που επηρεάζουν την παραγωγή ή/και την κατανόηση
- Παρουσία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, συμπεριλαμβανομένης της
- δυσλεξίας, της δυσαριθμησίας, της δυσαριθμησίας και της ΔΕΠΥ
- Διανοητική αναπηρία
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, συγκεκριμένα τον αυτισμό
- Ψυχιατρικές καταστάσεις ή διαταραχές του νου
- Χρόνιες ασθένειες που δεν επιδέχονται θεραπεία

Επίσης, η απομόνωση, ο περιορισμός και ο οίκτος αυτών των ατόμων, στην περίπτωση ενός μαθητή του οποίου οι γνωστικές ικανότητες υπερβαίνουν κατά πολύ τις αναμενόμενες για την ηλικιακή του ομάδα, προκειμένου να οδηγηθούν σε εκείνη των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Ακούγιουγλου και Βαϊούλη, 2021).

Το άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εφαρμόζεται στους μαθητές που, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας ή μέρους αυτής, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες που εμποδίζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και

μάθησης. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να οφείλονται σε γνωστικές, γνωστικές, αισθητηριακές, αναπτυξιακές, νοητικές ή νευροψυχολογικές διαταραχές. Ειδικότερα, οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνουν εκείνους που, βάσει ακριβούς διάγνωσης, έχουν:

- Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) και ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
- Κινητικές αναπηρίες
- Διαταραχές στην ομιλία
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, ΔΕΠ-Υ)
- Νοητική στέρηση
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός)
- Ψυχικές διαταραχές
- Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- Συναισθηματικά και κοινωνικά ζητήματα (παραβατική συμπεριφορά που προκύπτει από κακομεταχείριση, γονική παραμέληση ή εγκατάλειψη).

Εάν οι γνωστικές ικανότητες ενός μαθητή υπερβαίνουν κατά πολύ τις αναμενόμενες για την ηλικιακή του ομάδα, θεωρείται ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, οι μαθητές των οποίων οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες (όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές) δεν περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία. Όταν η αναπηρία ή οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή γίνονται τόσο σοβαρές ώστε να είναι δύσκολο για αυτόν να φοιτήσει σε σχολεία με ενιαίο πρόγραμμα σπουδών ή τμήματα ένταξης, διατίθενται γι' αυτόν σχολεία ειδικού σκοπού.

Λόγω του γεγονότος ότι η παρούσα έρευνα λαμβάνει χώρα σε δύο ελληνικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κρίθηκε κρίσιμο να δοθεί ένας ορισμός των ατόμων με αναπηρία που να είναι εφαρμόσιμος στο ελληνικό πλαίσιο.

2.2. Κοινωνικές αντιλήψεις και Μοντέλα για την αναπηρία

Σύμφωνα με εκτιμήσεις των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), υπάρχουν περισσότερα από 600 εκατομμύρια άτομα με αναπηρία παγκοσμίως, η πλειονότητα των οποίων κατοικεί σε αναπτυσσόμενες χώρες. Οι ασθένειες, ο υποσιτισμός, η ακατάλληλη ή καθόλου θεραπεία, η σωματική ή ψυχική βία, ο πόλεμος, τα ατυχήματα που οφείλονται σε ανεπαρκή μέτρα προστασίας στο χώρο εργασίας, το γήρας και οι ασθένειες είναι κάποιες από τις αιτίες της αναπηρίας. Τα άτομα με αναπηρία συχνά αποκλείονται από τις

κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαδικασίες σε όλο τον κόσμο (Shanimon & Ratesh, 2014).

Όσον αφορά τα ίσα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αναπηρία αντιμετωπίζεται εδώ και καιρό ως ατομικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται από ιατρική και φιλανθρωπική σκοπιά. Τα Ηνωμένα Έθνη και το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης ανακήρυξαν τη δεκαετία (1983-1992) ως τη δεκαετία των ατόμων με αναπηρία, με αποτέλεσμα τη μετάβαση από τη συμπονετική προσέγγιση στην προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των ίσων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Οι άνθρωποι, οι κοινότητες και οι οργανώσεις είναι ενεργοί εταίροι στην εφαρμογή αυτών των δικαιωμάτων, σύμφωνα με αυτή την προοπτική.

Επιτρέπει επίσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η αναπηρία είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει την εξασθένιση, τον περιορισμό της δραστηριότητας και τον περιορισμό της συμμετοχής. Η δυσλειτουργία είναι ένα πρόβλημα με τη λειτουργία του σώματος και τη δομή του- ο περιορισμός της δραστηριότητας είναι η δυσκολία στην εκτέλεση εργασιών και ενεργειών- ο περιορισμός της συμμετοχής είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη συμμετοχή τους σε καταστάσεις της ζωής. Κατά συνέπεια, η αναπηρία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που αντανακλά την αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του σώματος, του ατόμου και της κοινωνίας στην οποία υπάρχουν.

Η Πολιτεία είναι ένα από τα πρώτα φιλοσοφικά έργα που συζητούν την ψυχική και σωματική αναπηρία. Ο Πλάτωνας θα πρέπει να θεωρείται ως ένας από τους πρώτους φιλοσόφους που εισήγαγε μια κανονιστική αντίληψη της ανθρώπινης μορφής που βασίζεται σε ορθολογικά αναγνωρίσιμα κριτήρια, σε πλήρη αντίθεση με την ελαττωματική μορφή. Μια φιλοσοφική αντίληψη της αναπηρίας ως μιας μορφής ανεπάρκειας σε σύγκριση με αυτό που θεωρείται απολύτως υγιές ή σύμφωνο με τα ανθρώπινα ιδανικά. Αντίθετα, ο Αριστοτέλης, μαθητής του Πλάτωνα, αναγνωρίζει ότι όλα τα άτομα έχουν θέση στην κοινωνία και συμβουλεύει τους πολίτες να συμπεριφέρονται κατάλληλα και να μην κοροϊδεύουν τα άτομα αυτά. Ο Αριστοτέλης διδάσκει ότι κάθε άνθρωπος έχει δημιουργηθεί με μοναδικά σωματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά. Συμβουλεύει τους πολίτες να μην περιορίζουν κάποιον που γεννιέται ή αναπτύσσει τύφλωση, αλλά αντίθετα να του δείχνουν συμπόνια.

Όπως τονίσαμε, τα τεκμήρια σχετικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες επηρεάζονται από τις αντιλήψεις κάθε εποχής, οι οποίες σχετίζονται

με την εξέλιξη των προσεγγίσεων για την κατανόηση της αναπηρίας και την υιοθέτηση πρακτικών, όπως αυτές αποτυπώνονται σε κάθε περίοδο. Σκοπός αυτών των μοντέλων της αναπηρίας είναι η ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων σχετικά με την αναπηρία (Hodkinson, 2007 OECD, 1994). (Lindsay, 2004) Συνδέονται με διάφορες πολιτικές και πρακτικές σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συμμετοχή σε καταστάσεις ζωής παρεμποδίζεται από το στυλ της διδασκαλίας, της εκτέλεσης εργασίας και της ανάληψης δράσης, το οποίο περιορίζει τη συμμετοχή. Κατά συνέπεια, η αναπηρία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που αντανακλά την αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του σώματος, των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντος διαβίωσής του.

Το παράδειγμα που κυριάρχησε στον τομέα της ειδικής αγωγής για πολλά χρόνια είναι το ιατρικό μοντέλο. Το ιατρικό παράδειγμα άρχισε να επηρεάζει την ειδική αγωγή τη δεκαετία του 1950, με κεντρική ιδέα ότι η αναπηρία είναι αποτέλεσμα μιας σωματικής δυσλειτουργίας που προκαλείται από μια ιατρική πάθηση (Johnstone et al. 2001). Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, το άτομο με αναπηρία είναι ένας ασθενής και η υποστήριξη "του ασθενούς" αποτελεί πρωταρχικό στόχο της ειδικής αγωγής. Τα παιδιά με την ίδια αναπηρία (τύφλωση, κώφωση) αναμένεται να μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες και απαιτήσεις πρόσβασης, σε αντίθεση με το κάθε παιδί που έχει μοναδικές εμπειρίες και απαιτεί εξατομικευμένες εκπαιδευτικές απαντήσεις.

Όσοι προσκολλήθηκαν στο ιατρικό παράδειγμα εντόπισαν το ζήτημα εξαρχής και ανέπτυξαν υποθέσεις. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, προχώρησαν στη διάγνωση εστιάζοντας στα ελλείμματα του παιδιού, όπως γλωσσικές διαταραχές, εγκεφαλική δυσλειτουργία, προβλήματα ομιλίας-ακρόασης και συναισθηματικές διαταραχές. Στη συνέχεια, εξέτασαν την προοπτική ανάπτυξης του ατόμου και έλαβαν αποφάσεις παρέμβασης. Από την εφαρμογή και την επαναξιολόγηση του προγράμματος προέκυψαν συμπεράσματα. Η προτεινόμενη παρέμβαση μπορεί να βασίζεται στη φαρμακευτική αγωγή, στην αντιμετώπιση του θέματος σε κέντρα αποκατάστασης, στην ειδική αγωγή, στην ψυχοθεραπεία ή σε άλλη θεραπεία (Reiter, 2000).

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η αναπηρία δεν θεωρούνταν πλέον αμαρτία (Reiter, 2000). Το ιατρικό μοντέλο επικρίθηκε κυρίως επειδή θεωρούσε την αναπηρία ως ιατρικό πρόβλημα και οι γιατροί ανέλαβαν τη διάγνωση και τη θεραπεία των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία, αφήνοντας την εκπαίδευσή τους και περιορίζοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών και των οικογενειών. Στη δεκαετία του 1980, οι αποφάσεις σχετικά με τη θεραπεία και την αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία

λαμβάνονταν αποκλειστικά από τους επαγγελματίες υγείας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η συμβολή των γονέων (Lindsay, 2004). Η οικογένεια ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχε περιορισμένα δικαιώματα και δεν μπορούσε να ανατρέψει τις διαγνώσεις και τις αποφάσεις των ειδικών.

Επιπλέον, το ιατρικό παράδειγμα αμφισβητούσε την επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αναπηρίας. Υποστηρίζει ότι τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία προέρχονται αποκλειστικά από το άτομο και αγνοεί τους κοινωνικούς - περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αναπηρία (Lindsay, 2004). Σύμφωνα με το ιατρικό πρότυπο, η προσέγγιση αυτή έχει συγκεκριμένες συνέπειες, το πρόβλημα έγκειται αποκλειστικά στο άτομο και το άτομο πρέπει να καλύψει τις ελλείψεις του σε μια προσπάθεια να γίνει αποδεκτό από την "υγιή" κοινωνία (Keil, Miller & Cobb, 2006). Καθώς όμως οι ελλείψεις αφορούν συγκεκριμένα το άτομο, η διορθωτική ειδική αγωγή παρέχεται με τη μορφή θεραπείας.

Ως αποτέλεσμα, είναι πιο δύσκολο για το άτομο με αναπηρία να αφομοιωθεί στη γενική εκπαίδευση, όπως επιτάσσει η αρχή των ίσων ευκαιριών. Το ιατρικό μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση στην ανεπάρκεια, απομονώνει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα θεωρεί ξένα σώματα σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση (Lindsay, 2004, Lewis & Norwich, 2004). Στο όνομα της αποκατάστασης, ευθύνεται για την κατηγοριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και το διχοτομικό εκπαιδευτικό σύστημα που διαχωρίζει τα παιδιά με αναπηρία σε ειδικά σχολεία (Runswick-Cole, 2008- Smith & Dowdy, 2012). Με την κριτική για την αναποτελεσματικότητα των ειδικών σχολικών μονάδων και την ανάπτυξη των κινημάτων για την αναπηρία στη διεθνή σκηνή, τα οποία απαιτούσαν την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα, το κοινωνικό μοντέλο εμφανίστηκε μετά το 1960.

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο, το οποίο αντιμετώπιζε την αναπηρία ως ασθένεια, αναπτύχθηκε το κοινωνικό μοντέλο. Προσεγγίζει κοινωνικά και πολιτικά την αναπηρία και τη συσχετίζει με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας (Clough & Corbett, 2000). Η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ατομικό ζήτημα, αλλά ως κοινωνικό ζήτημα και δίνεται έμφαση στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που δημιουργούν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2009- Oliver, 1996). Ως συνέπεια της αλληλεπίδρασης παραγόντων που σχετίζονται με τις κοινωνικές στάσεις, η αναπηρία εκδηλώνεται. Η επανατοποθέτηση των ατόμων με αναπηρία ως υποκειμένων στη ζωή τους (Watson, 2012) σημαίνει ότι δεν αποτελούν πλέον αντικείμενο παρέμβασης. Αναγνωρίζεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να επιλέγουν οι ίδιοι την εκπαιδευτική τους πορεία.

Υποστηρίζει ότι οι πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες παραβιάζουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και παραχωρούν στους οργανισμούς εξουσία λήψης αποφάσεων (Johnstone et al., 2001, Hodkinson, 2007).

Ο όρος "άτομα με αναπηρία" αναφέρεται σε άτομα που αντιμετωπίζουν διάφορα κοινωνικά εμπόδια στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Αυτό το μοντέλο αναπηρίας έχει αποκτήσει απήχηση στις διεθνείς συζητήσεις. Θεωρεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και δίνει έμφαση στα ελαττώματα της κοινωνίας, στον στιγματισμό και στις διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία. Διακρίνει μεταξύ λειτουργικών προβλημάτων, σωματικής και ψυχολογικής φύσης, και της απώλειας της ισότιμης συμμετοχής στις κοινωνικές διαδικασίες, η οποία προκύπτει αποκλειστικά από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Shanimon & Rateesh, 2014).

Αυτό το κοινωνικό μοντέλο έχει περιορισμούς (Lindsay, 2004) λόγω της μοναδικής του εστίασης στην κοινωνική διάσταση της αναπηρίας. Παραβλέπει την επίδραση παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το παιδί και τις εκπαιδευτικές του απαιτήσεις, όσο και με την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Εμποδίζει τη δυνατότητα ενίσχυσης του τελευταίου μέσω της εκπαίδευσης. Ένα νέο μοντέλο, το κοινωνικό μοντέλο, έχει αναδυθεί, ενώ η εκπαίδευση θα απαιτούσε ένα μοντέλο της αναπηρίας που θα έδινε έμφαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ασθένεια, έχει αναπτυχθεί το κοινωνικό μοντέλο. Προσεγγίζει κοινωνικά και πολιτικά την αναπηρία και τη συσχετίζει με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας (Clough, 2000). Η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ατομικό ζήτημα, αλλά ως κοινωνικό ζήτημα και δίνεται έμφαση στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που δημιουργούν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Oliver, 1996).

Έτσι παραλείπονται επιδράσεις παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το παιδί και τις εκπαιδευτικές του απαιτήσεις, όσο και με την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Εμποδίζει τη δυνατότητα ενίσχυσης του τελευταίου μέσω της εκπαίδευσης. Για την εκπαίδευση, ωστόσο, θα ήταν απαραίτητο ένα μοντέλο αναπηρίας που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία ορίζονται ως εκείνα που αντιμετωπίζουν περιττά κοινωνικά εμπόδια στην καθημερινή τους ζωή. Αυτή η αντίληψη της αναπηρίας έχει αποκτήσει πρόσφορο έδαφος στις διεθνείς συζητήσεις. Θεωρεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και δίνει έμφαση στα σφάλματα της κοινωνίας, στον στιγματισμό και στις διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία. Διακρίνει μεταξύ λειτουργικών προβλημάτων, σωματικών και

ψυχολογικών, και της απώλειας της ισότιμης συμμετοχής στις κοινωνικές διαδικασίες, η οποία προκύπτει αποκλειστικά από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Shanimon & Rateesh, 2014).

Το μοντέλο λόγω της μοναδικής του εστίασης στην κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, παραβλέπει την επίδραση παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το παιδί και τις εκπαιδευτικές του απαιτήσεις, όσο και με την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Εμποδίζει τη δυνατότητα ενίσχυσης του τελευταίου μέσω της εκπαίδευσης. Για την εκπαίδευση, ωστόσο, θα χρειαζόταν ένα μοντέλο αναπηρίας που θα δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και θα διευκολύνει τη μάθηση παράλληλα με την κοινωνικοπολιτική αλλαγή (Coles & Zsargo, 2003).

Το ατομικό και κοινωνικό μοντέλο εντοπίζει το "πρόβλημα" της αναπηρίας στο πλαίσιο του ατόμου και θεωρεί ότι τα αίτια της πηγάζουν από τους λειτουργικούς περιορισμούς ή τα ψυχολογικά ζητήματα που μπορεί να προκύπτουν από την αναπηρία. Η προέλευση, η ανάπτυξη και η οργάνωση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας από τα άτομα με αναπηρία είναι αποτέλεσμα της απόρριψής τους (Oliver, 1990). Τοποθετεί το πρόβλημα της αναπηρίας ευθέως μέσα στην κοινωνία χωρίς να την αμφισβητεί. Το πρόβλημα δεν προκαλείται από ατομικούς περιορισμούς οποιουδήποτε είδους, αλλά από την αποτυχία της κοινωνίας να παράσχει τις κατάλληλες υπηρεσίες και να διασφαλίσει επαρκώς τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική οργάνωση. Η αποτυχία αυτή βιώνεται συστηματικά από τα άτομα με αναπηρία ως ομάδα (Shanimon & Rateesh, 2014).

Μια ομάδα ερευνητών (Lindsay, 2004) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για την υποστήριξη της αναπηρίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι δυνάμεις όσο και οι περιορισμοί του ατόμου και του περιβάλλοντός του, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη ενός μοντέλου αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο τρόπος λειτουργίας ενός ατόμου και οι απαιτήσεις που δημιουργούνται είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου, του βαθμού δυσκολίας, των περιορισμών που επιβάλλει το περιβάλλον του και του χρόνου παρέμβασης (πρώιμη παρέμβαση). Το ιατρικό μοντέλο δεν μπορεί να εξηγήσει την αναπηρία εάν αποκλείει τον κοινωνικό παράγοντα- κατά συνέπεια, το κοινωνικό μοντέλο πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του ατόμου, καθώς κάθε κοινωνική αλλαγή που αποσκοπεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας πρέπει να δίνει έμφαση στις ατομικές διαφορές (Lewis & Norwich, 2004) Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, το οποίο εξετάζει όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την αναπηρία, είναι ένα πολυδιάστατο και διαδραστικό παράδειγμα. Τα μοντέλα της αναπηρίας έχουν αντίκτυπο στην παροχή ειδικής

εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το ιατρικό μοντέλο συνδέεται με την κατηγοριοποίηση και τη διαχωρισμένη εκπαίδευση - το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο είναι σήμερα το πιο ευρέως αποδεκτό, συνδέεται με την αρχή των ίσων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, προωθεί την κοινωνική τους ένταξη και υποστηρίζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε ένα σχολείο για όλους. Ανεξάρτητα από τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται, η διαδικασία της ένταξης και της συνεκπαίδευσης περιλαμβάνει μια σειρά από τροποποιήσεις στη δομή του σχολικού συστήματος, στο πρόγραμμα σπουδών και στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής πρακτικής. Αναφέρεται στη γνώση στρατηγικών για την αντιμετώπιση ποικίλων δυσκολιών που παρουσιάζουν διάφορες ομάδες ανηλίκων (Κουρκούτας, 2008).

2.3. Κέντρα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών ΚΕΔΑΣΥ

Στην Ελλάδα με το νόμο 2817/2000 λειτούργησε μια δημόσια υπηρεσία που υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας ως «Κέντρα Διάγνωσης και Υποστήριξης». Στα ΚΔΑΥ μπορούσαν να διαγνωστούν και να αξιολογηθούν παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα ξεκινούν να αναπτύσσονται προγράμματα ένταξης παιδιών με αναπηρία ή ειδικών μαθησιακών αναγκών προκειμένου να συμπεριληφθούν σε γενικό σχολείο. Με το νόμο 3699/2008 αλλάζει η ονομασία σε «Κέντρα Διαμορφοδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών» (ΚΕΔΔΥ). Ο θεσμός αυτός δίνει τη δυνατότητα συνύπαρξης παιδιών όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική εκπαίδευση με στόχο την κατάρριψη των διακρίσεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την επίτευξη της ενσωμάτωσης όλων των ατόμων στην κοινωνία (Lindsay 2004).

Σήμερα γνωρίζουμε πλέον τον όρο ΚΕΔΑΣΥ «Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης». Τα κέντρα αυτά επιδιώκουν την επιστημονική αντιμετώπιση του θέματος και μια υποστηρικτική στάση με στόχο την παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ένα εξειδικευμένο διαγνωστικό κέντρο που προσφέρει ολοκληρωμένες αξιολογήσεις και βοήθεια σε άτομα με νοητικές αναπηρίες. Το ΚΕΔΑΣΥ είναι συνδεδεμένο με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και βρίσκεται στην Αθήνα. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων εποπτεύει τη λειτουργία του. Το κέντρο διαθέτει μια διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών, συμπεριλαμβανομένων ψυχολόγων, ψυχιάτρων, ειδικών παιδαγωγών, λογοθεραπευτών

και εργοθεραπευτών, οι οποίοι αξιολογούν και βοηθούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες σε συνεργασία (Καλανδρία, 2022).

Οι πρωταρχικοί στόχοι του ΚΕΔΑΣΥ είναι οι εξής (Καλανδρία, 2022):

- Διάγνωση: Το ΚΕΔΑΣΥ παρέχει ολοκληρωμένες διαγνωστικές αξιολογήσεις για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά και ενήλικες όλων των ηλικιών. Οι αξιολογήσεις αποτελούνται από γνωστικά, ακαδημαϊκά, γλωσσικά και συναισθηματικά τεστ για την παροχή μιας ολοκληρωμένης κατανόησης των δυνατών σημείων και των περιορισμών του ατόμου.
- Εξατομικευμένη υποστήριξη: Το ΚΕΔΑΣΥ αναπτύσσει εξατομικευμένα σχέδια υποστήριξης για κάθε άτομο, λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές του ανάγκες και τα εμπόδια, με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τα σχέδια υποστήριξης μπορεί να περιλαμβάνουν συστάσεις για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προσαρμογές και υποστηρικτικές τεχνολογίες για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής απόδοσης και της μάθησης.
- Έρευνα και κατάρτιση: Το ΚΕΔΑΣΥ συμμετέχει ενεργά στην έρευνα που σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Το κέντρο διεξάγει έρευνα για να προωθήσει τις ειδικές γνώσεις του τομέα και να βελτιώσει τις πρακτικές διάγνωσης και παρέμβασης. Το ΚΕΔΑΣΥ προσφέρει επίσης προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης για εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και άλλους επαγγελματίες που ενδιαφέρονται για τις μαθησιακές δυσκολίες.
- Συνεργασία και συνηγορία: Το ΚΕΔΑΣΥ συνεργάζεται με εκπαιδευτικά ιδρύματα, οργανισμούς και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς για την αύξηση της ευαισθητοποίησης, της κατανόησης και των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Το κέντρο υπερασπίζεται τα δικαιώματα και τις ανάγκες των ατόμων με νοητικές αναπηρίες και εργάζεται για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είναι χωρίς αποκλεισμούς και υποστηρικτικό.

Το ΚΕΔΑΣΥ αποτελεί σημαντική πηγή για τα άτομα με νοητική αναπηρία και τις οικογένειές τους στην Ελλάδα. Παρέχει μια εξειδικευμένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση στη διάγνωση και την υποστήριξη, βοηθώντας τα άτομα να κατανοήσουν το μαθησιακό τους προφίλ και να αποκτήσουν πρόσβαση στις καταλληλότερες παρεμβάσεις και προσαρμογές. Η αφοσίωση του κέντρου στην έρευνα, την κατάρτιση και τη

συνηγορία προάγει τη γνώση και προωθεί πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα.

3. Συμπερίληψη

3.1. Η έννοια της συμπερίληψης

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον όπου η ισότητα και η πολυμορφία έχουν εξέχουσα θέση, είναι ζωτικής σημασίας να προσαρμόζονται τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ώστε να αντικατοπτρίζουν αυτές τις αξίες. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού θα αντιμετωπίσει κάποια στιγμή στη ζωή του μια αναπηρία, μόνιμη ή παροδική, και το ποσοστό αυτό αυξάνεται σταθερά. Το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στο πώς ένα άτομο βιώνει την αναπηρία και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του. Τα μη προσβάσιμα περιβάλλοντα εμποδίζουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία σε ισότιμη βάση.

Κατά τη δεκαετία του 1990, η έννοια της ενταξιακής ή ολικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε ως παιδαγωγική στρατηγική που αποσκοπεί στην παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις αναπηρίες τους. Η προαναφερθείσα δήλωση υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος για την επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Η παρούσα μελέτη αφορά το φαινόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης, το οποίο συνεπάγεται την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό περιβάλλον της τάξης και την εμπλοκή τους με τους μη ανάπηρους συμμαθητές τους, όπως διατυπώθηκε από τις Ακουούνολου & Βαϊούλη (2021).

Ο όρος "συμπερίληψη" εισήχθη αρχικά σε παγκόσμια κλίμακα στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα του 1994. Η εν λόγω διακήρυξη επιβεβαίωσε ρητά ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρίς αποκλεισμούς. Έχει υποστηριχθεί ότι η αποτελεσματικότητα της ένταξης δεν εξαρτάται από το αν πρόκειται απλώς για μια ακόμη μεταρρύθμιση του υπάρχοντος συστήματος ειδικής εκπαίδευσης. Η προαναφερθείσα δήλωση αποτελεί αντίδραση στην επιτακτική ανάγκη παροχής εκπαίδευσης σε μια ετερογενή ομάδα μαθητών, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι λαμβάνουν ανάλογες εκπαιδευτικές προοπτικές και πρότυπα με τα αντίστοιχα συμβατικά τους (Francisco et al., 2020).

Το 2011, περίπου το 95% ενός πληθυσμού 5,5 εκατομμυρίων παιδιών με αναπηρία ηλικίας 6-21 ετών εκπαιδευόνταν σε γενικές τάξεις τουλάχιστον για λίγο κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, ενώ λίγο περισσότερο από το 60% των παιδιών της ίδιας ηλικίας εκπαιδευόνταν σε γενικές τάξεις για περισσότερο από το 80% της σχολικής ημέρας (Jellison & Draper, 2015). Ως συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, η αναπηρία είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο. Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να προστατεύονται από την κυβέρνηση και οι ελευθερίες τους δεν πρέπει ποτέ να μειώνονται. Κατά συνέπεια, ο νόμος 3699/2008 εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συμβολή στην κοινωνία, επαγγελματική ασφάλεια, οικονομική ανεξαρτησία και προστασία των εκπαιδευτικών τους δικαιωμάτων. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αποτελεί επομένως συστατικό στοιχείο της υποχρεωτικής, δωρεάν, δημόσιας εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και είναι προσανατολισμένη στην παροχή υπηρεσιών και υποστήριξης στα άτομα με αναπηρία, ώστε να μπορούν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τους. Πολλές από τις προσπάθειες και τις πρακτικές της επικεντρώνονται στους μαθητές σε τάξεις και πλαίσια χωρίς αποκλεισμούς (Jellison, 2002).

Η έννοια της συμπερίληψης, η οποία αρχικά περιοριζόταν σε κοινωνικά πλαίσια, έχει σήμερα επεκταθεί για να συμπεριλάβει τα άτομα με αναπηρία και την ενσωμάτωσή τους με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία στο πλαίσιο μιας κοινής εκπαιδευτικής πορείας. Ο εν λόγω όρος αφορά την κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής με αναπηρία είναι σε θέση να συμμετάσχει στο γενικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών στον πληρέστερο δυνατό βαθμό. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσεκτικοί στη βελτιστοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών και στην προώθηση θετικών κοινωνικών ανταλλαγών. Η προαναφερθείσα διαδικασία αφορά μια θεμελιώδη επαναξιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν ολοκληρωμένα σε όλες τις πτυχές του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος (Σαββάκης & Μοσχίδου, 2018).

Επιπλέον η συμπερίληψης αφορά πρωτίστως το πεδίο της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης. Η σύγχρονη συζήτηση για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει οδηγήσει σε συγχώνευση των όρων "ένταξη" και "ειδική αγωγή". Εννοιολογικά, η ένταξη αφορά κάθε παιδαγωγική προσέγγιση που συνεπάγεται την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που εκτιμά την ισότιμη εκπροσώπηση όλων των προοπτικών. Κεντρική θέση στην έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης κατέχει η

πεποίθηση ότι οι εξαιρετικές απαιτήσεις των μαθητών δεν θα έπρεπε να θεωρούνται προκλήσεις που είναι αποκομμένες από το συνολικό περιβάλλον της τάξης, αλλά ζητήματα που είναι αλληλένδετα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Πουλούλογλου, 2019).

Η ΕΑΕ ενδιαφέρεται για τους μαθητές με αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

- Την ισότιμη μεταχείριση.
- Την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- Την αξιοποίηση και βελτίωση των δεξιοτήτων και δυνατοτήτων τους στον βαθμό που είναι δυνατό, με στόχο την επανένταξή τους στη γενική εκπαίδευση.
- Την αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική ζωή.
- Την αλληλοαποδοχή και αρμονική συμβίωσή τους με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Η υλοποίηση αυτών των στόχων απαιτεί έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση σε σχετικές υπηρεσίες και εξειδικευμένες μονάδες, συστηματική παρέμβαση στο συντομότερο δυνατό στάδιο, εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού στις ανάγκες των μαθητών και χρήση ειδικού εξοπλισμού.

Από την άλλη πλευρά, η UNESCO (2009) ορίζει την ένταξη ως μια διαδικασία που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων, ενισχύοντας τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και εξαλείφοντας τα φαινόμενα αποκλεισμού (Daggow, 2010). Συνεπάγεται αλλαγές στο υιοθετούμενο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις και τη στρατηγική, με βάση την παραδοχή ότι η εκπαίδευση όλων των παιδιών αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος (Jellison, 2012).

Η ψήφιση της IDEA στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1997 επέτρεψε την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε λιγότερο περιοριστικά πλαίσια. Ωστόσο, για πολλές δεκαετίες, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους μαθητές με αναπηρία έλαβαν λιγότερη προσοχή από τη δημιουργία ειδικών τάξεων. Παρ' όλα αυτά, μετά τις τροποποιήσεις της IDEA του 2004, η διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία πραγματοποιείται στην τυπική τάξη μαζί με άλλα παιδιά, τα οποία μπορούν να απομακρυνθούν μόνο εάν η φύση και η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι τέτοια που η πρόοδος δεν είναι δυνατή παρά τη χρήση συμπληρωματικών βοηθημάτων και υπηρεσιών ή τροποποιήσεων (Jellison, 2015). Οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να έχουν πρόσβαση στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών και να μπορούν να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε μη ακαδημαϊκά περιβάλλοντα χωρίς να παρεμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Η IDEA επιβάλλει επίσης τη συγκρότηση μιας ομάδας (αποτελούμενης από γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς) για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (IEP) για κάθε παιδί, καθώς και ετήσιες συναντήσεις για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και της ανάγκης για συμπληρωματικές υπηρεσίες και υποστήριξη.

Το άρθρο 504 (Jellison, 2015) είναι ένας άλλος νόμος που προστατεύει τους ανηλίκους από διακρίσεις με βάση μια αναπηρία ή μια κατάσταση που περιορίζει μια ή περισσότερες καθημερινές δραστηριότητες. Αυτή η ενότητα εμβαθύνει σε μια από τις βασικές έννοιες της παρούσας εργασίας, την ένταξη.

3.2. Τα πλεονεκτήματα της συμπερίληψης

Υπάρχει πληθώρα πλεονεκτημάτων που συνδέονται με την πρακτική της ένταξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου μπορεί ενδεχομένως να διευκολύνει την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και αποδοχής μεταξύ των παιδιών τυπικής αναπτυξίας και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ παράλληλα τους παρέχει απαραίτητες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξή τους. Για παράδειγμα μια ομάδα ακαδημαϊκού ιδρύματος είναι επιφορτισμένη με την αξιολόγηση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων της φιλοξενίας ενός αυτιστικού μαθητή στην τάξη έναντι των πιθανών προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν. Σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Sawchuk (2019), εάν ένας φοιτητής ασχολείται με εκτεταμένες δραστηριότητες κοινωνικοποίησης εκτός του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, μπορεί να κριθεί περιττή η ενσωμάτωσή του σε ένα συμβατικό περιβάλλον τάξης, εάν αυτό θα οδηγούσε σε αδικαιολόγητη επιβάρυνση. Σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα, η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στα παιδιά με αυτισμό σημαντικό πλεονέκτημα όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, λόγω της δυνατότητας να ασχοληθούν με τους συνομηλίκους τους. Αρκετές επιστημονικές έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι τα άτομα με αυτισμό που φοιτούν σε γενικά εκπαιδευτικά ιδρύματα τείνουν να βιώνουν σημαντικές περιόδους κοινωνικής απομόνωσης.

Προκειμένου να αποτραπεί η κοινωνική περιθωριοποίηση, είναι επιτακτική ανάγκη να αξιολογηθεί όχι μόνο η φοίτηση αυτών των μαθητών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και το διαμέτρημα της κοινωνικής τους εμπλοκής, όπως υποστηρίζουν οι Kubaski et al. (2014). Η ενασχόληση με τους συνομηλίκους μπορεί να προωθήσει την απόκτηση γνώσεων και την πρόοδο των ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εμπλοκή των συνομηλίκων μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση

της αίσθησης του ανήκειν και στην επαύξηση των κοινωνικών και πολιτισμικών ικανοτήτων, οι οποίες μπορεί να μην είναι άμεσα εφικτές μέσω της διδασκαλίας υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ή των αλληλεπιδράσεων με τους ενήλικες. Η διευκόλυνση της συμμετοχής στην κουλτούρα των συνομηλίκων αποτελεί εγγενές συστατικό όλων των μορφών ένταξης και θεμελιώδη στόχο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων χωρίς αποκλεισμούς, όπως υποστηρίζουν οι Von Tetzchner και Grindheim (2013).

Οι Houtveen και VandeGrift (2001) είναι εξέχοντες υποστηρικτές της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν την ομαδοποίηση των μαθητών σε μικτές ομάδες εντός και εκτός της τάξης, σε αντίθεση με τον διαχωρισμό βάσει επιδόσεων ή ικανοτήτων. Η τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες χαμηλών ικανοτήτων επιβάλλει χαμηλές προσδοκίες σε αυτούς. Οι κατηγορίες ικανοτήτων αντικατοπτρίζουν συχνά κοινωνικούς διαχωρισμούς κατά μήκος φυλετικών και κοινωνικοοικονομικών γραμμών. Με την απομόνωση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, μειονεκτούν περαιτέρω λόγω της έλλειψης πρόσβασής τους σε θετικά πρότυπα και κοινωνικές εξελίξεις.

Από το 2015, η έρευνα του Mitchell εξετάζει την επίδραση της ομαδοποίησης βάσει ικανοτήτων και της εξατομικευμένης διδασκαλίας στη μάθηση των μαθητών. Δύο σημαντικές ανακαλύψεις ήταν:

Η ομαδοποίηση με βάση τις ικανότητες έχει μικρή ή καθόλου επίδραση στην επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με την έρευνα. Ωστόσο, οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι μειονεκτούν από την κατανομή τους σε ομάδες με χαμηλές ικανότητες. Παραδόξως, η εξατομικευμένη διδασκαλία έχει μικρή επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών, γεγονός που δείχνει ότι το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη μάθηση. Μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύτηκαν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς δεν φαίνεται να έχουν δυσκολίες στη μάθηση μαζί με μαθητές με ειδικές ανάγκες (Ruijs et al., 2010). Οι Myklebust και Batevik (2009) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διδάσκονταν μαζί με τους συμμαθητές τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να βρουν εργασία και να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι μετά το σχολείο.

Η ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΠΥ στο γενικότερο πλαίσιο αποδίδει δύο συμπληρωματικά πλεονεκτήματα, δηλαδή τον μετριασμό του κοινωνικού στιγματισμού και την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσω της καθιέρωσης κατάλληλων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον, η ενσωμάτωση και η αφομοίωση αυτών των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία

ενός ευνοϊκού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την αυξημένη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών τείνουν να αναπτύσσουν συμπονετικές διαθέσεις και να επιδεικνύουν ευνοϊκή στάση απέναντι στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις.

3.3. Μοντέλα Συμπερίληψης

Στη διεθνή βιβλιογραφία (McLeskey & Waldron, 2011), έχουν περιγράψει διάφορα μοντέλα εφαρμογής της συνδιδασκαλίας. Ωστόσο, τέσσερα θεωρούνται τα πιο θεμελιώδη:

Το μοντέλο της πλήρους ένταξης, που χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολείο. Αντιτίθεται σε κάθε μορφή διάκρισης και δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Στην πλήρη συνεκπαίδευση, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν λαμβάνουν καμία υποστηρικτική βοήθεια ή ειδική εκπαίδευση, καθώς πιστεύεται ότι το περιβάλλον της τάξης είναι το βέλτιστο εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Δεν υπάρχει διακριτό θεσμικό και νομικό πλαίσιο για τα άτομα με αναπηρία.

Το μοντέλο που δίνει έμφαση στη συμμετοχή στον ίδιο χώρο. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό εντός ή εκτός της τάξης και τη συνεκπαίδευση σε ένα μοναδικό περιβάλλον. Ψυχολόγοι και άλλοι ειδικοί μπορεί επίσης να είναι σε θέση να παρέχουν υποστήριξη. Υπάρχουν νόμοι και ένα πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία, παρά μόνο προγράμματα υποστήριξης που λειτουργούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Το μοντέλο που δίνει έμφαση στις ατομικές απαιτήσεις. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών απαιτήσεων των παιδιών. Σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουν σοβαρές δυσκολίες και δεν μπορούν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, συνιστάται η φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα. Αυτή η επιλογή απαιτείται επίσης όταν διαπιστώνεται ότι η παρουσία των παιδιών στη γενική τάξη θα εμπόδιζε την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων μαθητών. Η φοίτηση σε μονάδες εκτός της γενικής τάξης καθορίζεται από τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές προκύπτουν από τη συστηματική αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής τους ανάπτυξης από το διδακτικό προσωπικό.

Το παράδειγμα της περιορισμένης ένταξης της επιλογής. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες επωφελούνται ακαδημαϊκά από τη φοίτηση σε ειδικά ιδρύματα. Αναγνωρίζει επίσης ότι τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν στη συμβατική εκπαίδευση, καθώς η κοινωνικοποίηση διευκολύνεται από την αλληλεπίδραση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι γονείς παίζουν επίσης ρόλο στον καθορισμό του σχολείου στο οποίο θα φοιτήσει ένα παιδί.

Το Κογκρέσο ψήφισε το 1975 την "Εκπαίδευση για όλους", επιβάλλοντας ότι όλα τα παιδιά με αναπηρίες, που αργότερα μετονομάστηκαν σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να εκπαιδεύονται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Αυτή η οδηγία ευνοούσε σαφώς την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις (Danielson&Bellamy, 1989- Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, &Leal, 2004). Επίσης, παρείχε νομοθετική υποστήριξη για την ενταξιακή εκπαίδευση με τη μορφή κανονισμών (McLeskey, Rosenberg, &Westling, 2010).

Υπάρχει μια πληθώρα παραγόντων που μπορούν ενδεχομένως να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης. Η προετοιμασία του μαθητή με ειδικές ανάγκες για τη συμπερίληψη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επίτευξη της επιτυχούς συμπερίληψης. Προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξη ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι επιτακτική ανάγκη να εφοδιαστεί με τις απαραίτητες ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές δεξιότητες που τυπικά αναμένονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Επιπλέον, είναι επιτακτικό να σημειωθεί ότι ο στόχος της ένταξης είναι να παρέχει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες τη δυνατότητα να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, ενισχύοντας έτσι την πιθανότητα κοινωνικής αποδοχής των πρώτων από τους συνομηλίκους τους τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Batu, 2010).

Η αποτελεσματικότητα των προαναφερθέντων παραγόντων για την επιτυχή ένταξη εξαρτάται από τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο παράδειγμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι αποτελεσματικές πρακτικές συμπερίληψης αναφέρονται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν τη δέσμευση στην τάξη, να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα αποδοχής της διαφορετικότητας ως εγγενή και αναπόφευκτη πραγματικότητα και να διευκολύνουν τη συμμετοχή σημαντικού αριθμού μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις, προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Pérez κ.ά. (2017), ο ρόλος του διευκολυντικού εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την ευθύνη της εγγύησης της παρουσίας, της εμπλοκής και της προόδου κάθε μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι ικανότητες του εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας σε αυτό το πλαίσιο. Οι ικανότητες αναφέρονται

στο σύνολο των δεξιοτήτων και των γνώσεων που θεωρούνται απαραίτητες για την επίτευξη επιτυχίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η σημασία των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς για τη μάθηση των μαθητών αποδεικνύεται από τον αντίκτυπό τους.

Η έρευνα (Cate et al., 2018) έχει δείξει ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να μεταδίδουν με επάρκεια ανώτερη διδασκαλία που προωθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών εξαρτάται από διακριτές γνωστικές ικανότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη να εξεταστούν οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, δεδομένου ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει καταδείξει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και των αντίστοιχων θετικών ή αρνητικών προοπτικών και διαθέσεων, οι οποίες με τη σειρά τους είτε διευκολύνουν είτε εμποδίζουν την αποτελεσματική συμπεριληπτική παιδαγωγική (Cate et al., 2018).

3.4. Τα επιτυχημένα μοντέλα της συμπερίληψης

Η ανάπτυξη ενός παραδείγματος καθοδήγησης και παροχής συμβουλών που βασίζεται σε δομημένα ομαδικά δεδομένα απαιτούσε πάνω από είκοσι πέντε χρόνια έρευνας. Όλοι οι ανθρωπίνι πόροι, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών της τάξης, των διευθυντών, των ειδικών παιδαγωγών, των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών, αποτελούν τον πυρήνα του συστήματος. Αυτή η ομάδα είναι υπεύθυνη για την κατάρτιση, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων και την παροχή υπηρεσιών. Αφού λάβουν εκπαίδευση, τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν το ρόλο του διαχειριστή περιπτώσεων και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτές των σχολείων.

Το μοντέλο παροχής υπηρεσιών δεν μειώνει τη σημασία των εξειδικευμένων υπηρεσιών. Το δίκτυο αυτό υποστηρίζει πάνω από 500 ιδρύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες (CASELEADER/CONSULTANTMODEL (Gravois, 2013)). Το πρώτο στάδιο είναι να διαπιστωθεί κατά πόσον η προσέγγιση του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των αναγκών τους. Αυτή η "εκπαιδευτική αξιολόγηση" διεξάγεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό από τον διαχειριστή του δικτύου διαβούλευσης (Gravois, 2013).

Στη συνέχεια, τα αρχικά σχέδια οργανώνονται με βάση βραχυπρόθεσμους, μετρήσιμους στόχους (περίπου τέσσερις έως έξι εβδομάδες) και συνδέονται στενά με το πρόγραμμα σπουδών. Ο δάσκαλος, σε συνεργασία με έναν ειδικό για κάθε περίπτωση διαχειριστή, καθορίζει τους στόχους των μαθητών (Gravois, 2013).

Σχεδιάζουν στρατηγικές για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε μια τάξη με συνδιδασκαλία, με τη γνώση ότι η διδασκαλία πρέπει να αντανακλά τις ανάγκες των μαθητών (Gravois, 2013).

Η ομάδα διαβούλευσης των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πλούσια πηγή για την επίλυση προβλημάτων στις τάξεις και παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν και να μάθουν από την προσέγγιση και τη διδασκαλία των άλλων. Η παρακολούθηση είναι συνεχής, καθώς τόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης όσο και ο διαχειριστής περίπτωσης παρακολουθούν την επιτυχία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές περίπτωσης πραγματοποιούν εβδομαδιαία ανασκόπηση των στόχων των μαθητών. Μόλις επιτευχθούν οι στόχοι, δημιουργείται μια νέα σειρά στόχων (Gravois, 2013). Επί του παρόντος, η προσαρμοστικότητα είναι απαραίτητη. Λόγω της συχνής και συνεπούς παρακολούθησης από τους εκπαιδευτικούς και τους διαχειριστές περίπτωσης, το προσωπικό που δεν απαιτείται πλέον για έναν μαθητή μπορεί να ανακατανομηθεί γρήγορα σε έναν μαθητή που έχει ανάγκη.

