



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»**  
*Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση»*

Θέμα Διπλωματικής Εργασίας για απόκτηση Μεταπτυχιακού  
Διπλώματος

***« Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και οι Ειδικές  
Εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα»***

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καρακατσάνη Δέσποινα

Ονοματεπώνυμο σπουδάστριας: Αλεξανδρή Αθανασία

Κόρινθος: 2023-2024

## *Ευχαριστίες*

*Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια και επιβλέπουσα μου Κυρία Καρακατσάνη για την αμέριστη βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.*

*Την ευχαριστώ πολύ για την αμεσότητα που επιδείκνυε κάθε φορά που εξέφραζα απορίες.*

*Επιπλέον ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο μου, και τέλος ευχαριστώ μέσα από τα βάθη της ψυχής μου την φίλη μου Γιώτα για την ηθική συμπαράσταση της.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο γνωρίζει αυξημένο ενδιαφέρον κατά τα τελευταία χρόνια. Η περίπτωση της συμπερίληψης αφορά τη συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση, την ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση αλλά και την απόδοση ίσων ευκαιριών με σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η συμπερίληψη πρέπει να αποτελεί ένα ανθρώπινο δικαίωμα και να μην αντιμετωπίζεται ως ένα προνόμιο. Κάθε χώρα και εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προάγει τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση ως μία μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη στην ελληνική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αποτελεσματικότητά της. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μία πρωτογενής, ποσοτική έρευνα με τη διανομή ενός ερευνητικού εργαλείου με στόχο τη διερεύνηση του ανωτέρου ζητήματος. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γνώριζαν την έννοια της συμπερίληψης αλλά σε γενικές γραμμές τηρούσαν μία ουδέτερη στάση αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή της. Αυτό το γεγονός μπορεί να οφείλονταν στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την περίπτωση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και στον τρόπο εφαρμογής της. Τέλος, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη στην ελληνική εκπαίδευση επηρεάστηκαν από το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητά τους (Γενική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή).

Λέξεις κλειδιά: Γενική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός, Μαθητής, Πολιτική, Συμπερίληψη

## ABSTRACT

The inclusion in the education of students who have been diagnosed with special educational needs or disabilities is an issue that has received increased interest in recent years. The case for inclusion is about the inclusive participation of all students in education, equal and fair treatment but also the provision of equal opportunities with respect for diversity. It is useful to note that inclusion should be a human right and not treated as a privilege. Every country and education system must promote inclusion in education as a form of education policy. In the context of the present research, an attempt was made to investigate the perceptions of Primary and Secondary Education teachers regarding the inclusion in Greek education of students with special educational needs and its effectiveness. For this reason, a primary, quantitative research was carried out with the distribution of a research tool with the aim of investigating the above issue. The results of this research showed that the Greek teachers were aware of the concept of inclusion but generally maintained a neutral attitude regarding its practical application. This fact may have been due to the current legislative framework for the case of inclusion in education and how it is implemented. Finally, the perceptions of Primary and Secondary Education teachers regarding inclusion in Greek education were influenced by their gender, age and specialty (General Education, Special Education).

Keywords: General Education, Special Education, Special Educational Needs, Education, Educator, Student, Policy, Inclusion

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ                                                                            |    |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....                                                                          | 3  |
| ABSTRACT.....                                                                          | 4  |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....                                                              | 7  |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....                                                                 | 7  |
| I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....                                                                       | 9  |
| II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....                                                            | 13 |
| ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....                                                     | 13 |
| 2.1.1 Προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....                             | 13 |
| 2.1.2 Ανασκόπηση σε ορόσημα της ιστορίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....        | 15 |
| 2.1.3 Λόγοι εκδήλωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....                               | 20 |
| ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ.....                                                                       | 24 |
| 2.2.1 Η πορεία προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση.....                                | 24 |
| 2.2.2 Προσδιορισμός της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.....                  | 26 |
| 2.2.2 Ωφέλεια προώθησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.....                          | 29 |
| 2.2.3 Δυσκολίες προώθησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.....                        | 34 |
| ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....                                              | 37 |
| 2.3.1 Συμπερίληψη ως εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη.....                            | 37 |
| 2.3.2 Εκπαιδευτικές πολιτικές συμπερίληψης στην Ελλάδα.....                            | 39 |
| 2.3.3 Πρακτικές συμπερίληψης στην Ελλάδα.....                                          | 44 |
| 2.3.4 Κριτική θεώρηση αλλαγών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και της συνεκπαίδευσης..... | 48 |
| 2.3.4.1 Διεθνής εμπειρία.....                                                          | 48 |
| 2.3.4.2 Εγχώρια εμπειρία.....                                                          | 51 |
| III. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....                                                     | 54 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....                                               | 54 |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ....                              | 54  |
| 3.1.2 Παράγοντες επηρεασμού αντιλήψεων εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....       | 56  |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΓΧΩΡΙΑΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....                                                                | 58  |
| 3.2.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ....                              | 58  |
| IV. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....                                                                             | 61  |
| ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....                                                                                 | 61  |
| ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ .....                                                                   | 62  |
| ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....                                                                     | 64  |
| ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....                                                                        | 65  |
| ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....                                                                                 | 65  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....                                                                                          | 69  |
| ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....                                                                      | 69  |
| 5.1 Συμπερίληψη στην εκπαίδευση .....                                                                    | 69  |
| 5.2 Αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....                                             | 74  |
| 5.3 Παράγοντες επηρεασμού των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ..... | 83  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI .....                                                                                        | 89  |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....                                                                                       | 89  |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....                                                                                        | 96  |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I.....                                                                                         | 114 |
| ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ .....                                                                             | 114 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II.....                                                                                        | 124 |
| ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ .....                                                                                | 124 |
| 1. Συντελεστής αξιοπιστίας alpha Cronbach .....                                                          | 124 |
| 2. Σχετικές συχνότητες προσωπικών πληροφοριών .....                                                      | 124 |
| 3. Αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....                                              | 126 |

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| 4. Έλεγχος κανονικότητας .....                  | 132 |
| 5. Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis ..... | 139 |
| 5.1 Φύλο.....                                   | 139 |
| 5.2 Ηλικία .....                                | 143 |
| 5.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο .....                  | 148 |
| 5.4 Ειδικότητα στην εκπαίδευση .....            | 152 |

### ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Γράφημα 1: Γνώση της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....                                                                 | 70 |
| Γράφημα 2: Σημασία έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....                                                                   | 71 |
| Γράφημα 3: Αριθμός μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μαθητεύουν κατά μέσο όρο στις αίθουσες διδασκαλίας..... | 72 |
| Γράφημα 4: Παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ή σεμιναρίου κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση.....          | 73 |
| Γράφημα 5: Διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων ή σεμιναρίων κατάρτισης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί .....                    | 74 |

### ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

|                                                                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση ορόσημων ιστορικής πορείας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....                                                                                                                        | 19 |
| Πίνακας 2: Ορισμοί της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....                                                                                                                                                | 27 |
| Πίνακας 3: Εκτίμηση σχετικών συχνοτήτων ενότητας προσωπικών πληροφοριών του ερευνητικού εργαλείου .....                                                                                                              | 66 |
| Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική για την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους για τη διδασκαλία μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....                                            | 76 |
| Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική για τις προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες..... | 77 |

|                                                                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική για τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....                                                                                            | 78 |
| Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική για τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούσαν για την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση..... | 79 |
| Πίνακας 8: Περιγραφική στατιστική για την ωφέλεια που μπορεί να προσφέρει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση.....                                                                                                    | 80 |
| Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζονται κατά την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....                                                                             | 81 |
| Πίνακας 10: Περιγραφική στατιστική για την πολιτική από την πλευρά της Ελλάδας έναντι της προώθησης και της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση .....                                                   | 83 |
| Πίνακας 11: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για το φύλο .....                                                                                                                                            | 84 |
| Πίνακας 12: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για την ηλικία.....                                                                                                                                          | 86 |
| Πίνακας 13: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για την ειδικότητα στην εκπαίδευση.....                                                                                                                      | 88 |



## I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρόνοια της εκπαίδευσης για μαθητές, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει αρχίσει να αλλάζει τα τελευταία χρόνια. Κατά το παρελθόν υπήρχε μία τάση οι μαθητές που είχαν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών να παρακολουθούν τη διδασκαλία σε ξεχωριστό περιβάλλον σχολικής αίθουσας ή και σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, οι σχολικές αίθουσες οργανώνονταν ανάλογα με το βαθμό και τη σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν (Smith, et al., 2014). Ήδη από τη δεκαετία του 1950 άρχισε να εμφανίζεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας να εμπλουτίζεται (Squires, Kalambouka, & Bragg, 2016). Με αυτόν τον τρόπο δεν ήταν δυνατό να αποκλειστεί κανένας μαθητής από την εκπαίδευση εκτός από ακραίες περιπτώσεις όπου μπορεί να ήταν απαραίτητη και περισσότερο ωφέλιμη η συμμετοχή σε σχολικές αίθουσες της Ειδικής Αγωγής (Griffin & Shevlin, 2011). Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε χώρας επηρεάστηκαν από αυτήν την εξέλιξη με αποτέλεσμα να προχωρούν στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη Γενική Εκπαίδευση. Αυτό με τη σειρά του είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την ένταξη των μαθητών και σε άλλες πτυχές της καθημερινότητας (Shevlin, Winter, & Flynn, 2013).

Ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας έχει ασχοληθεί με το ζήτημα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και των μαθητών οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Banks, Maître, & McCoy, 2015; Smith, και συν., 2014). Αυτό είχε ως συνέπεια να θεσπιστεί συγκεκριμένη νομοθεσία η οποία όριζε κάτι ανάλογο και έτσι εντοπίστηκαν οι επιπτώσεις της συμπερίληψης στην πορεία των μαθητών οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και είχαν συγκεκριμένες ανάγκες στην εκπαίδευση (An & Meaney, 2015). Οι πρακτικές οι οποίες προτείνονται για τη συμπερίληψη μαθητών οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια από τις ανώτερες δυσκολίες και έχουν κάποιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο περιεκτικές πλέον. Στόχος τους είναι η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς αποδίδοντας σε όλους ισότιμη πρόσβαση και ευκαιρίες στη γνώση, στη μάθηση και στη διδασκαλία (Winter & O'

Raw, 2010). Η συμπερίληψη ορίζει ότι όλοι οι μαθητές αποτελούν μέρος μίας ενιαίας σχολικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Οι μαθητές οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δε χρειάζεται να βρίσκονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (An & Meaney, 2015; Griffin & Shevlin, 2011).

Ωστόσο, οι μαθητές αυτοί αξίζουν να έχουν πλήρη πρόσβαση σε όλους τους πόρους της εκπαίδευσης και να δημιουργούν κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις με τους συνομήλικους τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία (Wilhelmsen & Sorensen, 2017). Ο απώτερος στόχος της συμπερίληψης είναι η δημιουργία σχολικών αιθουσών με λιγότερους ή και ανύπαρκτους περιορισμούς για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών. Δυστυχώς όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα προετοιμασμένοι να αναλάβουν σχολικές αίθουσες όπου θα βρίσκονται ταυτόχρονα μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και χωρίς (Zapata, 2017). Αν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν θετική στάση έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, ωστόσο δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία (Winter & O' Raw, 2010). Ακόμη και στην περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να προχωρήσουν στη διδασκαλία τους, ενδεχομένως να μην έχουν το κατάλληλο επίπεδο της αυτοπεποίθησης για να το κάνουν (Hyunjeong, Tyler-Wood, Kinnison, & Morrison, 2014). Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να μεριμνήσει για τους μαθητές και να εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές για την πετυχημένη ένταξη τους (Squires, Kalambouka, & Bragg, 2016).

Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε η συμπερίληψη των μαθητών οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχουν κάποιες επιπλέον ανάγκες στην Πρωτοβάθμια ή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στόχος της μελέτης ήταν η καταγραφή αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της συμπερίληψης των μαθητών και η αποτελεσματικότητα της ισχύουσας πολιτικής της χώρας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για την προώθηση της συμπερίληψης και της αποδοχής της διαφορετικότητας στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Επιπλέον, το ζήτημα της συμπερίληψης αποτελεί ένα δυναμικό και ενδιαφέρον θέμα για τη βιβλιογραφία και για το λόγο αυτό θεωρήθηκε αναγκαία η διερεύνηση του για την περίπτωση της

Ελλάδας. Ο θεσμός της συμπερίληψης έχει αρχίσει να εμφανίζεται και να εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα φλέγον θέμα συζήτησης. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί ο θεσμός της συμπερίληψης σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα. Σε αρκετές περιπτώσεις σε αυτήν τη βαθμίδα παρατηρούνται τα πρώτα σημάδια δυσκολιών των μαθητών τα οποία οδηγούν στον εντοπισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία κλήθηκε να απαντήσει η παρούσα έρευνα ήταν:

1. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στην ελληνική εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στην ελληνική εκπαίδευση;
3. Ποιες είναι οι πολιτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την προώθηση της συμπερίληψης σε μάκρο και σε μικρο-επίπεδο;
4. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη στην ελληνική εκπαίδευση διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την ειδικότητα στην εκπαίδευση;

Η οργάνωση της δομής αυτής της έρευνας ήταν η εξής:

1. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της έρευνας μέσω της παρουσίασης των βασικών εννοιών όπως ήταν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συμπερίληψη και η συμπερίληψη ως εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα
2. Στο τρίτο κεφάλαιο αυτής της έρευνας παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση
3. Στο τέταρτο κεφάλαιο αυτής της έρευνας παρουσιάστηκε η μεθοδολογία η οποία υιοθετήθηκε για την εκπόνηση του ερευνητικού μέρους της και της συγκέντρωσης των απαραίτητων δεδομένων
4. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την εκτίμηση των δεδομένων που είχαν συγκεντρωθεί

5. Στο έκτο κεφάλαιο αυτής της έρευνας παρουσιάστηκαν οι κυριότερες συμπερασματικές παρατηρήσεις, οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και ορισμένες προτάσεις περαιτέρω μελέτης.

## II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

#### 2.1.1 Προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Χρησιμοποιώντας τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται αναφορά σε διαταραχές οι οποίες έχουν γνωστικό, νευρολογικό ή και ψυχολογικό υπόβαθρο. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία μορφή διαταραχής, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην πρόσβαση των ατόμων που τις αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση (Warnock & Norwich, 2010). Το μεγαλύτερο εμπόδιο εντοπίζεται δε κυρίως στη δυνατότητα παρακολούθησης και συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013). Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι η κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αφορά δυσκολίες οι οποίες εντοπίζονται κατά την διαδικασία της μάθησης των ατόμων στα γνωστικά πεδία τα οποία σχετίζονται κυρίως με τη γλώσσα ή τα μαθηματικά (American Heritage Dictionary of the English Language, 2000). Κάτι το οποίο πρέπει να επισημανθεί και να γίνει κατανοητό, είναι ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελούν αναπηρία. Ωστόσο, αυτή η κατηγορία διαταραχής μπορεί να δημιουργήσει μία δυσκολία γνωστικού επιπέδου την οποία μπορεί να αντιμετωπίσει ένα άτομο (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία μορφή διαταραχής, η οποία μπορεί να εντοπιστεί μεμονωμένα ή να παρατηρείται συννοσηρότητα (Χρηστάκης, 2013). Σε αυτήν τη δεύτερη περίπτωση εντοπίζονται περισσότερες από μία μορφές τους και έτσι μπορεί να συνυπάρχει ταυτόχρονα η δυσλεξία με τη δυσαριθμησία ή η δυσλεξία με τη δυσγραφία και τη δυσαριθμησία ή η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής<sup>1</sup> με τη δυσλεξία, όπως έχει αναφέρει ο Χρηστάκης (2013) στο έργο του. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αναφέρονται ως μία δυσκολία λειτουργίας ενός σημείου του εγκεφάλου ή ως μία μορφή λειτουργίας όπου παρατηρείται η μερική ικανότητα αντίληψης του ατόμου (Nichols & Chen, 1981). Όποια από τις δύο περιπτώσεις και εάν ισχύει το αποτέλεσμα είναι ότι παρεμποδίζεται

---

<sup>1</sup> Με ή χωρίς υπερκινητικότητα

η ικανότητα επεξεργασίας των στοιχείων, τα οποία προσλαμβάνει ο αποδέκτης, με σωστό και γρήγορο τρόπο (Raziye, 2017). Σε συνέχεια αυτού είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν επιπλοκές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο του ατόμου στα σημεία εκείνα τα οποία έχουν την ευθύνη της μάθησης και της κατάκτησης της γνώσης. Αν και υπάρχουν ιατρικές προσεγγίσεις της έννοιας αυτής της διαταραχής, παράλληλα, έχουν βρεθεί και ορισμένοι κοινωνικοί λόγοι, οι οποίοι θεωρείται ότι είναι σχετικοί με τις αιτίες εκδήλωσης τους (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι η περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών διαφοροποιείται από εκείνη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ή διαφορετικά της ανικανότητας μάθησης ή των διαταραχών οι οποίες εντοπίζονται στη διαδικασία της μάθησης (Δροσινού, 2010; Λιβανίου, 2004). Αν και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης, η Λιβανίου (2004) έχει επισημάνει ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αντί για τη χρήση της ορολογίας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρησιμοποιείται η ορολογία μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να σημειωθεί ότι ο βαθμός με τον οποίο εκδηλώνονται ή οι αιτίες στις οποίες οφείλονται είναι διαφορετικά στοιχεία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο θεωρείται ότι είναι δύσκολο να δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο όπου θα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα χαρακτηριστικά των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013).

Το άτομο εκείνο το οποίο θα λάβει τη διάγνωση οποιασδήποτε μορφής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα τα οποία σχετίζονται με τη διαδικασία της κωδικοποίησης ή από την άλλη πλευρά με τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης των πληροφοριών τις οποίες λαμβάνει (Warnock & Norwich, 2010). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελούν μία μορφή αναπηρίας γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι νοημοσύνη όσων έχουν διαγνωστεί με αυτές δεν είναι περιορισμένη (Forgrave, 2002). Αντίθετα, έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις κατά τις οποίες τα άτομα, τα οποία έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή αυτής της κατηγορίας αναγκών, έχουν ένα δείκτη νοημοσύνης ο οποίος μπορεί να ξεπερνά το μέσο όρο των ατόμων που δεν έχουν λάβει κάποια αντίστοιχη διάγνωση (Warnock & Norwich, 2010). Τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα άτομα

εκείνα που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντοπίζονται κυρίως στην αντίληψη, στη δυνατότητα της απομνημόνευσης, στην ανάγνωση ή στην αριθμητική. Παρόλα αυτά, σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται λόγος ακόμη και για προβλήματα συμπεριφοράς (Δροσινού, 2010).

Οι λειτουργίες του ατόμου, όπως είναι η χρήση της γλώσσας ή η γνωστική λειτουργία, συσχετίζονται άμεσα με τη δυνατότητα απομνημόνευσης των πληροφοριών, τη δημιουργία σκέψης και φυσικά τη μάθηση (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013). Το περιβάλλον της εκπαίδευσης προσέχει ιδιαίτερα το επίπεδο εξέλιξης αυτών των λειτουργιών, και έχει παρατηρηθεί ότι εάν ένας μαθητής υστερεί σε ένα από αυτά τα πεδία τότε βρίσκεται περιθωριοποιημένος (Lerner & Johns, 2009). Η αδυναμία συμμετοχής στη διαδικασία της διδασκαλίας στη Γενική Εκπαίδευση για τα άτομα τα οποία έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και κυρίως η περιθωριοποίησή τους, συμβάλλει με αρνητικό τρόπο στην ψυχολογία τους. Αυτό το γεγονός αντανακλάται στη δυνατότητα δημιουργίας κοινωνικών δεσμών όπως και στη συμπεριφορά τους και στην επίδοσή τους στη μάθηση. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου έχει παρατηρηθεί ότι άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συμμετοχή αλλά και στη διαδικασία της διδασκαλίας εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η ανασφάλεια, η απουσία αυτοπεποίθησης, ο φόβος και ο θυμός. Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα πολλές φορές μπορεί να εκδηλωθούν ως αντίδραση και με μία άσχημη συμπεριφορά, ακόμη και να μεταφερθούν στο κοινωνικό περιβάλλον (Kavale & Forness, 2000).

### 2.1.2 Ανασκόπηση σε ορόσημα της ιστορίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Η ανασκόπηση της ιστορίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο χρόνο έχει δώσει ορισμένα σημεία, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ορόσημα στην εξέλιξη τους. Σύμφωνα με την έρευνα της Alnaim (2016) τα ορόσημα της ιστορικής εξέλιξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ήταν τα εξής:

1. Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα είχε αναφέρει την περίοδο από το 1800 ως το 1920
2. Το Αμερικανικό Ίδρυμα είχε αναφέρει την περίοδο από το 1920 έως το 1965
3. Η περίοδος από το 1965 έως το 1980 είχε χαρακτηριστεί ως αναδυόμενη

4. Από το 1980 μέχρι σήμερα η χρονική περίοδος ορίστηκε ως η περίοδος των αναθεωρήσεων και των κυριότερων εξελίξεων στην πορεία τους.

Ξεκινώντας την ανάλυση των ανωτέρω χρονικών περιόδων, η πρώτη περίοδος η οποία έχει αναφερθεί από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα κάλυπτε την περίοδο από το 1800 έως 1920. Σε αυτήν την πρώτη περίοδο είχαν λάβει χώρα τα πρώτα ιστορικά στοιχεία εξέλιξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σε αυτή την περίοδο ήταν πολύ σημαντική η προσφορά του Adolph Kussmaul, ο οποίος ήταν ο πρώτος, ο οποίος είχε εντοπίσει τη δυσκολία των ατόμων στην ανάγνωση. Για αυτήν ακριβώς την περίπτωση, το 1877 ο Kussmaul είχε χρησιμοποιήσει την έννοια της «τυφλής λέξης». Ο λόγος για τον οποίο κατέληξε σε αυτόν τον ορισμό ήταν η παρατήρηση ενός εκ των ασθενών του, ο οποίος δυσκολευόταν να αναγνωρίσει λέξεις όταν αυτές εμφανίζονταν στο γραπτό λόγο. Αυτό ήταν το μοναδικό πρόβλημα του ασθενούς, χωρίς να υπάρχει κάποια άλλη διαγνωσμένη μορφή αναπηρίας (Anderson & Meier-Hedde, 2001).

Μετά την πρώτη εμφάνιση της έννοιας «τυφλή λέξη» και συγκεκριμένα κατά το 1887, ο Berlin εισήγαγε στη βιβλιογραφία την έννοια της δυσλεξίας. Τόσο η έννοια της «τυφλής λέξης» όσο και η έννοια της δυσλεξίας είχαν χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσουν ακριβώς την ίδια κατάσταση. Ωστόσο, η σημαντικότερη συνεισφορά είχε προέλθει από έναν Άγγλο ερευνητή ο οποίος προσπαθώντας να δημοσιεύσει μία εργασία του, χρησιμοποίησε την έννοια ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ίδια έρευνα ο Morgan προσπάθησε να δημιουργήσει ορισμένα θέματα με απώτερο σκοπό την οριοθέτηση του ορισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013). Εκείνη η περίοδος ήταν η πρώτη κατά την οποία ερμηνεύτηκαν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η δημοσίευση του Morgan ήταν και ο θεμέλιος λίθος για την διερεύνηση αυτών των διαταραχών (Daniel & King, 2000).

Η δεύτερη περίοδος η οποία καλύπτει το διάστημα από το 1920 έως το 1965 και είχε μελετηθεί από το αμερικανικό ίδρυμα, ασχολήθηκε κυρίως με συζητήσεις αναφορικά με την περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε χώρες της Ευρώπης. Το σημαντικότερο σημείο της δεύτερης περιόδου ήταν η ολοκλήρωση μίας έρευνας, η οποία είχε λάβει χώρα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Η σημασία αυτής της έρευνας οφείλονταν στο γεγονός ότι η ολοκλήρωση της οδήγησε στην ερμηνεία των διαταραχών αυτών. Την ίδια περίοδο είχαν γίνει αναφορές σχετικά με τις μεθόδους εκείνες, οι οποίες θεωρούνταν ως οι καταλληλότερες για τη διδασκαλία ατόμων με



ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ είχαν παρουσιασθεί και ορισμένες σχετικές θεωρίες (Kellert, 2014). Η δεύτερη περίοδος του αμερικανικού ιδρύματος χαρακτηρίστηκε από τη συνεισφορά του ερευνητή Samuel Orton. Το έργο του αφορούσε μία συνεχή προσπάθεια για την αναζήτηση των κατάλληλων μεθόδων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στη διαδικασία της ανάγνωσης. Αυτή ήταν η αφορμή για να ξεκινήσουν συζητήσεις σχετικά με την εκπαίδευση η οποία χαρακτηρίζονταν ως πολύ-εστιακή. Μέσα από το έργο του Orton είχαν παρουσιαστεί αποτελέσματα από τις δοκιμασίες στις οποίες είχαν υποβληθεί οι μαθητές του, οι οποίοι δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν την ανάγνωση. Επίσης, οι μαθητές του Orton είχαν συμμετάσχει και σε ορισμένες δοκιμασίες οι οποίες είχαν τη μορφή των IQ tests. Τα αποτελέσματα της έρευνας του ήταν ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς με αυτόν τον τρόπο ταυτοποιήθηκαν ορισμένες μέθοδοι αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Hallahan & Mercer, 2002).

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι η περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θεωρούνταν ότι θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί ολοκληρωτικά ή μέχρι ενός σημαντικού επιπέδου (Warnock & Norwich, 2010). Ολοκληρώνοντας τη δεύτερη περίοδο γίνεται μεταφορά στην αναδυόμενη περίοδο, όπου οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούσαν ένα κοινωνικοπολιτικό ζήτημα. Αυτό σήμαινε ότι η περίπτωση αυτών των διαταραχών δεν απασχολούσε αποκλειστικά και μόνο την εκπαίδευση, αλλά την πολιτεία και την κοινωνία (Squires, 2012). Οι συζητήσεις και η προσοχή που δίνονταν στην περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αυξάνονταν. Αυτός ήταν ο βασικός λόγος για τον οποίο άρχισε να αναδύεται η ανάγκη δημιουργίας φορέων ενασχόλησης αποκλειστικά με αυτό το ζήτημα (Kellert, 2014). Ήδη από το 1970 στην Αγγλία η δυσλεξία αντιμετωπιζόταν ως πρόβλημα με κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις (Soler, 2009). Η εθνική κυβέρνηση των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, μόλις το 1969 εξέλιξε το γνωστικό πεδίο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αναφέροντας ότι ανήκε στην περίπτωση της εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής (Hammill, 1993).

Η τελευταία περίοδος στην ιστορική αναδρομή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών χαρακτηρίστηκε από τις αναθεωρήσεις και τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα. Στοιχεία τα οποία συνέβαλαν στον προσδιορισμό αυτής της περιόδου ήταν η κοινή γνώμη, η υιοθέτηση ορισμένων καινοτομιών στη διαδικασία διαχείρισης των ειδικών

εκπαιδευτικών αναγκών, η έρευνα , η ανάπτυξη και σημασία της αντιμετώπισης τους ως ένα κοινωνικοπολιτικό ζήτημα (LeRoy, Samuel, Deluca, & Evans, 2019). Η δυνατότητα προσδιορισμού των ειδικών αναγκών είχε ένα ευρύτερο αντικείμενο, το οποίο συνόδευε σημαντική επιχειρηματολογία. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι κατά την ίδια περίοδο είχαν σημειωθεί ορισμένες κομβικής σημασίας αλλαγές στο πεδίο διερεύνησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Norwich, 2019). Στο τέλος της δεκαετίας του 1990 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, άρχισε να επικρατεί μία έντονη ανησυχία σχετικά με την αύξηση του ποσοστού των ατόμων, τα οποία λάμβαναν διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό το ποσοστό είχε αναφερθεί ότι ήταν μεγαλύτερο του 50% του συνολικού πληθυσμού των μαθητών, γεγονός το οποίο είχε αποδοθεί σε λάθη, τα οποία μπορεί να συνέβαιναν στις διαγνώσεις (U.S. Office of Education, 2000).

Ωστόσο, αυτή η πεποίθηση οδήγησε σε ένα λανθασμένο χειρισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό αυτή η κατάσταση άρχισε να οδηγεί σε αμφιβολίες στους ερευνητές για το εάν οι μέθοδοι οι οποίοι χρησιμοποιούνταν ήταν αποτελεσματικές (Kavale, Holdnack, & Mostert, 2005). Θεωρήθηκε λοιπόν σχεδόν απαραίτητο ότι έπρεπε να πραγματοποιηθούν επιπλέον έρευνες, ούτως ώστε να εντοπιστούν νέα εργαλεία τα οποία θα υποστήριζαν τις μεθόδους σχετικά με τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Με αυτόν τον τρόπο θα υπήρχε η δυνατότητα να οδηγηθεί κανείς σε όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα και ακριβή αποτελέσματα σχετικά με τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή την υποψία παρουσίας κάποιου προβλήματος. Αυτό το γεγονός με τη σειρά του θα είχε ως αποτέλεσμα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να λαμβάνουν τη διαχείριση και την αντιμετώπιση που χρειάζονταν (Kellet, 2014).

