



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών  
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και γονέων της  
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση  
παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική τάξη**

POST GRADUATE THESIS

**Attitudes and perceptions of teachers and parents of secondary educa-  
tion for the co-education of children with special learning needs in the  
general classroom**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

**Βασίλειος Γκάγκας**

Vasileios Gkagkas

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Δρ. Παναγιωτακοπούλου Ιωάννα - Σταματίνα**

Dr. Panagiotakopoulou Ioanna - Stamatina

ΑΙΓΑΛΕΩ / AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**Attitudes and perceptions of teachers and parents of secondary education for the co-education of children with special learning needs in the general classroom**



Vasileios Gkagkas  
AM20025  
vasileios.gkagkas@gmail.com

FIRST SUPERVISOR  
Dr. Panagiotakopoulou Ioanna - Stamatina

SECOND SUPERVISOR  
Dr. Konstanti Ourania


AIGALEO 2022

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος **Βασίλειος Γκάγκας** του **Αποστόλου** με αριθμό μητρώου **20025** φοιτητής του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο Δηλών

Βασίλειος  
Γκάγκας 

## **Ευχαριστίες**

Αυτή η μεταπτυχιακή εργασία αφιερώνεται σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες μου που είχα την τύχη να γνωρίσω, και που τις ανάγκες τους υπηρετώ τόσα χρόνια με τη διδασκαλία μου. Όλοι αυτοί είναι η πραγματική δύναμη που μου δίνει ώθηση να συνεχίσω να προσφέρω. Αφιερωμένη στους μαθητές λοιπόν.

Επίσης ευχαριστώ από καρδιάς τη Δρ. Παναγιωτακοπούλου Ιωάννα-Σταματίνα για τη βοήθεια της και την καθοδήγηση την οποία μου παρείχε όταν τη χρειαζόμουν. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις καθηγήτριες και καθηγητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την υψηλή κατάρτιση που διαθέτουν όπως επίσης και για το υψηλό επίπεδο σπουδών που μου προσέφεραν. Επίσης τους ευχαριστώ για την αφοσίωση, τη μέριμνα και τη διαρκή προσωπική βοήθεια που λάμβανα από αυτούς, καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης μου στο Πανεπιστήμιο.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη σύντροφο μου, Αγγελική, για την ένθερμη και συνεχή ψυχολογική στήριξη που μου παρείχε καθώς και τον Ερμή, Άρτεμις και Άρη που μου άνοιξαν νέους ορίζοντες στη ζωή. Σας ευχαριστώ.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή κοινωνικά προβλήματα στη γενική τάξη επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες.

**Σκοπός:** Η διερεύνηση μέσω ποσοτικής έρευνας των παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική τάξη. Επίσης, μέσω της έρευνας μας αποσκοπούμε στη μελέτη της επίδρασης και άλλων παραγόντων οι οποίοι δημιουργούν μια βιβλιογραφική σύγχυση και που σε κάποιες έρευνες εμφανίζονται να συνδέονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και σε κάποιες άλλες όχι, όπως π.χ. το φύλο, η πείρα των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, η θέση που οι εκπαιδευτικοί κατέχουν στο σχολείο όπου εργάζονται, οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη, οι κοινωνικό-πολιτικές τους απόψεις, οι πόροι που τους παρέχονται από το υπουργείο κ.α.

**Μέθοδος:** Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης αρχικά καταγράφηκαν τα ευρήματα ελληνικών και διεθνών ερευνών σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και στη συνέχεια μέσω ποσοτικής έρευνας διερευνήθηκαν πιθανοί συσχετισμοί μεταξύ των παραγόντων που φαίνεται βιβλιογραφικά ότι διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών στη γενική τάξη.

**Αποτελέσματα:** Επιβεβαιώθηκε η εσωτερική αξιοπιστία του εργαλείου της έρευνας που χρησιμοποιήσαμε και αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συνεκπαίδευση παιδιών στη γενική τάξη με τη χρήση επαγωγικών εργαλείων (Pearson Correlation, t-test για ανεξάρτητα δείγματα, One Way Anova, Oost hoc LSD Analysis).

**Συμπεράσματα:** Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή με κοινωνικές ιδιαιτερότητες με μαθητές της γενικής τάξης με υψηλές τιμές στάσεων (άνω του μετρίου) στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Το δείγμα των εκπαιδευτικών διατύπωσε υψηλότερες στάσεις ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με σωματικές αναπηρίες ή με κοινωνικές δυσκολίες σε σχέση τη συνεκπαίδευση μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις ή και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι γονείς του δείγματος εμφανίζουν άνω του μετρίου θετικές στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση σε κάθε παράγοντα του

ερωτηματολογίου. Οι γονείς εμφανίζουν υψηλότερες θετικές στάσεις για τη συνεκπαίδευση όταν η συνεκπαίδευση αφορά μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν σωματικές αναπηρίες ή και κοινωνικές δυσκολίες. Ακολουθούν οι στάσεις οι οποίες αφορούν τη συνεκπαίδευση μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις και προβλήματα συμπεριφοράς. Η αποδοχή της συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες οδηγεί στην αποδοχή της συνεκπαίδευσης μαθητών και με έτερες κοινωνικές δυσκολίες οι οποίες μπορεί να επηρεάζονται από πολλαπλούς παράγοντες (οι οποίοι δεν μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία). Οι γυναίκες γονείς εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά αυξημένες στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση ατόμων με σωματικές αναπηρίες. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αυξημένες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παρακολουθήσει. Αυτό ανιχνεύθηκε σε δύο από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου «Στάσεις». Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, η ηλικία τους και η ειδικότητα τους δεν φάνηκε να επιδρά στις στάσεις τους.

Η κοινωνική ομάδα 1 (εκπαιδευτικοί) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς), η κοινωνική ομάδα 2 (γονείς) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς) και η κοινωνική ομάδα 3 (εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα γονείς) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς).

Σημαντικές στατιστικές διαφορές εντοπίστηκαν και στο φύλο των συμμετεχόντων, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις σε σχέση με τους άνδρες σε τρεις από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου της έρευνας «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις», «Προβλήματα Συμπεριφοράς», «Κοινωνικές Δυσκολίες». Ανιχνεύθηκε σημαντικά στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις όσων συμμετεχόντων είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη ή τη συνεκπαίδευση σε δύο από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις», «Προβλήματα Συμπεριφοράς». Επίσης φάνηκε ότι οι μέσες τιμές όλων των παραγόντων των στάσεων για όσους συμμετέχοντες έχουν «στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες» εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές αυξημένες διαφορές σε σχέση με όσους δεν έχουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουμε και αναφορικά με τη γνώση ή όχι

μέρους (ή ολόκληρου) του νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

**Λέξεις κλειδιά:** Συνεκπαίδευση, ειδικά αγωγή, γονείς, εκπαιδευτικοί

## **Abstract**

**Introduction:** The attitudes and perceptions of both teachers and parents regarding the co-education of students with disabilities or social problems in the general classroom are influenced by several factors.

**Purpose:** This investigation uses quantitative approach of the factors that shape the attitudes of teachers and parents of secondary education towards the co-education of children with special learning needs in the general classroom. Also, through our research we aim at the study of the influence of other factors which create a bibliographic confusion and which in some researches appear to be related to the attitudes of teachers and in others not, such as e.g. gender, teachers' experience in special education, the position that teachers hold in the school where they work, their beliefs about inclusion, their socio-political views, the resources provided by the ministry, etc.

**Method:** We carried out a bibliographic search on the research questions and the findings of Greek and international research were first recorded. Then through quantitative research, we investigated possible correlations between the factors that seem to shape the attitudes of teachers and parents regarding the inclusive education.

**Results:** The internal reliability of the research tool we used was confirmed through statistically significant dependencies of the factors influencing the attitudes of teachers and parents for the inclusion of children in the general classroom. Also we used induction tools to investigate out hypothesis (Pearson Correlation, t-test for independent samples, One Way Anova, Oost hoc LSD Analysis).

**Discussion:** Teachers and parents are positive about the co-education of students with disabilities, special learning difficulties or social peculiarities with students of the general class with high attitudes (above average) in the four factors of the questionnaire. The sample of teachers expressed higher attitudes towards the co-education of students with physical disabilities or social difficulties in relation to the co-education of students who show reduced school performance or even behavioral problems. Parents in the sample show above average positive attitudes about inclusive education in each factor of the questionnaire. Parents show higher positive attitudes towards inclusive education when inclusive education concerns students who have physical disabilities or social difficulties. The following are the attitudes that concern the co-education of students who show reduced school performance and behavioral problems. Acceptance of co-education of students with disabilities



leads to acceptance of co-education of students with other social difficulties which may be influenced by multiple factors (which have not been studied in this paper). Female parents show statistically significantly increased attitudes towards the co-education of people with physical disabilities. Statistically significant increased differences were found between teachers who had attended some special or inclusive training, as opposed to teachers who had not attended. This was detected in two of the four factors of the "Stances" questionnaire. The previous service of the teachers, their age and their specialty did not seem to affect their attitudes.

Social group 1 (teachers) show higher attitudes than social group 4 (neither teachers nor parents), social group 2 (parents) show higher attitudes than social group 4 (neither teachers nor parents) and social group 3 (teachers and parents at the same time) show higher attitudes than social group 4 (neither teachers nor parents).

Significant statistical differences were also found in the gender of the participants, with women showing higher attitudes than men in three of the four factors of the research questionnaire "Reduced School Performance", "Behavioral Problems", "Social Difficulties". A statistically significant difference was found in the attitudes of participants who had attended some training related to the inclusion or co-education in two of the four factors of the questionnaire "Reduced School Performance", "Behavioral Problems". It also appeared that the mean values of all the factors of attitudes for those participants who have a "close family member with a disability" show statistically significant increased differences compared to those who do not have a disabled person in the close family environment. We come to similar findings regarding the knowledge or not of part (or the whole) of the legal framework regarding special education and training in Greece.

**Key words:** Co-education, disability, school

## Πίνακας περιεχομένων

<i>Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας</i> .....	<i>iii</i>
<i>Ευχαριστίες</i> .....	<i>iv</i>
<i>Περίληψη</i> .....	<i>v</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>viii</i>
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή .....	3
Κεφάλαιο 2. Από την Ειδική Αγωγή, προς την Ειδική Εκπαίδευση «Ένα ταξίδι με απώτερο προορισμό τη Συνεκπαίδευση» .....	4
2.1 Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας.....	4
2.2 Μελέτη των διαφορών των τριών μοντέλων.....	5
2.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας .....	6
2.4 Εννοιολογικός προσδιορισμός της συνεκπαίδευσης .....	7
2.5 Τρόποι εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.....	8
2.6 Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	9
2.7 Προϋποθέσεις της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.....	10
2.8 Οφέλη, περιορισμοί και δυσκολίες εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.....	11
Κεφάλαιο 3. Στάσεις και αντιλήψεις εμπλεκομένων στη Συνεκπαίδευση.....	13
3.1 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση .....	13
3.1.1 Παράγοντες «μέσα από την τάξη» που καθορίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση.....	14
3.1.2 Παράγοντες «πέρα από την τάξη» οι οποίοι διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.....	17
3.2 Στάσεις και αντιλήψεις γονέων για τη συνεκπαίδευση .....	17
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας.....	21
4.1 Μέσα συλλογής δεδομένων (εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας).....	21
4.2 Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίου και διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	24
4.3 Δείγμα.....	25
4.4 Στατιστική ανάλυση .....	26
5. Αποτελέσματα.....	26
5.1 Περιγραφική στατιστική.....	26
Αποτελέσματα αναφορικά με το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί) .....	30
Αποτελέσματα αναφορικά με το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς).....	35
5.2 Επαγωγική στατιστική.....	48
Αποτελέσματα αναφορικά με το 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί) .....	48
Αποτελέσματα αναφορικά με το 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί) .....	55
Αποτελέσματα αναφορικά με το 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί) .....	56
Αποτελέσματα αναφορικά με το 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς).....	59
Αποτελέσματα αναφορικά με το 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς).....	61
Αποτελέσματα αναφορικά με το 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς).....	62

5.3 Επιπλέον επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς) .....	65
5.4 Επιπλέον επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων για το γενικό δείγμα (ΟΛΕΣ ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ Α+Β+Γ+Δ) .....	66
6. Συμπεράσματα.....	82
6.1 Συμπεράσματα αναφορικά με το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	82
6.2 Συμπεράσματα αναφορικά με το 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	83
6.3 Συμπεράσματα αναφορικά με το 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	84
6.4 Συμπεράσματα αναφορικά με το 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	86
6.5 Συμπεράσματα από τις επιπλέον επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων .....	88
7. Επίλογος.....	90
8. Αναφορές .....	91
Παράρτημα .....	102
Α. Ερωτηματολόγιο Στάσεων Εκπαιδευτικών και Γονέων για τη συνεκπαίδευση .....	102

## Πίνακας περιεχομένων πινάκων

Πίνακας 1	Η κατανομή του δείγματος της έρευνας σε τέσσερις ομάδες .....	25
Πίνακας 2	Ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών .....	26
Πίνακας 3	Κατανομή της ειδικότητας των εκπαιδευτικών .....	27
Πίνακας 4	Επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών .....	28
Πίνακας 5	Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών .....	28
Πίνακας 6	Στάσεις εκπαιδευτικών .....	30
Πίνακας 7	Ηλικιακή κατανομή Γονέων .....	33
Πίνακας 8	Επίπεδο μόρφωσης γονέων .....	34
Πίνακας 9	Στάσεις Γονέων .....	36
Πίνακας 10	Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) ...	38
Πίνακας 11	Επίπεδο μόρφωσης των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) ...	39
Πίνακας 12	Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) .....	40
Πίνακας 13	Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) .....	43
Πίνακας 14	Επίπεδο μόρφωσης των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) .....	44
Πίνακας 15	Οι Στάσεις ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) .....	46
Πίνακας 16	Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των τεσσάρων παραγόντων .....	54
Πίνακας 17	Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τους τέσσερις παράγοντες .....	54
Πίνακας 18	Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των δύο φύλων .....	56
Πίνακας 19	Έλεγχος για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων πριν την μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους .....	57
Πίνακας 20	Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους .....	57
Πίνακας 21	Έλεγχος για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων πριν την μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση του επιπέδου μόρφωσης των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους .....	58
Πίνακας 22	Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση του επιπέδου μόρφωσης των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους .....	59
Πίνακας 23	Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των τεσσάρων παραγόντων .....	60
Πίνακας 24	Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τους τέσσερις παράγοντες των Στάσεων .	60
Πίνακας 25	Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή .....	63
Πίνακας 26	Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή .....	63
Πίνακας 27	Έλεγχος για την κανονικότητα των διακυμάνσεων .....	66
Πίνακας 28	Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης του γενικού δείγματος και την επίδραση του στις στάσεις του .....	67
Πίνακας 29	Έλεγχος για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων .....	68
Πίνακας 30	Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης σχετικά με την κοινωνική ομάδα και την επίδραση στις στάσεις .....	69
Πίνακας 31	Ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (LSD post-hoc multiple comparisons) .....	69
Πίνακας 32	Μέσοι όροι των τεσσάρων παραγόντων των Στάσεων .....	71

<b>Πίνακας 33</b> Τεστ του Levene πριν το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών.....	73
<b>Πίνακας 34</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών .....	74
<b>Πίνακας 35</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών .....	74
<b>Πίνακας 36</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή και αυτούς που δεν είχαν	76
<b>Πίνακας 37</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή και αυτούς που δεν είχαν	77
<b>Πίνακας 38</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που έχουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες και αυτούς που δεν έχουν .....	78
<b>Πίνακας 39</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που έχουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες και αυτούς που δεν έχουν .....	79
<b>Πίνακας 40</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων για όσους γνωρίζουν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και για όσους δεν το γνωρίζουν.....	80
<b>Πίνακας 41</b> Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων για όσους γνωρίζουν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και για όσους δεν το γνωρίζουν .....	81

## Πίνακας περιεχομένων γραφημάτων

<b>Γράφημα 1</b> Ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών .....	27
<b>Γράφημα 2</b> Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών .....	29
<b>Γράφημα 3</b> Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες»	31
<b>Γράφημα 4</b> Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις».....	32
<b>Γράφημα 5</b> Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» .....	32
<b>Γράφημα 6</b> Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες»	33
<b>Γράφημα 7</b> Ηλικιακή κατανομή Γονέων .....	34
<b>Γράφημα 8</b> Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» .....	36
<b>Γράφημα 9</b> Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» .....	37
<b>Γράφημα 10</b> Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς»	37
<b>Γράφημα 11</b> Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες».....	38
<b>Γράφημα 12</b> Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς)..	39
<b>Γράφημα 13</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» .....	41
<b>Γράφημα 14</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» .....	41
<b>Γράφημα 15</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» .....	42
<b>Γράφημα 16</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» .....	42
<b>Γράφημα 17</b> Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) .....	44
<b>Γράφημα 18</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες».....	46
<b>Γράφημα 19</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις».....	47
<b>Γράφημα 20</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς».....	47
<b>Γράφημα 21</b> Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» .....	48
<b>Γράφημα 22</b> Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Σωματικές Αναπηρίες» .....	49
<b>Γράφημα 23</b> Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «Σωματικές Αναπηρίες» .....	49
<b>Γράφημα 24</b> Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνικές Δυσκολίες» και «Σωματικές Αναπηρίες» .....	50
<b>Γράφημα 25</b> Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» .....	50
<b>Γράφημα 26</b> Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνικές Δυσκολίες» και «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» .....	51
<b>Γράφημα 27</b> Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνικές Δυσκολίες» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς» .....	51

<b>Γράφημα 28</b>	Boxplot για τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» .....	52
<b>Γράφημα 29</b>	Boxplot για τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» .....	52
<b>Γράφημα 30</b>	Boxplot για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» .....	53
<b>Γράφημα 31</b>	Boxplot για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» .....	53
<b>Γράφημα 32</b>	Κατανομή του παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» .....	71
<b>Γράφημα 33</b>	Κατανομή του παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» .....	72
<b>Γράφημα 34</b>	Κατανομή του παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» .....	72
<b>Γράφημα 35</b>	Κατανομή του παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» .....	73

## Πρόλογος

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες ξεκίνησε τον προηγούμενο αιώνα αρχικά μέσω της σύστασης σχολείων τα οποία λειτουργούσαν σε καθεστώς ασύλου (Karagiannis et al., 1996). Στη συνέχεια, λόγω της καθιέρωσης της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν ειδικές τάξεις και σχολεία για τους μαθητές οι οποίοι αδυνατούσαν να ακολουθήσουν την τυπική εκπαίδευση (Τζουριάδου, 2000). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξει έντονη διάκριση ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούσαν στα τυπικά σχολεία και σε όσους φοιτούσαν στις ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία (Karagiannis et al., 1996).

Από τη δεκαετία του 1980, σε μια γενικότερη τάση αποστιγματισμού, η πολιτεία ξεκίνησε να αντιμετωπίζει τα άτομα που διαθέτουν αναπηρίες ως άτομα που χρήζουν κατάλληλης εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ζωής. Έτσι σημειώθηκε η έντονη διάθεση αυτοί οι μαθητές να εκπαιδεύονται μαζί τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην ίδια σχολική τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998; Karagiannis et al., 1996). Έτσι, σιγά-σιγά οδηγηθήκαμε στη δημιουργία σχολείων με τη φιλοσοφία της προώθησης της ένταξης και της παροχής του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης σε όλους τους μαθητές (Σούλης, 2002; Τάφα, 1997). Η εξέλιξη αυτής της τάσης είναι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, κατά την οποία ανεξαιρέτως όλοι οι μαθητές είτε έχουν είτε όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στο ίδιο γενικό σχολείο (Τάφα, 1997). Όμως σε αυτό το σχολείο εφαρμόζονται εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες έχουν ως στόχο τους να καλύπτουν πολύπλευρα τις ανάγκες των μαθητών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους (Brodin & Lindstrand, 2007; Σούλης, 2002).

Η ένταξη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα δεν προήλθε από κάποιο κίνημα αλλά από την αναγκαιότητα ευθυγράμμισης με αντίστοιχες ευρωπαϊκές πρακτικές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Η απαρχή έγινε με τον νόμο 2817/2000 ο οποίος σηματοδότησε τη Συμπερίληψη στην Ελλάδα. Αυτό έγινε καθώς τέθηκε το γενικό σχολείο ως το «φυσικό» περιβάλλον εκπαίδευσης των μαθητών έχοντας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, η ορολογία «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αντικατέστησε τον όρο «ειδικές ανάγκες» και συνέβη μετονομασία των «ειδικών τμημάτων» σε «τμήματα ένταξης» χωρίς όμως να αλλάξει σε ουσιαστικό βαθμό η λειτουργία τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Τα τμήματα ένταξης εξακολούθησαν να αποτελούν έναν τρόπο εκπαίδευσης που



απομάκρυνε τους μαθητές από τη γενική τάξη, σαν συνέπεια της αντίληψης ότι η γενική τάξη διαταράσσεται από τις μεταρρυθμίσεις της ειδικής αγωγής (Zoniou-Sideri et al., 2005). Έτσι ο «Σχεδιασμός για όλους» ενώ θεωρήθηκε απαραίτητος, δεν υλοποιήθηκε στην πράξη. Συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν διαφοροποιήθηκαν, οι τάξεις παρέμειναν υπεράριθμες, δεν αναβαθμίστηκε το εκπαιδευτικό υλικό και η υλικοτεχνική τους υποδομή, δεν επικαιροποιήθηκαν οι μέθοδοι διδασκαλίας, και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πλέον επιμορφώνονται ανεπαρκώς σε θέματα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή (Kourkoutas et. al., 2017).

Επιπλέον, ο τελευταίος νόμος (Ν. 3699/2008, άρθρο 1) συντηρεί την αντίληψη της αναπηρίας ως ελάττωμα, καθώς παραδέχεται την αναπηρία ως ένα γεγονός που μπορεί να συμβεί φυσικά στην ανθρώπινη ύπαρξη, αλλά ορίζει ότι *«το είδος και ο βαθμός των ειδικών αναγκών προσδιορίζουν τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ»* φοίτησης (Ν. 3699/2008, άρθρο 2).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει μέσω ποσοτικής έρευνας τους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική τάξη. Επίσης, μέσω της έρευνας μας αποσκοπούμε στη μελέτη της επίδρασης και έτερων παραγόντων οι οποίοι δημιουργούν μια βιβλιογραφική σύγχυση και που σε κάποιες έρευνες εμφανίζονται να συνδέονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και σε κάποιες άλλες όχι, όπως π.χ. το φύλο, η πείρα των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, η θέση που οι εκπαιδευτικοί κατέχουν στο σχολείο όπου εργάζονται, οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη, οι κοινωνικό-πολιτικές τους απόψεις, οι πόροι που τους παρέχονται από το υπουργείο κ.α.

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε περιορισμένο αριθμό ερευνών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική τάξη. Επίσης, δεδομένων των περιορισμών της εκάστοτε έρευνας είναι χρήσιμο να γίνει μια διαχρονική συλλογή στοιχείων σχετικά με την ανάπτυξη και τη μεταβλητότητα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση.

Ο σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων απέναντι στη συνεκπαίδευση αναφορικά με παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (και μαθησιακές ιδιαιτερότητες) στη γενική τάξη;
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του είδους της αναπηρίας (ή της μαθησιακής ιδιαιτερότητας) των μαθητών και των στάσεων των εκπαιδευτικών (ή των γονέων) απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών στη γενική τάξη;
3. Υπάρχει διαφορά μεταξύ του είδους της αναπηρίας (ή της μαθησιακής ιδιαιτερότητας) των μαθητών και των στάσεων των ανδρών και γυναικών των εκπαιδευτικών (ή των γονέων) απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών στη γενική τάξη;
4. Πως επιδρούν έτεροι παράγοντες όπως η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (ή των γονέων), ο τόπος διαμονής τους, η προϋπηρεσία τους, η ηλικία τους, η κατάρτιση τους ή το επίπεδο μόρφωσης τους στις στάσεις τους αναφορικά με τη συνεκπαίδευση;

## **Κεφάλαιο 2. Από την Ειδική Αγωγή, προς την Ειδική Εκπαίδευση «Ένα ταξίδι με απώτερο προορισμό τη Συνεκπαίδευση»**

### **2.1 Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας**

Κοινωνιολογικά η αναπηρία έχει προσεγγιστεί διαχρονικά μέσα από τρία ρεύματα. Αυτές οι προσεγγίσεις καλούνται «ιατρικό μοντέλο», «κοινωνικό μοντέλο» και «πολυδιάστατο μοντέλο». Στο «ιατρικό μοντέλο» το οποίο επικράτησε μέχρι και στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα η αναπηρία «χρεωνόταν» στο πάσχον άτομο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, προτεινόταν θεραπευτικές μέθοδοι παρέμβασης στον ανάπηρο ασθενή. Αυτό γινόταν καθώς η αναπηρία θεωρούταν ως μια ασθένεια η οποία δυνητικά μπορούσε να θεραπευτεί με υπεύθυνους για τη φροντίδα των ασθενών να είναι το οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς και οι ιατρικές δομές περίθαλψης (Μπουσδούνης, 2019). Επομένως, σύμφωνα με αυτήν την άποψη σχετικά με την αναπηρία ως ατομικού προβλήματος, η καταλληλότερη βοήθεια νοούταν ως η ιατρική προσπάθεια αποκατάστασης που θα επέτρεπε στο άτομο να ξεπεράσει τις συνέπειες της αναπηρίας (Areheart, 2008). Αυτό διαχρονικά είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την κοινωνική απομόνωση του ασθενή καθώς οι ασθενείς θεωρούνταν έως και «μυάσματα» στην εξέλιξη της κοινωνίας (Siebers, 2001). Ως έμμεσο αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης ήταν η χαμηλή ποιότητα ζωής των ανάπηρων ατόμων (και των οικογενειών τους) και ο μετέπειτα αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση και την εργασία (van Houten & Jacobs, 2006).

Οι κοινωνικές επιπτώσεις που επέφερε το ιατρικό μοντέλο ήταν απόρροια του διαχωρισμού σχετικά με τη συμπεριφορά των ΑμεΑ (Άτομα με Ειδικές Ανάγκες) σε «τυπική» (κανονική) και μη τυπική (μη κανονική) καθώς κοινωνιολογικά κάτι τέτοιο συμβάλει σε δομικό επίπεδο στο στιγματισμό και τη δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων από την κοινωνία. Οι επιπτώσεις του ιατρικού μοντέλου είχαν το αποτέλεσμα της «σύλληψης» του «κοινωνικού μοντέλου» για την αναπηρία η οποία προσεγγίζεται έχοντας ως γνώμονα το άτομο που πάσχει και όχι την ίδια του την αναπηρία (Στασινός, 2016). Αυτό σημαίνει ότι η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία καθίσταται πλέον κυρίως πολιτικό ζήτημα καθώς απαιτείται μεταστροφή στη νοοτροπία της κοινωνίας προκειμένου να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των ΑμεΑ (Μπουσδούνης, 2019).

Παρερχομένων των ετών, και των κριτικών που έχουν γίνει στο κοινωνικό μοντέλο αναφορικά με τα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά εμπόδια που εισάγει στα ΑμεΑ

(Oliver & Barnes, 2010) έγιναν προσπάθειες να δημιουργηθούν και άλλα μοντέλα όπως το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την αναπηρία (human rights model of disability) (Lawson & Beckett, 2021; Series, 2019) και το μοντέλο προσέγγισης ικανοτήτων (capability approach model) (Degener, 2017; Svensson & Levine, 2017) με σκοπό το κοινωνικό μοντέλο να μετεξελιχθεί σε μια νέα θεώρηση για την αναπηρία. Ουσιαστικά αυτό που συμβαίνει στον παρόντα χρόνο είναι μια προσπάθεια συγκερασμού των δυο μοντέλων για την αναπηρία δίνοντας τη θέση τους σε ένα νέο μοντέλο, το λεγόμενο «πολυδιάστατο μοντέλο» (Μπουσδούνης, 2019). Σε αυτό το μοντέλο η αντιμετώπιση της αναπηρίας (ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά) γίνεται με έναν πολυδιάστατο τρόπο ο οποίος διαθέτει μείγμα στοιχείων από τα δύο προηγούμενα μοντέλα (Μπουσδούνης, 2019).

## **2.2 Μελέτη των διαφορών των τριών μοντέλων**

Προκειμένου να γίνουν περισσότερο αντιληπτές, στον αναγνώστη οι θέσεις που εκφράζονται από τα τρία μοντέλα σχετικά με το τι είναι η αναπηρία, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύγκριση μεταξύ τους (σε 5 σημεία) εκθέτοντας τις μεταξύ τους διαφορές. Η σύγκριση μεταξύ των μοντέλων (και όχι η απλή παράθεση των θέσεων που εκφράζει το κάθε μοντέλο) πιστεύουμε ότι είναι περισσότερο πρόσφορη καθώς αποτυπώνει πιο χαρακτηριστικά το πως μετασχηματίστηκε διαχρονικά η αντίληψη της κοινωνίας σχετικά με το τι είναι η αναπηρία.

1<sup>ο</sup> σημείο: Στο ιατρικό μοντέλο η αναπηρία θεωρείται ως μια ασθένεια η οποία είναι καθαρά προσωπικό πρόβλημα του ατόμου και επαφίεται στις προσωπικές του επιλογές προκειμένου να λάβει θεραπεία και να την αποδιώξει. Αντιθέτως, στο κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται η κοινωνία για αυτή. Σε αντίθεση με τα δυο προηγούμενα, στο πολυδιάστατο μοντέλο τα ζητήματα της αναπηρίας δεν αποδίδονται αποκλειστικά στο άτομο αλλά ούτε και στην κοινωνία (Areheart, 2008; Goering, 2015; Μπουσδούνης, 2019).

2<sup>ο</sup> σημείο: Στο ιατρικό μοντέλο το πάσχον άτομο οφείλει να αλλάξει τη συμπεριφορά του (η οποία όμως επηρεάζεται από την αναπηρία του!) και να προσαρμοστεί στην ευρύτερη αρμόζουσα συμπεριφορά της κοινωνίας. Στο κοινωνικό μοντέλο «ξεφεύγουμε» από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετεί το πάσχον άτομο και αυτή μετατοπίζεται περισσότερο στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Το πολυδιάστατο μοντέλο χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη

πολιτικών σχετικών με την αναπηρία οι οποίες συνδυάζουν κοινωνικά μέτρα ώστε (όσο το δυνατόν) να αποκλείονται οι διακρίσεις των ατόμων με αναπηρία (Areheart, 2008; Μπουσδούνης, 2019).

3<sup>ο</sup> σημείο: Στο ιατρικό μοντέλο οι κοινωνικές πεποιθήσεις και το περιβάλλον δεν έχουν ιδιαίτερο ρόλο στην αντιμετώπιση της αναπηρίας παρά μόνο οι ατομικές. Αντιθέτως, στο κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών πρακτικών. Στο πολυδιάστατο μοντέλο η αντιμετώπιση της αναπηρίας γίνεται η βάση ενός τρόπου ο οποίος είναι μείγμα (ατομικών, κοινωνικών, πολιτικών) στοιχείων (Areheart, 2008; van Houten & Jacobs, 2006; Μπουσδούνης, 2019).

4<sup>ο</sup> σημείο: Το ιατρικό μοντέλο ωθεί την Κοινωνική Πρόνοια να υιοθετήσει περισσότερο «παθητικές» πολιτικές με αποτέλεσμα τη δημιουργία δομών και υπηρεσιών που έχουν ως άμεσο αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία. Στο κοινωνικό μοντέλο οι Θεσμοί, Κανονισμοί, Νόμοι κ.τ.λ. ωθούν συμπεριφορές οι οποίες δρουν έμμεσα δημιουργώντας τυπικούς και άτυπους φραγμούς εμποδίζοντας τα ΑμεΑ να λειτουργήσουν σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής τους ζωής ισότιμα. Στο πολυδιάστατο μοντέλο οι Θεσμοί, Κανονισμοί, Νόμοι κ.τ.λ. οφείλουν να δρουν εξατομικευμένα αντιμετωπίζοντας τα ειδικά προβλήματα των ΑμεΑ ώστε να αποκλείονται οι οποιεσδήποτε διακρίσεις σε βάρος τους (Areheart, 2008; Oliver & Barnes, 2010; Μπουσδούνης, 2019).