Εκτός από την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, τα σχολεία βοηθούνται να προσδιορίσουν κατά πόσο το ανθρώπινο δίκτυο όπως λειτουργήσει παρήγαγε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ορισμένα καναδικά ιδρύματα έχουν υιοθετήσει το μοντέλο της ομάδας εξυπηρέτησης μαθητών με βάση το σχολείο, το οποίο έχει δομή και σκοπό συγκρίσιμο με εκείνον του προηγούμενου μοντέλου. Η ομάδα μαθητικών υπηρεσιών με βάση το σχολείο αποτελείται από τον διευθυντή του σχολείου, τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την εξασφάλιση πόρων, τους εκπαιδευτές της τάξης, τον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού και άλλους που έχουν ευθύνη στο σχολείο για τα προγράμματα και τις υπηρεσίες για τους μαθητές.

Ομοίως με την ομάδα που εδρεύει στην περιφέρεια, η ομάδα που εδρεύει στο σχολείο συνεδριάζει συχνά. Συναντώνται μία φορά την εβδομάδα για συνεχείς συζητήσεις και δράσεις. Όταν αναπτύσσεται ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, ένα μέλος της ομάδας που εδρεύει στο σχολείο είναι υπεύθυνο για τη διαδικασία σχεδιασμού, τη συμμετοχή της οικογένειας, την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των στόχων και του συνολικού σχεδίου του προγράμματος και την υποβολή εκθέσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η ομάδα, η σχολική υπηρεσία μαθητών, είναι επίσης απαραίτητη για την υποστήριξη των σχολείων στην ανάπτυξη υποδειγματικών πρακτικών συνδιδασκαλίας και την προώθηση του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, της εφαρμογής και της παρακολούθησης των σχεδίων ειδικής αγωγής για τη συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Μπερμπερίδη, 2016).

3.5. Η διαδικασία για την υιοθέτηση ενός μοντέλου συμπερίληψης

Ο Porter (2008) περιέγραψε τα μεταβατικά στάδια για την υιοθέτηση ενός μοντέλου συμμετοχικής εκπαίδευσης.

- Πρέπει να εφαρμοστεί ένα σχέδιο μετάβασης στο μοντέλο συνδιδασκαλίας και πρέπει να γίνει κατανοητό ότι χρειάζεται χρόνος για να γίνει σωστά.
- Το προσωπικό των σχολείων πρέπει να κατανοήσει πώς να καταστήσει τα σχολεία και τις τάξεις αποτελεσματικές για διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς- κατά συνέπεια, τα σχολεία πρέπει να επενδύσουν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών των σχολείων και των νέων εκπαιδευτικών.
- Να κατανοήσουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να αγκαλιάσουν και να αντιμετωπίσουν αυτή την πρόκληση, πρέπει να συνεργαστούν και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αναζήτηση υποστήριξης όταν χρειάζεται.
- Πρέπει να δημιουργήσουμε θετικά πρότυπα από επιτυχημένες τάξεις, σχολεία και κοινότητες και να μοιραστούμε τις επιτυχίες και τις στρατηγικές τους με άλλα έθνη.
- Να εντοπίσουμε τους ηγέτες και τους καινοτόμους της συνδιδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα και να βοηθήσουμε στη δημιουργία δικτύων όπου θα μπορούν να παράγουν και να μοιράζονται τις γνώσεις τους με όσους στην κοινότητα το χρειάζονται.

Σύμφωνα με τους Sailor και Burrello (2013), οι σχολικές κοινότητες έχουν την ευθύνη να προωθήσουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Οι βασικές διατάξεις για ένα σύστημα γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματά τους και να συμμετέχουν σε αυτά. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να αναλάβουν τις ευθύνες και να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να τροποποιηθεί αναλόγως- και όλο το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να γνωρίζει τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες των παιδιών και των οικογενειών τους. Ως παγκόσμιοι πολίτες, όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε όλους τους διαθέσιμους πόρους και τα οφέλη- αυτό,

βέβαια, προϋποθέτει δημοκρατικά σχολεία που ενδυναμώνουν τους μαθητές μέσω της συστημικής μάθησης.

Τα απαριθμούμενα στοιχεία είναι θεμελιώδη για την ενταξιακή και ενοποιητική εκπαίδευση σύμφωνα με τους Sailor & Burelo, 2013. Το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως μια δομημένη ομάδα με ποιοτικά δεδομένα και μια ηγετική ομάδα που αξιολογεί και επιλέγει αξιόπιστες και έγκυρες πηγές δεδομένων για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα όλο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολικού ιδρύματος οφείλει να συμβάλλει με κάποια ιδιότητα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Το σύγχρονο σχολείο δεν ταξινομεί ούτε ορίζει τους μαθητές του, ενώ η εκπαιδευτική ηγεσία καθοδηγεί το θεσμό προκειμένου είναι αποτελεσματικός.

4. Η Περίπτωση της Ελλάδας

4.1. Έννοια και ανάλυση των ΔΕΠΥ στην Ελλάδα

Η ΔΕΠΥ είναι μια νευροαναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από μόνιμα πρότυπα απροσεξίας, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας. Η εννοιολόγηση και η εξέταση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην Ελλάδα, όπως και σε πολλά άλλα έθνη, έχουν υποστεί προοδευτικό μετασχηματισμό, με αποκορύφωμα την ενισχυμένη κατανόηση, αναγνώριση και θεραπεία της πάθησης (Φλωρά, 2019).

Η έννοια της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην Ελλάδα είναι σύμφωνη με τις παγκόσμιες ταξινομήσεις, όπως το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM) ή η Διεθνής Ταξινόμηση των Ασθενειών (ICD). Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αναγνωρίζεται ως μια καλόπιστη ψυχιατρική πάθηση που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις ημερήσιες λειτουργίες και τη γενική ευημερία ενός ατόμου. Τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται από Έλληνες επαγγελματίες, που περιλαμβάνουν ψυχιάτρους, ψυχολόγους και παιδίατρους, χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση και τη διάγνωση της ΔΕΠΥ τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες (Μπασδέκη, 2022).

Η ελληνική ανάλυση της ΔΕΠΥ συνεπάγεται μια πολύπλευρη μεθοδολογία που ενσωματώνει κλινικό έλεγχο, ψυχολογικές αξιολογήσεις και ανατροφοδότηση από σχετικούς ενδιαφερόμενους φορείς, όπως γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλα άτομα που συνδέονται στενά με τη ζωή του ατόμου. Η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει συνήθως μια σειρά από τεχνικές, όπως συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις συμπεριφοράς και γνωστικές αξιολογήσεις, για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των συμπτωμάτων του ατόμου, των διαταραχών και των επιπτώσεών τους σε διάφορα πλαίσια (Παυλίδης, 2016).

Στη σύγχρονη εποχή, υπήρξε μια αξιοσημείωτη αύξηση της γνώσης και της αναγνώρισης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην Ελληνική Δημοκρατία. Έχουν αναληφθεί προσπάθειες για την ενίσχυση της προσβασιμότητας σε ακριβείς πληροφορίες, διάγνωση και κατάλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις. Ο πολλαπλασιασμός των εκπαιδευτικών εκστρατειών, των εργαστηρίων

και των συνεδρίων έχει διευκολύνει την ευρεία διάδοση των γνώσεων που αφορούν τη ΔΕΠΥ μεταξύ των επαγγελματιών υγείας, των εκπαιδευτικών, των γονέων και του γενικού πληθυσμού. Κατά συνέπεια, έχει παρατηρηθεί αυξανόμενη κατανόηση των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), καθώς και μείωση της κοινωνικής αποδοκιμασίας που συνδέεται με την πάθηση (Φλωρά, 2019).

Στην Ελλάδα, η αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ ακολουθεί εμπειρικά υποστηριζόμενα πρωτόκολλα που περιλαμβάνουν ένα μείγμα φαρμακολογικών και ψυχοκοινωνικών μεθόδων. Οι φαρμακευτικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων διεγερτικών (π.χ. μεθυλφαινιδάτη) και μη διεγερτικών (π.χ. ατομοξετίνη), χορηγούνται σύμφωνα με τις εξατομικευμένες απαιτήσεις και την αποτελεσματικότητα της θεραπείας. Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, συμπεριλαμβανομένης της συμπεριφορικής θεραπείας, της γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας και των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, χρησιμοποιούνται για τη στόχευση συγκεκριμένων συμπτωμάτων και τη βελτίωση των λειτουργικών αποτελεσμάτων (Παυλίδης, 2016).

Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, η έννοια και η εξέταση της ΔΕΠΥ στην Ελλάδα εξακολουθούν να συναντούν εμπόδια. Υπάρχει επιτακτική ανάγκη για αυξημένη γνώση και κατανόηση στο σύνολο του πληθυσμού, σε συνδυασμό με σταθερή καθοδήγηση και ενίσχυση των ειδικών που ασχολούνται με τον εντοπισμό και τη διαχείριση της ΔΕΠΥ. Ανισότητες στη διαθεσιμότητα εξειδικευμένων υπηρεσιών, όπως οι αξιολογήσεις και οι παρεμβάσεις, μπορούν να παρατηρηθούν σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διασφάλισης ισότιμης παροχής υγειονομικής περίθαλψης για τα άτομα που πάσχουν από ΔΕΠΥ σε ολόκληρη τη χώρα (Παυλίδης, 2016).

Συμπερασματικά, η εννοιολόγηση και η ανάλυση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην Ελλάδα είναι σύμφωνες με τα παγκόσμια σημεία αναφοράς. Σημαντικά βήματα έχουν γίνει στην αύξηση της γνώσης, στην τελειοποίηση της διάγνωσης και στην εκτέλεση εμπειρικά υποστηριζόμενων παρεμβάσεων. Παρά ταύτα, οι επίμονες προσπάθειες είναι επιβεβλημένες για την αντιμετώπιση των εμποδίων και τη διασφάλιση ότι τα άτομα με ΔΕΠΥ λαμβάνουν ολοκληρωμένη φροντίδα και υποστήριξη σε όλες τις πτυχές της ύπαρξής τους (Μπασδέκη, 2022).

4.2 Η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα

Η συνεκπαίδευση, η πρακτική της εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στην ίδια τάξη, έχει κερδίσει παγκόσμια αναγνώριση και υποστήριξη ως προσέγγιση για την ενταξιακή εκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση για παιδιά με αναπηρία έχει προωθηθεί στην Ελλάδα, προωθώντας ένα πιο περιεκτικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Παρά τα εμπόδια, έχει σημειωθεί πρόοδος στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης που ωφελούν όλους τους μαθητές (Κακαργιά, 2018).

Η αλλαγή των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών, των στάσεων και των κοινωνικών αντιλήψεων κατέστησε αναγκαία τη στροφή από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (Tafa & Manolitsis, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετείται σταδιακά η "παιδαγωγική της ένταξης" (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Η παιδαγωγική της ένταξης στοχεύει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών μάθησης και συνύπαρξης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η οποία περιλαμβάνει τη συνεκπαίδευση για παιδιά με αναπηρίες, έχει αποκτήσει δημοτικότητα στην Ελλάδα. Η κυβέρνηση αναγνωρίζει τη σημασία της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους. Ο νόμος 3699/2008 τονίζει το δικαίωμα στη συνεκπαίδευση και ενθαρρύνει την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις κανονικές τάξεις.

Στην Ελλάδα, η συνεκπαίδευση παρέχει πολυάριθμα οφέλη για τους μαθητές με αναπηρία. Πρώτον, προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Αυτή η αλληλεπίδραση βοηθά στην άρση των φραγμών και προάγει την κατανόηση, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση μεταξύ όλων των μαθητών. Η ύπαρξη θετικών προτύπων και η υποστήριξη από συνομηλίκους μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την ευημερία των παιδιών με αναπηρία (Τριλιανός, 2003).

Επιπλέον, η συνεκπαίδευση διευκολύνει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες. Έχουν την ευκαιρία να μάθουν μαζί με συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη, γεγονός που μπορεί να βελτιώσει τις γνωστικές τους ικανότητες, τη γλωσσική τους ανάπτυξη και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και υλικών, τα οποία ανταποκρίνονται στις ατομικές μαθησιακές τους απαιτήσεις και προωθούν την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων (Βοζικάκη, 2019).

Η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα απαιτεί μια συνεργατική και συντονισμένη προσπάθεια από πολλούς εμπλεκόμενους φορείς. Οι εκπαιδευτικοί είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος τάξης χωρίς αποκλεισμούς. Για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διαφορετικές απαιτήσεις των μαθητών με αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξειδικευμένη κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Οι υποστηρικτικές υποδομές, όπως οι προσβάσιμες αίθουσες διδασκαλίας, τα προσαρμοσμένα υλικά και οι υποστηρικτικές τεχνολογίες είναι απαραίτητες για την κάλυψη των ειδικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία (Βοζικάκη, 2019).

Αν και έχει σημειωθεί πρόοδος, υπάρχουν ακόμη εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν πριν η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα μπορέσει να αξιοποιήσει τις μέγιστες δυνατότητές της. Η ανεπαρκής χρηματοδότηση και οι πόροι μπορεί να εμποδίσουν την εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Η διαθεσιμότητα εξειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού, όπως εκπαιδευτές ειδικής αγωγής ή θεραπευτές, μπορεί να διαφέρει μεταξύ σχολείων και περιοχών, επηρεάζοντας έτσι την ποιότητα της υποστήριξης που παρέχεται στους μαθητές με αναπηρίες (Τριλιανός, 2003).

Επιπλέον, οι στάσεις και τα κοινωνικά στίγματα σχετικά με τις αναπηρίες μπορεί να εμποδίσουν την επιτυχία των πρωτοβουλιών συνεκπαίδευσης. Προκειμένου να δημιουργηθεί μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς που αγκαλιάζει την ποικιλομορφία και την ένταξη στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση, να προωθηθεί η κατανόηση και να αμφισβητηθούν τα στερεότυπα. Είναι σημαντικό για τα σχολεία, τους γονείς, τις οργανώσεις υπεράσπισης και τους φορείς χάραξης πολιτικής να συνεργαστούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις και να προωθήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς.

4.3. Η παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα

Η παράλληλη υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί κρίσιμο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Στόχος είναι η παροχή εξειδικευμένης βοήθειας και προσαρμογής για να βοηθηθούν οι μαθητές αυτοί να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία. Έχουν εφαρμοστεί πολυάριθμα προγράμματα και πρωτοβουλίες για να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη και τους πόρους που χρειάζονται για να πετύχουν στην εκπαιδευτική τους πορεία (Παπαχριστοπούλου, 2022).

Τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ) είναι ένα από τα κύρια μέσα με τα οποία προσφέρεται παράλληλη υποστήριξη στην Ελλάδα. Οι προσαρμογές, οι παρεμβάσεις και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που απαιτούνται για κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες περιγράφονται σε αυτά τα εξατομικευμένα προγράμματα. Τα ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) δημιουργούνται σε συνεργασία από εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς, όπως ψυχολόγους και εκπαιδευτές ειδικής αγωγής. Στόχος είναι να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο που να ανταποκρίνεται στις μοναδικές απαιτήσεις κάθε μαθητή και να διασφαλίζει την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων (Βαξοβάνου, 2016).

Η παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών πλαισίων μέσα σε κανονικά ιδρύματα είναι μια άλλη μορφή παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα. Αυτά τα περιβάλλοντα, γνωστά και ως μονάδες υποστήριξης ή αίθουσες πόρων, παρέχουν ένα πιο εξατομικευμένο και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές με γνωστικές δυσκολίες. Εκπαιδευμένοι επαγγελματίες, όπως εκπαιδευτές ειδικής αγωγής, συνεργάζονται στενά με αυτούς τους μαθητές για να παρέχουν συμπληρωματική διδασκαλία, βοήθεια και παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις μοναδικές μαθησιακές τους απαιτήσεις. Αυτές οι μονάδες υποστήριξης επιδιώκουν να προωθήσουν τη συμπερίληψη, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ παράλληλα λαμβάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές και υποστήριξη (Γελαστοπούλου, 2017).

Εκτός από την παροχή υποστήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, η Ελλάδα έχει δημιουργήσει μια σειρά από εξειδικευμένα κέντρα και ιδρύματα. Οι εγκαταστάσεις αυτές παρέχουν ποικίλες υπηρεσίες, όπως διαγνωστικές αξιολογήσεις, θεραπευτικές παρεμβάσεις και εξειδικευμένη διδασκαλία. Μπορεί να διαθέτουν διεπιστημονικές ομάδες που αποτελούνται από ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και άλλους επαγγελματίες, οι οποίοι συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν τις ειδικές απαιτήσεις κάθε παιδιού. Τα κέντρα αυτά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή ολοκληρωμένης υποστήριξης εκτός της σχολικής τάξης και στη διασφάλιση ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις για την προώθηση της ακαδημαϊκής και συνολικής ανάπτυξής τους (Παπαχριστοπούλου, 2022).

Επιπλέον, η Ελλάδα αναγνωρίζει τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης για την παροχή βοήθειας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης και σεμινάρια που δίνουν έμφαση στις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, στη

διαφοροποιημένη διδασκαλία και στις στρατηγικές για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές απαιτήσεις. Αυτή η έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Γελαστοπούλου, 2017).

Ενώ η παράλληλη υποστήριξη των παιδιών με γνωστικές δυσκολίες στην Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο, τα εμπόδια παραμένουν. Για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες υπηρεσίες υποστήριξης, απαιτούνται πρόσθετες επενδύσεις σε πόρους και υποδομές. Προκειμένου να προωθηθεί η κατανόηση και η αποδοχή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, είναι επίσης απαραίτητο να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση και να μειωθεί το στίγμα που περιβάλλει τις μαθησιακές δυσκολίες (Βαζοβάνου, 2016).

Για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, η Ελλάδα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην παράλληλη υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εξειδικευμένων εκπαιδευτικών πλαισίων, εξειδικευμένων κέντρων και πρωτοβουλιών κατάρτισης εκπαιδευτικών, η Ελλάδα επιδιώκει να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκή και προσωπική επιτυχία. Οι συνεχείς προσπάθειες για την ενίσχυση των πόρων, της ευαισθητοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης θα βελτιώσουν περαιτέρω την υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά με γνωστικές δυσκολίες στην Ελλάδα.

4.4. Γονείς και συμπερίληψη

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί απαραίτητο και θεμελιώδες στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι έρευνες (Afolabi, 2014 & Jigyel et al. 2019) που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το θέμα αυτό έχουν αποδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων είναι μια κρίσιμη και επωφελής πτυχή για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει διαπιστωθεί ότι αποφέρει πολλά οφέλη, όπως η ενίσχυση της λειτουργικής και διδακτικής αποτελεσματικότητας του σχολείου, η ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, της διαπροσωπικής ικανότητας και της αυτοαντίληψης των μαθητών. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολύπλευρη, περιλαμβάνοντας μια ποικιλία συμπεριφορών, στάσεων και προσδοκιών, όπως υποστηρίζουν οι Sharabi et al. (2020).

Η τάση των γονέων να συμμετέχουν στις ακαδημαϊκές αναζητήσεις των απογόνων τους εξαρτάται από τις ατομικές τους πεποιθήσεις, τα οικογενειακά έθιμα και τις προηγούμενες σχολικές συναντήσεις. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς και σε πιο επιτυχή εξέλιξη της μάθησης των μαθητών. Επιπλέον, τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τείνουν να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη σχολική κοινότητα ενώ τα προβλήματα αμβλύνονται και η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον γίνεται πιο απρόσκοπτη. Επιπλέον, η γονική εμπλοκή διευκολύνει την καλύτερη κάλυψη των χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, οδηγώντας τελικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Παπαχριστοπούλου, 2022).

Η επίτευξη της απαιτούμενης επιτυχίας στην καθιέρωση μιας ενταξιακής διαδικασίας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα συμβατικά σχολεία απαιτεί την απαραίτητη συμμετοχή των γονέων. Με βάση την επιστημονική έρευνα, οι προσπάθειες συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού ιδρύματος έχουν ευνοϊκό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών (Tabroni et al., 2022). Έχει παρατηρηθεί αξιοσημείωτη βελτίωση στα επίπεδα ικανοποίησης, αυτοεκτίμησης και γνωστικής ικανότητας που παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Η έναρξη της διαδικασίας ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την απόφαση των γονέων να εγγράψουν το παιδί τους σε ένα γενικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, υπογραμμίζοντας έτσι τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς σε αυτό το θέμα.

Ο διαρκής χαρακτήρας και η ολοκληρωμένη αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά στο σχολείο εξαρτώνται από τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε μη σχολικά περιβάλλοντα, με την κατάλληλη γονική καθοδήγηση, όπως θέτει ο Bariroh (2018). Η σημασία της συμμετοχής των γονέων στην ανάπτυξη του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί, καθώς ο γονέας είναι αυτός που διαθέτει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τις μαθησιακές προτιμήσεις του παιδιού, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό. Στο επίπεδο της συμπεριφοράς, είναι η γονεϊκή φιγούρα που θα ενημερώσει τον εκπαιδευτικό για τυχόν θέματα που μπορεί να απασχολούν το τέκνο ή θα διαφωτίσει για τυχόν διαταραγμένη συμπεριφορά εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Muega, 2016). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, ο καθορισμός των προϋποθέσεων που είναι απαραίτητες για να αναπτύξει ένα παιδί τις απαιτούμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους

συνομηλίκους είναι μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού της τάξης (Logsdon, 2019).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, υποστηρίζεται (Kokaridas et al., 2008) ότι η ενεργός συμμετοχή και η εμπλοκή των οικογενειών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι οικογένειες χρησιμεύουν τόσο ως κίνητρα όσο και ως πηγές υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ένταξης. Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνας (Adiputra, & Hendrowati, 2019) δείχνουν ότι ένας σημαντικός αριθμός γονέων αντιμετωπίζει προκλήσεις στην ικανότητά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες συμμετοχής, οι οποίες αποδίδονται σε παράγοντες που σχετίζονται με τα παιδιά τους. Πολυάριθμες μαρτυρίες γονέων (Afolabi et al., 2014) υποδεικνύουν έλλειψη γνώσεων σχετικά με την κατάσταση και τις ειδικές ανάγκες των παιδιών τους. Επιπλέον, η σοβαρότητα της αναπηρίας ενός παιδιού λειτουργεί αποτρεπτικά για τους γονείς να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, καθώς έχουν την πεποίθηση ότι το παιδί τους θα αντιμετωπίσει κοινωνικό εξοστρακισμό (Ary, 2017).

Μία επιστημονική έρευνα (Lazarević & Kopas-Vukašinić, 2013), έχει καταδείξει ότι ο βαθμός εμπλοκής των γονέων κυμαίνεται ανάλογα με τη σοβαρότητα της αναπηρίας και ότι η γνωστική ικανότητα και η ηλικία του απογόνου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την αφομοίωση του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την προοπτική συμμετοχή του γονέα στην παιδαγωγική προσπάθεια. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Chan (2016), είναι προφανές ότι οι γονείς παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση να συμμετέχουν και να υποστηρίζουν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά.

Η γονεϊκή εμπλοκή σε θέματα σχολείου και εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν οι γονείς διαθέτουν ισχυρή πίστη στις γονεϊκές τους ευθύνες και συμμετέχουν ενεργά στην εκπλήρωσή τους (Lazarević & Kopas -Vukašinić, 2013). Τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα καθιστούν αναγκαία τη συλλογική προσπάθεια μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδρύματος και των γονέων. Για να ενισχυθεί η παιδαγωγική διαδικασία, μια βασική προϋπόθεση για να καθιερώσουν οι γονείς μια γόνιμη συνεργασία με το σχολείο είναι να δώσουν προτεραιότητα στην πρόοδο του παιδιού ως μοναδικής οντότητας, αντί να δίνουν έμφαση αποκλειστικά στα επιτεύγματά του. Για να μπορέσει ένα παιδί με αναπηρία να αξιοποιήσει τις μέγιστες δυνατότητές του, είναι απαραίτητο οι γονείς να επιδεικνύουν σεβασμό και κατανόηση προς τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων (Afolabi, 2014). Η αύξηση της συχνότητας των αλληλεπιδράσεων και η παροχή παιδαγωγικής διδασκαλίας σχετικά με την τέχνη της

δημιουργίας αποτελεσματικών συνεργασιών θα αποδώσει καρπούς τόσο για τους γονείς όσο και για τους παιδαγωγικούς φορείς (Afolabi, 2014).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε μια έρευνα (Ozmen et al., 2016) η οποία εστιάζει στην υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς για να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους. Ως αποτέλεσμα, η σημασία των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων έχει κλιμακωθεί για την ενίσχυση των σχολείων ως κέντρων μάθησης και για την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών μέσω της αντιμετώπισης των απαιτήσεων και των φιλοδοξιών τους. Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη να υπογραμμιστεί ότι η προώθηση ενός υγιούς διαύλου επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων μπορεί να μην είναι πάντα εφικτή, καθώς διάφορα εμπόδια σε διαφορετικές βαθμίδες μπορεί να εμποδίσουν την ανταλλαγή πληροφοριών. Τα προαναφερθέντα εμπόδια θα μπορούσαν να σχετίζονται με τους πόρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τον βαθμό επάρκειας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις οικογενειακές και περιβαλλοντικές συνθήκες (Ozmen et al., 2016).

Αντίθετα, η έννοια της συνεργασίας αφορά την εμπλοκή δύο ή περισσότερων ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για την επίτευξη κοινών στόχων (Harmon, 2017). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η συνεργατική μάθηση θεωρείται ως ο πιο επωφελής τρόπος, ιδίως για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ορισμένες προκλήσεις. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών είναι η διευκόλυνση των ορθών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και η προώθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών. Η βέλτιστη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας των ενδιαφερομένων μερών. Ο αντίκτυπος των σχέσεων συνεργασίας στην ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα επίπεδα επηρεάζεται σημαντικά όταν οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και ένταση, όπως υποστηρίζουν οι Adams et al. (2016). Η σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση είναι ευρέως αναγνωρισμένη, ιδίως όσον αφορά τη συνεργασία και την επικοινωνία με τα σχολεία, καθώς έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει ευνοϊκά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ωστόσο, η παραπάνω έρευνα (Harmon, 2017) δείχνει ότι οι γονείς μπορεί να παρουσιάζουν κάποιο βαθμό διστακτικότητας στην αποτελεσματική ανταπόκριση, γεγονός που συχνά αποδίδεται στον εκπαιδευτικό της τάξης και στο σχολικό περιβάλλον.

5. Ερευνητική ανασκόπηση

Σε αυτή την ενότητα παραθέτουμε σχετικές έρευνες, που ασχολούνται με την ένταξη-συμπερίληψη έχοντας ως δείγμα γονείς τυπικής και μη ανάπτυξης θέλοντας να καταγράψουμε τα δεδομένα τους και έπειτα να συγκινούμε τα αποτελέσματα τους με τη παρούσα έρευνα.

5.1. Στάση γονέων παιδιών τυπικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη

Αρχικά η αξιοσημείωτη έρευνα (Balboni & Pedrabissi, 2000), είχε ως στόχο να εξετάσει τους διάφορους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις ενός δείγματος 678 εκπαιδευτικών και 647 γονέων μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ένταξη μαθητών με νοητική υστέρηση (NY) σε κανονικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η μέτρηση της στάσης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε ειδικά για τον σκοπό της αξιολόγησης διαφόρων διαστάσεων της ένταξης. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν το υψηλότερο επίπεδο ευνοϊκότητας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν προηγούμενη εμπειρία στην ενταξιακή εκπαίδευση επέδειξαν θετικότερη στάση. Είναι ενδιαφέρον ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν βρέθηκαν να επηρεάζονται αρνητικά από παράγοντες όπως η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους που δεν είχαν τέτοια εμπειρία. Μεταξύ των γονέων, τα άτομα που εξέφρασαν το υψηλότερο επίπεδο ευνοϊκότητας ήταν εκείνα των οποίων τα παιδιά είχαν φοιτήσει σε τάξεις με μαθητές που είχαν διαγνωστεί με νοητική υστέρηση (NY). Αποκαλύφθηκε περαιτέρω ότι οι γονείς που διαθέτουν μέσο έως υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς και οι μητέρες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη κλίση προς αυτή την έννοια. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί λυκείου και οι εκπαιδευτικοί άνω των 40 ετών εμφανίζουν μικρότερο βαθμό εύνοιας και αντιθέτως τάσσονται υπέρ της ενισχυμένης κατάρτισης. Υπογραμμίζεται η σημασία της εμπειρίας, της πληροφόρησης και της επαρκούς κατάρτισης στην πρόληψη και την επίλυση ζητημάτων ένταξης.

Ο πρωταρχικός στόχος της έρευνας Kalyva et al., (2007) ήταν να εμβαθύνει στις στάσεις που επιδεικνύουν οι Έλληνες γονείς παιδιών δημοτικού που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΕ) απέναντι στην έννοια της ένταξης. Η επίτευξη της αποτελεσματικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΕ) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον εξαρτάται σημαντικά από τις στάσεις που επιδεικνύουν οι

γονείς των συνομηλίκων που δεν έχουν ΕΑΕ, στην έρευνα των Kalyva et al. (2007). Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 338 άτομα που εκπληρώνουν το ρόλο του γονέα, με 182 από αυτούς να είναι πατέρες και 156 μητέρες. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 27 έως 58 ετών, με μέσο όρο ηλικίας τα 39 έτη και 5 μήνες. Οι συμμετέχοντες έλαβαν οδηγίες να συμπληρώσουν την κλίμακα My thinking about inclusion, καθώς και ένα πρόσθετο συνοπτικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι Έλληνες γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου που δεν είχαν χαρακτηριστεί ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΕ) παρουσίαζαν κυρίως ευνοϊκή διάθεση απέναντι στην έννοια της ένταξης. Στη μελέτη αυτή παρατηρήθηκαν ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι πατέρες παρουσίαζαν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τις μητέρες. Το εύρημα αυτό παρέμεινε σταθερό ακόμη και μετά τη συνεκτίμηση παραγόντων όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η παρουσία παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΕ) στην τάξη του παιδιού τους. Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μητέρες επέδειξαν μεγαλύτερο βαθμό προθυμίας σε σύγκριση με τους πατέρες όταν επρόκειτο να συμμετάσχουν ενεργά σε αλληλεπιδράσεις που αφορούσαν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN).

Στην έρευνα των Dimitrova-Rdojichich και Chichevska-Jovanova (2014) όπου συμμετέχοντες ήταν 88 γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής και σχολικής ηλικίας και η πλειονότητα του δείγματος είχε επαφή στο κοινωνικό του περίγυρο με άτομο με αναπηρία παρόλο που οι περισσότεροι γονείς συμφώνησαν θετικά στην συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση, υπήρξε μια τάση ως προς το ότι θα ήταν καλύτερο τα συγκεκριμένα παιδιά να φοιτούν στα ειδικά σχολεία. Μια πιο διαφοροποιημένη άποψη εξέφρασαν οι γονείς παιδιών προσχολικής αγωγής στην συγκεκριμένη έρευνα, όπου υποστήριζαν θετικά το γεγονός ότι η συμπερίληψη σε αυτή την ηλικία βοηθάει στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης στα παιδιά.

5.2. Στάση γονέων παιδιών με αναπηρία για τη συμπερίληψη

Στην επόμενη κατηγορία συναντάμε την έρευνα των Green και Shinn (1994), όπου οι γονείς (N=21) παιδιών που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης σε αίθουσα πόρων στην ανάγνωση ερωτήθηκαν για να μάθουν τις απόψεις τους σχετικά με αυτές τις υπηρεσίες και τις αποφάσεις επανένταξης. Χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για την κλιμάκωση των στάσεων και την ομαδοποίηση

των απαντήσεων. Οι περισσότεροι γονείς είχαν έντονα θετικές στάσεις απέναντι στις υπηρεσίες της αίθουσας πόρων. Διερευνήθηκε η βάση αυτών των στάσεων και διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των γονέων προερχόταν κυρίως από υποκειμενικές αντιλήψεις (όπως η φροντίδα των εκπαιδευτικών) και όχι από δεδομένα ακαδημαϊκών επιδόσεων. Οι περισσότεροι γονείς ήταν απρόθυμοι να επανεντάξουν τα παιδιά τους σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Στην προκειμένη περίπτωση η έρευνα του Elkins και των συνεργατών του (2003) είχε ως στόχο να εξετάσει τις στάσεις που τηρούν 354 Αυστραλοί γονείς που είναι υπεύθυνοι για τη φροντίδα ενός παιδιού με αναπηρία και των οποίων το παιδί είναι εγγεγραμμένο σε κρατικό σχολείο εντός των γεωγραφικών ορίων του Κουίνσλαντ της Αυστραλίας. Οι κατηγοριοποιήσεις της αναπηρίας μεταξύ των παιδιών ήταν γενικά ευθυγραμμισμένες με τις ευρέως αποδεκτές στατιστικές επιπολασμού, με εξαίρεση την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης ατόμων που αναγνωρίστηκαν ως άτομα με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος και τη χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Τα παιδιά ήταν εγγεγραμμένα σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πλαισίων, που κυμαίνονταν από εξειδικευμένα σχολεία μέχρι γενικά σχολεία που παρείχαν υποστήριξη μέσα στην τάξη είτε από εξειδικευμένο δάσκαλο είτε από βοηθό δασκάλου. Ένα σημαντικό μέρος της ομάδας γονέων εξέφρασε προτίμηση προς την έννοια της ένταξης, ενώ ένα υποσύνολο ατόμων ανέφερε μια υπό όρους τάση προς την ένταξη, υπό την προϋπόθεση της παροχής συμπληρωματικών πόρων. Αντίθετα, μια μειοψηφική ομάδα γονέων υποστήριξε την προτίμηση για ειδική τοποθέτηση. Οι γονείς τεκμηρίωσαν μια περιορισμένη ποσότητα αρνητικών στάσεων απέναντι στην ένταξη. Ενώ λίγοι γονείς αναγνώρισαν την ανάγκη για ενδοσχολική εκπαίδευση στο θέμα της ένταξης, η άποψη αυτή δεν ήταν ευρέως διαδεδομένη.

Από τους Leyser και Kirk (2004), υλοποιήθηκε μία έρευνα, που είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις σχετικά με θέματα που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση σε ένα δείγμα 437 γονέων από μια μεσοδυτική πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών. Αυτοί οι γονείς επιλέχθηκαν ειδικά επειδή έχουν ένα παιδί που έχει διαγνωστεί με ήπια, μέτρια ή σοβαρή αναπηρία. Στους συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη, οι οποίοι αναγνωρίστηκαν ως γονείς, χορηγήθηκε μια αναθεωρημένη έκδοση της κλίμακας Opinions Related to Mainstreaming (ORM), όπως είχε αρχικά αναπτυχθεί από τους Antonak και Larrivee. Εκτός από τη συμπλήρωση της κλίμακας, τα άτομα αυτά είχαν επίσης την ευκαιρία να παράσχουν συμπληρωματικές γραπτές παρατηρήσεις. Η έννοια της ένταξης έχει συγκεντρώσει ισχυρή γονική υποστήριξη, τόσο από νομική όσο και από φιλοσοφική

άποψη. Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα ως πλεονεκτικές πτυχές της ένταξης. Ωστόσο, έχουν εκφράσει ανησυχίες σχετικά με την πιθανή κοινωνική απομόνωση, τις δυσμενείς στάσεις, το διαμέτρημα της διδασκαλίας, την επάρκεια της κατάρτισης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς. Οι στάσεις παρουσίασαν σημαντικές συσχετίσεις με διάφορες μεταβλητές του ιστορικού. Οι γονείς μικρότερων παιδιών, τα παιδιά με ήπιες αναπηρίες, οι γονείς που ανέφεραν έλλειψη γνώσεων σχετικά με την εκπαιδευτική τοποθέτηση του παιδιού τους και τα άτομα με πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρείχαν πιο ισχυρή υποστήριξη για την προώθηση της συμμετοχής.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας των Kokaridas et al., (2008) ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των γονέων σχετικά με την ένταξη των παιδιών τους με αναπηρία στα συνήθη εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπλέον, η μελέτη επιδίωξε να δημιουργήσει συσχετισμούς μεταξύ αυτών των γονικών απόψεων και διαφόρων παραγόντων που αφορούν τους ίδιους τους γονείς, όπως το επίπεδο εκπαίδευσής τους, καθώς και παραγόντων που αφορούν τα παιδιά, όπως η ηλικία τους και η σοβαρότητα των αναπηριών τους. Το δείγμα της μελέτης περιελάμβανε συνολικά 119 συμμετέχοντες, συγκεκριμένα 51 άτομα που χαρακτηρίστηκαν ως μητέρες και 68 άτομα που χαρακτηρίστηκαν ως πατέρες. Οι συμμετέχοντες αυτοί επιλέχθηκαν με βάση την ιδιότητά τους ως γονείς παιδιών με αναπηρία και όλοι διέμεναν στην περιοχή της Θεσσαλίας. Η κλίμακα "Στάση απέναντι στην ένταξη/ενσωμάτωση" (Leyser and Kirk, 2004) χορηγήθηκε και στους δύο γονείς. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 18 στοιχεία που επιλέχθηκαν και τροποποιήθηκαν ειδικά για τον σκοπό της αξιολόγησης των απόψεων των γονέων. Τα στοιχεία αποσκοπούν στη μέτρηση διαφόρων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των οφελών, της ικανοποίησης, της ικανότητας των εκπαιδευτικών και της υποστήριξης της ένταξης, καθώς και των δικαιωμάτων του παιδιού. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι η ηλικία και το φύλο των παιδιών αναδεικνύονται ως οι πρωταρχικοί καθοριστικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις γονεϊκές προοπτικές σχετικά με την ένταξη. Με βάση τα στοιχεία που ανακαλύφθηκαν, προέκυψαν πολύτιμα συμπεράσματα και η έννοια της συμπερίληψης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στην Ελλάδα υποβλήθηκε σε περαιτέρω έλεγχο.

Η Katherine Runswick-Cole, ερευνήτρια στο Ερευνητικό Ινστιτούτο για την Υγεία και την Κοινωνική Αλλαγή του Μητροπολιτικού Πανεπιστημίου του Μάντσεστερ, στην παρούσα έρευνα (Runswick-Cole, 2008), εξετάζει τις απόψεις των γονέων σχετικά με την κατανομή των παιδιών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά και ειδικά

σχολεία. Τοποθετεί την ανάλυσή της σχετικά με τις απόψεις των γονέων στο πλαίσιο της τρέχουσας πολιτικής και νομοθεσίας. Στη συνέχεια εξετάζει τις γονεϊκές στάσεις απέναντι στην ένταξη χρησιμοποιώντας το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ως αναλυτικό εργαλείο και αναπτύσσοντας μια τυπολογία των προτιμήσεων των γονέων για τα σχολεία. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 24 γονείς με τους οποίους ήρθαν σε επαφή μέσω μη κερδοσκοπικών οργανώσεων και πήραν συνέντευξη είτε στην κατοικία τους είτε τηλεφωνικά. Επιπλέον, συγκεντρώθηκαν οι απόψεις επτά εμπειρογνομόνων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι απόψεις των γονέων για την κύρια και την ειδική εκπαίδευση επηρεάζονται από την ενασχόλησή τους με τα μοντέλα αναπηρίας. Οι εμπειρίες των γονέων δείχνουν ότι, παρά τις αλλαγές πολιτικής που έχουν επέλθει από το 1997, η διαδικασία της ενταξιακής εκπαίδευσης παραμένει επισφαλής.

Το 2013, υλοποιήθηκε μία μελέτη (Gasteiger-Klicpera et al., 2013), όπου 840 γονείς παιδιών με γνωστικές διαταραχές που φοιτούσαν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς ή σε ειδικά σχολεία, κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους. Τα ευρήματα έδειξαν ένα γενικά υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εκπαίδευση-ωστόσο, οι αξιολογήσεις των γονέων διέφεραν σημαντικά ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και τη σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα δύο στοιχεία καθορίζουν την ικανοποίηση των γονέων από το πρόγραμμα σπουδών της ειδικής εκπαίδευσης και το επίπεδο ευχαρίστησής τους από τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών τους. Συνολικά, οι γονείς των μαθητών σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εκπαίδευση των παιδιών τους σε σχέση με τους γονείς των μαθητών σε ειδικά σχολεία. Η εξέταση των λόγων πίσω από τη δυσαρέσκεια αποκάλυψε ότι οι γονείς που δεν ήταν ικανοποιημένοι είχαν επιλέξει το είδος του σχολείου υπό δυσμενέστερες συνθήκες και ένα μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς παραμένει μη πεπεισμένο για την ανάγκη περαιτέρω βοήθειας. Αυτό ίσχυε τόσο για τους γονείς των μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία όσο και για εκείνους που φοιτούσαν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, σε σύγκριση με τους άλλους γονείς, οι γονείς των οποίων τα παιδιά μιλούν τα γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα εξέφρασαν μεγαλύτερα επίπεδα δυσαρέσκειας.

Στην μελέτη των Mandell και Salzer, (2007) που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ καταγράφηκε μια αρνητική στάση για την πρακτική της συμπερίληψης σε τάξης τυπικής εκπαίδευσης. Ο λόγος ήταν ότι δεν υπήρχε τακτική τήρηση του προσαρμοσμένου προγράμματος που θα έπρεπε να εφαρμόζεται για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

Μια ακόμη μελέτη για την συμπερίληψη είναι αυτή των Ρούσου και συνεργατών (2016) για γονείς παιδιών του γενικού σχολείου απέναντι σε παιδιά με αυτισμό. Οι 151 συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις και έδωσαν θετικό πρόσημο για την ένταξη παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στην τυπική εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε όμως ότι οι απαντήσεις διέφεραν ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα οι γονείς που ανήκαν στην ανώτερη εκπαίδευση είχαν πιο θετική στάση για την διαδικασία της συμπερίληψης.

5.3. Σύγκριση της στάση γονέων παιδιών τυπικής εκπαίδευσης και παιδιών με αναπηρίες για τη συμπερίληψη

Στην κατηγορία όπου μέσα από έρευνες γίνεται η σύγκριση γονέων τυπικής και μη ανάπτυξης, αναφέρεται και η έρευνα των de Boer et al. (2012) στην οποία ερωτήθηκαν 508 γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία ενώ στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ. Οι στάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την συμπερίληψη ήταν ουδέτερη με τους γονείς των παιδιών με κάποια μορφή αναπηρίας να είναι πιο θετικοί στην ένταξη σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών τυπικής εκπαίδευσης. Επιπλέον παρατηρήθηκε και μια πιο θετική στάση στις μητέρες σε σχέση με τους πατέρες, ενώ οι θέσεις τους δεν επηρεάστηκαν από την ηλικία, το μορφωτικό τους επίπεδο ή την εξοικείωση τους με άτομα με αναπηρία.

Μια από τις έρευνες που συναντάμε είναι του Hodkinson (2007) , όπου μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία με αυτή μαθητών τυπικής εκπαίδευσης θα ήταν ωφέλιμη για το σύνολο των παραπάνω ομάδων. Σύμφωνα σε αυτή την θέση και με παρόμοια αποτελέσματα είναι η μελέτη του Peck et al. (1992) που αναφέρεται στην καλύτερη κοινωνικοποίηση, εξοικείωση και αποδοχή παιδιών με αναπηρία σε σχέση με τους συμμαθητές τους της τυπικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον η μελέτη Kelly (2001) στην οποία 436 γονείς παιδιών τυπικής και μη εκπαίδευσης, ηλικίας 4 έως 16 ετών, από τις ΗΠΑ κράτησαν θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Συγκρίνοντας όμως τις δύο ομάδες γονέων, κατέληξαν ότι οι γονείς παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσης ήταν περισσότερο θετικοί από την άλλη ομάδα. Κάτι παρόμοιο παρατηρήθηκε και στη έρευνα που ολοκλήρωσε ο Martz (2005) με 112 συμμετέχοντες, γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία προκειμένου να εξετάσεις πιο παράγοντες μπορούν

να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά την πρακτική τις ένταξης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αν και εκφράστηκαν και κάποιοι προβληματισμοί και μειονεκτήματα κατά την διαδικασία της εφαρμογής της.