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση ορόσημων ιστορικής πορείας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

| Χρονική περίοδος                                       | Ορόσημα                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ευρωπαϊκό Ίδρυμα: 1880 έως 1920                        | Adolph Kussmaul: «τυφλή λέξη»<br>Berlin: δυσλεξία<br>Morgan: Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                                                                                                                           |
| Αμερικανικό Ίδρυμα: 1920 έως 1965                      | Η.Π.Α.: ερμηνεία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, Ειδική Αγωγή<br>Μέθοδοι διδασκαλίας, θεωρίες<br>Orton: πολύ-εστιακή εκπαίδευση                                                                                                       |
| Αναδυόμενη περίοδος: 1965 έως 1980                     | Κοινωνικοπολιτικό θέμα<br>Φορείς αποτελεσματικής διαχείρισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών                                                                                                                                           |
| Περίοδος αναθεωρήσεων και εξελίξεων: 1980 μέχρι σήμερα | Κοινή γνώμη, καινοτομία, έρευνα και ανάπτυξη<br>Κοινωνικοπολιτικό θέμα<br>Αυξημένο ποσοστό μαθητών με διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών<br>Έρευνες εντοπισμού εργαλείων διάγνωσης και διαχείρισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

### 2.1.3 Λόγοι εκδήλωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Η δυνατότητα την οποία μπορεί να έχει ένας μαθητής στο να κατακτήσει καινούργια γνώση εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την προσπάθεια την οποία καταβάλλει. Άλλα στοιχεία, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο γνώσης που θέλει να κατακτήσει ένας μαθητής, είναι το κίνητρο για μάθηση, η δυνατότητα του να καθορίζει τους στόχους του, η καλλιέργεια της δεξιότητας της επικοινωνίας, η δυνατότητα παραγωγής προφορικού λόγου και οι επιδόσεις του (Mackay, Smith, Dobbie, Cooper, & Pell, 2012). Κάποια επιπλέον στοιχεία τα οποία θεωρείται ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη δυνατότητα του μαθητή να κατακτήσει τη γνώση είναι οι απαιτήσεις που μπορεί να έχει το οικογενειακό του περιβάλλον ή διαφορετικά οι προσδοκίες που έχουν από το μαθητή τα μέλη της οικογένειας του (Τζόκας, 1997). Έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί έχουν αποδείξει ότι οι παράγοντες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι τα ερεθίσματα τα οποία προέρχονται από το περιβάλλον, εντός του οποίου ζουν οι μαθητές ή τα συναισθήματα που δημιουργούνται (Warnock & Norwich, 2010).

Φαίνεται λοιπόν ότι εάν το περιβάλλον εντός του οποίου ένας μαθητής ζει, όπως είναι για παράδειγμα το οικογενειακό περιβάλλον ή σχολικό περιβάλλον, δεν είναι φιλικό ή οι συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον είναι άσχημες τότε, ο μαθητής μπορεί να εκδηλώσει διάφορες διαταραχές στη διαδικασία της μάθησης (LeRoy, Samuel, Deluca, & Evans, 2019). Επιπρόσθετα, κάποια άλλα αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι για παράδειγμα το άγχος, η ανασφάλεια, η θλίψη, η ένταση, η κατάθλιψη, ο φόβος ή η ναρκισσιστική συμπεριφορά, ενδεχομένως να αποτελέσουν τροχοπέδη στη δυνατότητα του μαθητή να κατακτήσει τη γνώση και να διδαχθεί (Mackay, Smith, Dobbie, Cooper, & Pell, 2012). Σε ορισμένες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές απέχουν από τη διαδικασία της μάθησης και σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές αισθάνονται ένοχοι ή τιμωρούν τους εαυτούς τους ή ακόμη επαναστατούν έναντι των απαιτήσεων που έχει η οικογένεια τους από αυτούς (Swanson & Howell, 2005).

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις οι μαθητές αισθάνονται παραμέληση ή ότι η οικογένεια τους δεν τους δίνει την προσοχή που επιθυμούν ή ακόμη μπορεί να έχουν ανατραφεί εντός ενός υπερπροστατευτικού περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να

συμμετάσχουν στη διαδικασία της μάθησης και να βελτιώσουν το επίπεδο της γνώσης τους (Curran, Mortimore, & Riddell, 2017). Υπάρχει βέβαια και η κατηγορία εκείνη στην οποία ανήκουν οι μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είναι περίεργοι και αυτό να το αντιλαμβάνονται ως κάτι επικίνδυνο. Αντίστοιχα, τον ίδιο βαθμό επικινδυνότητας αυτή η κατηγορία των μαθητών εντοπίζεται ακόμη και στην πιθανότητα επιτυχίας ή στο επίπεδο της σιγουριάς τους εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η άμεση επίπτωση αυτού είναι να μην θέλουν να μάθουν και έτσι να εκδηλώνουν μία στάση η οποία χαρακτηρίζεται ως αμυντική (Golder, Norwich, & Bayliss, 2005). Σε αυτό το σημείο είναι η σκόπιμη αναφορά του γεγονότος ότι η περίπτωση εμφάνισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ενδεχομένως να έχει τις ρίζες της σε ορισμένες μορφές της λειτουργικής ανάπτυξης των μαθητών. Αυτές οι δυσλειτουργίες στην ανάπτυξη τους σχετίζονται άμεσα με τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη διαδικασία της μάθησης και να κατακτήσουν τη γνώση (Anders, και συν., 2011).

Ορισμένα στοιχεία όπως είναι η δυσκολία στην απομνημόνευση, η απουσία προσοχής, οι διαταραχές του λόγου, η δυσκολία αφαίρεσης, η αδυναμία να εντοπιστεί μία σχέση (αιτίας και αιτιατού), η ανεπάρκεια της εγκεφαλικής δομής αποτελούν πτυχές οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της γνώσης. Απουσία μίας εξ αυτών των πτυχών ή περισσότερων μπορεί να δημιουργήσει διαταραχές στη διαδικασία της μάθησης για τους μαθητές (Smeets & Roeleveld, 2016). Ωστόσο, τα βασικά αίτια στα οποία οφείλεται η εμφάνιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν έχουν καθοριστεί επαρκώς. Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται η πεποίθηση ότι η εμφάνιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών οφείλεται στη δυσκολία των μαθητών να παρακολουθήσουν τη διαδικασία της γνώσης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η γνώμη ότι η εμφάνιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών βρίσκει τις ρίζες της στην ιατρική και συγκεκριμένα έχει νευρολογική φύση (Curran, Mortimore, & Riddell, 2017). Οι μαθητές, οι οποίοι έχουν λάβει τη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, παρουσιάζουν μία ποικιλομορφία. Αυτό το γεγονός θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ότι η ευθύνη εκδήλωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να οφείλεται σε περισσότερους από έναν παράγοντες (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της περίπτωσης είναι η δυσλεξία, η οποία είναι υπεύθυνη για διαταραχές στο πεδίο της όρασης και των αισθήσεων των ατόμων. Μία ακόμη ευθύνη της δυσλεξίας είναι μία δυσλειτουργία, η οποία εντοπίζεται

στη βραχεία μνήμη του ατόμου, το οποίο έχει λάβει αυτή τη διάγνωση. Παρ' όλα αυτά, στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι ο λόγος για τον οποίο εμφανίζεται η δυσλεξία δεν είναι άλλος από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα στην επεξεργασία των ερεθισμάτων. Τα ερεθίσματα αυτά ανήκουν στο φάσμα της ακοής και της όρασης και έχουν άμεση σχέση με την ικανότητα της ανάγνωσης ενός κειμένου (der Veen, Smeets, & Derriks, 2010). Κατά τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών, μέσω των οποίων έχει αποδειχθεί ότι η βασική αιτία για την εμφάνιση της δυσλεξίας είναι η απουσία των βασικών γλωσσικών ικανοτήτων. Αυτό το γεγονός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δυσλεξία δεν οφείλεται σε κάποια δυσκολία η οποία μπορεί να έχει τις ρίζες της στην αντιληπτική ικανότητα ή σε διαδικασίες οι οποίες δε θεωρούνται γλωσσικές (Anders, και συν., 2011).

Σε αυτό το σημείο δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι για την εμφάνιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής τους είναι το συναισθηματικό ή πολιτιστικό πεδίο (Mackay, Smith, Dobbie, Cooper, & Pell, 2012). Κάποιοι άλλοι λόγοι στους οποίους οφείλεται η εμφάνιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι οι προγεννητικοί ή οι περιγενετικοί παράγοντες. Τόσο η προγεννητικοί όσο και οι περιγενετικοί παράγοντες σχετίζονται άμεσα με τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να συμμετάσχουν στη διαδικασία της μάθησης και κατ' επέκταση στην κατάκτηση της γνώσης (Smeets & Roeleveld, 2016). Ένα χρήσιμο στοιχείο το οποίο πρέπει να αναφερθεί σε αυτή την περίπτωση είναι ότι ακόμη και το βάρος με το οποίο μπορεί να γεννηθεί ένα μωρό ή ο πρόωρος τοκετός ή ακόμα και οι συνθήκες στις οποίες ζει η μητέρα όσο εγκυμονεί είναι δυνατόν να επηρεάσουν την πιθανότητα εμφάνισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (LeRoy, Samuel, Deluca, & Evans, 2019). Άλλοι παράγοντες οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση αυτής της μορφής των διαταραχών είναι μία εγκυμοσύνη η οποία δεν είναι επιθυμητή, ο εθισμός της μητέρας στο αλκοόλ ή στα ναρκωτικά ή ακόμη και του πατέρα, μία δύσκολη συναισθηματική κατάσταση εξαιτίας ενός διαζυγίου ή ακόμη και η πιθανότητα παραμέλησης του παιδιού (Curran, Mortimore, & Riddell, 2017).

Ακόμα και παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με το φυσικό περιβάλλον, θεωρείται ότι μπορούν να επηρεάσουν την πιθανότητα εμφάνισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σε αυτήν την κατηγορία μπορεί να ανήκει το επίπεδο μολύβδου το οποίο εντοπίζεται στην ατμόσφαιρα ή η εμφάνιση θυρεοειδούς στα παιδιά (Kellet, 2014). Επιπλέον, η

δυνατότητα πρόσληψης τροφής των παιδιών και η διατροφή τους έχει αναφερθεί κατά το παρελθόν ότι ήταν υπεύθυνη για την πιθανότητα εκδήλωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σε έρευνα, η οποία είχε πραγματοποιηθεί αποδείχθηκε ότι οι μαθητές, οι οποίοι δεν ακολουθούσαν σωστές διατροφικές συνήθειες διακρίνονταν για το χαμηλό επίπεδο επίδοσης στο σχολείο (Gaddes, 2013). Ένα ακόμη αξιόλογο στοιχείο ήταν το γεγονός ότι ακόμη και για τα παιδιά τα οποία είχαν μεγαλώσει στο ίδιο οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή μεταξύ αδελφών, τα παιδιά τα οποία υιοθετούσαν καλές διατροφικές συνήθειες είχαν καλή επίδοση στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά τα αδέρφια τους που δεν υιοθετούσαν καλές διατροφικές συνήθειες, δεν απέδιδαν σωστά στο σχολείο (Curran, Mortimore, & Riddell, 2017; Gaddes, 2013). Κλείνοντας είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι κακές διατροφικές συνήθειες των παιδιών μπορεί να οφείλονταν ακόμη και στη χαμηλή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα δύο αυτά στοιχεία από κοινού ή μεμονωμένα, μπορούσαν να οδηγήσουν στην εκδήλωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Al Awad, 2019).

## ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

### 2.2.1 Η πορεία προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση

Ο Altman (2011) δήλωσε ότι δεν υπήρχε ένας κοινός τρόπος για να επικοινωνήσει κανείς την έννοια της δυσκολίας, και αυτό επειδή αφορά μία περίπλοκη κατάσταση ικανή να δημιουργήσει αμφιβολίες. Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονταν τόσο η έννοια της δυσκολίας όσο και της ανικανότητας είχε άμεση εξάρτηση με την επιστήμη στην οποία αναφέρονταν. Στην προκειμένη περίπτωση το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε γύρω από τον τρόπο με τον οποίο γινόταν κατανοητή η έννοια της δυσκολίας, όταν αυτή αναφέρονταν σε άτομα τα οποία αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koch, 2001). Εάν σε κάποιο άτομο εντοπιζόνταν κάποια δυσκολία ή κάποια μορφή ανικανότητας τότε θεωρούνταν αυτονόητο ότι έπρεπε να μαθητεύσει σε ένα ειδικό σχολείο εντός του οποίου θα είχε την ανάλογη μεταχείριση. Αυτό συνέβαινε εξαιτίας του ότι αυτά τα άτομα έπρεπε να δεχθούν ειδικής μεταχείρισης και τεχνικών εκπαίδευσης, ούτως ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και έτσι να καταφέρουν να παρακολουθήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών τους (Clough & Lindsay, 1991). Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η Ειδική Εκπαίδευση ή διαφορετικά η Ειδική Αγωγή αποτελούσε την απάντηση για τα άτομα εκείνα τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες περίπου από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως και το 1960 (Vickerman, 2007).

Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι ακόμη και στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, εξαιτίας του γεγονότος ότι απουσιάζει η βασική γνώση αναφορικά με τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να λειτουργούν με την πεποίθηση ότι αποτελούν μία ασθένεια. Αυτό το γεγονός έχει άμεσο αντίκτυπο στα άτομα, τα οποία αποκλείονται τόσο από το κοινωνικό σύνολο όσο και από την εκπαίδευση. Ειδικότερα, έχει αναφερθεί ότι ακόμη και αν έχει αρχίσει να επικρατεί η έννοια της ένταξης για αυτά τα άτομα εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται οι ελλείψεις τους εντός του ιατρικού πλαισίου (Paliokosta & Blandford, 2010). Ο Barton (1998) ίσως να αποτέλεσε τον πρώτο ερευνητή, ο οποίος επέμεινε ότι οι δυσκολίες των ατόμων στα πλαίσια της εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τα άτομα τα οποία έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών, εκπαιδευτικών αναγκών. Σημείωσε ότι αναφέρονται ακόμη και στους αποκλεισμούς που περιστρέφονται γύρω από αυτές. Με αυτό τον τρόπο, λοιπόν, οι δυσκολίες ή οι



ανικανότητες των ατόμων προσεγγίζονται με ένα περισσότερο κοινωνικό μοντέλο (Barton, 1998). Στη βάση αυτού του μοντέλου βρίσκεται η πεποίθηση ότι η κοινωνία αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία των προβλημάτων, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (WHO , 2007).

Η ειδοποιός διαφορά της προσέγγισης των δυσκολιών μέσω του κοινωνικού μοντέλου με το ιατρικό πλαίσιο, το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω, είναι ότι οι ερευνητές στηρίζονται στην κοινωνική διάσταση της δυσκολίας ή της ανικανότητας. Παράλληλα, τονίζουν ότι οι ιδιαιτερότητες αυτές εντοπίζονται αποκλειστικά σαν μία μορφή κοινωνικής αντίδρασης, η οποία προκαλεί διακρίσεις χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις επιπτώσεις αυτών (Koch, 2001). Ως συνέπεια των παραπάνω έχει υποστηριχθεί ότι η κοινωνία πρέπει να είναι υπεύθυνη για την αντιμετώπιση όλων των εμποδίων εκείνων τα οποία παρεμποδίζουν την είσοδο των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στην εκπαίδευση. Από τη στιγμή που οι δυσκολίες ή οι ανικανότητες άρχισαν να αντιμετωπίζονται με μία περισσότερο κοινωνική διάσταση, εμφανίστηκαν αρκετές αλλαγές στον εκπαιδευτικό κλάδο αλλά και στην κοινωνία αναφορικά με τον τρόπο σκέψης όπως και με τον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων αυτών (Oliver & Barnes, 2010). Ένα σημαντικό ερώτημα, το οποίο τίθεται είναι εάν η κοινωνία είναι εκείνη η οποία πρέπει να αλλάξει, ώστε να οδηγηθεί σε μία περισσότερο ολοκληρωμένη εκπαίδευση, ή εάν η εκπαίδευση είναι εκείνη η οποία πρέπει να προωθήσει τις κατάλληλες αλλαγές για να υπάρξει μία διαφορετική κοινωνία (Hodkinson & Vickerman, 2009).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι η έννοια της συμπερίληψης και της ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση αρκετές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες (Frederickson & Cline, 2009). Ωστόσο, η έννοια της συμπερίληψης προϋπήρχε εκείνης της ένταξης στην ερευνητική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί ότι η έννοια της ένταξης ήρθε για να αντικαταστήσει την έννοια της συμπερίληψης για τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής. Έχει αναφερθεί ότι η ένταξη αποτελούσε ένα περισσότερο ριζοσπαστικό όρο ο οποίος βρισκόταν σε μία διαρκή συζήτηση αναφορικά με τα δικαιώματα των ατόμων (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Από την άλλη πλευρά, ο Vislie (2003) επεσήμανε ότι οι έννοιες της ένταξης και της συμπερίληψης έχουν διαφορετικό υπόβαθρο και δεν είναι καλό να συγχέονται. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ένταξη επικεντρώνεται περισσότερο

στην ποιότητα που μπορεί να προσφέρει η ολοκληρωμένη εκπαίδευση, ενώ από την άλλη πλευρά η έννοια της συμπερίληψης εστιάζει περισσότερο στα δικαιώματα των ατόμων. Επιπλέον δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι η έννοια της ένταξης εστιάζει κατά κύριο λόγο στην απουσία πιθανότητας διαχωρισμού των ατόμων τα οποία αντιμετωπίζουν κάποια μορφή δυσκολίας στην εκπαιδευτική κοινότητα (Vislie, 2003).

### 2.2.2 Προσδιορισμός της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η συμπερίληψη στην περίπτωση της εκπαίδευσης δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Ουσιαστικά, η έννοια όπως και το αντικείμενο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση σχετίζεται με τα άτομα και με τις κοινωνίες, όπου πρέπει να υπάρχει σεβασμός έναντι της διαφορετικότητας. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι θα είναι δυνατό να συγκεραστούν οποιαδήποτε εμπόδια ή και προκλήσεις που έχουν άμεση σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό (Topping & Maloney, 2005). Στη βιβλιογραφία έχουν βρεθεί διάφοροι ορισμοί σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Σε αυτούς τους ορισμούς δίνονται ιδιαίτερη έμφαση έναντι της παροχής ίσως ευκαιριών, της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, των διαδικασιών που πρέπει να ολοκληρωθούν για την υιοθέτηση της ή των θεσμικών/λειτουργικών/οργανωτικών διαστάσεων (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Ορισμένοι εκ των ορισμών της συμπερίληψης στην εκπαίδευση έχουν αναφερθεί στο έργο του Florian (2005) και παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 που ακολουθεί στη συνέχεια.

Πίνακας 2: Ορισμοί της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

| Ορισμός συμπερίληψης                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Συγγραφέας         | Έτος δημοσίευσης |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------|
| Το να αποτελεί κανείς μέρος μίας αίθουσας η οποία συμφωνεί με την ηλικία του στην εκπαιδευτική μονάδα της τοπικής κοινωνίας του, στην οποία θα μπορεί να διδάσκεται τα ίδια μαθήματα με τους συμμαθητές του και που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο εάν δεν είναι εκεί. Επιπλέον, το να δημιουργεί κανείς φιλικούς δεσμούς και να δαπανά πολύτιμο χρόνο με τους φίλους του ακόμη και εκτός του περιβάλλοντος της εκπαιδευτικής μονάδας | Hall               | 1996             |
| Οι ενταξιακές ή οι συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν οργανισμούς όπου επιλύονται ποικίλα προβλήματα σύμφωνα με μία κοινή αποστολή. Αυτή εστιάζει στην εκπαίδευση όλων των μαθητών                                                                                                                                                                                                                                     | Rouse &<br>Florian | 1996             |
| Η ένταξη ή η συμπερίληψη αφορά μία διαδικασία σύμφωνα με την οποία μία εκπαιδευτική μονάδα καταβάλλει προσπάθειες να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών εξατομικευμένα<br><br>. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται μία αναθεώρηση της οργάνωσης και των διατάξεων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών                                                                                                                      | Sebba              | 1966             |
| Ενταξιακή ή συμπεριληπτική είναι η εκπαιδευτική μονάδα η οποία μπορεί να αποδεχτεί όλους του μαθητές                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Thomas             | 1997             |

Πηγή: Florian (2005)

Χρησιμοποιώντας την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, γίνεται λόγος για ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μελών του μέσα από την καθιέρωση και τη διαμόρφωση προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία έχουν ως απώτερο σκοπό την απόδοση ίσων ευκαιριών σε όλους (Barton & Armstrong, 2007). Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση βασίζεται στην πεποίθηση ότι το αγαθό της εκπαίδευσης ανήκει στην κοινωνία και ότι κάθε μέλος της κοινωνίας έχει δικαίωμα στη γνώση μέσα από πρακτικές εκπαίδευσης οι οποίες εξελίσσονται συνεχώς (Booth & Ainscow, 2011). Οι Barton & Armstrong (2007) μέσα από τη μελέτη τους υποστήριξαν ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση θα μπορούσε να προσδιορίσει τι μοιράζεται η κάθε κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα ήταν δυνατόν να ενσωματωθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών μονάδων. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα, η οποία προωθεί την έννοια της συμπερίληψης, είναι δυνατόν να υποστηρίζει την ισότητα, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, όπως επίσης και την ισότιμη συμμετοχή ανεξάρτητα από το κοινωνικό υπόβαθρο, την πολιτισμική κουλτούρα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τις δεξιότητες στη μάθηση (UNESCO, 2005).

Σύμφωνα με ένα ιδεατό σαν ένα ιδανικό σενάριο, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς βασίζεται στην πεποίθηση ότι κάθε μέλος της κοινωνίας έχει τις ίδιες ευκαιρίες στη μάθηση εντός του κλάδου της εκπαίδευσης (UNESCO, 2005). Η Liasidou (2016) στη μελέτη της συμφώνησε με όλες τις παραπάνω παραδοχές προσθέτοντας επίσης ότι στη συμπερίληψη στην εκπαίδευση όλα τα μέλη της κοινωνίας πρέπει να εντάσσονται και για αυτό πρέπει να αποτελεί υποχρέωση των ιθυνόντων της εκπαίδευσης. Όμως η συμπερίληψη στην εκπαίδευση δεν πρέπει απλά να ερμηνεύεται μέσα από τη δυνατότητα εισόδου όλων των ατόμων στο σχολείο. Οπότε, η έννοια αυτή πρέπει να γίνεται κατανοητή μέσα από την υπέρβαση των εμποδίων εκείνων που δημιουργούν προβλήματα στη συμμετοχή των ατόμων στην εκπαίδευση (Mittler, 2000). Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί μία ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί την οργάνωση και την ανάπτυξη της κοινότητας της εκπαίδευσης (UNESCO, 2005). Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι υπάρχει μία ανάγκη για τον εντοπισμό και τον περιορισμό ή ακόμη καλύτερα για την άρση όλων των εμποδίων εκείνων τα οποία θα μπορούσαν να παρακωλύσουν το έργο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Ngugi, 2002).

Σε συνέχεια αυτού τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας και η διαδικασία της διδασκαλίας θα ήταν καλό να τροποποιηθούν με τρόπο τέτοιο ώστε να ικανοποιούνται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των ατόμων στη γενική εκπαίδευση (Ngugi, 2002). Από τη δική του πλευρά, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών εδώ και αρκετά χρόνια έχει προχωρήσει στη διενέργεια επενδύσεων στον εκπαιδευτικό κλάδο και συγκεκριμένα προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Η τελευταία θεωρήθηκε το «κλειδί» για την αντιμετώπιση τόσο των αιτίων όσο και των επιπτώσεων του αποκλεισμού των ατόμων από την εκπαίδευση και της δημιουργίας έτσι ανισοτήτων εντός της κοινωνίας (United Nations, 2006). Με την προώθηση της έννοιας της συμπερίληψης οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια μορφή δυσκολίας στη μάθηση μπορούν να συνυπάρξουν με τους συμμαθητές τους στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης (Florian, 2008; Morley, Bailey, Tan, & Cooke, 2005).

### 2.2.2 Ωφέλεια προώθησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει σημαντικό επίπεδο ωφέλειας στα άμεσα εμπλεκόμενα μέλη αλλά και στο κοινωνικό τους περίγυρο. Πιο αναλυτικά, αν και οι μαθητές είναι εκείνοι οι οποίοι γνωρίζουν την άμεση ωφέλεια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, ακόμη και οι συμμαθητές τους οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία ή κάποιο πρόβλημα σχετικά με τη μάθηση τους ή ακόμη και οι γονείς τους ή οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ωφέλεια αυτής της μορφής εκπαίδευσης (An & Meaney, 2015). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο McCarty (2006) ανέφερε ότι οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποια μορφή μαθησιακών δυσκολιών ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, μπορούν να βρίσκονται εντός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης, πετυχαίνοντας αρκετά υψηλά επίπεδα επιδόσεων τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους οι οποίοι βρίσκονται σε τάξεις της Ειδικής Αγωγής (McCarty, 2006). Άλλωστε, όπως έχει σημειωθεί και στην ερευνητική βιβλιογραφία, η ωφέλεια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι πολύ μεγαλύτερη από τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Ainscow, 2020; Voltz, Brazil, & Ford, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα από τα οφέλη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ανήκουν στην κατηγορία της κοινωνικής ωφέλειας και περιλαμβάνουν την κοινωνική βελτίωση των ατόμων και την άρση των προκαταλήψεων εις βάρος τους (Ainscow & Messiou, 2017). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όταν ένας μαθητής, ο οποίος έχει διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, απομονώνεται και διδάσκεται σε ένα τμήμα Ειδικής Αγωγής ή ένταξης τότε δεν έχει την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσει με τους συμμαθητές του, οι οποίοι μπορεί να ανήκουν σε μία διαφορετική ομάδα (Meijer & Watkins, 2019). Με την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση από την πλευρά του κράτους δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους και να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (McCarty, 2006). Ο λόγος για τον οποίο η συνύπαρξη των μαθητών, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και εκείνων που δεν έχουν διαγνωστεί, μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, είναι ότι μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης μπορούν να ληφθούν τα κατάλληλα παραδείγματα συμπεριφοράς από τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν κοινωνικές ελλείψεις (Ainscow & Messiou, 2017).

Η παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ότι οδηγεί στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, στην καλύτερη κατανόηση και κατ' επέκταση στην ανταπόκριση σε οδηγίες και στη δημιουργία κοινωνικών επαφών με άτομα της ηλικίας τους. Στην περίπτωση κατά την οποία ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί μέρος μίας κοινωνικής ομάδας όπως αυτή, της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης, είναι πιθανότερο να καταλήξει να γίνεται αποδεκτός από την κοινωνία (Carter, et al., 2015). Όσο η αλληλεπίδραση των μαθητών που δεν έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και εκείνων που έχουν διαγνωστεί, αυξάνεται τόσο πιθανότερο είναι οι μαθητές της πρώτης ομάδας να γίνουν περισσότερο ανεκτοί προς τη διαφορετικότητα και να τη σέβονται (Kavale & Forness, 2000). Ο εκπαιδευτικός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης πρέπει με τη συμπεριφορά του να προωθεί την ιδέα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Ainscow, 2020). Ως εκ τούτου οφείλει να δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα δεν θα αποτελεί εμπόδιο στη δημιουργία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι μαθητές, ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκουν (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες) πρέπει να μάθουν να αγαπούν τον εαυτό τους, να σέβονται τους συμμαθητές τους, να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν αρμονικά (Voltz, Brazil, & Ford, 2001).

Ο κάθε μαθητής στη σχολική αίθουσα της Γενικής Εκπαίδευσης πρέπει να αισθάνεται ότι διακρίνεται για τις ιδιαιτερότητες του και τις δεξιότητες του, ότι είναι μοναδικός και ότι μπορεί να προσφέρει ένα λιθαράκι στη συνύπαρξη μεταξύ μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Meijer & Watkins, 2019). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της σχολικής αίθουσας και της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα. Αυτό το γεγονός θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της καθιέρωσης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Ainscow & Messiou, 2017). Οι Ferguson, Desjarlais & Meyer (2000) μέσα από τη μελέτη τους ανέφεραν ότι η σχολική αίθουσα της Γενικής Εκπαίδευσης είναι δυνατό να προσφέρει ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, θα έχουν μεγαλύτερο αριθμό ευκαιριών να διδαχθούν και να σημειώσουν μία σημαντική πρόοδο, επιτυγχάνοντας τελικά υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η ακαδημαϊκή ωφέλεια λοιπόν, αποτελεί μία ακόμη πτυχή της ωφέλειας που μπορεί να προκύψει από την εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Ferguson, Desjarlais, & Meyer, 2000).

Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι για την επίτευξη καλύτερων ακαδημαϊκών επιδόσεων είναι καλό μαζί με τον εκπαιδευτικό της Γενικής Εκπαίδευσης να υπάρχει ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής εντός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο θα είναι δυνατό να προσφέρονται εξατομικευμένες οδηγίες και εκπαιδευτικές πρακτικές προς τις ομάδες των μαθητών που το έχουν ανάγκη (Opertti, Walker, & Zhang, 2014). Ένα ακόμη χρήσιμο στοιχείο, το οποίο θα μπορούσε να σημειωθεί, είναι ότι η παρουσία των εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής εντός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την έκθεση σε ένα μεγαλύτερο εύρος διδακτέας ύλης (Takala, Pirttimaa, & Tormane, 2009). Οι μαθητές, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, είναι εκτεθειμένοι σε ένα μεγαλύτερο εύρος διδακτέας ύλης. Επιπλέον, έρχονται σε ακαδημαϊκά δυσκολότερες διεργασίες με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και επιδόσεις τους. Η καθιέρωση της συμπερίληψης της εκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές να καλλιεργήσουν περεταίρω τις δεξιότητες τους και να οδηγηθούν σε υψηλότερα επιτεύγματα (Carter, et al., 2015).