5<sup>ο</sup> σημείο: Το ιατρικό μοντέλο είναι η παλαιότερη αντίληψη που υπάρχει για την αναπηρία. Στο κοινωνικό μοντέλο εισάγονται και τα ανθρώπινα δικαιώματα ενώ στο πολυδιάστατο μοντέλο το οποίο είναι η πλέον πρόσφατη αντίληψη για την αναπηρία, συνδυάζονται στοιχεία από το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο προτείνοντας μια πολυδιάστατη αντιμετώπιση της αναπηρίας (Areheart, 2008; Μπουσδούνης, 2019).

### **2.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας**

Είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε έναν καθολικά αποδεκτό εννοιολογικό προσδιορισμό σχετικά με το τι είναι η αναπηρία καθώς αυτός εκφράζεται με διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα. Ωστόσο, επιλέγουμε να παραθέσουμε τους παρακάτω τρεις ορισμούς αφενός επειδή εκφράζονται από συγκεντρωτικούς φορείς και αφετέρου επειδή ο καθένας τους προσεγγίζει την αναπηρία σύμφωνα με διαφορετικό μοντέλο (ιατρικό μοντέλο, κοινωνικό μοντέλο, πολυδιάστατο μοντέλο).

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) στις 13 Δεκεμβρίου 2006 συνεδρίασε ψηφίζοντας την πρώτη σύμβαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, η οποία ήταν ανοικτή προς υπογραφή από τους περιφερειακούς οργανισμούς, όπως επίσης ψήφισε και ένα συνοδευτικό Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Η σύμβαση αυτή τέθηκε σε ισχύ στις 3 Μαΐου του 2008 και η Ευρωπαϊκή Ένωση κύρωσε τη Σύμβαση στις 23 Δεκεμβρίου 2010. Στις 10 Απριλίου 2012, έπειτα από συνεδρίαση της Ολομέλειας της Ελληνικής Βουλής ψηφίστηκε το σχετικό νομοσχέδιο, κυρώνοντας τη Σύμβαση καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο (ΕΣΑμεΑ, 2021).

Η συγκεκριμένη σύμβαση υιοθετεί την κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας (έναντι της παρωχημένης ιατρικής προσέγγισης) και ορίζει ότι τα ΑμεΑ είναι άτομα τα οποία έχουν «...μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους» (ΕΣΑμεΑ, 2021).

Διαβάζοντας τον ορισμό για την αναπηρία του Συμβουλίου των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. (απόφαση 93/136/ΕΟΚ) διαβάζουμε μια προσέγγιση η οποία πλησιάζει περισσότερο στο ιατρικό μοντέλο. Συγκεκριμένα στην απόφαση αναφέρεται ότι τα ΑμεΑ είναι εκείνα τα άτομα «...*με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες, που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων ή οφείλονται σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο*» (Μπουσδούνης, 2019).

Τέλος σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ) η αναπηρία είναι αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντικών αιτιών, τα οποία δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής ενός ατόμου, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή (Μπουσδούνης, 2019).

#### **2.4 Εννοιολογικός προσδιορισμός της συνεκπαίδευσης**

Αναδιφώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, συναντούμε την έννοια της συνεκπαίδευσης να προσεγγίζεται με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με μια προσέγγιση, ο όρος αφορά στη διαδικασία σύμφωνα με την οποία διαμορφώνονται το αναλυτικό πρόγραμμα και οι

πρακτικές του σχολικού χώρου εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Sebba & Ainscow, 1996). Σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση, η συνεκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι το σχολείο της γειτονιάς είναι ικανό να υποδεχθεί όλους τους μαθητές, δεδομένου ότι προσαρμόζει το περιβάλλον και την πολιτική του ανάλογα, προκειμένου να χρησιμεύει στις ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow, 1997). Άλλοι ερευνητές (Strully & Strully, 1996) προσεγγίζουν την έννοια της συνεκπαίδευσης από τη σκοπιά της «ολοκλήρωσης των μαθητών» κατά την οποία αυτοί προσέρχονται ο ένας κοντά στον άλλο με σκοπό τη μάθηση. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μαθησιακό κλίμα στη γενική τάξη (ή στο γενικό σχολείο) μέσα σε ένα ευρύ κλίμα αποδοχής.

Μελετώντας τις διάφορες προσεγγίσεις αντιλαμβανόμαστε ότι ένα κοινός τόπος τις διαπνέει. Αυτός είναι το γεγονός ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης δεν είναι ένα μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο απευθύνεται μόνο σε μαθητές με αναπηρίες. Στην πραγματικότητα είναι μια ευρύτερη φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί ως ισότιμα και ενεργά μέλη των εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής (Brown & Shearer, 2004).

## **2.5 Τρόποι εφαρμογής της συνεκπαίδευσης**

Η συνεκπαίδευση έχει εφαρμοστεί με ξεχωριστούς τρόπους σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, με το καθένα από αυτά να κρατά τους βασικούς της άξονες και παράλληλα να τροποποιεί τις πρακτικές συμπερίληψης ανάλογα με τους διαθέσιμους οικονομικούς, ανθρώπινους και κοινωνικούς πόρους. Ειδικότερα, η κάθε εκπαιδευτική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη της το ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει, τους οικονομικούς της πόρους, την υλικοτεχνική της υποδομή και τις μορφές συνεργασίας οι οποίες είναι δυνατό να λάβουν χώρα, υλοποιεί μια μορφή συνεκπαίδευσης προσαρμοσμένη στα δικά της δεδομένα (Γεωργιάδης et. al., 2008).

Κάθε Ευρωπαϊκή κράτος-μέλος έχει διαμορφώσει και πλέον ακολουθεί μια προσωπική πολιτική σχετικά με την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης. Κάποιες ευρωπαϊκές χώρες συνδέουν τη συνεκπαίδευση με την κοινωνική ένταξη, διαμορφώνοντας ανάλογα και την πολιτική τους. Στις χώρες αυτές, όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Ένας άλλος τρόπος εφαρμογής της συνεκπαίδευσης είναι εκεί όπου το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζεται σε 2 άξονες. Ο ένας άξονας αφορά στη γενική

εκπαίδευση όπου φοιτούν μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, και ο άλλος άξονας, αυτός των ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων απευθύνεται σε μαθητές οι οποίοι διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών συνδυάζουν διαφορετικές προσεγγίσεις και πρακτικές, όπως επίσης το ότι παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στη γενική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή (Γεωργιάδης et. al., 2008).

## **2.6 Μοντέλα συνεκπαίδευσης**

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε τέσσερα κυρίαρχα μοντέλα συνεκπαίδευσης (Norwich, 2002):

A) Η «πλήρης συνεκπαίδευση» (full inclusion). Σε αυτό το μοντέλο, όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ισότιμα στις μαθησιακές δραστηριότητες του σχολείου ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους, αποδοκιμάζονται οι διακρίσεις και προάγεται ένα επικοινωνιακό κλίμα όλων με όλους. Σε αυτό το μοντέλο, το περιβάλλον της τάξης καλύπτει τις ανάγκες του συνόλου των παιδιών.

B) Εστίαση στη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τάξη. Ο ειδικός παιδαγωγός ή έτεροι ψυχολόγοι προσφέρουν υποστήριξη σε ειδικούς χώρους μέσα ή και έξω από την τάξη της συνεκπαίδευσης. Σε αυτό το μοντέλο το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κατασκευασμένο με σκοπό να εξυπηρετήσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, λειτουργώντας ειδικές τάξεις υποστήριξης και όχι ειδικά σχολεία.

Γ) Επικέντρωση στις εκάστοτε ατομικές ανάγκες των μαθητών. Στο εν λόγω μοντέλο αξιολογούνται οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες εκπαίδευσης των μαθητών από το ειδικά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Μαθητές οι οποίοι διαπιστώνονται να έχουν αυξημένες ανάγκες εκπαίδευσης λόγω μαθησιακών δυσκολιών, προτείνονται ώστε να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο για συγκεκριμένο χρόνο.

Δ) Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν παρέχοντας υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρίες και μετέπειτα τους βοηθούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Ταυτόχρονα οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν να παρακολουθήσουν τη γενική εκπαίδευση, όπου θεωρείται ότι κοινωνικοποιούνται ομαλότερα. Σε αυτό το μοντέλο να τονίσουμε ότι οι γονείς έχουν σημαντικό λόγο αναφορικά με το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους.



## 2.7 Προϋποθέσεις της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης

Προκειμένου να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση θα πρέπει να έχουν ικανοποιηθούν κάποια προαπαιτούμενα τα οποία αφορούν τόσο σε αλλαγές στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον όσο και συνολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα (Σούλης, 2002).

Αρχικά, είναι απαραίτητη η αναμόρφωση του σχολείου σε έναν χώρο κατάλληλο να φιλοξενήσει όλους τους μαθητές με ή και χωρίς ειδικές ανάγκες (Barton, 2004). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να γίνει εστίαση στη φυσική προσβασιμότητα των σχολικών χώρων αλλά και στην απασχόληση ειδικών παιδαγωγών στις γενικές τάξεις.

Μια ακόμα προϋπόθεση είναι η αναδιοργάνωση του σχολείου σύμφωνα με συγκεκριμένους άξονες (Ainscow, 2004):

- Οι εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και μέλη της τοπικής κοινωνίας να λαμβάνουν από κοινού τις αποφάσεις και να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου.
- Η συνεργασία μεταξύ σχολικού διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με την επίλυση των δυσκολιών που ανακύπτουν.
- Ο σχεδιασμός και η τήρηση συγκεκριμένου σχολικού προγραμματισμού από το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.
- Η αυτενέργεια του προσωπικού στη διαδικασία της διδασκαλίας.
- Η διαρκής και αναλυτική αξιολόγηση των εκάστοτε πρακτικών συνεκπαίδευσης προκειμένου να καταγράφονται σε μόνιμη βάση τα ενδεχόμενα πλεονεκτήματα ή και μειονεκτήματα τους.

Μια τρίτη προϋπόθεση είναι η εξατομίκευση της διδασκαλίας, μέσω της ευέλικτης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο εξυπηρετεί τόσο τους ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες τους (Lovey, 2013). Μια τέταρτη προϋπόθεση είναι η προσαρμογή των μεθόδων και μέσων διδασκαλίας των μαθητών σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες τους. Ως παραδείγματα αναφέρουμε τη συνεργατική μάθηση, τη συνεργατική διδασκαλία, την εργασία των μαθητών σε ανομοιογενείς ομάδες και την εξατομίκευση της διδασκαλίας τους (Watkins, 2011). Άλλη προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού να χαρακτηρίζεται από την προώθηση της συνεργασίας των μαθητών με ή και χωρίς ειδικές ανάγκες, σε ένα

γενικότερο πνεύμα συνεργασίας και υποστήριξης, στο οποίο θα καλλιεργούνται η γνώση αλλά και η μεταξύ τους αλληλεγγύη (Σούλης, 2002). Για όλα τα παραπάνω όμως είναι απαραίτητη η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω ειδικών επιμορφώσεων αλλά και εξειδίκευσης (Gibb et al., 1997).

Επίσης σημαντική προϋπόθεση είναι και η ύπαρξη των κατάλληλων παραγόντων που θα εφαρμόσουν με επιτυχία τη συνεκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο διευθυντής του σχολείου είναι εκείνος που εισάγει αλλαγές σχετικά με τη συνεκπαίδευση αλλά και που ταυτόχρονα εξασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή τους, υιοθετώντας σταθερές θέσεις και ταυτόχρονα προάγοντας τις αρμονικές σχέσεις των μελών του προσωπικού (Watkins, 2011). Ακόμη ένα παράγοντας είναι η συνεργασία, το πλαίσιο αρμονικής επικοινωνίας και η εμπιστοσύνη μεταξύ του γενικού εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού-παιδαγωγού (Saleh, 1997). Αρκετά βαρύνουσα είναι και η εμπλοκή των γονέων, είτε μέσω της εθελοντικής συμμετοχής τους στη διοργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου (Saleh, 1997) είτε μέσω της παροχής υποστήριξης στο έργο των εκπαιδευτικών (Forlin, 2001).

Μία τελευταία προϋπόθεση αφορά την υιοθέτηση ενός αξιακού συστήματος σε επίπεδο Πολιτείας το οποίο να έχει ως σκοπό του να προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας, να αποτρέπει τους αποκλεισμούς, να προωθεί το σεβασμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη νοοτροπία ότι δεν υπάρχουν «ακατάλληλοι» μαθητές για εκπαίδευση. Τέλος να εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών σε ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Barton, 2004; Margalit et al., 1997; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

## **2.8 Οφέλη, περιορισμοί και δυσκολίες εφαρμογής της συνεκπαίδευσης**

Μελετώντας τη βιβλιογραφία και συνοψίζοντας τα οφέλη της συνεκπαίδευσης θα λέγαμε ότι αυτά είναι τα εξής:

- Οι μαθητές χωρίς αναπηρία ωφελούνται, καθώς πραγματοποιούνται αλλαγές στην υποδομή και τη λειτουργία του σχολείου (Ainscow, 2004).
- Οι μαθητές οι οποίοι δεν διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν ανεπτυγμένη αλληλεγγύη αλλά και ενσυναίσθηση για τους μαθητές με αναπηρία (Anderson et al., 2007).
- Στους μαθητές με αναπηρία παρατηρείται ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας, μαθησιακής επίδοσης και κοινωνικής

συναλλαγής με συνομηλίκους, μίμηση κοινωνικής συμπεριφοράς και τρόπου εργασίας συνομηλίκων χωρίς αναπηρία, ανάπτυξη της αυτονομίας τους και του αισθήματος του ανήκειν (Anderson et al., 2007; Power-deFur & Orelove, 1996).

- Ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών των γονέων (μεταξύ τους), αύξηση της συνεργατικότητας των μελών του προσωπικού και κατάργηση των διακρίσεων (Σούλης, 2002).

Αναφορικά με τις δυσκολίες κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής:

- Έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου, από τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την υλοποίηση της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη αλλά και έλλειψη χρόνου αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους άλλους ειδικούς σχετικά με τα ζητήματα των μαθητών.
- Διατάραξη του κλίματος της τάξης λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με αναπηρία (Anderson et al., 2007).
- Έλλειψης στήριξης εκπαιδευτικών από τους διευθυντές (Valeo, 2008).

Βέβαια θα πρέπει να αναφέρουμε ότι παρά τα όσα οφέλη, ωστόσο διατυπώνονται και κάποιοι βασικοί περιορισμοί σχετικά με την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης, όπως:

- Το ότι η γενική εκπαίδευση δεν πληροί τις προϋποθέσεις για την απαραίτητη εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη από ειδικούς θεραπευτές (McCarty, 2006).
- Ανεπαρκής προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και χαμηλές προσδοκίες του προσωπικού (Runswick-Cole, 2008).

## **Κεφάλαιο 3. Στάσεις και αντιλήψεις εμπλεκομένων στη Συνεκπαίδευση**

### **3.1 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση**

Μελετώντας τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία διαπιστώνουμε τις επιφυλάξεις αλλά και τις ανασφάλειες που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική τάξη. Επίσης γενικά επικρατεί η άποψη ότι η επιτυχής εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής συμπεριληπτικής πολιτικής είναι σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση των στάσεων των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002, p. 129).

Οι Avramidis & Norwich (2002) εκτελώντας μια ανάλυση ερευνών στο χρονικό διάστημα 1984-2000, κατηγοριοποίησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σημειώνοντας ταυτόχρονα και τη γενική τάση που επικρατεί σε κάθε έναν από αυτούς.

Αυτοί είναι α) το είδος και η βαρύτητα της αναπηρίας που εμφανίζουν οι μαθητές, β) το φύλο των εκπαιδευτικών, γ) η εκπαιδευτική τους πείρα, δ) η θέση και η βαθμίδα που οι εκπαιδευτικοί κατέχουν στο σχολείο που εργάζονται, ε) η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, στ) η εκπαίδευση τους, ζ) οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τις διαδικασίες της συμπερίληψης, η) οι κοινωνικό-πολιτικές τους απόψεις, θ) οι πόροι που τους παρέχονται από το υπουργείο και ι) η συνεργασία τους με τους ανάλογους φορείς οι οποίοι σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ). Σε ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με την κατηγοριοποίηση αυτή, καταλήγουν διαχρονικά και άλλες έρευνες (Lüke & Grosche, 2018) ή φορείς όπως ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής (Πατσίδου, 2010) από το 2000 και έπειτα. Στη συνέχεια, σύμφωνα την παραπάνω κατηγοριοποίηση θα αναφερθούμε στους παράγοντες αυτούς προσπαθώντας να βρούμε περισσότερες πληροφορίες οι οποίες θα υποστηρίξουν τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση.

### **3.1.1 Παράγοντες «μέσα από την τάξη» που καθορίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση**

Οι Ćwirynkaŧo et al. (2017) σε έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρήκαν ότι έτρεφαν μεγαλύτερη ανοχή στη συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες έως μέτριες αναπηρίες διατηρώντας παράλληλα και κάποιες προσωπικές επιφυλάξεις. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούν το είδος της αναπηρίας αναγνωρίζοντας δυσκολίες και εμπόδια αναφορικά με το εάν ένας μαθητής μπορεί να ενταχθεί ή όχι στη γενική τάξη.

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά στοιχεία είναι αντικρουόμενα. Κάποιοι από τους ερευνητές βρίσκουν εξάρτηση από το φύλο με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ανοχής στη συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη απ' ότι οι άνδρες (Lūke & Grosche, 2018, p. 49; Saloviita, 2020; Vaz et al., 2015). Οι ερμηνείες που δίνονται διαχρονικά σχετικά με αυτό το εύρημα ποικίλουν. Οι Lūke & Grosche (2018, p. 49) θεωρούν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν στο μυαλό τους ότι οι μαθητές λειτουργούν ανταγωνιστικά μέσα στην τάξη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θεωρούν πως είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να μπορέσουν να συμπεριληφθούν κοινωνικά (Lūke & Grosche, 2018, p. 49). Άλλοι ερευνητές χαρακτηρίζουν αυτό το εύρημα πλασματικό θεωρώντας πως στην πραγματικότητα δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στις πρακτικές συνεκπαίδευσης που εφαρμόζουν (Avramidis et. al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002). Η διαφορά σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές έγκειται στην ιδέα της συνεκπαίδευσης που έχουν τα δυο φύλα στο μυαλό τους με το γυναικείο φύλο να είναι περισσότερο ανεκτικό στην ιδέα της συμπερίληψης απ' ότι το ανδρικό.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πείρα των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή είναι περισσότερο πιθανό να διαθέτουν θετικές στάσεις για τη συνεκπαίδευση απ' ότι ο γενικός πληθυσμός. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι αυτή η κατηγορία εργαζομένων είναι περισσότερο πιθανό να δει με θετικό μάτι τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση λόγω της καθημερινής τους τριβής με το αντικείμενο (Lūke & Grosche, 2018). Επίσης μπορεί να οφείλεται και σε έναν λανθάνον (ερευνητικά) «κοινωνικό κανόνα» για τους επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης ο οποίος προστάζει να υποστηριχθεί όσο περισσότερο γίνεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Lūke & Grosche, 2018).

Αναφορικά με τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σχετικά με τη συμπερίληψη, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι οι μειωμένες πεποιθήσεις αυτεπάρκειας τους όσον αφορά τις ικανότητες τους για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συσχετίζονται με τις αρνητικές στάσεις τους για τη συνεκπαίδευση (Brady & Woolfson 2008; Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2012). Αυτό ενδεχομένως συνδέεται με τον καθημερινό αγώνα που καταβάλλουν ώστε να υπερνικήσουν εμπόδια σχετικά με τη διαθεσιμότητα των ανθρώπινων και φυσικών πόρων. Επίσης μπορεί να συνδέεται και με τις απαραίτητες απαιτούμενες δεξιότητες που οφείλουν να διαθέτουν προκειμένου να χειριστούν αποτελεσματικά προκλητικές εκπαιδευτικές καταστάσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vaz et al., 2015). Υπό αυτήν την έννοια προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν ικανοποιητική πρακτική εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης προκειμένου να προετοιμαστούν τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά (Vaz et al., 2015).

Οι κοινωνικό-πολιτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ένας δείκτης ο οποίος επηρεάζει τις στάσεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Η υπόθεση ότι τα άτομα με αριστερές πολιτικές πεποιθήσεις έχουν θετικότερες στάσεις στη συμπερίληψη επιβεβαιώνεται σε αρκετές έρευνες (Lüke & Grosche, 2018, p. 48).

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να έχουν αρνητικότερες στάσεις σε θέματα σχετικά με τη συμπερίληψη (De Boer et al., 2011). Αυτό εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα σε έρευνες και ίσως δεν θα πρέπει να αποτελεί έκπληξη καθώς ενδεχομένως να επηρεάζεται από το ότι οι μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικοί είχαν περιορισμένη ή και καθόλου εκπαίδευση στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Vaz et al., 2015). Έτσι οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους είναι πιθανό πολλές φορές να έχουν κληθεί να προσαρμοστούν σε ειδικές μαθησιακές καταστάσεις οι οποίες αποτελούν διδακτικές προκλήσεις για αυτούς και να πρέπει να αλλάξουν στρατηγική διδασκαλίας. Αυτό ενδεχομένως το «ξεβόλεμα» να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα αλλά και συνάμα αίσθημα ματαίωσης από τη στιγμή που έχουν οραματιστεί να εργάζονται σε διαφορετικού είδους σχολείο και καλούνται να αλλάξουν διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και πολλές φορές όραμα (Vaz et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει κάποιας μορφής εκπαίδευση σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες (π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακή ειδίκευση) αν και είναι περισσότερο πιθανό να διαθέτουν θετικότερες στάσεις αναφορικά με την

συμπερίληψη ωστόσο αυτό γενικά δεν είναι ο κανόνας (Vaz et al., 2015). Γενικά θεωρείται ότι το βασικότερο ρόλο στις θετικές στάσεις διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η εν λόγω εκπαίδευση μπορεί να χωριστεί σε τρία είδη. Σε γνώσεις γενικού περιεχομένου (σχετικά με γενικά θέματα που άπτονται της συμπερίληψης), σε γνώσεις παιδαγωγικά προσανατολισμένες (σχετικά με καλές πρακτικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης καθώς και εκπαιδευτικές στρατηγικές), και σε παιδαγωγικές γνώσεις περιεχομένου (γνώσεις σχετικές με τις διδακτικές προσεγγίσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης) (Vaz et al., 2015).

Η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιεί τα ευρήματα σχετικά με τη στάση τους στη συνεκπαίδευση. Βιβλιογραφικά συναντάμε έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 55 ετών διαθέτουν μειωμένες στάσεις σε σχέση με μικρότερες ηλικιακές κατηγορίες (Monsen et al., 2014; Saloviita, 2020).

Επίσης, αξιοπρόσεκτο είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δηλώνουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτεπάρκειας σχετικά με συμπεριληπτικές πρακτικές (Ćwirynkało et al., 2017) κάτι που σε προηγούμενη παράγραφο είδαμε ότι οδηγεί σε θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη.

Επίσης, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις τους στη συνεκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι περισσότερο θετικά προσκείμενοι απ' ότι των θετικών και των θεωρητικών ειδικοτήτων (Saloviita, 2020). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν θετικές επιστήμες διδάσκουν παράλληλα και δεξιότητες οι οποίες επιφέρουν επιπλέον διδακτικές δυσκολίες για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες ή μειωμένες ικανότητες (Saloviita, 2020). Επίσης σε αυτές τις ειδικότητες η συνεκπαίδευση φέρνει μαζί της και επιπλέον φόρτο εργασίας κάτι που μπορεί να λειτουργήσει μειώνοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση φάση βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής οι οποίοι ίσως να μην επηρεάζονται από τον επιπλέον όγκο εργασίας και να βρίσκουν περισσότερο προβληματική τη διδασκαλία δεξιοτήτων στους μαθητές (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014)

### **3.1.2 Παράγοντες «πέρα από την τάξη» οι οποίοι διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών**

Οι Ελληνικές έρευνες δεν συμπεριλαμβάνουν παράγοντες οι οποίοι να μην αφορούν το σχολικό κλίμα και που ενδεχομένως διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Οι όποιες έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό είναι λίγες σε πλήθος αλλά παρόλα αυτά υπάρχει μεγάλη μερίδα ερευνητών οι οποίοι προτείνουν τη διενέργεια έρευνας προκειμένου να αναδειχθούν και παράγοντες οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται σε αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η έρευνα των Brady & Woolfson (2008) μελετά την επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών όταν αυτοί έρχονται σε καθημερινή επαφή με άτομα με αναπηρίες χωρίς να καταλήγει σε ασαφή αποτελέσματα. Οι Cardona Molto et al. (2010) βρήκαν ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας και της ένταξης των μαθητών στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης βρίσκει εμπόδια τα οποία διαθέτουν κοινωνική και πολιτιστική ενσωμάτωση. Άλλες έρευνες συμπεριλαμβάνουν και παράγοντες οι οποίοι έχουν να κάνουν με το ύψος του μισθού που λαμβάνει ο κάθε εκπαιδευτικός, εάν εργάζεται σε έναν τομέα ο οποίος κυριαρχείται από γυναίκες αλλά και εάν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ακολουθεί πρακτικές σωματικής επαφής με τα παιδιά με αναπηρία (Cushman, 2005; Wilson et al., 2009; Wilson et al., 2011).

Μια έρευνα που έγινε στη Φιλανδία αναδεικνύει το εύρημα ότι και η τάξη στην οποία διδάσκει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός διαδραματίζει ρόλο καθώς τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές φαίνονται να μην γίνονται ευρέως αποδεκτές μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ανώτερες βαθμίδες (Saloniita, 2020).

### **3.2 Στάσεις και αντιλήψεις γονέων για τη συνεκπαίδευση**

Τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη αλλά και στην Αμερική, η πολιτεία δίνει λόγο στους γονείς στην επιλογή της φροντίδας αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται εμπράκτως η σημασία του ρόλου και της ενεργής συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως οι γονείς φαίνεται να αποτελούν τον πιο ισχυρό παράγοντα αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών που προσφέρονται στα παιδιά τους τόσο στη ειδική όσο και στη γενική εκπαίδευση. Επίσης, οι στάσεις και οι



αντιλήψεις τους αναφορικά με το είδος και την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jinnah & Walters, 2008).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις απόψεις των γονέων για τη συνεκπαίδευση καταδεικνύει σε γενικές γραμμές μια διαχρονική θετική στάση (McDonnell, 1987; Ryndak et al, 1995) και οι γονείς των παιδιών με ήπιας μορφής ειδικές ανάγκες εκφράζουν πιο θετικές απόψεις για την εκπαίδευση των παιδιών σε σχέση με τους γονείς παιδιών με πιο βαριά αναπηρία (Leyser & Kirk, 2004). Επιπλέον, μια άλλη έρευνα (Turnbull et al., 2002) έδειξε πως οι γονείς παιδιών με βαριάς μορφής αναπηρία συντείνονται θετικοί προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους από τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης μέχρι και το Γυμνάσιο, τονίζοντας ότι τα παιδιά τους ωφελούνται ιδιαίτερα σε κοινωνικό επίπεδο.

Αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε μια έρευνα, οι γονείς των παιδιών με αυτισμό των οποίων τα παιδιά φοιτούν στη γενική εκπαίδευση διαπιστώθηκε πως εκφράζουν ικανοποίηση σχετικά με την εκπαιδευτική φροντίδα που λαμβάνουν τα παιδιά τους (Whitaker, 2007). Συγκεκριμένα οι γονείς εξέφρασαν αγωνία σχετικά με το επίπεδο κατανόησης των παιδιών τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή σχετικά με την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων και συμπεριφορών διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα φάνηκε πως οι γονείς έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης σχετικά με την εξειδίκευσή τους στις διδακτικές προσεγγίσεις για τα παιδιά με αυτισμό, ενώ προσδοκούν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό γενικής εκπαίδευσης θα συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, οι γονείς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση του προσωπικού γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση των προκλήσεων και των δυσκολιών του παιδιού. Ως υψηλότερη προσδοκία των γονέων για την εκπαίδευση του παιδιού αναφέρθηκε η περιορισμένη έκθεση του παιδιού σε μη δομημένο κοινωνικό περιβάλλον και η δέσμευση για την ασφάλεια του παιδιού (Hanline & Halvorsen, 1989).

Στον αντίποδα των θετικών αντιλήψεων, υπάρχουν και γονείς οι οποίοι εκφράζουν επιφυλάξεις και ανησυχίες αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, τέτοιες ανησυχίες εκφράζουν γονείς παιδιών με σοβαρής μορφής αναπηρίες οι οποίοι τελικά δεν τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης (Palmer et al, 2001). Ειδικότερα, σε μια έρευνα στις

Ηνωμένες Πολιτείες με γονείς παιδιών με βαριάς μορφής ειδικές ανάγκες των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στη γενική εκπαίδευση, βρέθηκε ότι οι γονείς εξέφρασαν αρνητικές απόψεις σχετικά με την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς θεώρησαν τις υπηρεσίες που προσφέρθηκαν ως ανεπαρκείς και σε κάποιες περιπτώσεις ως ακατάλληλες (Mandell & Salzer, 2007).

Επίσης, μια ανησυχία των γονέων αφορά στο γεγονός ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού τους δεν του επιτρέπει να επωφεληθεί από τη συνεκπαίδευση, καθώς η συνεκπαίδευση μπορεί να αποτελεί υπερβολικό βάρος για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης και η διασπαστική συμπεριφορά του παιδιού τους να επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική αλληλεπίδραση (Palmer et al., 2001). Άλλες αγωνίες και δισταγμοί των γονέων σχετικά με τη συνεκπαίδευση αναφέρονται στη στάση των άλλων παιδιών, στο βαθμό της εξειδίκευσης των αναλυτικών προγραμμάτων, στην πιθανότητα μη επιτυχούς ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, στο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των παιδιών τους (Hanline & Halvorsen, 1989). Επίσης αξιοπρόσεκτο είναι το ότι κάποιοι γονείς είναι περισσότερο επικριτικοί σχετικά με τη συνεκπαίδευση καθώς έχουν την αντίληψη ότι οι δάσκαλοι, τα σχολεία και τα παιδιά συμπεριφέρονται ανταγωνιστικά στο σχολικό πλαίσιο και ως εκ τούτου έχουν αμφιβολίες σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Lüke & Grosche).

Μελετώντας επιπλέον έρευνες, σημειώνουμε μια θετική συνολική εικόνα της στάσης των γονέων απέναντι στη συνεκπαίδευση. Σε αυτό συμφωνούν αρκετές έρευνες όπως μια συγκριτική αναφορά 10 ερευνών (Anke et al, 2010) από τις οποίες καμία δεν έδειξε αρνητικά αποτελέσματα (οι πέντε ανέδειξαν ουδέτερες στάσεις γονέων απέναντι στη συνεκπαίδευση, ενώ οι άλλες πέντε ανέφεραν θετικές στάσεις γονέων). Μέσα σε αυτές τις έρευνες σημειώνεται ότι οι γονείς των παιδιών τα οποία διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν δείχνουν ξεκάθαρες θετικές στάσεις. Είναι αναποφάσιστοι απέναντι στη συνεκπαίδευση και δεν είναι υπέρ όταν αφορά για ένταξη το δικό τους παιδί. Αντιθέτως, οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών έχουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση καθώς θεωρούν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ενδεχομένως να αποκομίσουν επιπλέον κοινωνικά οφέλη από τη συνεκπαίδευση τους.