Παρεμφερή αποτελέσματα μας δίνει και η μελέτη των de Boer, Pijl, Post και Minnaert (2012) καθώς οι γονείς παιδιών με ή χωρίς αναπηρία που συμμετείχαν, κράτησαν συνολικά μια ουδέτερη στάση στην πρακτική της ενσωμάτωσης και σε ένα σχολείο για όλους. Οι γονείς ήταν στο σύνολο 508 και τα παιδιά μη τυπικής εκπαίδευσης, είχαν ΔΕΠΥ, γνωστικές δυσκολίες και αυτισμό. Η στάση των γονέων ήταν ουδέτερη, αλλά η μητέρες ήταν πιο θετικές στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στην τυπική τάξη σε σχέση με τους πατέρες, οπότε προκύπτει διαφορά σε σχέση με το φύλο του γονέα. Ενώ ξεχώρισαν και πάλι οι γονείς παιδιών με αναπηρία ως πιο θετική στην ενσωμάτωση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία και η προγενέστερη επαφή με άτομα με αναπηρία δεν επηρέασαν την συνολική εικόνα.

6. Μεθοδολογικό πλαίσιο

6.1. Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη στάση των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τη στάση των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/ΔΕΠΥ σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Μέσω αυτής της έρευνας, θα εξεταστεί κατά πόσον η στάση των γονέων επηρεάζεται από διάφορα χαρακτηριστικά τους.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για να επιτύχουμε τον σκοπό της έρευνας, έχουμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η στάση των γονέων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη;
2. Ποια είναι η στάση των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη;
3. Ποιες διαφορές προκύπτουν από την σύγκριση μεταξύ των στάσεων γονέων με παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά τη συμπερίληψη;
4. Πώς τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τη στάση των γονέων αναφορικά με τη συμπερίληψη;

6.3. Μέθοδος και Εργαλεία έρευνας

Στη παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογία η οποία κρίθηκε κατάλληλη για την επιτυχή διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έτσι ώστε να συγκεντρώσουμε δεδομένα από ένα ευρύτερο πλήθος συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε σε γονείς παιδιών όπου μέσα από ποσοτική έρευνα καταφέραμε να συγκεντρώσουμε αρκετά δεδομένα με στόχο την ορθότερη εκτίμηση αυτών. Επίσης, η έρευνα εστίασε στη διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας για τις στάσεις των συμμετεχόντων των συμμετεχόντων στο θέμα, οπότε και πάλι η ποσοτική μεθοδολογία μπορούσε να καλύψει αυτή την ανάγκη της έρευνας.

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας και την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια ως εργαλεία τα οποία που δημιουργήθηκαν μέσω του Google Forms. Το πρώτο ερωτηματολόγιο «Attitude Survey Towards Inclusive Education-Parents» το οποίο μεταφράστηκε από την Μπομπότα το 2016, με τίτλο «Ερωτηματολόγιο στάσεων γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία» και δημιουργήθηκε από την de Boer και τους συνεργάτες της το 2012 (de Boer et al.,2012) ώστε να χρησιμοποιηθεί στη μέτρηση των παραγόντων σχετικά με την στάση των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη. Στην παρούσα έρευνα προσαρμόστηκε και απαντήθηκε από γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης που έχουν επαφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ στο σχολικό περιβάλλον. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο υπήρξε μια μελέτη περίπτωσης στο πρώτο μέρος του, προκειμένου να κατανοήσουν οι γονείς καλύτερα το ερωτηματολόγιο μέσα από την υπόθεση και στην συνέχεια 29 ερωτήσεις (εκ των οποίων 5 αφορούν δημογραφικά και άλλα στοιχεία) για τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι γονείς καλούνταν να απαντήσουν δηλώνοντας τον βαθμό συμφωνίας των ερωτημάτων μέσα από μια κλίμακα Likert 4 απαντήσεων (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα).

Οι ερωτήσεις από το «Attitude Survey Towards Inclusive Education-Parents» διαχωρίζονται σε τρεις υποκλίμακες, όπου 13 ερωτήσεις μετρούν τις πεποιθήσεις των γονέων για την ενσωμάτωση, οι 7 κλίνονται να αξιολογήσουν τα συναισθήματα των γονέων για την πρακτική της συμπερίληψης ενώ τα 4 ερωτήματα ασχολούνται με τις προθέσεις της συμπεριφοράς των γονέων για την ένταξη. Υπάρχουν ερωτήσεις στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που εκφράζουν την θετική αλλά και τη θετική στάση σχετικά με τη συμπερίληψη. Κατά την ανάλυση χρειάστηκε να γίνει αντίστροφη κωδικοποίηση των ερωτήσεων που εκφράζουν στην αρνητική στάση των γονέων σχετικά με τη πρακτική της συμπερίληψης, ώστε να μπορέσει η υψηλότερη βαθμολογία να δώσει και την πιο θετική στάση.

Το ερωτηματολόγιο «Attitude Survey Towards Inclusive Education-Parents» ελέγχθηκε για τη παρούσα έρευνα για το δείκτη αξιοπιστίας, μέσω του συντελεστή α του Cronbach και είναι 0.89 το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, «Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale» κατασκευάστηκε από τους Leyser και Kirk το 2004 και μεταφράστηκε από τον Kokaridas και τους συνεργάτες του το 2008 και προσαρμόστηκε για να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Οι συμμετέχοντες οι οποίοι είναι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ που φοιτούν σε τυπικά σχολεία, καλούνται να απαντήσουν σε ένα

ερωτηματολόγιο με συνολικά 25 ερωτήσεις. Οι 6 πρώτες αναφέρονται στα δημογραφικά τους στοιχεία αλλά και για το αν υπάρχει παιδί ή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ στην οικογένεια. Στη συνέχεια απαντούν σε 18 ερωτήματα μέσα από 4-βάθμια κλίμακα Likert (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) την οποία επιλέξαμε να προσαρμόσουμε για τη παρούσα έρευνα καθώς το πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε με 5-βάθμια κλίμακα Likert. Η τελευταία ερώτηση εστιάζει στο είδος της μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού και δίνεται η δυνατότητα να καταγράψει ο γονέας και άλλες μορφές δυσκολιών από αυτές που εμείς αναφέρουμε.

Το ερωτηματολόγιο «Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale» αναλύεται σε τέσσερις παράγοντες. Ο πρώτος αφορά τα οφέλη της ενσωμάτωσης στο σύνολο των μαθητών, ο δεύτερος την ικανότητα των δασκάλων τυπικής εκπαίδευσης αλλά και την υποστήριξη των γονέων παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη, τρίτος παράγοντας είναι η ικανοποίηση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών μη τυπικής καθώς και τη σύγκριση της φοίτησης σε ειδικά σχολεία και σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης με την πρακτική της συμπερίληψης και τέλος ο τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με τα δικαιώματα των παιδιών στα πλαίσια της συμπερίληψης. Και σε αυτό το ερωτηματολόγιο συναντάμε ερωτήσεις που εκφράζουν την θετική αλλά και τη θετική στάση σχετικά με τη συμπερίληψη. Κατά την ανάλυση χρειάστηκε να γίνει αντίστροφη κωδικοποίηση των ερωτήσεων που εκφράζουν στην αρνητική στάση των γονέων σχετικά με τη πρακτική της συμπερίληψης, ώστε να μπορέσει η υψηλότερη βαθμολογία να δώσει και την πιο θετική στάση.

Το ερωτηματολόγιο «Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale» ελέγχθηκε για τη παρούσα έρευνα για το δείκτη αξιοπιστίας, μέσω του συντελεστή α του Cronbach και είναι 0.63 το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό.

Αξίζει να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο για τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δόθηκε σε γονείς οι οποίοι είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ, ενώ στο άλλο ερωτηματολόγιο των γονέων τυπικής ανάπτυξης υπήρχε η προϋπόθεση τα παιδιά τους κάποια στιγμή να ήταν συμμαθητές με κάποιο παιδί που έχει μαθησιακές δυσκολίες η ΔΕΠΥ.

Μετά τη συλλογή των απαντήσεων, χρησιμοποιήσαμε το Microsoft Excel για να οργανώσουμε τα δεδομένα. Στο κύριο στάδιο της ανάλυσης, εφαρμόσαμε περιγραφική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιώντας ένα στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων, όπως το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Με αυτό το πρόγραμμα, δημιουργήσαμε συνοπτικές στατιστικές που περιλαμβάνουν ποσοστά συχνοτήτων για να

κατανοήσουμε καλύτερα τα χαρακτηριστικά των απαντήσεων από τους γονείς και να αναδείξουμε πιθανά μοτίβα και τάσεις στα δεδομένα.

6.4. Δείγμα έρευνας

Οι ερωτηθέντες προσεγγίστηκαν είτε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος που τους προώθησαν διευθυντές συγκεκριμένων σχολικών μονάδων στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, είτε μέσω εκπαιδευτικών που το προωθήσαν τα ερωτηματολόγια σε γονείς σέ όλη την επικράτεια. Υπήρξε μια δυσκολία συγκέντρωσης του απαιτούμενου αριθμού του δείγματος, διότι η χρονική περίοδος που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν κλειστά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για καλοκαιρινές διακοπές. Παρόλα αυτά ολοκληρώθηκε η διαδικασία και το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται κατά βάση από γονείς παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πρόκειται για ένα δείγμα ευκολίας, δηλαδή οι συμμετέχοντες αφορούν δείγμα που χρειαζόταν επειγόντως για τους σκοπούς της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν από δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια:

Το ερωτηματολόγιο «Attitude Survey Towards Inclusive Education-Parents», με ελληνικό τίτλο « Ερωτηματολόγιο στάσεων γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία», απαντήθηκε από γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης που έχουν επαφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ στο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις αυτού του δείγματος θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τις απόψεις των γονέων που έρχονται σε επαφή με τη συμπερίληψη. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το ερωτηματολόγιο ήταν 140 (123 Γυναίκες και 17 Άντρες).

Το ερωτηματολόγιο «Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale» απαντήθηκε από γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ που φοιτούν σε τυπικά σχολεία. Οι απαντήσεις αυτού του δείγματος θα μας δώσουν μια εικόνα των απόψεων των γονέων που αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους στο πλαίσιο της κανονικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το ερωτηματολόγιο ήταν 60, 43 Γυναίκες και 17 Άντρες.

Για τους σκοπούς της έρευνας εφαρμόστηκε δειγματοληψία ευκολίας ή ευκαιριακού δείγματος, επιλέγοντας άτομα που ήταν διαθέσιμα για την έρευνα με γνώμονα την ευκολία και την διαθεσιμότητα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το συγκεκριμένο δείγμα δεν είναι γενικεύσιμα καθώς έχουν πολλούς περιορισμούς άρα και

σφάλματα (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, η γενίκευση των αποτελεσμάτων δεν αποτελεί στόχο για την ερευνήτρια.

6.5. Ηθικά ζητήματα

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, δώσαμε ιδιαίτερη προσοχή στα ηθικά ζητήματα που αφορούν την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων αποτελεί κεντρική αρχή της ηθικής έρευνας και διασφαλίστηκε με τους παρακάτω τρόπους:

Ανώνυμη Συλλογή Δεδομένων: Κατά τη συλλογή δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων του Google Forms, δεν καταγράφηκαν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως ονόματα ή διευθύνσεις. Αντίθετα, οι απαντήσεις διατηρήθηκαν ανώνυμες.

Αποσύνδεση Προσωπικών Στοιχείων: Οι συμμετέχοντες δεν αποκαλύφθηκαν στους ερευνητές και δεν συνδέθηκαν με τις απαντήσεις τους. Οι ερευνητές δεν γνώριζαν την ταυτότητα των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

6.6. Ερευνητική διαδικασία

Στη ερευνητική διαδικασία αρχικά έγινε μια έρευνα για τον εντοπισμό των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων που θα μας βοηθούσαν στην ορθή συλλογή των δεδομένων. Αφού επιλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια και προσαρμόστηκαν για τη χρήση τους στην παρούσα μελέτη, μέσω του Google Forms μετατράπηκαν σε ηλεκτρονική μορφή προκειμένου αν είναι πιο εύκολη η διάδοσή τους. Στην συνέχεια αναζητήσαμε τους κατάλληλους χώρους που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν στην προώθηση των ερωτηματολογίων και έπειτα αυτοί τα προώθησαν μέσω ηλεκτρονικών ταχυδρομείων ή μέσω δικτύωσης. Υπήρξε μια σχετική δυσκολία συλλογής του δείγματός λόγω της χρονικής περιόδου που άρχισαν να προωθούνται τα ερωτηματολόγια. Το πλήθος που συλλέξαμε ήταν 140 γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης και 60 γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε μέσα σε ένα μηνά περίπου και στην συνέχεια τα αποτελέσματα μεταφέρθηκαν σε αρχεία Excel προκειμένου να αναλυθούν στατιστικά. Έχοντας τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, καταφέραμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει και στην

συνέχεια να προβούμε στα συμπεράσματα της έρευνας μας συνδέοντας τα με προηγούμενα δεδομένα άλλων ερευνών.

6.7. Διαδικασία βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και καταγραφή έγινε μέσα από ηλεκτρονικές πλατφόρμες , όπως Google Scholar, Sage Journals, Research Gate αλλά και άλλες πηγές. Οι πηγές κατά κύριο λόγο ήταν άρθρα ηλεκτρονικών περιοδικών, συνέδρια, αλλά και αποσπάσματα από βιβλία. Χρησιμοποιώντας ορολογίες όπως, αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ΔΕΠΥ, σχέση γονέα με σχολικό περιβάλλον, σχολείο για όλους, συμπερίληψη, ένταξη, ενσωμάτωση. Ενώ επιπλέον αναζητηθήκαν πληροφορίες μέσα από έγκυρες πηγές και με την αγγλική μετάφραση όλων των παραπάνω όρων και αφού συγκεντρώθηκαν και αφού αξιολογήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν για την ορθότερη υποστήριξη των αποτελεσμάτων της έρευνας.

7. Αποτελέσματα έρευνας

7.1. Ανάλυση δεδομένων

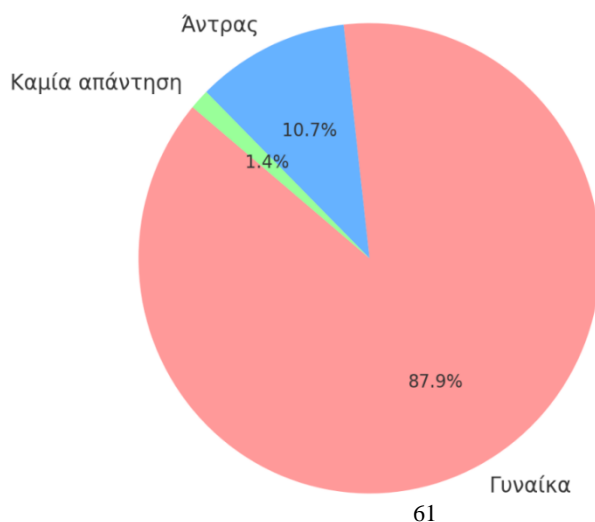
Στην ενότητα αυτή, πραγματοποιήσαμε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα δύο ερωτηματολόγια, χρησιμοποιώντας γραφήματα πίτας, ράβδο-γράμματα και πίνακες συχνοτήτων. Ο στόχος ήταν να παρουσιάσουμε επισκόπηση των αποτελεσμάτων, αλλά χωρίς να παρέχουμε λεπτομερή ανάλυση.

Περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Στην ανάλυση του δείγματος σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων ($M=1.86$, $SD=0.38$), παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των ατόμων είναι γυναίκες, αφού το 87.9% των συμμετεχόντων αναφέρθηκε ως γυναίκα. Από την άλλη πλευρά, το 10.7% των συμμετεχόντων είναι άντρες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 1.4% των ανθρώπων δεν παρείχε καμία απάντηση σχετικά με το φύλο τους.

| Φύλο | Ποσοστό |
|----------------|---------|
| Γυναίκα | 87.9% |
| Άντρας | 10.7% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |

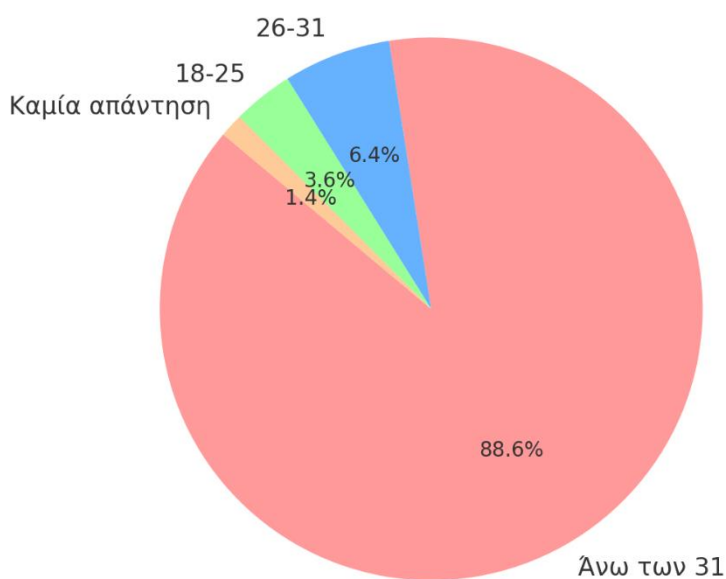
Διανομή Φύλου



Στην ανάλυση του δείγματος σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων ($M=2.82$, $SD=0.55$), παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη κατηγορία ηλικίας αφορά τα άτομα που είναι άνω των 31 ετών, αφού το 88.6% του δείγματος ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Στη συνέχεια, το 6.4% των συμμετεχόντων είναι μεταξύ 26-31 ετών, ενώ το 3.6% είναι στην ηλικιακή ομάδα των 18-25 ετών. Επιπλέον, το 1.4% των ανθρώπων δεν παρείχε καμία απάντηση σχετικά με την ηλικία τους.

| Ηλικία | Ποσοστό |
|----------------|---------|
| Άνω των 31 | 88.6% |
| 26-31 | 6.4% |
| 18-25 | 3.6% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |

Διανομή Ηλικίας

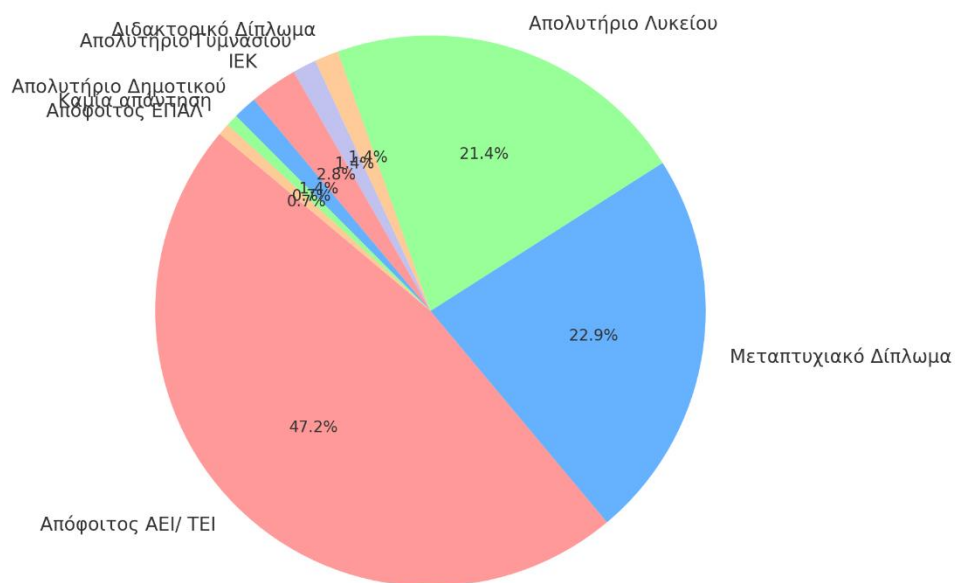


Στην ανάλυση του δείγματος σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων ($M=4.69$, $SD=1.29$), διαπιστώνουμε ότι το 47.1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, καθιστώντας αυτή την κατηγορία την πιο συχνή στο δείγμα. Ακολουθεί το μεταπτυχιακό δίπλωμα με ένα ποσοστό του 22.9%, και το απολυτήριο λυκείου με 21.4%. Τα υπόλοιπα μορφωτικά επίπεδα παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά, με το διδακτορικό δίπλωμα, το απολυτήριο γυμνασίου, και το απολυτήριο δημοτικού να αντιπροσωπεύουν το 1.4% του δείγματος για κάθε κατηγορία. Το ΙΕΚ εκπροσωπείται από το 2.8% των συμμετεχόντων, ενώ οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ και οι άτομα που δεν έδωσαν καμία απάντηση αντιπροσωπεύουν το 0.7% του δείγματος αντίστοιχα.

| Μορφωτικό Επίπεδο | Ποσοστό |
|----------------------|---------|
| Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ | 47.1% |
| Μεταπτυχιακό Δίπλωμα | 22.9% |
| Απολυτήριο Λυκείου | 21.4% |
| Διδακτορικό Δίπλωμα | 1.4% |
| Απολυτήριο Γυμνασίου | 1.4% |
| ΙΕΚ | 2.8% |
| Απολυτήριο Δημοτικού | 1.4% |
| Απόφοιτος ΕΠΑΛ | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών

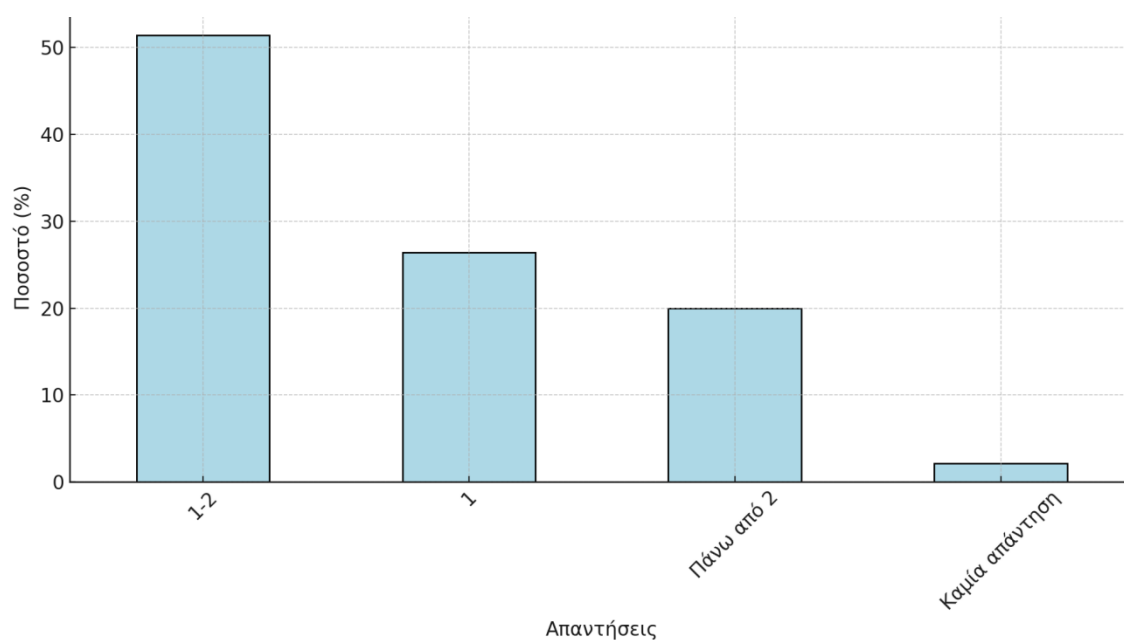
Διανομή Μορφωτικού Επιπέδου



Στην ανάλυση του δείγματος ως προς τον αριθμό των παιδιών που έχουν τα άτομα ($M=1.86$, $SD=0.99$), διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα, δηλαδή το 51.4%, έχει 1 ή 2 παιδιά. Σημαντικό ποσοστό του δείγματος, το 26.4%, έχει ακριβώς 1 παιδί, ενώ το 20.0% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει πάνω από 2 παιδιά. Παρατηρούμε επίσης ότι ένα μικρό ποσοστό του δείγματος, το 2.1%, δεν παρείχε καμία απάντηση σχετικά με τον αριθμό των παιδιών τους.

| Αριθμός Παιδιών | Ποσοστό |
|-----------------|---------|
| 1-2 | 51.4% |
| 1 | 26.4% |
| Πάνω από 2 | 20.0% |
| Καμία απάντηση | 2.1% |

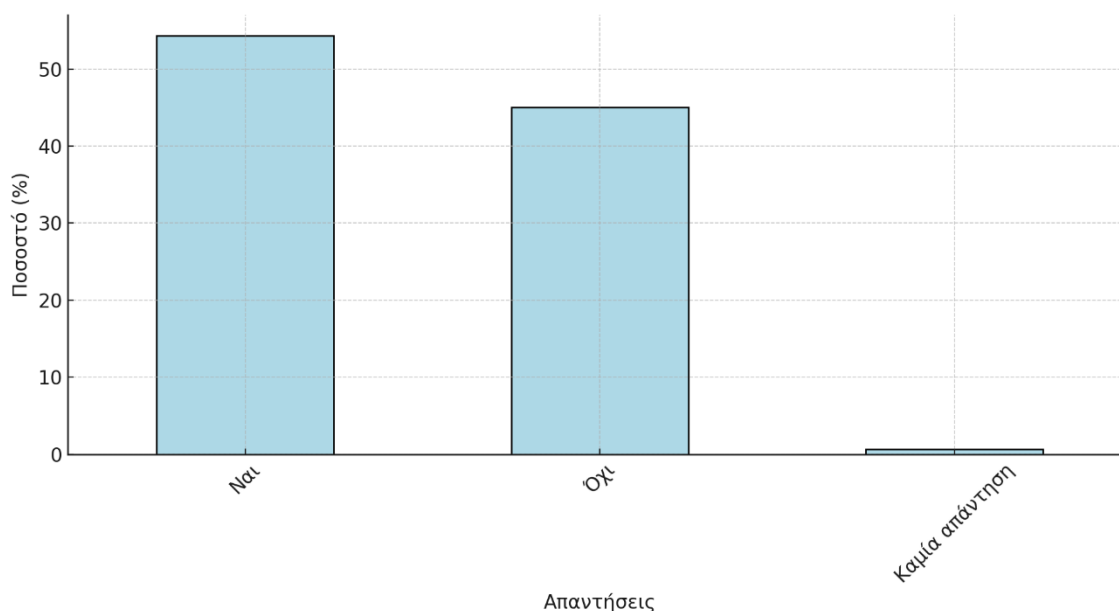
4 Αριθμός Παιδιών



Στην ανάλυση του δείγματος σχετικά με το εάν τα άτομα έχουν εξοικείωση στην καθημερινή ζωή τους με κάποιον που έχει ήπια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία ($M=1.45$, $SD=0.50$), διαπιστώνουμε ότι το 54.3% των συμμετεχόντων απαντάει θετικά, δηλαδή "Ναι". Από την άλλη πλευρά, το 45.0% του δείγματος δηλώνει ότι δεν έχει τέτοια εξοικείωση, απαντώντας "Όχι". Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος, το 0.7%, δεν παρέιχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 5.Υπάρχει εξοικείωση στην καθημερινή ζωή με κάποιον που έχει ήπια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία; | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Ναι | 54.3% |
| Όχι | 45.0% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

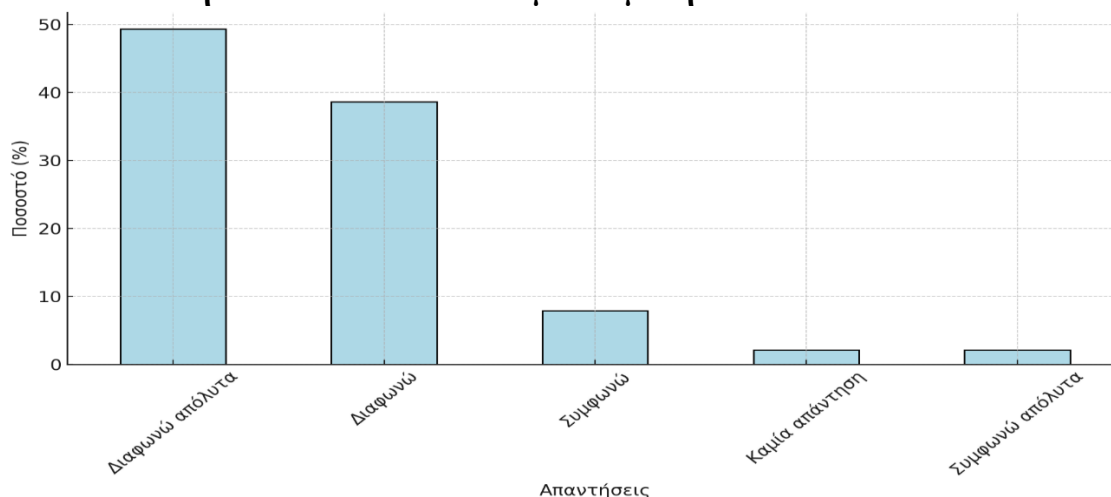
5 Υπάρχει εξοικείωση στην καθημερινή ζωή με κάποιον που έχει ήπια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία;



Στην ανάλυση του δείγματος σχετικά με την άποψη των ανθρώπων για την ένταξη μαθητών όπως η Χριστίνα στο εκπαιδευτικό σύστημα ($M=1.62$, $SD=0.73$), παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με την πρόταση ότι η ένταξη τέτοιων μαθητών δεν είναι επιθυμητή για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Ειδικότερα, το 49.3% δηλώνει ότι "Διαφωνεί απόλυτα", ενώ το 38.6% απλά "Διαφωνεί". Συνολικά, το 88% των συμμετεχόντων διαφωνεί σε κάποιο βαθμό με την πρόταση. Στην αντίθετη πλευρά, το 7.9% "Συμφωνεί" και μόλις το 2.1% "Συμφωνεί απόλυτα". Τέλος, το 2.1% του δείγματος δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

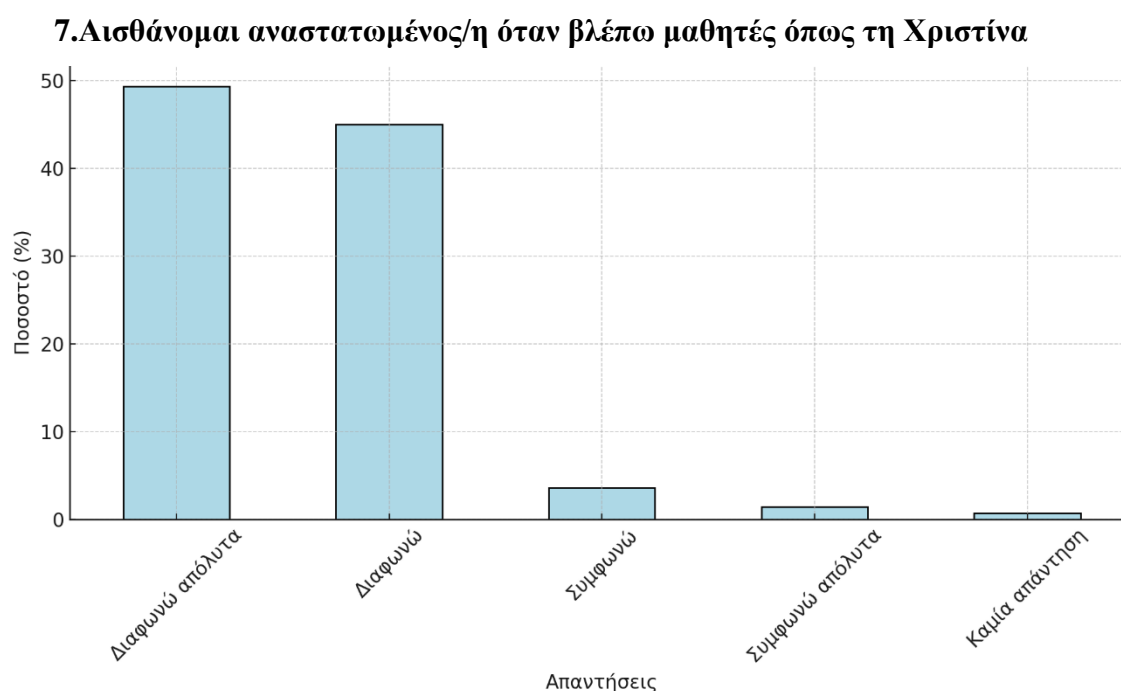
| 6 Η ένταξη μαθητών όπως η Χριστίνα δεν είναι επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 49.3% |
| Διαφωνώ | 38.6% |
| Συμφωνώ | 7.9% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 2.1% |
| Καμία απάντηση | 2.1% |

6. Η ένταξη μαθητών όπως η Χριστίνα δεν είναι επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών



Σχετικά με την αίσθηση αναστάτωσης που μπορεί να νιώθει κάποιος όταν βλέπει μαθητές όπως η Χριστίνα ($M=1.57$, $SD=0.64$), η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με αυτή τη δήλωση. Συγκεκριμένα, το 49.3% δηλώνει ότι "Διαφωνεί απόλυτα" και το 45.0% απλά "Διαφωνεί", με το συνολικό ποσοστό που διαφωνεί να αγγίζει το 94.3%. Από την άλλη πλευρά, ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος, το 3.6%, "Συμφωνεί" με την πρόταση, ενώ μόλις το 1.4% "Συμφωνεί απόλυτα". Τέλος, το 0.7% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

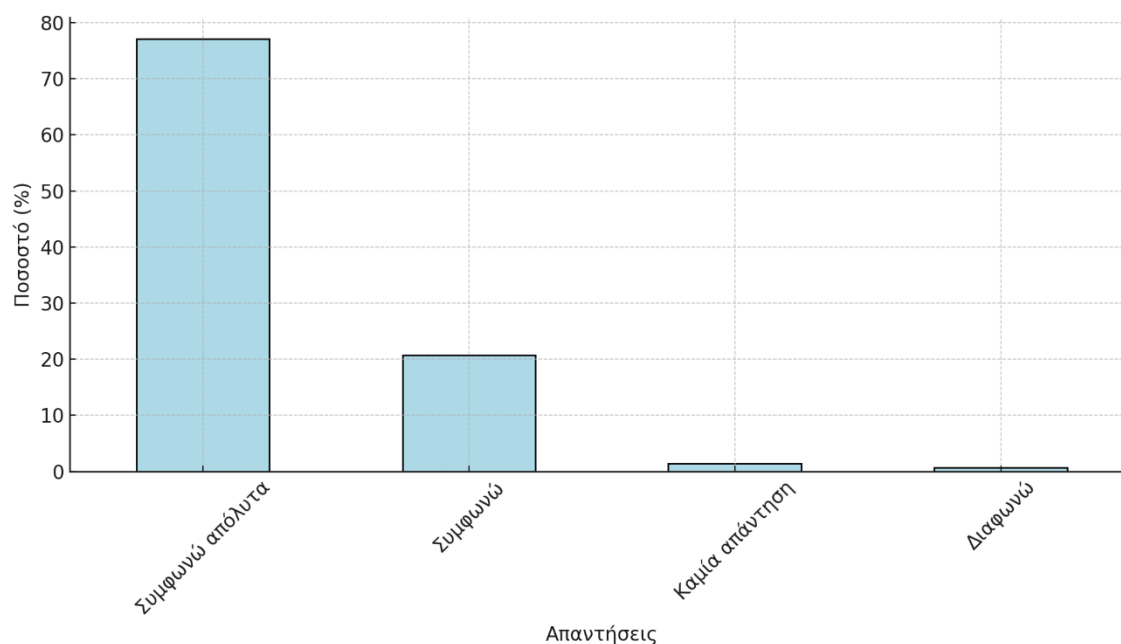
| 7. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η όταν βλέπω μαθητές όπως τη Χριστίνα | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 49.3% |
| Διαφωνώ | 45.0% |
| Συμφωνώ | 3.6% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 1.4% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |



Σχετικά με την πιθανότητα να προσκαλεί κάποιος τη Χριστίνα στα γενέθλια του παιδιού του ($M=3.78$, $SD=0.43$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει θετική στάση. Συγκεκριμένα, το 77.1% "Συμφωνεί απόλυτα" με την ιδέα της πρόσκλησης, ενώ το 20.7% απλά "Συμφωνεί". Συνολικά, το 97.8% των συμμετεχόντων θα προσκάλεσε τη Χριστίνα στα γενέθλια του παιδιού τους. Από την άλλη πλευρά, ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος, το 0.7%, δηλώνει ότι "Διαφωνεί" με την πρόταση. Τέλος, το 1.4% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 8.Θα προσκαλούσα τη Χριστίνα στα γενέθλια του παιδιού μου. | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 77.1% |
| Συμφωνώ | 20.7% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |
| Διαφωνώ | 0.7% |

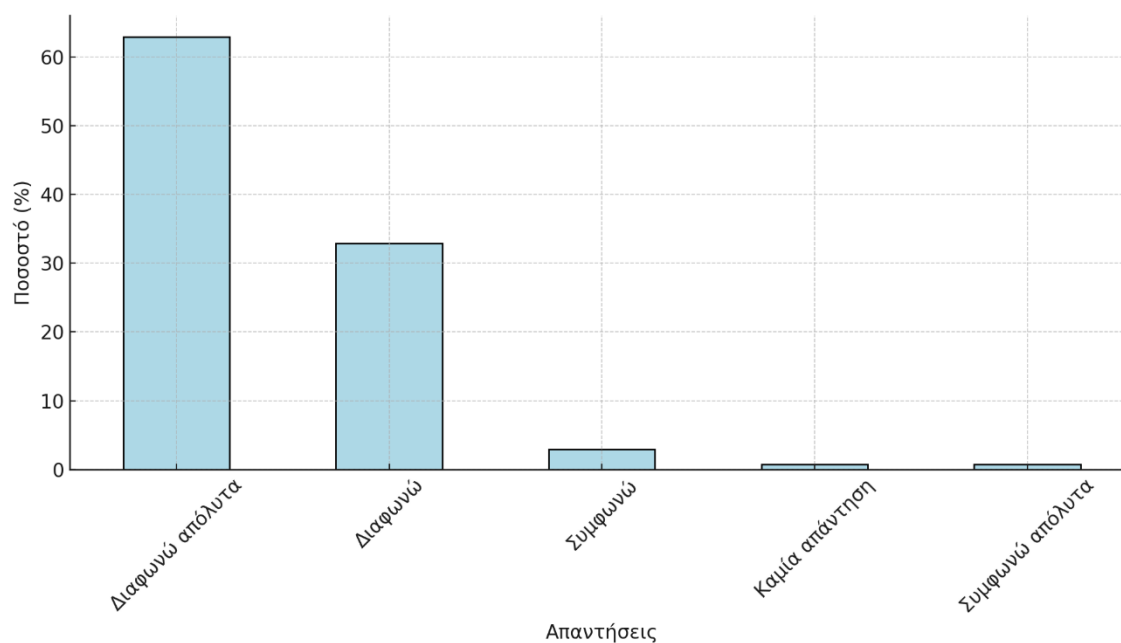
8.Θα προσκαλούσα τη Χριστίνα στα γενέθλια του παιδιού μου



Σχετικά με την ιδέα ότι δεν θα ήταν επιθυμητό για κάποιον εάν η Χριστίνα ήταν η καλύτερη φίλη του παιδιού τους ($M=1.41$, $SD=0.59$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με αυτή τη δήλωση. Συγκεκριμένα, το 62.9% "Διαφωνεί απόλυτα", ενώ το 32.9% απλά "Διαφωνεί". Συνολικά, το 95.8% των συμμετεχόντων διαφωνεί σε κάποιο βαθμό με την πρόταση. Από την άλλη πλευρά, το 2.9% "Συμφωνεί" και το 0.7% "Συμφωνεί απόλυτα". Τέλος, το 0.7% του δείγματος δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 9.Δεν θα μου άρεσε, εάν η Χριστίνα ήταν η καλύτερη φίλη του παιδιού μου | Ποσοστό |
|---|---------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 62.9% |
| Διαφωνώ | 32.9% |
| Συμφωνώ | 2.9% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

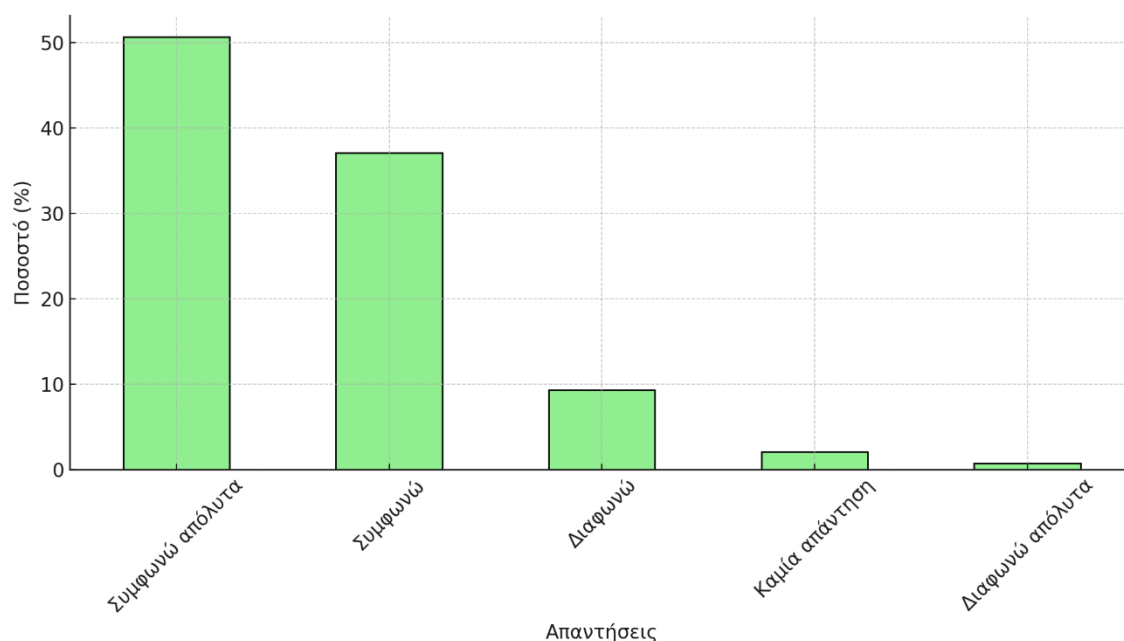
9.Δεν θα μου άρεσε, εάν η Χριστίνα ήταν η καλύτερη φίλη του παιδιού μου



Στην ανάλυση του δείγματος σχετικά με την άποψη των ανθρώπων για την ένταξη μαθητών όπως η Χριστίνα σε τυπικά σχολεία ($M=3.41$, $SD=0.69$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτή την ιδέα. Συγκεκριμένα, το 50.7% "Συμφωνεί απόλυτα", ενώ το 37.1% απλά "Συμφωνεί". Συνολικά, το 87.8% των συμμετεχόντων συμφωνεί σε κάποιο βαθμό με την πρόταση. Από την άλλη πλευρά, το 9.3% "Διαφωνεί" και το 0.7% "Διαφωνεί απόλυτα", με το συνολικό ποσοστό που διαφωνεί να φθάνει το 10%. Τέλος, το 2.1% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 10.Πιστεύω ότι σε μαθητές όπως η Χριστίνα θα έπρεπε να δίνεται η ευκαιρία για ένταξη σε τυπικά σχολεία | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 50.7% |
| Συμφωνώ | 37.1% |
| Διαφωνώ | 9.3% |
| Καμία απάντηση | 2.1% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 0.7% |

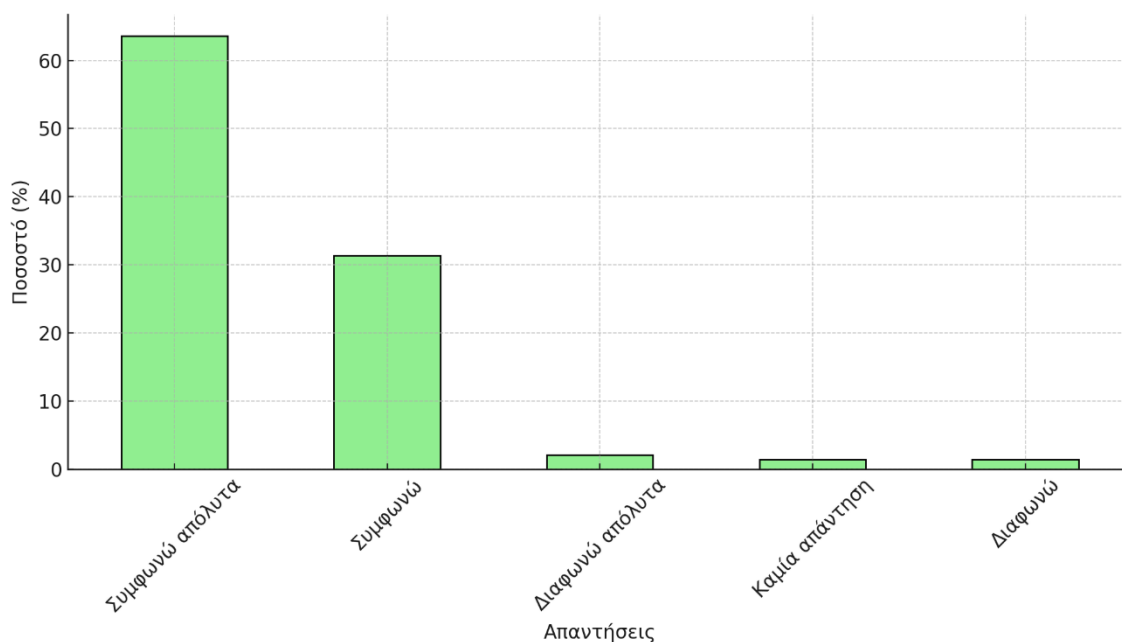
10.Πιστεύω ότι σε μαθητές όπως η Χριστίνα θα έπρεπε να δίνεται η ευκαιρία για ένταξη σε τυπικά σχολεία