Οι Kavale & Forness (2000) στη δική τους μελέτη σημείωσαν ότι όταν στους μαθητές δίνεται δύσκολη και ουσιαστική εργασία, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αισθανθούν αυτοπεποίθηση, επειδή τα καταφέρνουν, και υπερηφάνεια, ότι θα πετύχουν υψηλές επιδόσεις. Σε μία σχολική αίθουσα, όπου επιτρέπεται η άρση των αποκλεισμών εξαιτίας της ποικιλίας των μαθητών που μετέχουν σε αυτήν, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσφέρουν διαφοροποιημένες-εξατομικευμένες στρατηγικές εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μία κοινή εκπαιδευτική πρακτική για όλους τους μαθητές, χωρίς καμία εξαίρεση, είναι πιθανό να μην οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα (Kavale & Forness, 2000). Οι Voltz, Brazil & Ford (2001) σημείωσαν επίσης ότι είναι απαραίτητο να δοθεί μνεία στο αντικείμενο της διάθεσης διδασκαλίας και στον τρόπο διδασκαλίας του. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να χρειάζεται οι διδακτικές πρακτικές να είναι άμεσες, υπό την πλήρη καθοδήγηση και επιτήρηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο οδηγεί σε ένα περισσότερο δημιουργικό αποτέλεσμα (Voltz, Brazil, & Ford, 2001). Από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι οι μαθητές δεν πρέπει να έρχονται σε επαφή μόνο με εξατομικευμένες πρακτικές διδασκαλίας καθώς αυτό μπορεί να στερήσει την ευκαιρία ανάπτυξης τους με έναν περισσότερο ανεξάρτητο και αυτόνομο τρόπο (Barton & Smith, 2015).

Είναι χρήσιμο για τους μαθητές να μπορούν να συνεργάζονται και να κατακτούν τη γνώση μέσω της επαφής με τους συνομηλίκους τους (Voltz, Brazil, & Ford, 2001). Η καθιέρωση διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει σε υψηλή αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας, όπου αίρονται οι περιορισμοί εξαιτίας της ετερογένειας του μαθητικού υλικού (Ainscow & Messiou, 2017). Παραδείγματος χάρη, εφαρμόζοντας τη συνεργατική μάθηση, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να προσφέρουν οδηγίες με άμεσο τρόπο στους μαθητές τους και παράλληλα να προσφέρουν την υποστήριξη τους στους μαθητές εκείνους που το χρειάζονται (McCarty, 2006). Εντός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης οι μαθητές, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, συμπεριφέρονται με πιο όμορφο τρόπο και αυτό εξαιτίας του γεγονότος ότι διδάσκονται τον τρόπο αντίδρασης σε διαφορετικές καταστάσεις όταν βρίσκονται με συνομηλίκους τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία (Meijer & Watkins, 2019). Όπως έχουν αναφέρει στη μελέτη τους οι Daniel & King (2000), οι ορθοί κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς είναι ευκολότερο να εφαρμοστούν σε μία



αίθουσα Γενικής Εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό το περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει τον καθρέφτη της κοινωνίας και να δημιουργηθεί έτσι ένα υποστηρικτικό και ανθρώπινο περιβάλλον για όλους τους μαθητές (Daniel & King, 2000).

Επιπλέον, στην αίθουσα της Γενικής Εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερες προσδοκίες για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς από τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν έχουν διαγνωστεί ή όχι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τις αίθουσες της Ειδικής Αγωγής (Carter, και συν., 2015). Ταυτόχρονα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευκολότερο να κατανοήσουν το επίπεδο της επιθυμητής συμπεριφοράς και έτσι προσπαθούν να τηρούν τους κανόνες εντός της αίθουσας, αποφεύγοντας τις αρνητικές επιπτώσεις (Rezai, Jabbari, & Ahmadi, 2018). Όταν εντός της σχολικής αίθουσας δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής, είναι σχεδόν αδύνατο να διακρίνει κανείς ποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία και ποιος όχι, εφόσον όλοι ανεξαιρέτως συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες (Lee, Yeung, & Barker, 2015). Η εφαρμογή ομάδων συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς έχει τη δυνατότητα του συνδυασμού των εκπαιδευτικών μεθόδων για όλους τους μαθητές, ενώ οι ομάδες δημιουργούνται σύμφωνα με τις δυνατότητες που έχει ο κάθε μαθητής (Barton & Smith, 2015). Έτσι οι μαθητές είναι πιθανότερο να αισθανθούν ότι ανήκουν σε κάποια ομάδα χωρίς να απομακρυνθούν από το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας και να απομονωθούν από τους συνομηλίκους τους (Meijer & Watkins, 2019).

Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αντιμετωπίζουν τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με κάποια από αυτές τις μορφές, ως ίσους και όχι ως διαφορετικούς ή ως εκείνους τους μαθητές που χρειάζονται μια ειδική μεταχείριση στην εκπαίδευση (Ainscow, 2020; Kavale & Forness, 2000). Οι Voltz, Brazil & Ford (2001) μέσα από τη μελέτη της απέδειξαν ότι ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός αλλά ακόμη και στην περίπτωση που εντοπιστούν κάποιες διαφορές, αυτές πρέπει να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν με ανοιχτό τρόπο, να εκτιμηθούν και να αντιμετωπιστούν ως πλεονεκτήματα στη διαδικασία της μάθησης. Με έναν παρόμοιο τρόπο οι μαθητές αισθάνονται άνετα και ότι ανήκουν στην εκπαιδευτική κοινότητα χωρίς να τίθενται στο περιθώριο (Rezai, Jabbari, & Ahmadi, 2018). Δημιουργώντας αίθουσες όπου δεν υπάρχουν περιορισμοί οι μαθητές, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί και εκείνοι οι οποίοι δεν

έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν, να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις, να έχουν αυξημένη αυτοεκτίμηση και να βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ταυτόχρονα, τους δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούν την έννοια της αποδοχής και της διαφορετικότητας (Lee, Yeung, & Barker, 2015).

Σύμφωνα με ότι παρουσιάστηκε μέχρι στιγμής, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δεσμεύονται για την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν (Barton & Armstrong, 2007). Η ομαλή συνεργασία και η δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος μπορεί να διασφαλίσει ότι οι ανάγκες της στην εκπαίδευση όλων των μαθητών μπορούν να ικανοποιηθούν. Ο απώτερος σκοπός αυτής της υιοθέτησης δεν μπορεί να είναι άλλος από την επίτευξη της μέγιστης δυνατής ωφέλειας για τους μαθητές (Kavale & Forness, 2000). Όπως έχει αναφερθεί στη μελέτη των Voltz, Brazil & Ford (2001) όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν περισσότερο ελκυστικές μεθόδους εκπαίδευσης για τους μαθητές, οι οποίοι ενδεχομένως να έχουν διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες. Με την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, μπορεί εντός της σχολικής αίθουσας να δημιουργηθεί ένα κλίμα το οποίο θα αντανάκλα το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται άνεση (Rezai, Jabbari, & Ahmadi, 2018).

### 2.2.3 Δυσκολίες προώθησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει σημαντική ακαδημαϊκή και κοινωνική ωφέλεια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι αρκετά δύσκολο να υιοθετηθεί. Οι δυσκολίες αυτές σε αρκετές περιπτώσεις είναι πολλές και οι εκπαιδευτικοί ή η σχολική μονάδα οφείλουν να πραγματοποιήσουν δράσεις αντιμετώπισης τους (Ludago, 2020). Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι υπάρχει μία αμφιβολία σχετικά με το πόσο ρεαλιστικό θα μπορούσε να ήταν ένα σενάριο επιτυχούς εκπαίδευσης όλων των μαθητών με τον ίδιο τρόπο. Μία σημαντική δυσκολία η οποία έχει αναφερθεί από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση ήταν το επίπεδο κατάρτισης τους (Botha & Kourkoutas, 2016). Κάθε προσπάθεια εφαρμογής της στη διαδικασία της εκπαίδευσης έχει άμεση εξάρτηση από το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Έχει παρατηρηθεί

ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διέθεταν ένα ανεπαρκές επίπεδο κατάρτισης στη συμπερίληψη με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία εντός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης (Bock & Borders, 2012).

Στη μελέτη τους οι Smith, Tyler, Skow, Stark & Baca (2003) τόνισαν ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών τόσο της Γενικής Εκπαίδευσης όσο και της Ειδικής αγωγής δεν ήταν δυνατό να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους για μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί όταν προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και αυτό οφείλονταν στην ελλιπή κατάρτιση τους (Smith, Tyler, Skow, Stark, & Baca, 2003). Εάν οι εκπαιδευτικοί βελτιώσουν το επίπεδο της κατάρτισης τους και αποκτήσουν ένα βασικό επίπεδο γνώσης συμπερίληψης στην εκπαίδευση θα καταφέρουν να επενδύσουν στην εφαρμογή και στην προώθηση της (Winter E. C., 2006). Είναι καλό οι εκπαιδευτικοί πριν την τοποθέτηση τους στη σχολική μονάδα υπηρεσίας τους να έχουν λάβει το κατάλληλο επίπεδο κατάρτισης στη συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο θα είχαν τα κατάλληλα εφόδια αλλά επίσης θα ήταν δυνατό να διαμορφώσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία μαθητών που έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Kaushik & Sankar, 2017).

Ο Cook (2002) μέσα από τη μελέτη του ανέφερε ότι πριν την ανάληψη υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο γνώσης ή δεξιοτήτων το οποίο θα τους επέτρεπε την καλύτερη δυνατή εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Οι μαθητές οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κατά τη συμπερίληψη τους στις σχολικές αίθουσες της Γενικής Εκπαίδευσης θα έχουν χαμηλότερες πιθανότητες επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν θετική στάση ή δεν έχουν το κατάλληλο επίπεδο γνώσης για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση (Cook, 2002). Εάν επιθυμείτε η εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση να είναι πετυχημένη, τότε οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρωτίστως να προετοιμαστούν για αυτήν και να έχουν αυτοπεποίθηση. Επίσης, το επίπεδο των δεξιοτήτων τους πρέπει να είναι υψηλό ώστε να καταφέρουν να διδάξουν σε σχολικές αίθουσες όπου θα συνυπάρχουν ταυτόχρονα μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Messiou, 2019). Σε ορισμένες περιπτώσεις οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για την παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας προς τους μαθητές τους (Carter, et al., 2015).

Παρά το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση δεν είναι σίγουροι εάν η σχολική αίθουσα της Γενικής Εκπαίδευσης μπορεί να φιλοξενήσει τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και χωρίς. Σε αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν αρκετό χρόνο στην τήρηση των κανόνων και στη συμμόρφωση των μαθητών με αυτούς παρά με τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pit-ten Cate, Markova, Krischler, & Krolak-Schwerdt, 2018). Οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης είναι αυξημένες όταν υπάρχουν ταυτόχρονα μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, αισθάνονται μία έντονη ανησυχία σχετικά με την ανεπάρκεια γνώσης και κατάρτισης για το συγκεκριμένο αντικείμενο (Morina, 2017). Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονταν ότι το περιβάλλον της εκπαίδευσης δεν ήταν υποστηρικτικό, αδυνατώντας να λάβουν το κατάλληλο επίπεδο βοήθειας για την κατάκτηση της γνώσης (Ainscow, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά μπορεί να αισθάνονταν φόβο, ανασφάλεια και φοβία έναντι της ανάληψης της ευθύνης καθιέρωσης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Claiborne, Gibson, & Smith, 2010). Όταν έπρεπε να διδάξουν σε σχολικές αίθουσες με μαθητές που είχαν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες εξαιτίας των δυσκολιών τους, έπρεπε να αφιερώνουν επιπλέον χρόνο για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους, να συνεργαστούν με νέο ακαδημαϊκό προσωπικό, να του εμφυσήσουν την οργανωτική κουλτούρα των σχολικών μονάδων και να προσπαθήσουν να εξοικειωθούν με όλους τους μαθητές τους (McCarty, 2006). Οι μαθητές οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της σχολικής αίθουσας της Γενικής Εκπαίδευσης (Messiou, 2019). Επιπλέον, οι προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές αυτούς είναι υψηλές με αποτέλεσμα να αισθάνονται πίεση (Pit-ten Cate, Markova, Krischler, & Krolak-Schwerdt, 2018). Αυτό το γεγονός αποτελεί μία πρόκληση για τους ίδιους τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς τους και το εκπαιδευτικό σύστημα (Bateman, 2002). Εντός της σχολικής αίθουσας της Ειδικής Αγωγής οι μαθητές αισθάνονταν ότι λάμβαναν μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης και βοήθειας. Οι

υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των μαθητών σε αυτό το περιβάλλον τροποποιούνταν με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ωρολογίου προγράμματος (Kavale & Forness, 2000).

## ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

### 2.3.1 Συμπερίληψη ως εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη

Η Μεγάλη Βρετανία αποτέλεσε μία χώρα με ηγετική θέση προς την κατεύθυνση προώθησης και καθιέρωσης της εκπαίδευσης χωρίς κανέναν αποκλεισμό. Η μετάβαση από την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η οποία διαχωρίζονταν από την αντίστοιχη εκπαίδευση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και την Ειδική Αγωγή προς τη μορφή της εκπαίδευσης όπου δεν υπήρχε κανένας αποκλεισμός (εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς) ήταν ιδιαίτερα δύσκολη (Ainscow & Messiou, 2017). Όπως έχει ήδη σημειωθεί κατά τη δεκαετία του 1970 οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονταν ως κοινωνικοπολιτικό πρόβλημα και τότε είχε αρχίσει να χρησιμοποιείται για πρώτη φορά η έννοια αυτών των διαταραχών στη μάθηση (Warnock & Norwich, 2010). Πριν από αυτό το γεγονός και συγκεκριμένα κατά τη δεκαετία του 1940 είχε προωθηθεί στη Μεγάλη Βρετανία ο νόμος για την εκπαίδευση ο οποίος δεν είχε εφαρμοστεί (Hodkinson & Vickerman, 2009).

Σε εκείνον το νόμο αναφέρονταν ρητά ότι η εκπαίδευση όφειλε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών είτε αντιμετωπίζουν είτε όχι το πρόβλημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Hodkinson & Vickerman, 2009). Η ελληνική νομοθεσία η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ισοδύναμη με εκείνη της Μεγάλης Βρετανίας της δεκαετίας του 1940 ήταν ο Νόμος 1143/1981 (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Προχωρώντας στην έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση πρέπει να αναφερθεί ότι ο Mitchell (2005) επεσήμανε ότι η έννοια και το ακριβές περιεχόμενο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση έπρεπε να αντανάκλαται στο κοινωνικοπολιτικό, στο οικονομικό όπως και στο πολιτιστικό πλαίσιο το οποίο μπορούσε να ορίσει η κάθε χώρα. Παρά το γεγονός ότι σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες υπήρχαν πολιτικές αναφορικά με την ανάπτυξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, ο ακριβής ορισμός της προσδιορίζονταν με διαφορετικό τρόπο για την κάθε χώρα (European Agency of Development in Special Education Needs, 2011).

Ένα χρήσιμο στοιχείο το οποίο πρέπει να αναφερθεί αφορά το γεγονός ότι μεταξύ διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών έχουν καταγραφεί κάποια κοινά στοιχεία τα οποία ήταν χαρακτηριστικά των σχολείων συμπερίληψης. Αυτά τα στοιχεία αφορούσαν τη συλλογική προσπάθεια και την ομαδική εργασία, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον προσδιορισμό κοινών στόχων αναφοράς, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων με αποτελεσματικό τρόπο, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την οργάνωση και τη διενέργεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία ήταν σχεδιασμένα για τις ανάγκες των ατόμων, τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας και την προώθηση της ενεργού γονικής συμμετοχής (Florian, 2005). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην περίπτωση της Γερμανίας κάθε επιμέρους κρατίδιο εφάρμοζε μία ποικιλία από διαφορετικές πολιτικές αναφορικά με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Είχε υπολογιστεί ότι κάθε γερμανικό κρατίδιο εφάρμοζε ένα μικρό ποσοστό κάποιας μορφής ένταξης των μαθητών στην εκπαίδευση το οποίο κυμαίνονταν μεταξύ του 5% και του 25% (Meister, 2004).

Συνεχίζοντας στη Σουηδία η διαδικασία ένταξης των μαθητών που είχαν διαγνωστεί με αναπηρίες στη Γενική Εκπαίδευση είχε αρχίσει να εφαρμόζεται από το 2000. Σε άλλες χώρες μεταξύ των οποίων βρίσκεται η Δανία, η Ιταλία ή η Νορβηγία οι εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης ήταν δυνατό να καλύψουν ένα ποσοστό ίσο με το 100% του μαθητικού πληθυσμού που αντιμετώπιζαν κάποια μορφή αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Είναι χρήσιμη η αναφορά του γεγονότος ότι στην Ιταλία οι μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με αναπηρίες και μαθήτευαν σε σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης ήταν περισσότεροι συγκριτικά με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Ειδικά στην Ιταλία εφαρμόζονταν ουσιαστικά η περίπτωση της ένταξης και προωθούνταν με ορθό τρόπο η ιδέα του σχολείου για όλους (Ianes, Demo, & Zambotti, 2014). Η δανέζικη κυβέρνηση είχε εστιάσει την προσοχή της στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ είχε εισάγει κάποια γνωστικά αντικείμενα τα οποία ήταν υποχρεωτικά. Αυτά τα γνωστικά αντικείμενα αφορούσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και έτσι παρέχονταν η δυνατότητα σε κάθε περιφέρεια της χώρας να εισάγει τα δικά της θέματα (Tilstone & Rose, 2012).

Κατά το 1981 η Γαλλία ξεκίνησε να εφαρμόζει τις λεγόμενες ζώνες με εκπαιδευτική προτεραιότητα δημιουργώντας έτσι μία εκπαιδευτική πολιτική με θετική διάκριση στη χώρα (Rochex, 2014). Στην περίπτωση της Αγγλίας θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική η

πρωτοβουλία της εθνικής κυβέρνησης αναφορικά με το ότι κάθε παιδί ήταν σημαντικό για την εκπαίδευση. Αυτή η πρωτοβουλία είχε ξεκινήσει το 2003 και είχε ως στόχο μία ολιστική παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο θα ήταν δυνατό να προσφερθούν υπηρεσίες που θα αφορούσαν εξατομικευμένα το κάθε παιδί και το οικείο περιβάλλον του. Επίσης, με αυτήν την πρωτοβουλία συνέβαινε ένας συνδυασμός εκπαιδευτικών μέτρων και μέτρων κοινωνικής προστασίας όπου υπήρχαν κάποιοι άξονες προτεραιότητας αναφορικά με την υγεία, τη διασκέδαση, την επιτυχία, τη συνεισφορά και την οικονομική ευημερία (Antonίου, Dyson, & Raffo, 2014). Ολοκληρώνοντας, είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι στην περίπτωση της Πορτογαλίας στο διάστημα των τελευταίων 30 ετών είχαν ληφθεί ιδιαίτερα σημαντικές αποφάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πρωτοβουλία εκείνη η οποία είχε ξεχωρίσει αφορούσε ένα πρόγραμμα μέσω του οποίου προωθούνταν η εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Αυτό το πρόγραμμα ήταν το αποτέλεσμα της ολοκλήρωσης μίας διάσκεψης διεθνούς βεληνεκούς το 1990 αναφορικά με την προώθηση της εκπαίδευσης για όλους. Τότε η Πορτογαλία είχε θέσει ως στόχο ότι ολοκληρώνοντας τη δεκαετία του 2000 όλοι οι μαθητές έπρεπε να είχαν ολοκληρώσει το υποχρεωτικό επίπεδο της εκπαίδευσης τους (Correia, Crus, Rocher, & Salgado, 2014).

### 2.3.2 Εκπαιδευτικές πολιτικές συμπερίληψης στην Ελλάδα

Η προώθηση της ένταξης στην περίπτωση της Ελλάδας ήταν απόρροια των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων οι οποίες είχαν συμβεί σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι σε κάποιες χώρες της Δυτικής Ευρώπης η ένταξη ήταν η θετική έκβαση μαχών οι οποίες είχαν δοθεί από εθελοντικές οργανώσεις και γονείς εξαιτίας της αμφισβήτησης των δικαιωμάτων των μαθητών οι οποίοι είχαν λάβει διάγνωση με κάποια μορφή από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Dialektaki, 2014). Η πρώτη νομοθεσία αναφορικά με την Ειδική Αγωγή στην περίπτωση της Ελλάδας είχε λάβει χώρα κατά το 1981 και περιλάμβανε θεωρήσεις αναφορικά με την Ειδική Αγωγή, την επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών που ανάγονταν σε αυτήν την εκπαίδευση, την απασχόληση και την προσφορά κοινωνικής φροντίδας προς τα άτομα τα οποία απέκλιναν από την τυπική ανάπτυξη. Ο Νόμος 1143/1981 τόνιζε ότι η Ειδική Αγωγή έπρεπε να προσφέρεται είτε από το σχολείο ή

από εξειδικευμένες μονάδες. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτές οι μονάδες μπορεί να βρίσκονταν εντός των σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Ένας μαθητής μεταφέρονταν στην Ειδική Αγωγή εάν μετά την πραγματοποίηση των ειδικών, διαγνωστικών δοκιμασιών εντοπιζόνταν μία διαταραχή και παράλληλα καθορίζονταν ο τύπος και ο βαθμός δυσκολίας με τον οποίο έρχονταν αντιμέτωπος. Η ίδια νομοθεσία όριζε ποιος ήταν υπεύθυνος για τη διενέργεια των διαγνωστικών δοκιμασιών αν και δεν προσδιορίζονταν με σαφήνεια ποιος θα ολοκλήρωνε τη διαδικασία αυτή. Ωστόσο, θεωρούνταν απαραίτητο να δομηθεί μία ομάδα από άτομα διαφορετικών ειδικοτήτων (γιατρός, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος) οι οποίοι έπρεπε να πραγματοποιούν τις διαγνωστικές δοκιμασίες σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι ο Νόμος 1143/1981 είχε επικριθεί και αυτό οφείλονταν κατά κύριο λόγο στην αναφορά «απόκλιση από το κανονικό». Οι επικριτές της νομοθεσίας θεώρησαν παρωχημένη αυτήν την έννοια και ότι είχε ένα χαρακτήρα επιθετικό (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Ωστόσο, παρά την κριτική την οποία δέχθηκε αυτός ο Νόμος 1143/1981 υπήρξε ο πρώτος ο οποίος έφερε στο προσκήνιο και προώθησε την εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση. Η κριτική του νόμου και η αλλαγή εθνικής κυβέρνησης δεν επέτρεψαν την εφαρμογή του Νόμου 1143/1981 (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Λίγα χρόνια αργότερα ψηφίστηκε ο Νόμος 1566/1985 στον οποίο είχε χρησιμοποιηθεί η ορολογία ειδικές ανάγκες. Αυτό είχε συμβεί για να περιγράψει την περίπτωση των μαθητών οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κάποια από τις μορφές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ο εν λόγω νόμος ήταν ο πρώτος ο οποίος είχε ενσωματωθεί σαν διακριτό κεφάλαιο στη νομοθεσία για τη Γενική Εκπαίδευση και έτσι είχε αντιμετωπιστεί ως καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα. Κατά τη δεκαετία του 1980 οι μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης και της κατάκτησης της γνώσης θεωρούνταν μαθητές με ιδιαιτερότητες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βρίσκονται στο περιθώριο στην κοινωνία, στο σχολείο αλλά και από την ελληνική νομοθεσία (Dialektaki, 2014).



Ο Νόμος 1566/1985 για την Ειδική Αγωγή έγινε εισαγωγή του όρου της ένταξης τόσο στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο όρος της ένταξης είχε χρησιμοποιηθεί σε μία προσπάθεια περιγραφής των στόχων που συνόδευαν την Ειδική Αγωγή (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι οι οποίοι αφορούσαν την Ειδική Αγωγή ήταν οι εξής (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000):

1. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των δυνατοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτελεσματικό τρόπο
2. Η ένταξη των μαθητών στην παραγωγική διαδικασία της εκπαίδευσης
3. Η αποδοχή των μαθητών από το σχολικό και από το κοινωνικό περιβάλλον.

Η απόρροια του Νόμου 1566/1985 ήταν ότι αναφέρονταν ρητά ότι η Ειδική Αγωγή δε θα προσφέρονταν από τα σχολεία Ειδικής Αγωγής και τις αντίστοιχες εξειδικευμένες δομές. Έτσι, η Ειδική Αγωγή μπορούσε πλέον να προσφέρεται στις τάξεις Ειδικής Αγωγής (ειδικές τάξεις) οι οποίες λειτουργούσαν στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης. Εντός των τάξεως Ειδικής Αγωγής φιλοξενούνταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή άλλων μαθησιακών δυσκολιών ή και οι μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν ουσιαστικά προβλήματα σε γνωστικό επίπεδο της γλώσσας και των μαθηματικών (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούσαν κανονικά την τάξη της Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ βρίσκονται και στις τάξεις Ειδικής Αγωγής με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ήταν ο βασικός τύπος εκπαίδευσης προς τους μαθητές που αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρακολουθούσαν τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Ωστόσο, δεν υπήρχε κανένας βαθμός αξιολόγησης ή έρευνας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Η Ελλάδα βρισκόταν ανάμεσα στις 92 χώρες οι οποίες είχαν υπογράψει τη Δήλωση της Salamanca κατά το 1994, η οποία καλούσε όλα τα κράτη-μέλη να προωθήσουν Σχέδιο Δράσης για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό να υλοποιηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση και το σχολείο για όλους. Η συμπερίληψη γίνεται πλέον

αντιληπτή στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και κατά συνέπεια η αξία της βρίσκεται στην βάση της ποιοτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης του μη αποκλεισμού. (UNESCO , 1994). Για αυτό το λόγο είχε ψηφιστεί ένας νέος νόμος κατά το 2000 ο οποίος ήταν ο Νόμος 2817/2000. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο λαμβάνονταν υπόψη η ανάγκη εκπαίδευσης των μαθητών που είχαν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λαμβάνονταν υπόψη ορισμένες ακόμη παροχές. Σε αντίθεση με το Νόμο 1566/1985. Ο Νόμος 2817/2000 αφορούσε αποκλειστικά εκπαιδευτικές πρακτικές της Ειδικής Αγωγής και δεν αποτελούσε ένα μέρος της Γενικής Εκπαίδευσης. Με το συγκεκριμένο νόμο εμφανίστηκε για πρώτη φορά η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην ελληνική πραγματικότητα, αντικαθιστώντας παρωχημένους ορισμούς , ορισμένους όπως ήταν οι ειδικές ανάγκες ή ακόμη και η ειδική εκπαίδευση (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Οι Clough & Lindsay (1991) στην έρευνά τους είχαν τονίσει ότι η ορολογία ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθούσε να συνδυάσει την περίπτωση της αναπηρίας με τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών σε σχέση με το σχολείο, τη μάθηση και την κοινωνία. Όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενη ενότητα με αυτόν τον τρόπο οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άρχισαν να αποκτούν ένα κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα (Squires, 2012; Vislie, 2003). Η καθιέρωση του όρου των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών επέτρεψε τη μετακίνηση των λόγων σχολικής αποτυχίας από το παιδί προς τα εμπόδια με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο το σχολείο στην ικανοποίηση των αναγκών του. Ο Νόμος 2817/2000 εξηγούσε στοιχεία σχετικά με την έννοια αλλά και τους στόχους της Ειδικής Αγωγής αναλύοντας όσα στοιχεία δεν υπήρχαν στις προηγούμενες νομοθετικές προσπάθειες. Μία ακόμη καινοτομία αυτής της νομοθεσίας ήταν ότι οι ειδικές τάξεις είχαν μετονομαστεί σε τάξεις χωρίς κανέναν αποκλεισμό (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Επιπρόσθετα, ο Νόμος 2817/2000 εισήγαγε τον όρο της υποστήριξης εντός της τάξης και επίσης προώθησε την παρουσία του εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής εντός της τάξης Γενικής Εκπαίδευσης με στόχο την υποστήριξη εκείνων των μαθητών που είχαν ανάγκη. Σε αυτήν την περίπτωση έπρεπε να υιοθετείται ένα πρόγραμμα συνδιδασκαλίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής και στους εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης. Επίσης, υπήρχε η δυνατότητα προσφοράς

εξατομικευμένης υποστήριξης σε περισσότερους του ενός μαθητών στο πλαίσιο της τάξης της Γενικής Εκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007). Στην έρευνα την οποία πραγματοποίησαν οι Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou (2006) επισημάνθηκε ότι ο Νόμος 2817/2000 δεν οδήγησε στις αλλαγές οι οποίες είχαν προταθεί από την εθνική κυβέρνηση στο πλαίσιο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η υιοθέτηση αυτού του νόμου δεν επηρέασε τη δομή των σχολείων με αποτέλεσμα οι πρακτικές που υιοθετούσαν ήδη να μην επηρεαστούν. Ένας ακόμη ισχυρισμός των ερευνητριών ήταν ότι η μετονομασία των ειδικών τάξεων αποδείχθηκε περιττή καθώς η συμπερίληψη μετατράπηκε σε ένα γραφειοκρατικό τέχνασμα. Ο στόχος του νόμου έπρεπε να ήταν ότι η συμπερίληψη θα αποτελούσε μία καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση και δε θα αποτελούσε ένα θέμα υπό συζήτηση (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Επιπλέον, η αρμόδια ομάδα για τη διάγνωση των μαθητών (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) είχε την ευθύνη δημιουργίας εκπαιδευτικών σχεδίων για τους μαθητές. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχουν δύο προγράμματα σπουδών (γενικό και ειδικό ή εξατομικευμένο). Κατά το παρελθόν οι μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούσαν το γενικό πρόγραμμα σπουδών ανεξάρτητα από το βαθμό χρησιμότητας του. Φάνηκε λοιπόν ότι η εθνική κυβέρνηση άρχισε να αντιλαμβάνεται τη βαρύτητα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση με τη δημιουργία ενός διαφορετικού προγράμματος σπουδών (Avramidis & Kalyva, 2007). Μετά από αρκετά χρόνια στην Ελλάδα ψηφίστηκε ένας νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή ο οποίος ήταν ο Νόμος 3699/2008 και στηρίζονταν κατά κύριο λόγο στο Νόμο 2817/2000. Ο Νόμος 3699/2008 όριζε ότι η εθνική κυβέρνηση επιθυμούσε να δημιουργηθούν ίσες ευκαιρίες για καθολική συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία. Για αυτό το λόγο ήθελε να εδραιωθούν τα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση και στην ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον και στον επιχειρηματικό κόσμο (Ελληνική Κυβέρνηση, 2008).