Σχετικά με επιπλέον παράγοντες που ενδεχομένως να σχετίζονται με τη στάση των γονέων απέναντι στη συνεκπαίδευση δεν παρουσιάζονται σαφή αποτελέσματα ούτε από την ηλικία, ούτε από το φύλο τους. Όμως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το επίπεδο της εκπαίδευσης τους, οι προσωπικές τους εμπειρίες αναφορικά με την ένταξη και το είδος της αναπηρίας σχετίζονται με τις στάσεις που διαμορφώνουν. Συγκεκριμένα, οι γονείς με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και με περισσότερη εμπειρία συμπεριληπτικής ένταξης διαθέτουν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με γονείς με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και λιγότερη εμπειρία στην ένταξη. Αναφορικά με το είδος της αναπηρίας του παιδιού, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς είναι λιγότερο θετικοί όσον αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και σοβαρές γνωστικές αναπηρίες. Αντίθετα, έχουν τις πιο θετικές στάσεις για την ένταξη των παιδιών με σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες (Anke et al, 2010; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). Τέλος η κοινωνική επαφή με τουλάχιστον ένα άτομο με αναπηρία αποτελεί σημαντική πρόβλεψη σχετικά με τις στάσεις κάποιου ατόμου για τη συμπερίληψη. Γενικά έχει βρεθεί ότι οι στάσεις των ατόμων με τακτική επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες είναι περισσότερο αρνητικές και αυτό θα μπορούσε εν μέρει να εξηγηθεί από τις αρνητικές εμπειρίες που έχουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαίδευση τους (Lüke & Grosche, 2018, p. 48) και που τη μεταφέρουν παθητικά στους γονείς.

Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση αναδεικνύεται μια συνολική θετική στάση των γονέων αναφορικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες στη γενική τάξη. Μελετώντας ειδικότερα τους παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν τη στάση των γονέων, σημειώνουμε ότι οι γονεϊκές αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση και τα προσωπικά τους βιώματα, ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας, η διαθεσιμότητα κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση των στάσεων τους. Παρατηρούμε έτσι ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στάσεων το οποίο ανιχνεύθηκε και στους παράγοντες «μέσα» και «έξω από την τάξη» που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη στάση τους στη συνεκπαίδευση.

## Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας

### 4.1 Μέσα συλλογής δεδομένων (εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας)

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα στάσεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Brandes et al., 2012; Wilczenski, 1992) η οποία έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και έχει σταθμιστεί από την Πολυζοπούλου (2019) (παράρτημα Α). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων οι οποίες έπειτα από παραγοντική ανάλυση φορτίζουν σε 4 παράγοντες εξηγώντας το 70% της συνολικής διακύμανσης (Πολυζοπούλου, 2019). Επίσης η αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου είναι καλή με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach'α,  $\alpha=.91$ . Η αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ενισχύεται περαιτέρω από το γεγονός ότι οι αρχικές ερωτήσεις μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα από δύο δίγλωσσους ερευνητές και επίσης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της αντίστροφης μετάφρασης από ακόμα δυο δίγλωσσους ερευνητές. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε επτά εκπαιδευτικούς για να ελεγχθούν οι ερωτήσεις ως προς την κατανόηση τους (Πολυζοπούλου, 2019).

Για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα τύπου Likert, η οποία ήταν πενταβάθμια (διαφωνώ, διαφωνώ λίγο, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, συμφωνώ λίγο, συμφωνώ πολύ). Αυτή η κλίμακα διαφοροποιήθηκε ελαφρά σε σχέση με την εξαβάθμια κλίμακα της Πολυζοπούλου (2019) (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, σχεδόν διαφωνώ, σχεδόν συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα). Αυτό έγινε προκειμένου να εισαχθεί και το ουδέτερο στοιχείο ως απάντηση στις ερωτήσεις κάτι που απουσίαζε από την εν λόγω διδακτορική έρευνα. Επίσης άλλαξε και η φορά της κλίμακας των απαντήσεων κάνοντας τη θετική, έτσι ώστε οι μεγαλύτερες απαντήσεις να αντιπροσωπεύουν μεγαλύτερα μεγέθη συμφωνίας στην εκάστοτε ερώτηση. Μια επιπλέον αλλαγή που έγινε στο ερωτηματολόγιο ήταν η αντικατάσταση της λέξης «μαθητές» σε «παιδιά» ώστε οι ερωτήσεις να μην θεωρηθεί ότι είναι προσανατολισμένες ως προς το φύλο. Ένα παράδειγμα είναι η ερώτηση *«Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να διαβάσουν έντυπο κείμενο, σε κανονική μορφή και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τη γραφή Braille, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις»*, η οποία μετασχηματίστηκε σε *«Παιδιά, τα οποία αδυνατούν να διαβάσουν έντυπο κείμενο, σε κανονική μορφή και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τη γραφή Braille, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις»*.

Όπως αναφέρθηκε, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν στη μελέτη 4 παραγόντων αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση των μαθητών στη γενική τάξη (Wilczenski, 1992). Γενικά στη βιβλιογραφία, συστήνεται οι ερωτήσεις που αφορούν έναν ενιαίο παράγοντα να κατανέμονται με τυχαίο τρόπο. Επίσης να είναι απλές, σύντομες και όσο το δυνατό περισσότερο σαφείς κατά την ανάγνωση τους Glynn et al. (2011). Αυτές οι οδηγίες τηρήθηκαν και στη δική μας έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο είχε κατασκευαστεί για εκπαιδευτικούς αλλά στη δική μας έρευνα επιλέξαμε να το χορηγήσουμε και σε γονείς προσθέτοντας και ανάλογες ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου. Αυτό κατά τη γνώμη μας δεν αναμένεται να επηρεάσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας καθώς κρίνουμε ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι εύληπτες, κατανοητές και δεν χρησιμοποιούν εξειδικευμένη ορολογία την οποία να κατανοούν μόνον οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που εκτελέσαμε διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των γονέων είναι υποσύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν και τη στάση των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω αναφερθέντα αναμένουμε το εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο στάσεων και δημογραφικών στοιχείων) να μετρήσει με μεγάλη αξιοπιστία και τις στάσεις των γονέων (εκτός βέβαια και των εκπαιδευτικών).

Ο πρώτος παράγοντας (*Σωματικές Αναπηρίες*) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 21, 25, 29 & 33 και είχε ως σκοπό να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συνεκπαίδευση μαθητών με σωματικές αναπηρίες στη γενική τάξη. Αυτές οι αναπηρίες είναι αισθητηριακής φύσεως ή και κινητικές. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στο εάν οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να μετακινούνται χωρίς τη βοήθεια των άλλων θα πρέπει να φοιτούν στις γενικές τάξεις, εάν οι μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να διαβάσουν έντυπο κείμενο σε κανονική μορφή και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τη γραφή Braille θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη, εάν οι μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος ή σύμβολα επικοινωνίας θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη και εάν οι μαθητές με προβλήματα ακοής θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη.

Ο δεύτερος παράγοντας (*Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις*) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 22, 26, 30 & 34 και είχε ως σκοπό να μελετήσει τις στάσεις των ερωτηθέντων για τη συνεκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη. Αυτές οι μαθησιακές δυσκολίες για να αρθούν θα πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες

αναπροσαρμογές στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και στο αναλυτικό πρόγραμμα οι οποίες να σχετίζονται με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας που εμφανίζει ο εκάστοτε μαθητής. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στο εάν οι ερωτηθέντες, εκπαιδευτικοί και γονείς, θεωρούν πως οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σχολικές επιδόσεις χαμηλότερες κατά δύο ή περισσότερα χρόνια από τους συμμαθητές τους θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη, εάν οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση κατά ένα χρόνο χαμηλότερη από τους συμμαθητές τους θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη, εάν οι μαθητές οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη και εάν οι μαθητές οι οποίοι χρειάζονται ένα καθημερινό εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο καθίσταται λειτουργικό για την εκμάθηση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη.

Ο τρίτος παράγοντας (*Προβλήματα Συμπεριφοράς*) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 23, 27, 31 & 35 και είχε ως σκοπό να μελετήσει τις στάσεις των ερωτηθέντων για τη συνεκπαίδευση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στο εάν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θεωρούν πως οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σωματική βία απέναντι στους συνομηλίκους τους θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη, εάν οι μαθητές που παρουσιάζουν λεκτική βία απέναντι στους συμμαθητές τους θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη, εάν οι μαθητές που αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και για αυτό το λόγο δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη και εάν οι μαθητές που δεν ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες συμπεριφοράς, θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη.

Ο τέταρτος παράγοντας (*Κοινωνικές Δυσκολίες*) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 24, 28, 32 & 36 και είχε ως σκοπό να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συνεκπαίδευση μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στο εάν οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη, εάν οι μαθητές που εκφράζονται με προφορικό λόγο ο οποίος χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κατανόηση θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη, εάν οι μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους θα πρέπει να φοιτούν

στη γενική τάξη και εάν οι μαθητές που απουσιάζουν συχνά από το σχολείο θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται και ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα οι οποίες έχουν να κάνουν με το ποια είναι η εκπαιδευτική ειδικότητα του ερωτώμενου εκπαιδευτικού, σε ποιες τάξεις έχει διδάξει, πόσα χρόνια έχει διδάξει στη δημόσια εκπαίδευση, πόσα χρόνια έχει διδάξει στην ιδιωτική εκπαίδευση, εάν υπάρχει στο οικογενειακό του περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες, εάν υπάρχει στο φιλικό του περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες, εάν έχει παρακολουθήσει σεμινάριο με θέμα την ειδική ή συμπεριληπτική αγωγή, εάν έχει διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες και αν ναι τότε ποιο ήταν το είδος της αναπηρίας των μαθητών, εάν γνωρίζει το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα, φύλο, ηλικία και επίπεδο σπουδών, εάν είναι γονέας με παιδί το οποίο πηγαίνει σχολείο, ποια είναι η ανώτερη θέση που κατείχατε (ή κατέχετε) όταν εργαζόσασταν (ή εργάζεστε) στο σχολείο, ποιες είναι οι κοινωνικο-πολιτικές τους απόψεις. Το ερωτηματολόγιο είναι κατασκευασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε οι ίδιες ερωτήσεις να ερωτώνται και στους γονείς παραβλέποντας όσες ερωτήσεις έχουν να κάνουν με την εκπαιδευτική ειδικότητα τις τάξεις που έχει διδάξει ο κάθε ερωτώμενος, πόσα χρόνια έχει διδάξει σε σχολική αίθουσα κ.τλ.

Επιπλέον των δημογραφικών στοιχείων τέθηκαν και επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με το εάν οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι οικονομικοί πόροι που το Υπουργείο Παιδείας παρέχει στην Παιδεία είναι αρκετοί, εάν έχουν στο παρελθόν συνεργαστεί με φορείς ειδικής αγωγής (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ) και αν ναι πως θα χαρακτήριζαν τη συνεργασία τους (παράρτημα Α).

#### **4.2 Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίου και διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχεδιάστηκε ώστε να διαμοιραστεί ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Αρχικά το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε πιλοτικά σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών και γονέων (n=5). Σε αυτήν την πιλοτική δοκιμή οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικά σε μένα, με προφορικό τρόπο απορίες αναφορικά με όποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τους φάνηκαν ασαφείς, να κάνουν παρατηρήσεις και να εκφράσουν απορίες σχετικά με συγκεκριμένους όρους που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα

στην αρχή του ερωτηματολογίου να αναφερθεί ρητά η έννοια της συνεκπαίδευσης, να αλλαχθεί μια ερώτηση του ερωτηματολογίου η οποία περιείχε δυο διαδοχικές αρνήσεις και δυσκόλευε την κατανόηση της από τους ερωτώμενους, να αναφερθεί τι είναι γενική τάξη και τέλος να αναφερθεί ρητά τι είναι η γραφή Braille. Ο μέσος χρόνος που χρειάστηκε ο κάθε συμμετέχοντας να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο ήταν 5-6 λεπτά.

### 4.3 Δείγμα

Το δείγμα των εκπαιδευτικών και των γονέων στο οποίο χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο ήταν μη πιθανοθεωρητικό καθώς είχε το χαρακτηριστικό της βολικότητας στην πρόσβαση. Η διανομή του ερωτηματολογίου διήρκησε για 4 ημέρες και συντελέστηκε στο χρονικό διάστημα 06.01.2022-10.01.2022. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 159 άτομα.

Δεν δόθηκαν επιπλέον οδηγίες προς τους συμμετέχοντες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τονίστηκε ωστόσο στην αρχή του ερωτηματολογίου ότι οι απαντήσεις τους αφορούν στη μελέτη της γνώμης τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Τονίστηκε επίσης ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και ότι δεν ήταν δυνατό να μπορέσει κάποιος να συνδέσει τις απαντήσεις τους με την ταυτότητα τους. Επίσης τους έγινε παράκληση ώστε να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Το πλήθος των εκπαιδευτικών που απάντησε στο ερωτηματολόγιο ήταν 62 (39.0 %), το πλήθος των γονέων με παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο ήταν 26 (16.4 %), το πλήθος των συμμετεχόντων που ήταν και εκπαιδευτικοί και γονείς με παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο ήταν 42 (26.4 %) και το πλήθος των συμμετεχόντων που δεν ήταν ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς με παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο ήταν 29 (18,2 %) (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1** Η κατανομή του δείγματος της έρευνας σε τέσσερις ομάδες

Κοινωνική Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Εκπαιδευτικός	62	39.0	39.0
Γονέας	26	16.4	55.3
Εκπαιδευτικός+Γονέας	42	26.4	81.8
Ούτε Εκπαιδευτικός, Ούτε γονέας	29	18.2	100.0
Σύνολο	159	100.0	



#### 4.4 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου (SPSS 26). Οι διαδικασίες στατιστικής ανάλυσης που ακολουθήθηκαν ήταν αρχικά να χωριστεί το δείγμα σε 2 κοινωνικές ομάδες. Η ομάδα Α ονομάστηκε «Εκπαιδευτικοί» και περιείχε άτομα τα οποία ήταν εκπαιδευτικοί, η ομάδα Β ονομάστηκε «Γονείς» και περιείχε άτομα τα οποία ήταν γονείς με παιδί που φοιτά σε σχολείο. Οι δυο πρώτες ομάδες ήταν ανεξάρτητες μεταξύ τους και αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούσε να ανήκει ταυτόχρονα κάποιος συμμετέχοντας και στην πρώτη και στη δεύτερη ομάδα. Το δείγμα χωρίστηκε επιπλέον και σε ακόμα δυο κοινωνικές ομάδες. Την κοινωνική ομάδα Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) στην οποία ανήκαν ταυτόχρονα όσοι ήταν εκπαιδευτικοί και γονείς με παιδί που φοιτά σε σχολείο. Την κοινωνική ομάδα Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) στην οποία δεν ανήκαν ούτε εκπαιδευτικοί αλλά ούτε και γονείς με παιδί που φοιτά σε σχολείο.

### 5. Αποτελέσματα

#### 5.1 Περιγραφική στατιστική

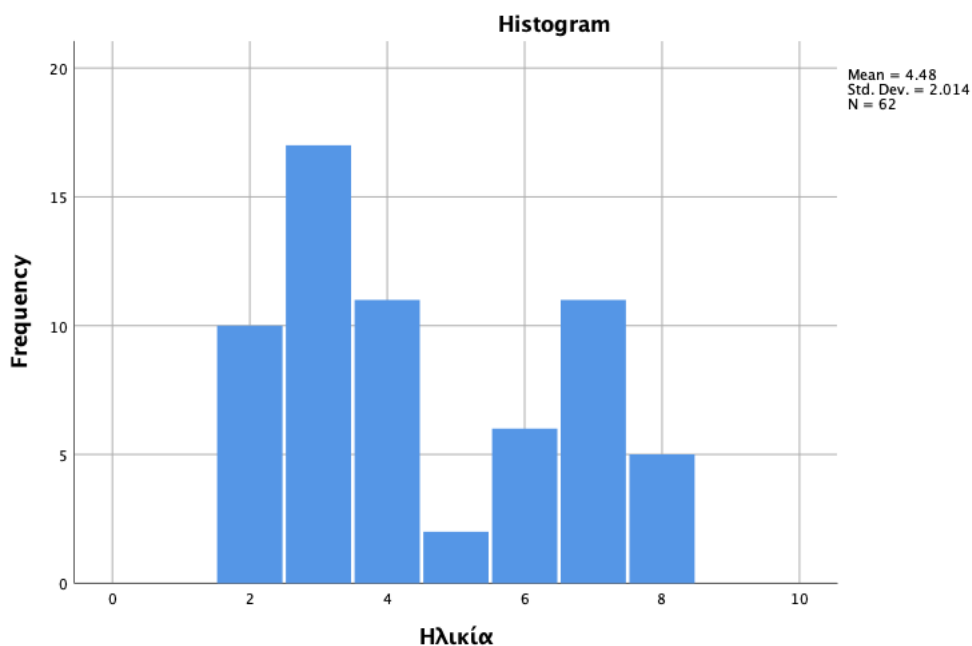
##### ΟΜΑΔΑ Α (Εκπαιδευτικοί)

Η ομάδα Α αποτελείται από 62 εκπαιδευτικούς. Οι 23 (37,1%) από αυτούς ήταν άνδρες και οι 39 (62,9%) ήταν γυναίκες. Από αυτούς οι 10 (16,1%) είχαν ηλικία 23-28 έτη, οι 17 (27,4%) είχαν ηλικία 29-34 έτη, οι 11 (17,7%) είχαν ηλικία 35-40 έτη, οι 2 (3,2%) είχαν ηλικία 41-46 έτη, οι 6 (9,7%) είχαν ηλικία 47-52 έτη, οι 11 (17,7%) είχαν ηλικία 53-58 έτη και οι 5 (8,1%) είχαν ηλικία 59-64 έτη (Πίνακας 2, Γράφημα 1). Ο συντελεστής κυρτότητας για την ηλικία ήταν ίσος με .422 και η κύρτωση ήταν ίση με -1.285.

**Πίνακας 2** Ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών

Ηλικία (έτη)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
23-28	10	16.1	16.1
29-34	17	27.4	43.5
35-40	11	17.7	61.3
41-46	2	3.2	64.5
47-52	6	9.7	74.2
53-58	11	17.7	91.9
59-64	5	8.1	100.0
Σύνολο	62	100.0	

**Γράφημα 1** Ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών



Οι 6 (9.8%) από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας Α ήταν Φιλολόγοι, οι 5 (8.1%) ήταν Μαθηματικοί, οι 25 (40.3%) από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών, 1 (1,6%) από αυτούς ήταν Γυμναστής, οι 9 (14.5%) ήταν Νηπιαγωγοί, οι 10 (16.1%) ήταν Δάσκαλοι, οι 2 (3.2%) ήταν εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών, και από 1 (1.6%) από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί των Οικονομικών Επιστημών, Πληροφορικοί, Νοσηλευτές & Γεωπόνοι (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3** Κατανομή της ειδικότητας των εκπαιδευτικών

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Φιλολόγος	6	9.7	9.7
Μαθηματικός	5	8.1	17.7
Φυσικών Επιστημών	25	40.3	58.1
Γυμναστής	1	1.6	59.7
Νηπιαγωγός	9	14.5	74.2
Δάσκαλος	10	16.1	90.3
Κοινωνικών Επιστημών	2	3.2	93.5
80	1	1.6	95.2
86	1	1.6	96.8
Νοσηλευτές	1	1.6	98.4
Γεωπόνοι	1	1.6	100.0
Σύνολο	62	100.0	

Οι 28 από αυτούς (45.2%) διέθεταν απολυτήριο πτυχίο ΑΕΙ ως ανώτερο τίτλο σπουδών, οι 6 (9.7%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα, οι 14 (22.6%) είχαν

μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση, οι 13 (21.0%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή και 1 από αυτούς (1.6 %) είχε διδακτορικό δίπλωμα σε άλλον τομέα (Πίνακας 4). Ο συντελεστής λοξότητας για τον τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων ήταν ίσος με .121 και ο συντελεστής κυρτότητας ήταν ίσος με .599.

**Πίνακας 4 Επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**

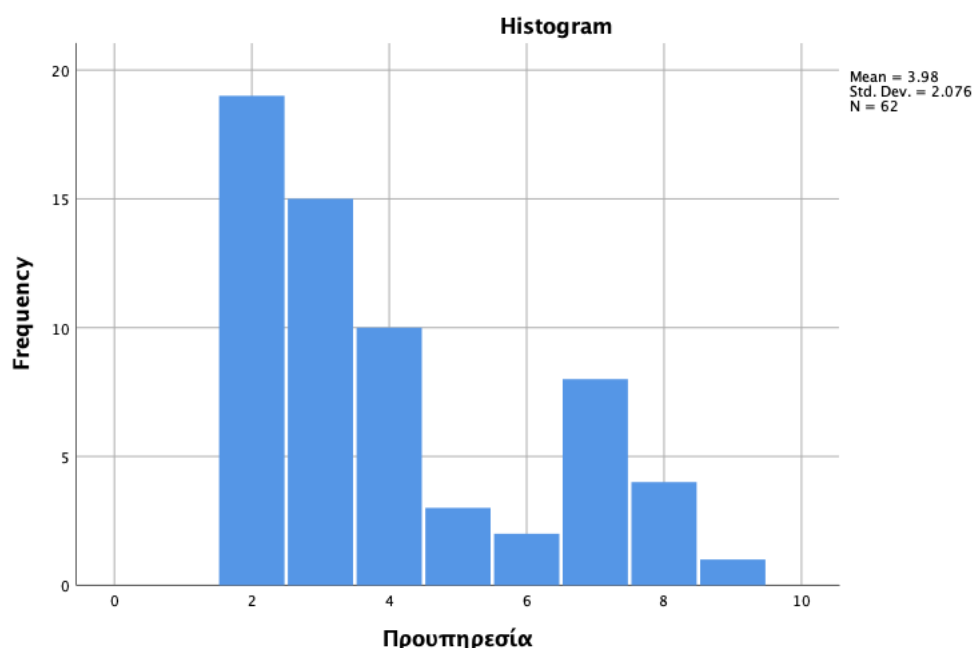
Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Πτυχίο ΑΕΙ τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης	28	45.2	45.2
Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα	6	9.7	54.8
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση	14	22.6	77.4
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή	13	21.0	98.4
Διδακτορικό δίπλωμα σε άλλον τομέα	1	1.6	100.0
Σύνολο	62	100.0	

Οι 19 (30.6%) από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδάξει από 6 έως 10 χρόνια, οι 15 (24.2%) από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδάξει από 11 έως 15 χρόνια, οι 10 (16.1%) από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδάξει από 16 έως 20 χρόνια, οι 3 (4.8%) από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδάξει από 21 έως 25 χρόνια, οι 2 (3.2%) από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδάξει από 26 έως 30 χρόνια, οι 8 (12.9%) από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδάξει από 31 έως 35 χρόνια, οι 4 (6.5%) από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδάξει από 36 έως 40 χρόνια και 1 (1.6%) από τους εκπαιδευτικούς είχε διδάξει από 41 έως 45 χρόνια (Πίνακας 5, Γράφημα 2). Ο συντελεστής κυρτότητας για τα χρόνια διδασκαλίας βρέθηκε ίσος με .874 και η κύρτωση ίση με -.545.

**Πίνακας 5 Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών**

Προϋπηρεσία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
6-10 χρόνια	19	30.6	30.6
11-15 χρόνια	15	24.2	54.8
16-20 χρόνια	10	16.1	71.0
21-25 χρόνια	3	4.8	75.8
26-30 χρόνια	2	3.2	79.0
31-35 χρόνια	8	12.9	91.9
36-40 χρόνια	4	6.5	98.4
41-45 χρόνια	1	1.6	100.0
Σύνολο	62	100.0	

**Γράφημα 2 Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών**



Οι 4 (6.5%) από τους εκπαιδευτικούς διέμεναν σε χωριό, οι 3 (4.8%) από τους εκπαιδευτικούς διέμεναν σε κωμόπολη και οι 55 (88.7%) από τους εκπαιδευτικούς διέμεναν σε πόλη.

Οι 14 (22.6%) από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον υπήρχε άτομο με ειδικές ανάγκες και οι 48 (77.4%) δήλωσαν πως δεν υπήρχε.

Οι 28 (45.2%) από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι στο φιλικό τους περιβάλλον υπήρχε άτομο με ειδικές ανάγκες και οι 34 (54.8%) δήλωσαν πως δεν υπήρχε.

Οι 43 (69.4%) από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι γνώριζαν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι 19 (30.6%) δήλωσαν πως δεν το γνώριζαν.

Προκειμένου να ελέγξουμε την αξιοπιστία της κλίμακας των 16 ερωτήσεων αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών της ομάδας Α για τη συνεκπαίδευση εκτελέσαμε έλεγχο αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha (n=62). Ο έλεγχος αξιοπιστίας έδειξε τιμή  $\alpha=.950$  δίνοντας έτσι μια πολύ καλή αξιοπιστία (>.8). Παρατηρώντας τον πίνακα Item-Total Statistics διαπιστώσαμε ότι εάν αφαιρεθεί η ερώτηση «*Παιδιά, με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις*», ο δείκτης Cronbach's alpha αυξανόταν και έπαιρνε τιμή ίση με  $\alpha=.947$ . Παρόλα αυτά δεν αφαιρέσαμε την ερώτηση αυτή.

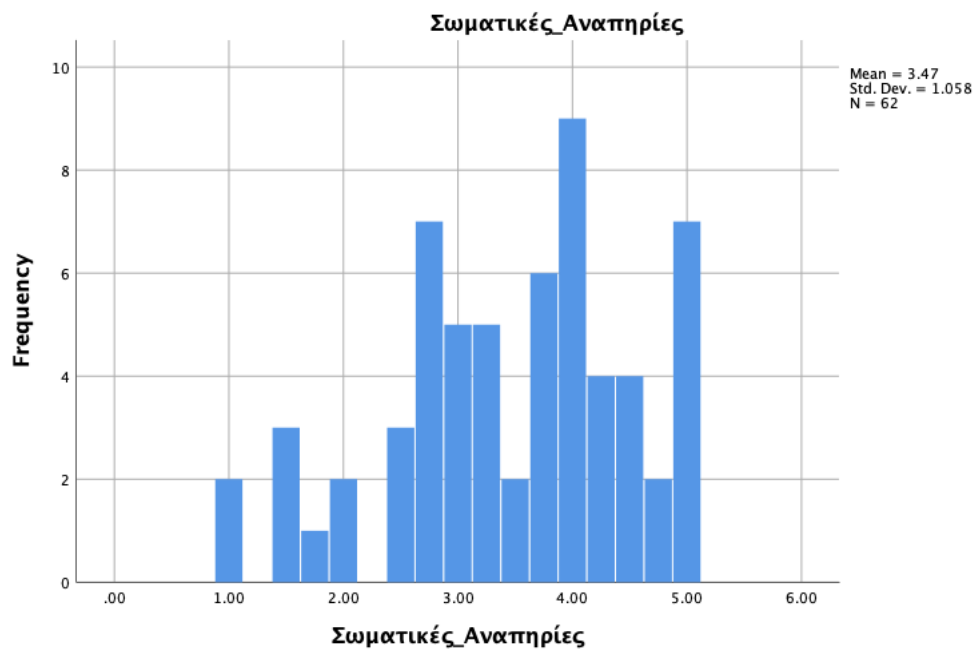
**Αποτελέσματα αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί)**

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Α εμφανίζουν άνω του μετρίου στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου. Στον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» εμφανίζουν στάσεις με Μ.Ο.=3.47 (Τ.Α.=1.06). Στον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» εμφανίζουν στάσεις με Μ.Ο.=3.11 (Τ.Α.=1.10). Στον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» εμφανίζουν στάσεις με Μ.Ο.=3.31 (Τ.Α.=1.07). Στον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» εμφανίζουν στάσεις με Μ.Ο.=3.90 (Τ.Α.=.87). Ο έλεγχος λοξότητας και κύρτωσης έδειξε ότι η κατανομή των απαντήσεων ήταν στα όρια της κανονικής κατανομής αφού και οι δύο δείκτες βρίσκονταν στην επιθυμητή περιοχή +- 2 (Πίνακας 6, Γράφημα 3, 4, 5, 6).