Σχετικά με την άποψη των ανθρώπων για το εάν θα επέτρεπαν στο παιδί τους να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες για να παίξει ($M=3.59$, $SD=0.63$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει θετική στάση. Συγκεκριμένα, το 63.6% "Συμφωνεί απόλυτα" με την ιδέα, ενώ το 31.4% απλά "Συμφωνεί". Συνολικά, το 95% των συμμετεχόντων θα επέτρεπε στο παιδί τους να πάει στο σπίτι ενός τέτοιου παιδιού για να παίξει. Από την άλλη πλευρά, το 2.1% "Διαφωνεί απόλυτα" και το 1.4% "Διαφωνεί", με το συνολικό ποσοστό που διαφωνεί να αγγίζει το 3.5%. Τέλος, το 1.4% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 11.Θα επέτρεπα στο παιδί μου να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες για να παίξει | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 63.6% |
| Συμφωνώ | 31.4% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 2.1% |
| Διαφωνώ | 1.4% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |

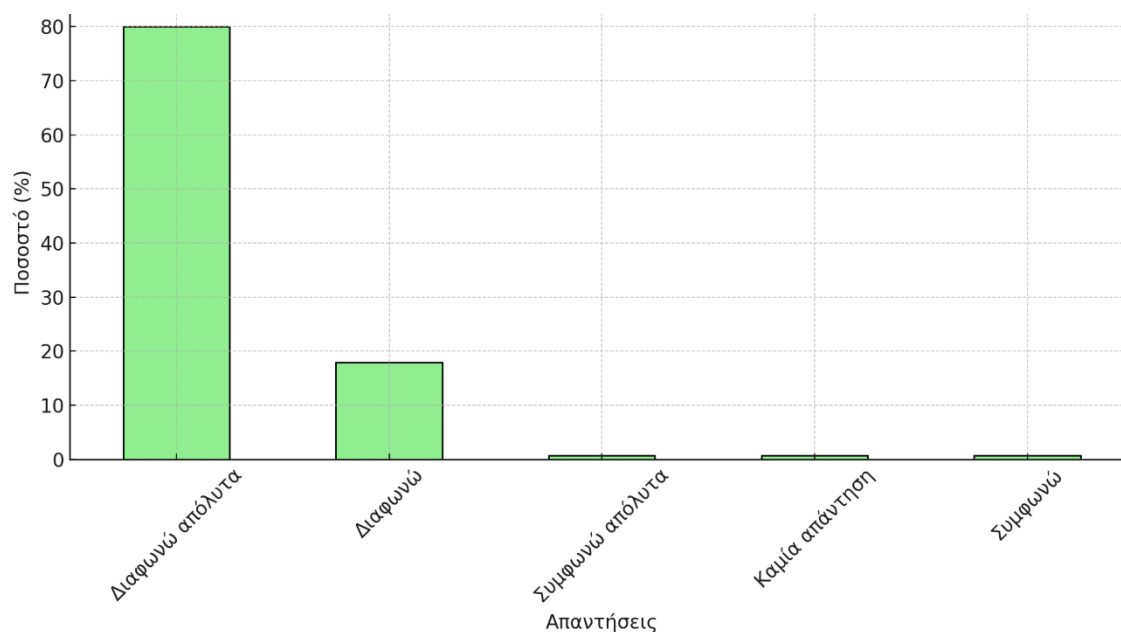
11.Θα επέτρεπα στο παιδί μου να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες για να παίξει



Σχετικά με τη δήλωση περί ενόχλησης από το να μένει ένα παιδί όπως η Χριστίνα στη διπλανή πόρτα ($M=1.22$, $SD=0.48$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, το 80.0% "Διαφωνεί απόλυτα" και το 17.9% απλά "Διαφωνεί". Συνολικά, το 97.9% των συμμετεχόντων διαφωνεί σε κάποιο βαθμό με τη δήλωση. Από την άλλη πλευρά, τόσο το "Συμφωνώ" όσο και το "Συμφωνώ απόλυτα" αντιστοιχούν σε ποσοστό 0.7% για κάθε κατηγορία. Τέλος, το 0.7% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 12.Θα με ενοχλούσε να μένει ένα παιδί όπως η Χριστίνα στη διπλανή πόρτα | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 80.0% |
| Διαφωνώ | 17.9% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 0.7% |
| Συμφωνώ | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

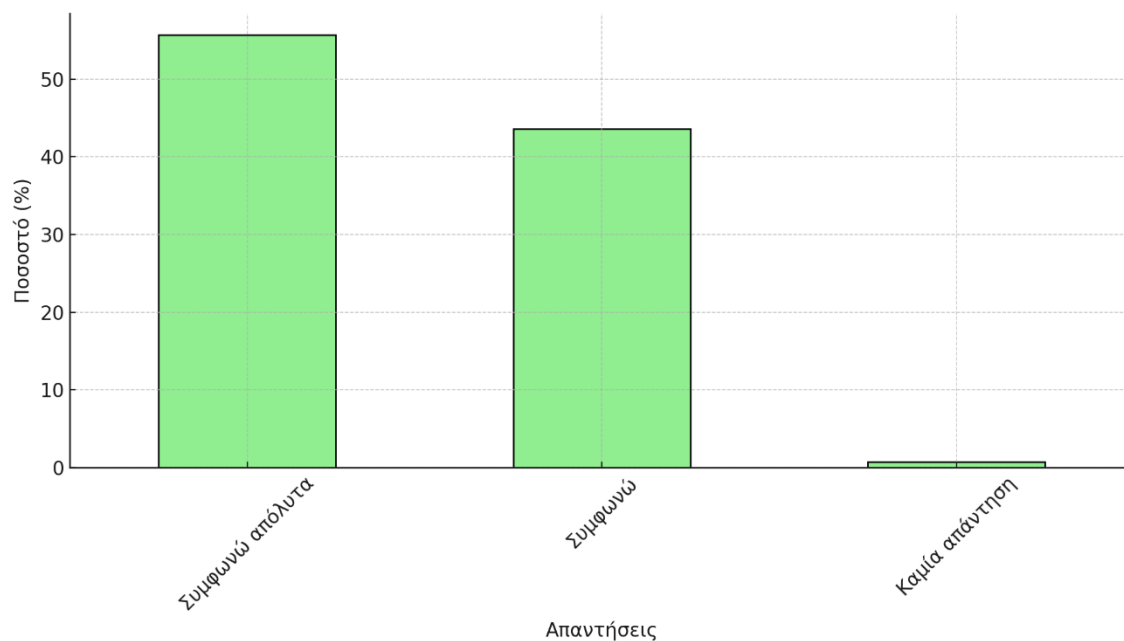
12.Θα με ενοχλούσε να μένει ένα παιδί όπως η Χριστίνα στη διπλανή πόρτα



Όσον αφορά την άποψη ότι παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τους εαυτούς τους ($M=3.56$, $SD=0.50$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτή τη δήλωση. Συγκεκριμένα, το 55.7% "Συμφωνεί απόλυτα", ενώ το 43.6% απλά "Συμφωνεί". Συνολικά, το 99.3% των συμμετεχόντων συμφωνεί σε κάποιο βαθμό με την πρόταση, ενώ μόλις το 0.7% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 13. Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τους εαυτούς τους | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 55.7% |
| Συμφωνώ | 43.6% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

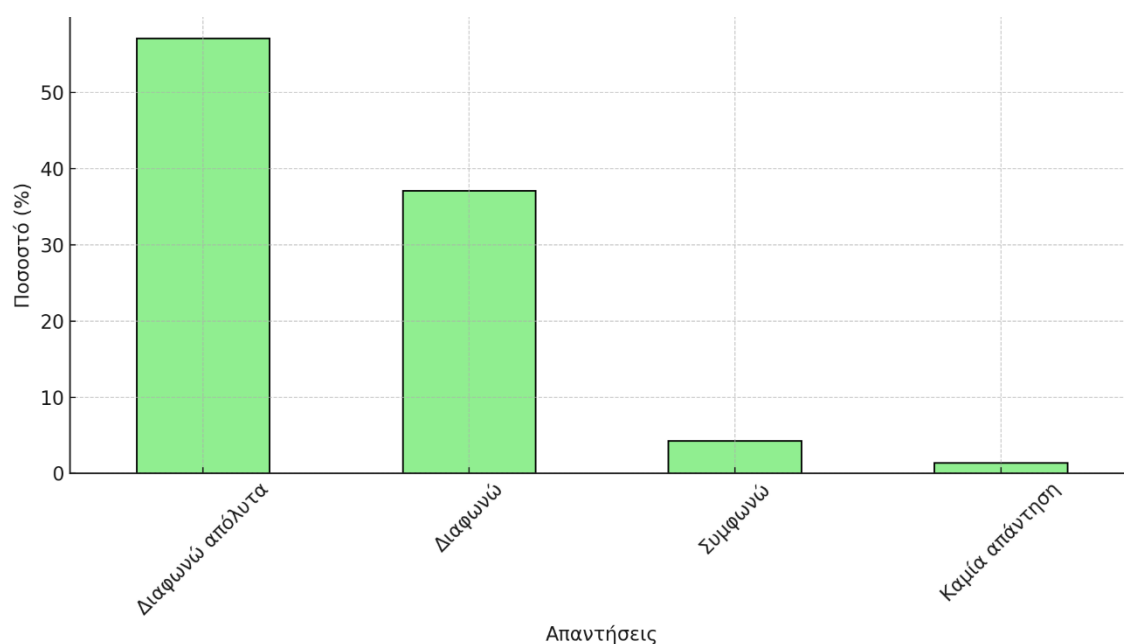
13. Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τους εαυτούς τους



Σχετικά με τη δήλωση ότι θα ανησυχούσαν εάν η Χριστίνα καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί τους ($M=1.46$, $SD=0.58$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, το 57.1% "Διαφωνεί απόλυτα" ενώ το 37.1% απλά "Διαφωνεί". Συνολικά, το 94.2% των συμμετεχόντων διαφωνεί σε κάποιο βαθμό με τη δήλωση. Από την άλλη πλευρά, μόλις το 4.3% "Συμφωνεί" με την άποψη ότι θα ανησυχούσαν σε μια τέτοια περίπτωση. Τέλος, το 1.4% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 14.Θα ανησυχούσα, αν η Χριστίνα καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί μου | Ποσοστό |
|---|---------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 57.1% |
| Διαφωνώ | 37.1% |
| Συμφωνώ | 4.3% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |

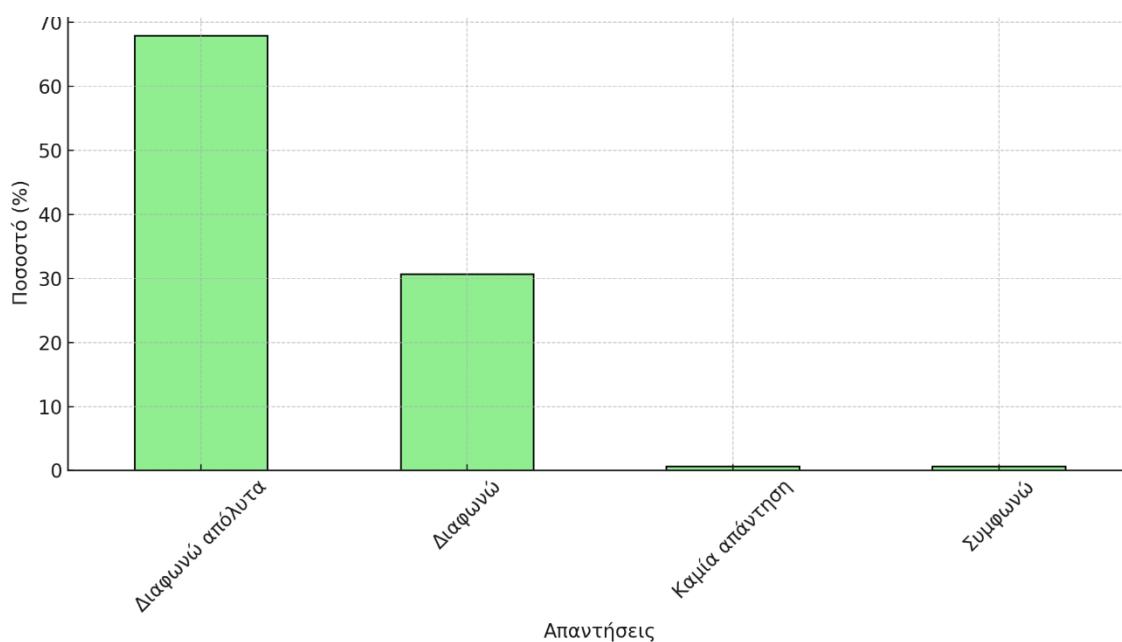
14.Θα ανησυχούσα, αν η Χριστίνα καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί μου



Αναφορικά με τη δήλωση ότι θα ανησυχούσαν εάν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έπαιζε στο σπίτι τους ($M=1.32$, $SD=0.48$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, το 67.9% "Διαφωνεί απόλυτα", ενώ το 30.7% απλά "Διαφωνεί". Συνολικά, το 98.6% των συμμετεχόντων διαφωνεί σε κάποιο βαθμό με τη δήλωση. Από την άλλη πλευρά, μόλις το 0.7% "Συμφωνεί" με τη δήλωση ότι θα ανησυχούσαν σε μια τέτοια περίπτωση. Τέλος, το 0.7% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 15.Θα ανησυχούσα, αν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έπαιζε στο σπίτι μας | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 67.9% |
| Διαφωνώ | 30.7% |
| Συμφωνώ | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

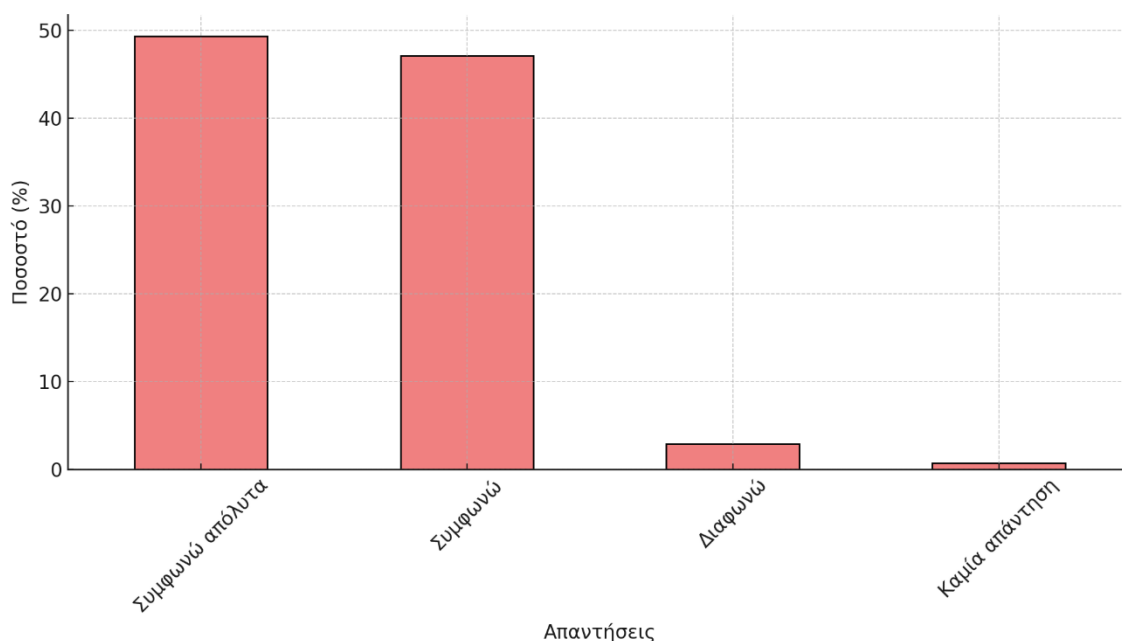
15.Θα ανησυχούσα, αν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έπαιζε στο σπίτι μας



Σε ό,τι αφορά τη δήλωση ότι οι μαθητές όπως η Χριστίνα έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ($M=3.47$, $SD=0.55$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, το 49.3% "Συμφωνεί απόλυτα", ενώ το 47.1% απλά "Συμφωνεί". Συνολικά, το 96.4% των συμμετεχόντων συμφωνεί σε κάποιο βαθμό με τη δήλωση. Από την άλλη πλευρά, μόλις το 2.9% "Διαφωνεί" με την άποψη ότι οι μαθητές όπως η Χριστίνα θα έπρεπε να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τέλος, το 0.7% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 16.Οι μαθητές όπως η Χριστίνα έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 49.3% |
| Συμφωνώ | 47.1% |
| Διαφωνώ | 2.9% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

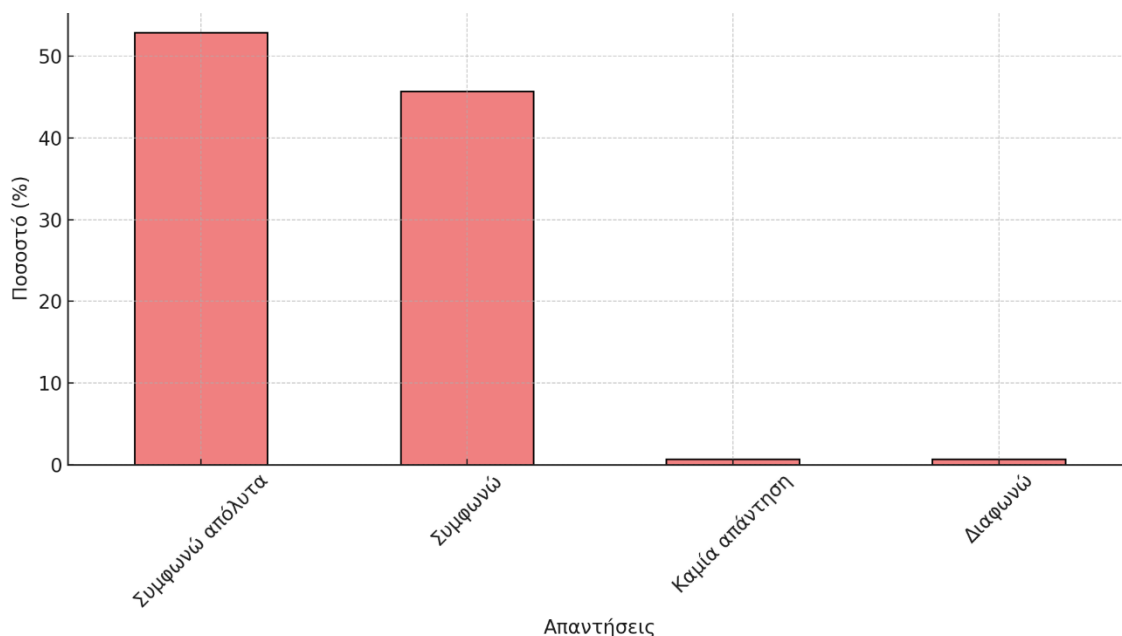
16. Οι μαθητές όπως η Χριστίνα έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά



Σε σχέση με τη δήλωση ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανά να κάνουν νέους φίλους ($M=3.53$, $SD=0.51$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, το 52.9% "Συμφωνεί απόλυτα" και το 45.7% απλά "Συμφωνεί". Συνολικά, το 98.6% των συμμετεχόντων συμφωνεί σε κάποιο βαθμό με τη δήλωση. Εναντίον της άποψης αυτής εκφράζεται μόλις το 0.7% που "Διαφωνεί". Τέλος, το 0.7% των συμμετεχόντων δεν παρείχε καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση.

| 17.Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανά να κάνουν νέους φίλους | Ποσοστό |
|---|---------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 52.9% |
| Συμφωνώ | 45.7% |
| Διαφωνώ | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

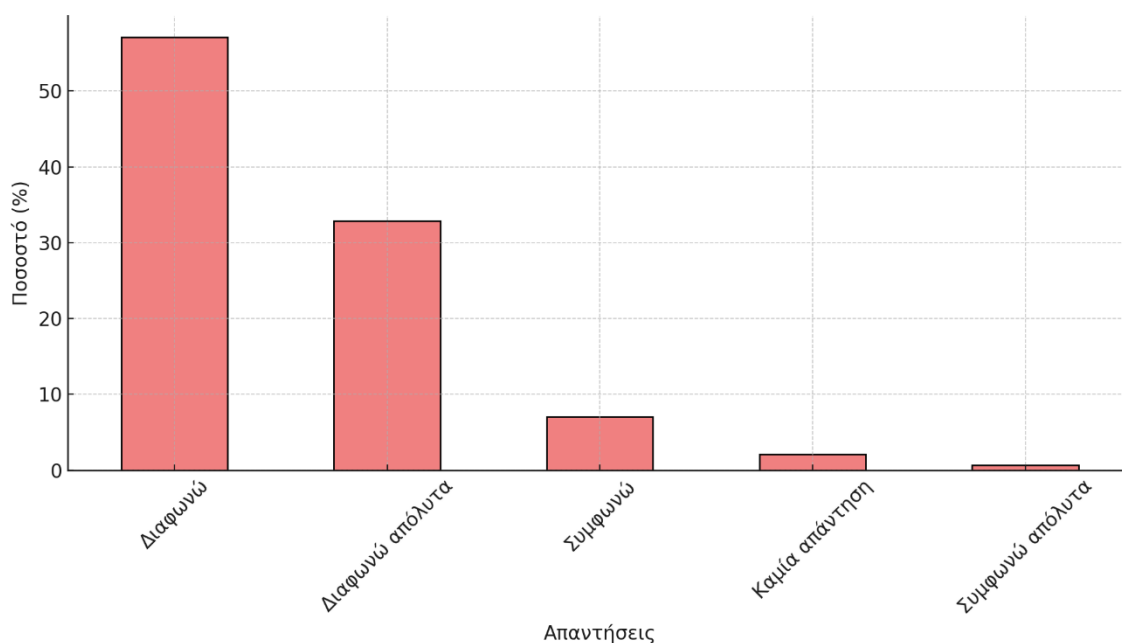
17. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανά να κάνουν νέους φίλους



Όταν ρωτήθηκαν για τη δήλωση ότι το να έχουν ένα παιδί σαν τη Χριστίνα δίπλα στο σπίτι τους θα αποτελούσε μια πολύ μεγάλη ευθύνη ($M=1.75$, $SD=0.61$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, το 57.1% των συμμετεχόντων "Διαφωνεί", ενώ το 32.9% "Διαφωνεί απόλυτα". Αυτό σημαίνει ότι το 90% των συμμετεχόντων δεν συμφωνεί με τη δήλωση. Από την άλλη πλευρά, το 7.1% "Συμφωνεί" και μόλις το 0.7% "Συμφωνεί απόλυτα". Τέλος, το 2.1% των συμμετεχόντων δεν έδωσε καμία απάντηση στην ερώτηση.

| 18. Το να έχουμε ένα παιδί όπως τη Χριστίνα δίπλα στο σπίτι μας, θα ήταν πολύ μεγάλη ευθύνη | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ | 57.1% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 32.9% |
| Συμφωνώ | 7.1% |
| Καμία απάντηση | 2.1% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 0.7% |

18. Το να έχουμε ένα παιδί όπως τη Χριστίνα δίπλα στο σπίτι μας, θα ήταν πολύ μεγάλη ευθύνη



Σχετικά με τη δήλωση "Δεν θα ήξερα τι να πω στη Χριστίνα" ($M=1.61, SD=0.58$), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, το 50.0% των συμμετεχόντων "Διαφωνεί" με τη δήλωση, ενώ το 43.6% "Διαφωνεί απόλυτα". Αυτό σημαίνει ότι συνολικά, το 93.6% των συμμετεχόντων δεν συμφωνεί με την ιδέα ότι δεν θα ήξεραν τι να πουν στη Χριστίνα. Από την άλλη πλευρά, το 5.0% των συμμετεχόντων "Συμφωνεί" με τη δήλωση. Τέλος, το 1.4% δεν έδωσε καμία απάντηση στην ερώτηση.

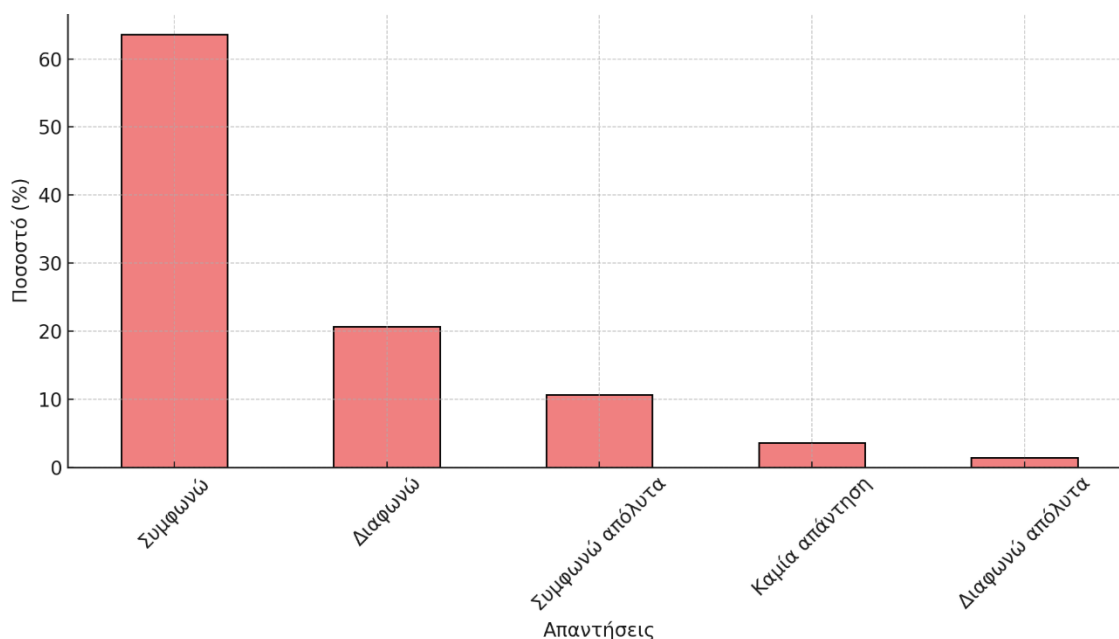
| 19. Δεν θα ήξερα τι να πω στη Χριστίνα | | Ποσοστό |
|---|--|----------------|
| Διαφωνώ | | 50.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | | 43.6% |
| Συμφωνώ | | 5.0% |
| Καμία απάντηση | | 1.4% |



Σχετικά με τη δήλωση ότι "Παιδιά όπως η Χριστίνα συμπεριφέρονται σωστά σε μια τυπική τάξη" ($M=2.87$, $SD=0.61$), τα αποτελέσματα παρουσιάζουν μια σαφή τάση προς την συμφωνία. Το 63.6% των συμμετεχόντων "Συμφωνεί" με τη δήλωση, ενώ το 10.7% "Συμφωνεί απόλυτα", καταλήγοντας σε ένα συνολικό ποσοστό συμφωνίας του 74.3%. Από την άλλη πλευρά, το 20.7% "Διαφωνεί" και μόλις το 1.4% "Διαφωνεί απόλυτα". Έτσι, το συνολικό ποσοστό των συμμετεχόντων που διαφωνεί είναι 22.1%. Τέλος, το 3.6% των συμμετεχόντων δεν έδωσε καμία απάντηση στην ερώτηση.

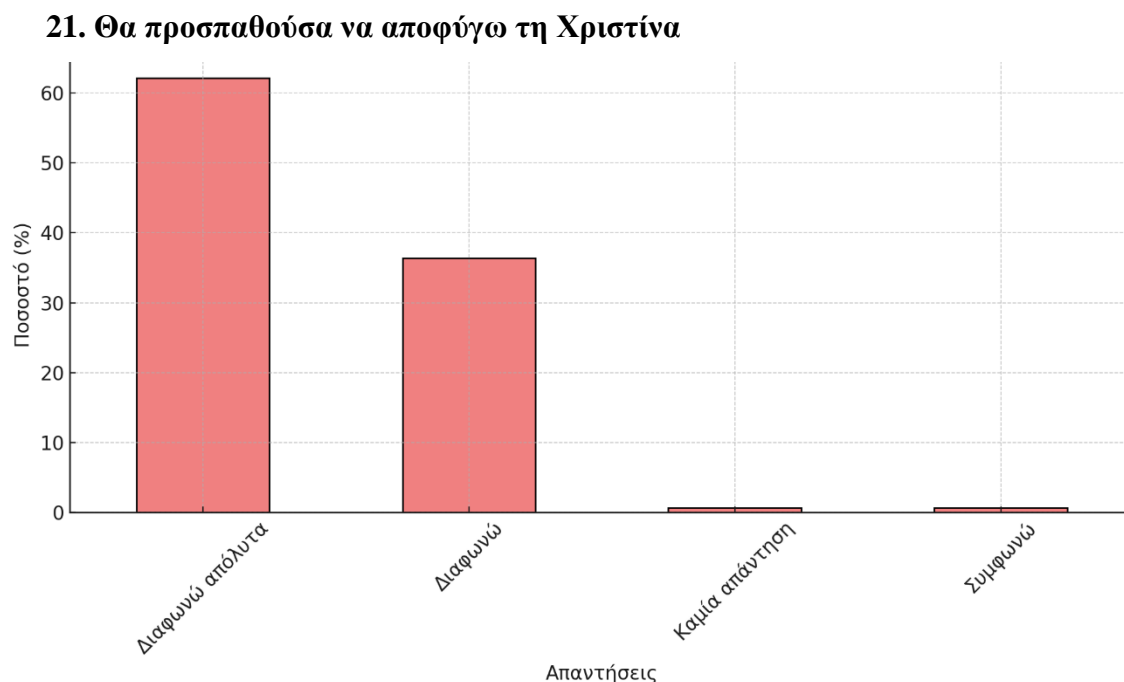
| 20.Παιδιά όπως η Χριστίνα συμπεριφέρονται σωστά σε μια τυπική τάξη | Ποσοστό |
|--|---------|
| Συμφωνώ | 63.6% |
| Διαφωνώ | 20.7% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 10.7% |
| Καμία απάντηση | 3.6% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 1.4% |

20. Παιδιά όπως η Χριστίνα συμπεριφέρονται σωστά σε μια τυπική τάξη



Σχετικά με τη δήλωση ότι "Θα προσπαθούσα να αποφύγω τη Χριστίνα" ($M=1.38$, $SD=0.50$), τα αποτελέσματα δείχνουν μια ξεκάθαρη τάση προς τη διαφωνία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, το 62.1%, "Διαφωνεί απόλυτα" με αυτήν τη δήλωση, ενώ το 36.4% απλώς "Διαφωνεί", οδηγώντας σε ένα συνολικό ποσοστό διαφωνίας του 98.5%. Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό των συμμετεχόντων που "Συμφωνούν" είναι μόλις το 0.7%. Τέλος, το 0.7% των συμμετεχόντων δεν έδωσε καμία απάντηση στην ερώτηση.

| 21.Θα προσπαθούσα να αποφύγω τη Χριστίνα | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 62.1% |
| Διαφωνώ | 36.4% |
| Συμφωνώ | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |



Όταν ρωτήθηκαν για τη δήλωση ότι "Παιδιά όπως η Χριστίνα είναι βάρος για τις οικογένειές τους" ($M=1.30$, $SD=0.53$), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφώνησε σθεναρά. Συγκεκριμένα, το 72.1% "Διαφωνεί απόλυτα" με την πρόταση, ενώ ένα επιπλέον ποσοστό 25.0% απλώς "Διαφωνεί", οδηγώντας σε ένα συνολικό ποσοστό διαφωνίας του 97.1%. Από την άλλη πλευρά, μόλις το 1.4% των συμμετεχόντων "Συμφωνώ" με την πρόταση και το 0.7% "Συμφωνεί απόλυτα". Τέλος, το 0.7% των συμμετεχόντων δεν έδωσε καμία απάντηση στην ερώτηση.

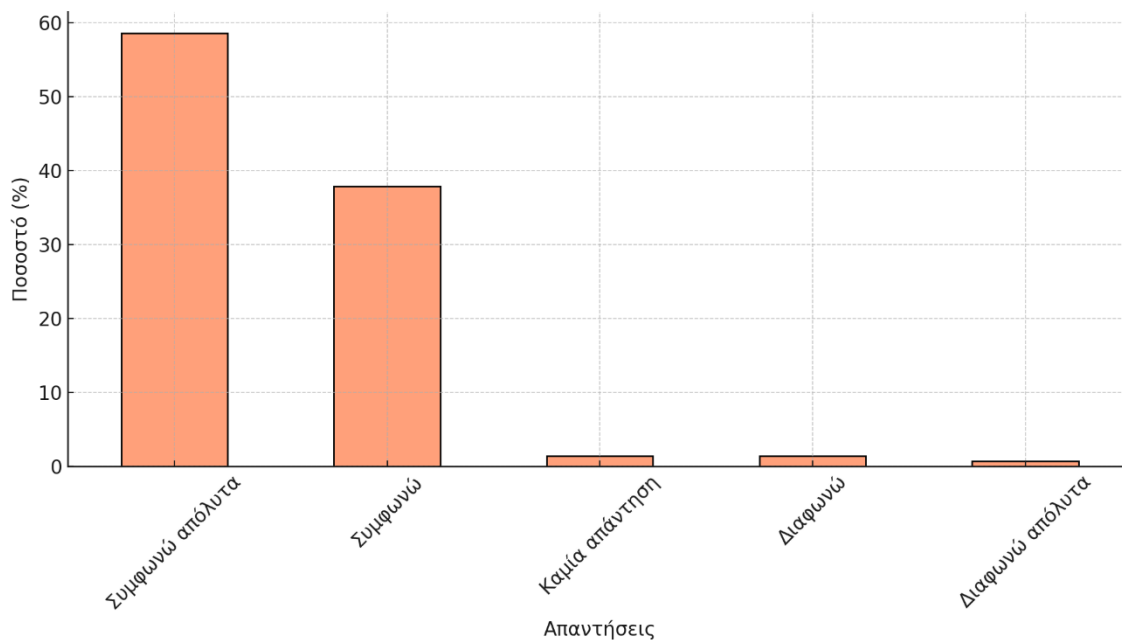
| 22.Παιδιά όπως η Χριστίνα είναι βάρος για τις οικογένειές τους | Ποσοστό |
|--|---------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 72.1% |
| Διαφωνώ | 25.0% |
| Συμφωνώ | 1.4% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |



Σχετικά με την πρόταση "Δεν θα με ενοχλούσε αν η Χριστίνα προσκαλούσε το γιο ή την κόρη μου στο σπίτι του" ($M=3.57$, $SD=0.56$), τα περισσότερα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράστηκαν θετικά. Συγκεκριμένα, το 58.6% "Συμφωνεί απόλυτα" και ένα επιπλέον ποσοστό 37.9% απλώς "Συμφωνεί", οδηγώντας σε ένα συνολικό ποσοστό συμφωνίας του 96.5%. Από την άλλη πλευρά, μόνο το 1.4% των συμμετεχόντων "Διαφωνεί" με την πρόταση και μόνο το 0.7% "Διαφωνεί απόλυτα". Τέλος, το 1.4% των συμμετεχόντων δεν παρείχε απάντηση στην ερώτηση.

| 23. Δεν θα με ενοχλούσε αν η Χριστίνα προσκαλούσε το γιο ή την κόρη μου στο σπίτι του | Ποσοστό |
|---|---------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 58.6% |
| Συμφωνώ | 37.9% |
| Διαφωνώ | 1.4% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 0.7% |

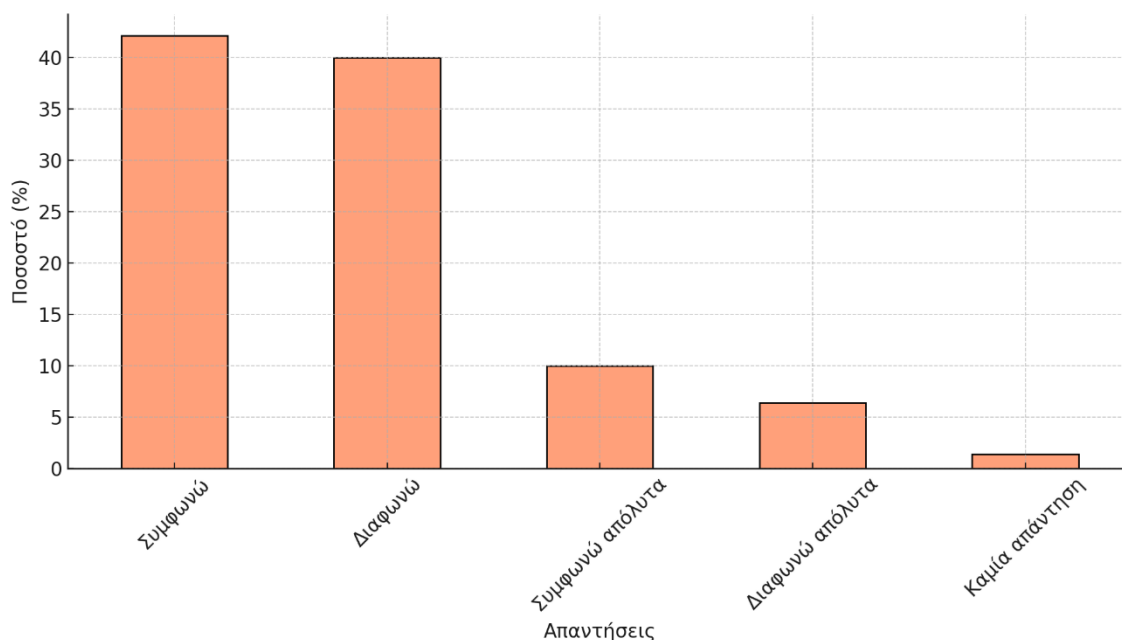
23. Δεν θα με ενοχλούσε αν η Χριστίνα προσκαλούσε το γιο ή την κόρη μου στο σπίτι του



Σε σχέση με τη δήλωση "Οι δάσκαλοι τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών όπως της Χριστίνας" ($M=2.57$, $SD=0.76$), τα αποτελέσματα δείχνουν μια σχετική ισορροπία ανάμεσα σε συμφωνία και διαφωνία. Το 42.1% των συμμετεχόντων "Συμφωνεί" με τη δήλωση, ενώ το 10.0% "Συμφωνεί απόλυτα", οδηγώντας σε ένα συνολικό ποσοστό συμφωνίας του 52.1%. Από την άλλη πλευρά, το 40.0% "Διαφωνεί" και το 6.4% "Διαφωνεί απόλυτα", με συνολικό ποσοστό διαφωνίας 46.4%. Επιπρόσθετα, το 1.4% των συμμετεχόντων δεν παρείχε απάντηση στην ερώτηση.

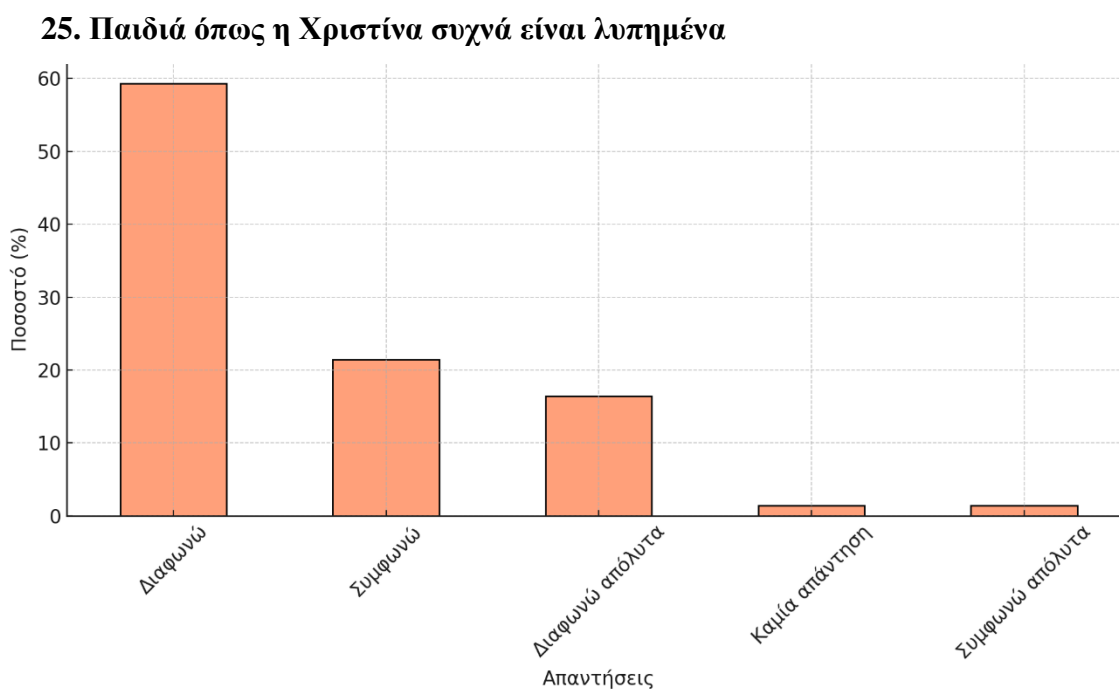
| 24.Οι δάσκαλοι τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών όπως της Χριστίνας | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ | 42.1% |
| Διαφωνώ | 40.0% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 10.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6.4% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |

24. Οι δάσκαλοι τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών όπως της Χριστίνας



Αναφορικά με την άποψη ότι "Παιδιά όπως η Χριστίνα συχνά είναι λυπημένα" ($M=2.08$, $SD=0.66$), τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια σαφή τάση προς τη διαφωνία. Συγκεκριμένα, το 59.3% των συμμετεχόντων "Διαφωνεί" με τη δήλωση, ενώ το 16.4% "Διαφωνεί απόλυτα", φτάνοντας έτσι σε ένα συνολικό ποσοστό διαφωνίας του 75.7%. Από την άλλη πλευρά, το 21.4% "Συμφωνεί" και μόλις το 1.4% "Συμφωνεί απόλυτα", με συνολικό ποσοστό συμφωνίας 22.8%. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που δεν παρείχαν απάντηση ανέρχεται στο 1.4%.

| 25. Παιδιά όπως η Χριστίνα συχνά είναι λυπημένα | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ | 59.3% |
| Συμφωνώ | 21.4% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 16.4% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 1.4% |
| Καμία απάντηση | 1.4% |



Σε σχέση με τη δήλωση "Θα βοηθούσα τη Χριστίνα, αν την κορόιδευαν" ($M=3.62$, $SD=0.70$), τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ισχυρή τάση προς τη συμφωνία. Το μεγάλο ποσοστό του 70.0% των συμμετεχόντων "Συμφωνεί απόλυτα", ενώ ένα ακόμα 25.0% "Συμφωνεί", φτάνοντας έτσι σε ένα συνολικό ποσοστό συμφωνίας του 95.0%. Από την άλλη πλευρά, μόνο το 4.3% "Διαφωνεί απόλυτα" με τη δήλωση. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που δεν παρείχαν απάντηση ανέρχεται στο 0.7%.