Σύμφωνα με τον καινούργιο νόμο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης της Γενικής Εκπαίδευσης εάν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ήπιου βαθμού. Στην περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές έχρηζαν συνδιδασκαλίας (εκπαιδευτικός Γενικής Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής) τότε αυτό μπορούσε να συμβεί όπως ορίζονταν από το Νόμο 3699/2008. Επίσης, οι μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τη δυνατότητα να βρίσκονται σε τάξεις όπου παρακολουθούσαν διάφορα γνωστικά πεδία χωρίς αποκλεισμούς με τα κατάλληλα προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία δεν έπρεπε να υπερβαίνει τις 15 ώρες εβδομαδιαίως και με την ολοκλήρωση της οι μαθητές επέστρεφαν στην τάξη της Γενικής Εκπαίδευση. Οι μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κάποια σοβαρή μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μπορούσαν να βρίσκονται στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης ή στα σχολεία της Ειδικής Αγωγής. Ο Νόμος 3699/2008 τόνιζε ότι οι μαθητές μπορούσαν να αναφέρονται είτε ως μαθητές με αναπηρίες είτε ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε αντίθεση με το Νόμο 2817/2000 (Ελληνική Κυβέρνηση, 2008).

Είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι δεν υπήρχε σαφής αιτιολόγηση του λόγου για τον οποίο οι μαθητές έπρεπε να αναφέρονται κατ' αυτόν τον τρόπο στο Νόμο 3699/2008. Μία ερμηνεία η οποία δόθηκε αφορούσε το γεγονός ότι γίνονταν αντιληπτό ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να αντιμετωπίζουν σωματικές αναπηρίες (μαθητές με αναπηρίες) ή να αντιμετώπιζαν κάποιες νοητικές δυσλειτουργίες οι οποίες εμπόδιζαν τη μάθηση (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) (Dialektaki, 2014). Ο σκοπός ο οποίος συνόδευε την Ειδική Αγωγή δε ήταν διαφορετικός μεταξύ των Νόμων 2817/2000 και 3688/2008, αν και στη δεύτερη περίπτωση επιχειρήθηκε η βελτίωση του τρόπου λειτουργίας των ειδικών τάξεων (τάξεις χωρίς αποκλεισμούς) (Λιβανίου, 2004).

### 2.3.3 Πρακτικές συμπερίληψης στην Ελλάδα

Η νομοθεσία 1824/1988 καθιέρωσε την ενισχυτική διδασκαλία στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία απευθύνονταν σε μαθητές οι οποίοι μαθήτευαν σε εκπαιδευτικές μονάδες του Δημοτικού ή του Γυμνασίου. Με αυτόν τον τρόπο είχε θεωρηθεί ότι θα μπορούσε να γενικευτεί η περίπτωση της πρόσθετης διδακτικής βοήθειας. Αυτή η πρακτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ερχόταν σε συμφωνία με την οποία είχε ληφθεί κατά το 1984 από το Συμβούλιο των αρμόδιων υπουργών για την Παιδεία στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι από τότε η αποτυχία στο πλαίσιο του περιβάλλοντος της εκπαίδευσης συνδέονταν με πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μαθητών ή της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Ωστόσο, υπήρχαν και αναφορές ότι αυτή η αποτυχία είχε

άμεση σχέση με ορισμένες κοινωνικές αιτίες (Βαρνάβα-Σκούρα, Βεργίδης, & Κασίμη, 2014). Σύμφωνα με τους Βαρνάβα-Σκούρα, Βεργίδης, & Κασίμη (2014) κατά το 1991 η πρακτική της ενισχυτικής διδασκαλίας έλαβε τη μορφή της συμπληρωματικής διδασκαλίας και αφορούσε μαθητές οι οποίοι χρειαζόταν επιπλέον βοήθεια, εφόσον αυτό οριζόνταν από τους εκπαιδευτικούς.

Αρκετά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα κατά το 2003 επαναπροσδιορίστηκαν οι στόχοι οι οποίοι συνόδευαν την ενισχυτική διδασκαλία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τη νέα αναθεώρηση η ενισχυτική διδασκαλία περιλάμβανε περισσότερα μαθήματα και απευθύνονταν σε μαθητές του Γυμνασίου (ανεξάρτητα από την τάξη τους) οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης και συμμετοχής με αποδοτικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, στην ενισχυτική διδασκαλία μπορούσαν πλέον να συμμετέχουν ακόμη και οι μαθητές οι οποίοι επιθυμούσαν τη βελτίωση της απόδοσης τους. Ο απώτερος σκοπός της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν ήταν άλλος από την ευκαιρία επανένταξης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη βελτίωση του επιπέδου της απόδοσης τους και στη μείωση της διαρροής τους εξαιτίας της αναστολής της μαθητείας (Υπουργική Απόφαση 69734/Γ7, 2003). Προχωρώντας, πιο πρόσφατα και συγκεκριμένα κατά το 2012 με νέα Υπουργική Απόφαση η ενισχυτική διδασκαλία μετονομάστηκε σε πρόσθετη διδακτική στήριξη και απευθύνονταν πλέον στους μαθητές κάθε τύπου Λυκείου οι οποίοι υστερούσαν στην επίδοσή τους. Ωστόσο, οι στόχοι της πρόσθετης διδακτικής στήριξης ταυτίζονταν με τους αντίστοιχους της ενισχυτικής διδασκαλίας (Υπουργική Απόφαση 127781/Γ7, 2012).

Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης αποτελεί άλλη μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία προάγει την συμπεριληπτική εκπαίδευση, η αναφερόμενη πρακτική αφορά την διδασκαλία που λαμβάνει χώρο εκτός σχολικού χώρου όπως για παράδειγμα πάρκα , μουσεία , όπου τα παιδιά παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα τους , και προσπαθούν να δώσουν λύση σε απτά προβλήματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή , αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτονομία , να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους , να αναπτύσσουν δεξιότητες , ώστε να γίνουν στο μέλλον ενεργοί πολίτες της κοινωνίας (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011).

Η ευέλικτη ζώνη αποτελεί μία ακόμη εκπαιδευτική πρακτική στο πλαίσιο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μέσα από την ευέλικτη ζώνη μπορεί κανείς να συμμετάσχει ή να παρακολουθήσει διαθεματικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Στην ουσία έχει συγκροτηθεί ως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, ενώ η εφαρμογή της είχε συμβεί πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2001-2002 συνολικά σε 230 εκπαιδευτικές μονάδες στο πλαίσιο της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, κατά το επόμενο σχολικό έτος η εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης είχε επεκταθεί σε περισσότερες από 900 εκπαιδευτικές μονάδες. Είναι χρήσιμη η αναφορά του γεγονότος ότι ως πρακτική η ευέλικτη ζώνη ήταν ένα καινοτόμο πρόγραμμα στο οποίο το ωρολόγιο πρόγραμμα αφιέρωνε δύο ώρες την εβδομάδα (Ματσαγγούρας, 2002). Ο σκοπός της ευέλικτης ζώνης δεν είναι άλλος από την ενισχύση της γνώσης και της διαφύλαξης της κοινωνίας και του ατόμου από τα στοιχεία τα οποία αφορούν την αποσπασματική και τη μονομερή γνώση. Επιπλέον, η ευέλικτη ζώνη στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη μίας μορφής συστηματικής δράσης και αντιπαράθεσης μέσω διαλόγου. Αυτά τα στοιχεία θεωρούνται ως απαραίτητα για τη συμμετοχή των αυριανών πολιτών στην κοινωνία με κριτικό και δημιουργικό τρόπο.

Όλοι οι μαθητές πρέπει να εντάσσονται στην εκπαιδευτική κοινότητα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη πτυχές όπως είναι το φύλο, η εθνικότητα, η επίδοση, η φυλή, η κοινωνική τάξη ή το πολιτισμικό υπόβαθρο τους. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να επιτευχθεί η πρόληψη της περιθωριοποίησης των μαθητών και η προετοιμασία τους ώστε να συνυπάρξουν στην κοινωνία του μέλλοντος ως δημιουργικοί πολίτες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Ο εκπαιδευτικός μέσω της ευέλικτης ζώνης μπορεί να λάβει το ρόλο του καθοδηγητή και του εμπνευστή των μαθητών επιτρέποντας τους την ευελιξία ώστε να σχεδιάσουν, να αξιολογούν αλλά και να υλοποιούν το ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται (Ματσαγγούρας, 2002). Σύμφωνα με όσα είχαν καταγραφεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) κατά την πιλοτική εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης δεν είχαν παρατηρηθεί αξιοσημείωτες επιδόσεις από τους μαθητές. Παρόλα αυτά, τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν το ενδιαφέρον τους για συγκεκριμένους τομείς και εκεί να προχωρήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η ευέλικτη ζώνη επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν ένα αντικείμενο μελέτης μέσα από ένα σύνολο διαφορετικών θεματικών πεδίων όπως για παράδειγμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η βία ή η ισότητα των φύλων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Αναφορικά με το στοιχείο της εκπαιδευτικής προτεραιότητας είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι συνδέεται στενά με το βρετανικό μοντέλο σχετικά με τις περιοχές της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Η εφαρμογή τους στο Ηνωμένο Βασίλειο είχε συμβεί στη δεκαετία του 1960, ενώ ήταν εμφανής η επιρροή και στην περίπτωση του Βελγίου και της Γαλλίας όπου είχαν εφαρμοστεί κατά τη δεκαετία του 1980 (Frandji, 2014). Σε διάφορα σημεία της Ελλάδας έχουν παρατηρηθεί ανά καιρούς ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών παροχών όσο και σε επίπεδο παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτές οι ανισότητες έχει αναφερθεί ότι είχαν άμεση σχέση με τις επικρατούσες συνθήκες κάθε περιοχής σε κοινωνικό και σε οικονομικό επίπεδο. Σε περιοχές όπου η οικονομική ανάπτυξη ήταν χαμηλή, ο πληθυσμός ήταν αρκετός και η φτώχεια βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο ήταν χαμηλές. Επίσης, σε αυτές τις περιοχές είχε παρατηρηθεί μία έντονη τάση των μαθητών για εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (Ballas, et al., 2012). Ο στόχος των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας ήταν η ένταξη των μαθητών στην εκπαίδευση με ισότιμο τρόπο εξαιτίας της προώθησης δράσεων υποστήριξης με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Οι δραστηριότητες οι οποίες προωθούνταν σε αυτήν την περίπτωση ήταν οι τάξεις υποδοχής, τα τμήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας, τα θερινά τμήματα ή τα τμήματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Ελληνική Κυβέρνηση, 2010).

Η Νικολάου (2011) μέσα από το έργο της ανέφερε ότι στην Ελλάδα είχαν ληφθεί ορισμένα μέτρα σχετικά με την εκπαίδευση των Παλινοστούντων μαθητών και στη συνέχεια για τους μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν αλλοδαποί. Μετά από μία σειρά ετών και περιόδων προώθησης διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών ήδη από τη δεκαετία του 1970, το 1996 προωθήθηκε η περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν η οργάνωση των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι αντιμετώπιζαν ιδιαιτερότητες σε κοινωνικό, μορφωτικό αλλά και σε πολιτιστικό επίπεδο (Ελληνική Κυβέρνηση, 1996). Σε συνέχεια αυτού, είναι σκόπιμη η αναφορά ότι στην Ελλάδα έχουν συμβεί δράσεις σχετικά με την ένταξη των τσιγγάνων μαθητών στην εκπαίδευση. Αυτή η διαδικασία σε αρκετές περιπτώσεις έχει γνωρίσει εμπόδια εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών ζωής τους, της εργασίας τους από την παιδική ηλικία τους, την ανεπάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, την απουσία κατάλληλων

συνθηκών διαβίωσης όπως είναι η πρόσβαση σε στέγη, νερό και ηλεκτρικό ρεύμα ή αποχέτευση, η απουσία υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον, η δύσκολη μετάβαση στο σχολείο και κοινωνικά φαινόμενα όπως είναι η περιθωριοποίηση και ο ρατσισμός (Μαυρομάτης, 2008).

Οι τσιγγάνοι μαθητές πλέον αντιμετωπίζονται ως παιδιά Παλινοστούτων οικογενειών και έτσι πρέπει να μαθητεύουν σε τμήματα υποδοχής όχι και σε διακριτά τμήματα στην εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2011). Αναφορικά με την περίπτωση των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, η εκπαίδευση τους έχει ήδη προβλεφθεί από τη Συνθήκη της Λωζάνης η οποία είχε υπογραφεί κατά το 1923. Οι μαθητές της μουσουλμανικής κοινότητας στη Θράκη μπορούν να επιλέξουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους είτε στα μειονοτικά σχολεία είτε στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Ήδη από το 1997 έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα με την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών και των εθνικών πόρων. Ειδικότερα, έχει προωθηθεί το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Μουσουλμανοπαίδων» σύμφωνα με το οποίο δημιουργούνται σχολικά εγχειρίδια για τους μαθητές και αντίστοιχα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς ώστε να καταφέρουν να εκπαιδευτούν (Βαρνάβα-Σκούρα, Βεργίδης, & Κασίμη, 2014).

### 2.3.4 Κριτική θεώρηση αλλαγών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και της συνεκπαίδευσης

#### 2.3.4.1 Διεθνής εμπειρία

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισε να διαφαίνεται μία νέα περίοδος στην οποία εισέρχονταν η Ειδική Αγωγή, εξαιτίας των διεκδικήσεων και των σημαντικών αλλαγών οι οποίες λάμβαναν χώρα σε εκπαιδευτικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι οργανώσεις οι οποίες προασπίζονται τα δικαιώματα των αναπήρων απέκτησαν βήμα σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό οφείλονταν στο γεγονός ότι είχε αρχίσει να γίνεται αντιληπτό ότι τα αναπηρικά προβλήματα δεν προέρχονταν από περιορισμούς νοητικού ή φυσικού επιπέδου, αλλά από τις κοινωνικές αντιδράσεις έναντι αυτών των ατόμων. Οπότε, η κοινωνική αντίδραση ήταν η κύρια υπαίτια για τον αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαίδευση, την εργασία ή την κοινωνία γενικότερα. Τα άτομα με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν



περιορίζονταν στην αναζήτηση της κατάλληλης για εκείνους θεραπείας αλλά προσπαθούσαν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στην κοινωνία, στην αποδοχή και στο σεβασμό τους. Οι διεκδικήσεις αυτών των ατόμων είχε ως άμεσο αποτέλεσμα να προκληθούν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής.

Οι αλλαγές στο περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής πλέον έχουν αρχίσει να συμβαίνουν εξαιτίας των πιέσεων των ενδιαφερόμενων για συμμετοχή σε δραστηριότητες της καθημερινότητας. Αντιθέτως, κατά το παρελθόν οι αλλαγές μπορούσαν να συμβούν κατά κύριο λόγο από τις πρωτοβουλίες των ειδικών όπως ήταν οι επαγγελματίες υγείας (γιατροί, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι). Ωστόσο, ακόμη και σήμερα αν και οι αλλαγές ανήκουν σχεδόν αποκλειστικά στις πιέσεις των άμεσα ενδιαφερόμενων, έχουν συμμετοχή και οι ειδικοί. Οι απαιτήσεις που έχουν τα άτομα με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε στηρίζονται μόνο σε επιχειρήματα επιστημονικής κατεύθυνσης αλλά στη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Φαίνεται λοιπόν μία μεγάλη ανάγκη των ατόμων να αποβάλλουν τις κοινωνικές αδικίες και το ρατσισμό εις βάρος τους, απαιτώντας παροχές για τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές δράσεις (Hasler, 1996). Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι παρατηρείται μία μεγάλη προσπάθεια για την ενίσχυση των ατόμων με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον αγώνα τους για τη διεκδίκηση της κοινωνικής συμμετοχής.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας θεωρείται απαραίτητο ότι πρέπει να εφαρμοστεί ο σεβασμός έναντι της διαφορετικότητας, η προσπελασιμότητα, η ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση και συμμετοχή. Επιπλέον, υπήρξε μία ανάγκη ώστε η Γενική Εκπαίδευση να μην προωθεί ενταξιακά προγράμματα για τους μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντ' αυτού θα ήταν καλύτερο να υπάρξει μία αναδιοργάνωση και έτσι οι μαθητές να εκπαιδεύονται ταυτόχρονα ανεξάρτητα εάν αντιμετώπιζαν αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι (Fuchs & Fuchs, 1994). Το αίτημα των μαθητών ήταν ότι έπρεπε να προωθηθεί η έννοια της συνεκπαίδευσης και όχι της ένταξης, σύμφωνα με τον τρόπο που ορίζονταν η συνεκπαίδευση από τους Fuchs & Fuchs (1994) και τους Stainback & Stainback (1990). Η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής όπου οι μαθητές διαχωρίζονταν έπρεπε να καταργηθεί και έτσι όλοι να διδάσκονται εντός των αιθουσών της Γενικής Εκπαίδευσης, οπότε η τελευταία έπρεπε να επαναπροσδιορίσει τους προκαθορισμένους στόχους της. Αυτό σήμαινε ότι η Γενική Εκπαίδευση έπρεπε να

περιορίσει την προσοχή που δίνονταν στο ακαδημαϊκό επίπεδο και στη σχολική επίδοση των μαθητών. Έτσι, θεωρήθηκε κατάλληλο να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και να δοθεί έμφαση προς τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές.

Τόσο η αναπηρία όσο και η περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έπρεπε να θεωρείται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών. Ως απαίτηση αυτού η συνεκπαίδευση και οι σχετικές νομοθεσίες σε παγκόσμιο επίπεδο άρχισαν να βελτιώνονται αλλά και να διευρύνονται (Kyle, 1993). Όλοι οι μαθητές σε μικρή ηλικία εισέρχονται στο περιβάλλον της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και συνεχίζουν να μαθητεύουν στο σχολείο έως και την ενηλικίωση τους. Εκτός από τη συνεκπαίδευση ακόμη και η έννοια της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης κερδίζουν το αυξημένο ενδιαφέρον της ερευνητικής και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά καλούνταν να ανταποκριθούν στο απαιτητικό έργο της συνεκπαίδευσης, όπου έπρεπε να συνυπάρχουν στην ίδια σχολική αίθουσα μαθητές με διαφορετικότητες. Εξ 'ου και άρχισε να παρατηρείται η αναβάθμιση της εκπαίδευσης με οργανωμένα και άρτια σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και συνεχή επιμόρφωση. Η συμμετοχή στη μάθηση, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών, η υιοθέτηση των εφαρμογών της τεχνολογίας, οι διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι προσπελάσιμα για όλους τους μαθητές και σε όλα τα σχολεία (Mooges, 1996).

Όπως έχει ήδη σημειωθεί τόσο η ερευνητική όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη και στην προώθηση της συνεκπαίδευσης. Οι ομάδες των υποστηρικτών της συνεκπαίδευσης απαιτούσαν ακόμη και την αντικατάσταση της έννοιας της Ειδικής Αγωγής με εκείνη της συνεκπαίδευσης (Cole & Meyer, 1991). Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές γνώριζαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπιζε σημαντικές αδυναμίες ως προς την εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ολοκληρωτική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση (Stinson & Lang, 1994). Οπότε, υπό το φόβο ότι οι κατακτήσεις θα μπορούσαν να χαθούν εκφράστηκαν επιφυλάξεις έναντι αυτής της αντικατάστασης (Bunch, 1994; Mooges, 1996). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με προβλήματα όρασης ή κώφωσης δυσκολεύονται να συνυπάρξουν στις σχολικές αίθουσες της Γενικής Εκπαίδευσης και έτσι εκφράζονται επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης (Kyle, 1993; Lampropoulou, 1995). Η ερευνητική κοινότητα αναφέρει ότι αν και έχουν στραφεί αρκετοί προς την έννοια της

συνεκπαίδευσης και της καθολικής ένταξης, η στήριξη αυτή βασίζεται σε βιωματικές και συναισθηματικές πτυχές (Yell, 1995).

#### 2.3.4.2 Εγγώρια εμπειρία

Παρά το γεγονός ότι σε διεθνές επίπεδο έχουν παρατηρηθεί σημαντικές αλλαγές ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον προσδιορισμό της έννοιας της Ειδικής Αγωγής, στην Ελλάδα παρατηρείται ότι οι επικρατούσες συνθήκες οδηγούν σε μία παλαιότερη εποχή. Τα σχολεία της Ειδικής Αγωγής λειτουργούν με έναν τρόπο ο οποίος παρομοιάζει αρκετά τη λειτουργία τους στο παρελθόν. Αν και έχουν συμβεί αρκετές αλλαγές στον τρόπο της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών με την ίδρυση και τη λειτουργία προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, απουσιάζει ο διάλογος για την έννοια της συνεκπαίδευσης. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από παθολογικής πλευράς διαφαίνεται έντονα στην Ελλάδα τόσο εντός των υπουργείων όσο και εντός της εκπαίδευσης, των σχολείων, των αιθουσών και των τμημάτων ένταξης της Ειδικής Αγωγής.

Στην περίπτωση της Ελλάδας το σημαντικό επίπεδο καθυστερήσεων παρατηρείται εξαιτίας της αδυναμίας εξέλιξης της έννοιας της Ειδικής Αγωγής τόσο σε δομικό όσο και σε φιλοσοφικό επίπεδο. Μία πιθανή αιτία αυτού είναι και ότι η Ειδική Αγωγή παραδοσιακά στην Ελλάδα αποτελούσε μία διακριτή μορφή εκπαίδευσης. Ο Νόμος 1566/1985 με την ψήφιση του αντί να προχωρήσει στη δημιουργία προϋποθέσεων για την προώθηση εναλλακτικών μεθόδων ένταξης, προχώρησε στην προώθηση μίας μεθόδου ειδικών τάξεων ή τάξεων με φροντιστηριακό χαρακτήρα. Αρκετά χρόνια αργότερα συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες και επηρεασμένη από εξωτερικούς παράγοντες, η Ελλάδα προχώρησε σε συζητήσεις αναφορικά με την ένταξη με διαφορετικές μεθόδους. Ωστόσο, αυτές οι ενέργειες συνέβαιναν σε ένα αρκετά περιορισμένο επίπεδο και στόχος τους δεν ήταν άλλος από τη συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός των σχολικών αιθουσών της Γενικής Εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση είχε δοθεί στους μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν προβλήματα όρασης και έπρεπε να μαθητεύουν στη Γενική Εκπαίδευση (Λιοδάκης, 1991). Είναι χρήσιμη η αναφορά του γεγονότος ότι ακόμη και αυτές οι

μικρές προσπάθειες είχαν συμβεί μεμονωμένα και η αντιμετώπιση τους είχε κριθεί ως πρόχειρη και βραχυπρόθεσμη προοπτική (Παντελιάδου, 1995).

Αυτό το γεγονός οφείλονταν στο ότι το αρμόδιο υπουργείο δεν παρείχε στήριξη έναντι αυτών των προγραμμάτων. Οπότε, η απουσία υποστήριξης σε συνδυασμό με τις προκλήσεις με τις οποίες ερχόταν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί ως προς την υλοποίησή τους, δυσχέραιναν το έργο της προώθησης της ένταξης (Παντελιάδου, 1995). Επίσης, η διεθνής εμπειρία από την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων δεν είχε οδηγήσει σε εμφανή θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση. Παραμένοντας στην Ελλάδα, οι σχολικές αίθουσες Ειδικής Αγωγής οι οποίες είχαν δημιουργηθεί αντιμετώπιζαν σοβαρές ελλείψεις σε όρους παροχών και υποστήριξης (Λαμπροπούλου, 1996). Όλα αυτά τα προβλήματα ανάγκαζαν τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν για την ολοκλήρωση της μαθητείας τους στα Ειδικά Σχολεία. Ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση τα σχολεία της Ειδικής Αγωγής αντιμετώπιζαν πολύ σοβαρά προβλήματα εξαιτίας της απουσίας άρτια εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού, ωρολογίου προγράμματος και κατάλληλων υπηρεσιών (Λαμπροπούλου, Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, 1997)

Από την άλλη πλευρά, η παρουσία των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση αντιμετώπιζαν σοβαρές προκλήσεις. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι για την προώθηση της ένταξης αυτών των μαθητών, ενώ η δομή που είχε το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχε αλλάξει παραμένοντας προσκολλημένη σε ένα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διδασκαλία. Επίσης, η προσέγγιση της διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο έπρεπε να αξιολογηθούν οι μαθητές δεν επέτρεπαν την εξατομίκευση του προγράμματος διδασκαλίας και του σχεδιασμού τους για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου, 1995). Έχει παρατηρηθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τους μαθητές ως μία κοινή ομάδα με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζουν εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον, η διδασκαλία παραδοσιακά στηρίζονταν στα σχολικά εγχειρίδια γεγονός το οποίο έγειρε ερωτηματικά αναφορικά με τη δυνατότητα των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρακολουθούν τη διαδικασία (Lamproulou, 1995).

Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι στα σχολεία παρατηρούνταν απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού όπως και εποπτικών μέσων, ενώ πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να προσαρμοστούν στις αλλαγές. Όλα τα εμπόδια που αναφέρθηκαν είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά δημιουργούσαν σοβαρά προβλήματα στην προώθηση και στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης (Lampropoulou, 1995; Paliokosta & Blandford, 2010). Το περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής και κατ' επέκταση της συνεκπαίδευσης υπονομεύονταν εξαιτίας των ελλείψεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών (Λαμπροπούλου, 1997). Ο Νόμος 2817/2000 ψηφίστηκε στην Ελλάδα για την Ειδική Αγωγή και ήρθε μετά από 15 χρόνια συνολικής αναμονής σχετικά με την προώθηση και την κάλυψη των κενών που είχαν ήδη δημιουργηθεί. Παρόλα αυτά και πάλι με αυτόν το νόμο δίνονταν ιδιαίτερη έμφαση στην περίπτωση της ένταξης χωρίς να υπάρχει κάποια πρόβλεψη για την παρουσία των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μία εντατικοποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών με συνεχόμενες γραπτές δοκιμασίες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2020).

Σε αντίθεση με την περίπτωση της εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής διεθνώς, στην Ελλάδα παρατηρήθηκε ότι η προώθηση μίας αντίστοιχης αλλαγής οδηγεί στην επάνδρωση των Ειδικών Σχολείων σε μία προσπάθεια μετάβασης από την έννοια της ένταξης σε εκείνη της συνεκπαίδευσης. Τα αίτια της καθυστέρησης αφομοίωσης της αλλαγής αλλά και του λανθασμένου τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή, οφείλονται στον τρόπο σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων των νομοθετικών αλλαγών. Επιπρόσθετα, η προώθηση μίας αλλαγής και η επιτυχία υλοποίησης της κρίνονται από την προθυμία και τη δεκτικότητα όσων πρέπει να την εφαρμόσουν. Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να ληφθεί υπόψη οι αντιλήψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές καθώς επίσης, οι οργανώσεις οι οποίες προασπίζονται τα συμφέροντα αυτών των μαθητών και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας. Τέλος, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μνεία στην κάλυψη των ελλείψεων σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης, δημιουργία δομών υποστήριξης και πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2020).

### III. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

##### 3.1.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν αντικείμενο έρευνας σχεδόν σε κάθε ανεπτυγμένη χώρα. Υπάρχουν πολυάριθμες έρευνες μέσω των οποίων καταδεικνύεται η απροθυμία των εκπαιδευτικών και την ανασφάλεια τους στην υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, ακόμη και στην περίπτωση κατά την οποία υπάρχει νομοθεσία η οποία προβλέπεται από την εθνική κυβέρνηση (Galaretou & Antoniou, 2017). Μέσα από την έρευνά τους οι Boer, Pijl & Minnaert (2011) έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε ουδέτερη ή αρνητική αντίληψη έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Παρομοίως οι Rakar & Kaczmarek (2010) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ελαφρώς αρνητικές αντιλήψεις έναντι της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Επίσης, οι Sari, Çeliköz & Seçer (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αναποφάσιστοι σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση. Στον αντίποδα, οι Avramidis & Norwich (2002) μέσω της μετα-ανάλυσης που πραγματοποίησαν συμπεριλαμβάνονταν έρευνες από το 1984 έως και το 2000, οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υποστήριζαν την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες περιπτώσεις αποδείχθηκε ότι υποστήριζαν εν μέρει τη συμπερίληψη, καθώς εξέφραζαν την αντίθεση τους με αυτήν την εξέλιξη. Αντίθετα, πρότειναν την πιθανότητα διαμόρφωσης τμημάτων Ειδικής Αγωγής ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Avramidis & Norwich, 2002). Αυτά τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας είχαν επίσης υποστηριχθεί και από άλλους ερευνητές όπως ήταν οι Haq & Mundia (2012) και οι Khochen & Radford (2012). Επιπλέον, ορισμένες έρευνες υποδήλωναν ότι η συμφωνία των εκπαιδευτικών με την ιδέα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο και η προθυμία τους να διδάξουν τους μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούσε να απέχει αρκετά από την υιοθέτηση της συμπερίληψης πρακτικά (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos,

2008; Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Επίσης, έχει αναφερθεί ότι ο ρόλος της εθνικής κυβέρνησης ήταν καθοριστικός στη διαδρομή υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Galaretou & Antoniou, 2017). Οι πενιχρές κρατικές επιχορηγήσεις, ήταν δυνατό να οδηγήσουν σε ελλείψεις διδακτικού προσωπικού και πόρων ή απαραίτητου εξοπλισμού, γεγονός το οποίο δημιουργούσε ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008; Memisevic & Hodzic, 2011).