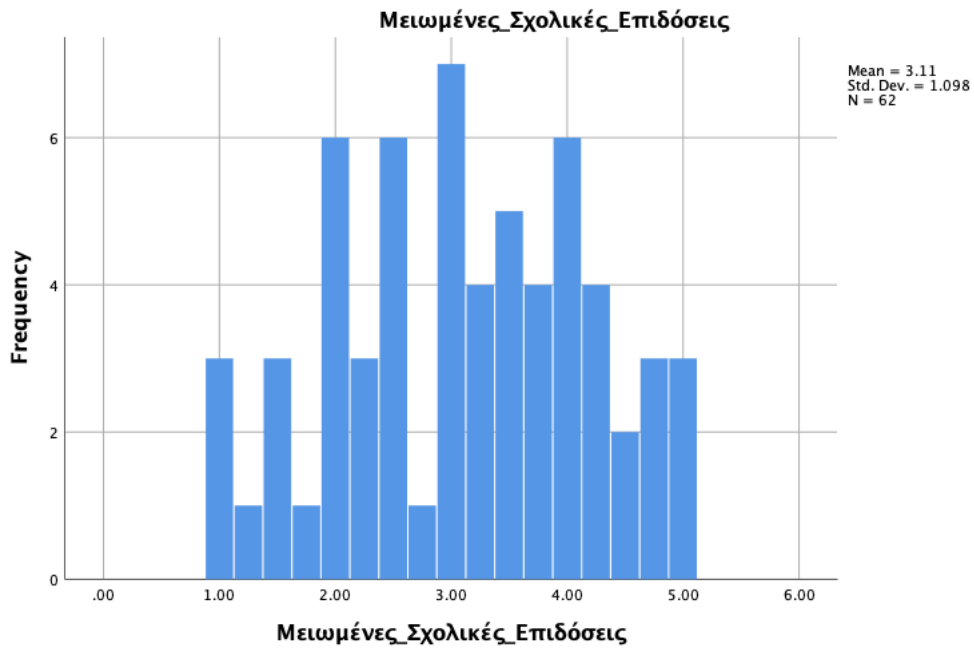
**Πίνακας 6** Στάσεις εκπαιδευτικών

	Σωματικές Αναπηρίες (factor 1)	Μειωμένες Επιδόσεις (factor 2)	Σχολικές Προβλήματα Συμπεριφοράς (factor 3)	Κοινωνικές Δυσκολίες (factor 4)
Έγκυρα	62	62	62	62
Λείπουν	0	0	0	0
Μ.Ο.	3.4718	3.1089	3.3065	3.9032
Τ.Α.	1.05786	1.09827	1.10644	.81652
Λοξότητα	-.484	-.135	-.402	-1.017
Τ.Σ.	.304	.304	.304	.304
Λοξότητας Κύρτωση	-.363	-.849	-.731	1.637
Τ.Σ. Κύρτωσης	.599	.599	.599	.599

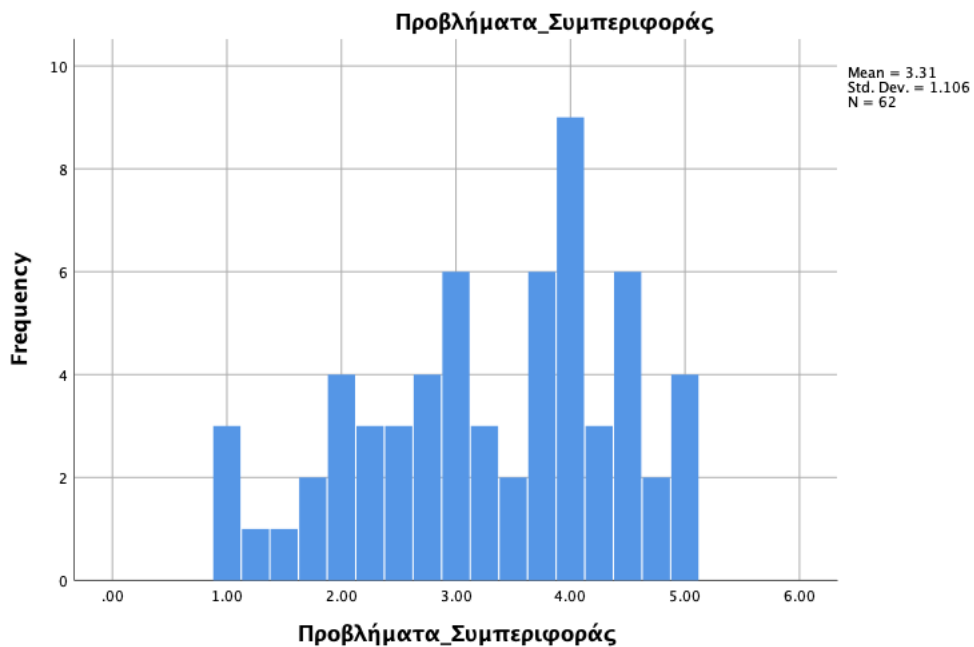
**Γράφημα 3** Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες»



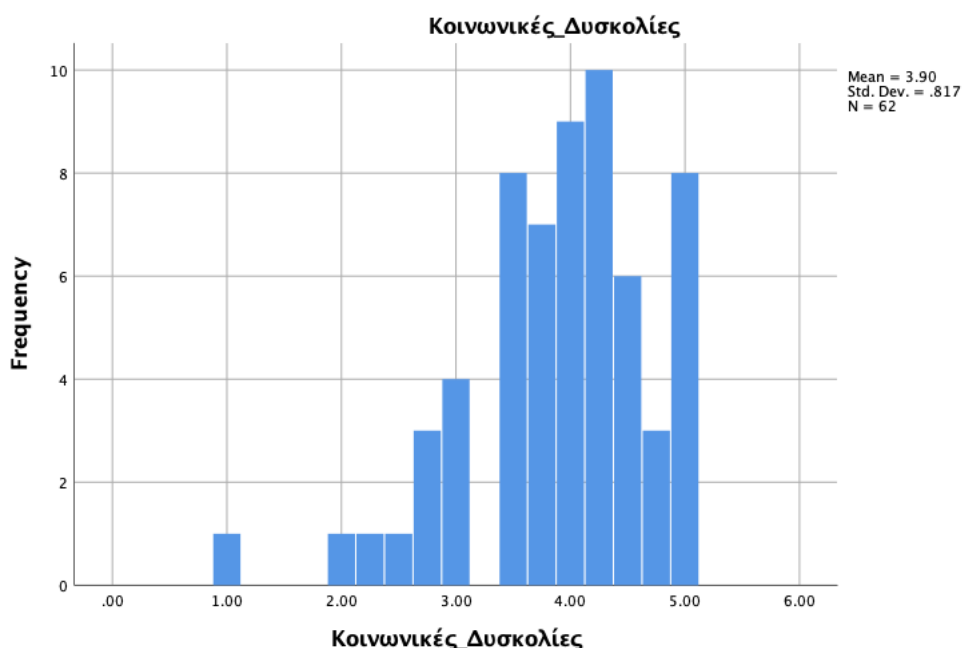
**Γράφημα 4** Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»



**Γράφημα 5** Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς»



**Γράφημα 6** Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες»



### ΟΜΑΔΑ Β (Γονείς)

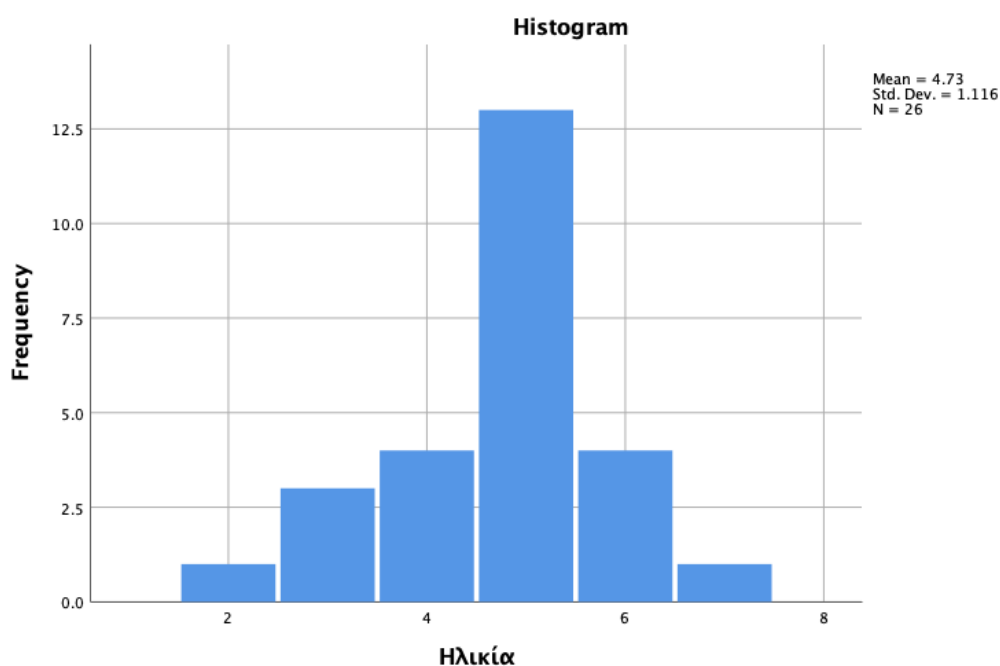
Η ομάδα Β αποτελείται από 26 γονείς με παιδιά στο σχολείο. Οι 6 (23,1%) από αυτούς ήταν άνδρες και οι 20 (76,9%) ήταν γυναίκες. Από αυτούς ο 1 (3,8%) είχε ηλικία 23-28 έτη, οι 3 (11,5%) είχαν ηλικία 29-34 έτη, οι 4 (15,4%) είχαν ηλικία 35-40 έτη, οι 13 (50,0%) είχαν ηλικία 41-46 έτη, οι 4 (15,4%) είχαν ηλικία 47-52 έτη και ο 1 (3,8%) είχε ηλικία 53-58 έτη (Πίνακας 7, Γράφημα 7). Ο συντελεστής κυρτότητας για την ηλικία ήταν ίσος με -.542 και η κύρτωση ήταν ίση με .565.

**Πίνακας 7** Ηλικιακή κατανομή Γονέων

Ηλικία (έτη)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
23-28 έτη	1	3.8	3.8
29-34 έτη	3	11.5	15.4
35-40 έτη	4	15.4	30.8
41-46 έτη	13	50.0	80.8
47-52 έτη	4	15.4	96.2
53-58 έτη	1	3.8	100.0
Σύνολο	26	100.0	



## Γράφημα 7 Ηλικιακή κατανομή Γονέων



Ο 1 από αυτούς (3.8%) διέθετε απολυτήριο Λυκείου ως ανώτερο τίτλο σπουδών, οι 3 (11.5%) είχαν πτυχίο διετούς φοίτησης, οι 10 (38.5%) είχαν πτυχίο ΑΕΙ, οι 5 (19.2%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα, οι 2 (7.7%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση, οι 4 (15.4%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή και 1 από αυτούς (3.8 %) είχε διδακτορικό δίπλωμα σε άλλον τομέα (Πίνακας 8). Ο συντελεστής λοξότητας για τον τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων ήταν ίσος με .389 και ο συντελεστής κυρτότητας ήταν ίσος με -.887.

## Πίνακας 8 Επίπεδο μόρφωσης γονέων

Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Απολυτήριο Λυκείου	1	3.8	3.8
Πτυχίο διετούς φοίτησης Πανεπιστημίου ή ΙΕΚ	3	11.5	15.4
Πτυχίο ΑΕΙ τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης	10	38.5	53.8
Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα	5	19.2	73.1
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση	2	7.7	80.8
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή	4	15.4	96.2
Διδακτορικό δίπλωμα σε άλλον τομέα	1	3.8	100.0
Σύνολο	26	100.0	

Ο ένας (3.8%) από τους γονείς διέμενε σε χωριό, οι δύο (7.7%) από τους γονείς διέμεναν σε κωμόπολη και οι 23 (88.5%) από τους γονείς διέμεναν σε πόλη.

Οι 8 (30.8%) από τους γονείς δήλωσαν ότι στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον υπήρχε άτομο με ειδικές ανάγκες και οι 18 (69.2%) δήλωσαν πως δεν υπήρχε.

Οι 5 (19.2%) από τους γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες το οποίο πηγαίνει στο σχολείο και οι 21 (80.8%) δήλωσαν πως δεν είχαν.

Οι 13 (50.0%) από τους γονείς δήλωσαν ότι στο φιλικό τους περιβάλλον υπήρχε άτομο με ειδικές ανάγκες και οι υπόλοιποι 13 (50.0%) δήλωσαν πως δεν υπήρχε.

Ομοίως οι 13 (50.0%) από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι γνώριζαν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι υπόλοιποι 12 (50.0%) δήλωσαν πως δεν το γνώριζαν.

### **Αποτελέσματα αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς)**

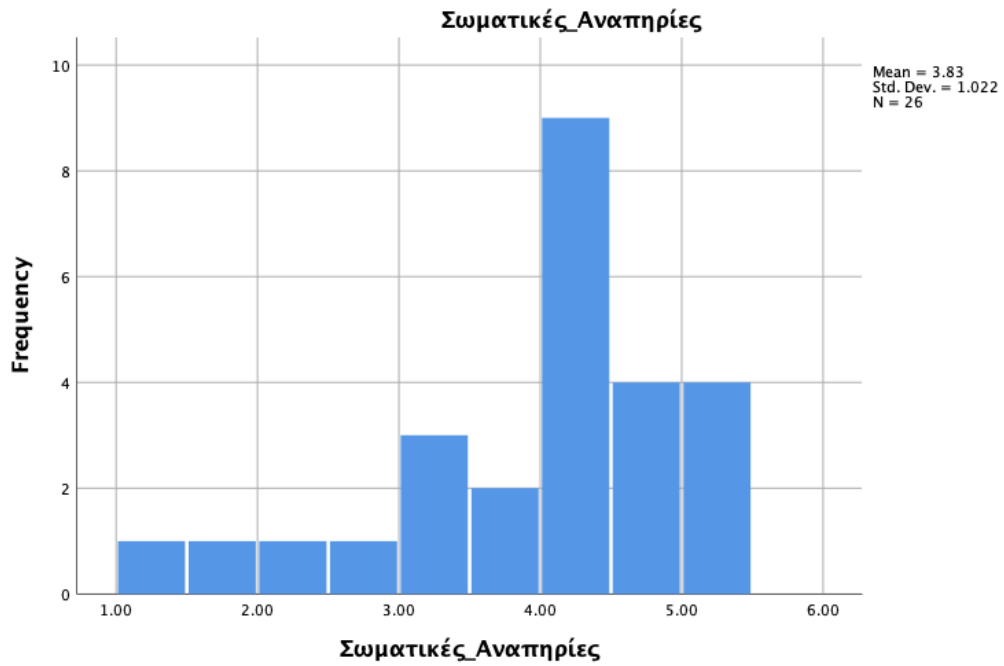
Προκειμένου να ελέγξουμε την αξιοπιστία της κλίμακας των 16 ερωτήσεων αναφορικά με τις στάσεις των γονέων της ομάδας Β για τη συνεκπαίδευση, εκτελέσαμε έλεγχο αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha ( $n=26$ ). Ο έλεγχος αξιοπιστίας έδειξε τιμή  $\alpha=.923$  δίνοντας έτσι μια πολύ καλή αξιοπιστία ( $>.8$ ). Παρατηρώντας τον πίνακα Item-Total Statistics διαπιστώσαμε δεν υπήρξε καμία ερώτηση η οποία να μπορεί να αφαιρεθεί και να βελτιωθεί έτσι ο συντελεστής αξιοπιστίας.

Οι γονείς με παιδιά τα οποία πηγαίνουν στο σχολείο (ομάδα Β) εμφανίζουν άνω του μετρίου στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου. Στον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.83$  ( $T.A.=1.02$ ). Στον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.64$  ( $T.A.=.93$ ). Στον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.35$  ( $T.A.=.93$ ). Στον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=4.21$  ( $T.A.=.73$ ) (Πίνακας 9, Γράφημα 8, 9, 10, 11). Ο έλεγχος λοξότητας και κύρτωσης έδειξε ότι η κατανομή των απαντήσεων ήταν στα όρια της κανονικής κατανομής αφού και οι δύο δείκτες βρίσκονταν στην επιθυμητή περιοχή  $+2$ .

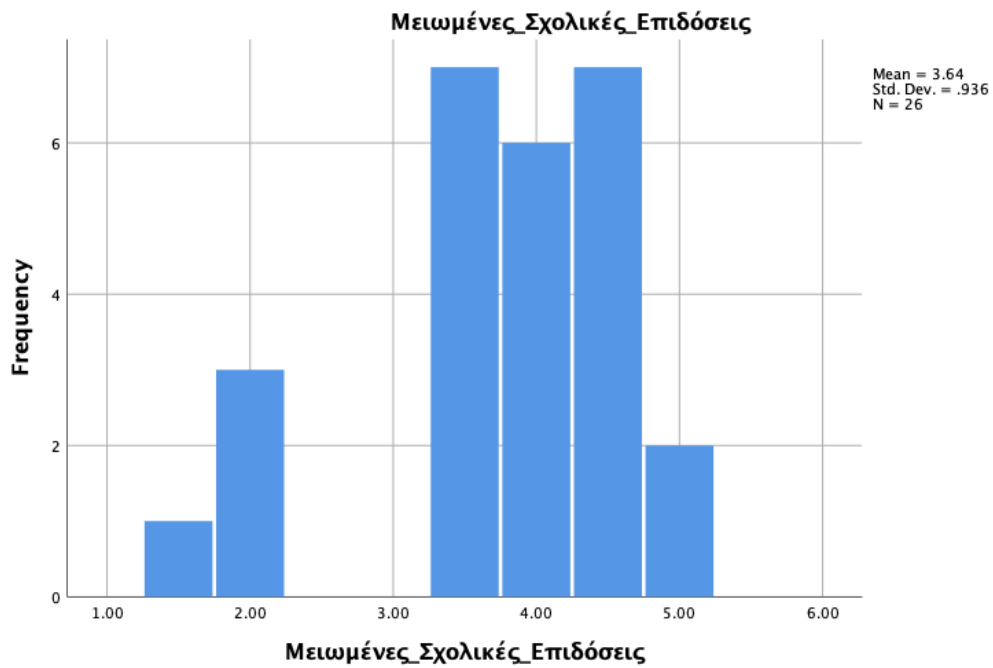
**Πίνακας 9** Στάσεις Γονέων

	Σωματικές Αναπηρίες (factor 1)	Μειωμένες Επιδόσεις (factor 2)	Σχολικές Προβλήματα Συμπεριφοράς (factor 3)	Κοινωνικές Δυσκολίες (factor 4)
Έγκυρα	26	26	26	26
Λείπουν	0	0	0	0
Μ.Ο.	3.8269	3.6442	3.3558	4.2115
Τ.Α.	1.02169	.93588	.92513	.72695
Λοξότητα	-1.006	-.944	-.066	-.808
Τ.Σ.	.456	.456	.456	.456
Λοξότητας				
Κύρτωση	.461	.427	-.509	.016
Τ.Σ.	.887	.887	.887	.887
Κύρτωσης				

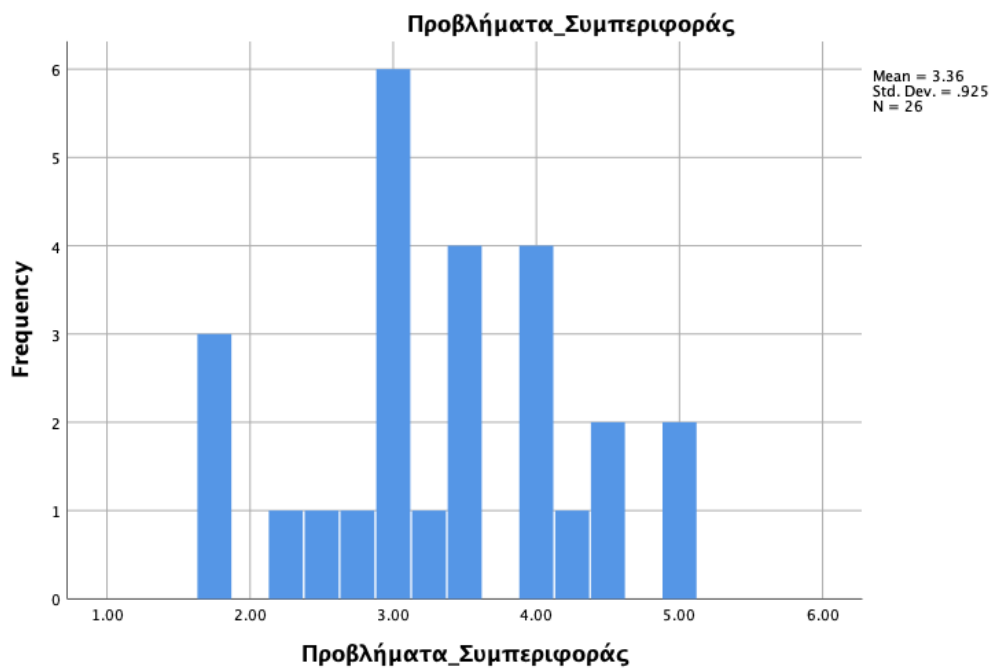
**Γράφημα 8** Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες»



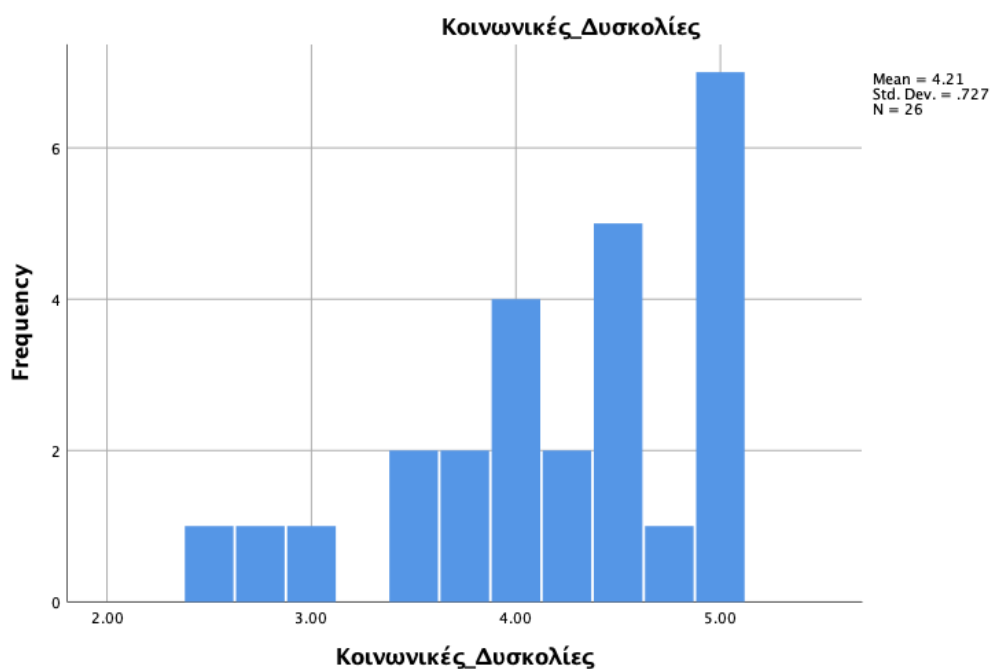
**Γράφημα 9** Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»



**Γράφημα 10** Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς»



**Γράφημα 11** Στάσεις γονέων σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες»



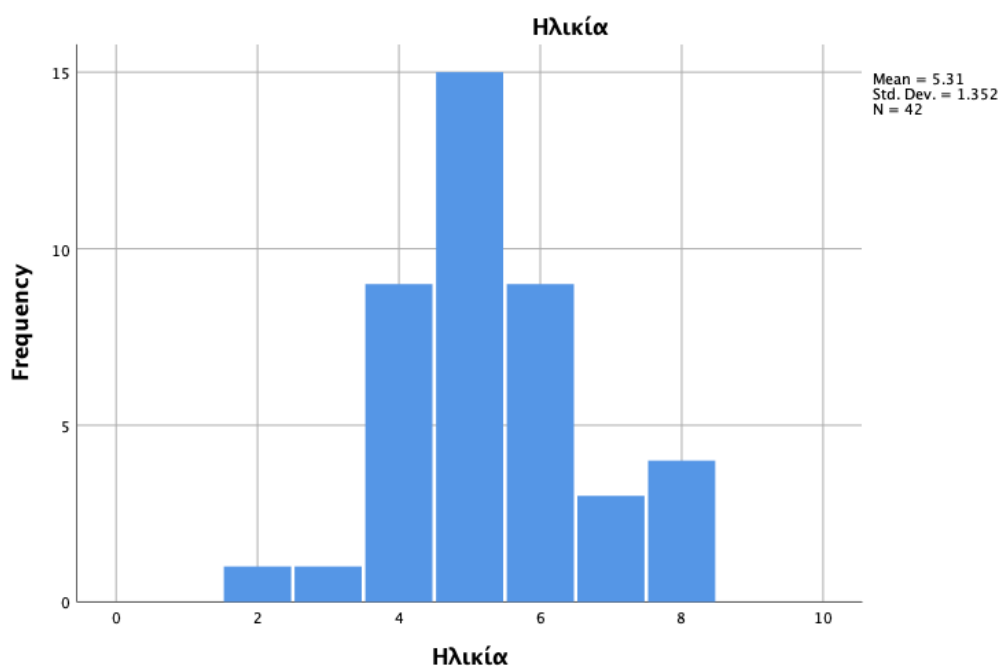
**ΟΜΑΔΑ Γ (Εκπαιδευτικοί και γονείς)**

Η ομάδα Γ αποτελείτο από 42 εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν ταυτόχρονα και γονείς με παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο. Οι 13 (31,0%) από αυτούς ήταν άνδρες και οι 29 (69,0%) ήταν γυναίκες. Από αυτούς ο 1 (2,4%) είχε ηλικία 23-28 έτη και ακόμα 1 (2,4%) είχε ηλικία 29-34 έτη, οι 9 (21,4%) είχαν ηλικία 35-40 έτη, οι 15 (35,7%) είχαν ηλικία 41-46 έτη, οι 9 (21,4%) είχαν ηλικία 47-52 έτη, οι 3 (7,1%) είχαν ηλικία 53-58 έτη και οι 4 (9,5%) είχαν ηλικία 59-64 έτη (Πίνακας 10, Γράφημα 12). Ο συντελεστής κυρτότητας για την κατανομή της ηλικίας ήταν ίσος με .271 και η κύρτωση ήταν ίση με .239.

**Πίνακας 10** Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς)

Ηλικία (έτη)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
23-28	1	2.4	2.4
29-34	1	2.4	4.8
35-40	9	21.4	26.2
41-46	15	35.7	61.9
47-52	9	21.4	83.3
53-58	3	7.1	90.5
59-64	4	9.5	100.0
Σύνολο	42	100.0	

**Γράφημα 12** Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς)



Οι 16 (38.1%) διέθεταν απολυτήριο ΑΕΙ ως ανώτερο τίτλο σπουδών, οι 5 (11.9%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα, οι 11 (26.2%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση, οι 8 (19.0%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή και οι 8 (19.0%) είχαν διδακτορικό δίπλωμα σε άλλον τομέα (Πίνακας 11). Ο συντελεστής λοξότητας για τον τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων ήταν ίσος με .038 και ο συντελεστής κυρτότητας ήταν ίσος με -1.539.

**Πίνακας 11** Επίπεδο μόρφωσης των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς)

Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Πτυχίο ΑΕΙ τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης	16	38.1	38.1
Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα	5	11.9	50.0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση	11	26.2	76.2
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή	8	19.0	95.2
Διδακτορικό δίπλωμα σε άλλον τομέα	2	4.8	100.0
Σύνολο	42	100.0	

Προκειμένου να ελέγξουμε την αξιοπιστία της κλίμακας των 16 ερωτήσεων αναφορικά με τις στάσεις των συμμετεχόντων της ομάδας Γ για τη συνεκπαίδευση, εκτελέσαμε έλεγχο αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha (n=42). Ο έλεγχος αξιοπιστίας έδειξε τιμή  $\alpha=.950$  δίνοντας έτσι μια πολύ καλή αξιοπιστία (>.8).

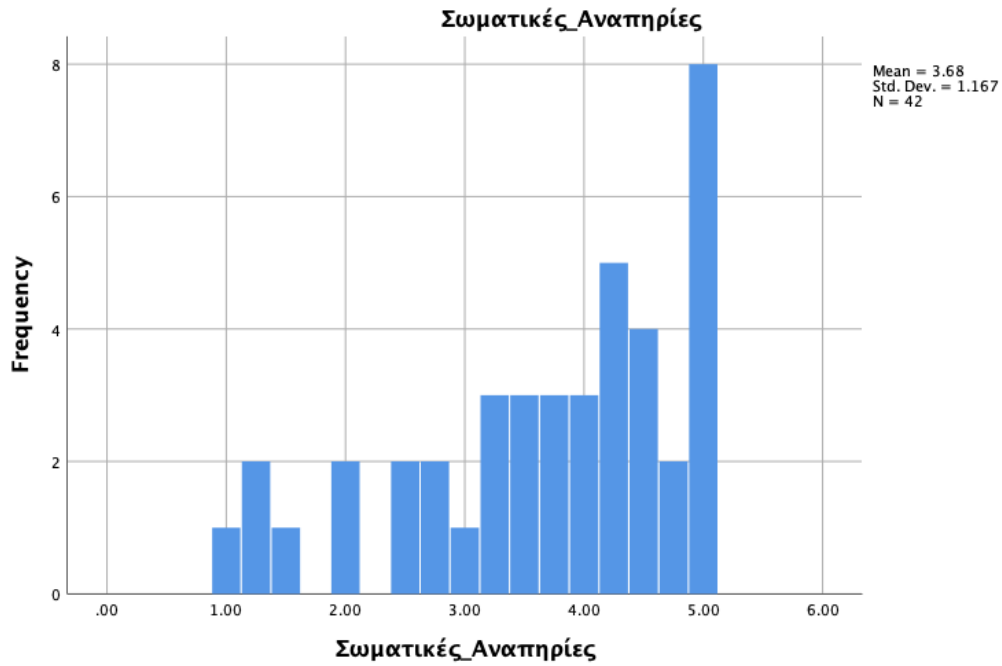
Παρατηρώντας τον πίνακα Item-Total Statistics διαπιστώσαμε ότι εάν αφαιρεθεί η ερώτηση «Παιδιά, με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις», ο δείκτης Cronbach's alpha αυξανόταν και έπαιρνε τιμή ίση με ίση με  $\alpha=.953$ . Παρόλα αυτά δεν αφαιρέσαμε την ερώτηση αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Γ εμφανίζουν άνω του μετρίου στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου. Στον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.68$  ( $T.A.=1.17$ ). Στον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.47$  ( $T.A.=1.09$ ). Στον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.57$  ( $T.A.=1.17$ ). Στον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.98$  ( $T.A.=.86$ ). Ο έλεγχος λοξότητας και κύρτωσης έδειξε ότι η κατανομή των απαντήσεων ήταν στα όρια της κανονικής κατανομής αφού και οι δύο δείκτες βρίσκονταν στην επιθυμητή περιοχή  $\pm 2$  (Πίνακας 12, Γράφημα 13, 14, 15, 16).

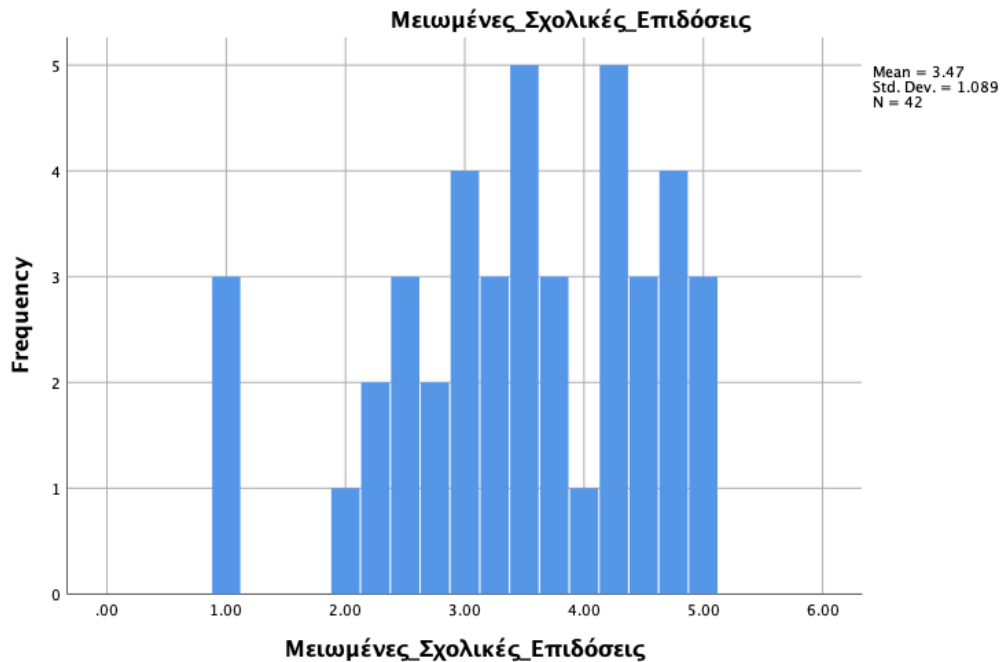
**Πίνακας 12** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς)

	Σωματικές Αναπηρίες (factor 1)	Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις (factor 2)	Προβλήματα Συμπεριφοράς (factor 3)	Κοινωνικές Δυσκολίες (factor 4)
Έγκυρα	42	42	42	42
Λείπουν	0	0	0	0
M.O.	3.6845	3.4702	3.5655	3.9821
T.A.	1.16747	1.08931	1.16878	.86319
Λοξότητα	-.804	-.614	-.503	-.362
T.Σ.	.365	.365	.365	.365
Λοξότητας				
Κύρτωση	-.258	-.090	-.679	-1.040
T.Σ.	.717	.717	.717	.717
Κύρτωσης				

**Γράφημα 13** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες»

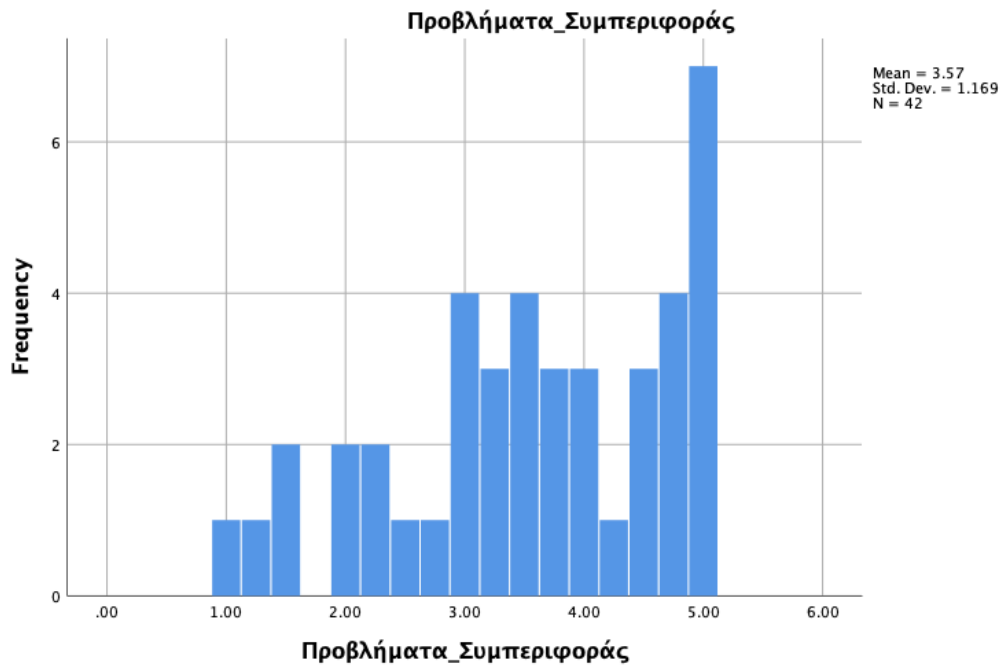


**Γράφημα 14** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»

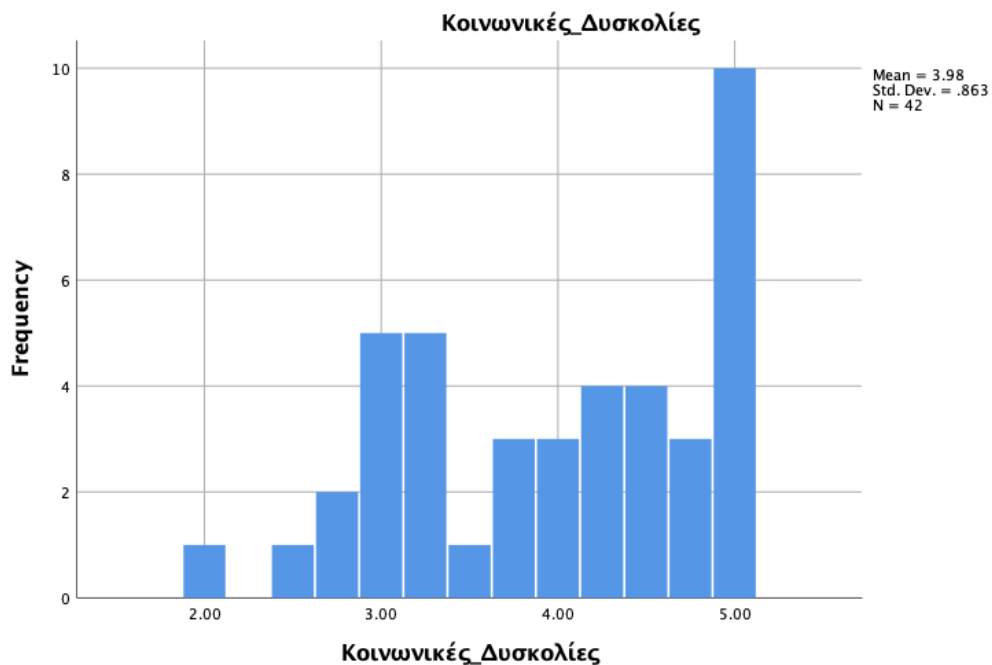




**Γράφημα 15** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς»



**Γράφημα 16** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Γ (εκπαιδευτικοί και γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες»



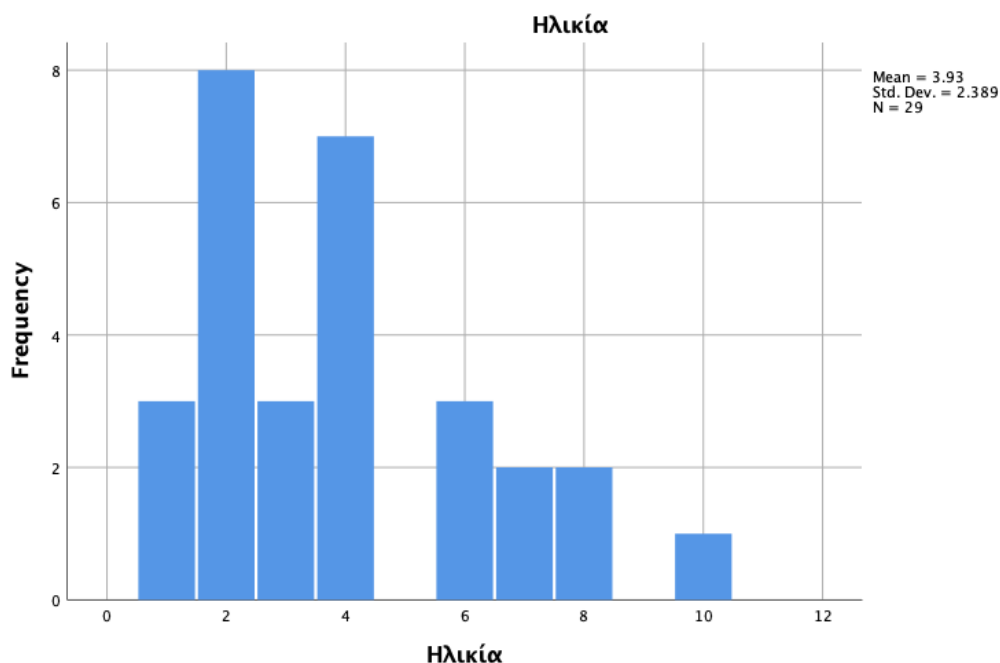
### **ΟΜΑΔΑ Δ (Ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς)**

Η ομάδα Δ αποτελείτο από 29 άτομα τα οποία ήταν ούτε εκπαιδευτικοί αλλά ούτε και γονείς με με παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο. Οι 15 (51,7%) από αυτούς ήταν άνδρες και οι 14 (48.3%) ήταν γυναίκες. Από αυτούς οι 3 (10.3%) είχε ηλικία 18-22 έτη, οι 8 (27,6%) είχαν ηλικία 23-28 έτη, οι 3 (10.3%) είχαν ηλικία 29-34 έτη, οι 7 (24.1%) είχαν ηλικία 35-40 έτη, οι 3 (10.3%) είχαν ηλικία 47-52 έτη, από 2 (6.9%) είχαν 53-58 έτη και 59-64 έτη και 1 από αυτούς (3.4%) είχε ηλικία από 71 ετών και άνω (Πίνακας 13, Γράφημα 17). Ο συντελεστής κυρτότητας για την κατανομή της ηλικίας ήταν ίσος με .863 και η κύρτωση ήταν ίση με .006.