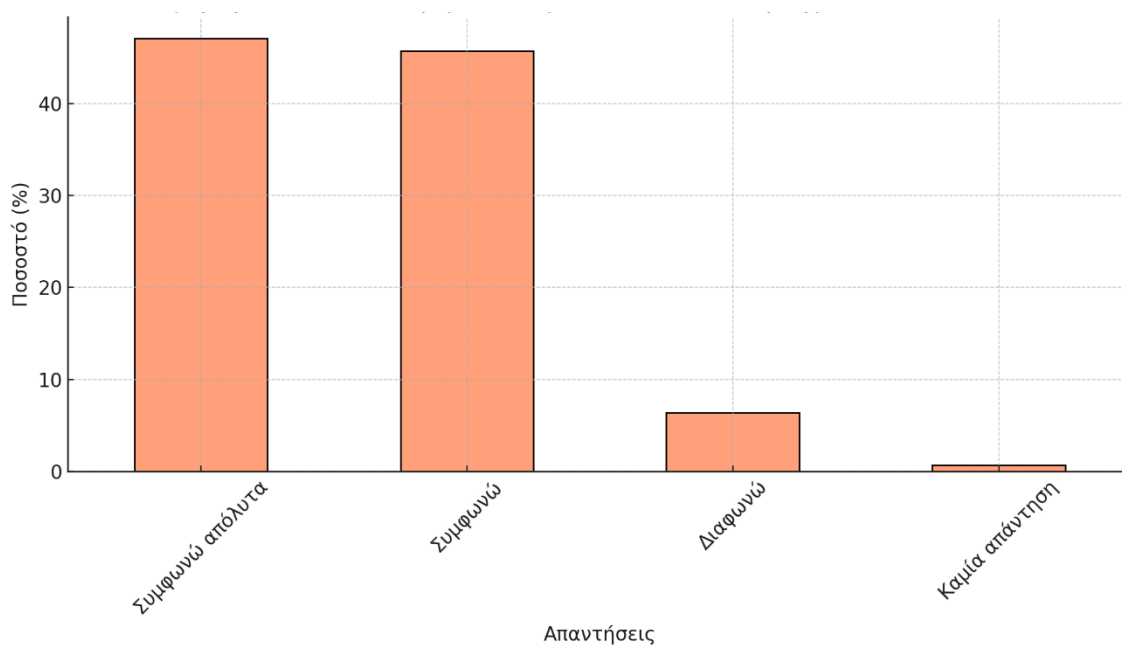
| 26.Θα βοηθούσα τη Χριστίνα, αν την κορόιδευαν | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 70.0% |
| Συμφωνώ | 25.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 4.3% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |



Αναφορικά με τη δήλωση "Παιδιά όπως η Χριστίνα, ενδιαφέρονται για τόσα πολλά πράγματα όσα και τα παιδιά μου" ($M=3.41$, $SD=0.61$), τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν μια ισχυρή τάση προς τη συμφωνία. Ένα σημαντικό ποσοστό του 47.1% των συμμετεχόντων "Συμφωνεί απόλυτα", ενώ ένα πρόσθετο ποσοστό του 45.7% "Συμφωνεί". Αυτό οδηγεί σε ένα συνολικό ποσοστό συμφωνίας του 92.8%. Από την άλλη πλευρά, το 6.4% των συμμετεχόντων "Διαφωνεί" με τη δήλωση. Το ποσοστό των ατόμων που δεν παρείχαν απάντηση ανέρχεται στο 0.7%.

| 27.Παιδιά όπως η Χριστίνα, ενδιαφέρονται για τόσα πολλά πράγματα όσα και τα παιδιά μου | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 47.1% |
| Συμφωνώ | 45.7% |
| Διαφωνώ | 6.4% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

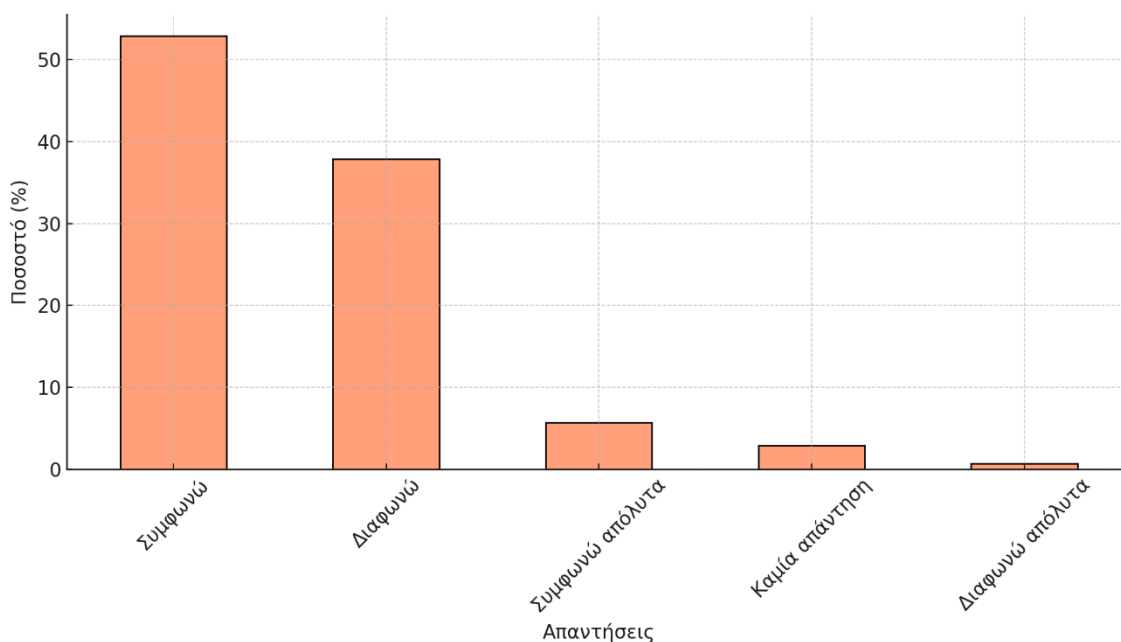
27. Παιδιά όπως η Χριστίνα, ενδιαφέρονται για τόσα πολλά πράγματα όσα και τα παιδιά μου



Σχετικά με τη δήλωση "Παιδιά όπως η Χριστίνα γνωρίζουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά στην τυπική τάξη" ($M=2.65$, $SD=0.60$), τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν μια μετριοπαθή τάση προς τη συμφωνία. Ένα ποσοστό του 52.9% των συμμετεχόντων "Συμφωνεί", ενώ ένα πρόσθετο ποσοστό του 5.7% "Συμφωνεί απόλυτα". Αυτό οδηγεί σε ένα συνολικό ποσοστό συμφωνίας του 58.6%. Αντίθετα, το 37.9% των συμμετεχόντων "Διαφωνεί" και το 0.7% "Διαφωνεί απόλυτα", φτάνοντας σε ένα συνολικό ποσοστό διαφωνίας του 38.6%. Το ποσοστό των ατόμων που δεν παρείχαν απάντηση ανέρχεται στο 2.9%.

| 28. Παιδιά όπως η Χριστίνα γνωρίζουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά στην τυπική τάξη | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ | 52.9% |
| Διαφωνώ | 37.9% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 5.7% |
| Καμία απάντηση | 2.9% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 0.7% |

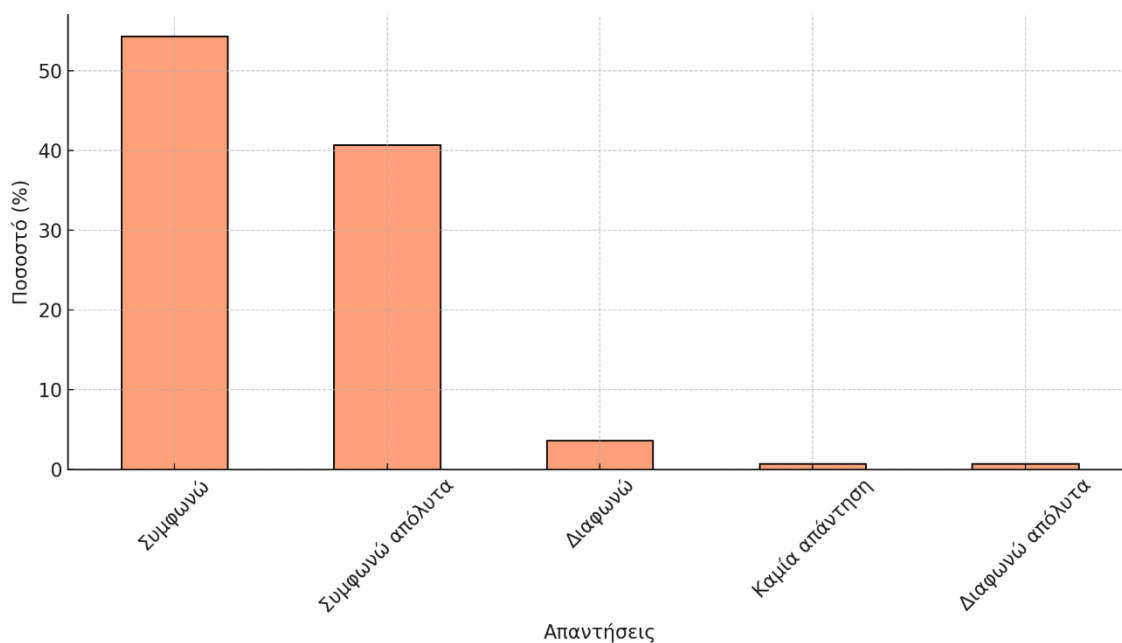
28. Παιδιά όπως η Χριστίνα γνωρίζουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά στην τυπική τάξη



Σχετικά με τη δήλωση "Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολείο με τους τυπικούς μαθητές" ($M=3.36$, $SD=0.59$), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκφράζει τη συμφωνία της. Συγκεκριμένα, το 54.3% των συμμετεχόντων "Συμφωνεί", ενώ ένα επιπλέον ποσοστό του 40.7% "Συμφωνεί απόλυτα", φτάνοντας σε ένα συνολικό ποσοστό συμφωνίας του 95%. Αντιθέτως, μόνο το 3.6% των συμμετεχόντων "Διαφωνεί" και το 0.7% "Διαφωνεί απόλυτα". Το ποσοστό των ατόμων που δεν παρείχαν απάντηση είναι 0.7%.

| 29. Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολείο με τους τυπικούς μαθητές | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ | 54.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 40.7% |
| Διαφωνώ | 3.6% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 0.7% |
| Καμία απάντηση | 0.7% |

29. Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολείο με τους τυπικούς μαθητές

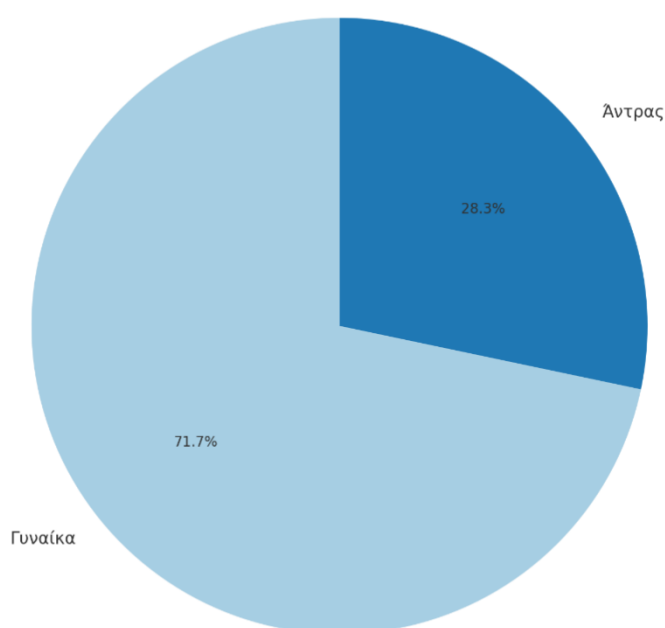


Περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Σχετικά με την κατανομή του φύλου των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ($M=1.72$, $SD=0.45$), τα αποτελέσματα δείχνουν μία ενδιαφέρουσα κατανομή. Το μεγαλύτερο ποσοστό, το 71.7%, αντιπροσωπεύεται από γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 28.3% από άντρες. Αυτό υποδεικνύει μία σημαντικά μεγαλύτερη συμμετοχή γυναικών γονέων στην έρευνα σε σχέση με τους άντρες.

| 1.Φύλο Γονέα | Ποσοστό |
|--------------|---------|
| Γυναίκα | 71.7% |
| Άντρας | 28.3% |

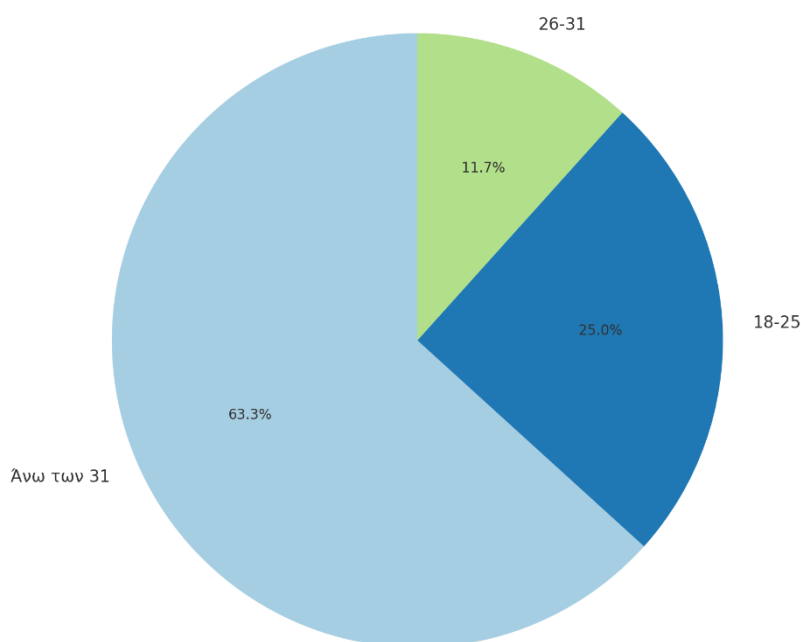
1. Φύλο Γονέα



Σχετικά με την ηλικιακή κατανομή των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ($M=2.38$, $SD=0.86$), τα δεδομένα παρουσιάζουν μια κατανομή που επικεντρώνεται κυρίως στις πιο ώριμες ηλικιακές ομάδες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων, το 63.3%, βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα άνω των 31 ετών. Η επόμενη μεγαλύτερη ομάδα, το 25.0%, αφορά γονείς ηλικίας 18-25 ετών, ενώ το 11.7% των γονέων έχει ηλικία μεταξύ 26-31 ετών.

| 2.Ηλικία Γονέα | Ποσοστό |
|----------------|---------|
| Άνω των 31 | 63.3% |
| 18-25 | 25.0% |
| 26-31 | 11.7% |

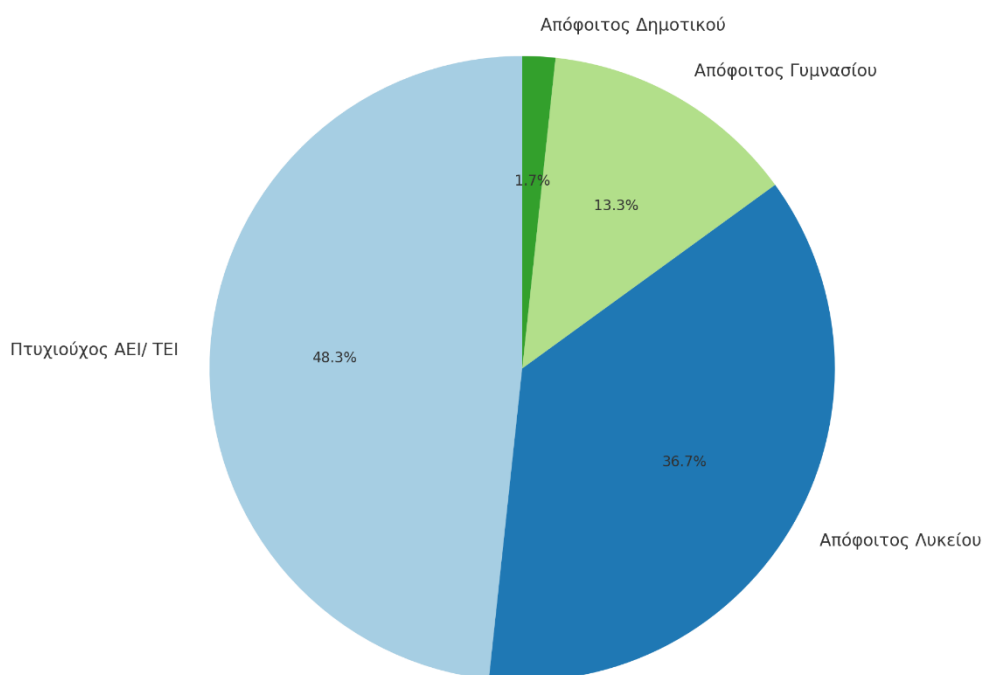
2. Ηλικία Γονέα



Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ($M=3.32$, $SD=0.76$), τα δεδομένα δείχνουν μια σημαντική κατανομή στα υψηλότερα επίπεδα μόρφωσης. Συγκεκριμένα, το 48.3% των γονέων είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Το 36.7% είναι απόφοιτοι λυκείου, ενώ το 13.3% έχει ολοκληρώσει τη μόρφωσή τους στο γυμνάσιο. Τέλος, μόνο το 1.7% των γονέων είναι απόφοιτοι δημοτικού.

| 3.Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα | Ποσοστό |
|----------------------------------|----------------|
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ ΤΕΙ | 48.3% |
| Απόφοιτος Λυκείου | 36.7% |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 13.3% |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 1.7% |

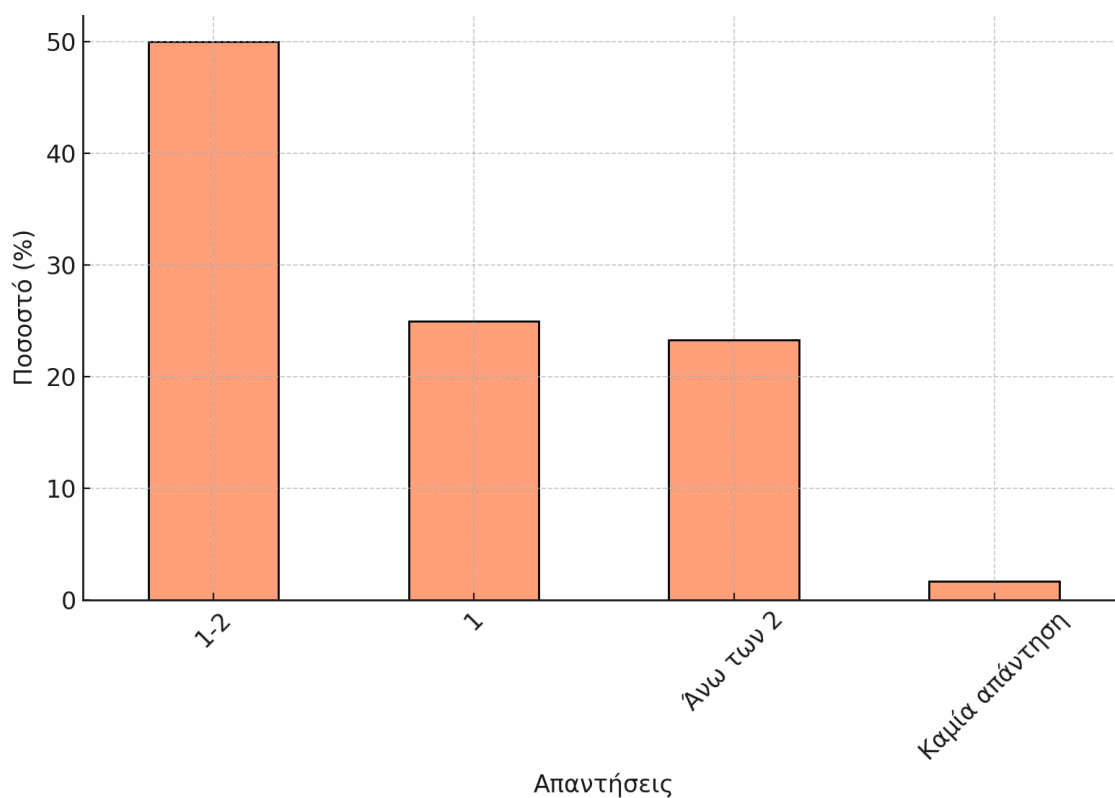
3. Μορφωτικό Επίπεδο



Σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που έχουν οι συμμετέχοντες γονείς στην έρευνα ($M=1.97$, $SD=1.00$), τα δεδομένα αποκαλύπτουν τα εξής: Το 50.0% των γονέων έχει 1 έως 2 παιδιά, ενώ το 25.0% έχει μόνο 1 παιδί. Το 23.3% των γονέων δηλώνει ότι έχει περισσότερα από 2 παιδιά. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι το 1.7% των συμμετεχόντων δεν παρείχε απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση.

| 4.Αριθμός Παιδιών | Ποσοστό |
|-------------------|---------|
| 1-2 | 50.0% |
| 1 | 25.0% |
| Άνω των 2 | 23.3% |
| Καμία απάντηση | 1.7% |

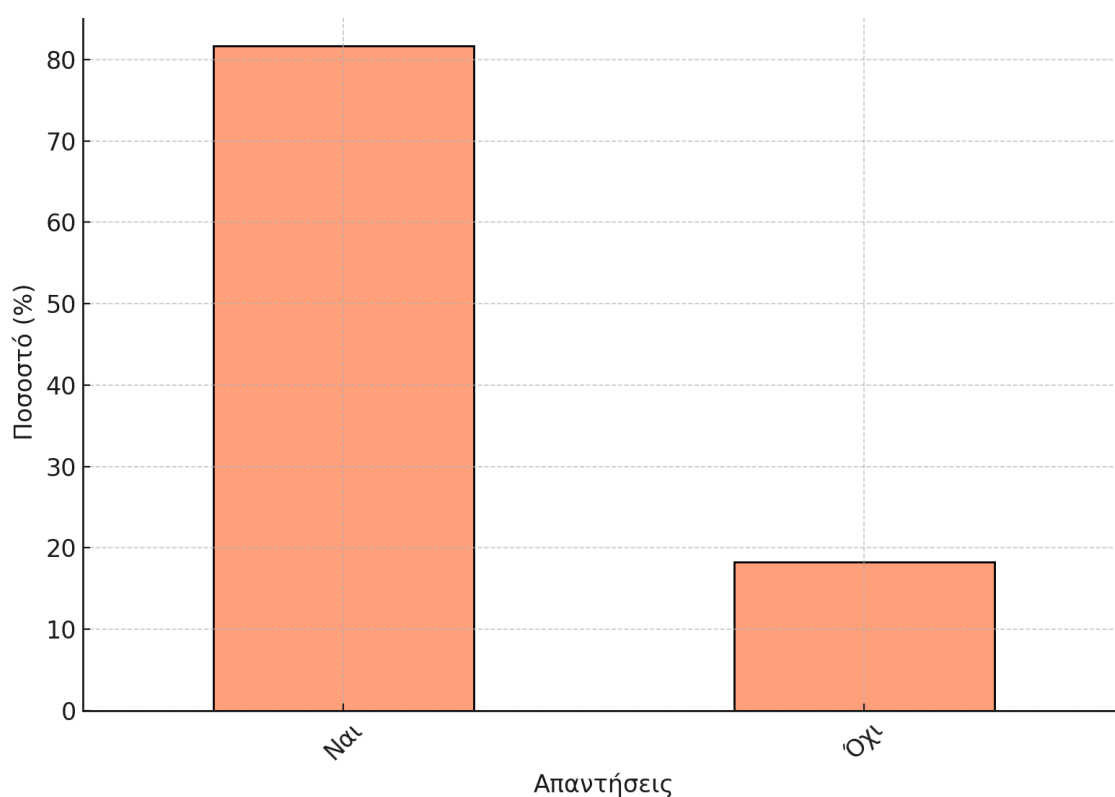
4. Αριθμός Παιδιών



Αναφορικά με την ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες γονείς στην έρευνα έχουν παιδιά με μαθησιακή δυσκολία ($M=1.18$, $SD=0.39$), τα δεδομένα είναι πολύ ενδεικτικά: Ένα σημαντικό ποσοστό, το 81.7%, απάντησε ότι έχει παιδιά με μαθησιακή δυσκολία, ενώ το 18.3% δήλωσε πως δεν έχει παιδιά με τέτοια χαρακτηριστικά.

| 5.Παιδί με μαθησιακή δυσκολία | Ποσοστό |
|-------------------------------|---------|
| Ναι | 81.7% |
| Όχι | 18.3% |

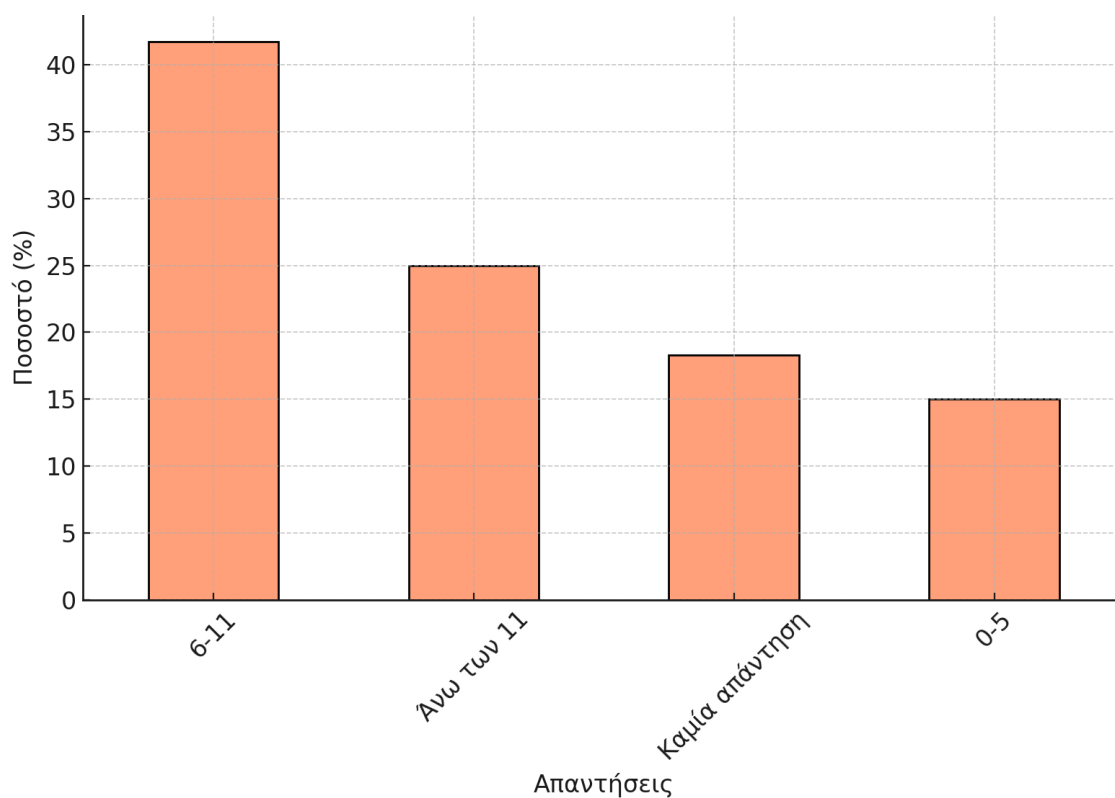
5. Παιδί με μαθησιακή δυσκολία



Αναφορικά με την ηλικία του παιδιού με μαθησιακή δυσκολία ($M=2.25$, $SD=0.97$), τα δεδομένα παρουσιάζουν την εξής κατανομή: Το 41.7% των παιδιών βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα των 6-11 ετών. Το 25.0% είναι άνω των 11 ετών, ενώ το 15.0% είναι στην ηλικιακή ομάδα των 0-5 ετών. Επιπλέον, το 18.3% των συμμετεχόντων δεν παρείχε απάντηση σχετικά με την ηλικία του παιδιού τους.

| 6.Ηλικία παιδιού με μαθησιακή δυσκολία | Ποσοστό |
|--|---------|
| 6-11 | 41.7% |
| Άνω των 11 | 25.0% |
| Καμία απάντηση | 18.3% |
| 0-5 | 15.0% |

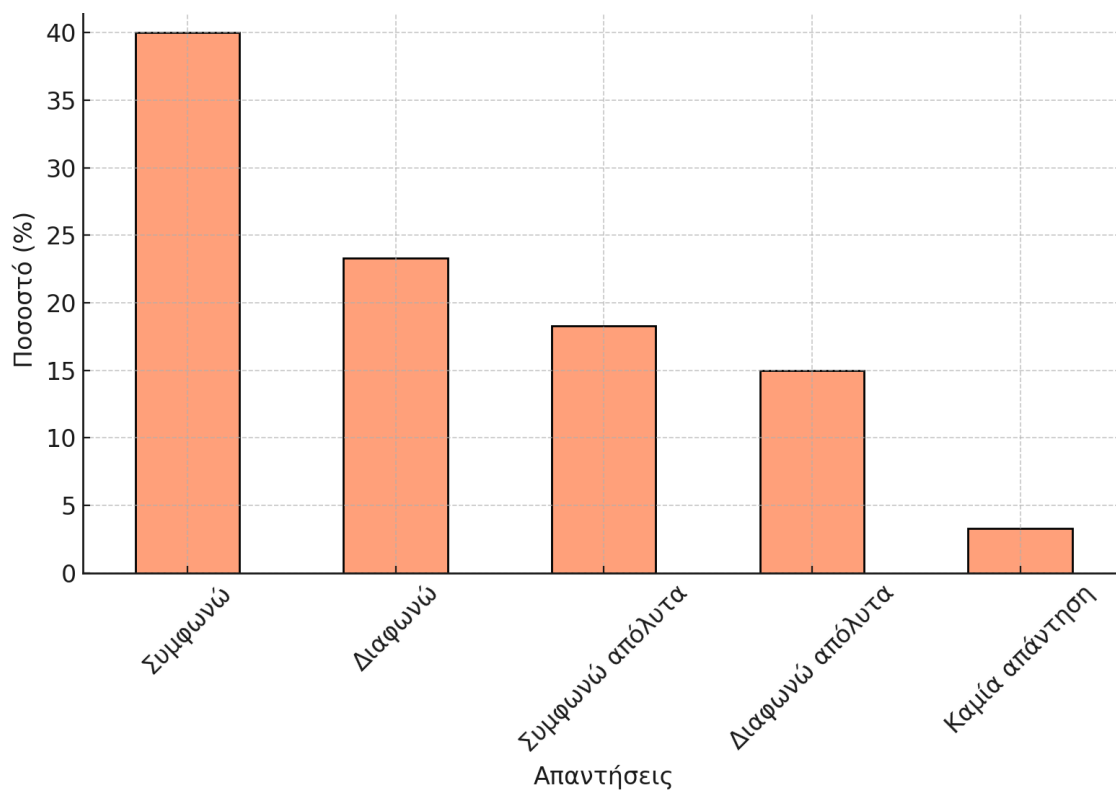
6. Ηλικία παιδιού με μαθησιακή δυσκολία



Σχετικά με το κατά πόσο η ένταξη προετοιμάζει καλύτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για τον πραγματικό κόσμο ($M=2.64$, $SD=0.96$), τα δεδομένα δείχνουν την εξής κατανομή απόψεων: Το 40.0% των συμμετεχόντων συμφωνεί με την πρόταση, ενώ το 23.3% διαφωνεί. Περαιτέρω, το 18.3% συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση, ενώ το 15.0% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 3.3% των απαντήσεων δεν παρείχε κάποια συγκεκριμένη απάντηση.

| 7. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ενταχθούν στον πραγματικό κόσμο | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ | 40.0% |
| Διαφωνώ | 23.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 18.3% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 15.0% |
| Καμία απάντηση | 3.3% |

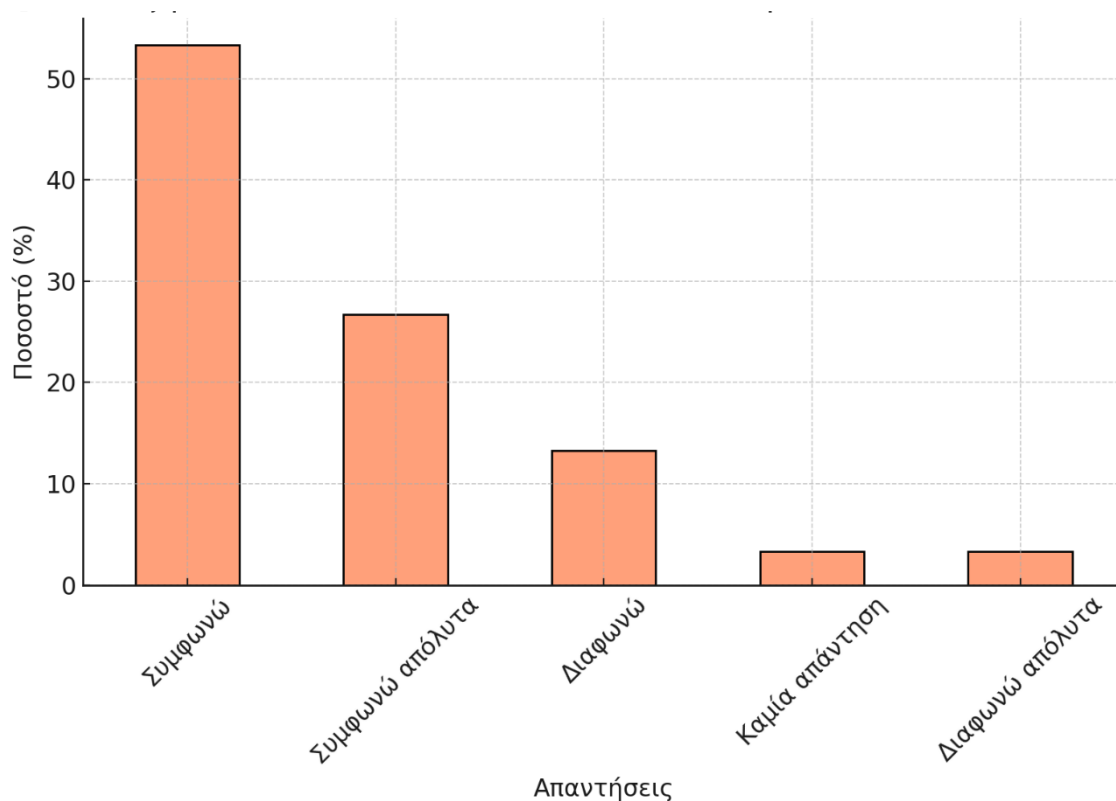
7. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ενταχθούν στον πραγματικό κόσμο



Σε ό,τι αφορά την άποψη για το αν η ένταξη κάνει τα παιδιά με ΜΔ να νιώθουν καλύτερα για τον εαυτό τους ($M=3.07$, $SD=0.74$), τα στοιχεία μας παρουσιάζουν την εξής κατανομή απόψεων: Το 53.3% των συμμετεχόντων συμφωνεί με την πρόταση και επιπλέον, το 26.7% τους συμφωνεί απόλυτα. Από την άλλη πλευρά, το 13.3% των συμμετεχόντων διαφωνεί, ενώ το 3.3% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 3.3% δεν παρείχε κάποια συγκεκριμένη απάντηση.

| 8.Η ένταξη είναι πιο πιθανό να κάνει τα παιδιά με ΜΔ να νιώσουν καλύτερα για τον εαυτό τους | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ | 53.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 26.7% |
| Διαφωνώ | 13.3% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 3.3% |
| Καμία απάντηση | 3.3% |

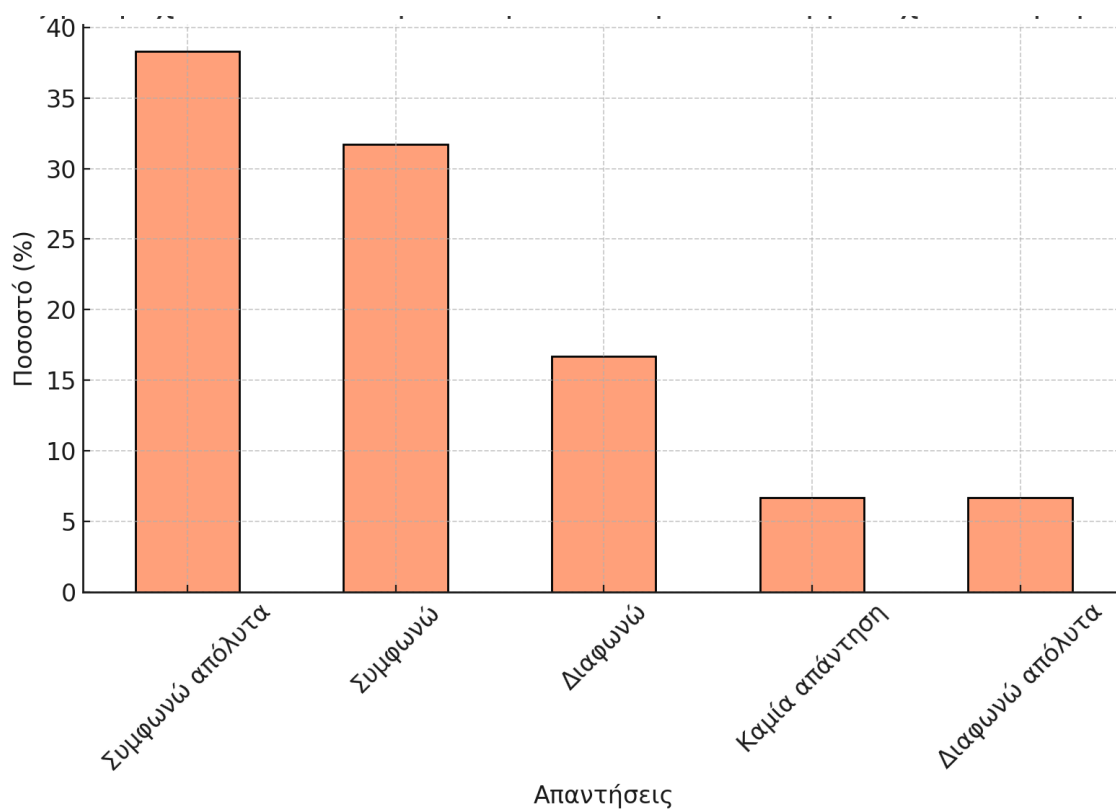
8. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να κάνει τα παιδιά με ΜΔ να νιώσουν καλύτερα για τον εαυτό τους



Σχετικά με την άποψη ότι η ένταξη παρέχει στα παιδιά με ΜΔ την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια ευρύτερη γκάμα δραστηριοτήτων ($M=3.09$, $SD=0.93$), τα δεδομένα μας αποκαλύπτουν τα εξής: Το 38.3% των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την άποψη, ενώ το 31.7% απλά συμφωνεί. Αντίθετα, το 16.7% των συμμετεχόντων διαφωνεί με την πρόταση και το 6.7% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 6.7% των απαντήσεων δεν έχει καταχωρηθεί ή δεν έχει δοθεί κάποια συγκεκριμένη απάντηση.

| 9. Η ένταξη παρέχει στα παιδιά με ΜΔ μια ευκαιρία να συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 38.3% |
| Συμφωνώ | 31.7% |
| Διαφωνώ | 16.7% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6.7% |
| Καμία απάντηση | 6.7% |

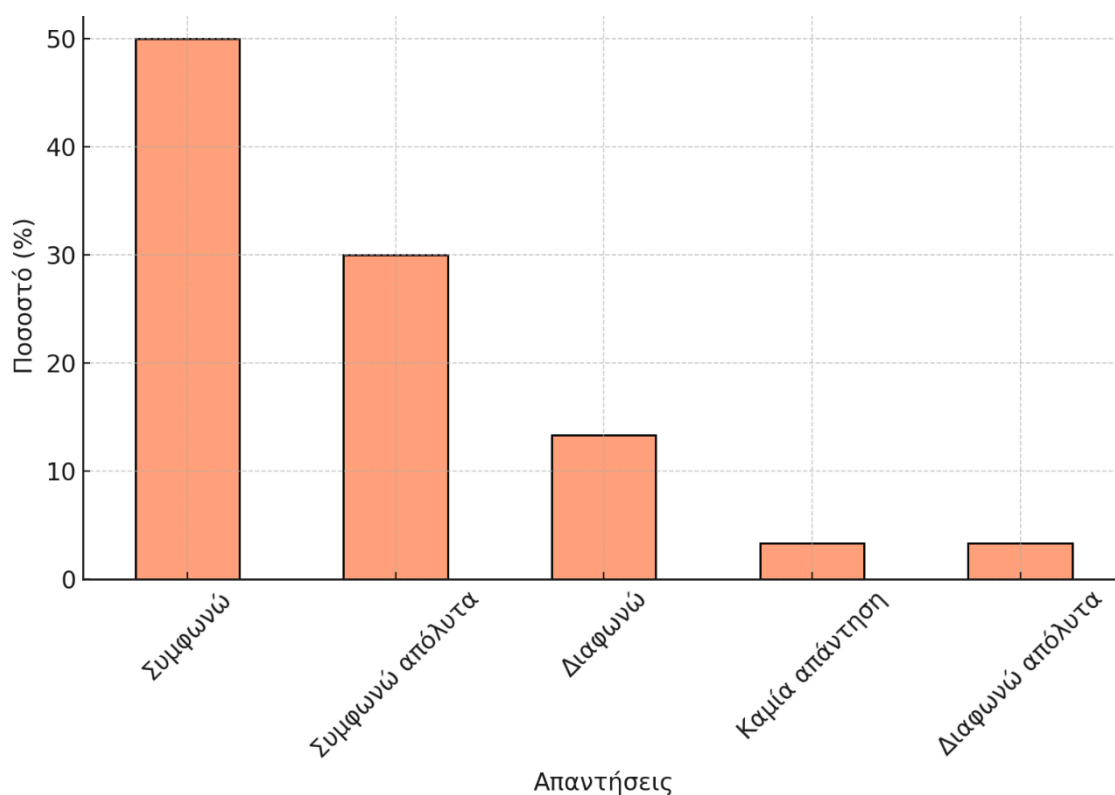
9. Η ένταξη παρέχει στα παιδιά με ΜΔ μια ευκαιρία να συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων



Όσον αφορά την άποψη ότι η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές χωρίς ΜΔ για τον πραγματικό κόσμο ($M=3.10$, $SD=0.76$), τα δεδομένα μας δείχνουν τα εξής: Το 50.0% των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 30.0% συμφωνεί απόλυτα. Από την άλλη πλευρά, το 13.3% των συμμετεχόντων διαφωνεί και το 3.3% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 3.3% των απαντήσεων δεν έχει καταχωρηθεί ή δεν έχει δοθεί κάποια συγκεκριμένη απάντηση.

| 10. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές χωρίς ΜΔ για τον πραγματικό κόσμο | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ | 50.0% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 30.0% |
| Διαφωνώ | 13.3% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 3.3% |
| Καμία απάντηση | 3.3% |

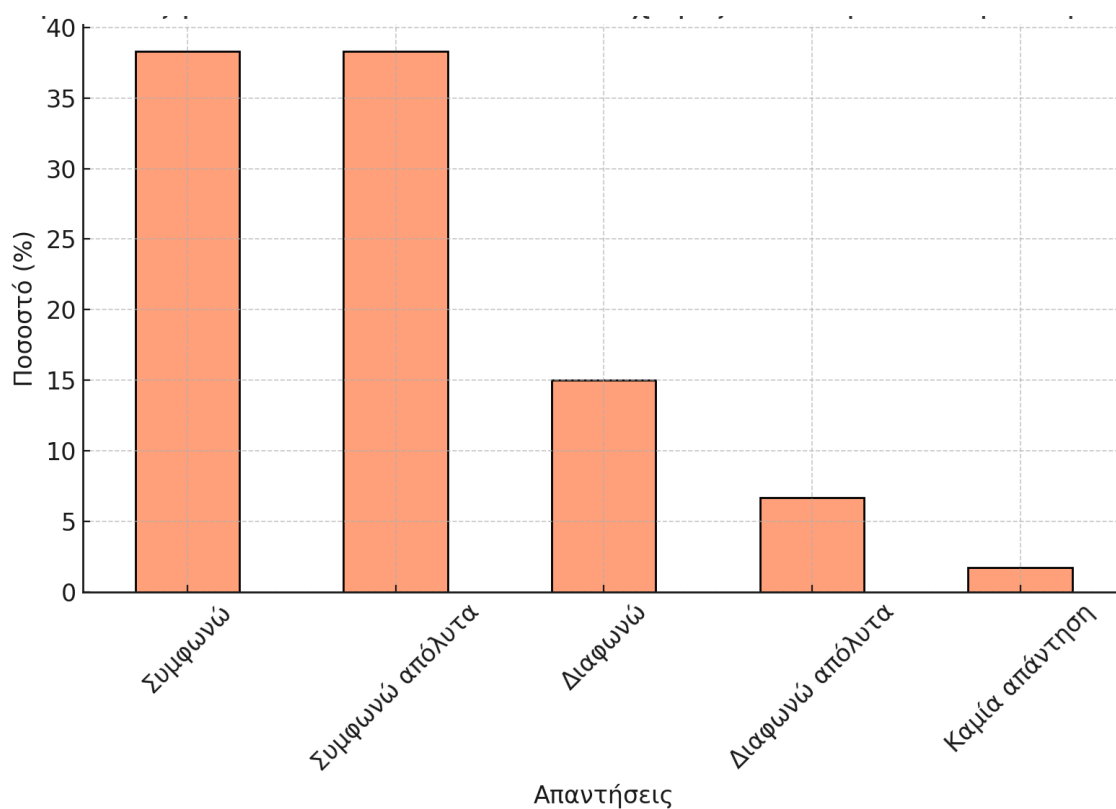
10. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές χωρίς ΜΔ για τον πραγματικό κόσμο



Σχετικά με την άποψη ότι με την ένταξη είναι πιο πιθανό τα παιδιά χωρίς ΜΔ να μάθουν για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων ($M=3.10$, $SD=0.90$), τα στοιχεία μας δείχνουν τα εξής: Το 38.3% των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτήν την άποψη και το ίδιο ποσοστό, 38.3%, συμφωνεί απόλυτα. Στη συνέχεια, το 15.0% των συμμετεχόντων διαφωνεί, ενώ το 6.7% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 1.7% των απαντήσεων δεν έχει καταχωρηθεί ή δεν έχει δοθεί κάποια συγκεκριμένη απάντηση.