Επιπρόσθετα, οι Shevlin, Winter & Flynn (2013) τόνισαν ότι η ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δική τους ικανότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και η καταλληλότητα των σχολείων να αναπτύξουν ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς καθόριζαν τις αντιλήψεις τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συμπερίληψη εφαρμόζονταν με επιτυχία στο σχολείο τους (Humphrey & Symes, 2013) και οι αντιλήψεις τους αναφέρονταν ως πολύ θετικές (Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναγνωρίστηκε ως ο βασικός παράγοντας για τον προσδιορισμό των αντιλήψεων τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Επίσης, οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούσαν να οδηγήσουν στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση (Radajilovic, et al., 2022). Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα αναφαίρετο δικαίωμα των μαθητών, οι οποίοι τόνιζαν ότι ήταν σημαντικό να κατανοηθούν οι ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές. Παράλληλα, είχε σημειωθεί ότι η Γενική Εκπαίδευση και οι μονάδες της δεν παρείχαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την προώθηση και την υλοποίηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Desombre, Delaval, & Jury, 2021).

Αν και οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες έρευνες ερμήνευαν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση από την οπτική του δικαιώματος των μαθητών (Kayama, 2010; Okyere, Aldersey, Lysaght, & Sulaiman, 2019), έχουν επίσης εκφράσει την ανησυχία τους σχετικά με τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στην καθημερινότητα τους κατά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Radajilovic, και συν., 2022). Η απουσία ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την απουσία επαρκών προϋποθέσεων, που θα είχαν ως στόχο την υιοθέτηση της

συμπερίληψης στην εκπαίδευση με αποτελεσματικότητα, αποτελούσαν τους βασικούς λόγους επιτυχούς υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός μπορούσε να επηρεάσει με άμεσο τρόπο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της ιδέας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Savic & Prosic-Santovac, 2017).

### 3.1.2 Παράγοντες επηρεασμού αντιλήψεων εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Στην ερευνητική βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί αρκετές προσπάθειες μέσω των οποίων επιχειρούνταν η εξήγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ορισμένοι παράγοντες όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ή και οι προγενέστερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους σε αυτήν την περίπτωση (Ainscow, 2020). Οι Avramidis, Bayliss, & Burden (2000) και οι Chhabra, Srivastava & Srivastava (2010) μέσα από τις έρευνες τους έδειξαν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών μπορούσε να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την προώθηση και την υιοθέτηση της συμπερίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι γυναίκες διακρίνονται για τις περισσότερο θετικές αντιλήψεις τους έναντι της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους (Alquraini, 2012). Από την άλλη πλευρά, οι Ernst & Rogers (2009) μέσα από την έρευνα τους τόνισαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις έναντι της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Εκτός του φύλου και η ηλικία των εκπαιδευτικών, ως στοιχείο των δημογραφικών χαρακτηριστικών, μπορούσε να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην περίπτωση της εκπαίδευσης (Chhabra, Srivastava, & Srivastava, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μικρής ηλικίας είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις έναντι της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους οι οποίοι είχαν μεγαλύτερη ηλικία (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1999; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007). Επιπλέον, η εκτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόθεση υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αφορά το επίπεδο αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών.



Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί την ικανότητα των ατόμων να προβλέπουν το επίπεδο γνώσης τους και αποτελεσματικότητας τους στην περίπτωση υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). Στη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί ότι συχνά χρησιμοποιείται μία συγκεκριμένη κλίμακα για τον προσδιορισμό του επιπέδου αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών στην περίπτωση υιοθέτησης της συμπερίληψης. Αυτή η κλίμακα είναι η «Teacher Effectiveness to Implement Inclusive Practices Scale» ή TEIP και η ύπαρξη της οφείλεται στους Sharma, Loreman & Forlin (2012). Οι Aiello, Pace, Dimitrov & Sibilio (2017) καθώς και οι Yadam & Savolainen (2017) στις έρευνες τους χρησιμοποίησαν την κλίμακα TEIP για τον προσδιορισμό του επιπέδου της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους έδειξαν ότι υπήρχε μία θετική σχέση ανάμεσα στη βαθμολογία της κλίμακας TEIP και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Aiello, Pace, Dimitrov, & Sibilio, 2017; Yada & Savolainen, 2017).

Οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν στη βιβλιογραφία αναφορικά με την επίδραση που θα μπορούσαν να ασκήσουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ήταν η κατάρτιση τους στην Ειδική Αγωγή, η προγενέστερη επαγγελματική προϋπηρεσία τους και η επαφή που μπορεί να είχαν με μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχρηζαν συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Aiello, Pace, Dimitrov, & Sibilio, 2017; Alquraini, 2012; Kaushik & Sankar, 2017). Σε γενικές γραμμές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές σχετικά με την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Επίσης, η βιβλιογραφία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να καταρτιστούν περαιτέρω σε ζητήματα σχετικά με την διεύρυνση των γνώσεων τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Saloviita, 2018). Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αποδείχθηκε ότι σχετίζονταν άμεσα με τους διαθέσιμους πόρους των μονάδων της εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση θα μπορούσε να ήταν πετυχημένη, εάν ήταν δυνατή η πρόσβαση σε όλους τους διαθέσιμους πόρους (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Οι Goodman & Burton (2010) στη δική τους έρευνα ασχολήθηκαν με την πρόσβαση στους διαθέσιμους πόρους των σχολείων και τις ελλείψεις που παρατηρούνταν, σε μία

προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει αποδείξει ότι η απουσία διαθέσιμων πόρων από τα σχολεία αποτελούσε μία αληθοφανή δικαιολογία για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν επιθυμούσαν μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αίθουσες της Γενικής Εκπαίδευσης (Goodman & Burton, 2010; Saloviita, 2018). Αρκετά παλαιότερα ο Bowman (1986) και αργότερα ο Cook (2002) μέσα από τις έρευνες τους έδειξαν ότι η απουσία κατάρτισης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η ανεπάρκεια των διαθέσιμων πόρων και η απουσία υποστήριξης των εκπαιδευτικών αποτελούσαν τους κύριους λόγους για την αποτυχία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής ήταν εκείνοι οι οποίοι εκδήλωναν εντονότερα τις θετικές αντιλήψεις τους έναντι της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Engelbrecht, Savolainen, Nel, & Malinen, 2013; Hernandez, Hueck, & Charley, 2016).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΓΧΩΡΙΑΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 3.2.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Στην έρευνα η οποία είχε πραγματοποιηθεί από τους Pappas, Papoutsi & Drigas (2018) έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης της πιθανότητας συμπερίληψης μαθητών αναπηρίες ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση. Μέσω αυτής της έρευνας θεωρήθηκε ότι θα ήταν δυνατό να αναδειχθούν τα οφέλη της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία γενικότερα. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι σε αυτήν την έρευνα υπήρχε μία επιφύλαξη σχετικά με κάποιες μορφές αναπηριών όπως ήταν η νοητική αναπηρία, η διαταραχή αυτιστικού φάσματος και κάποια άλλα γενετικά σύνδρομα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας είχαν επίσης περισσότερο θετικές αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας

ήταν ότι η απουσία άρτια καταρτισμένου και εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού, ο σημαντικά υψηλός αριθμός μαθητών εντός των σχολικών αιθουσών αλλά και η απουσία χρηματοδότησης αποτελούσαν τροχοπέδη για την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Pappas, Papoutsis, & Drigas, 2018).

Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, η κείμενη νομοθεσία σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνωρίζει ευρεία εφαρμογή σε θεωρητικό και όχι σε πρακτικό επίπεδο. Αρκετές φορές οι μαθητές οι οποίοι έχουν κάποια ήπια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών παρακολουθούν τη διδασκαλία στη Γενική Εκπαίδευση ή ορισμένοι από αυτούς μπορεί να βρίσκονται στα ενταξιακά τμήματα (Pappas, Papoutsis, & Drigas, 2018). Στη δική τους έρευνα οι Panteliadu & Lampropoulou (1997) προσπάθησαν να διερευνήσουν εάν υπήρχε διαφορά στις αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, η οποία θα οφείλονταν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών (Γενικής Εκπαίδευσης ή Ειδικής Αγωγής). Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση συγκριτικά με τους συναδέλφους της Ειδικής Αγωγής. Αυτή η διαφορά των αντιλήψεων μπορεί να οφείλονταν στο ότι η συμπερίληψη δεν ήταν δυνατό να εφαρμοστεί εντός των αιθουσών της Γενικής Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους έδειχναν ότι αυτό ήταν απαραίτητο να συμβεί (Panteliadu & Lampropoulou, 1997).

Τα αποτελέσματα των ερευνών των Avramidis, Bayliss, & Burden (2000) και των Panteliadu & Lampropoulou (1997) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μικρή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Αυτό ίσχυε ειδικά στην περίπτωση των μαθητών οι οποίοι αντιμετώπιζαν κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή αναπηρία σε ένα ήπιο ή μέτριο βαθμό (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Panteliadu & Lampropoulou, 1997). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Avramidis, Bayliss, & Burden (2000) τόνισαν ότι η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση οφείλονταν στο επίπεδο εξειδίκευσής τους στην Ειδική Αγωγή. Οι Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou (2006) μέσα από την έρευνα τους

κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη ήταν απαραίτητη εάν υπήρχε η επιθυμία για ομαλή λειτουργία της Γενικής Εκπαίδευσης. Επίσης, η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορούσε να περιορίσει το επίπεδο της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαίδευση και την κοινωνία (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Στη δική τους έρευνα οι Αλευριάδου & Σολομωνίδου (2018) επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές υποστήριζαν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, χωρίς όμως να διακρίνονται οι θετικές αντιλήψεις τους. Η υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορούσε να οδηγήσει στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2018). Οι Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou (2008) μέσα από τη δική τους έρευνα προσπάθησαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Ελλάδας και της Κύπρου έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις συγκριτικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Επιπλέον, αυτές οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση του επέτρεπαν να αισθάνονταν περισσότερο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτής της υιοθέτησης. Τέλος, από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών αποδείχθηκε ότι η εμπειρία της Γενικής Εκπαίδευσης μπορούσε να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008).

## IV. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση μαθητών μα αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώθηκε στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και γεωγραφικά εστίασε στην Περιφέρεια Αττικής. Ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν η κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της συμπερίληψης των μαθητών και η αποτελεσματικότητα της ισχύουσας πολιτικής της χώρας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για την προώθηση της ιδέας της συμπερίληψης και της αποδοχής της διαφορετικότητας στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Επιπλέον, το ζήτημα της συμπερίληψης αποτελεί ένα δυναμικό και ενδιαφέρον θέμα για τη βιβλιογραφία και για το λόγο αυτό θεωρήθηκε αναγκαία η διερεύνηση του για την περίπτωση της Ελλάδας. Από την παρουσίαση της θεωρίας που προηγήθηκε αποδείχθηκε ότι ο θεσμός της συμπερίληψης έχει αρχίσει να εμφανίζεται και να εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα φλέγον θέμα συζήτησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία κλήθηκε να απαντήσει η παρούσα έρευνα ήταν:

1. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στην ελληνική εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στην ελληνική εκπαίδευση;

3. Ποιες είναι οι πολιτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την προώθηση της συμπερίληψης σε μάκρο και σε μικρο-επίπεδο;
4. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη στην ελληνική εκπαίδευση διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την ειδικότητα στην εκπαίδευση;

#### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς εκπόνησης της παρούσας έρευνας ήταν το αποτέλεσμα δανεισμού από τη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, παράλληλα με την αναζήτηση των βιβλιογραφικών αναφορών καταγράφονταν οι ανάγκες διερεύνησης του θέματος αλλά αναζητούνταν επίσης και εργαλεία τα οποία θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο παρόν ερευνητικό πρόβλημα. Μετά την αναζήτηση βρέθηκε η έρευνα της Τσιγκάκου (2017) η οποία είχε δημιουργήσει ένα ερευνητικό εργαλείο με στόχο τη διερεύνηση των εμποδίων της υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία εκείνα τα οποία ανταποκρίνονταν στο σκοπό αυτής της έρευνας και προσαρμόστηκαν με τον ανάλογο τρόπο. Οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου ήταν γραμμένες σε απλή και κατανοητή γλώσσα. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν ερωτήσεις οι οποίες δίνονταν με τη μορφή πολλαπλής επιλογής ή διαβαθμισμένης κλίμακας Likert.

Το παρόν ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε συνολικά τρεις ενότητες οι οποίες ήταν οι εξής:

1. Η πρώτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξέταζε προσωπικές πληροφορίες των συμμετεχόντων στην έρευνα σε μία προσπάθεια διαμόρφωσης μίας εικόνας του δείγματος της έρευνας. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχαν συνολικά επτά ερωτήσεις της μορφής πολλαπλής επιλογής οι οποίες εξέταζαν το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, την υπηρεσιακή κατάσταση, την ειδικότητα στην εκπαίδευση και την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα
2. Η δεύτερη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξέταζε στοιχεία σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, ώστε να γίνει αντιληπτή η επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχαν συνολικά πέντε

ερωτήσεις οι οποίες ήταν πολλαπλής επιλογής και εξέταζαν την πιθανότητα γνώσης της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, τη σημασία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, τον αριθμό των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι κατά μέσο όρο μαθήτευαν στις αίθουσες διδασκαλίας, την πιθανότητα παρακολούθησης κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος ή σεμιναρίου κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση και τη διάρκεια τους

3. Η τρίτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξέταζε στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχαν συνολικά εννέα ερωτήσεις οι οποίες ανήκαν στην κατηγορία της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 Scale Rate Likert. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτήν την ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκε εάν οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονταν τις ικανότητες τους στη διδασκαλία μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας έναντι της εκπαίδευσης και της κατάρτισης τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση, το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι λειτουργούσαν για την προώθηση της συμπερίληψης, το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ωφέλεια η οποία εικάζονταν ότι θα μπορούσε να προσφέρει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προκλήσεις που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν κατά την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, εάν η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα μπορούσαν να συνδράμουν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εάν η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ήταν αρκετά ελλιπής και τέλος εάν η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζονταν.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι ο έλεγχος αξιοπιστίας alpha Cronbach οδήγησε στην εκτίμηση ενός συντελεστή αξιοπιστίας ίσο

με 0.902 (Παράρτημα ΙΙ). Η τιμή αυτή είναι υψηλότερη της τιμής η οποία ορίζεται από τη βιβλιογραφία και είναι ίση με το 0.700 (Cronbach, 2006) υποδεικνύοντας ότι το ερευνητικό εργαλείο ήταν αξιόπιστο.

#### ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας αρχικά πραγματοποιήθηκε μία αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών στο διαδίκτυο και σε βιβλιοθήκες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αναζήτηση έλαβε χώρα με την εφαρμογή ορισμένων κριτηρίων όπως οι λέξεις κλειδιά, η χρονολογία δημοσίευσης των αναφορών, η εγκυρότητα των μέσων δημοσίευσης των αναφορών και η δυνατότητα δωρεάν μεταφόρτωσης τους ή ανάγνωσής τους στο διαδίκτυο. Ορισμένες από τις βάσεις όπου πραγματοποιείται η αναζήτηση των αναφορών είναι το Emerald Insight, το Google Scholar, το Pub Med, το SAGE Journal, το Science Direct, το SCOPUS και το Taylor & Francis. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, παράλληλα με την αναζήτηση και τον εντοπισμό των κατάλληλων αναφορών καταγράφηκαν τα σημεία εκείνα τα οποία ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν περαιτέρω και έτσι να εξεταστούν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Το διάστημα αναζήτησης των βιβλιογραφικών αναφορών κάλυπτε τους μήνες Νοέμβριο 2022 έως και τον Ιανουάριο του 2023. Οι βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες εντοπίστηκαν αξιολογήθηκαν ως προς την ικανοποίηση των κριτηρίων αναζήτησης και στη συνέχεια ξεκίνησε η διαδικασία συγγραφής του θεωρητικού μέρους της έρευνας.

Η διαδικασία συγγραφής του θεωρητικού μέρους της παρούσας έρευνας είχε διάρκεια από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2023. Εφόσον δημιουργήθηκε και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ξεκίνησε η διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων της, μέσω της διανομής του ερευνητικού εργαλείου μέσω του Google Forms. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Περιφέρεια Αττικής. Το ερευνητικό εργαλείο εστάλη στους λογαριασμούς ηλεκτρονικής αλληλογραφίας των εκπαιδευτικών και αναρτήθηκε επίσης σε διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Σε αυτήν την περίπτωση τονίζονταν ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απασχολούνταν σε εκπαιδευτικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Το διάστημα διανομής του ερευνητικού εργαλείου κάλυπτε τους μήνες από τον Ιούλιο έως και τον Αύγουστο του 2023. Όπως έχει αναφερθεί η έρευνα



επικεντρώθηκε στην Περιφέρεια Αττικής και ολοκληρώθηκε κατά τους θερινούς μήνες οπότε οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν είχαν ακόμη τοποθετηθεί στην εκπαιδευτική μονάδα απασχόλησης τους. Σε αυτήν την περίπτωση έπρεπε η τελευταία εκπαιδευτική μονάδα τοποθέτησης τους να ήταν στην Περιφέρεια Αττικής. Τέλος, ο αριθμός-στόχος των συμμετεχόντων ο οποίος έπρεπε να καλυφθεί ήταν 180 άτομα, αλλά σε αυτήν την έρευνα συμμετείχαν 166 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

### ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μετά τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων ακολούθησε η εκτίμηση τους, η οποία συνέβη με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.22. Το τελευταίο συνηθίζεται να χρησιμοποιείται από τους ερευνητές εξαιτίας του γεγονός ότι οδηγεί σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Επιπλέον, είναι φιλικό προς το χρήστη και επίσης ο καθένας μπορεί να το εντοπίσει, να το μεταφορτώσει και να το χρησιμοποιήσει δωρεάν χωρίς την καταβολή κάποιου χρηματικού αντίτιμου. Οι μέθοδοι οι οποίες εφαρμόστηκαν για την εκτίμηση των δεδομένων της έρευνας ήταν η σχετική συχνότητα, η περιγραφική στατιστική (μέτρα θέσης και διασποράς), ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha Cronbach και ο έλεγχος κανονικότητας και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

### ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τον Πίνακα 3 που ακολουθεί γίνεται αντιληπτό ότι στην παρούσα έρευνα υπερέχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί των οποίων το ποσοστό ήταν ίσο με το 89.2%. Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα διαμόρφωναν ένα ποσοστό ίσο με το 10.2%. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό και ίσο με το 0.6% το δείγματος της έρευνας σημείωσε ότι δεν επιθυμούσε να δηλώσει το φύλο του. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα μόνο το 21.1% ανέφερε ότι είχε ηλικία μικρότερη των 30 ετών. Επιπλέον, το 38.6% του δείγματος τόνισε ότι η ηλικία του κυμαίνονταν μεταξύ των 31 ετών έως και 40 ετών και το 30.1% ανέφερε ότι η ηλικία του κυμαίνονταν από 41 ετών έως και 50 ετών. Ένα μικρό ποσοστό και ίσο με το 10.2% του δείγματος της έρευνας σημείωσε

ότι η ηλικία του ήταν μεγαλύτερη των 51 ετών. Σε ό,τι αφορούσε το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος το οποίο ήταν ίσο με το 56% ανέφερε ότι κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Με σημαντική διαφορά ακολουθούσε το 36.1% το οποίο δήλωσε ότι είχε αποφοιτήσει από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, ιδιαίτερα μικρά ποσοστά του δείγματος και ίσα με το 2.4% ανέφεραν ότι κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών ή είχαν κάποιο άλλο εκπαιδευτικό επίπεδο. Από το συνολικό δείγμα της έρευνας υπολείπεται ένα ποσοστό ίσο με το 3% το οποίο σημείωσε ότι κατείχε ένα δεύτερο πτυχίο προπτυχιακού επιπέδου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

*Πίνακας 3: Εκτίμηση σχετικών συχνοτήτων ενότητας προσωπικών πληροφοριών του ερευνητικού εργαλείου*

| Μεταβλητή                      |                       | Σχετική συχνότητα (%) |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Φύλο                           | Άνδρας                | 10.2                  |
|                                | Γυναίκα               | 89.2                  |
|                                | Δεν επιθυμώ να δηλώσω | 0.6                   |
| Ηλικία                         | μικρότερη των 30 ετών | 21.1                  |
|                                | 31 ετών έως 40 ετών   | 38.6                  |
|                                | 41 ετών έως 50 ετών   | 30.1                  |
|                                | 51 ετών και άνω       | 10.2                  |
| Εκπαιδευτικό επίπεδο           | ΑΕΙ ή πρώην ΤΕΙ       | 36.1                  |
|                                | Δεύτερο πτυχίο        | 3                     |
|                                | Διδακτορικό           | 2.4                   |
|                                | Μεταπτυχιακό          | 56                    |
|                                | Άλλο                  | 2.4                   |
| Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας | 0 έως 5 έτη           | 45.8                  |
|                                | 6 έτη έως 10 έτη      | 15.7                  |

|                            |                               |      |
|----------------------------|-------------------------------|------|
|                            | 11 έτη έως 15 έτη             | 12   |
|                            | 16 έτη και άνω                | 26.5 |
| Υπηρεσιακή κατάσταση       | Αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός | 62   |
|                            | Οργανική θέση                 | 38   |
| Ειδικότητα στην εκπαίδευση | Γενική Εκπαίδευση             | 79.5 |
|                            | Ειδική Αγωγή                  | 19.9 |
|                            | Θεατρική Αγωγή                | 0.6  |
| Οικογενειακή κατάσταση     | Άγαμος/η                      | 39.2 |
|                            | Έγγαμος/η                     | 53   |
|                            | Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση  | 5.4  |
|                            | Σύμφωνο συμβίωσης             | 1.2  |
|                            | Χήρος/α                       | 1.2  |

*Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα*

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα κατά ένα ποσοστό ίσο με το 45.8% ανέφεραν ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους δεν υπερέβαινε τα 5 έτη. Στον αντίποδα, ένα ποσοστό του δείγματος ίσο με το 26.5% σημείωσε ότι τα έτη προϋπηρεσίας του στην εκπαίδευση ξεπερνούσαν τα 16 έτη, ενώ το 15.7% του δείγματος ανέφερε ότι η δική τους προϋπηρεσία κυμαίνονταν από 6 έτη έως 10 έτη. Το 12% του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι η δική τους προϋπηρεσία στην εκπαίδευση κυμαίνονταν από 11 έτη έως 15 έτη. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα κατά ένα ποσοστό ίσο με 62% ήταν αναπληρωτές, ενώ μόνο το 38% των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι κατείχε οργανική θέση στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι το 79.5% του δείγματος της έρευνας ανέφερε ότι ανήκε στη Γενική Εκπαίδευση. Αντίθετα, το 19.9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκε στην Ειδική Αγωγή και μόλις το 0.6% ανέφερε ότι ανήκε στη Θεατρική Αγωγή.

Το τελευταίο στοιχείο των προσωπικών πληροφοριών το οποίο εξετάστηκε αφορούσε την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τον Πίνακα 3 που ακολουθεί αποδείχθηκε ότι το 53% του δείγματος ήταν έγγαμο, ενώ το 39.2% ανέφερε ότι ήταν άγαμο. Επίσης, το 5.4% του δείγματος ανέφερε ότι ήταν διαζευγμένο ή σε διάσταση και το 1.2% σημείωσε ότι είχε υπογράψει σύμφωνο συμβίωσης ή βρισκόταν σε κατάσταση χηρείας.

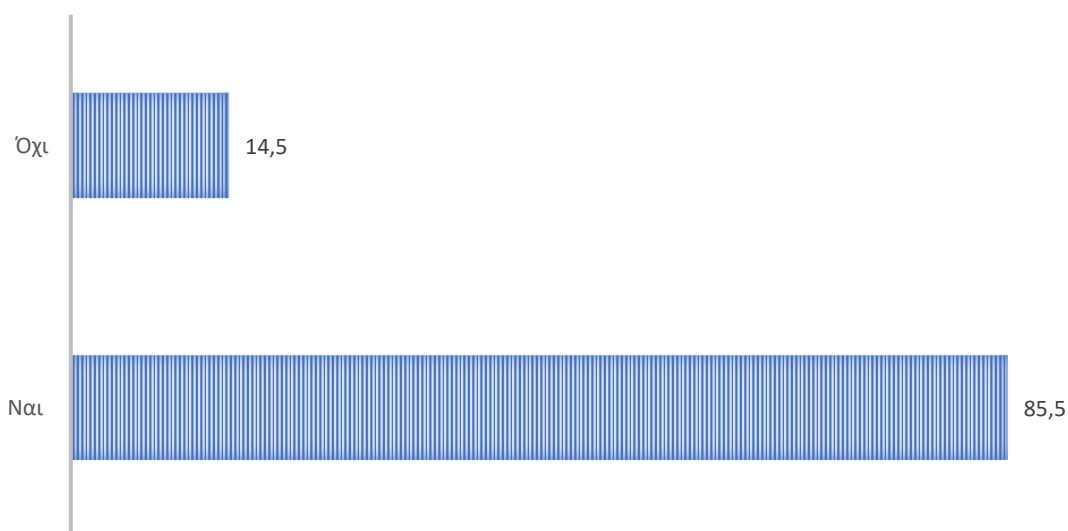
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Συμπερίληψη στην εκπαίδευση

Στη δεύτερη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Οι μεταβλητές οι οποίες εξετάστηκαν αφορούσαν την πιθανότητα γνώσης της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και σημασίας αυτής της έννοιας, τον αριθμό των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι μαθήτευαν κατά μέσο όρο στις αίθουσες διδασκαλίας τους, εάν είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση και τη διάρκεια που είχαν τα επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια κατάρτισης τα οποία είχαν παρακολουθήσει. Από το Γράφημα 1 το οποίο ακολουθεί φαίνεται ότι το 85.5% των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα, γνώριζαν την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Από το σύνολο του δείγματος υπολείπεται ένα ποσοστό ίσο με το 14.5% το οποίο ανέφερε ότι δε γνώριζε αυτήν την έννοια.

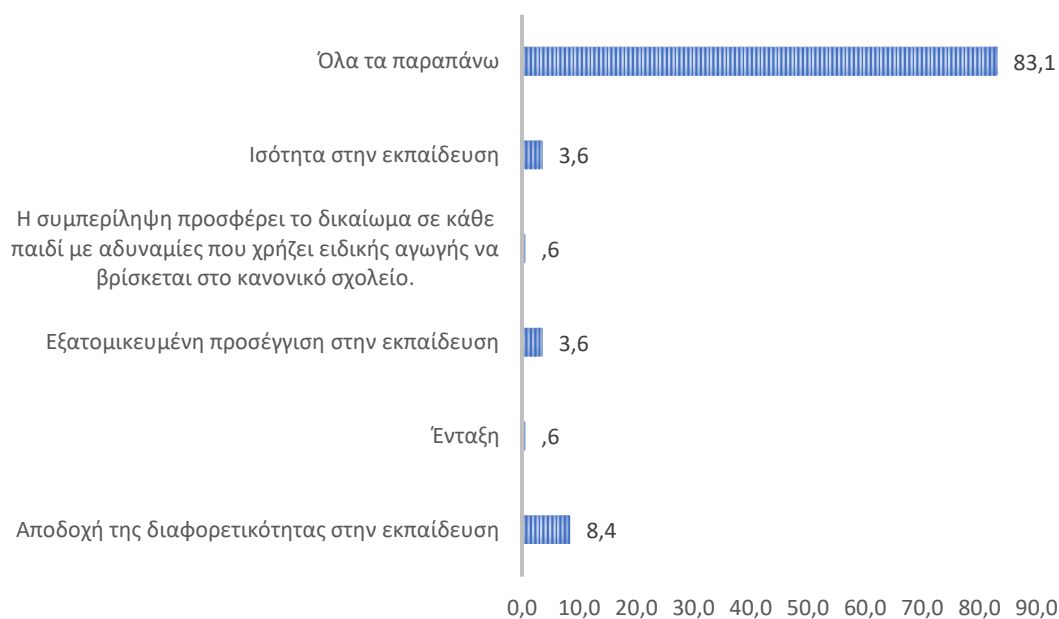
Γράφημα 1: Γνώση της έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Στο Γράφημα 2 το οποίο ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος με ποσοστό ίσο με το 83.1% ανέφερε ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση υποδήλωνε την ισότητα στην εκπαίδευση, την προσφορά δικαιώματος σε κάθε παιδί με αδυναμίες το οποίο χρήζει Ειδικής Αγωγής να βρίσκεται στο τυπικό (κανονικό) σχολείο, την εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση, την ένταξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά σημαντικά μικρότερα ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέφεραν ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση σήμαινε την αποδοχή της διαφορετικότητας (8.4%), την ισότητα στην εκπαίδευση ή την εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση (3.6%) και την ένταξη ή την προσφορά δικαιώματος σε κάθε παιδί με αδυναμίες το οποίο χρήζει Ειδικής Αγωγής να βρίσκεται στο τυπικό (κανονικό) σχολείο (0.6%).