**Πίνακας 13** Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς)

Ηλικία (έτη)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
18-22 έτη	3	10.3	10.3
23-28 έτη	8	27.6	37.9
29-34 έτη	3	10.3	48.3
35-40 έτη	7	24.1	72.4
47-52 έτη	3	10.3	82.8
53-58 έτη	2	6.9	89.7
59-64 έτη	2	6.9	96.6
71 και άνω	1	3.4	
Σύνολο			

**Γράφημα 17** Ηλικιακή κατανομή των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς)



Οι 4 (13.8%) από τα άτομα της ομάδας Δ διέμεναν σε χωριό, 1 (3.4%) από τους διέμενε σε κωμόπολη και οι 24 (82.8%) διέμεναν σε πόλη. Οι 5 (17.2%) διέθεταν απολυτήριο Λυκείου ως ανώτερο τίτλο σπουδών, οι 2 (6.9%) είχαν πτυχίο διετούς φοίτησης, οι 15 (51.7%) είχαν πτυχίο ΑΕΙ, 1 (3.4%) είχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, οι 4 (13.8%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα και οι 2 (6.9%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση (Πίνακας 14). Ο συντελεστής λοξότητας για τον τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων ήταν ίσος με .365 και ο συντελεστής κυρτότητας ήταν ίσος με -.176.

**Πίνακας 14** Επίπεδο μόρφωσης των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς)

Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Απολυτήριο Λυκείου	5	17.2	17.2
Πτυχίο διετούς φοίτησης Πανεπιστημίου ή ΙΕΚ	2	6.9	24.1
Πτυχίο ΑΕΙ τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης	15	51.7	75.9
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	1	3.4	79.3
Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα	4	13.8	93.1
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση	2	6.9	100.0
Σύνολο	29	100.0	

Οι 4 (13.8%) από τους συμμετέχοντες της ομάδας Δ δήλωσαν ότι στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον υπήρχε άτομο με ειδικές ανάγκες και οι 25 (86.2%) δήλωσαν πως δεν υπήρχε.

Οι 13 (44.8%) από τους συμμετέχοντες της ομάδας Δ δήλωσαν ότι στο φιλικό τους περιβάλλον υπήρχε άτομο με ειδικές ανάγκες και οι 16 (55.2%) δήλωσαν πως δεν υπήρχε.

Οι 14 (48.3%) από τους συμμετέχοντες της ομάδας Δ δήλωσαν ότι γνώριζαν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι 15 (51.7%) δήλωσαν πως δεν το γνώριζαν.

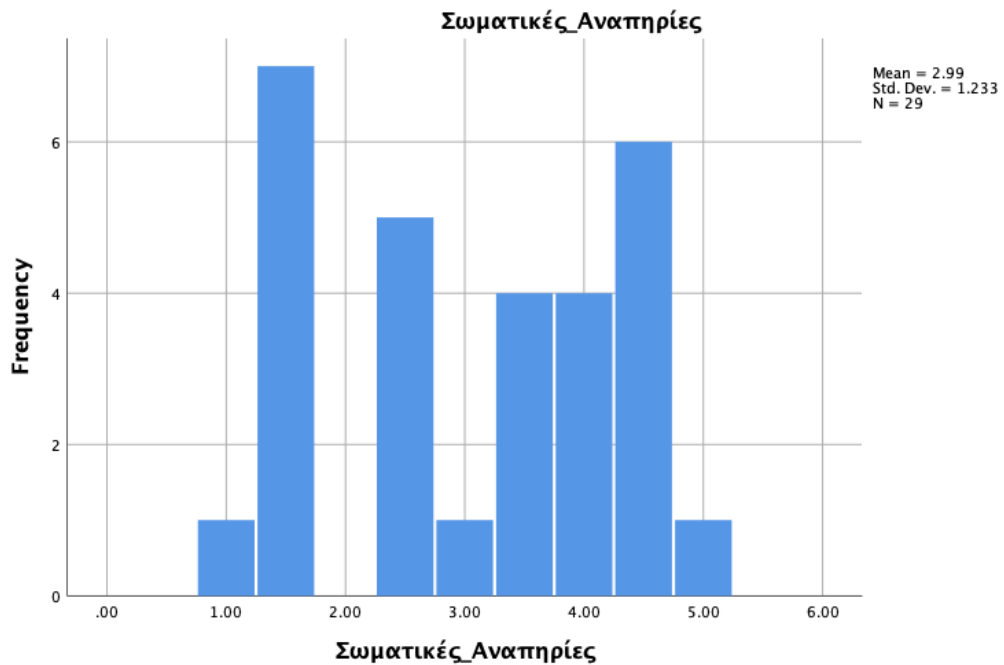
Προκειμένου να ελέγξουμε την αξιοπιστία της κλίμακας των 16 ερωτήσεων αναφορικά με τις στάσεις των συμμετεχόντων της ομάδας Δ για τη συνεκπαίδευση, εκτελέσαμε έλεγχο αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha ( $n=29$ ). Ο έλεγχος αξιοπιστίας έδειξε τιμή  $\alpha=.923$  δίνοντας έτσι μια πολύ καλή αξιοπιστία ( $>.8$ ). Παρατηρώντας τον πίνακα Item-Total Statistics διαπιστώσαμε ότι εάν αφαιρεθεί η ερώτηση «*Παιδιά, με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις*», ο δείκτης Cronbach's alpha αυξανόταν και έπαιρνε τιμή ίση με ίση με  $\alpha=.924$ . Παρόλα αυτά δεν αφαιρέσαμε την ερώτηση αυτή.

Οι συμμετέχοντες της ομάδας Δ εμφανίζουν άνω του μετρίου στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου. Στον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=2.99$  ( $T.A.=1.23$ ). Στον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=2.77$  ( $T.A.=1.05$ ). Στον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=2.46$  ( $T.A.=1.21$ ). Στον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» εμφανίζουν στάσεις με  $M.O.=3.43$  ( $T.A.=1.07$ ). Ο έλεγχος λοξότητας και κύρτωσης έδειξε ότι η κατανομή των απαντήσεων ήταν στα όρια της κανονικής κατανομής αφού και οι δύο δείκτες βρίσκονταν στην επιθυμητή περιοχή  $\pm 2$  (Πίνακας 15, Γράφημα 18, 19, 20, 21).

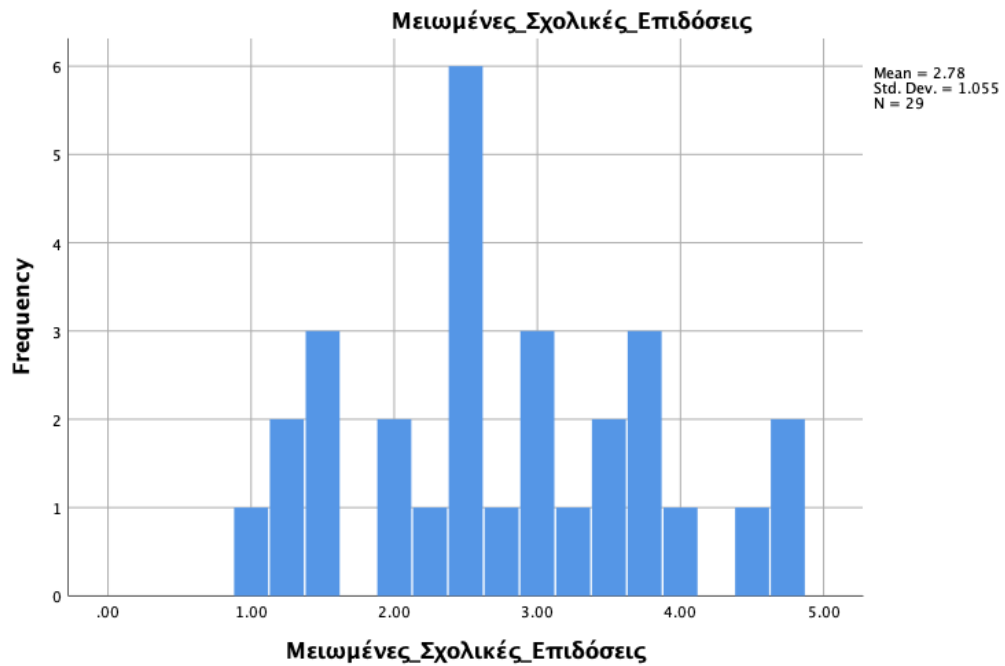
**Πίνακας 15** Οι Στάσεις ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς)

	Σωματικές Αναπηρίες (factor 1)	Μειωμένες Επιδόσεις (factor 2)	Σχολικές Προβλήματα Συμπεριφοράς (factor 3)	Κοινωνικές Δυσκολίες (factor 4)
Έγκυρα	29	29	29	29
Λείπουν	0	0	0	0
Μ.Ο.	2.9914	2.7759	2.4569	3.4310
Τ.Α.	1.23289	1.05506	1.21389	1.06883
Λοξότητα	-.097	.192	.408	-.447
Τ.Σ. Λοξότητας	.434	.434	.434	.434
Κύρτωση	-.258	-.090	-.679	-1.040
Τ.Σ. Κύρτωσης	.717	.717	.717	.717

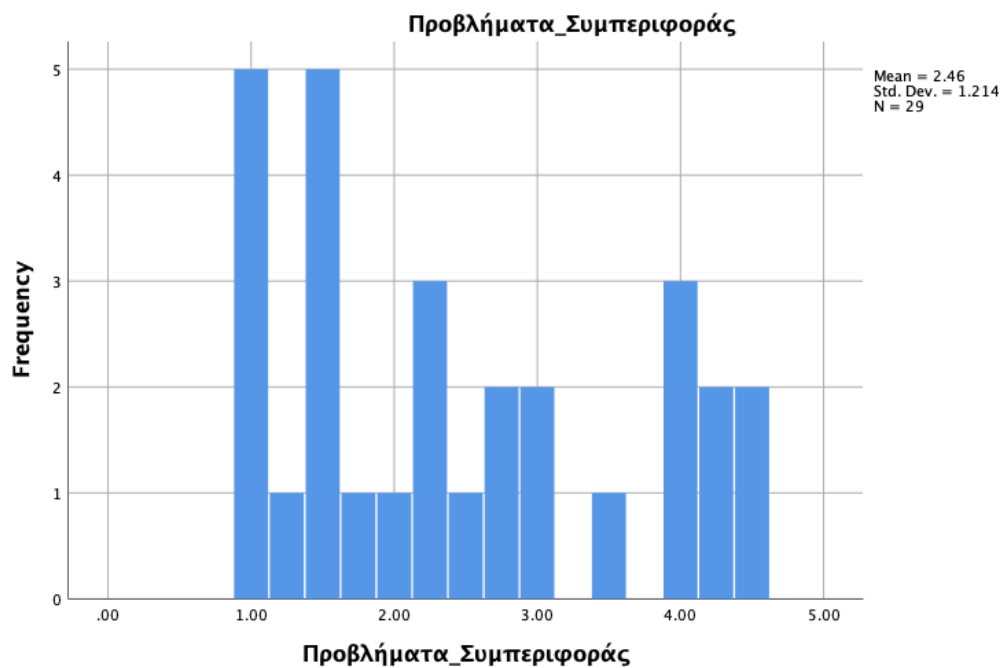
**Γράφημα 18** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες»



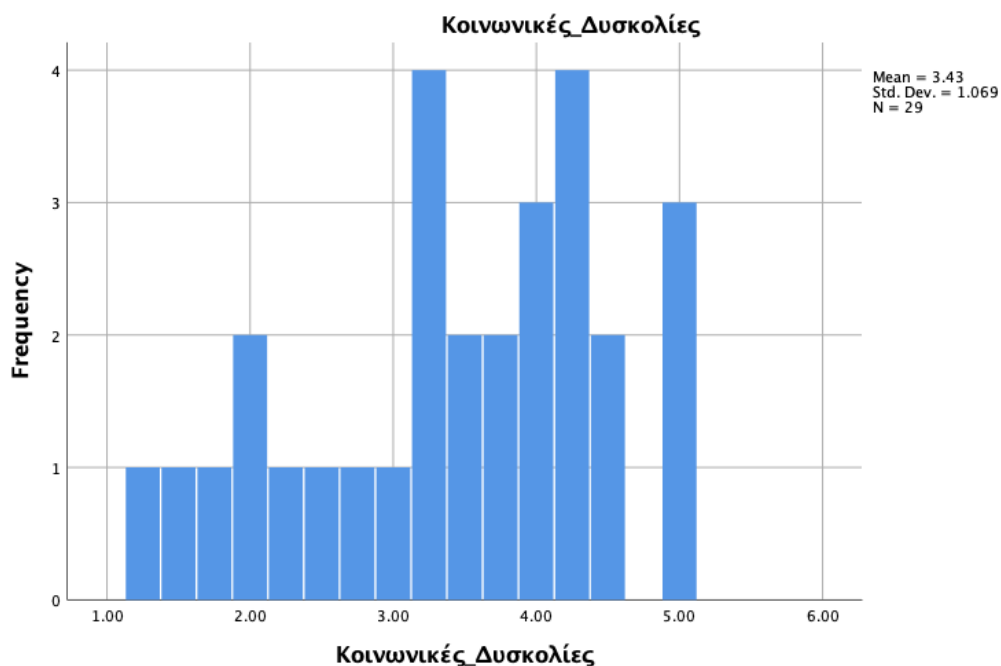
**Γράφημα 19** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»



**Γράφημα 20** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς»



**Γράφημα 21** Στάσεις των ατόμων της ομάδας Δ (ούτε εκπαιδευτικοί ούτε γονείς) σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες»



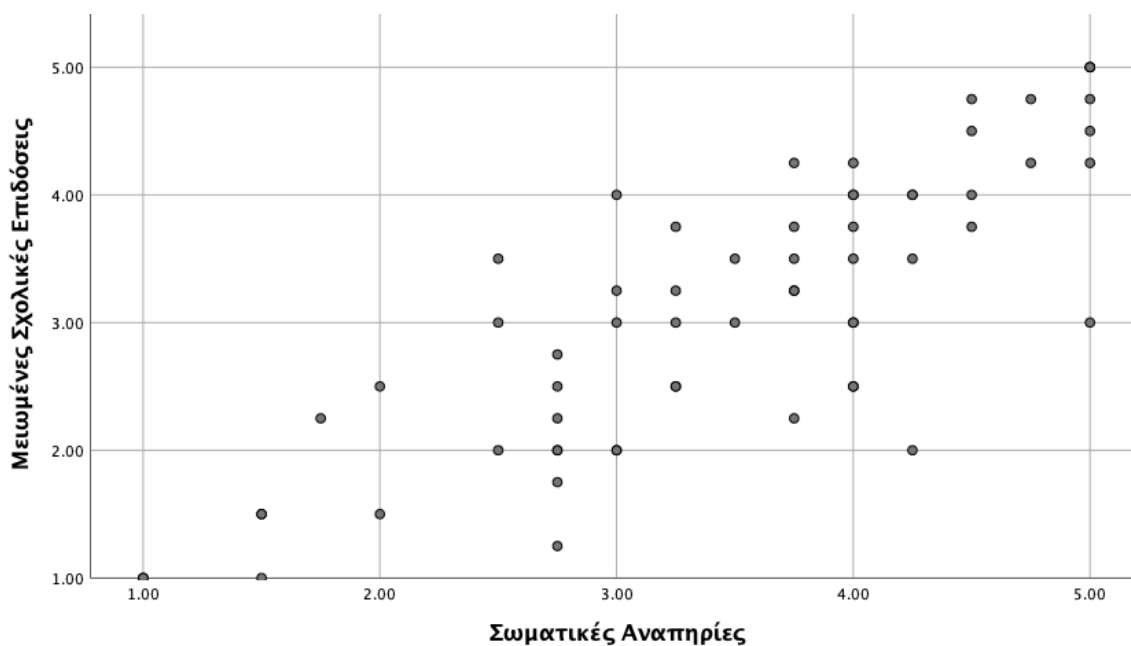
## 5.2 Επαγωγική στατιστική

### Αποτελέσματα αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί)

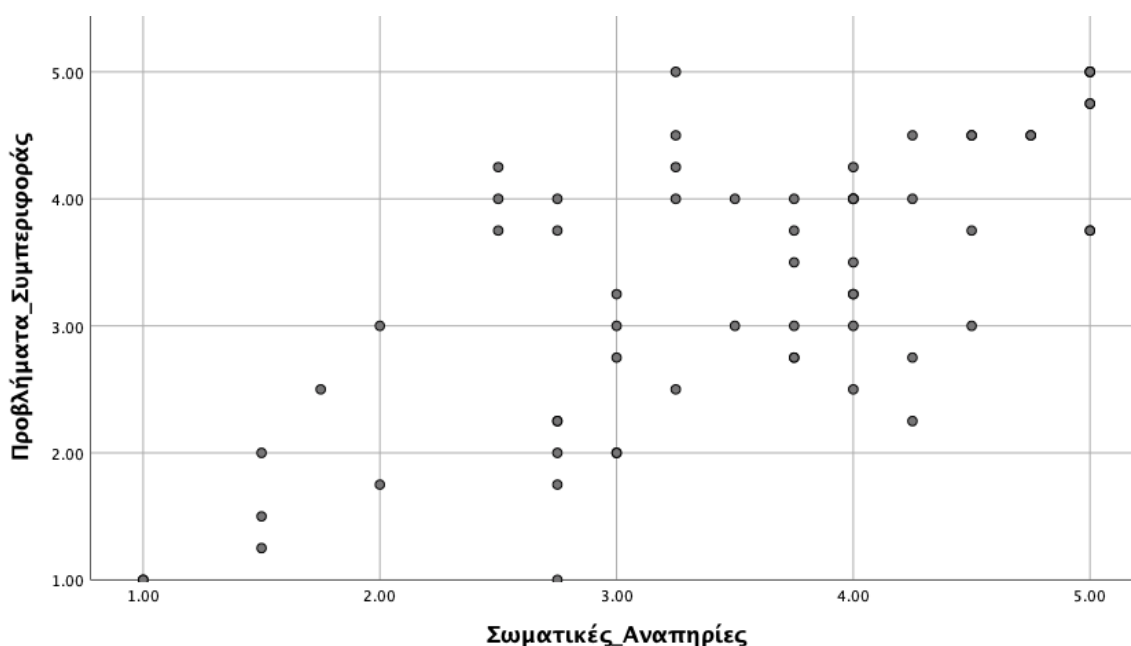
Προκειμένου να μελετήσουμε το βαθμό και το είδος της αλληλεξάρτησης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου για την ομάδα Α, εφαρμόσαμε ανάλυση Pearson. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Παπαγεωργίου, 2017; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014) για να μπορέσουμε να κάνουμε ανάλυση Pearson θα πρέπει οι δυο μεταβλητές που συγκρίνονται κάθε φορά να είναι συνεχείς, να υπάρχει μια γραμμική σχέση μεταξύ τους (έλεγχος στο scatterplot), να μην υπάρχουν σημαντικές ακραίες τιμές (έλεγχος boxplot) και οι μεταβλητές κάθε φορά να παρουσιάζουν κατανομή κοντά στη κανονική (έλεγχοι Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov).

Από τον οπτικό έλεγχο στο Scatterplot αρχικά παρατηρήσαμε ότι η νοητή σχέση μεταξύ όλων των παραγόντων ήταν γραμμική (είχαμε 4 συνολικά παράγοντες επομένως μελετήσαμε 6 πιθανούς συνδυασμούς μεταξύ τους). Επίσης παρατηρήσαμε ότι οι υψηλότερες τιμές κάθε μίας μεταβλητής, συνδέονταν με υψηλότερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Αυτό μας έκανε να συμπεράνουμε ότι κάθε φορά η κάθε συσχέτιση ήταν θετική (Γράφημα 22, 23, 24, 25, 26, 27).

**Γράφημα 22** Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Σωματικές Αναπηρίες»

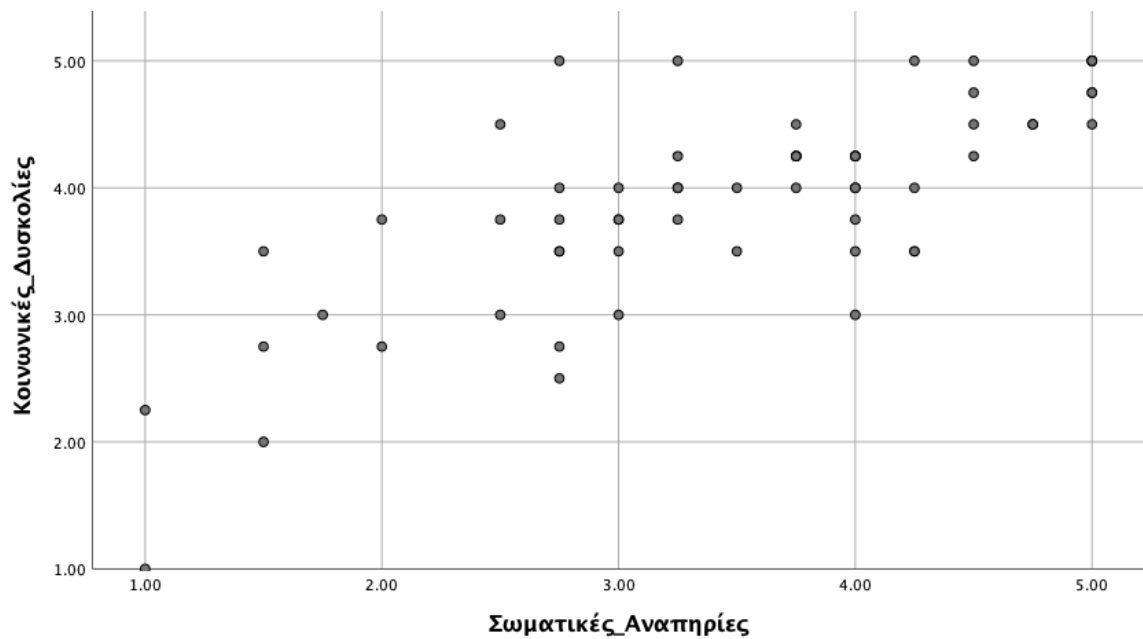


**Γράφημα 23** Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «Σωματικές Αναπηρίες»

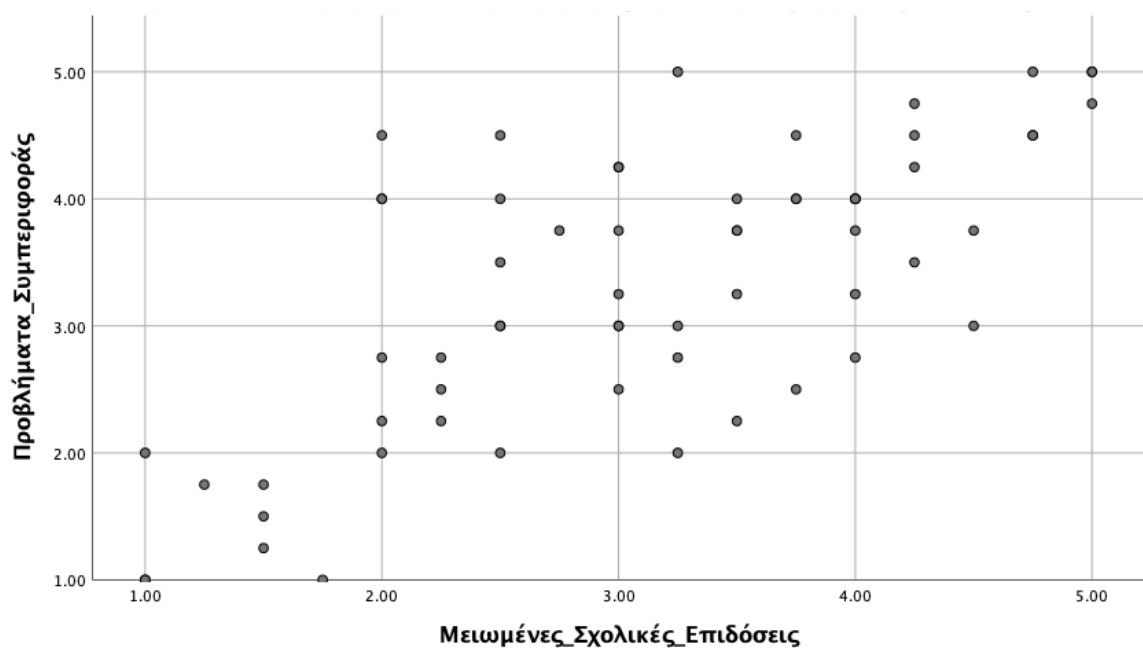




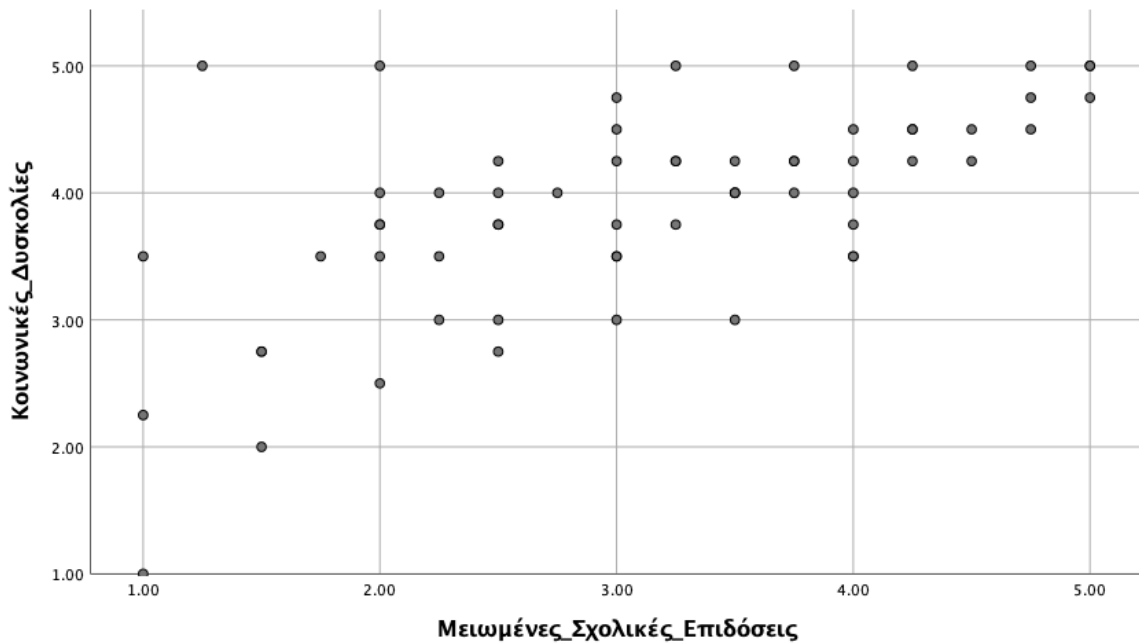
**Γράφημα 24** Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνικές Δυσκολίες» και «Σωματικές Αναπηρίες»