| 11.Με την ένταξη είναι πιο πιθανό τα παιδιά χωρίς ΜΔ να μάθουν για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ | 38.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 38.3% |
| Διαφωνώ | 15.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6.7% |
| Καμία απάντηση | 1.7% |

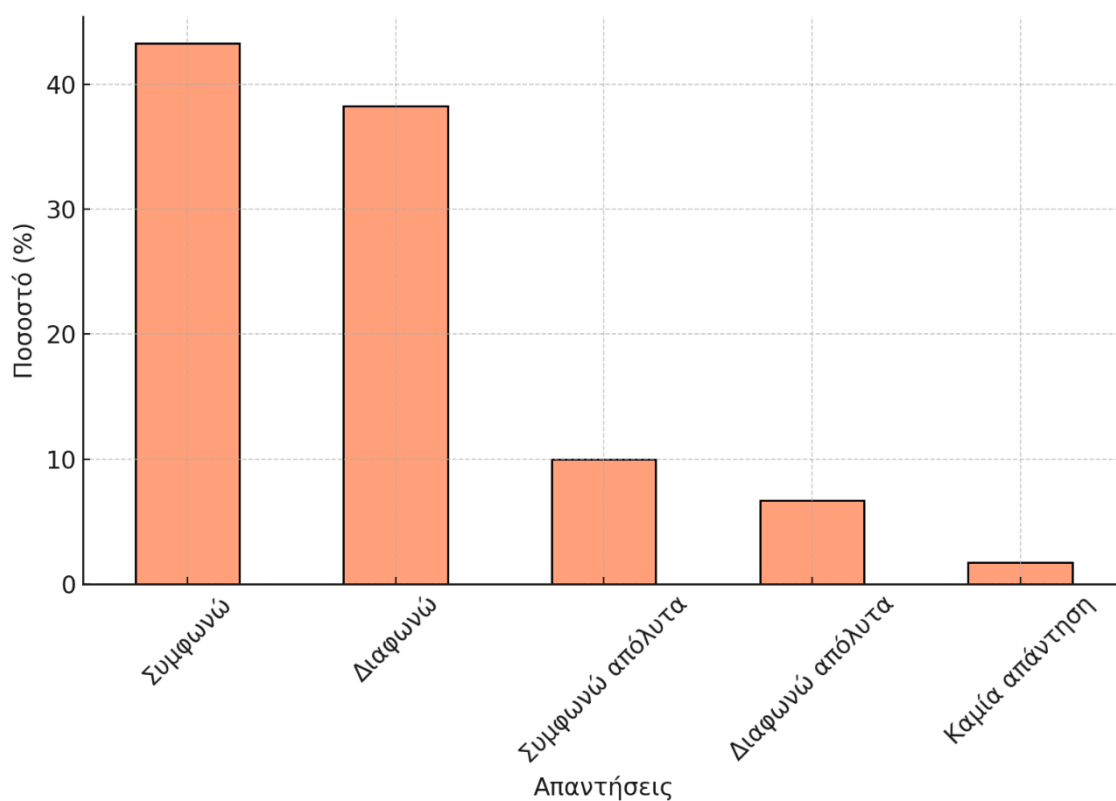
11. Με την ένταξη είναι πιο πιθανό τα παιδιά χωρίς ΜΔ να μάθουν για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων



Αναφορικά με την πεποίθηση ότι με την ένταξη τα παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη καθοδήγηση ($M=2.58, SD=0.76$), τα στοιχεία μας δείχνουν τα εξής: Το 43.3% των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 38.3% διαφωνεί. Παράλληλα, το 10.0% των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση, και το 6.7% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 1.7% των απαντήσεων δεν έχει καταχωρηθεί ή δεν έχει δοθεί κάποια συγκεκριμένη απάντηση.

| 12.Με την ένταξη τα παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη καθοδήγηση | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ | 43.3% |
| Διαφωνώ | 38.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 10.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6.7% |
| Καμία απάντηση | 1.7% |

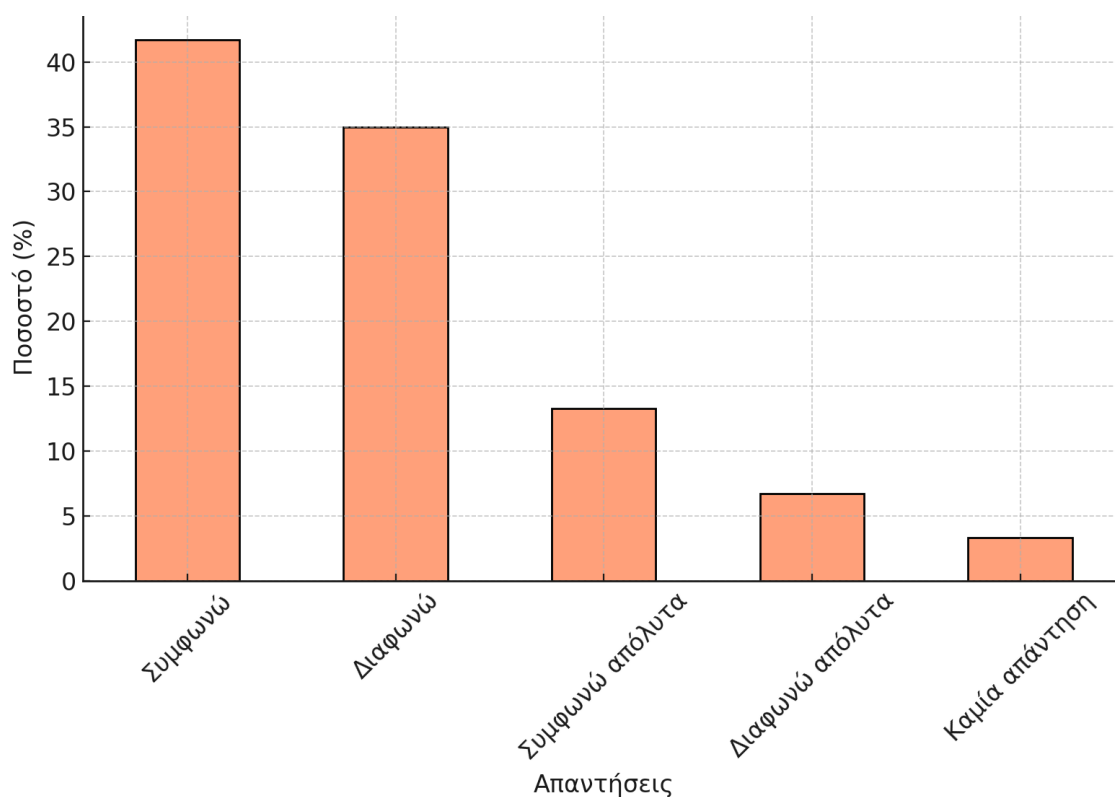
12. Με την ένταξη τα παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη καθοδήγηση



Σε ό,τι αφορά την άποψη ότι στο πλαίσιο της ένταξης τα παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδικές υπηρεσίες (M=2.64, SD=0.80), όπως φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία, τα δεδομένα δείχνουν το εξής: Το 41.7% των αποκριθέντων συμφωνεί με αυτήν τη δήλωση, ενώ το 35.0% διαφωνεί. Πρόσθετα, το 13.3% των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή, ενώ το 6.7% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το 3.3% των απαντήσεων δεν έχει καταχωρηθεί ή δεν έχει δοθεί κάποια απάντηση.

| 13.Στην ένταξη παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία | Ποσοστό |
|---|---------|
| Συμφωνώ | 41.7% |
| Διαφωνώ | 35.0% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 13.3% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6.7% |
| Καμία απάντηση | 3.3% |

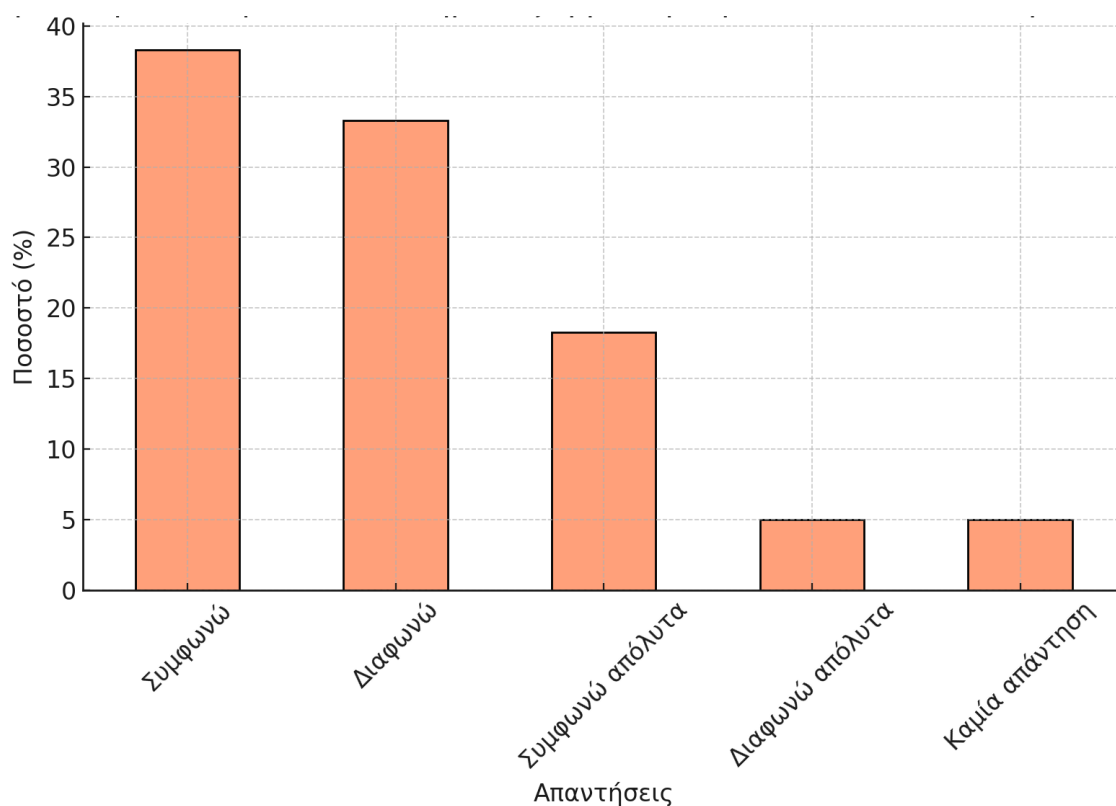
13. Στην ένταξη παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία



Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με την ικανοποίησή τους από την πρόοδο του παιδιού τους σε ειδική σε σχέση με τυπική τάξη ($M=2.74$, $SD=0.83$), το 38.3% των γονέων συμφώνησε με τη δήλωση ότι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε ειδική τάξη, ενώ το 33.3% διαφώνησε. Επιπλέον, το 18.3% των γονέων συμφώνησε απόλυτα με τη δήλωση, ενώ το 5.0% διαφώνησε απόλυτα. Τέλος, το 5.0% δεν παρείχε απάντηση ή δεν είχε γνώμη επί του θέματος.

| 14.Είμαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με την πρόοδο του παιδιού μου σε ειδική παρά σε τυπική τάξη | Ποσοστό |
|---|---------|
| Συμφωνώ | 38.3% |
| Διαφωνώ | 33.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 18.3% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 5.0% |
| Καμία απάντηση | 5.0% |

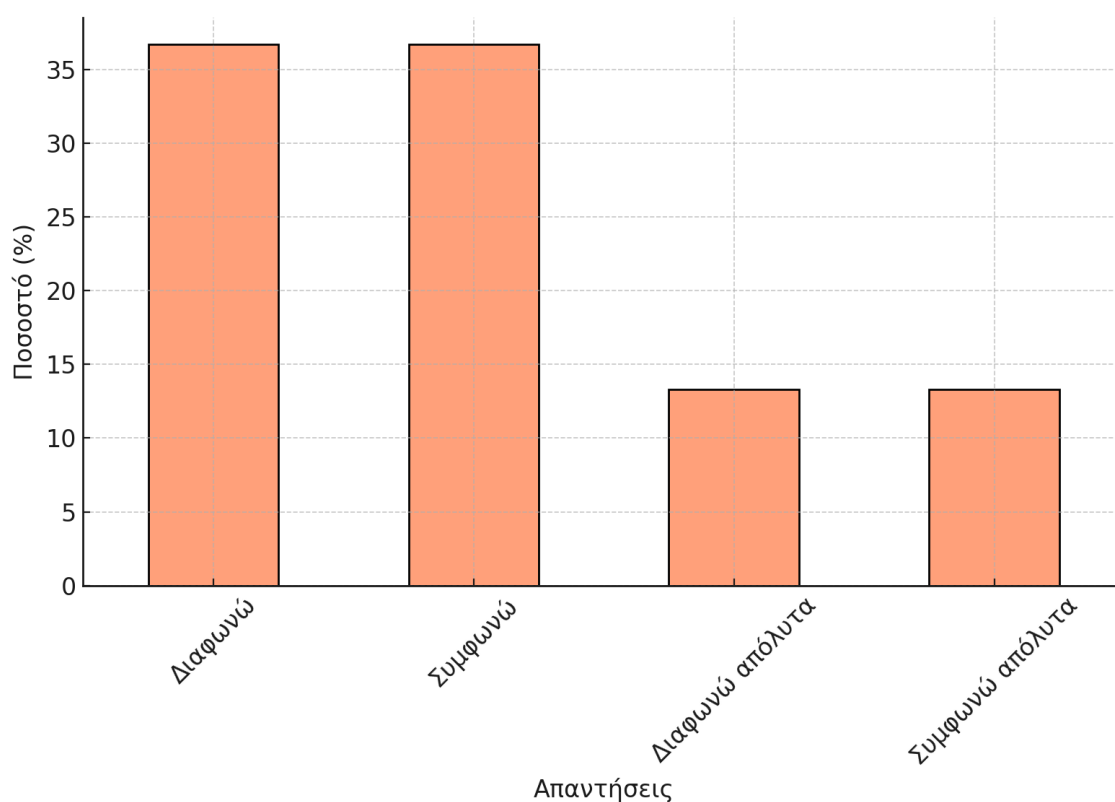
14. Είμαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με την πρόοδο του παιδιού μου σε ειδική παρά σε τυπική τάξη



Αναφορικά με την ικανότητα των δασκάλων στα τυπικά σχολεία να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους για τη βοήθεια των παιδιών με ΜΔ που έχουν ενταχθεί ($M=2.50$, $SD=0.89$), τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Το 36.7% των συμμετεχόντων διαφώνησε με τη δήλωση, ενώ ένα ισοδύναμο ποσοστό του 36.7% συμφώνησε. Πρόσθετα, το 13.3% των συμμετεχόντων διαφώνησε απόλυτα, και ένα ιδιαίτερα παρόμοιο ποσοστό του 13.3% συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση.

| 15.Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία είναι ικανοί να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ΜΔ που έχουν ενταχθεί | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ | 36.7% |
| Συμφωνώ | 36.7% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 13.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 13.3% |

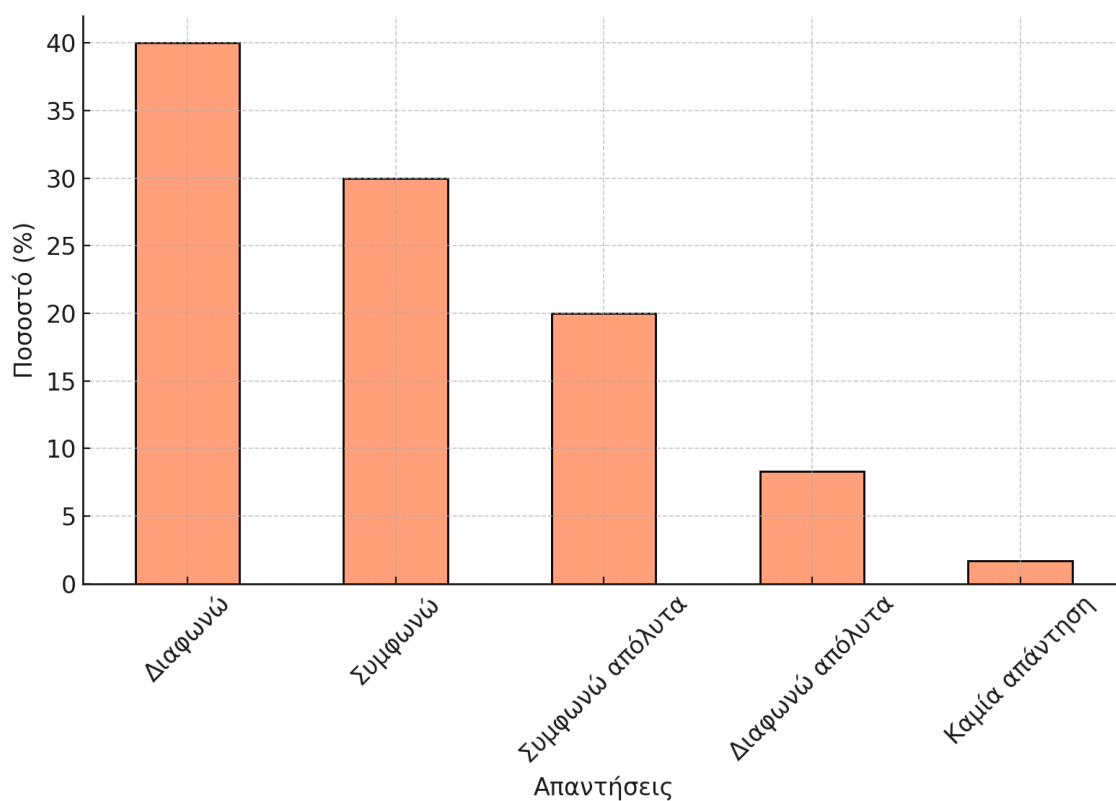
15. Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία είναι ικανοί να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ΜΔ που έχουν ενταχθεί



Σχετικά με την ικανότητα των δασκάλων στα τυπικά σχολεία να κατανοήσουν τον τρόπο ενσωμάτωσης των παιδιών με ΜΔ στη σχολική τάξη ($M=2.63$, $SD=0.90$), τα αποτελέσματα δείχνουν μια μεγάλη διασπορά απόψεων. Το 40.0% των συμμετεχόντων διαφώνησε με τη δήλωση, ενώ το 30.0% των συμμετεχόντων συμφώνησε. Πρόσθετα, το 20.0% συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση, ενώ ένα ποσοστό του 8.3% διαφώνησε απόλυτα. Επίσης, το 1.7% δεν παρείχε καμία απάντηση.

| 16.Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία δεν μπορούν να κατανοήσουν πώς να εντάξουν στην σχολική τάξη παιδιά με ΜΔ | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ | 40.0% |
| Συμφωνώ | 30.0% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 20.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 8.3% |
| Καμία απάντηση | 1.7% |

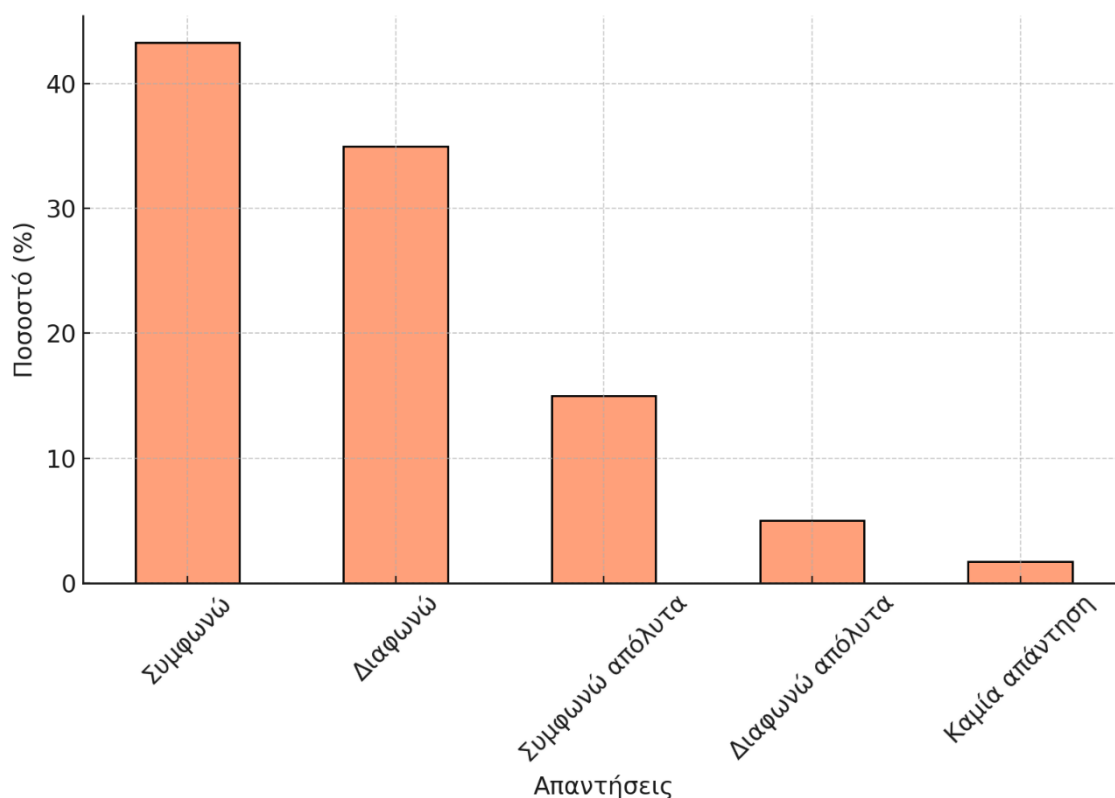
16. Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία δεν μπορούν να κατανοήσουν πώς να εντάξουν στην σχολική τάξη παιδιά με ΜΔ



Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το εάν οι μαθητές με ΜΔ θα αναπτύξουν δεξιότητες πιο γρήγορα σε ειδική τάξη σε σχέση με μια τυπική τάξη ($M=2.69$, $SD=0.79$), το 43.3% των συμμετεχόντων συμφώνησε με τη δήλωση, ενώ το 35.0% διαφώνησε. Παράλληλα, το 15.0% συμφώνησε απόλυτα με τη δήλωση και το 5.0% διαφώνησε απόλυτα. Το 1.7% των συμμετεχόντων δεν έδωσε καμία απάντηση.

| 17.Οι μαθητές με ΜΔ θα αναπτύξουν δεξιότητες πιο γρήγορα σε ειδική τάξη παρά σε τυπική τάξη | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ | 43.3% |
| Διαφωνώ | 35.0% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 15.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 5.0% |
| Καμία απάντηση | 1.7% |

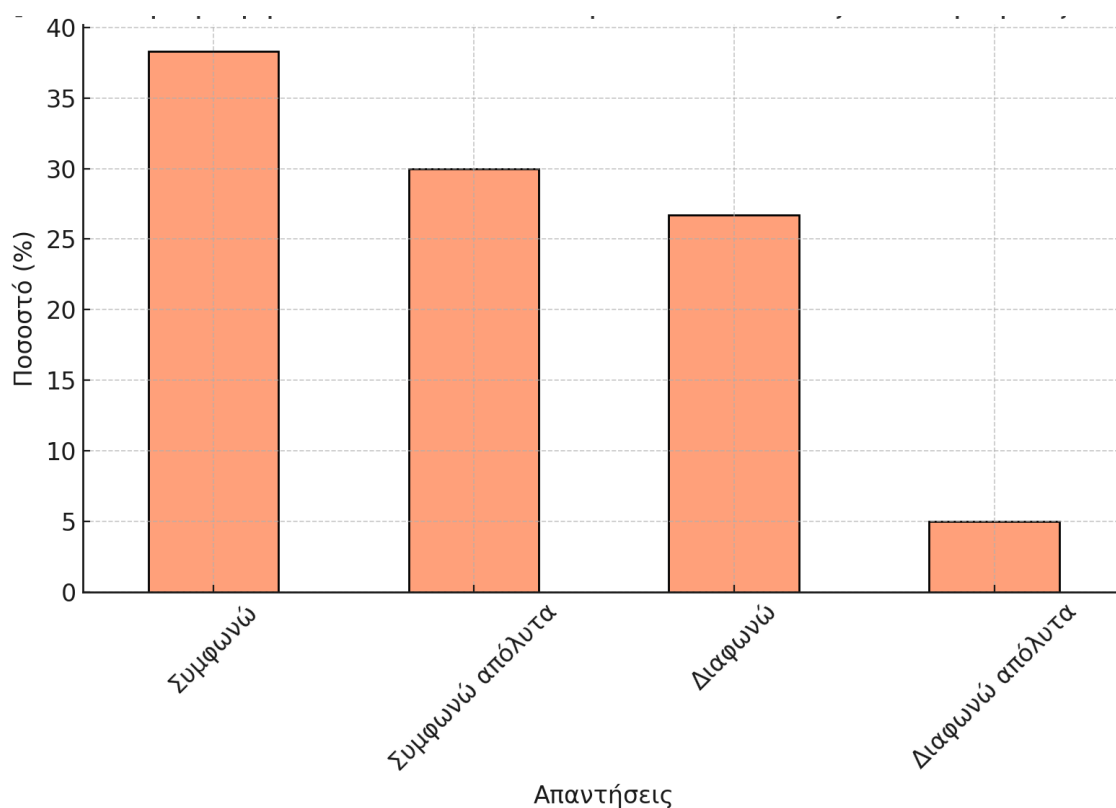
17. Οι μαθητές με ΜΔ θα αναπτύξουν δεξιότητες πιο γρήγορα σε ειδική τάξη παρά σε τυπική τάξη



Σχετικά με τη δήλωση ότι "η ειδική αγωγή διδάσκεται καλύτερα από ειδικούς παιδαγωγούς παρά από άλλους δασκάλους" ($M=2.93$, $SD=0.87$), το 38.3% των συμμετεχόντων συμφώνησε με τη δήλωση, ενώ το 30.0% συμφώνησε απόλυτα. Στην αντίθετη πλευρά, το 26.7% των απαντήσεων διαφώνησε με την άποψη αυτή και το 5.0% διαφώνησε απόλυτα.

| 18. Η ειδική αγωγή διδάσκεται καλύτερα από ειδικούς παιδαγωγούς παρά από άλλους δασκάλους | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Συμφωνώ | 38.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 30.0% |
| Διαφωνώ | 26.7% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 5.0% |

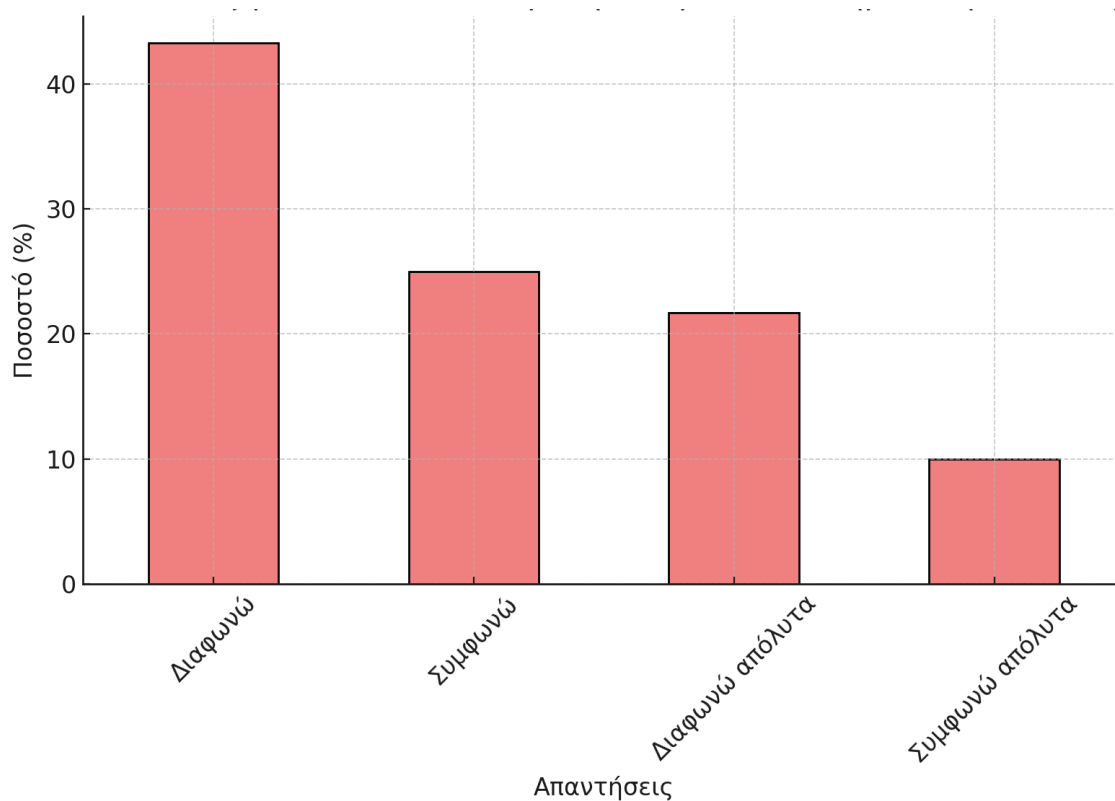
18. Η ειδική αγωγή διδάσκεται καλύτερα από ειδικούς παιδαγωγούς παρά από άλλους δασκάλους



Σε ό,τι αφορά τη δήλωση ότι "η ένταξη είναι πιθανό να βλάψει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ" (M=2.23, SD=0.90), το 43.3% των συμμετεχόντων διαφώνησε με αυτήν την άποψη. Εναλλακτικά, το 25.0% των αποκριθέντων συμφώνησε με τη δήλωση, ενώ το 21.7% διαφώνησε απόλυτα και το 10.0% συμφώνησε απόλυτα.

| 19. Η ένταξη είναι πιθανό να βλάψει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ | Ποσοστό |
|--|----------------|
| Διαφωνώ | 43.3% |
| Συμφωνώ | 25.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 21.7% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 10.0% |

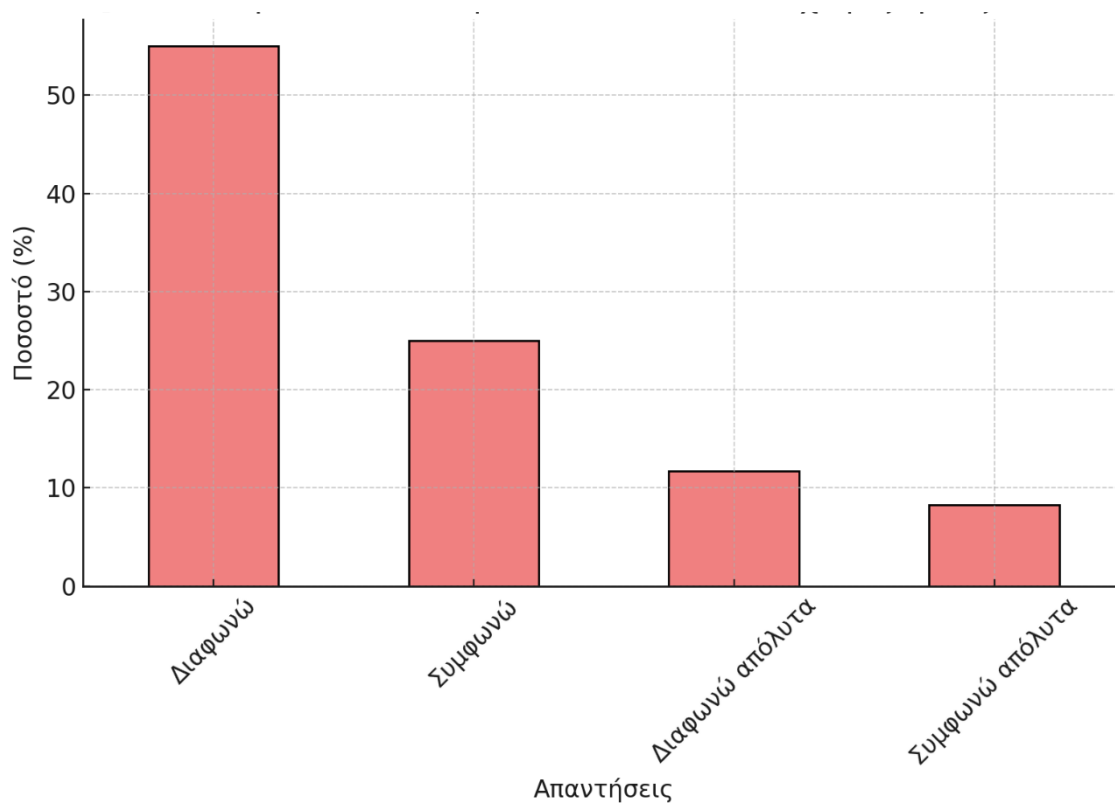
19. Η ένταξη είναι πιθανό να βλάψει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ



Σχετικά με την πρόταση ότι "το παιδί με ΜΔ θα απομονωθεί από παιδιά χωρίς ήπιες δυσκολίες στην τυπική τάξη" ($M=2.30$, $SD=0.78$), το 55.0% των συμμετεχόντων διαφώνησε με αυτήν την πρόταση, ενώ το 25.0% συμφώνησε με αυτήν. Επιπλέον, το 11.7% διαφώνησε απόλυτα, και το 8.3% συμφώνησε απόλυτα.

| 20. Το παιδί με ΜΔ θα απομονωθεί από παιδιά χωρίς ήπιες δυσκολίες στην τυπική τάξη | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Διαφωνώ | 55.0% |
| Συμφωνώ | 25.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 11.7% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 8.3% |

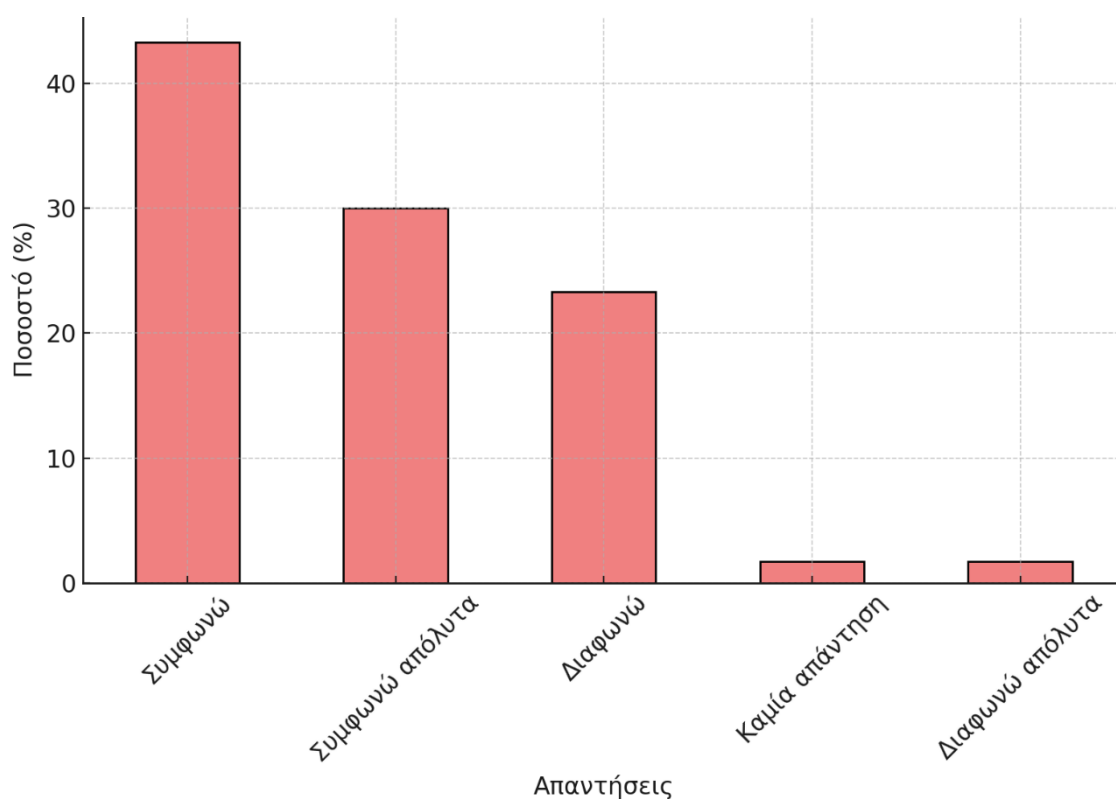
20. Το παιδί με ΜΔ θα απομονωθεί από παιδιά χωρίς ήπιες δυσκολίες στην τυπική τάξη



Οι απόψεις σχετικά με το αν παιδιά με ΜΔ θα πρέπει να συμμετέχουν σε τυπικές τάξεις είναι διαιρεμένες ($M=3.03$, $SD=0.78$). Το 43.3% συμφώνησε με την πρόταση, ενώ το 30.0% συμφώνησε απόλυτα. Από την άλλη πλευρά, το 23.3% διαφώνησε και το 1.7% διαφώνησε απόλυτα.

| 21.Στα παιδιά με ΜΔ θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε τυπικές τάξεις όποτε αυτό είναι δυνατό | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ | 43.3% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 30.0% |
| Διαφωνώ | 23.3% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 1.7% |
| Καμία απάντηση | 1.7% |

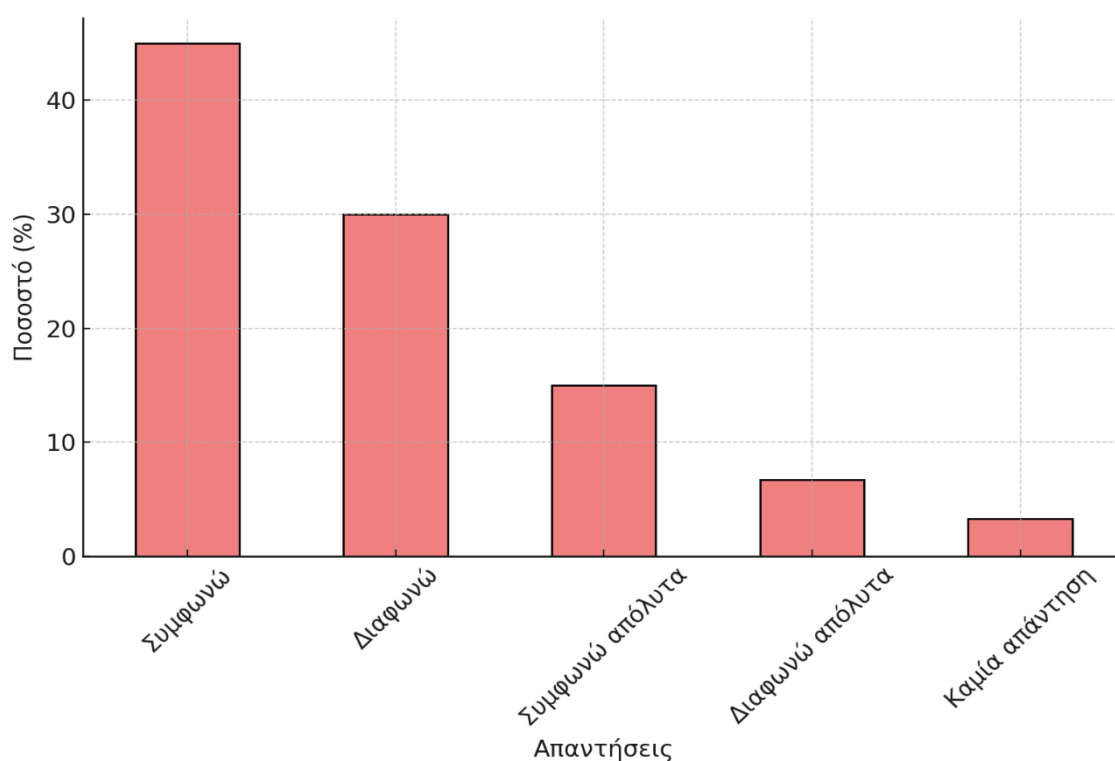
21. Στα παιδιά με ΜΔ θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε τυπικές τάξεις όποτε αυτό είναι δυνατό



Στη συγκεκριμένη έρευνα, το 45.0% των συμμετεχόντων συμφώνησε με την πρόταση ότι οι δάσκαλοι τυπικών τάξεων συμπεριφέρονται διαφορετικά απέναντι στους γονείς παιδιών με ΜΔ σε σχέση με άλλους γονείς ($M=2.71$, $SD=0.81$). Επιπλέον, το 15.0% συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση, ενώ το 30.0% διαφώνησε και το 6.7% διαφώνησε απόλυτα. Τέλος, το 3.3% των συμμετεχόντων δεν παρείχε απάντηση στο ερώτημα.

| 22.Οι δάσκαλοι τυπικών τάξεων συμπεριφέρονται στους γονείς παιδιών με ΜΔ διαφορετικά από ό,τι σε άλλους γονείς | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ | 45.0% |
| Διαφωνώ | 30.0% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 15.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6.7% |
| Καμία απάντηση | 3.3% |

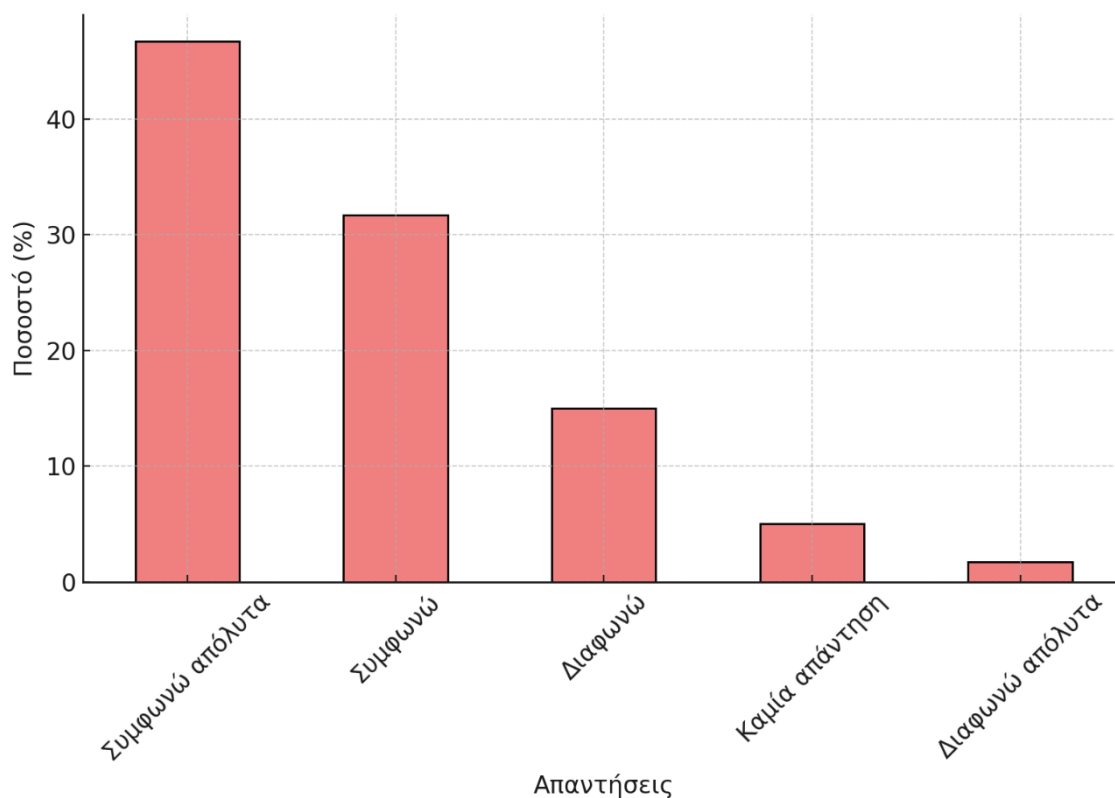
22. Οι δάσκαλοι τυπικών τάξεων συμπεριφέρονται στους γονείς παιδιών με ΜΔ διαφορετικά από ό,τι σε άλλους γονείς



Στην έρευνα, περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, και συγκεκριμένα το 46.7%, δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση που αναφέρει ότι αισθάνονται ότι το παιδί τους με ΜΔ πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο ($M=3.30$, $SD=0.79$). Επιπλέον, το 31.7% συμφώνησε με την πρόταση, ενώ το 15.0% διαφώνησε. Μόνο το 1.7% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 5.0% δεν παρείχε απάντηση στο ερώτημα.

| 23.Αισθάνομαι ότι το παιδί μου με ΜΔ θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 46.7% |
| Συμφωνώ | 31.7% |
| Διαφωνώ | 15.0% |
| Καμία απάντηση | 5.0% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 1.7% |