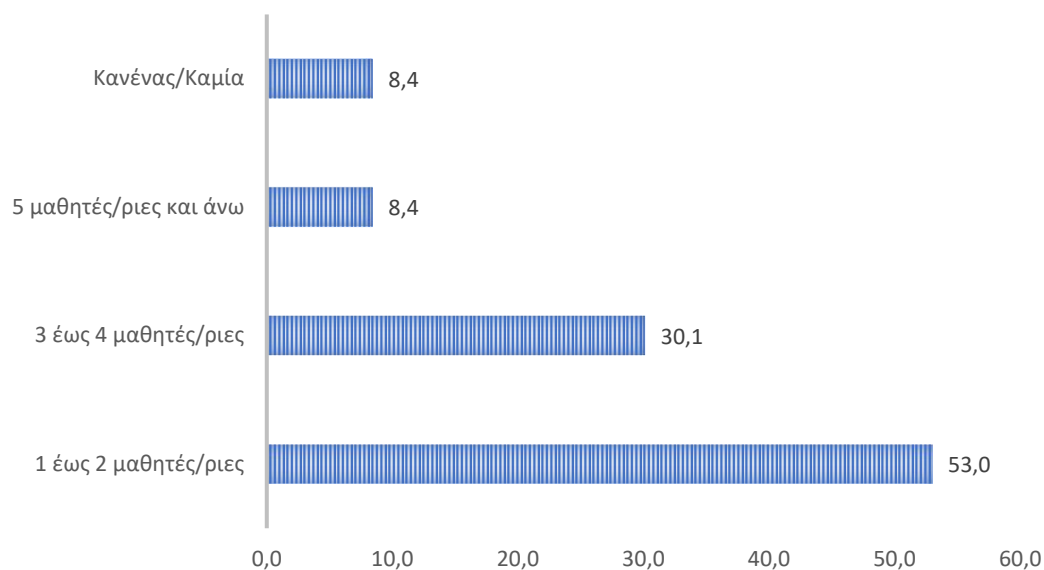
Γράφημα 2: Σημασία έννοιας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα έπρεπε να προσδιορίσουν τον αριθμό των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μαθήτευαν κατά μέσο όρο στις αίθουσες διδασκαλίας τους. Από το Γράφημα 3 το οποίο ακολουθεί είναι εμφανές ότι το 53% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι στην αίθουσα διδασκαλίας του δε μαθήτευαν περισσότεροι από δύο μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Με ιδιαίτερα σημαντική διαφορά και ίση με 20 ποσοστιαίες μονάδες, ακολουθούσε το 30.1% το οποίο ανέφερε ότι στην αίθουσα διδασκαλίας του μαθήτευαν τρεις με τέσσερις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, ένα ποσοστό ίσο με το 8.4% του δείγματος σημείωσε ότι στην αίθουσα διδασκαλίας του μαθήτευαν περισσότεροι από πέντε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κανέναν.

Γράφημα 3: Αριθμός μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μαθητεύουν κατά μέσο όρο στις αίθουσες διδασκαλίας

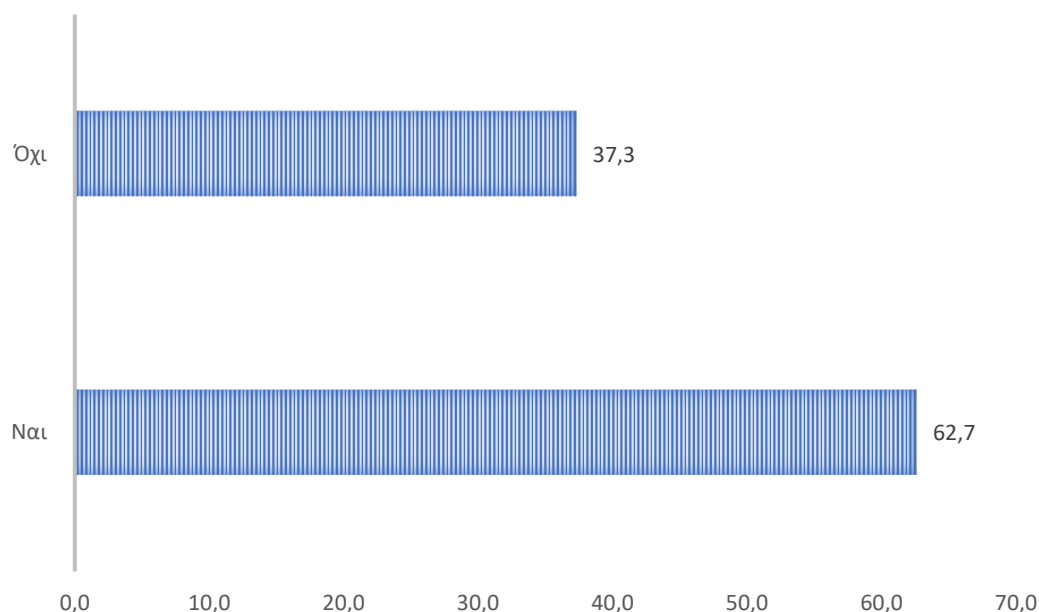


Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίο συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Γραφήματος 4, ανέφεραν κατά ένα ποσοστό ίσο με το 62.7% ότι είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό του δείγματος το οποίο απέμεινε και ήταν ίσο με το 37.3% ανέφερε ότι δεν είχε παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.



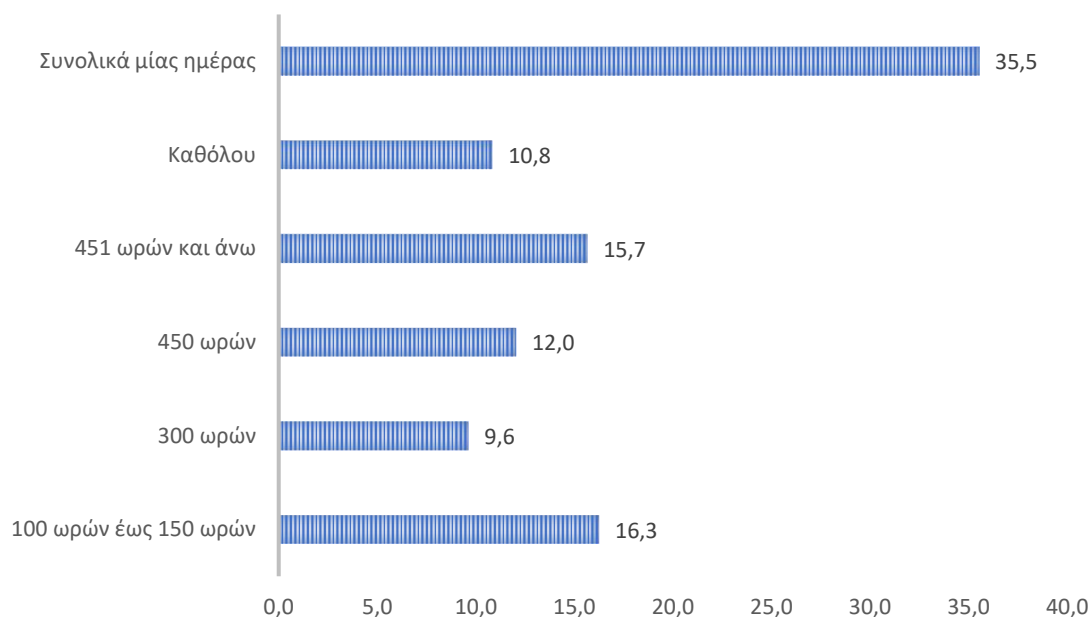
Γράφημα 4: Παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ή σεμιναρίου κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Το τελευταίο στοιχείο το οποίο εξετάστηκε σε αυτήν την ενότητα του ερευνητικού εργαλείου ήταν η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων ή των σεμιναρίων κατάρτισης τα οποία είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα. Από το Γράφημα 5 το οποίο ακολουθεί είναι εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος το οποίο ήταν ίσο με το 35.5% ανέφερε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα ή τα σεμινάρια κατάρτισης τα οποία είχαν παρακολουθήσει είχαν συνολική διάρκεια μίας ημέρας. Με ιδιαίτερα μεγάλη διαφορά ακολουθούσε το 16.3% του δείγματος το οποίο ανέφερε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα ή τα προγράμματα κατάρτισης είχαν διάρκεια από 100 ώρες έως 150 ώρες. Το 15.7% του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφερε ότι είχε παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης ή επιμόρφωσης διάρκειας μεγαλύτερης των 451 ωρών. Στη συνέχεια, ένα ποσοστό του δείγματος ίσο με το 12% ανέφερε ότι η διάρκεια των προγραμμάτων που είχε παρακολουθήσει ήταν ακριβώς 450 ωρών και το 10.8% του δείγματος σημείωσε ότι δεν είχε παρακολουθήσει κανένα αντίστοιχο πρόγραμμα. Το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος το οποίο ήταν ίσο με το 9.6% του δείγματος δήλωσε ότι τα προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει είχαν διάρκεια 300 ωρών.

Γράφημα 5: Διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων ή σεμιναρίων κατάρτισης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

## 5.2 Αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Στην τρίτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκαν στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έπρεπε να προσδιορίσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σχετικά με το εάν εμπιστεύονταν τις ικανότητες τους για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εάν διέθεταν το κατάλληλο επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εάν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν με κατεύθυνση την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση για τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ωφέλεια που θα μπορούσε να προσφέρει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση, τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν κατά την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, την πιθανότητα η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα να συνέδραμαν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το εάν η νομοθεσία της

Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ήταν αρκετά ελλιπής ή εφαρμόζονταν σωστά.

Η εκτίμηση των δεδομένων της έρευνας σε αυτό το σημείο συνέβη με την εκτίμηση των μέτρων θέσης (μέση τιμή ή mean) και διασποράς (τυπική απόκλιση ή Standard Deviation) της περιγραφικής στατιστικής. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις/στοιχεία αυτής της ενότητας του ερευνητικού εργαλείου δίνονταν μέσω της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 Scale Rate (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ουδέτερος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη η τιμή η οποία είχε εκτιμηθεί (4 έως 5) τόσο εντονότερος ήταν ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από την άλλη πλευρά, όσο χαμηλότερη η τιμή (1 έως 2.99) η οποία είχε εκτιμηθεί τόσο εντονότερη ήταν η διαφωνία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τέλος, εάν η εκτιμηθείσα τιμή κυμαίνονταν κοντά στο 3 (3-3.99) αυτό υποδήλωνε την ουδέτερη στάση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα τήρησαν μία ουδέτερη στάση έναντι της εμπιστοσύνης που έδειχναν στις ικανότητές τους για τη διδασκαλία μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 3.28). Αυτό το εύρημα θα μπορούσε να αποτελέσει μία ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν είχαν το κατάλληλο επίπεδο κατάρτισης ή και ενημέρωσης σχετικά με το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ως εκ τούτου δεν αισθανόταν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κάποια μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική για την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους για τη διδασκαλία μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

| Στοιχείο                                                                                                                          | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|
| «Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητές σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»; | 3.28      | 1.143           |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Στον Πίνακα 5 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση τους για την ανταπόκριση τους στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι του εάν διέθεταν το κατάλληλο εκπαιδευτικό επίπεδο ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών η των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 3.44). Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει το προηγούμενο εύρημα αυτής της έρευνας σχετικά με την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα συμφώνησαν ότι η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 4.32).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν το ίδιο σύμφωνοι ότι η επιμόρφωση σε θέμα συμπερίληψης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη «διαχείριση» των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας (μέση τιμή= 4.23). Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα θεωρούσαν ότι το επίπεδο της κατάρτισης τους και οι γνώσεις τους δε βρισκόταν σε ικανοποιητικό βαθμό για τη διδασκαλία μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι αναγνώρισαν τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στη βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων τους για τη σημασία και την ωφέλεια που θα μπορούσε να προσφέρει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επιμόρφωση σχετικά με τη συμπερίληψη θα ήταν δυνατό να

λειτουργήσει καταλυτικά ακόμη και στην περίπτωση διαχείρισης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

*Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική για τις προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

|                                                                                                                                                                                                | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|
| A. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                        | 3.44      | 0.987           |
| B. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                         | 4.32      | 0.771           |
| Γ. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη «διαχείριση» των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας | 4.23      | 0.808           |

*Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα*

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο εξετάστηκε αφορούσε τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για την οποία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα έπρεπε να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι του ότι οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έπρεπε να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης (μέση τιμή= 3.19) ή ότι είχαν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 3.58). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αυτήν τη στάση και θεωρούσαν ότι οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έπρεπε να βρίσκονται στη Γενική Εκπαίδευση ή για την πρόσβαση τους σε ίσες ευκαιρίες θα μπορούσε να αποδοθεί στην ελλιπή γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική για τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

|                                                                                                                                                                                                    | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|
| A. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης                                                              | 3.19      | 1.067           |
| B. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 3.58      | 1.290           |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα έπρεπε να προσδιορίσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους αναφορικά με τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εκπαιδευτικοί της τάξης Γενικής Εκπαίδευσης οι οποίοι λειτουργούσαν για την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Από τον Πίνακα 7 ο οποίος ακολουθεί φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα είχαν ουδέτερη στάση έναντι των διευρυμένων καθηκόντων τους (μέση τιμή= 3.80) λόγω της διδασκαλίας μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη της Γενικής Εκπαίδευσης ή έναντι της πιθανότητας υλοποίησης ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας (μέση τιμή= 3.95) για τον ίδιο λόγο. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι εντός της τάξης Γενικής Εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί φαινόταν διστακτικοί έναντι της παρουσίας και της διδασκαλίας μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα ήταν σύμφωνοι έναντι της ευαισθητοποίησης των μαθητών ή των μαθητριών σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση (μέση τιμή= 4.32) και της πιθανότητας συμμετοχής σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ή σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα (μέση τιμή= 4.22). Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα επεσήμαναν την ανάγκη ενημέρωσης τους και εκπαίδευσης ή κατάρτισης τους ακόμη και ενδοϋπηρεσιακά.

Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική για τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούσαν για την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

|                                                                                                                                 | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|
| A. είμαι θετικός/ή έναντι των διευρυμένων καθηκόντων μου                                                                        | 3.80      | 0.929           |
| B. επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας                                                                | 3.95      | 0.893           |
| Γ. είμαι πρόθυμος/η να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές ή τις μαθήτριες μου σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης                     | 4.32      | 0.802           |
| Δ. είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα | 4.22      | 0.855           |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα έπρεπε να προσδιορίσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας αναφορικά με την ωφέλεια που θα μπορούσε να προσφέρει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Από τον Πίνακα 8 ο οποίος ακολουθεί φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο (μέση τιμή= 4.31), ενώ εξίσου σημαντική θα ήταν η ωφέλεια προς τους μαθητές ή τις μαθήτριες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 4.20). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές ή οι μαθήτριες ανεξάρτητα από το εάν έχουν διαγνωστεί ή όχι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να γνωρίσουν σημαντικό βαθμό ωφέλειας εξαιτίας της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η ωφέλεια θα ήταν υψηλότερη για τους μαθητές ή τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μία ακόμη ωφέλεια η οποία θα μπορούσε να επέλθει από την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ήταν η θετική επιρροή στην επίδοση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 4.20). Οι μαθητές ή οι μαθήτριες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρθηκε ότι θα μπορούσαν επίσης να ωφεληθούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο εξαιτίας της προώθησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (μέση τιμή= 4.01). Ωστόσο, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η ωφέλεια σε επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης θα ήταν υψηλότερη για τους μαθητές ή τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 8: Περιγραφική στατιστική για την ωφέλεια που μπορεί να προσφέρει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση

|                                                                                                                             | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|
| A. επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες         | 4.20      | 0.847           |
| B. επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες               | 4.01      | 0.963           |
| Γ. επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο    | 4.31      | 0.736           |
| Δ. επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο | 4.20      | 0.840           |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα έπρεπε να προσδιορίσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σχετικά με τις προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι εξαιτίας της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Από τον Πίνακα 9 ο οποίος ακολουθεί φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μία μέτρια ή ουδέτερη στάση έναντι των προκλήσεων που θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν ουδέτεροι έναντι του ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου υπηρεσίας τους αντανάκλυσαν την ενιαία πρακτική και πολιτική του (μέση τιμή= 3.37) ή ότι η σχολική κοινότητα μπορούσε να αναλάβει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών (μέση τιμή= 3.56). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τήρησαν μία ουδέτερη στάση έναντι του ότι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας αποτελούσε παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (μέση τιμή= 3.61).



Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζονται κατά την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

|                                                                                                                                                                                                                                                                  | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|
| A. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                              | 3.61      | 1.224           |
| B. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                                  | 3.73      | 1.256           |
| Γ. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                                  | 3.82      | 1.222           |
| Δ. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών                                                                                                                                     | 3.56      | 1.218           |
| E. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της επιτυχούς συμπερίληψης στην εκπαίδευση                                                                                                                                        | 3.91      | 1.167           |
| ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσίας μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπερίληψη μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 3.80      | 1.166           |
| Z. Το σχολείο υπηρεσίας μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή ή της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                                                                                                                     | 3.64      | 1.221           |
| H. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου υπηρεσίας μου αντανακλά την ενιαία πρακτική και πολιτική του                                                                                                                                                      | 3.37      | 1.218           |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 κάποιες ακόμη προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα και για τις οποίες τήρησαν μία ουδέτερη στάση αφορούσαν ότι το σχολείο υπηρεσίας τους συνεργαζόταν στενά με την οικογένεια του μαθητή ή της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 3.64) ή η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας αποτελούσε παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης (μέση τιμή= 3.73). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης τήρησαν μία ουδέτερη στάση έναντι του ότι συνεργάζονταν με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούσαν στη συμπερίληψη μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 3.80). Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι του ότι η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσία αποτελούσε παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης (μέση τιμή= 3.82) ή ότι ο σχολικός διευθυντής αποτελούσε κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης με επιτυχία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (μέση τιμή= 3.91).

Στον Πίνακα 10 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις της περιγραφικής στατιστικής σχετικά με την πολιτική η οποία εφαρμόζεται από την πλευρά της Ελλάδας στο πλαίσιο της προώθησης και της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι του ότι η ελληνική νομοθεσία ήταν ελλιπής (μέση τιμή= 3.78) ή εφαρμόζονταν σωστά στο πεδίο προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (μέση τιμή= 3.70). Τέλος, ακόμη και για το εάν η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνέδραμαν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μέση τιμή= 3.01) ήταν ουδέτεροι.

Πίνακας 10: Περιγραφική στατιστική για την πολιτική από την πλευρά της Ελλάδας έναντι της προώθησης και της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

|                                                                                                                                                                 | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|
| «Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» | 3.01      | 1.003           |
| «Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής»                             | 3.78      | 0.846           |
| «Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά»                            | 3.70      | 0.818           |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

### 5.3 Παράγοντες επηρεασμού των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Ο έλεγχος κανονικότητας (Normality test) ο οποίος πραγματοποιήθηκε για τα στοιχεία της τρίτης ενότητας του ερευνητικού εργαλείου έδειξε ότι καμία μεταβλητή δεν ακολουθούσε κανονική κατανομή (Παράρτημα II). Αυτό το γεγονός οδήγησε στην ανάγκη διενέργειας μη παραμετρικών ελέγχων για τη διερεύνηση παρουσίας στατιστικά σημαντικών διαφορών για ορισμένους παράγοντες των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και τα στοιχεία προσδιορισμού των αντιλήψεων τους. Ο μη παραμετρικός έλεγχος ο οποίος πραγματοποιήθηκε σε αυτήν την περίπτωση ήταν ο έλεγχος Kruskal-Wallis, σύμφωνα με τον οποίο για να θεωρηθεί ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πρέπει  $p.value > 0.05$ . Σε αυτήν την περίπτωση αναφέρεται ότι οι μέσες τιμές είναι ίσες και συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα γκρουπ.

Για την περίπτωση του φύλου, ως παράγοντα των δημογραφικών χαρακτηριστικών, και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μόνο για το εάν η ελληνική νομοθεσία θεωρούνταν ελλιπής για την προώθηση και την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην

εκπαίδευση οδήγησε σε στατιστικά σημαντική διαφορά (Παράρτημα II). Ειδικότερα η τιμή του p-value ήταν ίση με 0.042 και μικρότερη του 0.05 γεγονός το οποίο έδειξε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών ήταν δυνατό να οδηγήσει στη διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων έναντι του εάν η ελληνική νομοθεσία θεωρούνταν ελλιπής για την προώθηση και την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

Πίνακας 11: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για το φύλο

|                                                                                                                                     | chi-square | p-value |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|
| «Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής» | 6.353      | 0.042   |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Στον Πίνακα 12 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για την ηλικία ως παράγοντα των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις μόνο για εκείνα τα στοιχεία τα οποία διαμόρφωναν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οποία υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα. Σε αυτήν την περίπτωση οι τιμές οι οποίες εκτιμήθηκαν στο  $p\text{-value} < 0.05$  και για αυτό θεωρήθηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τη στάση τους έναντι του εάν:

- Μπορούσαν να εμπιστευθούν τις ικανότητες τους και να διδάξουν μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη «διαχείριση» των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας
- Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Ως εκπαιδευτικοί της τάξης Γενικής Εκπαίδευσης επιθυμούσαν να υλοποιήσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας

- Ως εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορούσε να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο
- Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα μπορούσαν να συνδράμουν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ήταν αρκετά ελλιπής.

Πίνακας 12: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για την ηλικία

|                                                                                                                                                                                                        | chi-square | p-value |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|
| 13. «Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητές σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»;                                                                  | 8.114      | 0.044   |
| 14Γ. «Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη «διαχείριση» των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας»     | 9.914      | 0.019   |
| 15B. «Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» | 13.471     | 0.004   |
| 16B. «Ως εκπαιδευτικός της τάξης Γενικής Εκπαίδευσης επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας»                                                                                    | 13.468     | 0.004   |
| 17Δ. «Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο»     | 8.897      | 0.031   |
| 19. «Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»                                    | 9.136      | 0.028   |
| 20. «Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής»                                                                | 11.176     | 0.011   |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα

Σε ό,τι αφορούσε το εκπαιδευτικό επίπεδο ως παράγοντα των δημογραφικών χαρακτηριστικών, ο οποίος θα μπορούσε να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της προώθησης και της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αποδείχθηκε ότι ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό σήμαινε ότι για κάθε στοιχείο προσδιορισμού των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση οι εκτιμήσεις για τον παράγοντα του εκπαιδευτικού επιπέδου ήταν υψηλότερες της τιμής 0.05 του p-value (Παράρτημα II).

Ο τελευταίος παράγοντας των δημογραφικών χαρακτηριστικών ο οποίος εκτιμήθηκε ως προς τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της προώθησης και της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ήταν η ειδικότητα στην εκπαίδευση. Στον Πίνακα 13 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση και των στοιχείων προσδιορισμού των αντιλήψεων τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται μόνο οι τιμές εκείνες για τις οποίες εκτιμήθηκαν τιμές οι οποίες οδηγούσαν στη στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση σύμφωνα με την ειδικότητα τους στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p.value < 0.05$ ) για το εάν:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι μπορούσαν να εμπιστευτούν τις ικανότητες τους και να διδάξουν μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ήταν κατάλληλο ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα μπορούσαν να συνδράμουν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 13: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για την ειδικότητα στην εκπαίδευση

|                                                                                                                                                                                                        | chi-square | p-value |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|
| 13. «Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητές σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»;                                                                  | 16.8111    | 0.000   |
| 14A. «Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»                                            | 16.278     | 0.000   |
| 15B. «Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» | 8.797      | 0.012   |
| 19. «Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»                                    | 7.656      | 0.022   |

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί μία σημαντική κατάκτηση για τους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν ίση και δίκαιη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση της Ελλάδας η προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είχε καθιερωθεί αρχικά με αμφίβολη επιτυχία μέσω της ένταξης. Συγκεκριμένα, η ελληνική νομοθεσία αποδείχθηκε ότι προβλέπει την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση με διάφορους τρόπους όπως η υποστήριξη από ειδικά κέντρα, η παράλληλη στήριξη με εκπαιδευτικό της Ειδικής Αγωγής σε περίπτωση σοβαρότερων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συμμετοχή στο τμήμα ένταξης όπου η διδασκαλία συμβαίνει από εκπαιδευτικό της Ειδικής Αγωγής για έναν αριθμό μαθημάτων την εβδομάδα, η παρουσία του ειδικού βοηθητικού προσωπικού για μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φροντίδα του εαυτού τους εξαιτίας σωματικών αναπηριών. Ωστόσο, αποδείχθηκε ότι υπήρχε ωστόσο σημαντικός αριθμός μαθητών οι οποίοι μαθητεύουν σε Ειδικά Σχολεία αφού θεωρείται ότι δε θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν από τις σχολικές μονάδες της Γενικής Εκπαίδευσης.

Σαφώς, οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις φάνηκε ότι αποτελούν προϋπόθεση για την κατάλληλη εξυπηρέτηση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση. Ωστόσο, η επιτυχία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αποδείχθηκε ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ο τρόπος εργασίας τους, το θεωρητικό υπόβαθρο που ακολουθούν και οι ειδικές διδακτικές πρακτικές τους αλλά και ορισμένοι παράγοντες των δημογραφικών χαρακτηριστικών αποτελούσαν κρίσιμους παράγοντες οι οποίοι μπορούσαν να ενισχύσουν ή να υπονομεύσουν τη διαδικασία επιτυχούς υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κρίθηκαν ως απαραίτητο και σημαντικό σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη του κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα μπορούσε να αποδεχθεί και να υποστηρίξει όλους τους μαθητές (με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι θετικές αντιλήψεις επηρεάζονται από μια ποικιλία

χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική εμπειρία και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο ή η ειδικότητα τους στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα γνώριζαν την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση τονίζοντας ότι αποτελούσε έναν ευρύ όρο ο οποίος περιλάμβανε στοιχεία σχετικά με την ισότητα στην εκπαίδευση, την εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση, την ένταξη, την αποδοχή της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αλλά και την προσφορά ενός δικαιώματος σε κάθε μαθητή με αδυναμίες και χρήζει Ειδικής Αγωγής να βρίσκεται στο περιβάλλον της Γενικής Εκπαίδευσης. Οι Kayama (2010) και Okyere, Aldersey, Lysaght & Sulaiman (2019) τόνισαν ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελούσε ένα αναφαίρετο δικαίωμα των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα σημείωσαν ότι στις αίθουσες διδασκαλίας τους μαθήτευαν κατά μέσο όρο ένας ή δύο μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα τόνισαν ότι είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Ωστόσο, τα προγράμματα τα οποία είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν σημαντική διάρκεια καθώς αναφέρθηκε ότι η διάρκεια τους δεν ξεπερνούσε την μια ημέρα.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτήν την έρευνα σε γενικές γραμμές είχαν μία ουδέτερη στάση έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση παρότι γνώριζαν την έννοια της, τη σημασία της και την ωφέλεια η οποία θα μπορούσε να ανακύψει. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στη έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι του εάν θα μπορούσαν να εμπιστευθούν τις ικανότητες τους για τη διδασκαλία μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η απουσία πίστης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών έναντι των ικανοτήτων τους μπορεί να πήγαζε και από το χαμηλό επίπεδο προετοιμασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αναγνώρισαν ότι η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, η επιμόρφωση θα μπορούσε να είχε καταλυτικό ρόλο ως προς

τη «διαχείριση» των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της σχολικής αίθουσας.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι σχετικά με το εάν οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έπρεπε να μαθητεύουν σε μονάδες της Γενικής Εκπαίδευσης ή εάν είχαν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώριζαν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση ως ένα τρόπο προσφοράς ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, πρακτικά ήταν ουδέτεροι εάν αυτό θα μπορούσε να ισχύει. Ενδεχομένως αυτό να οφείλονταν στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την περίπτωση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και στον τρόπο εφαρμογής τους. Αυτό το γεγονός θα μπορούσε να υποδείξει μία αδυναμία στο νομοθετικό πλαίσιο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα τόσο ως προς των στοιχείων που όριζε όσο και ως προς τον τρόπο υιοθέτησης του. Οι Pappas, Papoutsi, & Drigas (2018) μέσα από την έρευνα τους τόνισαν ότι η νομοθεσία σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση υπήρχε αλλά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Επιπλέον, ακόμη και η ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να μην αναγνωρίζουν την απόδοση ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφώνησαν να συμμετάσχουν σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι της διεύρυνσης των καθηκόντων τους λόγω της διδασκαλίας μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή της υλοποίησης εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι Galaretou & Antoniou (2017) σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμη και εάν προβλέπονταν η εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν ήταν έτοιμοι να την προωθήσουν και να την εφαρμόσουν. Παρόμοια, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι Galaretou & Antoniou (2017) σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμη και εάν προβλέπονταν η εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν ήταν έτοιμοι να την προωθήσουν και να την εφαρμόσουν. Οι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι και αναποφάσιστοι (Galaretou & Antoniou, 2017; Sari, Çeliköz, & Seçer, 2009) και ανήσυχοι (Shevlin, Winter, & Flynn, 2013) έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η αναφορά του γεγονότος ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν

πρόθυμοι έναντι της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση αλλά και να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Υπέρ της περαιτέρω κατάρτισης έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αποδείχθηκε ότι ήταν και ο Saloviita (2018) μέσω της έρευνας του. Ωστόσο, οι Aiello, Pace, Dimitrov & Sibilio (2017), Alquraini (2012) και οι Kaushik & Sankar (2017) τόνισαν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ήταν απαραίτητη για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση αλλά έπρεπε να ήταν στραμμένη περισσότερο προς την κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα αναγνώριζαν την ωφέλεια η οποία μπορούσε να ανακύψει από την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Η ωφέλεια ήταν ορατή για τους μαθητές ή τις μαθήτριες με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και όπως ήταν αναμενόμενο θεωρήθηκε ότι το μεγαλύτερο βαθμό ωφέλειας θα γνώριζαν οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το επίπεδο της ωφέλειας αναγνωρίζονταν στο επίπεδο βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών ή των μαθητριών και στο επίπεδο κοινωνικής ανάπτυξης τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα είχαν μία ουδέτερη στάση έναντι των προκλήσεων οι οποίες θα μπορούσαν να ανακύψουν λόγω της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι Radajilovic και συν. (2022) σημείωσαν ότι οι προκλήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να συνοδεύουν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελούσαν τη βασική αιτία για την ανησυχία των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο της εφαρμογής. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι του εάν ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου θα μπορούσε να επηρεάσει την επιτυχή υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Αντίθετα, τόσο η απουσία υλικοτεχνικού εξοπλισμού όσο και η απουσία άρτια καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού αποτελούσαν παράγοντες ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008) και Memisevic & Hodzic (2011). Οι Shevlin, Winter & Flynn (2013) μέσα από την έρευνα τους σημείωσαν ότι η καταλληλότητα του σχολείου μπορούσε να επηρεάσει την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν ουδέτεροι έναντι του εάν η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου θα μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης.