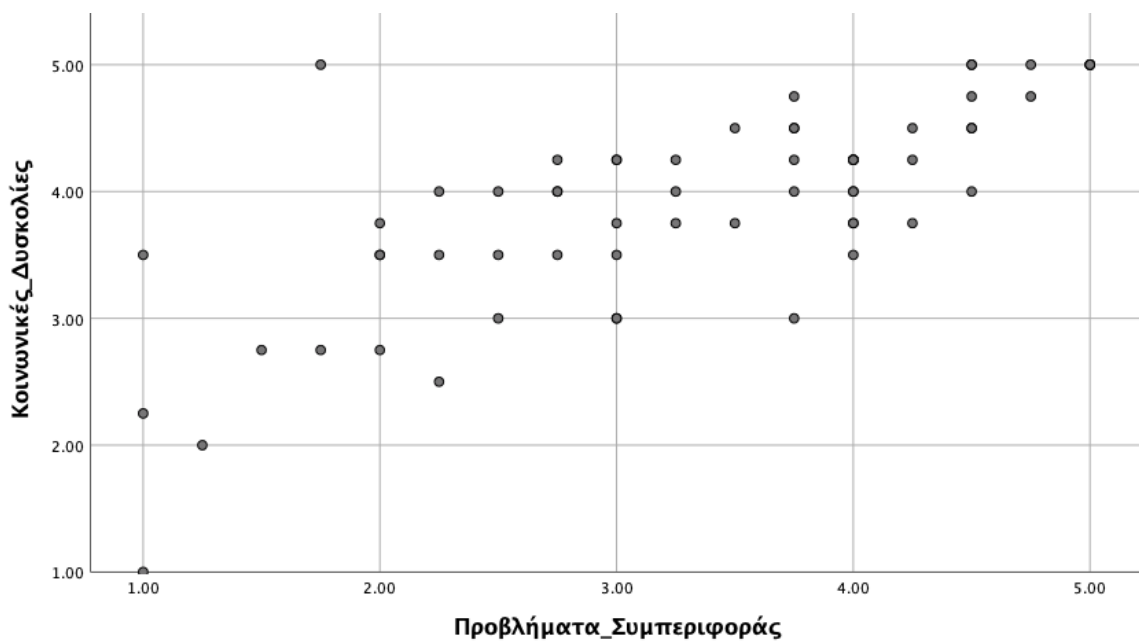
**Γράφημα 25** Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»



**Γράφημα 26** Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνικές Δυσκολίες» και «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»

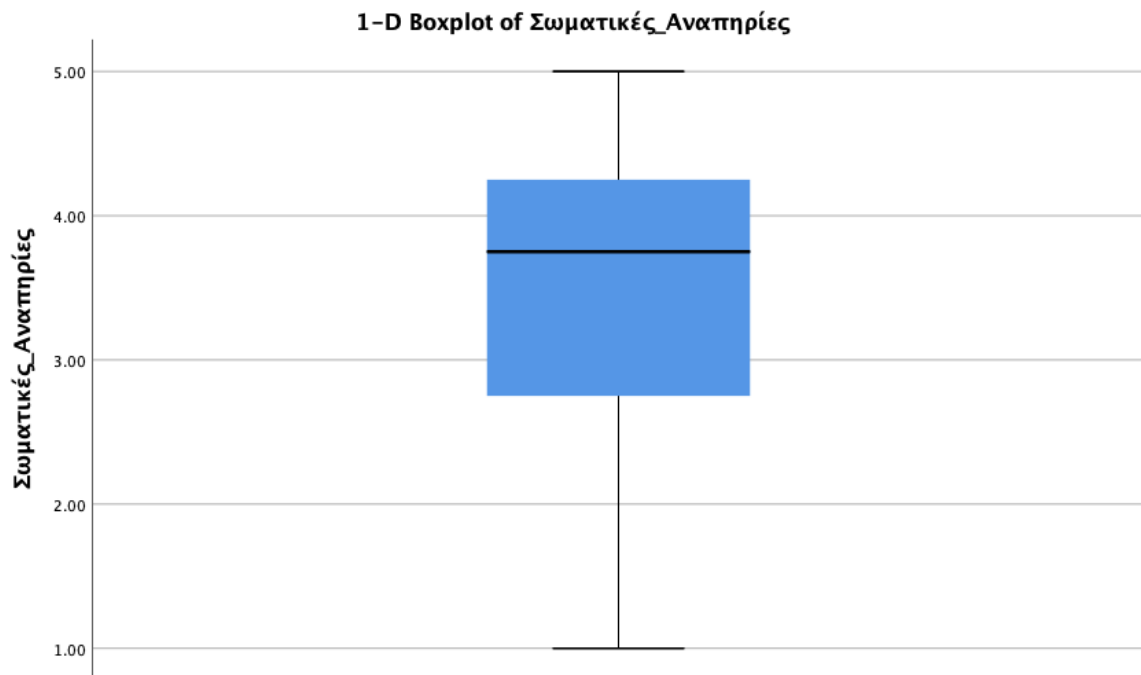


**Γράφημα 27** Scatterplot μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνικές Δυσκολίες» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς»

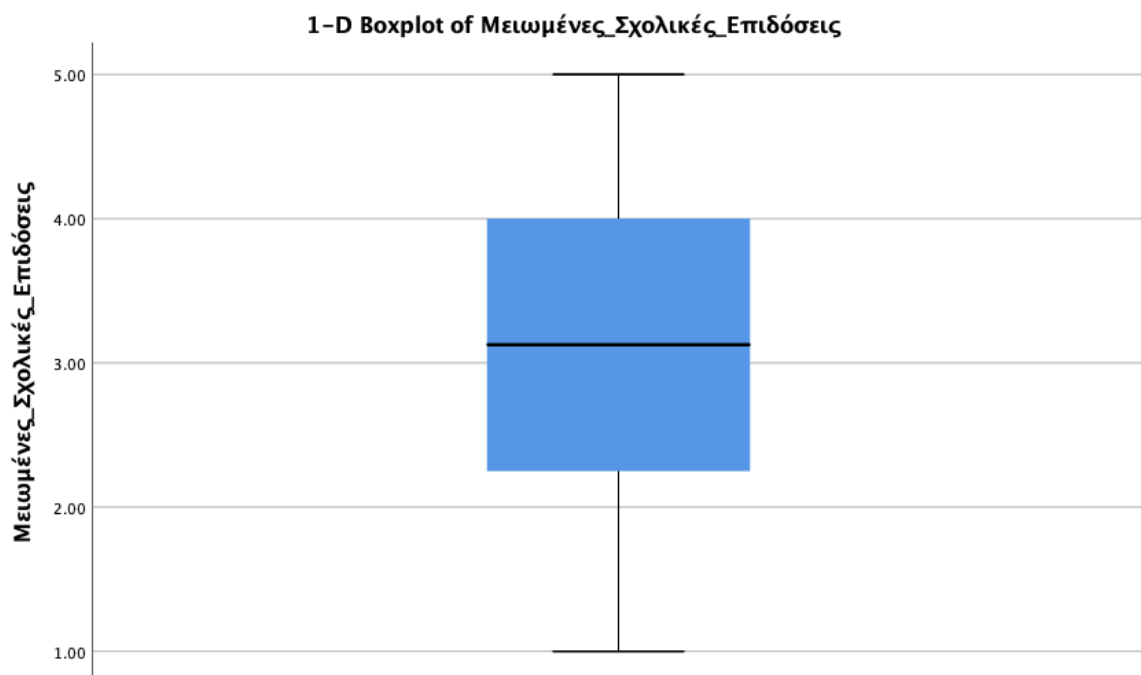


Στη συνέχεια κάναμε έλεγχο για ακραίες τιμές δημιουργώντας και επισκοπώντας το boxplot του κάθε παράγοντα (Γράφημα 28, 29, 30, 21).

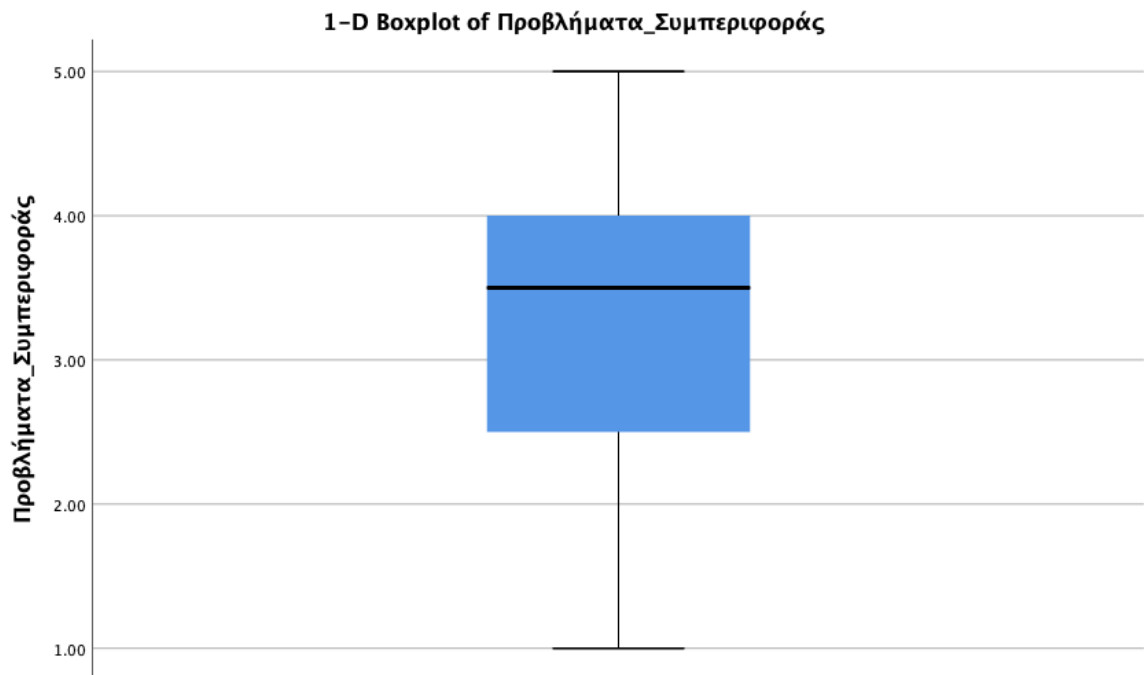
**Γράφημα 28** Βοχplot για τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες»



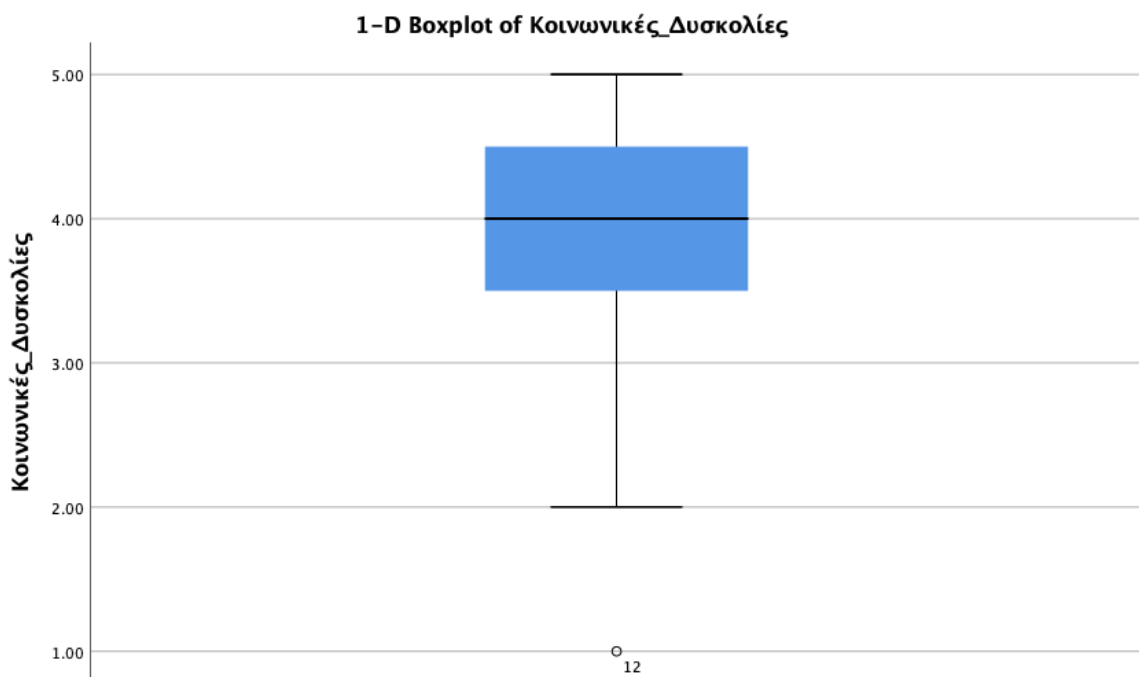
**Γράφημα 29** Βοχplot για τον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»



**Γράφημα 30** Βοχplot για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς»



**Γράφημα 31** Βοχplot για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες»



Παρατηρούμε ότι το βοχplot του παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» εμφανίζει μία ακραία τιμή και συγκεκριμένα την περίπτωση 12.

Στη συνέχεια κάναμε έλεγχο για να ελέγξουμε την κανονικότητα των κατανομών χρησιμοποιώντας το κριτήριο Shapiro-Wilk και παρατηρήσαμε ότι ο συντελεστής Statistic ήταν κοντά στη μονάδα και αυτό σήμαινε ότι οι κατανομές ήταν κανονικές (Πίνακας 16).

**Πίνακας 16** Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των τεσσάρων παραγόντων

Tests of Normality			
	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Σωματικές Αναπηρίες	.952	62	.017
Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις	.969	62	.120
Προβλήματα Συμπεριφοράς	.954	62	.021
Κοινωνικές Δυσκολίες	.926	62	.001

Με βάση τα παραπάνω (ύπαρξη μίας μόνο ακραίας τιμής) και με βάση το ότι οι συντελεστές λοξότητας και κύρτωσης και για τους 4 παράγοντες προέκυψαν μέσα στα όρια  $\pm 2$  δεν προχωρήσαμε σε κάποιον μετασχηματισμό μεταβλητής και κάναμε την παραδοχή ότι η μοναδική ακραία τιμή δεν μπορούσε να μειώσει το βαθμό εγκυρότητας της συσχέτισης. Έτσι προχωρήσαμε σε ανάλυση Pearson μεταξύ των 4 παραγόντων (Πίνακας 17).

**Πίνακας 17** Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τους τέσσερις παράγοντες

		Correlations			
			Μειωμένες	Προβλήματα	Κοινωνικές
		Σωματικές	Σχολικές	Συμπεριφοράς	Δυσκολίες
		Αναπηρίες	Επιδόσεις		
Σωματικές	Pearson Correlation	1	<b>.821**</b>	<b>.692**</b>	<b>.754**</b>
Αναπηρίες	Sig. (2-tailed)		<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>
	N	62	62	62	62
Μειωμένες	Pearson Correlation	<b>.821**</b>	1	<b>.710**</b>	<b>.632**</b>
Σχολικές	Sig. (2-tailed)	<b>.000</b>		<b>.000</b>	<b>.000</b>
Επιδόσεις	N	62	62	62	62
Προβλήματα	Pearson Correlation	<b>.692**</b>	<b>.710**</b>	1	<b>.744**</b>
Συμπεριφοράς	Sig. (2-tailed)	<b>.000</b>	<b>.000</b>		<b>.000</b>
	N	62	62	62	62
Κοινωνικές	Pearson Correlation	<b>.754**</b>	<b>.632**</b>	<b>.744**</b>	1
Δυσκολίες	Sig. (2-tailed)	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	
	N	62	62	62	62

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από την ανάλυση συσχέτισης Pearson εντοπίσαμε:

- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» ( $r=.821, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς» ( $r=.692, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Κοινωνικές Δυσκολίες» ( $r=.754, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς» ( $r=.710, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Κοινωνικές Δυσκολίες» ( $r=.632, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «Κοινωνικές Δυσκολίες» ( $r=.744, p<.05$ ).

### **Αποτελέσματα αναφορικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί)**

Προκειμένου να μελετήσουμε εάν υπάρχει διαφορά στις Στάσεις για τη συνεκπαίδευση μεταξύ ανδρών και γυναικών σε κάθε έναν από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου υλοποιήσαμε t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων. Η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση που δημιουργήθηκε ήταν:

$H_0$ : Δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις κάθε παράγοντα μεταξύ ανδρών και γυναικών

$H_1$ : Υπάρχει διαφορά στις στάσεις κάθε παράγοντα μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (p-value) ορίστηκε στην τιμή  $p=.05$ .

Η παραπάνω στατιστική ανάλυση πληροί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις υλοποίησης t-test. Συγκεκριμένα, η εξαρτημένη μεταβλητή (Στάσεις κάθε παράγοντα) είναι Ordinal και κατά παρέκκλιση λαμβάνεται ως Scale μεταβλητή καθώς η έρευνα μας ανήκει στις επιστήμες της Συμπεριφοράς. Η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλαμβάνει δυο ανεξάρτητες κατηγορίες (άνδρας, γυναίκα). Παραδεχόμαστε ότι η 1 και μοναδική ακραία τιμή που βρέθηκε δεν μπορεί να μειώσει το βαθμό εγκυρότητας της συσχέτισης. Επίσης η λοξότητα και η κύρτωση σε κάθε παράγοντα των στάσεων βρίσκεται μέσα στα όρια  $+2$ .

Τέλος, οι κατανομές του κάθε παράγοντα «Στάσεις» είναι κανονικές (κριτήριο Shapiro-Wilk).

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι οι διακυμάνσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι ίσες και στους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου (Πίνακας 18).

**Πίνακας 18** Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των δύο φύλων

		Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Equal variances assumed	.016	<b>.900</b>	-1.468	60	<b>.147</b>	-.40440	.27552	-.95553 .14672
	Equal variances not assumed			-1.463	45.822	.150	-.40440	.27641	-.96084 .15204
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Equal variances assumed	.238	<b>.628</b>	-1.141	60	<b>.258</b>	-.32860	.28803	-.90474 .24755
	Equal variances not assumed			-1.164	49.253	.250	-.32860	.28218	-.89558 .23839
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	Equal variances assumed	.116	<b>.735</b>	-1.022	60	<b>.311</b>	-.29710	.29079	-.87876 .28456
	Equal variances not assumed			-1.006	44.061	.320	-.29710	.29538	-.89238 .29818
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Equal variances assumed	.006	<b>.940</b>	-1.137	60	<b>.260</b>	-.24359	.21415	-.67196 .18478
	Equal variances not assumed			-1.166	49.911	.249	-.24359	.20885	-.66310 .17592

**Αποτελέσματα αναφορικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Α (εκπαιδευτικοί)**

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και την επίδραση στις στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα (πίνακες 19, 20).

**Πίνακας 19** Έλεγχος για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων πριν την μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους

		Test of Homogeneity of Variances			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Based on Mean	1.711	5	51	.149
<b>Αναπηρίες</b>	Based on Median	1.112	5	51	.366
	Based on Median and with adjusted df	1.112	5	28.276	.376
	Based on trimmed mean	1.624	5	51	.171
<b>Μειωμένες</b>	Based on Mean	2.052	5	51	.087
<b>Σχολικές</b>	Based on Median	1.248	5	51	.301
<b>Επιδόσεις</b>	Based on Median and with adjusted df	1.248	5	36.051	.307
	Based on trimmed mean	1.977	5	51	.098
<b>Προβλήματα</b>	Based on Mean	.906	5	51	.484
<b>Συμπεριφοράς</b>	Based on Median	.869	5	51	.509
	Based on Median and with adjusted df	.869	5	42.566	.510
	Based on trimmed mean	.923	5	51	.474
<b>Κοινωνικές</b>	Based on Mean	1.590	5	51	.180
<b>Δυσκολίες</b>	Based on Median	.769	5	51	.577
	Based on Median and with adjusted df	.769	5	16.478	.585
	Based on trimmed mean	1.346	5	51	.260

**Πίνακας 20** Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Between Groups	14.210	10	1.421	1.341	.235
<b>Αναπηρίες</b>	Within Groups	54.053	51	1.060		
	Total	68.263	61			
<b>Μειωμένες</b>	Between Groups	16.417	10	1.642	1.465	.180
<b>Σχολικές</b>	Within Groups	57.160	51	1.121		
<b>Επιδόσεις</b>	Total	73.578	61			
<b>Προβλήματα</b>	Between Groups	13.374	10	1.337	1.113	.371
<b>Συμπεριφοράς</b>	Within Groups	61.303	51	1.202		
	Total	74.677	61			
<b>Κοινωνικές</b>	Between Groups	9.951	10	.995	1.652	.119
<b>Δυσκολίες</b>	Within Groups	30.718	51	.602		
	Total	40.669	61			



Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με τον τόπο διαμονής των εκπαιδευτικών και την επίδραση του στις στάσεις τους δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και την επίδραση του στις στάσεις τους δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών και την επίδραση του στις στάσεις τους βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα σε έναν από τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις». Ο Πίνακας Levene Statistic για αυτόν το παράγοντα δίνει μια μη στατιστικά σημαντική τιμή ( $p > .05$ ) και έτσι αρχικά αποδεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι μεταξύ τους ίσες (πίνακες 21, 22).

**Πίνακας 21** Έλεγχος για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων πριν την μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση του επιπέδου μόρφωσης των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους

		Test of Homogeneity of Variances			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Based on Mean	.531	3	57	.663
<b>Αναπηρίες</b>	Based on Median	.368	3	57	.776
	Based on Median and with adjusted df	.368	3	44.622	.776
	Based on trimmed mean	.514	3	57	.674
<b>Μειωμένες</b>	Based on Mean	.821	3	57	<b>.488</b>
<b>Σχολικές</b>	Based on Median	.651	3	57	.585
<b>Επιδόσεις</b>	Based on Median and with adjusted df	.651	3	52.432	.586
	Based on trimmed mean	.829	3	57	.483
<b>Προβλήματα</b>	Based on Mean	1.254	3	57	.299
<b>Συμπεριφοράς</b>	Based on Median	1.108	3	57	.353
	Based on Median and with adjusted df	1.108	3	56.353	.353
	Based on trimmed mean	1.275	3	57	.292
<b>Κοινωνικές</b>	Based on Mean	.371	3	57	.774
<b>Δυσκολίες</b>	Based on Median	.402	3	57	.752
	Based on Median and with adjusted df	.402	3	50.534	.752
	Based on trimmed mean	.389	3	57	.761

Διαβάζοντας τον κύριο πίνακα της ανάλυσης ANOVA φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου μόρφωσης των συμμετεχόντων και

του παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις». Ωστόσο η post hoc LSD ανάλυση δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί ώστε να αποκαλύψει τη συσχέτιση του επιπέδου μόρφωσης με τη διαφορά στις στάσεις αυτού του παράγοντα. Ο λόγος που δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί η post hoc LSD ανάλυση ήταν επειδή τουλάχιστον ένα γκρουπ διέθετε λιγότερες από δυο περιπτώσεις.

**Πίνακας 22** Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης για την επίδραση του επιπέδου μόρφωσης των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Between Groups	6.618	4	1.655	1.530	.206
	Within Groups	61.645	57	1.081		
<b>Αναπηρίες</b>		Total	68.263	61		
<b>Μειωμένες</b>	Between Groups	11.177	4	2.794	2.552	<b>.049</b>
	Within Groups	62.401	57	1.095		
<b>Σχολικές</b>		Total	73.578	61		
<b>Επιδόσεις</b>	Between Groups	8.755	4	2.189	1.892	.124
	Within Groups	65.923	57	1.157		
<b>Προβλήματα</b>		Total	74.677	61		
<b>Συμπεριφορές</b>	Between Groups	4.645	4	1.161	1.838	.134
	Within Groups	36.024	57	.632		
<b>Κοινωνικές</b>		Total	40.669	61		
<b>Δυσκολίες</b>						

#### **Αποτελέσματα αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς)**

Προκειμένου να μελετήσουμε το βαθμό και το είδος της αλληλεξάρτησης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου για την ομάδα Β, εφαρμόσαμε ανάλογη ανάλυση Pearson με την ομάδα Α. Από τον οπτικό έλεγχο στο Scatterplot παρατηρήσαμε ότι η νοητή σχέση μεταξύ όλων των παραγόντων ήταν γραμμική (είχαμε 4 συνολικά παράγοντες επομένως μελετήσαμε 6 πιθανούς συνδυασμούς μεταξύ τους όπως κάναμε και στην ομάδα Α). Επίσης παρατηρήσαμε ότι οι υψηλότερες τιμές κάθε μίας μεταβλητής, συνδέονταν με υψηλότερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Αυτό μας έκανε να συμπεράνουμε και πάλι ότι κάθε συσχέτιση ήταν θετική.

Στη συνέχεια εκτελέσαμε έλεγχο για ακραίες τιμές δημιουργώντας και επισκοπώντας το boxplot του κάθε παράγοντα. Στα boxplot παρατηρήσαμε ότι ο 1<sup>ος</sup> παράγοντας «Σωματικές Αναπηρίες» εμφάνισε μία ακραία τιμή και συγκεκριμένα την

περίπτωση 22. Ο 2<sup>ος</sup> παράγοντας «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» εμφάνισε μία ακραία τιμή και συγκεκριμένα την περίπτωση 20.

Στη συνέχεια κάναμε έλεγχο για να ελέγξουμε την κανονικότητα των κατανομών χρησιμοποιώντας το κριτήριο Shapiro-Wilk και παρατηρήσαμε ότι ο συντελεστής Statistic ήταν κοντά στη μονάδα και αυτό σήμαινε ότι οι κατανομές ήταν κανονικές (Πίνακας 23).

**Πίνακας 23** Έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των τεσσάρων παραγόντων

Tests of Normality			
Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.
Σωματικές Αναπηρίες	.901	26	.017
Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις	.899	26	.015
Προβλήματα Συμπεριφοράς	.958	26	.346
Κοινωνικές Δυσκολίες	.899	26	.015

Με βάση τα παραπάνω (ύπαρξη δύο μόνο ακραίων τιμών) και με βάση το ότι οι συντελεστές λοξότητας και κύρτωσης και για τους 4 παράγοντες προέκυψαν μέσα στα όρια  $\pm 2$  δεν προχωρήσαμε σε κάποιον μετασχηματισμό μεταβλητής και κάναμε την παραδοχή ότι αυτές οι δυο μοναδικές ακραίες τιμές δεν μπορούσαν να μειώσουν το βαθμό εγκυρότητας της συσχέτισης. Έτσι προσχωρήσαμε σε ανάλυση Pearson μεταξύ των 4 παραγόντων (Πίνακας 24).

**Πίνακας 24** Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τους τέσσερις παράγοντες των Στάσεων

		Correlations			
			Μειωμένες		
		Σωματικές	Σχολικές	Προβλήματα	Κοινωνικές
		Αναπηρίες	Επιδόσεις	Συμπεριφοράς	Δυσκολίες
Σωματικές	Pearson Correlation	1	.830**	.628**	.862**
Αναπηρίες	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000
	N	26	26	26	26
Μειωμένες	Pearson Correlation	.830**	1	.602**	.736**
Σχολικές	Sig. (2-tailed)	.000		.001	.000
Επιδόσεις	N	26	26	26	26
Προβλήματα	Pearson Correlation	.628**	.602**	1	.701**
Συμπεριφοράς	Sig. (2-tailed)	.001	.001		.000
	N	26	26	26	26
Κοινωνικές	Pearson Correlation	.862**	.736**	.701**	1

Δυσκολίες	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	26	26	26	26

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από την ανάλυση συσχέτισης Pearson εντοπίσαμε:

- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» ( $r=.830, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς» ( $r=.628, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Κοινωνικές Δυσκολίες» ( $r=.862, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς» ( $r=.602, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Κοινωνικές Δυσκολίες» ( $r=.736, p<.05$ ),
- στατιστικά σημαντική και θετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «Κοινωνικές Δυσκολίες» ( $r=.701, p<.05$ ),

### **Αποτελέσματα αναφορικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς)**

Προκειμένου να μελετήσουμε εάν υπάρχει διαφορά στις Στάσεις για τη συνεκπαίδευση μεταξύ ανδρών και γυναικών σε κάθε έναν από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου υλοποιήσαμε t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων. Η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση που δημιουργήθηκε ήταν:

$H_0$ : Δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις κάθε παράγοντα μεταξύ ανδρών και γυναικών

$H_1$ : Υπάρχει διαφορά στις στάσεις κάθε παράγοντα μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (p-value) ορίστηκε στην τιμή  $p=.05$ .

Η παραπάνω στατιστική ανάλυση πληροί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις υλοποίησης t-test. Συγκεκριμένα, η εξαρτημένη μεταβλητή (Στάσεις κάθε παράγοντα) είναι Ordinal και κατά παρέκκλιση λαμβάνεται ως Scale μεταβλητή καθώς η έρευνα μας ανήκει στις επιστήμες της Συμπεριφοράς. Η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλαμβάνει δυο ανεξάρτητες κατηγορίες (άνδρας, γυναίκα). Παραδεχόμαστε ότι οι 2 ακραίες τιμές που βρέθηκαν δεν μπορούν να μειώσουν το βαθμό εγκυρότητας της συσχέτισης. Επίσης η

λοξότητα και η κύρτωση σε κάθε παράγοντα των στάσεων βρίσκεται μέσα στα όρια  $\pm 2$ . Τέλος, οι κατανομές του κάθε παράγοντα «Στάσεις» είναι κανονικές (κριτήριο Shapiro-Wilk).

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο φύλων σε έναν από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου επομένως αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση σχετικά με το ότι οι διακυμάνσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν είναι ίσες για τον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες».

Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι η μέση τιμή του 1<sup>ου</sup> παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» για τις γυναίκες γονείς ήταν ίση με  $4.37 \pm .17$  και για τους άνδρες γονείς ήταν ίση με  $3.66 \pm .23$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δυο φύλων ( $t=2.396$ ,  $df=22.366$ ,  $p=.025$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από .10 έως 1.33.

#### **Αποτελέσματα αναφορικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς)**

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με τον τόπο διαμονής των γονέων και την επίδραση στις στάσεις τους δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με την ηλικία των γονέων και την επίδραση στις στάσεις τους δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων και την επίδραση του στις στάσεις τους δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών της ομάδας Α που είχαν (ή δεν είχαν) στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες και των στάσεων τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών της ομάδας Α που είχαν (ή δεν είχαν) στο φιλικό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες και των στάσεων τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών της ομάδας Α που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή σε σχέση με όσους δεν είχαν παρακολουθήσει, σε 2 από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είχαν υψηλότερους μέσους όρους στον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς» (πίνακες 25, 26).

**Πίνακας 25** Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή

		Group Statistics			
	Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Ναι	43	3.5756	1.02721	.15665
	Όχι	19	3.2368	1.11640	.25612
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Ναι	43	<b>3.3023</b>	1.04591	<b>.15950</b>
	Όχι	19	<b>2.6711</b>	1.11509	<b>.25582</b>
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	Ναι	43	<b>3.4942</b>	1.00370	<b>.15306</b>
	Όχι	19	<b>2.8816</b>	1.23426	<b>.28316</b>
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Ναι	43	4.0116	.74193	.11314
	Όχι	19	3.6579	.93990	.21563

**Πίνακας 26** Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή

Independent Samples Test	
Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Mean Sig. (2- tailed)	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Equal variances assumed	.138	.711	1.166	60	.248	.33874	.29056	-.24247	.91995
	Equal variances not assumed			1.128	32.063	.268	.33874	.30023	-.27275	.95023
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Equal variances assumed	.134	<b>.716</b>	<b>2.147</b>	<b>60</b>	<b>.036</b>	.63127	.29397	<b>.04325</b>	<b>1.21930</b>
	Equal variances not assumed			2.094	32.603	.044	.63127	.30147	.01765	1.24490
<b>Προβλήματα Συμπεριφο- ράς</b>	Equal variances assumed	1.638	<b>.206</b>	<b>2.063</b>	<b>60</b>	<b>.043</b>	.61261	.29698	<b>.01856</b>	<b>1.20665</b>
	Equal variances not assumed			1.903	28.995	.067	.61261	.32188	-.04572	1.27093
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Equal variances assumed	.297	.588	1.592	60	.117	.35373	.22215	-.09064	.79811
	Equal variances not assumed			1.453	28.355	.157	.35373	.24351	-.14479	.85226

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) φάνηκε ότι η μέση τιμή του 2<sup>ου</sup> παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» για όσους εκπαιδευτικούς της ομάδας Α είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή ήταν ίση με  $3.30 \pm .16$  και για αυτούς δεν είχαν παρακολουθήσει ήταν ίση με  $2.67 \pm .25$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει ( $t=2.147$ ,  $df=60$ ,  $p=.036$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από  $-.04$  έως  $1.22$ .

Ομοίως για τις μέσες τιμές του 3<sup>ου</sup> παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» οι διαφορές στους μέσους όρους αυτών των εκπαιδευτικών της ομάδας Α που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή ήταν ίση με  $3.49 \pm .15$  και για αυτούς δεν είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ήταν ίση με  $2.88 \pm .28$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει

( $t=2.063$ ,  $df=60$ ,  $p=.043$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από .02 έως 1.21.