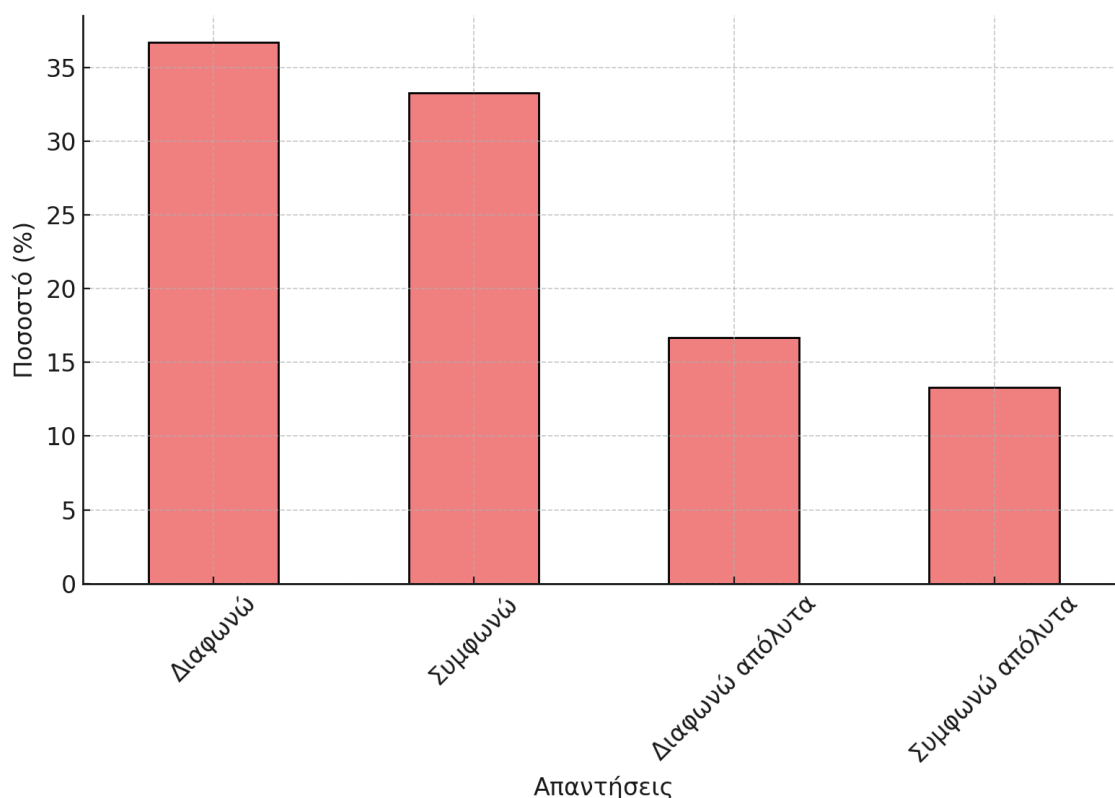
23. Αισθάνομαι ότι το παιδί μου με ΜΔ θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο



Οι απόψεις των συμμετεχόντων στη μελέτη όσον αφορά το αίσθημά τους για τις προτιμήσεις των γονέων παιδιών με ΜΔ είναι διάφορες ($M=2.43$, $SD=0.92$). Το 36.7% ανέφερε ότι διαφωνεί με την πρόταση που αναφέρει ότι οι γονείς δε θέλουν παιδιά με ΜΔ να είναι στην τάξη των παιδιών τους. Το 33.3% συμφώνησε με την πρόταση, ενώ το 16.7% διαφώνησε απόλυτα. Επιπλέον, το 13.3% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση.

| 24.Αισθάνομαι ότι οι γονείς παιδιών με ΜΔ δε θέλουν παιδιά με ΜΔ να είναι στην τάξη των παιδιών τους | Ποσοστό |
|---|----------------|
| Διαφωνώ | 36.7% |
| Συμφωνώ | 33.3% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 16.7% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 13.3% |

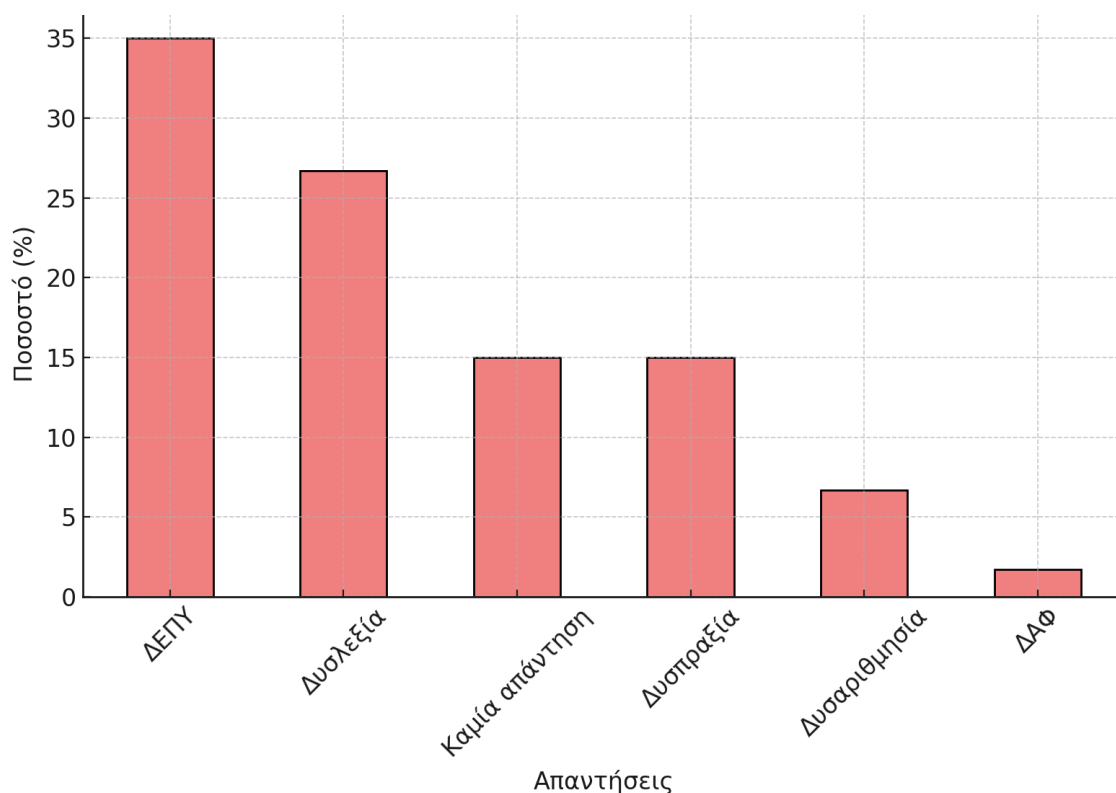
24. Αισθάνομαι ότι οι γονείς παιδιών με ΜΔ δε θέλουν παιδιά με ΜΔ να είναι στην τάξη των παιδιών τους



Στο πλαίσιο της μελέτης, εξετάστηκε το είδος της μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ($M=1.98$, $SD=1.04$). Το 35.0% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι πρόκειται για ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας), το 26.7% ανέφερε Δυσλεξία, ενώ το 15.0% δεν παρείχε καμία απάντηση. Επιπλέον, το 15.0% ανέφερε Δυσπραξία, το 6.7% ανέφερε Δυσαριθμσία, και το 1.7% ανέφερε ΔΑΦ (Διαταραχή της Αυτοβιογραφικής Μνήμης).

| 25.Είδος Μαθησιακής Δυσκολίας | Ποσοστό |
|-------------------------------|---------|
| ΔΕΠΥ | 35.0% |
| Δυσλεξία | 26.7% |
| Καμία απάντηση | 15.0% |
| Δυσπραξία | 15.0% |
| Δυσαριθμσία | 6.7% |
| ΔΑΦ | 1.7% |

25. Είδος Μαθησιακής Δυσκολίας



Συνεχίζοντας στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση και συγκεκριμένα γραμμική παλινδρόμηση για ένα εκ των ερωτημάτων, ενώ τα υπόλοιπα διερευνήθηκαν με την δημιουργία νέων μεταβλητών (μετρικές) και την χρήση περιγραφικών στατιστικών (μέσος όρος) για την εξαγωγή ευρημάτων.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την στάση των γονέων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη, τα στατιστικά αποτελέσματα δείχνουν μια μέση βαθμολογία ($M = 2.50$) η οποία δείχνει την σύμφωνη στάση των γονέων με την συμπερίληψη των παιδιών τους στην εκπαίδευση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει τις τιμές του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης πάνω στις προτάσεις που υπήρχαν στον ερωτηματολόγιο.

| ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ | | | |
|---|--|-----------------|------------------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Γνωστικός Παράγοντας | Η ένταξη μαθητών όπως η Χριστίνα δεν είναι επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών | 1.62 | 0.73 |
| | Πιστεύω ότι σε μαθητές όπως η Χριστίνα θα έπρεπε να δίνεται η ευκαιρία για ένταξη σε τυπικά σχολεία | 3.41 | 0.69 |
| | Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τους εαυτούς τους | 3.56 | 0.50 |
| | Οι μαθητές όπως η Χριστίνα έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά | 3.47 | 0.55 |
| | Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανά να κάνουν νέους φίλους | 3.53 | 0.51 |
| | Το να έχουμε ένα παιδί όπως τη Χριστίνα δίπλα στο σπίτι μας, θα ήταν πολύ μεγάλη ευθύνη | 1.75 | 0.61 |
| | Παιδιά όπως η Χριστίνα συμπεριφέρονται σωστά σε μια τυπική τάξη | 2.87 | 0.61 |
| | Παιδιά όπως η Χριστίνα είναι βάρος για τις οικογένειές τους | 1.30 | 0.53 |
| | Οι δάσκαλοι τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών όπως της Χριστίνας | 2.57 | 0.76 |
| | Παιδιά όπως η Χριστίνα συχνά είναι λυπημένα | 2.08 | 0.66 |
| | Παιδιά όπως η Χριστίνα, ενδιαφέρονται για τόσα πολλά πράγματα όσα και τα παιδιά μου | 3.41 | 0.61 |
| | Παιδιά όπως η Χριστίνα γνωρίζουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά στην τυπική τάξη | 2.65 | 0.60 |
| | Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολείο με τους τυπικούς μαθητές | 3.36 | 0.59 |
| | Αισθάνομαι αναστατωμένος/η όταν βλέπω μαθητές σαν τη Χριστίνα | 1.57 | 0.64 |
| Δεν θα μου άρεσε, εάν η Χριστίνα ήταν η καλύτερη φίλη του παιδιού μου | 1.41 | 0.59 | |

| | | | |
|---|--|------|------|
| Συναισθημα- τικός Παράγοντας | Θα με ενοχλούσε να μένει ένα παιδί όπως η Χριστίνα στη διπλανή πόρτα | 1.22 | 0.48 |
| | Θα ανησυχούσα, αν η Χριστίνα καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί μου | 1.46 | 0.58 |
| | Θα ανησυχούσα, αν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έπαιζε στο σπίτι μας | 1.32 | 0.48 |
| | Δεν θα ήξερα τι να πω στη Χριστίνα | 1.61 | 0.58 |
| | Δεν θα με ενοχλούσε αν η Χριστίνα προσκαλούσε το γιο ή την κόρη μου στο σπίτι του | 3.57 | 0.56 |
| Συμπεριφορι- κός Παράγοντας | Θα προσκαλούσα τη Χριστίνα στα γενέθλια του παιδιού μου | 3.78 | 0.43 |
| | Θα επέτρεπα στο παιδί μου να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες για να παίξει | 3.59 | 0.63 |
| | Θα προσπαθούσα να αποφύγω τη Χριστίνα | 1.38 | 0.50 |
| | Θα βοηθούσα τη Χριστίνα, αν την κορόιδευαν | 3.62 | 0.70 |

1. Περιγραφικά δεδομένα των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου «Attitude Survey Towards Inclusive Education-Parents» .

| Γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης | | |
|---|------|------|
| Παράγοντες | M.O | T.A |
| Γνωστικός | 3.22 | 0.33 |
| Συναισθηματικός | 3.58 | 0.36 |
| Συμπεριφορικός | 3.65 | 0.40 |

2. Περιγραφικά δεδομένα για τους παράγοντες στο ερωτηματολόγιο των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για την στάση τους σχετικά με τη συμπερίληψη.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την στάση των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη, τα στατιστικά αποτελέσματα δείχνουν μια μέση βαθμολογία ($M = 2.76$) η οποία δείχνει την σύμφωνη στάση των γονέων με την συμπερίληψη των παιδιών τους στην εκπαίδευση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται οι τιμές του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης που αφορούν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις προτάσεις του ερωτηματολογίου.

| ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ/ΔΕΠΗΥ | | | |
|---|---|----------|-----------|
| | | M | SD |
| Παράγοντας Οφέλη | Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ενταχθούν στον πραγματικό κόσμο | 2.64 | 0.96 |
| | Η ένταξη είναι πιο πιθανό να κάνει τα παιδιά με ΜΔ να νιώσουν καλύτερα για τον εαυτό τους | 3.07 | 0.74 |
| | Η ένταξη παρέχει στα παιδιά με ΜΔ μια ευκαιρία να συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων | 3.09 | 0.93 |
| | Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές χωρίς ΜΔ για τον πραγματικό κόσμο | 3.10 | 0.76 |
| | Η ένταξη παρέχει στα παιδιά με ΜΔ μια ευκαιρία να συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων | 3.09 | 0.93 |

| | | | |
|--|---|------|------|
| | Η ένταξη είναι πιθανό να βλάψει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ | 2.23 | 0.90 |
| | Το παιδί με ΜΔ θα απομονωθεί από παιδιά χωρίς ήπιες δυσκολίες στην τυπική τάξη | 2.30 | 0.78 |
| Παράγοντας Ικανότητα και Υποστήριξη | Με την ένταξη τα παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη καθοδήγηση | 2.58 | 0.76 |
| | Στην ένταξη παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία | 2.69 | 0.80 |
| | Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία είναι ικανοί να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ΜΔ που έχουν ενταχθεί | 2.50 | 0.89 |
| | Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία δεν μπορούν να κατανοήσουν πώς να εντάξουν στην σχολική τάξη παιδιά με ΜΔ | 2.63 | 0.90 |
| Παράγοντας Ικανοποίηση | Είμαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με την πρόοδο του παιδιού μου σε ειδική παρά σε τυπική τάξη | 2.74 | 0.83 |
| | Οι μαθητές με ΜΔ θα αναπτύξουν δεξιότητες πιο γρήγορα σε ειδική τάξη παρά σε τυπική τάξη | 2.69 | 0.79 |
| | Η ειδική αγωγή διδάσκεται καλύτερα από ειδικούς παιδαγωγούς παρά από άλλους δασκάλους | 2.93 | 0.87 |
| | Οι δάσκαλοι τυπικών τάξεων συμπεριφέρονται στους γονείς παιδιών με ΜΔ διαφορετικά από ό,τι σε άλλους γονείς | 2.71 | 0.81 |
| | Αισθάνομαι ότι οι γονείς παιδιών χωρίς ΜΔ δε θέλουν παιδιά με ΜΔ να είναι στην τάξη των παιδιών τους | 2.43 | 0.92 |
| Παράγοντας Δικαιώματα | Στα παιδιά με ΜΔ θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε τυπικές τάξεις όποτε αυτό είναι δυνατό | 3.03 | 0.78 |
| | Αισθάνομαι ότι το παιδί μου με ΜΔ θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο | 3.30 | 0.79 |

3. Περιγραφικά δεδομένα των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/ΔΕΠΥ, για τους παράγοντες στο ερωτηματολόγιο «Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale».

| Γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/ΔΕΠΥ | | |
|--|------|------|
| Παράγοντες | M.O | T.A |
| Οφέλη | 2.9 | 0.48 |
| Ικανότητα και Υποστήριξη | 2.39 | 0.38 |
| Ικανοποίηση | 2.44 | 0.30 |
| Δικαιώματα | 3.17 | 0.63 |

5. Περιγραφικά δεδομένα για τους παράγοντες στο ερωτηματολόγιο των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τη στάση τους σχετικά με τη συμπερίληψη.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ των δύο κατηγοριών γονέων απέναντι στην συμπερίληψη, τα αποτελέσματα δείχνουν πως και οι δύο κατηγορίες γονέων διατηρούν μια θετική στάση για την συμπερίληψη των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Το γράφημα που ακολουθεί

μας δίνει μια πιο καθαρή εικόνα για την στάση και τον δυο ομάδων αλλά και για την σύγκρισή μεταξύ τους.

1.Γράφημα μέσων στάσεων γονέων και των δύο ομάδων.



Από το παραπάνω γράφημα παρατηρούμε πως οι περισσότερες απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, το οποίο στο παραπάνω γράφημα συμβολίζεται με τον αριθμό 1, κυμαίνονται γύρω από τον συνολικό μέσο $M.O=3,39$ γεγονός που δείχνει μια ομοιογένεια στις απόψεις μεταξύ των γονέων αυτής της ομάδας. Η τυπική απόκλιση παρατηρούμε ότι είναι σχετικά μικρή $T.A.=0,32$ όποτε συμπεραίνουμε ότι δεν διαφέρουν σημαντικά οι στάσεις μεταξύ των γονέων μέσα από αυτό το ερωτηματολόγιο. Παρόμοια εικόνα επικρατεί και στις απόψεις γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ, όπου στο παραπάνω γράφημα συμβολίζεται με 0, και οι τιμές τους κυμαίνονται γύρω από τον συνολικό μέσο $M.O=3,63$ γεγονός που δείχνει μια ομοιογένεια στις απόψεις και αυτής της ομάδας. Η τυπική απόκλιση είναι επίσης αρκετά μικρή $T.A.=0,3$.

Τέλος, παρατηρούμε τόσο στο γράφημα όσο και στους δυο επόμενους πίνακες δεδομένων (3,4) την εμφανή διαφορά των στάσεων των δύο κατηγοριών γονέων. Οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης έχουν μεγαλύτερο ποσοστό των μέσων στάσεων $M=3.39$ σε σχέση με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες /ΔΕΠΥ που έχουν χαμηλότερο ποσοστό $M=2.63$. Επιπλέον σχεδόν όλες οι στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, έχουν μία ανοδική τάση αφού ένα μεγάλο ποσοστό βρίσκεται σε υψηλότερη θέση στο γράφημα, σε σχέση με εκείνων που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Εν κατακλείδι, παρατηρούμε πως οι γονείς που έχουν παιδιά στη τυπική

εκπαίδευση τείνουν να είναι περισσότεροι σύμφωνοι στη συμπερίληψη ,κατά μέσο όρο, από αυτούς που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το ενδεχόμενο επιρροής της στάσης των γονέων για την συμπερίληψη στην εκπαίδευση από δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο), τα στατιστικά αποτελέσματα δείχνουν πως για τους γονείς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης φαίνεται τα δημογραφικά στοιχεία να επηρεάζουν κατά έναν υπαρκτό βαθμό την στάση τους απέναντι στην συμπερίληψη. Από την άλλη, τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης πως για τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται τα δημογραφικά στοιχεία να μην επηρεάζουν και τόσο την στάση απέναντι στην συμπερίληψη.

Ακολουθούν οι τρεις διαφορετικές περιπτώσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο) και η σχέση τους με την στάση απέναντι στην συμπερίληψη:

Ο παρακάτω πίνακας μας πληροφορεί για τα δεδομένα που μας έχουν δώσει οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης με όλες τις μέσες στάσεις και τις τυπικές αποκλίσεις αυτών ,δηλαδή το πόσο απέχουν η μια στάση με την άλλη. Έχουμε χωρίσει τα δημογραφικά στοιχεία ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο. Τέλος παρατηρούμε και τις τιμές των συνόλων των τιμών M και SD.

| Γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη | | |
|--|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Άνδρες | 3,32 | 0,45 |
| Γυναίκες | 3,40 | 0,30 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 3,63 | 0,25 |
| 26-31 | 3,20 | 0,31 |
| Άνω των 31 | 3,40 | 0,32 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 3,29 | 0,47 |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 3,62 | 0,11 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 3,32 | 0,31 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 3,34 | 0,33 |
| Μεταπτυχιακός Τίτλος | - | - |
| Διδακτορικός Τίτλος | - | - |
| Σύνολο | 3,39 | 0,32 |

6.Πίνακας δεδομένων για δημογραφικά στοιχεία γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

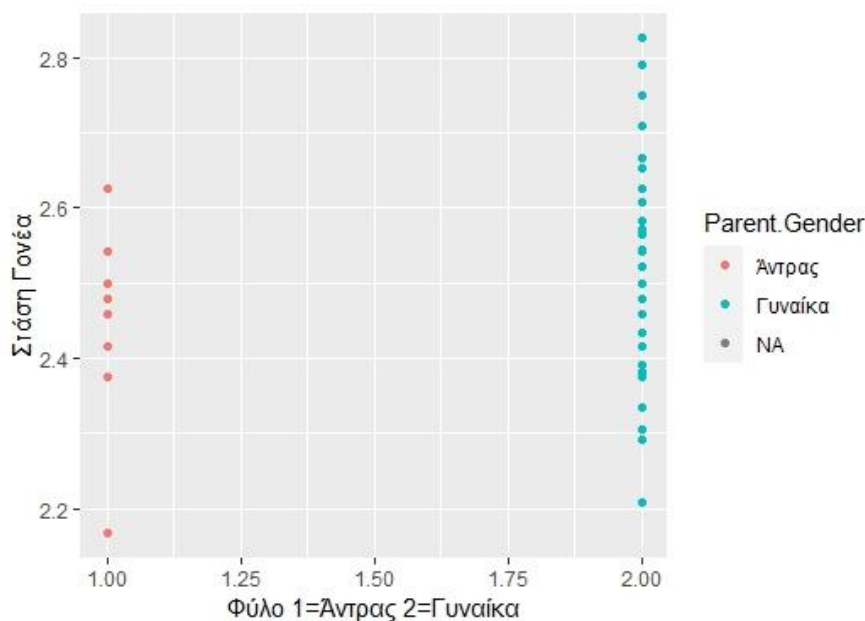
Στον πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε όλες τις μέσες στάσεις και τις τυπικές αποκλίσεις των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορούμε να διακρίνουμε ξεχωριστά τις τιμές M και SD για το φύλο, την ηλικία αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των

γονέων. Τέλος μπορούμε να δούμε και το σύνολο των παραπάνω τιμών για όλα τα δημογραφικά στοιχεία.

| Γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες | | |
|--|-------------|------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Άνδρες | 2,55 | 0,32 |
| Γυναίκες | 2,67 | 0,29 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 2,41 | 0,27 |
| 26-31 | 2,65 | 0,19 |
| Άνω των 31 | 2,72 | 0,31 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | - | - |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 2,43 | 0,31 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 2,55 | 0,27 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 2,73 | 0,29 |
| Σύνολο | 2,63 | 0,30 |

7. Πίνακας δεδομένων για δημογραφικά στοιχεία γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/ΔΕΠΥ

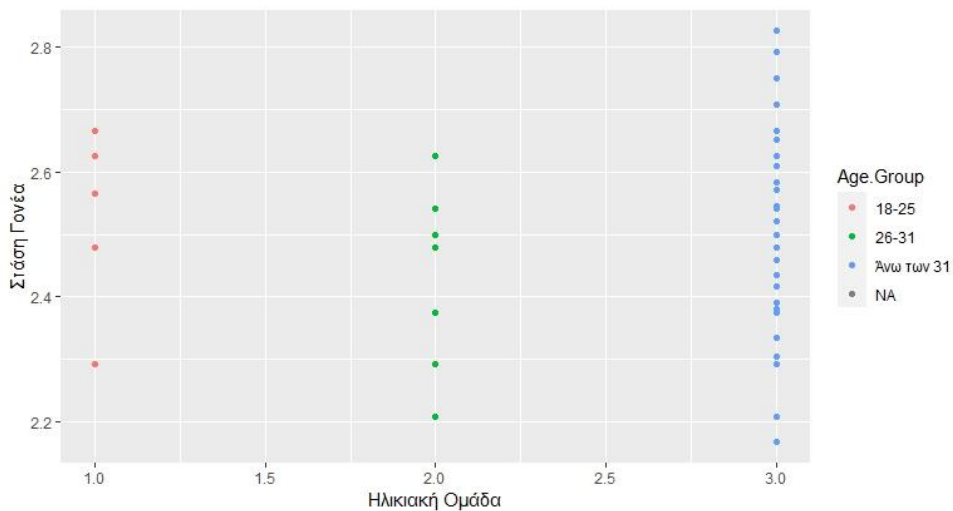
Στην συνέχεια ακολουθούν γραφήματα με τα παραπάνω στοιχεία των δημογραφικών δεδομένων και για τις δύο ομάδες γονέων:



1. Γράφημα των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με το φύλο.

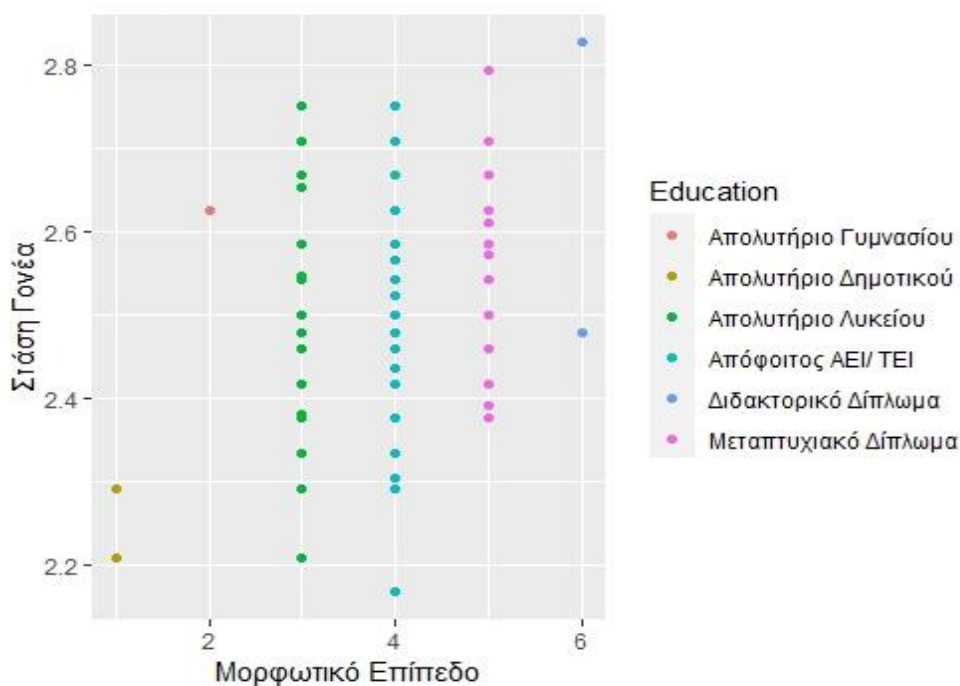
Μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε πως υπάρχουν διαφορές στις τιμές των στάσεων των γονέων σε σχέση με το φύλο τους. Συγκεκριμένα είναι ευδιάκριτη η

ποικιλία των απόψεων των γυναικών σε σχέση με αυτή των αντρών καθώς οι τιμές κυμαίνονται σε μεγαλύτερο εύρος με μεγαλύτερη διακύμανση. Παρόλα αυτά ο μικρός αριθμός δείγματος από άντρες δεν μπορεί να μας δώσει μια ξεκάθαρη εικόνα.



2. Γράφημα των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με την ηλικία.

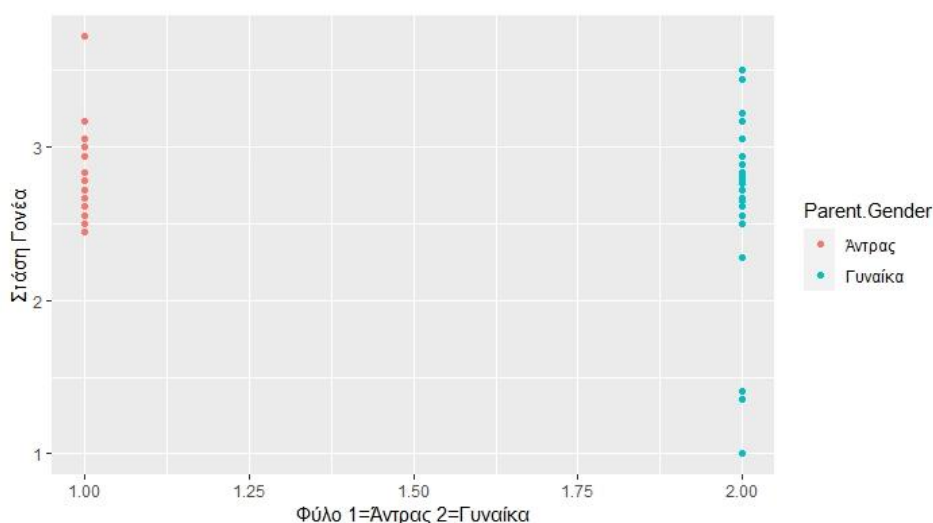
Όσον αφορά τον ρόλο της ηλικίας δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των γονέων των ηλικιακών ομάδων 18-25 και 26-31 καθώς οι μέσες τιμές δεν απέχουν αρκετά $M1= 3.63$, $M2=3.20$ και $M3=3.40$.



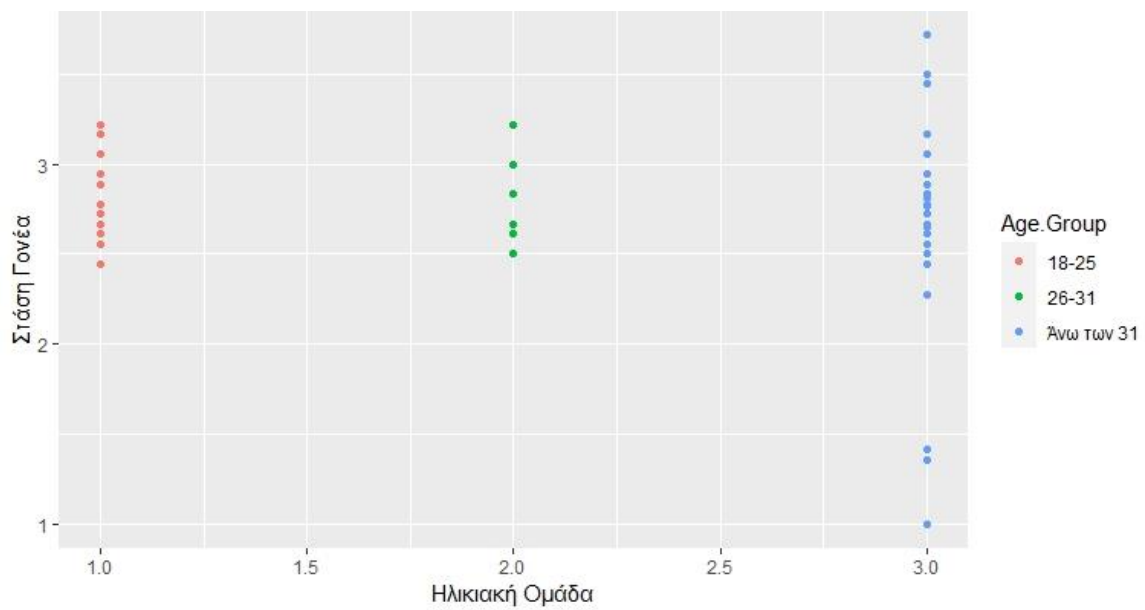
3. Γράφημα των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο.

Στο γράφημα παρατηρούμε πως όσο προχωράμε σε ανώτερα επίπεδα μόρφωσης των γονέων υπάρχουν ελαφρές αυξήσεις των τιμών των στάσεων των γονέων. Παρόλα αυτά όμως δεν διακρίνεται σημαντική διαφορά ανάμεσα στους απόφοιτους των βαθμίδων λυκείου, πανεπιστημίου, και κατόχου μεταπτυχιακού τίτλου. Τέλος διακρίνουμε ακραίες τιμές, χαμηλό ποσοστό σε άτομα με απολυτήριο δημοτικού και υψηλότερο ποσοστό σε άτομα με διδακτορικό τίτλο. Σε αυτές τις περιπτώσεις όμως το μη επαρκές πλήθος για τις αντίστοιχες ομάδες μας αποτρέπει για παραπάνω σχολιασμούς και αποτελέσματα.

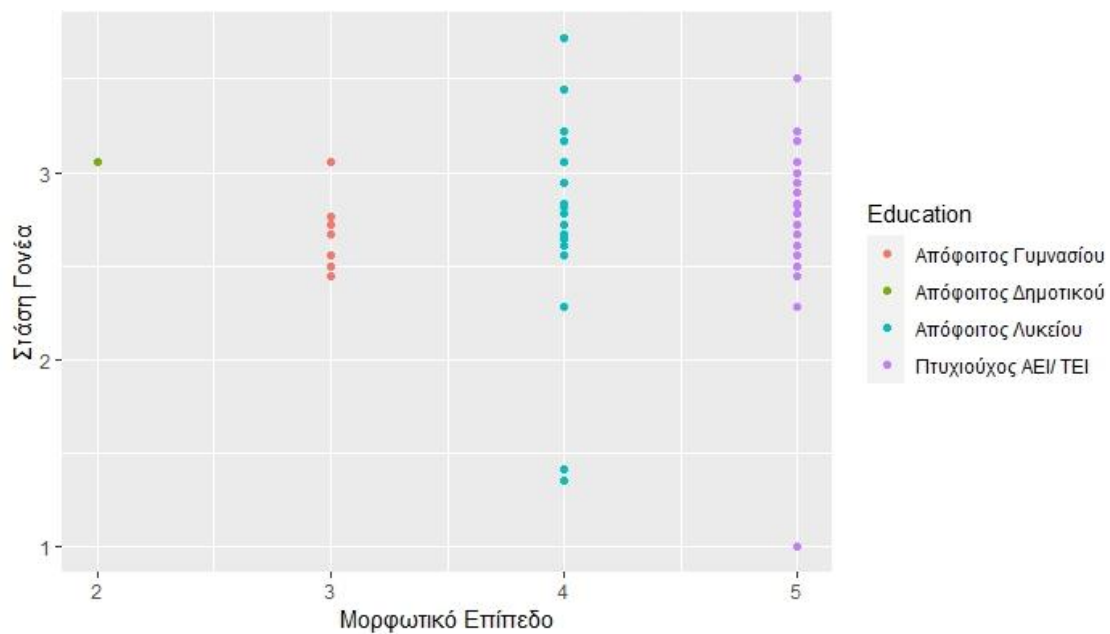
Από την άλλη πλευρά στα επόμενα γραφήματα γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (4,5,6) διακρίνουμε πως η στάση των γονέων δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από το φύλο, την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν αλλά και το μορφωτικό τους επίπεδο. Αυτό φαίνεται εφόσον δεν παρατηρείται μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους μέσους κάθε ομάδας. Συγκεκριμένα οι τιμές που προκύπτουν είναι $M(\text{αντρών})=2.55$ ενώ $M(\text{γυναικών})=2.67$, σε σχέση με το φύλο. Επιπλέον παρατηρούμε ότι μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων κάθε φύλου φαίνεται να κυμαίνεται πιο κοντά στο μέσο όρο γεγονός που κάνει πιο ξεκάθαρη την στάση τους προς τη συμπερίληψη, σε σχέση με το σύνολο της άλλης ομάδας γονέων. Και για την ηλικία βλέπουμε πολύ κοντινές τιμές $M(18-25)=2.41$, $M(26-31)=2.65$, $M(31+)=2.72$, οπότε συμπεραίνουμε ότι ούτε αυτός ο παράγοντας επηρεάζει τη στάση των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τη πρακτική της ένταξης. Τέλος το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται ότι δεν επηρεάζει την στάση τους.



4. Γράφημα των στάσεων γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με το φύλο.



5. Γράφημα των στάσεων γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με την ηλικιακή ομάδα.



6. Γράφημα των στάσεων γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο.

Στην συνέχεια ακολουθούν πίνακες με τα δεδομένα των παραγόντων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία.

| Γνωστικός Παράγοντας | | |
|-----------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Άνδρες | 3,16 | 0,46 |
| Γυναίκες | 3,22 | 0,32 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 3,48 | 0,38 |
| 26-31 | 3 | 0,35 |
| Άνω των 31 | 3,22 | 0,33 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 3,19 | 0,48 |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 3,3 | 0,21 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 3,14 | 0,34 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 3,16 | 0,34 |
| Μεταπτυχιακός Τίτλος | - | - |
| Διδακτορικός Τίτλος | - | - |
| Σύνολο | 3,22 | 0,33 |

8.Τιμές δημογραφικών στοιχείων για τη στάση γονέων παιδιών τυπικής εκπαίδευσης για τον γνωστικό παράγοντα

| Συναισθηματικός Παράγοντας | | |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Άνδρες | 3,47 | 0,51 |
| Γυναίκες | 3,6 | 0,34 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 3,72 | 0,09 |
| 26-31 | 3,41 | 0,33 |
| Άνω των 31 | 3,59 | 0,36 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 3,66 | 0,47 |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 4 | - |
| Απόφοιτος Λυκείου | 3,5 | 0,33 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 3,5 | 0,44 |
| Μεταπτυχιακός Τίτλος | - | - |
| Διδακτορικός Τίτλος | - | - |
| Σύνολο | 3,58 | 0,36 |

9.Τιμές δημογραφικών στοιχείων γονέων παιδιών τυπικής εκπαίδευσης για τον συναισθηματικό παράγοντα

| Συμπεριφορικός Παράγοντας | | |
|----------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Άνδρες | 3,56 | 0,47 |
| Γυναίκες | 3,66 | 0,39 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 3,91 | 0,14 |
| 26-31 | 3,5 | 0,32 |
| Άνω των 31 | 3,65 | 0,44 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 3,12 | 0,17 |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 4 | |
| Απόφοιτος Λυκείου | 3,59 | 0,38 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 3,57 | 0,44 |
| Μεταπτυχιακός Τίτλος | - | - |
| Διδακτορικός Τίτλος | - | - |
| Σύνολο | 3.65 | 0.40 |

10. Τιμές δημογραφικών στοιχείων γονέων παιδιών τυπικής εκπαίδευσης για τον συμπεριφορικό παράγοντα

| Παράγοντας - Οφέλη | | |
|---------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Άνδρες | 2.71 | 0.51 |
| Γυναίκες | 2.98 | 0.44 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 2,63 | 0,46 |
| 26-31 | 2,89 | 0,33 |
| Άνω των 31 | 3,03 | 0,47 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | - | - |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 2,54 | 0,59 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 2,84 | 0,36 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 3,01 | 0,49 |
| Σύνολο | 2,9 | 0,48 |

11. Τιμές δημογραφικών στοιχείων για την στάση γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τον παράγοντα οφέλη

| Παράγοντας- Ικανότητα και Υποστήριξη | | |
|---|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Ανδρες | 2,48 | 0,34 |
| Γυναίκες | 2,35 | 0,39 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 2,4 | 0,26 |
| 26-31 | 2,42 | 0,23 |
| Άνω των 31 | 2,37 | 0,46 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | - | - |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 2,33 | 0,25 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 2,34 | 0,34 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 2,43 | 0,43 |
| Σύνολο | 2,39 | 0,38 |

12. Τιμές δημογραφικών στοιχείων για τη στάση γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τον παράγοντα ικανότητα και υποστήριξη

| Παράγοντας- Ικανοποίηση | | |
|--------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Ανδρες | 2,14 | 0,53 |
| Γυναίκες | 2,21 | 0,51 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 1,98 | 0,47 |
| 26-31 | 2,25 | 0,14 |
| Άνω των 31 | 2,28 | 0,57 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | - | - |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 2,13 | 0,46 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 2,06 | 0,54 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 2,27 | 0,51 |
| Σύνολο | 2,19 | 0,51 |

13. Τιμές δημογραφικών στοιχείων για τη στάση γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τον παράγοντα ικανοποίηση

| Παράγοντας-Δικαιώματα | | |
|------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Φύλο | Μέση Στάση | Τυπική Απόκλιση Στάσης |
| Άνδρες | 3 | 0,62 |
| Γυναίκες | 3,25 | 0,67 |
| Ηλικιακή Ομάδα | | |
| 18-25 | 3 | 0,5 |
| 26-31 | 3,07 | 0,73 |
| Άνω των 31 | 3,29 | 0,67 |
| Μορφωτικό Επίπεδο | | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | - | - |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 2,75 | 0,41 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 3,08 | 0,6 |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 3,33 | 0,66 |
| Σύνολο | 3,17 | 0,63 |

14.Τιμές δημογραφικών στοιχείων για τη στάση γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τον παράγοντα δικαιώματα

7.2. Συμπεράσματα

Το ερωτηματολόγιο «Attitude Survey Towards Inclusive Education-Parents» απαντήθηκε από γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης που έχουν επαφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ στο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις αυτού του δείγματος θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τις απόψεις των γονέων που έρχονται σε επαφή με τη συμπερίληψη. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το ερωτηματολόγιο ήταν 140 (123 Γυναίκες και 17 Άντρες). Το ερωτηματολόγιο «Attitude Toward Inclusion/Mainstreaming Scale» απαντήθηκε από γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ που φοιτούν σε τυπικά σχολεία. Οι απαντήσεις αυτού του δείγματος θα μας δώσουν μια εικόνα των απόψεων των γονέων που αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους στο πλαίσιο της κανονικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το ερωτηματολόγιο ήταν 60 (43 Γυναίκες και 17 Άντρες).

Από την παραπάνω ανάλυση δεδομένων της έρευνάς μας προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Περίπου το μισό δείγμα δηλώνει ότι έχει εξοικείωση στην καθημερινή του ζωή με κάποιον που έχει ήπια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με την πρόταση ότι η ένταξη μαθητών όπως η Χριστίνα δεν είναι επιθυμητή για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Υπάρχει μια ξεκάθαρη τάση προς την αποδοχή και την υποστήριξη της ένταξης τέτοιων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων διαφωνεί με την άποψη ότι θα ένιωθαν αναστάτωση βλέποντας τέτοιους μαθητές.

Μεγάλο πλήθος των ερωτηθέντων εκφράζουν θετική στάση στο κάλεσμα ενός παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα γενέθλια του παιδιού τους όπως επίσης και έχουν ως καλύτερο/η φίλη του παιδιού τους ένα παιδί με τις παραπάνω ιδιαιτερότητες. Η πλειονότητα των γονέων θα επέτρεπε στο παιδί τους να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες για να παίξει ενώ παράλληλα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων διαφωνεί με την ιδέα ότι θα ήταν ενοχλητικό να έμενε στη διπλανή πόρτα το συγκεκριμένο παιδί. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με τη δήλωση ότι παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τους εαυτούς τους και επιπλέον το 95% των ερωτηθέντων διαφωνεί με την ιδέα ότι θα ανησυχούσαν εάν η συγκεκριμένη μαθήτρια καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί τους.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφωνούν με τη δήλωση ότι θα ανησυχούσαν εάν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ έπαιζε στο σπίτι τους, ενώ παράλληλα μεγάλο μέρος των γονέων συμφωνεί με το δικαίωμα των μαθητών, όπως το εν λόγω παιδί,

να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι τόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανά να κάνουν νέους φίλους όσο και ότι η ιδέα το να έχουν ένα παιδί σαν τη Χριστίνα στο σπίτι τους δε θα αποτελούσε μεγάλη ευθύνη. Υπάρχει μια ξεκάθαρη τάση από τους γονείς να διαφωνούν σχετικά με τη δήλωση ότι δεν θα ήξεραν τι να πουν στο συγκεκριμένο παιδί. Αρκετοί από αυτούς συμφωνούν με την θέση ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συμπεριφέρονται κατάλληλα σε μια τυπική τάξη ενώ σε αυτή την ερώτηση συναντάμε ένα 20.7% των γονέων να διαφοροποιούνται και να εκφράζουν ότι παιδιά όπως αυτό στο παράδειγμα του ερωτήματος δεν μπορούν να συμπεριφερθούν κατάλληλα στην τυπική τάξη.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των δεδομένων συναντάμε ένα μεγάλο ποσοστό γονέων που διαφωνούν όχι μόνο στην πρόταση ότι θα προσπαθούσαν να αποφύγουν ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ, αλλά και ότι το εν λόγω παιδί είναι βάρος για την οικογένεια του. Αντίθετα πάνω από 90% συγκέντρωσαν οι απαντήσεις που συμφωνούν απόλυτα στην δήλωση ότι δεν θα τους ενοχλούσε αν ένα παιδί με αυτές της ιδιαιτερότητες προσκαλούσε για παιχνίδι το δικό τους παιδί στο σπίτι του.

Αρκετά σημαντικές θεωρούνται οι απαντήσεις των επόμενων προτάσεων καθώς εδώ διαπιστώνεται μια σχετική διαφοροποίηση στα ποσοστά τους. Πιο συγκεκριμένα στην δήλωση που αναφέρεται στο ότι οι δάσκαλοι της τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούμε περίπου το μισό δείγμα των γονέων με 52%, να απαντά ότι συμφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση, ενώ το 46 % να διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω θέση. Άλλη μία διαφοροποίηση αλλά με ένα πιο ξεκάθαρο αποτέλεσμα μας δίνει η δήλωση για το αν παιδιά όπως η Χριστίνα είναι συχνά λυπημένα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφώνησαν με αυτή την θέση , παρόλο που υπήρξε μια μερίδα περίπου στο 21% που συμφώνησαν με αυτήν την δήλωση.