Παρομοίως, από την παρούσα έρευνα αποδείχθηκε ότι η οργανωτική κουλτούρα, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη σχολική κοινότητα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς ή με την οικογένεια και η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος των σπουδών μπορούσαν να επηρεάσουν την επιτυχή υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι η πιθανότητα κατά την οποία ο διευθυντής ή η διευθύντρια είχε κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε μία ουδέτερη στάση. Οι Galaretou & Antoniou (2017) μέσω της δικής τους έρευνας ανέφεραν ότι ο ρόλος της κυβέρνησης και κατ' επέκταση του σχολικού διευθυντή ήταν καθοριστικής σημασίας στην επιτυχή υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς. Η ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και της επιτυχούς εφαρμογής της επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα της διεθνούς και της εγχώριας βιβλιογραφίας των Boer, Pijl & Minnaert (2011) και των Rakap & Kaczmarek (2010).

Ωστόσο, υπήρχαν και ερευνητές μέσω των οποίων αποδείχθηκαν οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Kalyva, 2007; Haq & Mundia, 2012; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Khochen & Radford, 2012; Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008), ενώ η έρευνα των Humphrey & Symes (2013) υποστήριξε την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Οι Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008) και οι Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou (2006) ανέφεραν ότι η συμφωνία σχετικά με την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση υπήρχε μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι της προώθησης αντίστοιχων πολιτικών από την πλευρά της Ελλάδας. Ειδικότερα, τηρήθηκε μία ουδέτερη στάση έναντι του ότι η νομοθεσία της χώρας ήταν ελλιπής ή δεν εφαρμόζονταν σωστά στην περίπτωση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποδείχθηκε ότι ο παράγοντας του φύλου ασκούσε μικρό βαθμό επιρροής στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η μόνη περίπτωση στην οποία παρατηρήθηκε ένας βαθμός επίδρασης αφορούσε την περίπτωση της νομοθεσίας της Ελλάδας. Αντίθετα, οι Avramidis & Kalyva (2007), Chhabra, Srivastava & Srivastava

(2010) και οι Pappas, Papoutsis & Drigas (2018) τόνισαν ότι το φύλο ήταν δυνατό να διαμορφώσει τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Επίσης, η ηλικία των εκπαιδευτικών αυτής της έρευνας μπορούσε να διαμορφώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση σχετικά με τη νομοθεσία της, την επιμόρφωση ή τη μαθητεία στο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης, τη στάση τους ως εκπαιδευτικοί της τάξης στη Γενική Εκπαίδευση και την ωφέλεια.

Παρόμοια, οι έρευνες των Chhabra, Srivastava & Srivastava (2010), Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri (1999), Kalyva, Gojkovic & Tsakiris (2007) και των Pappas, Papoutsis & Drigas (2018) αποδείχθηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν δυνατό να διαμορφώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα δεν ήταν δυνατό να διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, ενώ η ειδικότητα στην εκπαίδευση είχε αυτήν την ικανότητα. Σχετικά με την ειδικότητα στην εκπαίδευση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι Panteliadu & Lampropoulou (1997) τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής.

Η εκπόνηση αυτής της έρευνας γνώρισε ένα σημαντικό εμπόδιο αναφορικά με τη συγκέντρωση του επιθυμητού αριθμού συμμετεχόντων στην έρευνα. Αυτό το πρόβλημα δημιουργήθηκε εξαιτίας του γεγονότος ότι η εκπόνηση της έρευνας με τη διανομή του ερευνητικού εργαλείου συνέβη κατά τους θερινούς μήνες. Έτσι, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς απουσίαζαν και δεν προχωρούσαν σε ελέγχους της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας τους. Επιπλέον, ένα ακόμη πρόβλημα σχετικά με τη συμμετοχή σε αυτήν την έρευνα είχε σχέση με τη φοβία των εκπαιδευτικών ως προς τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων τους. Ειδικότερα, υπήρχε μία ανησυχία ότι μπορεί να διέρρεαν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ παρατηρήθηκε ότι δε γνώριζαν πόσο σημαντική ήταν η εκπόνηση μίας αντίστοιχης έρευνας. Ωστόσο, το δείγμα της έρευνας αυτής ήταν αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να γενικευτούν στον πληθυσμό για τη διεξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων.

Ολοκληρώνοντας, εξαιτίας της δυναμικής της φύσης του υπό εξέταση ζητήματος θεωρείται χρήσιμο να συνεχιστεί στο μέλλον. Αρχικά, θα μπορούσε να διευρυνθεί το μέγεθος του δείγματος αλλά και να συμπεριληφθούν σε αυτό και άλλες ελληνικές περιφέρειες. Αυτό το γεγονός θα ήταν δυνατό να διαμορφώσει ένα περισσότερο ολοκληρωμένο και αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτής της έρευνας. Επίσης, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στις αντιλήψεις των γονέων έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και των εμποδίων ή της ωφέλειας που γνωρίζουν οι μαθητές τους. Με έναν ανάλογο τρόπο θα ήταν δυνατό να δημιουργηθεί μία περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το επίπεδο προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και των προκλήσεων που θα ήταν καλό να αντιμετωπιστούν. Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάζει και άλλους παράγοντες σχετικά με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων όχι μόνο των δημογραφικών χαρακτηριστικών αλλά και του επιπέδου αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, του σχολικού περιβάλλοντος και της υποστήριξης από την πλευρά του σχολικού διευθυντή.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 1-16.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. Manchester: Centre of Equity in Education, University of Manchester.
- Al Awad, R. A. (2019). Dyslexia and Dysgraphia as Second - Language Learning Disabilities. *Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal*, 1-38.
- Alnaim, F. A. (2016). History of Learning Disabilities: Reflection on the Development of the Concept and Assessment. *Global Journal of Human - Social Science: Arts & Humanities - Psychology*, 16(3), 1-5.
- Alquraini, T. A. (2012, 12 3). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, σσ. 170-182.
- Altman, B. M. (2011). Disability definitions, models, classification schemes, and applications. Στο G. S. Albrecht, *Handbook of disability studies*. London: SAGE.
- American Heritage Dictionary of the English Language. (2000). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusive Practices in Elementary Physical Education: A Social Cognitive Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157.



- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Blatchford, I. S. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421-441.
- Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 9-21.
- Antoniou, L., Dyson, A., & Raffo, C. (2014). Οι νέες πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Αγγλία: Ανάμεσα σε ξόρκια και αγωνίες. Στο Μ. F. Demeuse, *Πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Ευρώπη* (σσ. 47-94). Αθήνα: Παπαζήση.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Padstow, Cornwall: SAGE Publications.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greeks teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-689.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Ballas, D., Lupton, R., Kavroudakis, D., Henning, B., Yiagopoulou, V., Dale, R., & Dorling, D. (2012). *Mind the Gap: Education inequality across EU regions (An independent report authored for the European Commission by the NESSE network of experts)*. Brussels: European Union.
- Banks, J., Maître, B., & McCoy, S. (2015). *Insights into the Lives of Children with Disabilities: Findings from the 2006 National Disability Survey*. Dublin: National Disability Authority (NDA) & Economic & Social Research Institute (ESRI).

- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *SAGE Journals*, 35(2).
- Barton, L. (1998). Sociology, disability studies and education: some observations. Στο T. Shakespeare, *The disability reader: Social science perspectives* (σσ. 53-64). London: Cassell.
- Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (4th εκδ.). London: Springer.
- Bateman, D. (2002). *What does a principal need to know about inclusion?* ERIC Digest database.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with Special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Bock, S. J., & Borders, C. (2012). Effective Practices/Interventions for Students with Emotional and Behavioral Disorders. Στο J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori, *Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD* (*Advances in Special Education* (σσ. 61-82)). Bingley: Emerald Group.
- Boer, A. D., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: Preview of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 331-353.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd εκδ.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Botha, J., & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 784-799.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.

- Bunch, G. (1994). An Interpretation of Full Inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 150-152.
- Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., . . . Vincent, L. B. (2015). Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements. *SAGE Journals*, 48(1).
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
- Claiborne, L. S., Gibson, C. A., & Smith, A. (2010). Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service. Changing Roles in Special Education*. Windsor: NFER-NELSON Publishing Company Ltd.
- Cole, A., & Meyer, L. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes. *The Journal of Special Education*, 25(3), 340-352.
- Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277.
- Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1999). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.
- Correia, J. A., Crus, I., Rocher, J. Y., & Salgado, L. (2014). Από την επινόηση της δημοκρατικής πολιτείας στη διαχείριση του αποκλεισμού και της αστεακής βίας. Στο Μ. F. Demeuse, *Πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Ευρώπη* (σσ. 223-267). Αθήνα: Παπαζήση.

- Cronbach, L. J. (2006). *Essentials of Psychological Testing*. New York: University Press.
- Curran, H., Mortimore, T., & Riddell, R. (2017). Special Educational Needs and Disabilities reforms 2014: SENCos' perspectives of the first six months. *British Journal of Special Education, 44*(1), 46-64.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (2000). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior, and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research, 91*, 67-80.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 507-514.
- der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics and school career. *Educational Research, 52*(1), 15-43.
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers of Psychology, 12*, 736535.
- DFS Literacy & Clinical Services. (2014). Learnign difficulties: The difference between a learning difficulty and a learning disability. *ACT: Government Education and Training*, 1-13.
- Dialektaki, K. (2014). *Conceptualising inclusion as a practice: A critical analysis of the Greek SEN laws and the 'inclusive classes' within a Greek mainstream primary school*. University of Exeter: PhD thesis.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O. P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 305-308.
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology, 25*(3), 305-322.

- European Agency of Development in Special Education Needs. (2011). *Participation in Inclusive Education - A Framework for Developing Indicators*. Brussels: European Agency of Development in Special Education Needs.
- Ferguson, D. L., Desjarlais, A., & Meyer, G. (2000). Improving education: The promise of inclusive schooling. *National Institute for Urban School Development*, 1-29.
- Florian, L. (2005). Inclusive Practice. What, why and how? Στο K. Topping, & S. Maloney, *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (σσ. 29-40). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Forgrave, K. E. (2002). Assistive Technology: Empowering Students with Learning Disabilities. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 75(3), σσ. 122-126.
- Frاندji, D. (2014). Γενική εισαγωγή: Σύγκριση των πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας σε οκτώ ευρωπαϊκές χώρες. Στο M. Dmeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J. Y. Rochex, *Πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Ευρώπη* (σσ. 21-46). Αθήνα: Παπαζήση.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity* (2nd εκδ.). Maidenhead: Open University Press.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Gaddes, W. H. (2013). *Learning Disabilities and Brain Function. A Neuropsychological Approach* (2nd εκδ.). Victoria: Spreinger Science & Business Media.
- Galaretou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.

- Golder, G., Norwich, B., & Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 92-99.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237.
- Griffin, S., & Shevlin, M. (2011). *Responding to special educational needs: an Irish perspective* (2nd εκδ.). Dublin: Gill & Macmillan.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. Στο R. Bradley, L. Danielson. & D. P. Hallahan (Τόμ. Mahwah: NJ: Erlbaum, σσ. 1-65). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. . *Journal of Learning Disabilities*, 26(5), 295-310.
- Haq, F. S., & Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374.
- Hasler, G. (1996). Development in the disabled people's movement. Στο V. F. J. Swain, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93.
- Hodkinson, A., & Vickerman, P. (2009). *Key issues in special educational needs and inclusion*. London: SAGE.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.

- Hyunjeong, J., Tyler-Wood, L., Kinnison, L., & Morrison, G. (2014). The US and South Korean pre-k through 6 teachers' beliefs about inclusion practices in their countries: Cross cultural perspectives. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 11-23.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2014). Integratio in Italian schools: teachers' perception regarding day-to day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 626-653.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 32-36.
- Kaushik, M., & Sankar, B. G. (2017). The Challenges and Opportunities to Implement Inclusive Education in West Bengal. *International Journl of Humanities and Social Science Invention*, 6(12), 38-43.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: A Critique and Alternative Proposal. *Quarterly Learning Disability*, 28(1), σσ. 2-16.
- Kavale, K., & Forness, S. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, 279-296.
- Kayama, M. (2010). Parental experiences of children's disabilities and special education in the United States and Japan: implications for school social work. *Social Work*, 55, 117-125.
- Kellet, M. (2014). Special educational needs in context: a historical overview. Στο D. Matheson, *An introduction to th Study of Education* (4th εκδ., σ. 13). Routledge.
- Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153.

- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Koch, T. (2001). Disability and difference: balancing social and physical constructions. *Journal of Medical Ethics*, 27, 370-376.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 201-220.
- Lampropoulou, V. (1995). The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study. Στο A. Weisel, *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*. Tel Aviv, Israel.
- Lee, F. L., Yeung, A. S., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *SAGE Journals*, 35(2).
- Lerner, J., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. NY: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- LeRoy, B. W., Samuel, P., Deluca, M., & Evans, P. (2019). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4), 386-396.
- Liasidou, A. (2016). Inclusive education 20 years after Salamanca. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 289-296.
- Ludago, T. B. (2020). Practices, Challenges and Opportunities of Inclusive Education Implementation in Kambata Tambaro Zone, Ethiopia. *Open Access Library Journal*, 7(2), 1-23.
- Mackay, D. F., Smith, G. C., Dobbie, R., Cooper, S. A., & Pell, J. P. (2012). Obstetric factors and different causes of special educational need: retrospective cohort



- study of 407 503 schoolchildren. *An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 120(3), 297-308.
- McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling*. ERIC Digest database.
- McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling*. ERIC Digest database.
- Meijer, C. J., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education: From Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), 705-721.
- Meister, H. (2004). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Ζ. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α')*: Θεωρία (σσ. 69-84). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Στο D. Mitchell, *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (σσ. 1-21). Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or

- disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Ngugi, M. W. (2002). *Introduction To Inclusive Education* (1st εκδ.). Nairobi: KISE.
- Nichols, P. L., & Chen, T. C. (1981). *Minimal Brain Dysfunction: A prospective study*. NJ: Hillsdale Ealbaum.
- Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities. *Frontiers in Education*, 4(72), 1-10.
- Okyere, C., Aldersey, H. M., Lysaght, R., & Sulaiman, S. K. (2019). Implementation of inclusive education for children with intellectual and developmental disabilities in African countries: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 41, 2578-2595.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. Στο I. Florian, *The SAGE handbook of special education* (2nd εκδ., σσ. 149-170). London: SAGE.
- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179-186.
- Panteliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183.
- Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(90), 1-15.

- Pit-ten Cate, I. M., 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.
- Radajilovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic, K. I., Djordijic, M., . . . Janicijevic, K. I. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-7.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59-75.
- Raziye, E. (2017). Students with Special Educational Needs and Assistive Technologies: A Literature Review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16*(1), 128-146.
- Rezai, M. J., Jabbari, A. A., & Ahmadi, M. (2018). Its greatest benefit of inclusion is its challenge: EFL teachers' attitudes towards inclusion of learners with disabilities. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(2), 262-292.
- Rochex, J. Y. (2014). Είκοσι πέντε χρόνια πολιτικής εκπαιδευτικής προτεραιότητας: ασαφής ιδιαιτερότητα και απογοητευτικά αποτελέσματα. Στο M. F. Demeuse, *Πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Ευρώπη* (σσ. 144-181). Αθήνα: Παπαζήση.
- Saloviita, T. (2018, November 27). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, σσ. 270-282.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27, 270-282.
- Sari, H., Çeliköz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education, 24*(3), 29-44.
- Savic, V. M., & Prosic-Santovac, D. M. (2017). English language teachers' attitudes towards inclusive education. *Innovative Teaching Methods, 30*, 141-157.

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teaching efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Education Needs, 12*, 12-21.
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education, 17*(10), 1119-1133.
- Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 423-439.
- Smith, D. D., Tyler, N. C., Skow, K., Stark, A., & Baca, L. (2003). *Effective Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classrooms: The IRIS Center for Faculty Enhancement*.
- Smith, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., . . . Ferreira, M. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education, 29*(4), 433-445.
- Soler, J. (2009). The Historical Construction of Dyslexia: Implications for Higher education. Στο J. Soler, F. Fletecher-Cambell & G. Reid (Eds.), *Understanding Difficulties in Literacy Development: Issues and Concepts*. Milton Keynes: The Open University.
- Squires, G. (2012). Historical and socio-political agendas around defining and including children with special educational needs. *Contemporary Issues in Special Educational Needs, 1*-17.
- Squires, G., Kalambouka, A., & Bragg, J. (2016). *A Study of the Experiences of Post Primary Students with Special Educational Needs, . . .* Trim, Co. Meath: NCSE Research Report No.23.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Stinson, M. S., & Lang, H. (1994). Full Inclusion: A Path for Integration or Isolation? *American Annals of the Deaf*, 139(2), 156-159.
- Swanson, S., & Howell, C. (2005). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavior disorders. *Except Child*, 62, σσ. 389-97.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Tormane, R. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Tilstone, C., & Rose, R. (2012). Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Α. Ν.-Ν.-Μ. Ζώνιου-Σιδέρη, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- U.S. Office of Education. (2000). *Twenty second annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington: U.S. Office of Education.
- UNESCO . (1994). *World conference on special needs education: access and quality, The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain: United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion*. Paris: United Nations Scientific and Cultural .
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Vickerman, P. (2007). *Teaching physical education to children with special education needs*. London: Routledge.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

- Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideris, A. (2000). Greek policy practices in the area of special/inclusive education. Στο F. A. Armstrong, *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (σσ. 27-41). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Voltz, D. L., Brazil, N., & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37, 23-30.
- Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs. A New Look* (1st εκδ.). New York: Continuum International Publishing Group.
- WHO . (2007). *International classification of functioning disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2011). *World report on disability*. Geneva: World Health Organization.
- Wilhelmsen, T., & Sorensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
- Winter, E., & O' Raw, P. (2010). *NCSE: Literature Review on the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Trim, Co: Meath: NCSE.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yell, M. L. (1995). Least Restrictive Environment, Inclusion, and Students with Disabilities: A Legal Analysis. *The Journal of Special Education*, 28(4), 389-404.
- Zapata, M. (2017). Substantiating the need to apply a sociocultural lens to the preparation of teachers in an effort to achieve science reform. *Cultural Studies of Science Education*, 8(4), 777-801.

- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.
- Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Διάδραση
- Αλευριάδου, Α., & Σολομωνίδου, Σ. (2018). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση*. Ανάκτηση Ιούλιος 15, 2023, από chrome-extension://efaidnbnmnnnibpcajpcglcfindmkaj/https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU395/ALEVRIADOU%20AND%20SOLOMONIDOU%20SUB21.pdf
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17(5), σσ. 506-5017.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., Βεργίδης, Δ., & Κασίμη, Χ. (2014). Εκπαιδευτικοί θεσμοί και προγράμματα: ανάμεσα στη διδακτική στήριξη και την καινοτομία. Στο Μ. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J. Y. Rochx, *Πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Ευρώπη* (σσ. 183-221). Αθήνα: Παπαζήση.
- Δράκος, Γ. Δ., & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δροσινού, Μ. (2010). Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοσηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση. Στο Σ. Παπαχριστόπουλος, Ν., *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: Opportuna.
- Ελληνική Κυβέρνηση. (1996). *Νόμος 2413/1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/14-6-1996 (τεύχος Α')*. Αθήνα: Ελληνική Κυβέρνηση.
- Ελληνική Κυβέρνηση. (2008). *Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης, Νο 3699/220, ΦΕΚ 199/02-10-2008*. Αθήνα: Ελληνική Κυβέρνηση.

- Ελληνική Κυβέρνηση. (2010). *Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης, Νόμος 3879/2010, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, ΦΕΚ 163/21-9-2010 (τεύχος Α')*. Αθήνα: Ελληνική Κυβέρνηση.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Πεδίο.
- Λαμπροπούλου, Β. (1996). *Η φοίτηση των κωφών και βαρηκόων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές*. Πάτρα: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2020). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση (Σημειώσεις σεμιναρίου)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών*. Αθήνα: Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Μαυρομάτης, Γ. (2008). Παιδιά ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Σ. Τρουμπέτα, *Οι ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος-συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες* (σσ. 199-223). Αθήνα: Κριτική.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.



- ΟΕΠΕΚ. (2011). *Υλικό επιμόρφωσης εκπαιδευτικών τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών μαθημάτων*. Ανάκτηση Ιούλιος 25, 2023, από ΟΕΠΕΚ: <http://www.oepk.gr/pdfs/t-Yliko.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Οδηγός για την Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων (βιβλίο για τον καθηγητή)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82(83), 90-96.
- Τζόκας, Σ. (1997). *Η εκπαίδευση στην Καισαριανή, από την εγκατάσταση των προσφύγων*. Αθήνα: Δήμος Καισαριανής.
- Τσιγκάκου, Δ. (2017). *Τα εμπόδια μίας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μία συστημική προσέγγιση (ανέκδοτη διπλωματική εργασία)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Υπουργική Απόφαση 127781/Γ7. (2012). *Οργάνωση και Λειτουργία της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης*. ΦΕΚ 2985/8-11-2012, τεύχ. Β'. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Υπουργική Απόφαση 69734/Γ7. (2003). *Ενισχυτική Διδασκαλία Μαθητών Γυμνασίου*. ΦΕΚ 1301/12-9-2003, τεύχ. Β'. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Χρηστάκης Κ. "Η εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή" (2η εκδ.). Αθήνα: Διάδραση.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτική πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση στην κατεύθυνση Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, εκπονών τη διπλωματική διατριβή μου με τίτλο «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και οι Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα», υπό την επίβλεψη της κυρίας Καρακατσάνη Δέσποινα. Σκοπός της έρευνας μου είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η κατανόηση της προθυμίας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την ιδέα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και παράλληλα θα εντοπιστούν πιθανές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Η απάντηση όλων των ερωτήσεων είναι υποχρεωτική, ενώ εάν θεωρείτε ότι σε κάποιο σημείο αισθάνεστε άβολα μπορεί να αποχωρήσετε από τη διαδικασία συμμετοχής στην έρευνα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη, υπό την έννοια ότι οι απαντήσεις που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς που υπηρετεί αυτή και δε θα δημοσιευθούν χωρίς την έγκρισή σας. Εφόσον το επιθυμείτε, μπορείτε να λάβετε τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας.

Με εκτίμηση,

Αλεξανδρή Αθανασία

A. Προσωπικές πληροφορίες

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

Δεν επιθυμώ να δηλώσω

2. Ηλικία

μικρότερη των 30 ετών

31 ετών έως 40 ετών

41 ετών έως 50 ετών

51 ετών και άνω

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

ΑΕΙ ή πρώην ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Δεύτερο πτυχίο

Άλλο .....

4. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

0 έως 5 έτη

6 έτη έως 10 έτη

11 έτη έως 15 έτη

16 έτη και άνω

5. Υπηρεσιακή κατάσταση

- Οργανική θέση
- Αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός

6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση

- Γενική Εκπαίδευση
- Ειδική Αγωγή
- Άλλο .....

7. Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Σύμφωνο συμβίωσης
- Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση
- Χήρος/α
- Άλλο .....

B. Στοιχεία σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση

8. Γνωρίζετε την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση;

Ναι

Όχι

9. Εάν ναι, τι σημαίνει συμπερίληψη στην εκπαίδευση για εσάς;

Αποδοχή της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση

Ισότητα στην εκπαίδευση

Εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση

Ένταξη

Όλα τα παραπάνω

Άλλο .....

10. Πόσοι μαθητές ή πόσες μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητεύουν κατά μέσο όρο στις αίθουσες διδασκαλίας σας;

Κανένας/Καμία

1 έως 2 μαθητές/ριες

3 έως 4 μαθητές/ριες

5 μαθητές/ριες και άνω

11. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση;

Ναι

Όχι

12. Εάν ναι, τι διάρκεια είχαν τα επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια κατάρτισης τα οποία είχατε παρακολουθήσει;

- Συνολικά μίας ημέρας
- 100 ωρών έως 150 ωρών
- 300 ωρών
- 450 ωρών
- 451 ωρών και άνω

Γ. Αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

13. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητες σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Διαφωνώ Απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ Απόλυτα

14. Στις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση σας, εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας

|                                                                                                                                                                                                | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ουδέτερος/η | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------|-------------|---------|-----------------|
| A. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                        |                 |         |             |         |                 |
| B. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                         |                 |         |             |         |                 |
| Γ. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη «διαχείριση» των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας |                 |         |             |         |                 |

15. Στις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας

|                                                                                                                                                                                                    | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ουδέτερος/η | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------|-------------|---------|-----------------|
| A. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης                                                              |                 |         |             |         |                 |
| B. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες |                 |         |             |         |                 |

16. Στις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τη μαθητεία των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας αναφορικά με τη στάση σας ως εκπαιδευτικός που λειτουργεί για την προώθηση της συμπερίληψης.

Ως εκπαιδευτικός της τάξης Γενικής Εκπαίδευσης

|                                                                                                                                 | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ουδέτερος/η | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------|-------------|---------|-----------------|
| A. είμαι θετικός/ή έναντι των διευρυμένων καθηκόντων μου                                                                        |                 |         |             |         |                 |
| B. επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας                                                                |                 |         |             |         |                 |
| Γ. είμαι πρόθυμος/η να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές ή τις μαθήτριες μου σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης                     |                 |         |             |         |                 |
| Δ. είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα |                 |         |             |         |                 |



17. Στις παρακάτω εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας αναφορικά με την ωφέλεια που εικάζεται ότι προσφέρει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση.

Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να

|                                                                                                                             | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ουδέτερος/η | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------|-------------|---------|-----------------|
| A. επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες         |                 |         |             |         |                 |
| B. επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες               |                 |         |             |         |                 |
| Γ. επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο    |                 |         |             |         |                 |
| Δ. επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο |                 |         |             |         |                 |

18. Στις παρακάτω εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας αναφορικά με τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσετε κατά την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

|                                                                                                                                                                                                                                                                  | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ουδέτερος/η | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------|-------------|---------|-----------------|
| A. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                              |                 |         |             |         |                 |
| B. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                                  |                 |         |             |         |                 |
| Γ. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                                  |                 |         |             |         |                 |
| Δ. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών                                                                                                                                     |                 |         |             |         |                 |
| E. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της επιτυχούς συμπερίληψης στην εκπαίδευση                                                                                                                                        |                 |         |             |         |                 |
| ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσίας μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπερίληψη μαθητών ή μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες |                 |         |             |         |                 |
| Z. Το σχολείο υπηρεσίας μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή ή της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                                                                                                                     |                 |         |             |         |                 |
| H. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου υπηρεσίας μου αντανακλά την ενιαία πρακτική και πολιτική του                                                                                                                                                      |                 |         |             |         |                 |

19. Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Διαφωνώ Απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ Απόλυτα

20. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής

Διαφωνώ Απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ Απόλυτα

21. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά

Διαφωνώ Απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ Απόλυτα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

#### 1. Συντελεστής αξιοπιστίας alpha Cronbach

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,902             | 25         |

#### 2. Σχετικές συχνότητες προσωπικών πληροφοριών

##### 1. Φύλο

|                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ανδρας          | 17        | 10,2    | 10,2          | 10,2               |
| Γυναίκα               | 148       | 89,2    | 89,2          | 99,4               |
| Δεν επιθυμώ να δηλώσω | 1         | ,6      | ,6            | 100,0              |
| Total                 | 166       | 100,0   | 100,0         |                    |

##### 2. Ηλικία

|                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 31 ετών έως 40 ετών | 64        | 38,6    | 38,6          | 38,6               |
| 41 ετών έως 50 ετών       | 50        | 30,1    | 30,1          | 68,7               |
| 51 ετών και άνω           | 17        | 10,2    | 10,2          | 78,9               |
| μικρότερη των 30 ετών     | 35        | 21,1    | 21,1          | 100,0              |
| Total                     | 166       | 100,0   | 100,0         |                    |

### 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

|                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΑΕΙ ή πρώην ΤΕΙ | 60        | 36,1    | 36,1          | 36,1               |
| Άλλο                  | 3         | 1,8     | 2,4           | 38,0               |
| Δεύτερο πτυχίο        | 5         | 3,0     | 3,0           | 41,0               |
| Διδακτορικό           | 4         | 2,4     | 2,4           | 43,4               |
| Μεταπτυχιακό          | 93        | 56,0    | 56,0          | 100,0              |
| Total                 | 166       | 100,0   | 100,0         |                    |

### 4. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

|                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0 έως 5 έτη | 76        | 45,8    | 45,8          | 45,8               |
| 11 έτη έως 15 έτη | 20        | 12,0    | 12,0          | 57,8               |
| 16 έτη και άνω    | 44        | 26,5    | 26,5          | 84,3               |
| 6 έτη έως 10 έτη  | 26        | 15,7    | 15,7          | 100,0              |
| Total             | 166       | 100,0   | 100,0         |                    |

### 5. Υπηρεσιακή κατάσταση

|                                     | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός | 103       | 62,0    | 62,0          | 62,0               |
| Οργανική θέση                       | 63        | 38,0    | 38,0          | 100,0              |
| Total                               | 166       | 100,0   | 100,0         |                    |

### 6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση

|                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Γενική Εκπαίδευση | 132       | 79,5    | 79,5          | 79,5               |
| Vali Ειδική Αγωγή | 33        | 19,9    | 19,9          | 99,4               |
| d Θεατρική Αγωγή  | 1         | ,6      | ,6            | 100,0              |
| Total             | 166       | 100,0   | 100,0         |                    |

### 7. Οικογενειακή κατάσταση

|                              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Άγαμος/η                     | 65        | 39,2    | 39,2          | 39,2               |
| Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση | 9         | 5,4     | 5,4           | 44,6               |
| Vali Έγγαμος/η               | 88        | 53,0    | 53,0          | 97,6               |
| d Σύμφωνο συμβίωσης          | 2         | 1,2     | 1,2           | 98,8               |
| Χήρος/α                      | 2         | 1,2     | 1,2           | 100,0              |
| Total                        | 166       | 100,0   | 100,0         |                    |

### 3. Αντιλήψεις έναντι της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

#### Descriptive Statistics

|                                                                                                                                     | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| 13. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητές σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; | 166 | 1       | 5       | 3,28 | 1,143          |
| Valid N (listwise)                                                                                                                  | 166 |         |         |      |                |

**Descriptive Statistics**

|                                                                                                                                                                                                  | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| 14Α. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                        | 166 | 1       | 5       | 3,44 | ,987           |
| 14Β. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                         | 166 | 1       | 5       | 4,32 | ,771           |
| 14Γ. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη "διαχείριση" των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας | 166 | 1       | 5       | 4,23 | ,808           |
| Valid N (listwise)                                                                                                                                                                               | 166 |         |         |      |                |

**Descriptive Statistics**

|                                                                                                                                                                                                      | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| 15Α. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης                                                              | 166 | 1       | 5       | 3,19 | 1,067          |
| 15Β. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 166 | 1       | 5       | 3,58 | 1,290          |
| Valid N (listwise)                                                                                                                                                                                   | 166 |         |         |      |                |

**Descriptive Statistics**

|                                                                                                                                                                            | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| 16Α. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι θετικός/ή έναντι των διευρυμένων καθηκόντων μου                                                                        | 166 | 1       | 5       | 3,80 | ,929           |
| 16Β. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας                                                                | 166 | 1       | 5       | 3,95 | ,893           |
| 16Γ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές ή τις μαθήτριες μου σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης                     | 166 | 1       | 5       | 4,32 | ,802           |
| 16Δ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα | 166 | 1       | 5       | 4,22 | ,855           |
| Valid N (listwise)                                                                                                                                                         | 166 |         |         |      |                |



**Descriptive Statistics**

|                                                                                                                                                                                                  | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| 17Α. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες         | 166 | 1       | 5       | 4,20 | ,847           |
| 17Β. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες               | 166 | 1       | 5       | 4,01 | ,963           |
| 17Γ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαίδευσης σε κοινωνικό επίπεδο              | 166 | 1       | 5       | 4,31 | ,736           |
| 17Δ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο | 166 | 1       | 5       | 4,20 | ,840           |
| Valid N (listwise)                                                                                                                                                                               | 166 |         |         |      |                |

**Descriptive Statistics**

|                                                                                                                                                   | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| 19. Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 166 | 1       | 5       | 3,01 | 1,003          |
| 20. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση πρόωθης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής               | 166 | 1       | 5       | 3,78 | ,846           |
| 21. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση πρόωθης της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά              | 166 | 1       | 5       | 3,70 | ,818           |
| Valid N (listwise)                                                                                                                                | 166 |         |         |      |                |

**Descriptive Statistics**

|                                                                                                                                                                                                                                                                            | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| 18Α. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                                      | 166 | 1       | 5       | 3,61 | 1,224          |
| 18Β. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                                          | 166 | 1       | 5       | 3,73 | 1,256          |
| 18Γ. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης                                                                                                                                                          | 166 | 1       | 5       | 3,82 | 1,222          |
| 18Δ. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών                                                                                                                                             | 166 | 1       | 5       | 3,56 | 1,218          |
| 18Ε. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της επιτυχούς συμπερίληψης στην εκπαίδευση                                                                                                                                                | 166 | 1       | 5       | 3,92 | 1,167          |
| 18ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσίας μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 166 | 1       | 5       | 3,80 | 1,166          |
| 18Ζ. Το σχολείο υπηρεσίας μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή ή της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                                                                                                                             | 166 | 1       | 5       | 3,64 | 1,221          |
| 18Η. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου υπηρεσίας μου αντανακλά την ενιαία πρακτική και πολιτική του                                                                                                                                                              | 166 | 1       | 5       | 3,37 | 1,218          |
| Valid N (listwise)                                                                                                                                                                                                                                                         | 166 |         |         |      |                |

#### 4. Έλεγχος κανονικότητας

Tests of Normality

|                                                                                                                                                                                                  | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                                                                                                                                                                                  | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| 14Α. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                        | ,269                            | 166 | ,000 | ,880         | 166 | ,000 |
| 14Β. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                         | ,275                            | 166 | ,000 | ,758         | 166 | ,000 |
| 14Γ. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη "διαχείριση" των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας | ,250                            | 166 | ,000 | ,788         | 166 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

|                                                                                                                                                                                                      | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                                                                                                                                                                                      | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| 15Α. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης                                                              | ,209                            | 166 | ,000 | ,906         | 166 | ,000 |
| 15Β. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | ,249                            | 166 | ,000 | ,852         | 166 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

|                                                                                                                                                                                                    | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                                                                                                                                                                                    | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| 17Α. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες           | ,299                            | 166 | ,000 | ,734         | 166 | ,000 |
| 17Β. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                 | ,299                            | 166 | ,000 | ,788         | 166 | ,000 |
| 17Γ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαίδευσης σε κοινωνικό επίπεδο                | ,260                            | 166 | ,000 | ,728         | 166 | ,000 |
| 17Δ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να [επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο] | ,280                            | 166 | ,000 | ,752         | 166 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

|                                                                                                                                                                            | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                                                                                                                                                            | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| 16Α. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι θετικός/ή έναντι των διευρυμένων καθηκόντων μου                                                                        | ,284                            | 166 | ,000 | ,857         | 166 | ,000 |
| 16Β. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας                                                                | ,323                            | 166 | ,000 | ,791         | 166 | ,000 |
| 16Γ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να εναισθητοποιήσω τους μαθητές ή τις μαθήτριες μου σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης                     | ,279                            | 166 | ,000 | ,682         | 166 | ,000 |
| 16Δ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα | ,295                            | 166 | ,000 | ,718         | 166 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

|                                                                                                                                | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                                                                                                                | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| 18Α. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης          | ,238                            | 166 | ,000 | ,870         | 166 | ,000 |
| 18Β. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης              | ,252                            | 166 | ,000 | ,840         | 166 | ,000 |
| 18Γ. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης              | ,264                            | 166 | ,000 | ,825         | 166 | ,000 |
| 18Δ. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών | ,249                            | 166 | ,000 | ,874         | 166 | ,000 |
| 18Ε. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της επιτυχούς συμπερίληψης στην εκπαίδευση    | ,270                            | 166 | ,000 | ,811         | 166 | ,000 |



|                                                                                                                                                                                                                                                                            |      |     |      |      |     |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|------|------|-----|------|
| 18ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσίας μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | ,266 | 166 | ,000 | ,840 | 166 | ,000 |
| 18Ζ. Το σχολείο υπηρεσίας μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή ή της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                                                                                                                             | ,259 | 166 | ,000 | ,859 | 166 | ,000 |
| 18Η. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου υπηρεσίας μου αντανακλά την ενιαία πρακτική και πολιτική του                                                                                                                                                              | ,222 | 166 | ,000 | ,896 | 166 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

|                                                                                                                                                   | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                                                                                                                                   | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| 19. Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | ,234                            | 166 | ,000 | ,901         | 166 | ,000 |
| 20. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής             | ,288                            | 166 | ,000 | ,846         | 166 | ,000 |
| 21. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά            | ,273                            | 166 | ,000 | ,857         | 166 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

|                                                                                                                                     | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                                                                                                                                     | Statistic                       | df  | Sig. | Statistic    | df  | Sig. |
| 13. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητες σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; | ,173                            | 166 | ,000 | ,910         | 166 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

5. Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

5.1 Φύλο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             |                                                                                                                                     |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 13. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητες σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; |
| Chi-Square  | 2,298                                                                                                                               |
| df          | 2                                                                                                                                   |
| Asymp. Sig. | ,317                                                                                                                                |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1. Φύλο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 14Α. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14Β. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14Γ. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη "διαχείριση" των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | ,769                                                                                                                                                      | ,954                                                                                                                                                                     | 2,394                                                                                                                                                                                            |
| df          | 2                                                                                                                                                         | 2                                                                                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                |
| Asymp. Sig. | ,681                                                                                                                                                      | ,620                                                                                                                                                                     | ,302                                                                                                                                                                                             |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1. Φύλο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 15Α. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης | 15Β. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | ,231                                                                                                                                    | ,045                                                                                                                                                                                                 |
| df          | 2                                                                                                                                       | 2                                                                                                                                                                                                    |
| Asymp. Sig. | ,891                                                                                                                                    | ,978                                                                                                                                                                                                 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1. Φύλο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 17Α. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Β. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Γ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές σε κοινωνικό επίπεδο | 17Δ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο] |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 3,470                                                                                                                                                                                    | 2,084                                                                                                                                                                              | 4,848                                                                                                                                                                                 | ,404                                                                                                                                                                                              |
| df          | 2                                                                                                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                  | 2                                                                                                                                                                                     | 2                                                                                                                                                                                                 |
| Asymp. Sig. | ,176                                                                                                                                                                                     | ,353                                                                                                                                                                               | ,089                                                                                                                                                                                  | ,817                                                                                                                                                                                              |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1. Φύλο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 16Α. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης [είμαι θετικός/ή έναντι των διευρυμένων καθηκόντων μου] | 16Β. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης [επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας] | 16Γ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές ή τις μαθήτριες μου σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης | 16Δ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης [είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα] |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 2,011                                                                                                 | ,026                                                                                                          | 1,443                                                                                                                                                  | ,569                                                                                                                                                                         |
| df          | 2                                                                                                     | 2                                                                                                             | 2                                                                                                                                                      | 2                                                                                                                                                                            |
| Asymp. Sig. | ,366                                                                                                  | ,987                                                                                                          | ,486                                                                                                                                                   | ,753                                                                                                                                                                         |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1. Φύλο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 18Α. Ο<br>υλικοτεχνι<br>κός<br>εξοπλισμό<br>ς του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>αποτελεί<br>παράγοντα<br>πετυχημέν<br>ης<br>υιοθέτηση<br>ς της<br>συμπερίλη<br>ψης | 18Β. Η<br>διαμόρφω<br>ση του<br>χώρου του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>αποτελεί<br>παράγοντα<br>πετυχημέν<br>ης<br>υιοθέτηση<br>ς της<br>συμπερίλη<br>ψης | 18Γ. Η<br>οργανωτικ<br>ή<br>κουλτούρα<br>του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>αποτελεί<br>παράγοντα<br>πετυχημέν<br>ης<br>υιοθέτηση<br>ς της<br>συμπερίλη<br>ψης | 18Δ. Η<br>σχολική<br>κοινότητα<br>αναλαμβάν<br>ει<br>πρωτοβου<br>λίες για<br>την<br>εκπαιδευτι<br>κή και<br>κοινωνική<br>συμπερίλη<br>ψη των<br>μαθητών<br>και των<br>μαθητριών | 18Ε. Ο<br>διευθυντής/<br>ρια έχει<br>κομβικό<br>ρόλο στην<br>προσπάθεια<br>προώθησης<br>και<br>υιοθέτηση<br>της<br>επιτυχούς<br>συμπερίλη<br>ψης στην<br>εκπαίδευση | 18ΣΤ. Οι<br>εκπαιδευτι<br>κοί του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>συνεργάζο<br>νται με<br>ουσιαστικ<br>ό τρόπο με<br>τους<br>ειδικούς<br>(κοινωνικό<br>ς<br>λειτουργός<br>,<br>λογοθεραπ<br>ευτής,<br>σχολικός<br>σύμβουλος<br>,<br>ψυχολόγος<br>) οι οποίοι<br>βοηθούν<br>στη<br>συμπερίλη<br>ψη των<br>μαθητών ή<br>των<br>μαθητριών<br>με ειδικές<br>εκπαιδευτι<br>κές<br>ανάγκες | 18Η. Το<br>σχολείο<br>υπηρεσίας<br>μου<br>συνεργάζε<br>ται στενά<br>με την<br>οικογένεια<br>του<br>μαθητή ή<br>της<br>μαθήτριας<br>με ειδικές<br>εκπαιδευτι<br>κές<br>ανάγκες | 18Θ. Το<br>αναλυτικό<br>πρόγραμμ<br>α σπουδών<br>του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>αντανακλά<br>την ενιαία<br>πρακτική<br>και<br>πολιτική<br>του |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | ,887                                                                                                                                                                    | 1,353                                                                                                                                                           | 1,330                                                                                                                                                              | ,912                                                                                                                                                                            | ,091                                                                                                                                                                | ,351                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ,242                                                                                                                                                                          | ,273                                                                                                                                                  |
| df          | 2                                                                                                                                                                       | 2                                                                                                                                                               | 2                                                                                                                                                                  | 2                                                                                                                                                                               | 2                                                                                                                                                                   | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 2                                                                                                                                                                             | 2                                                                                                                                                     |
| Asymp. Sig. | ,642                                                                                                                                                                    | ,508                                                                                                                                                            | ,514                                                                                                                                                               | ,634                                                                                                                                                                            | ,956                                                                                                                                                                | ,839                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ,886                                                                                                                                                                          | ,873                                                                                                                                                  |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1. Φύλο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 19. Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 20. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής | 21. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 1,364                                                                                                                                             | 6,353                                                                                                                                 | 2,120                                                                                                                                  |
| df          | 2                                                                                                                                                 | 2                                                                                                                                     | 2                                                                                                                                      |
| Asymp. Sig. | ,506                                                                                                                                              | ,042                                                                                                                                  | ,346                                                                                                                                   |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1. Φύλο

## 5.2 Ηλικία

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 13. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητες σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 8,114                                                                                                                               |
| df          | 3                                                                                                                                   |
| Asymp. Sig. | ,044                                                                                                                                |

Test Statistics<sup>a,b</sup>

|             | 14Α. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14Β. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14.Γ Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη "διαχείριση" των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας | 15Α.Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης | 15Β. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 6,722                                                                                                                                                     | 2,222                                                                                                                                                                    | 9,914                                                                                                                                                                                            | ,236                                                                                                                                   | 13,471                                                                                                                                                                                               |
| df          | 3                                                                                                                                                         | 3                                                                                                                                                                        | 3                                                                                                                                                                                                | 3                                                                                                                                      | 3                                                                                                                                                                                                    |
| Asymp. Sig. | ,081                                                                                                                                                      | ,528                                                                                                                                                                     | ,019                                                                                                                                                                                             | ,972                                                                                                                                   | ,004                                                                                                                                                                                                 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2. Ηλικία



Test Statistics<sup>a,b</sup>

|             | 17Α. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Β. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Γ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές σε κοινωνικό επίπεδο | 17Δ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 5,815                                                                                                                                                                                    | 5,954                                                                                                                                                                              | 3,219                                                                                                                                                                                 | 8,897                                                                                                                                                                                            |
| df          | 3                                                                                                                                                                                        | 3                                                                                                                                                                                  | 3                                                                                                                                                                                     | 3                                                                                                                                                                                                |
| Asymp. Sig. | ,121                                                                                                                                                                                     | ,114                                                                                                                                                                               | ,359                                                                                                                                                                                  | ,031                                                                                                                                                                                             |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2. Ηλικία

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 16Α. Ως<br>εκπαιδευτικός της<br>Γενικής<br>Εκπαίδευσης είμαι<br>θετικός/ή έναντι<br>των διευρυμένων<br>καθηκόντων μου | 16Β. Ως<br>εκπαιδευτικός<br>της Γενικής<br>Εκπαίδευσης<br>επιθυμώ να<br>υλοποιήσω ένα<br>εξατομικευμένο<br>πρόγραμμα<br>διδασκαλίας | 16Γ. Ως<br>εκπαιδευτικός της<br>Γενικής<br>Εκπαίδευσης είμαι<br>πρόθυμος/η να<br>ευαισθητοποιήσω<br>τους μαθητές ή τις<br>μαθήτριες μου<br>σχετικά με το θέμα<br>της συμπερίληψης | 16Δ. Ως<br>εκπαιδευτικός της<br>Γενικής<br>Εκπαίδευσης είμαι<br>πρόθυμος/η να<br>συμμετάσχω σε<br>ενδοϋπηρεσιακά<br>προγράμματα<br>εκπαίδευσης και<br>κατάρτισης και σε<br>άλλα επιμορφωτικά<br>προγράμματα |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 4,273                                                                                                                 | 13,468                                                                                                                              | 7,048                                                                                                                                                                             | 5,074                                                                                                                                                                                                       |
| df          | 3                                                                                                                     | 3                                                                                                                                   | 3                                                                                                                                                                                 | 3                                                                                                                                                                                                           |
| Asymp. Sig. | ,233                                                                                                                  | ,004                                                                                                                                | ,070                                                                                                                                                                              | ,166                                                                                                                                                                                                        |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2. Ηλικία

Test Statistics<sup>a,b</sup>

|            | 18Α. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριλήψης | 18Β. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριλήψης | 18Γ. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριλήψης | 18Δ. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική ή συμπεριλήψης των μαθητών και των μαθητριών | 18Ε. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της επιτυχούς συμπεριλήψης στην εκπαίδευση | 18ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσίας μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπεριλήψης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 18Ζ. Το σχολείο υπηρεσίας μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή ή μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 18Η. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου υπηρεσίας μου αντανακλά την ενιαία πρακτική και πολιτική του |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square | 1,577                                                                                                                 | ,506                                                                                                              | 1,729                                                                                                             | 4,542                                                                                                                             | 2,351                                                                                                                       | 3,063                                                                                                                                                                                                                                                                       | 1,199                                                                                                                      | 6,507                                                                                                         |
| df         | 3                                                                                                                     | 3                                                                                                                 | 3                                                                                                                 | 3                                                                                                                                 | 3                                                                                                                           | 3                                                                                                                                                                                                                                                                           | 3                                                                                                                          | 3                                                                                                             |

|                 |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Asymp<br>. Sig. | ,665 | ,918 | ,631 | ,209 | ,503 | ,382 | ,753 | ,089 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2. Ηλικία

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 19. Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 20. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής | 21. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 9,136                                                                                                                                             | 11,176                                                                                                                                | 5,055                                                                                                                                  |
| df          | 3                                                                                                                                                 | 3                                                                                                                                     | 3                                                                                                                                      |
| Asymp. Sig. | ,028                                                                                                                                              | ,011                                                                                                                                  | ,168                                                                                                                                   |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2. Ηλικία

### 5.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 13. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητες σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; | 14Α. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14Β. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14Γ. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη "διαχείριση" των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 7,397                                                                                                                               | 6,506                                                                                                                                                     | 2,971                                                                                                                                                                    | 3,445                                                                                                                                                                                            |
| df          | 4                                                                                                                                   | 4                                                                                                                                                         | 4                                                                                                                                                                        | 4                                                                                                                                                                                                |
| Asymp. Sig. | ,116                                                                                                                                | ,164                                                                                                                                                      | ,563                                                                                                                                                                     | ,486                                                                                                                                                                                             |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 15Α. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης | 15Β. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 4,914                                                                                                                                   | 4,572                                                                                                                                                                                                |
| df          | 4                                                                                                                                       | 4                                                                                                                                                                                                    |
| Asymp. Sig. | ,296                                                                                                                                    | ,334                                                                                                                                                                                                 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 16Α. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι θετικός/ή έναντι των διευρυμένων καθηκόντων μου | 16Β. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας | 16Γ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές ή τις μαθήτριες μου σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης | 16Δ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 7,674                                                                                               | 6,500                                                                                                       | 5,294                                                                                                                                                  | 6,149                                                                                                                                                                      |
| df          | 4                                                                                                   | 4                                                                                                           | 4                                                                                                                                                      | 4                                                                                                                                                                          |
| Asymp. Sig. | ,104                                                                                                | ,165                                                                                                        | ,258                                                                                                                                                   | ,188                                                                                                                                                                       |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 17Α. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Β. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Γ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο | 17Δ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 4,535                                                                                                                                                                                    | 2,513                                                                                                                                                                              | 5,585                                                                                                                                                                                         | 6,099                                                                                                                                                                                            |
| df          | 4                                                                                                                                                                                        | 4                                                                                                                                                                                  | 4                                                                                                                                                                                             | 4                                                                                                                                                                                                |
| Asymp. Sig. | ,338                                                                                                                                                                                     | ,642                                                                                                                                                                               | ,232                                                                                                                                                                                          | ,192                                                                                                                                                                                             |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Test Statistics<sup>a,b</sup>

|             | 18Α. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσί μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης | 18Β. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσί μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης | 18Γ. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσί μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπερίληψης | 18Δ. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών | 18Ε. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης επιτυχούς συμπερίληψης στην εκπαίδευση | 18ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσί μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 18Ζ. Το σχολείο υπηρεσί μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή ή της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 18Η. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου υπηρεσί μου αντανακλά την ενιαία πρακτική και πολιτική του |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 5,127                                                                                                               | 5,470                                                                                                           | 4,979                                                                                                           | 2,026                                                                                                                          | 2,665                                                                                                                   | 2,665                                                                                                                                                                                                                                                                    | 3,850                                                                                                                        | 3,502                                                                                                       |
| df          | 4                                                                                                                   | 4                                                                                                               | 4                                                                                                               | 4                                                                                                                              | 4                                                                                                                       | 4                                                                                                                                                                                                                                                                        | 4                                                                                                                            | 4                                                                                                           |
| Asymp. Sig. | ,275                                                                                                                | ,242                                                                                                            | ,289                                                                                                            | ,731                                                                                                                           | ,615                                                                                                                    | ,615                                                                                                                                                                                                                                                                     | ,427                                                                                                                         | ,478                                                                                                        |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 19. Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 20. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής | 21. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 4,409                                                                                                                                             | 1,407                                                                                                                                 | ,241                                                                                                                                   |
| df          | 4                                                                                                                                                 | 4                                                                                                                                     | 4                                                                                                                                      |
| Asymp. Sig. | ,353                                                                                                                                              | ,843                                                                                                                                  | ,993                                                                                                                                   |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

#### 5.4 Ειδικότητα στην εκπαίδευση

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 13. Θεωρείτε ότι μπορείτε να εμπιστευτείτε τις ικανότητες σας και να διδάξετε μαθητές ή μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; | 14Α. Το εκπαιδευτικό μου επίπεδο είναι κατάλληλο ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14Β. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 14Γ. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη "διαχείριση" των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της αίθουσας |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 16,811                                                                                                                              | 16,278                                                                                                                                                    | ,466                                                                                                                                                                     | ,323                                                                                                                                                                                             |
| df          | 2                                                                                                                                   | 2                                                                                                                                                         | 2                                                                                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                |
| Asymp. Sig. | ,000                                                                                                                                | ,000                                                                                                                                                      | ,792                                                                                                                                                                     | ,851                                                                                                                                                                                             |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**



|             |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 15Α. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης | 15Β. Οι μαθητές ή οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες |
| Chi-Square  | ,959                                                                                                                                    | 8,797                                                                                                                                                                                                |
| df          | 2                                                                                                                                       | 2                                                                                                                                                                                                    |
| Asymp. Sig. | ,619                                                                                                                                    | ,012                                                                                                                                                                                                 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             |                                                                                                     |                                                                                                             |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                            |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 16Α. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι θετικός/ή έναντι των διευρυμένων καθηκόντων μου | 16Β. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης επιθυμώ να υλοποιήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας | 16Γ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές ή τις μαθήτριες μου σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης | 16Δ. Ως εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα |
| Chi-Square  | 1,398                                                                                               | 2,268                                                                                                       | ,776                                                                                                                                                   | ,424                                                                                                                                                                       |
| df          | 2                                                                                                   | 2                                                                                                           | 2                                                                                                                                                      | 2                                                                                                                                                                          |
| Asymp. Sig. | ,497                                                                                                | ,322                                                                                                        | ,678                                                                                                                                                   | ,809                                                                                                                                                                       |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση

Test Statistics<sup>a,b</sup>

|             | 17Α. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Β. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 17Γ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαίδευσης σε κοινωνικό επίπεδο | 17Δ. Ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών ή των μαθητριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό επίπεδο |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | ,611                                                                                                                                                                                     | ,090                                                                                                                                                                               | ,863                                                                                                                                                                                | ,720                                                                                                                                                                                             |
| df          | 2                                                                                                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                  | 2                                                                                                                                                                                   | 2                                                                                                                                                                                                |
| Asymp. Sig. | ,737                                                                                                                                                                                     | ,956                                                                                                                                                                               | ,650                                                                                                                                                                                | ,698                                                                                                                                                                                             |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση

Test Statistics<sup>a,b</sup>

|             | 18Α. Ο<br>υλικοτεχνι<br>κός<br>εξοπλισμός<br>του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>αποτελεί<br>παράγοντα<br>πετυχημέν<br>ης<br>υιοθέτησης<br>της<br>συμπερίλη<br>ψης | 18Β. Η<br>διαμόρφωσ<br>η του<br>χώρου του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>αποτελεί<br>παράγοντα<br>πετυχημέν<br>ης<br>υιοθέτησης<br>της<br>συμπερίλη<br>ψης | 18Γ. Η<br>οργανωτικ<br>ή<br>κουλτούρα<br>του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>αποτελεί<br>παράγοντα<br>πετυχημέν<br>ης<br>υιοθέτησης<br>της<br>συμπερίλη<br>ψης | 18Δ. Η<br>σχολική<br>κοινότητα<br>αναλαμβάν<br>ει<br>πρωτοβουλ<br>ίες για την<br>εκπαιδευτι<br>κή και<br>κοινωνική<br>συμπερίλη<br>ψη των<br>μαθητών<br>και των<br>μαθητριών | 18Ε. Ο<br>διευθυντής<br>/ρια έχει<br>κομβικό<br>ρόλο στην<br>προσπάθει<br>α<br>προώθησης<br>και<br>υιοθέτηση<br>της<br>επιτυχούς<br>συμπερίλη<br>ψης στην<br>εκπαίδευση | 18ΣΤ. Οι<br>εκπαιδευτι<br>κοί του<br>σχολείου<br>υπηρεσίας<br>μου<br>συνεργάζο<br>νται με<br>ουσιαστικό<br>τρόπο με<br>τους<br>ειδικούς<br>(κοινωνικό<br>ς<br>λειτουργός,<br>λογοθεραπ<br>ευτής,<br>σχολικός<br>σύμβουλος<br>,<br>ψυχολόγος<br>) οι οποίοι<br>βοηθούν<br>στη<br>συμπερίλη<br>ψη των<br>μαθητών ή<br>των<br>μαθητριών<br>με ειδικές<br>εκπαιδευτι<br>κές<br>ανάγκες | 18Ζ. Το<br>σχολείο<br>υπηρεσίας<br>μου<br>συνεργάζετ<br>αι στενά με<br>την<br>οικογένεια<br>του μαθητή<br>ή της<br>μαθήτριας<br>με ειδικές<br>εκπαιδευτι<br>κές<br>ανάγκες | 18Η. Το<br>αναλυτικ<br>ό<br>πρόγραμ<br>μα<br>σπουδών<br>του<br>σχολείου<br>υπηρεσία<br>ς μου<br>αντανακ<br>λά την<br>ενιαία<br>πρακτική<br>και<br>πολιτική<br>του |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 1,218                                                                                                                                                                 | 2,563                                                                                                                                                          | 3,982                                                                                                                                                             | 1,734                                                                                                                                                                        | 3,500                                                                                                                                                                   | ,914                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 2,203                                                                                                                                                                      | 3,922                                                                                                                                                             |
| df          | 2                                                                                                                                                                     | 2                                                                                                                                                              | 2                                                                                                                                                                 | 2                                                                                                                                                                            | 2                                                                                                                                                                       | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 2                                                                                                                                                                          | 2                                                                                                                                                                 |
| Asymp. Sig. | ,544                                                                                                                                                                  | ,278                                                                                                                                                           | ,137                                                                                                                                                              | ,420                                                                                                                                                                         | ,174                                                                                                                                                                    | ,633                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ,332                                                                                                                                                                       | ,141                                                                                                                                                              |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

|             | 19. Η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνική της μέριμνα συνδράμουν προς τη συμπερίληψη των μαθητών ή των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 20. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης και υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αρκετά ελλιπής | 21. Η νομοθεσία της Ελλάδας αναφορικά με την περίπτωση προώθησης της υιοθέτησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται σωστά |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chi-Square  | 7,659                                                                                                                                             | ,437                                                                                                                                  | ,398                                                                                                                                   |
| df          | 2                                                                                                                                                 | 2                                                                                                                                     | 2                                                                                                                                      |
| Asymp. Sig. | ,022                                                                                                                                              | ,804                                                                                                                                  | ,819                                                                                                                                   |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Ειδικότητα στην εκπαίδευση