### **5.3 Επιπλέον επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων για την ΟΜΑΔΑ Β (γονείς)**

Στη συνέχεια (πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων) εφαρμόστηκαν επιπλέον έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής με σκοπό να ανιχνευθούν συσχετίσεις στις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την ομάδα Β.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων της ομάδας Β που είχαν (ή δεν είχαν) στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες και των στάσεων τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων της ομάδας Β που είχαν (ή δεν είχαν) στο φιλικό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες και των στάσεων τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων της ομάδας Β που γνώριζαν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και αυτών που δεν το γνώριζαν, σε 1 από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα οι γονείς οι οποίοι γνώριζαν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είχαν υψηλότερους μέσους όρους στον παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες».

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) φάνηκε ότι η μέση τιμή του 1<sup>ου</sup> παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες» για όσους γονείς της ομάδας Β γνώριζαν το νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής ήταν ίση με  $4.23 \pm .26$  και για αυτούς που δεν το γνώριζαν ήταν ίση με  $3.42 \pm .27$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ αυτών που γνώριζαν το νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και αυτών που δεν το γνώριζαν ( $t=2.158$ ,  $df=24$ ,  $p=.041$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από .35 έως 1.58.



#### 5.4 Επιπλέον επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων για το γενικό δείγμα (ΟΛΕΣ ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ Α+Β+Γ+Δ)

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης του γενικού δείγματος και την επίδραση του στις στάσεις των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι η τιμή Levene Statistic είναι μη στατιστικά σημαντική ( $p > .05$ ) και έτσι αρχικά αποδεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι μεταξύ τους ίσες. Αυτό σημαίνει ότι πληρείται η ομοιογένεια των διακυμάνσεων και μπορούμε να υλοποιήσουμε την ανάλυση One Way Anova (Πίνακας 27, 28).

**Πίνακας 27 Έλεγχος για την κανονικότητα των διακυμάνσεων**

		Test of Homogeneity of Variances			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Based on Mean	.871	6	151	<b>.518</b>
<b>Αναπηρίες</b>	Based on Median	.711	6	151	.641
	Based on Median and with adjusted df	.711	6	145.012	.641
	Based on trimmed mean	.876	6	151	.514
<b>Μειωμένες</b>	Based on Mean	1.437	6	151	<b>.204</b>
<b>Σχολικές</b>	Based on Median	1.397	6	151	.219
<b>Επιδόσεις</b>	Based on Median and with adjusted df	1.397	6	139.099	.220
	Based on trimmed mean	1.463	6	151	.195
<b>Προβλήματα</b>	Based on Mean	1.695	6	151	<b>.126</b>
<b>Συμπεριφοράς</b>	Based on Median	1.370	6	151	.230
	Based on Median and with adjusted df	1.370	6	129.803	.232
	Based on trimmed mean	1.712	6	151	.122
<b>Κοινωνικές</b>	Based on Mean	1.077	6	151	<b>.379</b>
<b>Δυσκολίες</b>	Based on Median	.985	6	151	.438
	Based on Median and with adjusted df	.985	6	139.598	.438
	Based on trimmed mean	1.113	6	151	.358

Στον κύριο πίνακα της ανάλυσης ANOVA διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου μόρφωσης των συμμετεχόντων του γενικού δείγματος στους 3 από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου. Ωστόσο η post hoc LSD ανάλυση δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί ώστε να αποκαλύψει τη συσχέτιση του επιπέδου μόρφωσης με τη διαφορά στις στάσεις.

**Πίνακας 28** Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης του γενικού δείγματος και την επίδραση του στις στάσεις του

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Between Groups	18.516	7	2.645	2.147	<b>.042</b>
<b>Αναπηρίες</b>	Within Groups	186.046	151	1.232		
	Total	204.562	158			
<b>Μειωμένες</b>	Between Groups	18.448	7	2.635	2.332	<b>.027</b>
<b>Σχολικές</b>	Within Groups	170.620	151	1.130		
<b>Επιδόσεις</b>	Total	189.068	158			
<b>Προβλήματα</b>	Between Groups	23.138	7	3.305	2.586	<b>.015</b>
<b>Συμπεριφοράς</b>	Within Groups	193.035	151	1.278		
	Total	216.173	158			
<b>Κοινωνικές</b>	Between Groups	9.361	7	1.337	1.737	.104
<b>Δυσκολίες</b>	Within Groups	116.220	151	.770		
	Total	125.581	158			

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με την κοινωνική ομάδα και την επίδραση της στις στάσεις των συμμετεχόντων βρήκαμε ότι η τιμή Levene Statistic είναι μη στατιστικά σημαντική ( $p > .05$ ) και έτσι αρχικά αποδεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι μεταξύ τους ίσες. Αυτό σημαίνει ότι πληρείται η ομοιογένεια των διακυμάνσεων και μπορούμε να υλοποιήσουμε την ανάλυση One Way Anova (Πίνακας 29, 30).

**Πίνακας 29 Έλεγχος για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων**

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Based on Mean	1.335	3	139	<b>.266</b>
<b>Αναπηρίες</b>	Based on Median	.789	3	139	.502
	Based on Median and with adjusted df	.789	3	136.653	.502
	Based on trimmed mean	1.224	3	139	.303
<b>Μειωμένες</b>	Based on Mean	.296	3	139	.828
<b>Σχολικές</b>	Based on Median	.238	3	139	<b>.870</b>
<b>Επιδόσεις</b>	Based on Median and with adjusted df	.238	3	137.393	.870
	Based on trimmed mean	.293	3	139	.830
<b>Προβλήματα</b>	Based on Mean	1.279	3	139	<b>.284</b>
<b>Συμπεριφοράς</b>	Based on Median	1.126	3	139	.341
	Based on Median and with adjusted df	1.126	3	132.520	.341
	Based on trimmed mean	1.294	3	139	.279
<b>Κοινωνικές</b>	Based on Mean	2.062	3	139	<b>.108</b>
<b>Δυσκολίες</b>	Based on Median	1.777	3	139	.154
	Based on Median and with adjusted df	1.777	3	130.100	.155
	Based on trimmed mean	2.004	3	139	.116

Η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας Sig δηλώνει την πιθανότητα να μην υπάρχει διαφορά μεταξύ των κοινωνικών ομάδων όσον αφορά τις στάσεις τους σε κάθε έναν παράγοντα του ερωτηματολογίου. Έτσι στον παρακάτω κύριο πίνακα της ανάλυσης ANOVA διαπιστώνουμε ότι για 3 βαθμούς ελευθερίας, η πιθανότητα να έχει προκύψει διαφορά στις Στάσεις των συμμετεχόντων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων εφ' όσον η μηδενική υπόθεση είναι αληθής, είναι 0.009 και είναι μικρότερη του  $p=.05$ . Έτσι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των κοινωνικών ομάδων αναφορικά με τις στάσεις τους για τον παράγοντα Σωματικές Αναπηρίες.

**Πίνακας 30** Μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης σχετικά με την κοινωνική ομάδα και την επίδραση στις στάσεις

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Σωματικές</b>	Between Groups	14.714	<b>3</b>	4.905	<b>4.022</b>	<b>.009</b>
<b>Αναπηρίες</b>	Within Groups	169.500	139	1.219		
	Total	184.214	142			
<b>Μειωμένες</b>	Between Groups	4.129	3	1.376	1.183	.318
<b>Σχολικές</b>	Within Groups	161.660	139	1.163		
<b>Επιδόσεις</b>	Total	165.789	142			
<b>Προβλήματα</b>	Between Groups	3.978	3	1.326	.948	.419
<b>Συμπεριφοράς</b>	Within Groups	194.486	139	1.399		
	Total	198.464	142			
<b>Κοινωνικές</b>	Between Groups	3.662	3	1.221	1.559	.202
<b>Δυσκολίες</b>	Within Groups	108.798	139	.783		
	Total	112.460	142			

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (LSD post-hoc multiple comparisons) ώστε να συγκρίνουμε τις επιμέρους κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ανά ζεύγος, να βρούμε τη μέση διαφορά και να υπολογίσουμε εάν αυτή η μέση διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 31).

**Πίνακας 31** Ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (LSD post-hoc multiple comparisons)

Multiple Comparisons							
LSD	(I)	(J)	Mean	95% Confidence Interval			
Dependent Variable	Κοινωνική ομάδα	Κοινωνική ομάδα	Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
<b>Σωματικές</b>	<b>1</b>	2	.250	.258	.334	-.26	.76
		3	.001	.221	.997	-.44	.44
	<b>2</b>	4	<b>1.116*</b>	.337	<b>.001</b>	.45	1.78
		1	-.250	.258	.334	-.76	.26
	<b>3</b>	3	-.250	.276	.367	-.79	.30
		4	<b>.865*</b>	.375	<b>.023</b>	.12	1.61
	<b>4</b>	1	-.001	.221	.997	-.44	.44
		2	.250	.276	.367	-.30	.79
<b>Αναπηρίες</b>	<b>4</b>	4	<b>1.115*</b>	.350	<b>.002</b>	.42	1.81
		1	<b>-1.116*</b>	.337	<b>.001</b>	-1.78	-.45
	2	<b>-.865*</b>	.375	.023	-1.61	-.12	

3	-1.115*	.350	.002	-1.81	-.42
---	---------	------	------	-------	------

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Το αποτέλεσμα της post hoc LSD ανάλυσης έδειξε ότι η κοινωνική ομάδα 1 (εκπαιδευτικοί) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς) με μέση διαφορά 1.116 και με στατιστική σημαντικότητα  $p=.001$ . Η κοινωνική ομάδα 2 (γονείς) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς) με μέση διαφορά .885 και με στατιστική σημαντικότητα  $p=.023$ . Η κοινωνική ομάδα 3 (εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα γονείς) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς) με μέση διαφορά 1.115 και με στατιστική σημαντικότητα  $p=.002$ .

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και την επίδραση στις στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Προκειμένου να μελετήσουμε εάν υπάρχει διαφορά στις Στάσεις για τη συνεκπαίδευση μεταξύ ανδρών και γυναικών σε κάθε έναν από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου υλοποιήσαμε t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων. Η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση που δημιουργήθηκε ήταν:

$H_0$ : Δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις κάθε παράγοντα μεταξύ ανδρών και γυναικών

$H_1$ : Υπάρχει διαφορά στις στάσεις κάθε παράγοντα μεταξύ ανδρών και γυναικών.

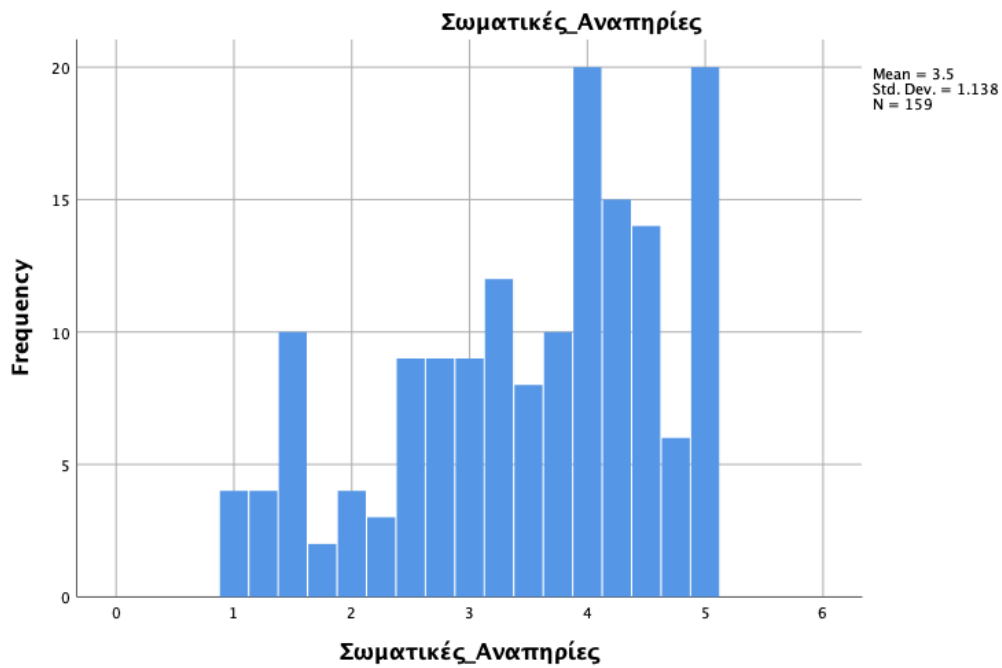
Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ -value) ορίστηκε στην τιμή  $p=.05$ .

Η παραπάνω στατιστική ανάλυση πληροί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις υλοποίησης t-test. Συγκεκριμένα, η εξαρτημένη μεταβλητή (Στάσεις κάθε παράγοντα) είναι Ordinal και κατά παρέκκλιση λαμβάνεται ως Scale μεταβλητή καθώς η έρευνα μας ανήκει στις επιστήμες της Συμπεριφοράς. Η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλαμβάνει δυο ανεξάρτητες κατηγορίες (άνδρας, γυναίκα). Δεν υπάρχουν σημαντικές ακραίες τιμές στην κατανομή της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής καθώς η λοξότητα και η κύρτωση σε κάθε παράγοντα των στάσεων βρίσκεται μέσα στα όρια  $\pm 2$ . Οι κατανομές του κάθε παράγοντα Στάσεις είναι κανονικές ή σχεδόν κοντά στις κανονικές (Πίνακας 32, Γράφημα 32, 33, 34, 35).

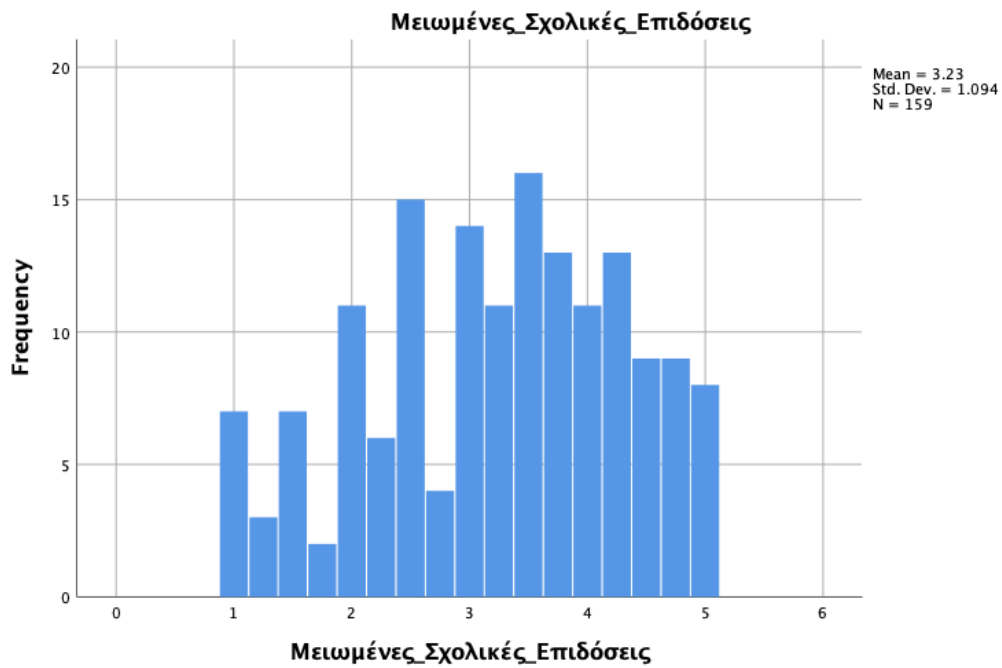
**Πίνακας 32** Μέσοι όροι των τεσσάρων παραγόντων των Στάσεων

	Σωματικές Αναπηρίες (factor 1)	Μειωμένες Επιδόσεις (factor 2)	Σχολικές Προβλήματα Συμπεριφοράς (factor 3)	Κοινωνικές Δυσκολίες (factor 4)
Έγκυρα	159	159	159	159
Λείπουν	16	16	16	16
Μ.Ο.	3.50	3.23	3.23	3.89
Τ.Α.	1.138	1.094	1.170	.892
Λοξότητα	<b>-.562</b>	<b>-.301</b>	<b>-.281</b>	<b>-.775</b>
Τ.Σ.	.192	.192	.192	.192
Λοξότητας				
Κύρτωση	<b>-.655</b>	<b>-.781</b>	<b>-.938</b>	<b>.287</b>
Τ.Σ.	.383	.383	.383	.383
Κύρτωσης				

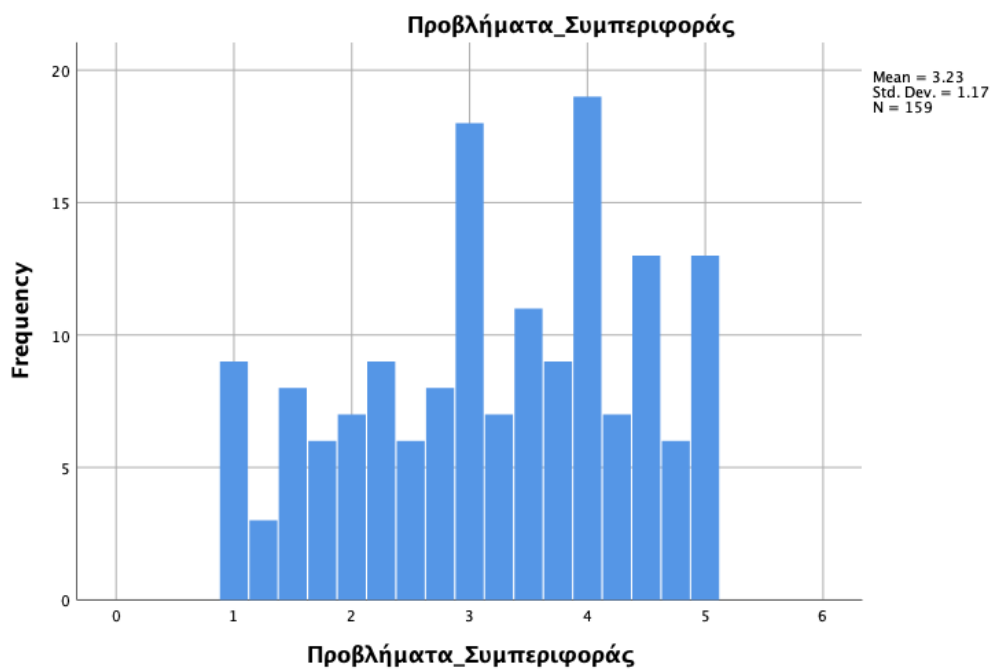
**Γράφημα 32** Κατανομή του παράγοντα «Σωματικές Αναπηρίες»



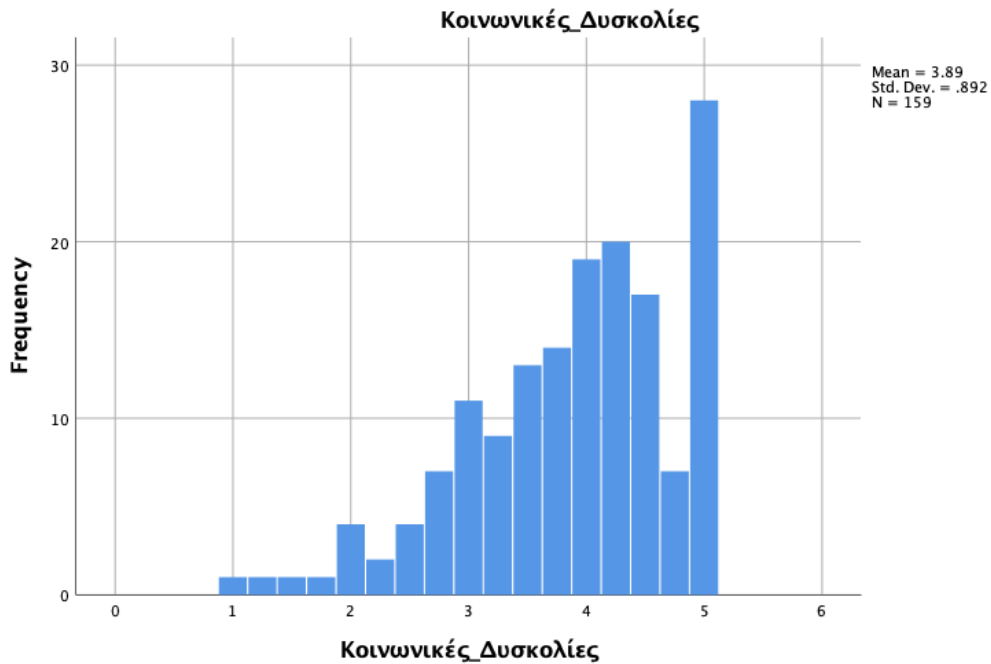
**Γράφημα 33** Κατανομή του παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις»



**Γράφημα 34** Κατανομή του παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς»



**Γράφημα 35** Κατανομή του παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες»



Στη συνέχεια εφαρμόσαμε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 33) με σκοπό να ελέγξουμε την υπόθεση:

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει διαφορά στον 1<sup>ο</sup> παράγοντα της έρευνας μεταξύ ανδρών και γυναικών

H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφορά στον 1<sup>ο</sup> παράγοντα της έρευνας μεταξύ ανδρών και γυναικών.

**Πίνακας 33** Τεστ του Levene πριν το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Equal variances assumed	.550	.460	-1.892	157	.060	-.353	.187	-.722 .016
	Equal variances not assumed			-1.851	108.694	.067	-.353	.191	-.731 .025

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test), από τον αμφίπλευρο έλεγχο (2-tailed t-test) βρέθηκε ότι, η μέση τιμή του 1ου παράγοντα του ερωτηματολογίου «Σωματικές Αναπηρίες» δεν διέφερε στατιστικά



σημαντικά μεταξύ των ανδρών και γυναικών και έτσι αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση.

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε παρόμοιο έλεγχο t-test (Πίνακας 34, 35) για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφοράς και στους επόμενους παράγοντες των Στάσεων σχετικά με το φύλλο των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 34** Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Άνδρας	57	<b>2.97</b>	1.104	<b>.146</b>
	Γυναίκα	102	<b>3.38</b>	1.067	<b>.106</b>
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	Άνδρας	57	<b>2.94</b>	1.184	.157
	Γυναίκα	102	<b>3.39</b>	1.136	.113
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Άνδρας	57	<b>3.68</b>	.969	.128
	Γυναίκα	102	<b>4.01</b>	.826	.082

**Πίνακας 35** Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Equal variances assumed	.000	.985	<b>-2.247</b>	<b>157</b>	<b>.026</b>	-.401	.179	<b>-.754</b> <b>-.048</b>	
	Equal variances not assumed			-2.225	112.719	.028	-.401	.180	-.759	-.044
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	Equal variances assumed	.074	.785	<b>-2.329</b>	<b>157</b>	<b>.021</b>	-.444	.191	<b>-.821</b> <b>-.067</b>	
	Equal variances not assumed			-2.302	112.044	.023	-.444	.193	-.827	-.062
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Equal variances assumed	3.267	.073	-2.281	157	.024	-.332	.146	-.619	-.045
	Equal variances not assumed			-2.180	101.421	.032	-.332	.152	-.634	-.030

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) φάνηκε ότι η μέση τιμή του 2<sup>ου</sup> παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» είναι για τους άνδρες ίση με  $2.97 \pm 0.15$  και για τις γυναίκες ίση με  $3.38 \pm .11$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των Ανδρών και Γυναικών ( $t=-2.247$ ,  $df=157$ ,  $p=.026$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από  $-.754$  έως  $-.048$ . Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες διαθέτουν υψηλότερες στάσεις αναφορικά με τους άνδρες για το 2<sup>ο</sup> παράγοντα και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) φάνηκε ότι η μέση τιμή του 3<sup>ου</sup> παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» είναι για τους άνδρες ίση με  $2.94 \pm 0.16$  και για τις γυναίκες ίση με  $3.39 \pm .13$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των Ανδρών και Γυναικών ( $t=-2.329$ ,  $df=157$ ,  $p=.021$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από  $-.821$  έως  $-.067$ . Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες διαθέτουν υψηλότερες στάσεις αναφορικά με τους άνδρες για τον 3<sup>ο</sup> παράγοντα και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) φάνηκε ότι η μέση τιμή του 4<sup>ου</sup> παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» είναι για τους άνδρες ίση με  $3.68 \pm .13$  και για τις γυναίκες ίση με  $4.01 \pm .29$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των Ανδρών και Γυναικών ( $t=-2.180$ ,  $df=101.421$ ,  $p=.032$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από  $-.639$  έως  $-.030$ . Αυτό σημαίνει γυναίκες διαθέτουν υψηλότερες στάσεις αναφορικά με τους άνδρες για τον 3<sup>ο</sup> παράγοντα και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 36, 37).

**Πίνακας 36** Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή και αυτούς που δεν είχαν

<b>Group Statistics</b>					
	Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Ναι	66	3.67	1.051	.129
	Όχι	38	3.36	1.175	.191
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Ναι	66	<b>3.50</b>	.982	<b>.121</b>
	Όχι	38	<b>2.82</b>	1.181	<b>.192</b>
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	Ναι	66	<b>3.59</b>	1.070	<b>.132</b>
	Όχι	38	<b>3.11</b>	1.189	<b>.193</b>
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Ναι	66	4.00	.813	.100
	Όχι	38	3.82	.863	.140

**Πίνακας 37** Κριτήριο *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή και αυτούς που δεν είχαν

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Equal variances assumed	.452	.503	1.427	102	.156	.319	.223	-.124	.762
	Equal variances not assumed			1.385	70.413	.170	.319	.230	-.140	.778
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Equal variances assumed	1.654	.201	<b>3.161</b>	<b>102</b>	<b>.002</b>	.681	.216	<b>.254</b>	<b>1.109</b>
	Equal variances not assumed			3.008	66.335	.004	.681	.227	.229	1.134
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	Equal variances assumed	.500	.481	<b>2.123</b>	<b>102</b>	<b>.036</b>	.482	.227	<b>.032</b>	<b>.932</b>
	Equal variances not assumed			2.063	70.783	.043	.482	.234	.016	.948
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Equal variances assumed	.323	.571	1.110	102	.269	.188	.169	-.148	.524
	Equal variances not assumed			1.092	73.491	.278	.188	.172	-.155	.531

Από τον έλεγχο του *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples *t*-test) φάνηκε ότι η μέση τιμή του 2<sup>ου</sup> παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» για όσους έχουν «παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή» είναι  $3.50 \pm .12$  και για αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση είναι ίση με  $2.82 \pm .19$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed *t*-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση ( $t=3.161$ ,  $df=102$ ,  $p=.002$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από  $-.254$  έως  $1.109$ .

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) φάνηκε ότι η μέση τιμή του 3<sup>ου</sup> παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» για όσους έχουν «παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή» είναι  $3.59 \pm .13$  και για αυτούς δεν είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση είναι ίση με  $3.11 \pm .19$ . Από τον αμφίπλευρο έλεγχο 2-tailed t-test βρέθηκε ότι η μέση τιμή αυτού του παράγοντα διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση ( $t=2.123$ ,  $df=102$ ,  $p=.036$ ) και έτσι δεχθήκαμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο διακυμάνσεων. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι από .032 έως .932 (Πίνακας 38, 39).

**Πίνακας 38** Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που έχουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες και αυτούς που δεν έχουν

<b>Group Statistics</b>					
	Υπάρχει στο στενό οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	ναι	35	<b>3.90</b>	1.024	<b>.173</b>
	οχι	124	<b>3.39</b>	1.146	<b>.103</b>
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	ναι	35	<b>3.79</b>	.985	<b>.167</b>
	οχι	124	<b>3.07</b>	1.075	<b>.097</b>
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	ναι	35	<b>3.71</b>	1.006	<b>.170</b>
	οχι	124	<b>3.09</b>	1.180	<b>.106</b>
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	ναι	35	<b>4.20</b>	.863	<b>.146</b>
	οχι	124	<b>3.80</b>	.883	<b>.079</b>

**Πίνακας 39** Κριτήριο *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων μεταξύ αυτών που έχουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες και αυτούς που δεν έχουν

		Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Equal variances assumed	2.789	.097	<b>2.400</b>	157	<b>.018</b>	.515	.215	<b>.091</b> . <b>.939</b>
	Equal variances not assumed			2.557	60.233	.013	.515	.201	.112 .918
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Equal variances assumed	2.905	.090	<b>3.516</b>	157	<b>.001</b>	.711	.202	<b>.312</b> <b>1.111</b>
	Equal variances not assumed			3.693	58.861	.000	.711	.193	.326 1.096
<b>Προβλήματα Συμπεριφο ράς</b>	Equal variances assumed	3.147	.078	<b>2.847</b>	157	<b>.005</b>	.624	.219	<b>.191</b> <b>1.056</b>
	Equal variances not assumed			3.113	62.909	.003	.624	.200	.223 1.024
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Equal variances assumed	1.529	.218	<b>2.376</b>	<b>157</b>	<b>.019</b>	.400	.168	<b>.067</b> <b>.732</b>
	Equal variances not assumed			2.406	55.685	.019	.400	.166	.067 .732

Από τον έλεγχο του *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples *t*-test) φάνηκε ότι οι μέσες τιμές όλων των παραγόντων για όσους συμμετέχοντες έχουν «στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες» εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Διαβάζοντας τον πίνακα Group Statistics διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες που έχουν στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες διαθέτουν υψηλότερες στάσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση.

Από τον έλεγχο του *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples *t*-test) φάνηκε ότι οι μέσες τιμές όλων των παραγόντων για όσους συμμετέχοντες έχουν «στο φιλικό τους περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες» δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από τον έλεγχο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) φάνηκε ότι οι μέσες τιμές όλων των παραγόντων για όσους συμμετέχοντες «γνωρίζουν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα;» εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Διαβάζοντας τον πίνακα Group Statistics διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες που γνωρίζουν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα διαθέτουν υψηλότερες στάσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση (Πίνακας 40, 41).

**Πίνακας 40** Κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων για όσους γνωρίζουν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και για όσους δεν το γνωρίζουν

		<b>Group Statistics</b>				
		Γνωρίζετε μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	ναι		97	<b>3.73</b>	1.085	<b>.110</b>
	οχι		62	<b>3.14</b>	1.135	<b>.144</b>
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	ναι		97	<b>3.51</b>	1.054	<b>.107</b>
	οχι		62	<b>2.79</b>	1.017	<b>.129</b>
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	ναι		97	<b>3.52</b>	1.096	<b>.111</b>
	οχι		62	<b>2.78</b>	1.147	<b>.146</b>
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	ναι		97	<b>4.05</b>	.834	<b>.085</b>
	οχι		62	<b>3.63</b>	.925	<b>.117</b>

**Πίνακας 41** Κριτήριο *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα για την ανίχνευση διαφορών στους παράγοντες των στάσεων για όσους γνωρίζουν μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και για όσους δεν το γνωρίζουν

		Independent Samples Test				t-test for Equality of Means				
		Levene's Test for Equality of Variances				Mean	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Difference	Difference	Difference	
<b>Σωματικές Αναπηρίες</b>	Equal variances assumed	.626	.430	<b>3.261</b>	<b>157</b>	<b>.001</b>	.586	.180	<b>.231</b>	<b>.940</b>
	Equal variances not assumed			3.228	125.801	.002	.586	.181	.227	.945
<b>Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις</b>	Equal variances assumed	.017	.896	4.235	<b>157</b>	<b>.000</b>	.716	.169	<b>.382</b>	<b>1.050</b>
	Equal variances not assumed			4.269	133.525	.000	.716	.168	.384	1.048
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	Equal variances assumed	.402	.527	4.062	<b>157</b>	<b>.000</b>	.737	.181	<b>.379</b>	<b>1.096</b>
	Equal variances not assumed			4.021	125.767	.000	.737	.183	.374	1.100
<b>Κοινωνικές Δυσκολίες</b>	Equal variances assumed	.824	.365	2.957	<b>157</b>	<b>.004</b>	.418	.142	<b>.139</b>	<b>.698</b>
	Equal variances not assumed			2.890	120.192	.005	.418	.145	.132	.705



## 6. Συμπεράσματα

### 6.1 Συμπεράσματα αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα διερευνήσαμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών (και των γονέων) αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (και μαθησιακές ιδιαιτερότητες) στη γενική τάξη. Για να το κάνουμε αυτό, χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο Στάσεων, το οποίο διερευνούσε τις στάσεις σε τέσσερις παράγοντες. Το εν λόγω εργαλείο παρουσίασε πολύ καλή αξιοπιστία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και εμφάνισε έναν υψηλό δείκτη Cronbach's  $\alpha$  ο οποίος κυμάνθηκε από  $\alpha=.923$  έως  $\alpha=.950$ , επιβεβαιώνοντας έτσι ότι αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης στάσεων αναφορικά με τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από έρευνες του ελλαδικού χώρου (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014) όσο και του διεθνούς χώρου (Sharma et al., 2008; Forlin et al. 2009; Bhatnagar, & Das, 2014; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς, αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή με κοινωνικές ιδιαιτερότητες. Οι υψηλές στάσεις παρουσιάζουν τιμές άνω του μετρίου και στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Συμπεραίνουμε έτσι μια γενικότερη αποδοχή της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης (και κατ' επέκταση της συμπερίληψης) η οποία αφορά τους κατ' εξοχήν και άμεσα εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικούς και γονείς) κάτι που επιβεβαιώνεται και από παρόμοιες διεθνείς έρευνες (Anke et al, 2010; ElZein, 2009).