Ακολουθούν δυο ακόμα προτάσεις που βρίσκουν συμφώνους το μεγαλύτερο μέρος των γονέων και αυτές αναφέρονται αφενός στο αν οι ίδιοι θα βοηθούσαν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες σε περίπτωση που το κοροϊδεύαν και αφετέρου αν τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν όσα ενδιαφέροντα έχουν και τα δικά τους παιδιά που είναι τυπικής ανάπτυξης. Η επόμενη δήλωση έδειξε μια διαφορετική στάση από την πλευρά των γονέων αφού λίγο περισσότερο από τους μισούς συμμετέχοντες συμφωνούν στην άποψη ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γνωρίζουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά σε μια τυπική τάξη, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό διαφωνεί με αυτή την θέση. Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση σχετικά με το αν

μαθητές με δυσκολίες όπως η Χριστίνα μπορούν να βρίσκονται στο ίδιο σχολείο με μαθητές τυπικής εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν ένα εύρος απόψεων, παρέχοντας μια εικόνα των διαφορετικών πτυχών της ένταξης και της αντιλαμβανόμενης επιρροής της τόσο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα σημαντικό θέμα περιστρέφεται γύρω από την πεποίθηση ότι η ένταξη ενισχύει την ετοιμότητα των παιδιών με ΜΔ για τον πραγματικό κόσμο. Ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (40,0%) συμφωνεί με αυτή την άποψη, ένα αξιοσημείωτο 23,3% εκφράζει τη διαφωνία του. Οι ποικίλες απαντήσεις υποδηλώνουν μια πολωμένη άποψη για την αποτελεσματικότητα της ένταξης στην προετοιμασία των παιδιών με ΜΔ με τις απαιτούμενες ικανότητες για την αντιμετώπιση των εμποδίων της πραγματικής ζωής. Η διάσταση μπορεί να προκύπτει από διαφορετικές ερμηνείες των δομών υποστήριξης και των πόρων που είναι προσβάσιμοι στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια σημαντική πλειοψηφία (79,9%) πιστεύει ότι η συμπερίληψη έχει ευεργετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΜΔ. Το 53,3% των γονέων συμφωνεί, ενώ ένα επιπλέον 26,7% εκφράζει ισχυρή συμφωνία ότι η συμπερίληψη παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση μιας πιο ευνοϊκής αυτοαντίληψης των παιδιών αυτών. Το αισιόδοξο συναίσθημα που επικρατεί συνάδει με τις ιδέες της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στην καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν και της αυτοεκτίμησης σε όλα τα παιδιά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 70,0% των γονέων συμφωνεί με την άποψη ότι η ένταξη επιτρέπει στα παιδιά με ΜΔ να συμμετέχουν σε ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων. Αυτή η ανακάλυψη υποδηλώνει την αναγνώριση των ευρύτερων κοινωνικών και αναπτυξιακών πλεονεκτημάτων που μπορούν να προσφέρουν τα περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς στα παιδιά με ΜΔ.

Οι γονείς γενικά συμφωνούν ότι η συμπερίληψη ωφελεί τους συνομηλίκους που δεν έχουν ΜΔ, όπως αποδεικνύεται από την πλειοψηφία (80,0%) που υποστηρίζει την άποψη ότι τα προετοιμάζει για τον πραγματικό κόσμο. Επιπλέον, ένα αντίστοιχο ποσοστό (76,6%) έχει την πεποίθηση ότι οι συνομηλίκους που δεν έχουν ΜΔ είναι πιο πρόθυμοι να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την ποικιλομορφία των ατόμων σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τα αναγνωρισμένα κοινωνικά οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην προώθηση της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας μεταξύ των φοιτητών που δεν επιδιώκουν την απόκτηση πτυχίου ιατρικής.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τις πιθανές συνέπειες της συμπερίληψης των παιδιών με ΜΔ στην παροχή εξειδικευμένης φροντίδας. Περίπου το 43,3% των ερωτηθέντων αναγνωρίζει ότι τα παιδιά με ΜΔ είναι απίθανο να λάβουν επαρκή υποστήριξη και εξατομικευμένη καθοδήγηση σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, ενώ το 41,7% πιστεύει ότι είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν εξειδικευμένες θεραπείες, όπως φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία. Αυτές οι εκτιμήσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης της απαίτησης για εξατομικευμένη βοήθεια σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, ώστε να διασφαλιστεί η επίδοση όλων των μαθητών.

Ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων όσον αφορά την πρόοδο του παιδιού τους στις ειδικές τάξεις σε σύγκριση με τις τυπικές τάξεις ποικίλλει, καθώς το 38,3% των γονέων δηλώνει ότι προτιμά τις ειδικές τάξεις, ενώ το 33,3% διαφωνεί. Η ανακάλυψη αυτή δείχνει ότι οι εκτιμήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των διαφόρων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες και προσδοκίες. Οι απόψεις σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώνουν τα παιδιά με ΜΔ διαφέρουν, με το 40,0% να εκφράζει διαφωνία και το 30,0% να δηλώνει σύμφωνη γνώμη. Οι ποικίλες απόψεις υπογραμμίζουν την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης για την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς.

Περίπου το 35,0% των γονέων εκφράζει ανησυχίες σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, πιστεύοντας ότι η ένταξη είναι πιθανό να έχει αρνητικές επιπτώσεις σε αυτήν. Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για πρόσθετη έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών με ΜΔ σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα. Οι απόψεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ΜΔ στα επίσημα σχολεία είναι διχασμένες, με το 43,3% να συμφωνεί και το 23,3% να διαφωνεί. Αυτό αντικατοπτρίζει διαφορετικές απόψεις σχετικά με την καταλληλότητα της ένταξης των παιδιών με ΜΔ σε κανονικές ακαδημαϊκές δομές.

7.3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ στο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρουν ζωτικής σημασίας πληροφορίες για την κοινωνική στάση απέναντι στην ένταξη και την αποδοχή. Η έρευνα δείχνει μια γενικά ευνοϊκή τάση στις στάσεις των συμμετεχόντων, και των δύο ομάδων γονέων, ωστόσο υπάρχουν μερικές αξιοσημείωτες αποκλίσεις. Γενικότερα

επικρατεί μια καλή στάση των συμμετεχόντων ως προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και θέματα όπως η ένταξη, το δικαίωμα για συμμετοχή στην τυπική εκπαίδευση, για το αν συμπεριφέρονται σωστά στην τυπική τάξη. Οι γονείς παιδιών τυπικής εκπαίδευσης μέσα από την έρευνα μας τείνουν να είναι αρκετά υποστηρικτικοί στην ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Υπήρξαν μελέτες που επέλεξαν να εξετάσουν μόνο γονείς παιδιών από γενικά σχολεία και συμφωνούν με τα δικά μας ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα των Kalyva et al. (2007) όπου οι γονείς έδειξαν ξεκάθαρα την θετική τους στάση στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στην τάξη των παιδιών τους. Αλλά και η έρευνα των Dimitrova-Rdojichich και Chichevska-Jovanova (2014) στην οποία οι γονείς είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά αναφέρουν ότι θα ήταν πιο κατάλληλα τα σχολεία ειδικής αγωγής για τα παιδιά με ανάλογα προβλήματα. Και η μελέτη της Ρούσου και συνεργατών (2016) είχε θετικό πρόσημο για την συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στην γενικό σχολείο. Ενώ διαφορετικά αποτελέσματα μας έδωσε η μελέτη Balboni και Pedrabissi (2000) όπου οι γονείς παιδιών τυπικής είχαν ουδέτερη στάση για το θέμα της ένταξης. Μια πιθανή εξήγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την θετική στάση των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συμπερίληψη, είναι ότι οι στις μέρες υπάρχει μια έντονη και σαφώς ωφέλιμη προβολή παιδιών με αναπηρία και γενικότερα με ιδιαιτερότητες μαθησιακές, συμπεριφορικές και κοινωνικές. Αυτή η αυξημένη προβολή έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη για ενημέρωση και καταλήγει στην εξοικείωση του κοινωνικού συνόλου με το κομμάτι της αναπηρίας και όλων των ειδών που συνάδουν με το συγκεκριμένο θέμα. Οι νέοι γονείς λοιπόν είναι πιο ενημερωμένοι, είτε μέσα από το σχολικό περιβάλλον είτε μέσα από τις ευρύτερες συναναστροφές τους αλλά πιθανόν να είναι και πιο προοδευτικοί στα πλαίσια του γενικότερου κοινωνικού εξ χρονισμού. Επιπρόσθετα ίσως να είναι πιο δεκτικοί στο να δίνονται ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά για ίση μεταχείρισή και να νιώθουν ότι συμβάλουν και αυτοί και τα παιδιά τους στην επίτευξη αυτής της πολυπόθητης ισότητας για όλους χωρίς προκαταλήψεις και περιορισμούς. Επιπλέον μπορεί θεωρούν ότι μέσα από την πρακτική της ενσωμάτωσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βοηθούν τα ίδια τους τα παιδιά να συνυπάρξουν , συνεργαστούν αλλά και συνάψουν φιλικές σχέσεις με ένα παιδί μη τυπικής εκπαίδευσης κάτι που θα είναι εξαιρετικά χρήσιμο για την μετέπειτα κοινωνική τους ζω, αφού μέσα από αυτό το βίωμα πιθανόν να αναπτύξουν χαρακτηριστικά όπως η ενσυναίσθηση, η αίσθηση δικαίου και της διαφορετικότητας και της ισότητας.

Οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ στην παρούσα μελέτη είχαν θετικής στάση για την συμμετοχή των παιδιών τους στην πρακτική της συμπερίληψης.

Αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Elkins et al. (2003) όπου υποστηρίχθηκε θετικά από τους γονείς η συμπερίληψη σε μεγάλο βαθμό αλλά παρατηρήθηκε και ένα ποσοστό αρνητικών στάσεων στην ένταξη των παιδιών στη γενική εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα με την δική μας έρευνα σε σχέση με τη στάση των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μας δίνει και η έρευνα των Gasteiger & Klicpera et al. (2013) στην οποία οι συμμετέχοντες δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από την διδασκαλία των παιδιών τους σε πρόγραμμα ένταξης αλλά και πάλι ο βαθμός των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους επηρέασε αρνητικά μια μερίδα των γονέων. Παράλληλα τα αποτελέσματα μας συνάδουν και με την έρευνα των Kokaridas et al. (2008) καθώς οι περισσότεροι γονείς παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσης, που όμως φοιτούν σε ειδικά σχολεία, είχαν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη με βασικό όφελος την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο. Αλλά και οι Leyser και Kirk (2004) στην μελέτη τους εντόπισαν πλήθος γονέων με θετική στάση, αλλά οι περισσότεροι από αυτούς τους γονείς είχαν παιδιά σε νηπιακή ηλικία και με πιο ήπια αναπηρία.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα πιθανολογούμε ότι οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/ΔΕΠΥ έχουν αυτή την καλή στάση διότι θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα ωφεληθούν περισσότερο σε μια τάξη τυπικής εκπαίδευσης. Αρχικά ίσως πιστεύουν ότι δίνεται στα παιδιά τους η δυνατότητα για πρόσβαση στις γνώσεις που παρέχονται σε ένα γενικό σχολείο, θεωρώντας πιθανόν ότι είναι πιο πλούσιες και διευρυμένες σε σχέση με ένα ειδικό σχολείο. Επιπλέον στο μαθησιακό κόμματι οι γονείς πιθανόν να είναι θετικοί, γιατί η πρακτική της συμπερίληψης δίνει την δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει στη τυπική τάξη είτε μόνο του εφόσον μπορεί, είτε με ένα ειδικό παιδαγωγό σε μαθήματα που πιθανόν να υστερεί, είτε να πραγματοποιώντας ένα παράλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα, παράλληλης στήριξης, όπου απαιτείται. Άλλη μια πιθανή αιτία της καλής στάσης των γονέων αυτής της ομάδας πιθανόν να είναι τα κοινωνικά οφέλη που έχει το παιδί με την συμμετοχή του σε μια τάξη παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Εκεί δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν φιλίες μεταξύ των παιδιών. Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες είναι πιο εύκολο καθώς τα παιδιά δεν στιγματίζουν και δεν παραγκωνίζουν άλλα παιδιά με ιδιαιτερότητες, αφού το βασικός συνδετικός κρίκος είναι το παιχνίδι και τα παιδιά έχουν τον τρόπο να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ακόμα και αν υπάρχουν κάποιες «δυσκολίες». Επίσης θεωρούμε ότι οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εκφράστηκαν θετικά πιστεύοντας ότι παιδιά τους συμμετέχοντας στο γενικό σχολείο αποφεύγουν τον στιγματισμό και ότι πιθανόν η επαφή των παιδιών τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορεί από την πλευρά των γονιών να είναι μια ακόμα διαδικασία «κανονικότητας» που θα βοηθούσε τα παιδιά τους να είτε να είναι και εκείνα

«κανονικά» είτε να αναπτύξουν «κανονικές συμπεριφορές». Αντίθετα πιθανόν να θέλουν να απορρίψουν και την ένταξη των παιδιών τους σε ειδικά σχολεία θεωρώντας ότι τόσο το μαθησιακό πρόγραμμα όσο και το σύνολο των υπόλοιπων παιδιών, με αναπηρίες ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες/ΔΕΠΥ δε θα ευνοούσαν την εκπαιδευτική και την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους.

Συγκρίνοντας λοιπόν τις δυο ομάδες γονέων και απαντώντας στο βασικότερο ερώτημα της εργασίας όπου γονείς παιδιών τυπικής εκπαίδευσης και γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ πρέπει να εκφράσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την συμπερίληψη παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσης στην γενική τάξη. Από την σύγκριση προέκυψε ότι οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης είχαν ξεκάθαρα μια πιο θετική στάση ενώ οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μια καλή στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Προηγούμενες έρευνες που συμφωνούν με τα αποτελέσματα μας είναι τόσο του Martz (2015) όσο και η μελέτη Kelly (2001) όπου και οι δυο πλευρές των γονέων είχαν θετική στάση σχετικά με την ενσωμάτωση, ενώ σε αυτή του Kelly οι γονείς των παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσής είναι λίγο περισσότερο θετικοί. Διαφορετικά δεδομένα προκύπτουν από την έρευνα των de Boer et al. (2012) όπου οι στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής και μη εκπαίδευσης, ήταν ουδέτερες, με πιο θετική θέση αυτή των γονέων παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης.

Μέσα από τις απαντήσεις των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήσαμε και κάποια ποσοστά που θα μπορούσαμε να συζητήσουμε, παρόλο την γενικότερη καλή τους στάση. Σημαντικός αριθμός γονέων έχει την άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών τους σε ένα κοινόβιο περιβάλλον συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών και πνευματικών τους ικανοτήτων. Στα παιδιά αυτά παρέχεται η ευκαιρία να καλλιεργήσουν τις διαπροσωπικές τους ικανότητες, να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτήσουν το αίσθημα της ένταξης μέσα στην κοινότητα της τάξης τους. Επιπλέον, η πράξη της συμπερίληψης των ατόμων μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους ικανοτήτων και στην προώθηση των αρχών της δικαιοσύνης και της ισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η θετική στάση των γονέων είναι εμφανής στις κοινωνικές τους επαφές αλλά και ειδικότερα σε ότι έχει να κάνει με την προσέγγιση, επαφή και ανάπτυξη φιλική σχέσης των παιδιών τους και εκτός σχολικού χώρου, με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Gasteiger-Klicpera et al. (2013), η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της κοινωνικής ένταξης και αποδοχής για την προώθηση μιας υποστηρικτικής κοινότητας. Η ενσωμάτωση είναι ωφέλιμη για τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την έρευνα του Hodkinson (2007), αλλά και των ερευνητών Peck et al.

(1992) όπου τα αποτελέσματα για την κοινωνικοποίηση και την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία μέσα σε ένα κοινό περιβάλλον είναι θετικά. Η ανακάλυψη αυτή είναι ελπιδοφόρα, καθώς αναδεικνύει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και αμφισβητεί τις καθιερωμένες ιδέες για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της καλλιέργειας ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και της αντιμετώπισης των προκαταλήψεων για τη δημιουργία μιας κοινωνίας πιο δεκτικής και υποστηρικτικής. Υπήρξαν προτάσεις στην έρευνα και συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς με μαθησιακές δυσκολίες που από την μια εξέφρασαν την θετική στάση των γονέων για την ένταξη και τα κοινωνικά θέματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον μέσα από την συνύπαρξη παιδιών με ή και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αλλά από την άλλη μια ανησυχία και ένας προβληματισμός πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα. Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν με την έρευνα του Elkins και των συνεργατών του (2003), όπου αν και ένα μέρος των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αναγνώρισε τα οφέλη της ένταξης, υπήρξε ένα υποσύνολο που έθετε την προϋπόθεση της παροχής συμπληρωματικών πόρων. Οι Sailor και Burrello (2013), αναφέρονται σε ένα σχολικό περιβάλλον, γενικού σχολείου, χωρίς αποκλεισμούς, στην διασφάλιση την τακτική εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Σχετικά με το προσαρμοσμένο διδακτικό πρόγραμμα που θα πρέπει να εφαρμόζεται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εστίασε και ο Balli (2016) ως αρχή της διαδικασίας της συμπερίληψης. Κάτι παρόμοιο παρατηρούμε και στη μελέτη των Gasteiger-Klicpera et al., (2013), αν και οι γονείς παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσης, ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση των παιδιών τόσο στα ειδικά σχολεία όσο και στα ανοιχτά σχολεία για όλους διαπιστώθηκε ο προβληματισμός τους για την παραπάνω βοήθεια- πόρους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον από τους Leyser και Kirk (2004), έχουν εντοπίσει τα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα ως πλεονεκτικές πτυχές της ένταξης. Παρόλα αυτά οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, δήλωσαν ότι φοβούνται την πιθανή κοινωνική απομόνωση, τις δυσμενείς στάσεις, το διαμέτρημα της διδασκαλίας, την επάρκεια της κατάρτισης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς. Η έρευνα του Batu (2010) έρευνα δείχνει ότι ένα υποσύνολο γονέων και εκπαιδευτικών έχει εκφράσει επιφυλάξεις σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτοί οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι η πρακτική της ένταξης μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών

και να δημιουργήσει προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης. Πιθανόν οι ανησυχίες των γονέων τόσο για το κατά πόσο πραγματοποιούνται τα κατάλληλα προγράμματα για την σωστή μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών τους, όσο και για το πόσο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων ώστε να βοηθήσουν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, να είναι εύλογες και αποδεκτές. Δυστυχώς στην Ελλάδα αν και προγράμματα όπως η συμπερίληψη έχουν εξελίξει κατά πολύ το εκπαιδευτικό μας σύστημα, υπάρχει μια αργή διαδικασία υλοποίησης του.

Η στάση των γονέων, τόσο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται να είναι θετική όσον αφορά τη συμπερίληψη των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Ωστόσο, παρατηρείται μια καλή στάση σχετικά με τη συμπερίληψη, μεταξύ των δύο ομάδων με τους γονείς της τυπικής εκπαίδευσης να είναι πιο θετικοί. Επίσης, διαπιστώνεται ότι τα δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, και μορφωτικό επίπεδο, μπορεί να επηρεάζουν την στάση των γονέων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ενώ δεν φαίνεται να έχουν την ίδια επίδραση στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τέλος, υπάρχει αναγνώριση των θετικών αλλά και των αρνητικών συνεπειών της συμπερίληψης, με διάκριση στην αντίληψη των δύο ομάδων γονέων. Σε προηγούμενες μελέτες όπως αυτή των de Boer et al. (2012) γονέων τυπικής και μη το φύλο επηρέασε τα ποσοστά των απαντήσεων ενώ οι θέσεις τους δεν επηρεάστηκαν από την ηλικία, το μορφωτικό τους επίπεδο ή την εξοικείωση τους με άτομα με αναπηρία. Αλλά και η έρευνα των Ρούσου και συνεργατών (2016) για γονείς παιδιών του γενικού σχολείου μας έδειξαν ότι οι απαντήσεις των γονέων επηρεάστηκαν από το μορφωτικό επίπεδο τους, αφού αυτή που ανήκαν στην ανώτερη εκπαίδευση είχαν πιο θετική στάση. Η μελέτη των de Boer, Pijl, Post και Minnaert (2012) μας δίνει ότι το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία και η προγενέστερη επαφή με άτομα με αναπηρία δεν επηρέασαν την συνολική εικόνα των απαντήσεων. Ενώ όσο αφορά τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ δεν επηρεάστηκαν από το φύλο, την ηλικία ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Η έρευνα των Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi και Patsiaouras (2008) αλλά και των de Boer, Pijl, Post και Minnaert (2012) έδειξαν ότι τα αποτελέσματα δεν σχετίστηκαν με την ηλικία, το φύλο ή το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Τελικά, τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν μια σύνθετη κατανόηση των προοπτικών των ατόμων σχετικά με την ένταξη, αποκαλύπτοντας τόσο ευνοϊκές απόψεις όσο και περιοχές ανησυχίας. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης των εμποδίων που σχετίζονται με την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη συναισθηματική ευημερία, ώστε να εξασφαλιστεί

ο θρίαμβος της ενταξιακής εκπαίδευσης για κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές του ικανότητες. Η εφαρμογή της συμπερίληψης μπορεί να απαιτήσει από τους εκπαιδευτικούς να διαθέσουν επιπλέον πόρους και χρόνο, καθώς πρέπει να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις των μαθητών. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς και να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η πρακτική της συμπερίληψης μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην κοινωνική δυναμική μέσα στην τάξη. Οι μαθητές με εξαιρετικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην αφομοίωση με τους συνομηλίκους τους και μπορεί να υποστούν κοινωνικό αποκλεισμό ή εκφοβισμό. Αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση και την ψυχολογική ευημερία των μαθητών. Σε γενικές γραμμές, προηγούμενες έρευνες, όπως οι μελέτες των Cate et al. (2018), Chan (2016), έχουν προσφέρει διαφορετικές προοπτικές σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εξέταση αυτών των ανισοτήτων και η ανάληψη πρόσθετης έρευνας είναι ζωτικής σημασίας για την ολοκληρωμένη κατανόηση των επιπτώσεων και των εμποδίων που σχετίζονται με την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

7.4. Περιορισμοί έρευνας

Τα ευρήματα της μελέτης σχετικά με την ένταξη των μαθητών με γνωστικές αναπηρίες στις κανονικές τάξεις καταδεικνύουν ότι η έρευνα στον τομέα αυτό έχει αποδώσει σημαντική γνώση.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, αντιμετωπίσαμε ορισμένους περιορισμούς που αξίζει να ληφθούν υπόψη:

Περιορισμός Δείγματος: Αρχικά το δείγμα της έρευνάς μας βασίστηκε κατά βάση σε γονείς παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στην ανάπτυξη και τη συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ. Αυτό μπορεί να περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες ομάδες γονέων ή επιπλέον επίπεδα εκπαίδευσης. Επιπλέον και το χρονικό διάστημα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων, εκτός σχολικής περιόδου.

Πιθανή Υποκειμενικότητα: Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βασίζονται σε προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις, οι οποίες μπορεί να επηρεάζονται από την υποκειμενικότητα. Αν και προσπαθήσαμε να διασφαλίσουμε την ανωνυμία και την ειλικρίνεια των απαντήσεων, υπάρχει πάντα η πιθανότητα προκατάληψης ή παραπληροφόρησης.

Περιορισμένη Γεωγραφική Κάλυψη: Η έρευνά μας περιορίστηκε σε συμμετέχοντες από συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές ή χώρες. Οι περιορισμοί αυτοί μπορεί να καθιστούν δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε διεθνές επίπεδο.

Ενώ αντιμετωπίσαμε αυτούς τους περιορισμούς, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αυτοί οι περιορισμοί μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για μελλοντικές έρευνες που θα επεκτείνουν το πεδίο της κατανόησης των θεμάτων που διερευνώνται.

7.5. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της ένταξης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους αντίστοιχους μαθητές χωρίς αναπηρία θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής διαχρονικών μελετών. Η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη θα μπορούσε να διακριθεί μέσω της παρακολούθησης των συνολικών αποτελεσμάτων. Οι ποιοτικές μέθοδοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε επόμενες έρευνες για την περαιτέρω διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η διεξαγωγή συνεντεύξεων σε βάθος ή η οργάνωση ομάδων εστίασης θα διευκόλυνε μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των στάσεων, αποκαλύπτοντας λεπτές αποχρώσεις που τα ποσοτικά δεδομένα μπορεί να μην καταφέρουν να αποτυπώσουν. Προκειμένου να αυξηθεί η δυνατότητα γενίκευσης, οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα πρέπει να επιδιώξουν πιο ετερογενή δείγματα, που θα περιλαμβάνουν άτομα από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, γεωγραφικές τοποθεσίες και πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η μεθοδολογία θα μπορούσε να διευκολύνει τον εντοπισμό πιθανών αποκλίσεων στις προοπτικές όσον αφορά την ένταξη μεταξύ των διαφόρων πλαισίων.

Η εξέταση της εφαρμογής της συμπερίληψης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο μπορεί να αποφέρει σημαντικά ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων στρατηγικών. Η εξέταση των χωρών που έχουν εφαρμόσει διαφορετικές πολιτικές ένταξης μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις υποδειγματικές προσεγγίσεις. Θα ήταν επωφελές να διεξαχθεί έρευνα που θα εξετάζει τις επιδράσεις των πρωτοβουλιών κατάρτισης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προωθούν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Είναι επιτακτική ανάγκη να κατανοηθεί η

σημασία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια ευνοϊκών εμπειριών ένταξης, προκειμένου να διατυπωθούν αποτελεσματικές συστάσεις πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adamek, M. & Darrow, A. Music Participation as a Means to Facilitate Self-Determination and Transition to Community Life for Students with Disabilities. *The Kennedy art center papers*.

Adams, D., Harris, A., & Jones, M. (2016). Teacher-Parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58–71. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106456.pdf>

Adiputra, S., Hendrowati, M. & Yuni, T. (2019). Perceptions of Inclusion Education by Parents of Elementary School-Aged Children in Lampung, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 12(1), 199-212

Ary, S. L. (2017). Parents' Perception of a School-Based Inclusion Program for their Children with Autism. *Doctoral Dissertation of Walden University*, (46)

Afolabi, O. (2014). Parents' Involvement in Inclusive Education: An Empirical Test for the Psycho-Educational Development of Learners with Special Education Needs (SENs) *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(10), 196-208

Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148–159. <https://www.jstor.org/stable/pdfplus/23879939.pdf>

Balli, D. (2016). Importance of Parental Involvement to Meet the Special Needs of their Children with Disabilities in Regular Schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 5(1), 147-152.

Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies*, 11(4), 96-114

Batu, E. S. (2014). Factors for the success of Early Childhood Inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(8651). <https://doi.org/10.20489/intjecse.107958>

Brock, B., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2009). *Perspectives on Play Learning for Life*. Routledge.

Cate, I., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.

Chan, C., (2016). A Cross-Cultural Study: Parental Attitudes and Experiences of the Inclusion of Special Educational Needs in Preschools. DEdCPsy thesis, University of Sheffield.

<https://etheses.whiterose.ac.uk/15284/>

Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. Paul Chapman Publishing Ltd.

Coles, C. & Zsargo, L. (2003). De Conductive Education: towards an 'educational model' *British Journal of Special Needs*, 25(2), 70-74

De Boer, A., & Munde, V. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *Journal of Special Education*, 49(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>

Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122–129.

Francisco, M. P., Hartman, M., & Wang, Y. (2020a). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>

Garbacz, A., Witte, A. & Houck, S. (2017). Family Engagement Foundations: Supporting Children and Families. Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS).

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663–681. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>

Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2010). Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods. *International Studies in Sociology of Education*, 20(4), 273-290

Gravois, T. A. (2013). Aligned service delivery: Ending the era of triage education. In L. C. Burrello, W. Sailor, & J. Kleinhammer-Tramill (Eds.), *Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives* (pp. 109–134). New York, NY: Taylor & Francis

Green, S. K., & Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional Children*, 61(3), 269–281.

<https://doi.org/10.1177/001440299506100306>

Harmon, H. L. (2017). Collaboration: A partnership solution in rural education. *The Rural Educator*, 38(1).

<https://doi.org/10.35608/ruraled.v38i1.230>

Hodkinson, A. (2007). Inclusive Education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or Catalyst of change? *Research in Education*, 77(1), 56–76. <https://doi.org/10.7227/rie.77.5>

Houtveen, T. & Van de Grift, W. (2001). Inclusion and Adaptive Instruction in Elementary Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 389-409

Jellison, A. (2015). *Including Everyone Creating Music Classrooms where All Children Learn*. Oxford University Press.

Jellison, A. & Draper, E. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62(4)

Jigyel, K. et al. (2009). Experiences, Perspectives and Knowledge of Parents of Children with Special Educational Needs (SEN) in Three Inclusive Education Schools in Bhutan. *University of New England*.

Johansson, A., Ewertzon, M., Andershed, B., Anderzen-Carlsson, A., Nasic, S., & Ahlin, A. (2015). Health-related quality of life—From the perspective of mothers and fathers of adult children suffering from long-term mental disorders. *Archives of Psychiatric Nursing*, 29(3), 180–185

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295–305. <https://doi.org/10.1080/08856250701430869>

Keil, S., Miller, O. & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of special Education*, 33(4), 168-172

Kelly, E. J. (2001). Attitudes of parents of nondisabled students regarding inclusion of disabled students in Nevada's public schools. *Psychological Reports*, 88, 309-312

Kokaridas, D., Vlachaki, G. Zounatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008) Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2.

Kubaski, C., Pozzobon, F., Schmidt, C. & Bosa, C. (2014). *Inclusion of Students with autism in the early school in Brazil*. In O' Rourke, Martins S., Loucao A. Et al. (eds.), Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference, 14-17 July, Portugal (pp. 397-400). Braga, Portugal: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education University of Minho.

Lazarević, E. Kopas-Vukašinović, E. (2013). The Role and Place of Parents of Children with Disabilities in Inclusive Education in Serbia. *Academic Journal*.

Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *Internacional journal of disability, development and education*, 51(3), 271-278

Lewis, A. & Norwich, B. (2004). Special Teaching For Special Children? Pedagogies For Inclusion: A Pedagogy of inclusion. *Open University Press*.

Lindsay, K. (2004). 'Asking for the moon'? a critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 373-390

Logsdon, A. (2022). *Why parents have such an important role in special education*. Very well Family. <https://www.verywellfamily.com/parental-importance-special-education-2162701>

Mandell, D. & Salzer, M. (2007). Who joins support groups among parents of children with autism? *National Autistic Society*, 11(2)

Martz, E. (2005) An exploratory study on attitudes toward inclusive education in Russia. *Interactional Journal of Rehabilitation Research*, 28141-147

McLeskey, J., Rosenberg, M. & Westling, D. (2010). *Inclusion: Effective Practices for All Students*. Pearson.

McLeskey, J. & Waldron, N. (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities*, 26(1), 48-57

- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center of educational policy studies journal*.
- Muega, M. (2016). Inclusive Education in the Philippines: Through the Eyes of Teachers, Administrators, and Parents of Children with Special Needs. *Social Science Diliman*.
- Myklebust, J. & Batevik, F. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 203-212
- Oliver, M. (1996) Education for All? A Perspective on an Inclusive Society. *Understanding Disability Palgrave*,78-94
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selucuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1–30. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- PECK, C. A., CARLSON, P., & HELMSTETTER, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in Integrated Early Childhood Programs. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53–63. <https://doi.org/10.1177/105381519201600105>
- Porter, G. L. (2008). Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action. *Canadian Education Association*,48(2),62-66.
- Radojicic, D. B. D., & Jovanova, N. C. (2014). Parents attitude: Inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13–17. <https://cyberleninka.ru/article/n/parents-attitude-inclusive-education-of-children-with-disability/pdf>
- Reiter, S. (2000). Society and Disability: A Model of Support in Special Education and Rehabilitation. *Focus on Exceptional Children*.
- Ruijs, N. et al. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Education research*, 52(4), 351-390
- Runswick-Cole, K. (2008). Research section: Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173–180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00390.x>
- Sailor, P. W. & Burrello, L. C. (2013). Shifting Perspective to Frame Disability Policy. *In: Unifying Educational Systems, Routledge*.

Sawchuk, A. (2019). Appropriate Inclusive Practices for Children with Autism. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 12-15.

Shanimon, S. M & Rateesh, K. N. (2014). Theoretizing the models of disability philosophical social and medical concepts: Anempirical research based on existing literature. *International Journal of Scientific & Research Publications*.4(6).

Sharabi, M., Cohen-Ynon, G., & Soskis, M. (2021). Parental involvement in the Arab and Jewish Educational Systems. *International Education Studies*, 14(2), 69. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n2p69>

Smith, T. & Dowdy, C. (2012). Educating Young Children with Disabilities Using Responsible Inclusion. *Childhood Education*

Tabroni, I. et al. (2022). The Learning Process Of Children With Special Needs At Salsabila Inclusive School, Purwakarta. *Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*,15(1)

Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.

Von Tetzchner, S. & Grindheim, E. (2013). Inclusion of children with autism spectrum disorders through shared peer activity. *Revista Educação Especial*,26(47),507-521

Watson, D. et al., (2012). *Children's Social and Emotional Wellbeing in Schools :Inclusion in schools*. Policy Press.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ακουούνογλου, Μ. & Βαϊούλη, Π. (2021). "Και θέλω και μπορώ": Διδάσκοντας μουσική σε όλα τα παιδιά. *ΔΙΣΙΓΜΑ*,291-313

Βαξοβάνου, Σ. Α. (2016). *Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα*. (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*.

Γελαστοπούλου, Μ. (2017). *Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γιάτσιου, Α. (2017). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με επιληψία. *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Διπλωματική εργασία*

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2^η έκδοση). Εκδόσεις Κριτική.

Καλανδρία, Ε. (2022). *ΚΕΔΑΣΥ: Διερεύνηση των αναγκών των διεπιστημονικών ομάδων Β' Βάθμιας εκπαίδευσης για την υποστήριξη των μαθητών ευθύνης τους*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Διπλωματική εργασία.

Κακαργιά, Δ. (2018). Εκπαιδευτική πολιτική και συνεκπαίδευση στην Ελλάδα: η περίπτωση των μαθητών με προβλήματα όρασης. *Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2008). Από τον «αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης»: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 79-120.

Μπασδέκη, Μ. (2022). Η επίδραση της θεραπευτικής ιππασίας σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). *Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.

Μπερμπερίδη, Π. (2016). *Ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς : το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή.

Μπομποτά, Ο. (2015). Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Μεταπτυχιακή εργασία*

Παντελίδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Πεδίο

Παυλίδης, Γ. (2016). Μαθησιακές δυσκολίες: δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ–ADHD). *Πρόγραμμα δια βίου μάθησης «Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στη προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή.»*

Παπαχριστοπούλου, Μ. (2022). Το θεσμικό πλαίσιο για την παράλληλη στήριξη και τηλεεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας covid-19. *Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου*

Πουλπούλογλου, Ν. (2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου». *Νέος Παιδαγωγός*, 11, 323-330.

Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, θ. (2016). *Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. [πρακτικά συνεδρίου] Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 800

Σαββάκης, Μ. & Μοσχίδου, Ε. (2018). Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 24, 31.

Τεστεμπασίδου, Ι. (2015). Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών στο λόγο των δασκάλων σε δύο ελληνικά σχολεία: πραγματικότητα ή κατασκευή; *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Διπλωματική εργασία*.

Τζιβνίκου, Σ. (2016). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες*. Κάλλιπος.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Ατραπός-Περιβολάκι.

Φλωρά, Δ (2019). *Συστηματική ανασκόπηση: οι τεχνολογίες αισθητήρων στην διάγνωση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

«Attitude Survey Towards Inclusive Education-Parents»

"Ερωτηματολόγιο Στάσεων Γονέων ως προς τη Συμπερίληψη Παιδιών με αναπηρίες"

Παρακαλώ διαβάστε την ιστορία που παρουσιάζεται παρακάτω και συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο με βάση το είδος της μαθησιακής δυσκολίας ή ήπιας εκπαιδευτικής ανάγκης ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα-ΔΕΠΥ, ενός συμμαθητή/μιας συμμαθήτριας του παιδιού σας.

Με τον όρο συμπερίληψη/ένταξη στην εκπαίδευση εννοούμε την κοινή διδασκαλία μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από προσαρμογές του μαθήματος

Η Χριστίνα είναι ένα κορίτσι που φοιτά στο δημοτικό σχολείο και μόλις έχει μετακομίσει στην περιοχή σας. Έχει επίσημα διαγνωστεί με μια μαθησιακή δυσκολία/ μορφή ήπιας εκπαιδευτικής ανάγκης/ ΔΕΠΥ. Φανταστείτε πως είναι μία από τους μαθητές/ τις μαθήτριες στην τάξη του παιδιού σας. Η Χριστίνα, λόγω της μαθησιακής δυσκολίας της, αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες μέσα στην τάξη. Εξαιτίας των ιδιομορφιών της παίρνει μέρος σε ορισμένες δραστηριότητες, αλλά όχι σε όλες.

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα
- Άλλο:

2. Ηλικία

- 18-25
- 26-31
- Άνω των 31

3. Μορφωτικό Επίπεδο

- Απολυτήριο Δημοτικού
- Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο Λυκείου
- Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα

- Άλλο:

4. Αριθμός παιδιών

- 1
- 1-2
- Πάνω από 2

5.Υπάρχει εξοικείωση στην καθημερινή ζωή με κάποιον που έχει ήπια μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία;

- Ναι
- Όχι

6. Η ένταξη μαθητών όπως η Χριστίνα δεν είναι επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

7. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η όταν βλέπω μαθητές όπως η Χριστίνα

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

8. Θα προσκαλούσα τη Χριστίνα στα γενέθλια του παιδιού μου

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

9. Δεν θα μου άρεσε, εάν η Χριστίνα ήταν η καλύτερη φίλη του παιδιού μου

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ

- Συμφωνώ απόλυτα

10. Πιστεύω ότι σε μαθητές όπως η Χριστίνα θα έπρεπε να δίνεται η ευκαιρία για ένταξη σε τυπικά σχολεία

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

11. Θα επέτρεπα στο παιδί μου να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες για να παίξει

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

12. Θα με ενοχλούσε να μένει ένα παιδί όπως η Χριστίνα στη διπλανή πόρτα

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

13. Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τους εαυτούς τους

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

14. Θα ανησυχούσα, αν η Χριστίνα καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί μου

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

15. Θα ανησυχούσα, αν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έπαιζε στο σπίτι μας

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

16. Οι μαθητές όπως η Χριστίνα έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανά να κάνουν νέους φίλους

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

18. Το να έχουμε ένα παιδί όπως τη Χριστίνα δίπλα στο σπίτι μας, θα ήταν πολύ μεγάλη ευθύνη

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

19. Δεν θα ήξερα τι να πω στη Χριστίνα

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

20. Παιδιά όπως η Χριστίνα συμπεριφέρονται σωστά σε μια τυπική τάξη

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

21. Θα προσπαθούσα να αποφύγω τη Χριστίνα

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

22. Παιδιά όπως η Χριστίνα είναι βάρος για τις οικογένειές τους

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

23. Δεν θα με ενοχλούσε αν η Χριστίνα προσκαλούσε το γιο ή την κόρη μου στο σπίτι του

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

24. Οι δάσκαλοι τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών όπως της Χριστίνας

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

25. Παιδιά όπως η Χριστίνα συχνά είναι λυπημένα

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

26. Θα βοηθούσα τη Χριστίνα, αν την κορόιδευαν

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

27. Παιδιά όπως η Χριστίνα, ενδιαφέρονται για τόσα πολλά πράγματα όσα και τα παιδιά μου

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

28. Παιδιά όπως η Χριστίνα γνωρίζουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά στην τυπική τάξη

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

29. Παιδιά όπως η Χριστίνα μπορούν να εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολείο με τους τυπικούς μαθητές

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

«Attitude toward inclusion/ mainstreaming scale»

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο σας ζητάμε να μας πείτε τη γνώμη σας σχετικά με την ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ή ΔΕΠΥ στα τυπικά σχολεία (στο ερωτηματολόγιο για συντομία θα εμφανίζεται μόνο ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες-ΜΔ).

Με τον όρο ένταξη στην εκπαίδευση εννοούμε την κοινή διδασκαλία μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από προσαρμογές του μαθήματος. Παρακαλούμε να απαντήσετε με βάση την παρακάτω κλίμακα σημειώνοντας μια απάντηση σε κάθε ερώτηση.

1. Φύλο γονέα

- Άντρας
- Γυναίκα
- Άλλο:

2. Ηλικία γονέα

- 18-25
- 26-31
- Άνω των 31

3. Μορφωτικό επίπεδο

- Δεν τελείωσα το Δημοτικού
- Απόφοιτος Δημοτικού
- Απόφοιτος Γυμνασίου
- Απόφοιτος Λυκείου
- Πτυχιούχος ΑΕΙ/ ΤΕΙ

4. Αριθμός παιδιών

- 1
- 1-2
- Άνω των 2

5. Παιδί με μαθησιακή δυσκολία

- Ναι
- Όχι

6. Ηλικία παιδιού με μαθησιακή δυσκολία

- 0-5
- 6-11

- Άνω των 11
- 7. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ενταχθούν στον πραγματικό κόσμο**
- Διαφωνώ απόλυτα
 - Διαφωνώ
 - Συμφωνώ
 - Συμφωνώ απόλυτα
- 8. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να κάνει τα παιδιά με ΜΔ να νιώσουν καλύτερα για τον εαυτό τους**
- Διαφωνώ απόλυτα
 - Διαφωνώ
 - Συμφωνώ
 - Συμφωνώ απόλυτα
- 9. Η ένταξη παρέχει στα παιδιά με ΜΔ μια ευκαιρία να συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων**
- Διαφωνώ απόλυτα
 - Διαφωνώ
 - Συμφωνώ
 - Συμφωνώ απόλυτα
- 10. Η ένταξη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει τους συμμαθητές χωρίς ΜΔ για τον πραγματικό κόσμο**
- Διαφωνώ απόλυτα
 - Διαφωνώ
 - Συμφωνώ
 - Συμφωνώ απόλυτα
- 11. Με την ένταξη είναι πιο πιθανό τα παιδιά χωρίς ΜΔ να μάθουν για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων**
- Διαφωνώ απόλυτα
 - Διαφωνώ
 - Συμφωνώ
 - Συμφωνώ απόλυτα

12. Με την ένταξη τα παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη καθοδήγηση

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

13. Στην ένταξη παιδιά με ΜΔ είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

14. Είμαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με την πρόοδο του παιδιού μου σε ειδική παρά σε τυπική τάξη

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

15. Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία είναι ικανοί να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ΜΔ που έχουν ενταχθεί

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

16. Οι δάσκαλοι στα τυπικά σχολεία δεν μπορούν να κατανοήσουν πώς να εντάξουν στην σχολική τάξη παιδιά με ΜΔ

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. Οι μαθητές με ΜΔ θα αναπτύξουν δεξιότητες πιο γρήγορα σε ειδική τάξη παρά σε τυπική τάξη

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

18. Η ειδική αγωγή διδάσκεται καλύτερα από ειδικούς παιδαγωγούς παρά από άλλους δασκάλους

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

19. Η ένταξη είναι πιθανό να βλάψει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΜΔ

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

20. Το παιδί με ΜΔ θα απομονωθεί από παιδιά χωρίς ήπιες δυσκολίες στην τυπική τάξη

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

21. Στα παιδιά με ΜΔ θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε τυπικές τάξεις όποτε αυτό είναι δυνατό

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

22. Οι δάσκαλοι τυπικών τάξεων συμπεριφέρονται στους γονείς παιδιών με ΜΔ διαφορετικά από ό,τι σε άλλους γονείς

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

23. Αισθάνομαι ότι το παιδί μου με ΜΔ θα πρέπει να έχει τα ίδια πλεονεκτήματα και δικαιώματα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

24. Αισθάνομαι ότι οι γονείς παιδιών με ΜΔ δε θέλουν παιδιά με ΜΔ να είναι στην τάξη των παιδιών τους

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

25. Είδος μαθησιακής δυσκολίας

- Δυσλεξία
- ΔΕΠΥ
- Δυσαριθμησία
- Δυσπραξία
- Άλλο