Επίσης, το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα διατύπωσε υψηλότερες στάσεις ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με σωματικές αναπηρίες ή με κοινωνικές δυσκολίες σε σχέση τη συνεκπαίδευση μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις ή και προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνες στις οποίες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν περισσότερο θετικές στάσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (ή και) με κοινωνικές δυσκολίες (Πολυζοπούλου, 2019; Tsakiridou & Polyzoroulou, 2019).

Η παραπάνω διαφοροποίηση της δικής μας έρευνας με άλλες έρευνες αν και ποσοτικά είναι μικρή, ενδεχομένως να μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι η αποδοχή (ή όχι) της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία

επηρεάζεται τόσο από τα κίνητρα που εμφανίζουν οι ίδιοι (Kalyva et al., 2007) όσο και από άλλους παράγοντες όπως είναι η δυναμική της τάξης και οι προσωπικές πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη συνεκπαίδευση (Bhatnagar & Das, 2014). Αυτοί οι παράγοντες δεν διερευνήθηκαν στην παρούσα ποσοτική έρευνα και απαιτούν (κατά τη γνώμη μας) περισσότερο ποιοτικές προσεγγίσεις μέσω δομημένων ή ημιδομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να αναδειχθούν. Μια ποιοτική προσέγγιση ενδεχομένως να αποκαλύψει και τις ενδόμυχες ανησυχίες των εκπαιδευτικών οι οποίες μπορεί να αφορούν πεποιθήσεις σχετικές με το ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των μαθητών όταν αυτοί ανήκουν στις γενικές τάξεις όπως επίσης και να αποκαλύψει τη μεγάλη χρονική και επαγγελματική αφοσίωση που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της συνεκπαίδευσης (Mukhopadhyay, 2014).

Αναφορικά με τους γονείς του δείγματος, αυτοί εμφανίζουν άνω του μετρίου θετικές στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου. Υψηλότερες θετικές στάσεις στη συνεκπαίδευση εμφανίζουν όταν η συνεκπαίδευση αφορά μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν σωματικές αναπηρίες ή και κοινωνικές δυσκολίες. Ακολουθούν οι στάσεις οι οποίες αφορούν τη συνεκπαίδευση μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις και προβλήματα συμπεριφοράς. Ένα τέτοιο εύρημα επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά καθώς έχει βρεθεί ότι οι σωματικές αναπηρίες των μαθητών επηρεάζουν περισσότερο τη στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη, ακολουθούμενες από τις θετικές τους στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τις θετικές τους στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς και τις στάσεις σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες (Paseka & Schwab, 2020). Ένα ακόμη εύρημα είναι ότι οι γονείς του δείγματος, αντιμετωπίζουν τη συνεκπαίδευση θετικότερα από τους εκπαιδευτικούς καταγράφοντας υψηλότερες στάσεις σε όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

## **6.2 Συμπεράσματα αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Στο 2<sup>ο</sup> διερευνητικό ερώτημα διερευνήσαμε την ύπαρξη (ή όχι) συσχέτισης μεταξύ του είδους της αναπηρίας (ή της μαθησιακής ιδιαιτερότητας) των μαθητών και των στάσεων των εκπαιδευτικών (ή των γονέων) απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών στη γενική τάξη. Για να το κάνουμε αυτό εκτελέσαμε επαγωγική στατιστική ανάλυση (Pearson

Correlation) η οποία αποκάλυψε ότι οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών (και των γονέων) ανά δυο μεταξύ τους εμφανίζουν ισχυρά θετικές συσχετίσεις οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο  $p < .05$ . Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς η συσχέτιση κυμάνθηκε από  $r = .632$  έως  $r = .821$  ( $p < .05$ ). Τη μεγαλύτερη συσχέτιση εμφάνισε το ζεύγος των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις». Τη μικρότερη συσχέτιση εμφάνισε το ζεύγος των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Κοινωνικές Δυσκολίες». Για τους γονείς, η συσχέτιση κυμάνθηκε από  $r = .632$  έως  $r = .754$ . Τη μεγαλύτερη συσχέτιση εμφάνισε το ζεύγος των παραγόντων «Σωματικές Αναπηρίες» και «Κοινωνικές Δυσκολίες». Τη μικρότερη συσχέτιση εμφάνισε το ζεύγος των παραγόντων «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και «Κοινωνικές Δυσκολίες».

Από τα παραπάνω ευρήματα συμπεραίνουμε ότι εάν κάποιος εκπαιδευτικός (ή γονέας) είναι θετικά προκείμενος για τη συνεκπαίδευση ατόμων με σωματικές αναπηρίες τότε είναι περισσότερο πιθανό να υποστηρίζει και τη συνεκπαίδευση έτερων κατηγοριών μαθητών όπως είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα προσαρμογής ή και μειωμένες σχολικές επιδόσεις. Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι η αποδοχή της συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες οδηγεί στην αποδοχή της συνεκπαίδευσης μαθητών και με έτερες κοινωνικές δυσκολίες οι οποίες μπορεί να επηρεάζονται από πολλαπλούς παράγοντες (οι οποίοι δεν μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία).

Βιβλιογραφικά, τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από έρευνες τόσο σε γονείς όσο και σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι εμφάνισαν θετικές στάσεις ταυτόχρονα τόσο σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες όσο και σε μαθητές με ευαισθησίες ή προβλήματα ένταξης (Dimitrios et al., 2008). Με βάση αυτά τα αποτελέσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς αναγνωρίζουν τα οφέλη των πρακτικών της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης ανεξαιρέτως σε όλους τους μαθητές υπό την έννοια ότι μπορεί να προετοιμάσει την προσαρμογή των μαθητών στον πραγματικό κόσμο δίνοντας τους ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής και να αλληλοεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία.

### **6.3 Συμπεράσματα αναφορικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα διερευνήσαμε την ύπαρξη (ή όχι) διαφοράς μεταξύ του είδους της αναπηρίας (ή της μαθησιακής ιδιαιτερότητας) των μαθητών και των στάσεων των ανδρών και γυναικών των εκπαιδευτικών (ή των γονέων) απέναντι στη συνεκπαίδευση

των παιδιών αυτών στη γενική τάξη. Για να το κάνουμε αυτό εκτελέσαμε έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) ο οποίος δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων για τους εκπαιδευτικούς και των στάσεων τους στη συνεκπαίδευση με αποτέλεσμα να αποδεχθούμε ότι οι διακυμάνσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ήταν μεταξύ τους ίσες και στους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου. Όπως αναφέραμε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά στοιχεία είναι αντικρουόμενα. Κάποιοι από τους ερευνητές βρίσκουν εξάρτηση από το φύλο με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ανοχής στη συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη απ' ότι οι άνδρες (Lüke & Grosche, 2018, p. 49; Saloviita, 2020; Vaz et al., 2015) με τις ερμηνείες που δίνονται διαχρονικά σχετικά με αυτό το εύρημα να ποικίλουν.

Όμως κάτι τέτοιο δεν ίσχυσε σε έναν από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου αναφορικά με το φύλο των γονέων αποκαλύπτοντας ότι οι γυναίκες γονείς εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά αυξημένες στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση ατόμων με σωματικές αναπηρίες. Παρόμοιο εύρημα εντοπίστηκε και στην έρευνα των Vaz et al. (2015) οι οποίοι διερεύνησαν τις στάσεις δασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης.

Το παραπάνω εύρημα βιβλιογραφικά είναι αντικρουόμενο μεταξύ αρκετών εργασιών με αποτέλεσμα σε κάποιες έρευνες να επιβεβαιώνεται μια μετρήσιμη διαφορά μεταξύ των ανδρών γονέων και γυναικών γονέων (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014) και άλλοτε αυτή η διαφορά να απορρίπτεται όπως η έρευνα των Kalyva et al. (2007) η οποία προσδιόρισε ότι οι Έλληνες πατέρες εμφανίζουν υψηλότερες θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών σωματικές αναπηρίες σε σχέση με τις Ελληνίδες μητέρες.

Οι όποιες διαφορές στα δείγματα μεταξύ ανδρών και γυναικών κατά τη γνώμη μας θα συνεχίσουν να υπάρχουν καθώς το εκάστοτε δείγμα το οποίο μελετάται κάθε φορά δεν είναι δυνατό να μην εμφανίζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να αναδεικνύονται κάθε φορά. Το δικό μας δείγμα γονέων αφορούσε άτομα τα οποία δεν ήταν εκπαιδευτικοί και που επίσης είχαν παιδιά τα οποία φοιτούσαν εκείνη τη χρονική στιγμή της έρευνας σε σχολικές μονάδες. Κάτι τέτοιο από μόνο του προσδίδει στο δείγμα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η ερμηνεία που δίνουμε στο εύρημα μας είναι ότι οι μητέρες γονείς φαίνεται να διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες γονείς ωστόσο κρίνεται ότι είναι σκόπιμο να γίνει βαθύτερη μελέτη αναφορικά με αυτό το εύρημα καθώς ενδεχομένως να υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τα χαρακτηριστικά

του δείγματος μας και δεν μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Αυτά τα χαρακτηριστικά ενδεχομένως να μπορούν να αποκαλυφθούν με περισσότερο ποιοτικές διαδικασίες.

#### **6.4 Συμπεράσματα αναφορικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα διερευνήσαμε πως επιδρούν έτεροι παράγοντες όπως η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (ή των γονέων), ο τόπος διαμονής τους, η προϋπηρεσία τους, η ηλικία τους, η κατάρτιση τους σε θέματα ειδικής αγωγής ή το επίπεδο μόρφωσης τους, στις στάσεις τους για τη συνεκπαίδευση.

Από την ανάλυση των απαντήσεων αποκαλύφθηκε ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής είναι βαρύνουσας σημασίας καθώς φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις τους σχετικά με την ειδική ή τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά από παρόμοιες διεθνείς έρευνες (Koutrouba et. al, 2006).

Συγκεκριμένα στην έρευνα μας, έπειτα από έλεγχο independent paired t-test ( $p$  value=.05) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αυξημένες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παρακολουθήσει. Αυτό ανιχνεύθηκε σε δύο από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου «Στάσεις». Συγκεκριμένα στον παράγοντα των στάσεων σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» και στον παράγοντα των στάσεων σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με «Προβλήματα Συμπεριφοράς». Η ερμηνεία που δίνουμε σε αυτό το εύρημα έχει να κάνει με τη δυσπιστία και τις αμφιβολίες που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ένταξη μαθητών οι οποίοι δεν εμφανίζουν εμφανείς σωματικές αναπηρίες αλλά διαθέτουν αποκλίνουσες συμπεριφορές ή που ενδεχομένως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν ανασφάλεια όταν χρειάζεται να εξατομικεύσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ή να πρέπει να εντάξουν στο σχολικό τμήμα μαθητές με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Αυτές οι πεποιθήσεις τους όμως φαίνεται να αίρονται όταν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε σχετικά θέματα και όταν τους παρέχεται μια περισσότερο ολοκληρωμένη πρακτική γνώση σχετικά με τις διαδικασίες συμπερίληψης μαθητών, οι οποίοι είναι δύσκολο να εκπαιδευθούν μέσω των

παραδοσιακών Συμπεριφορικών τεχνικών (Abdelhameed, 2015; Kurniawati et al., 2017; Vaz et. al, 2015).

Το σχόλιο που κάνουμε αναφορικά με το παραπάνω εύρημα είναι ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού πρόκειται για τους μαχητές της πρώτης γραμμής και έτσι η στάση τους έχει άμεσο αντίκτυπο στις διαδικασίες της συμπερίληψης μέσα στην τάξη και στη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης των μαθητών όλων των ιδιαιτεροτήτων. Χρήσιμο εργαλείο προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί αν μη τι άλλο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία αναδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντική. Έτσι Στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να δοθεί η απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση προκειμένου όχι μόνο να συντάξουν ατομικά προγράμματα μάθησης, αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών τους αλλά και για να διευκολύνουν εκ των πραγμάτων τη μαθησιακή διαδικασία και των συνθηκών εκπαίδευσης των μαθητών.

Αναφορικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και την επίδραση της στις στάσεις τους, η μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Η ερμηνεία που δίνουμε σε αυτό το εύρημα είναι ότι στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται κυρίως από τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους σχετικά με τα άτομα με αναπηρία παρά από τα έτη εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες έρευνες μεταξύ δασκάλων καταλήγοντας στο ότι μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών έχει η γνώση της κατάστασης των μαθητών με αναπηρία και των προηγούμενων εμπειριών τους στην περίπτωση που είχαν στο παρελθόν εργαστεί με μαθητές με αναπηρία και όχι τα έτη προϋπηρεσίας τους (Burke & Sutherland, 2004; Vaz et. al, 2015).

Έπειτα από μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και την επίδραση του στις στάσεις τους δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με διεθνείς σχετικές έρευνες οι οποίες βρίσκουν πως οι εκπαιδευτικοί μεγάλων ηλικιών άνω των 55 ετών έχουν μειωμένες στάσεις προς τη συνεκπαίδευση (De Boer et al., 2011; Vaz et. al, 2015). Η ερμηνεία αυτής της διαφοράς αυτή μπορεί να αναζητηθεί και πάλι στο δείγμα μας (Πίνακας 1) όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα μας και που ήταν άνω των 53 ετών ήταν 1 σε πλήθος.

Αρκετές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το αυξημένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται θετικά με τις στάσεις τους. Η έρευνα μας, έπειτα από

μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova), επιβεβαίωσε την ύπαρξη διαφοροποιήσεων ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος μόνο σε έναν από τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα στον παράγοντα «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις» όμως περαιτέρω ανάλυση post hoc LSD δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί καθώς κάποια γκρουπ διέθεταν λιγότερες από δυο περιπτώσεις.

Τα ευρήματα της έρευνας μας σχετικά με την ύπαρξη διαφοροποιήσεων στις στάσεις των γονέων ή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία διαπιστώνεται μια γενικότερη αποδοχή της συνεκπαίδευσης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν υψηλή πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014; De Boer et al., 2010; Leyser & Kirk, 2004; Tafa & Manolitsis, 2003). Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι Kalyva et al. (2007) σε αντίστοιχη έρευνα διαπίστωσαν ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν σχετίζεται με τις στάσεις των γονέων παιδιών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση.

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να επιδρά στις στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση καθώς δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα αλλά ούτε και ο τόπος διαμονής τους.

### **6.5 Συμπεράσματα από τις επιπλέον επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων**

Από τις επιπλέον επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις που εφαρμόστηκαν στο γενικό δείγμα των συμμετεχόντων το οποίο το είχαμε χωρίσει σε 4 ανεξάρτητες μεταξύ τους ομάδες (εκπαιδευτικοί, γονείς που δεν είναι εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί που ταυτόχρονα ήταν γονείς, ούτε εκπαιδευτικοί αλλά ούτε και γονείς) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ομάδων. Μέσω post hoc LSD ανάλυσης βρέθηκε ότι η κοινωνική ομάδα 1 (εκπαιδευτικοί) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς), η κοινωνική ομάδα 2 (γονείς) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς) και η κοινωνική ομάδα 3 (εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα γονείς) εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις από την κοινωνική ομάδα 4 (ούτε εκπαιδευτικοί, ούτε γονείς) με μέση διαφορά 1.115 και με στατιστική σημαντικότητα  $p < .05$ .

Επίσης σημαντικές στατιστικές διαφορές εντοπίστηκαν και στο φύλο των συμμετεχόντων, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερες στάσεις σε σχέση με τους

άνδρες σε τρεις από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου της έρευνας «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις», «Προβλήματα Συμπεριφοράς», «Κοινωνικές Δυσκολίες».

Επίσης ανιχνεύθηκε και σημαντικά στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις όσων συμμετεχόντων είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη ή τη συνεκπαίδευση σε δύο από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου «Μειωμένες Σχολικές Επιδόσεις», «Προβλήματα Συμπεριφοράς».

Επίσης φάνηκε ότι οι μέσες τιμές όλων των παραγόντων των στάσεων για όσους συμμετέχοντες έχουν «στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες» εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές αυξημένες διαφορές σε σχέση με όσους δεν έχουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουμε και αναφορικά με τη γνώση ή όχι μέρους (ή ολόκληρου) του νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση στην Ελλάδα.



## 7. Επίλογος

Τα ευρήματα της έρευνας που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε καθώς και οι ερμηνείες που δώσαμε, θεωρούμε ότι μπορούν να γενικευθούν στο γενικότερο πληθυσμό τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων οι οποίοι διαθέτουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος μας. Επίσης από την έρευνα προέκυψαν και χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τον γενικότερο πληθυσμό και την αποδοχή της συνεκπαίδευσης. Τόσο από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση όσο και από ευρήματα της έρευνας μας αντιλαμβανόμαστε πλέον ότι για μια επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία θα πρέπει να συνδράμουν πολλοί εμπλεκόμενοι.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποδέχονται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης είναι σημαντικοί ώστε να ενισχύσουν τη γενικότερη αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις συνειδήσεις των άμεσα εμπλεκόμενων (μαθητών και γονέων) (Antramidis & Kalyna, 2007), να συνεισφέρουν για ένα ομαλό σχολικό κλίμα, στην ποιοτική αλληλεπίδραση των μαθητών και κατ' επέκταση να δημιουργήσουν τα εχέγγυα μια μαθησιακή διαδικασία χωρίς διαχωρισμούς (Bornman & Donohue, 2013). Οι υπόλοιποι άμεσα εμπλεκόμενοι οι οποίοι βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς είναι οι γονείς και στη συνέχεια ακολουθούν και οι υπόλοιπες βοηθητικές ομάδες οι οποίες εργάζονται παράλληλα (ψυχολόγοι, ειδικό βοηθητικό προσωπικό). Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και εξέτασε τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση τόσο σε σχέση τα δημογραφικά τους στοιχεία όσο και σε σχέση με άλλες παραμέτρους όπως το είδος της αναπηρίας των μαθητών ή της μαθησιακής ιδιαιτερότητας που εμφανίζουν, η εκπαίδευση τους, ο τόπος διαμονής τους και άλλα. Κάποια αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία και κάποια άλλα όχι. Παρόλα αυτά, καταδεικνύεται ότι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί και γονείς) αποδέχονται τη συνεκπαίδευση των μαθητών στη γενική τάξη και ίσως είναι πλέον η στιγμή από την Πολιτεία να πάρει γενναίες αποφάσεις σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών και να εφαρμόσει τις όποιες απαραίτητες αλλαγές προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Τέλος αναφέρουμε ότι υποστηρίζοντας τη γενικότερη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δεν μπορούμε να μην παραβλέπουμε το γεγονός ότι αποτελεί μια διαρκή πρόκληση καθώς θα πρέπει αίρονται συνεχώς ποικίλοι περιορισμοί τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό.

## 8. Αναφορές

- Abdelhameed, H. (2015). Teachers' and Parents' Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in General Education Schools in Egypt. *Journal of the International Association of Special Education*, 16(1), 23-32.
- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International journal of inclusive education*, 18(6), 567-579.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British journal of special education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: school improvement through special needs, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II*. New York: Routledge.
- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Anke de Boer , Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 2, 165-181. DOI: 10.1080/08856251003658694
- Areheart, B. A. (2008). When Disability Isn't "Just Right": The Entrenchment of the Medical Model of Disability and the Goldilocks Dilemma. *Indiana Law Journal* 83(1), 181-232.
- 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. DOI: 10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion), στο Ζώνιου-Σιδέρη Α.(επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(4), 255-263.
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(2), 85-104.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 527-544. DOI: 10.1348/000709907X268570
- Brandes, J. A., McWhirter, P. T., Haring, K. A., Crowson, M. H., & Millsap, C. A. (2012). Development of the indicators of successful inclusion scale (isis): Addressing ecological concerns. *Teacher Development, 16*(4), 463-488. DOI: 10.1080/13664530.2012.717212
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2007). *Perspectives of a school for all. International Journal of Inclusive Education, 11*(2), 133-145.
- Brown, P. I., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century, in Mitchell, D. (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 139-156. New York: Routledge Falmer.

- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education, 125*(2), 163-172.
- Cardona Molto, M. C., Florian, L., Rouse, M., & Stough, L. M. (2010). Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education, 33*(3), 245-264. DOI: 10.1080/02619768.2010.495771
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and teacher education, 21*(3), 227-240. DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.012
- Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J. L., Żyta, A., Arciszewska, A., & Zrilić, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja, 53*, 252-264.
- Daruwalla, P., & Darcy, S. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research, 32*(3), 549-570. DOI: 10.1016/j.annals.2004.10.008
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15*(3), 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- Degener, T. (2017). *A new human rights model of disability*. In The United Nations convention on the rights of persons with disabilities (pp. 41-59). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-43790-3\_2
- Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(3), 6.

- ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents perspective). *Educational Research and Reviews*, 4(4), 164-172.
- ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents perspective). *Educational Research and Reviews*, 4(4), 164-172.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers, *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Gibb, G. S., Young, J. R., Allred, K. W., Dyches, T. T., Egan, M. W., & Ingram, C. F. (1997). A team-based junior high inclusion program: Parent perceptions and feedback. *Remedial and Special Education*, 18(4), 243-249.
- Glynn, S. Brickman, P. Armstrong, N. & Taasobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1159-1176. DOI 10.1002/tea.20442
- Goering, S. (2015). Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. *Current reviews in musculoskeletal medicine*, 8(2), 134-138. DOI: 10.1007/s12178-015-9273-z
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600. DOI:10.1080/13603116.2013.802027
- Hanline, M. E, & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Over-coming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55, 487-492.

- Jinnah, H.A., & Walters, L.H. (2008) Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: relevance of parental involvement, *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 1.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical overview of inclusion. *Inclusion: A guide for educators*, 17-28.
- Kourkoutas, E., Stavrou, P. D., & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124-130.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.
- Lawson, A., & Beckett, A. E. (2021). The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 348-379. DOI: 10.1080/13642987.2020.1783533
- Leyser, Y. and Kirk, R. 2004. Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51, 271-285.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examinations of parent views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 271-285.

- Lovey, J. (2013). *Supporting special educational needs in secondary school classrooms*. (2<sup>nd</sup> Ed.). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348548
- Mandell, D. S., & Salzer, M. S. (2007). Who joins support groups among parents of children with autism? *Autism*, 11(2), 111-122.
- Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M., & Neuberger, S. (1997). Teachers' and peers' perceptions of children with learning disorders: Consistency and change. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 225-238.
- McCarty, K. (2006). *Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling*. An Overview. Online Submission.
- McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps in regular public schools: An analysis of parent perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 98-111.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research*, 17(1), 113-126. DOI 10.1007/s10984-013-9144-8
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00215>
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British journal of sociology of education*, 31(5), 547-560. DOI: 10.1080/01425692.2010.500088

- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children, 67*, 467-484.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 254-272.
- Power-deFur, L. A., & Orellove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.
- Runswick-Cole, K. (2008). Research section: Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education, 35*(3), 173-180.
- Ryndak, D. L., Downing J. E., Jacqueline L. R., & Morrison, A. P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*, 147-157.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση, στο Τάφα, Ε. (επίμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, 55-129. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση, στο Τάφα, Ε. (επίμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, 55-129. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(2), 270-282. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Savolainen H, Engelbrecht P, Nel M, Malinen P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68. DOI: 10.1080/08856257.2011.613603
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of education, 26*(1), 5-18.



- Series, L. (2019). Disability and human rights. In *Routledge Handbook of Disability Studies (2<sup>nd</sup> Ed)*. New York: Routledge.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 3*(7), 773-785.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs, 12*(1), 12-21. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(2), 97-105
- Siebers, T. (2001). Disability in theory: From social constructionism to the new realism of the body. *American literary history, 13*(4), 737-754.
- Sigel, I. E., & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting. 2nd ed., Vol. 3*, 485–508. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strully, J. L., & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed, in Stainback, S. B. & Stainback, W. C. (eds). *Inclusion: A guide for educators*, pp. 141-154. Baltimore: P. H. Brookes Publications.
- Svensson, P. G., & Levine, J. (2017). Rethinking sport for development and peace: The capability approach. *Sport in Society, 20*(7), 905-923. DOI: 10.1080/17430437.2016.1269083
- Tafa, E. and Manolitsis, G. 2003. Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 155–171.

- Tsakiridou, H., Polyzopoulou, K. (2019). Awareness, emotions and reactions of early childhood learners towards special needs children in the Greek formal preschool education context. *International Journal of Education and Research*, 7(3), 133-148.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., et al. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68, 377-402.
- Valeo, A. (2008). Inclusive Education Support Systems: Teacher and Administrator Views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- van Houten, D., & Jacobs, G. (2005). The empowerment of marginals: strategic paradoxes. *Disability & Society*, 20(6), 641-654.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), 1-12
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8). DOI: 10.1371/journal.pone.0137002
- Watkins, A. (2011). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.
- Whitaker, P. (2007). "Provision for Youngsters with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Schools: What Parents Say and What Parents Want." *British Journal of Special Education*, 34, 170-178.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(1), 306-312.
- Wilson, N. J., Cumella, S., Parmenter, T. R., Stancliffe, R. J., & Shuttleworth, R. P. (2009). Penile hygiene: puberty, paraphimosis and personal care for men and boys with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(2), 106-114. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2008.01133.x

- Wilson, N. J., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., & Shuttleworth, R. P. (2011). Gendered service delivery: A masculine and feminine perspective on staff gender. *Intellectual and developmental disabilities, 49*(5), 341-351. DOI: 10.1352/1934-9556-49.5.341
- Zoniou-Sideri, A., Nteropoulou-Nterou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2005). Inclusive Classes in Greece: New Names Old Institutions. *In International Special Education Conference* (No. IKEECONF-2013-089). Aristotle University of Thessaloniki.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education, 10*(4-5), 379-394.
- Γεωργιάδης, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2008). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*, ανακτήθηκε στις 02 Σεπτ. 2021 από τη διεύθυνση <http://www.specialeducation.gr/frontend/>
- ΕΣΑμεΑ (2021). Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε στις 01 Αυγ. 2021 από τη διεύθυνση <https://www.esamea.gr/about-us>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. *12<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*, 8-9 Ιουνίου 2012.
- Μπουσδούνης, Ι. (2019). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, 1ο μέρος, Έννοια της αναπηρίας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου ΚεΔιΒιΜ.
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Παπαγεωργίου, Ε. (2017). *Βιοστατιστική και εφαρμογές* (2nd ed.). Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2nd ed.). Λευκωσία: Printco Ltd.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Πολυζοπούλου, Κ. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τόμος Α΄*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δάρδανος.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας στο (επιμ. Κυπριωτάκης Α.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σ. 120-128, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο.

## Παράρτημα

### A. Ερωτηματολόγιο Στάσεων Εκπαιδευτικών και Γονέων για τη συνεκπαίδευση

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά στη μελέτη της γνώμης σας, σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Παρακαλώ, εάν είναι δυνατό απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε.

1. Εξασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Ναι Όχι  
**Αν ο ερωτώμενος απαντήσει ναι στην 1<sup>η</sup> ερώτηση τότε ακολουθούν οι επόμενες δημογραφικές ερωτήσεις. Σε διαφορετική περίπτωση το ερωτηματολόγιο συνεχίζεται από τη 10<sup>η</sup> ερώτηση.**

2. Ποια είναι η ειδικότητα σας ως εκπαιδευτικός; ΠΕ.....

3. Σε ποια (ποιες) τάξεις έχετε διδάξει;.....

4. Πόσα χρόνια έχετε διδάξει στη δημόσια εκπαίδευση; .....

5. Πόσα χρόνια έχετε διδάξει στην ιδιωτική εκπαίδευση; .....

6. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θέμα την ειδική ή τη συμπεριληπτική αγωγή; Ναι Όχι

7. Έχετε διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι

α. Αν ναι, ποιο ήταν το είδος της αναπηρίας των μαθητών που διδάξατε; (αναφέρετε όλες τις περιπτώσεις)

8. Η συνεργασία σας με τους ανάλογους φορείς ειδικής αγωγής (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ) είναι:

Ανύπαρκτη / Κακή / Σχεδόν Κακή / Μέτρια / Καλή / Πολύ Καλή

9. Ποια είναι η ανώτερη θέση που κατείχατε (ή κατέχετε) όταν εργαζόσασταν (ή εργάζεστε) στο σχολείο; .....

10. Είστε γονέας με παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο; Ναι Όχι

11. Οι οικονομικοί πόροι που το υπουργείο Παιδείας παρέχει στην παιδεία της χώρας πιστεύετε ότι είναι αρκετοί; Καθόλου / Λίγο / Μέτρια / Πολύ / Πάρα πολύ

12. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

13. Ηλικία: 18-23 έτη, 23-28 έτη, 29-34 έτη, 35-40 έτη, 41-46 έτη, 47-52 έτη, 53-58 έτη, 59-64 έτη, 65-70 έτη, 71 και άνω

14. Παρακαλώ επιλέξτε τον ανώτερο (ή τους ανώτερους) τίτλους σπουδών που διαθέτετε

α. Απολυτήριο Δημοτικού

β. Απολυτήριο Γυμνασίου

γ. Απολυτήριο Λυκείου

δ. Πτυχίο διετούς φοίτησης Πανεπιστημίου ή ΙΕΚ

ε. Πτυχίο ΑΕΙ τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης

στ. Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή

ζ. Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση

- η. Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα
- θ. Διδακτορικό δίπλωμα στην ειδική αγωγή
- ι. Διδακτορικό δίπλωμα στην εκπαίδευση
- κ. Διδακτορικό δίπλωμα σε άλλον τομέα
- λ. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ

15. Σε τι περιοχή διαμένετε; χωριό, κωμόπολη, πόλη
16. Υπάρχει στο στενό οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι
17. Έχετε παιδί με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι
18. Υπάρχει στο φιλικό σας περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι
19. Γνωρίζετε μέρος (ή ολόκληρο) το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα; Ναι Όχι

α/α	Ερώτηση	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ
20.	Παιδιά, που δεν μπορούν να μετακινηθούν μόνα τους, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
21.	Παιδιά, που παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά δύο ή περισσότερα χρόνια από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
22.	Παιδιά, που παρουσιάζουν σωματική βία απέναντι στους συνομηλίκους τους, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
23.	Παιδιά, με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
24.	Παιδιά, τα οποία αδυνατούν να διαβάσουν έντυπο κείμενο, σε κανονική μορφή και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τη γραφή Braille, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις					
25.	Παιδιά, που παρουσιάζουν σχολική επίδοση κατά ένα χρόνο χαμηλότερη από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
26.	Παιδιά, που παρουσιάζουν λεκτική βία απέναντι στους συμμαθητές τους, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
27.	Παιδιά, που εκφράζονται με προφορικό λόγο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην					

	κατανόηση, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
28.	Παιδιά, που χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος ή σύμβολα επικοινωνίας, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
29.	Παιδιά, που χρειάζονται βοήθεια σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
30.	Παιδιά, που αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και για αυτό το λόγο δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
31.	Παιδιά, που δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
32.	Παιδιά, με προβλήματα ακοής, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
33.	Παιδιά, που χρειάζονται ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα, σε καθημερινή βάση θα πρέπει φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
34.	Παιδιά, που δεν ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες συμπεριφοράς, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					
35.	Παιδιά, που απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, θα πρέπει να φοιτούν σε συνήθεις τάξεις					

Τέλος ερωτηματολογίου, σας ευχαριστώ για τις απαντήσεις σας!