



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

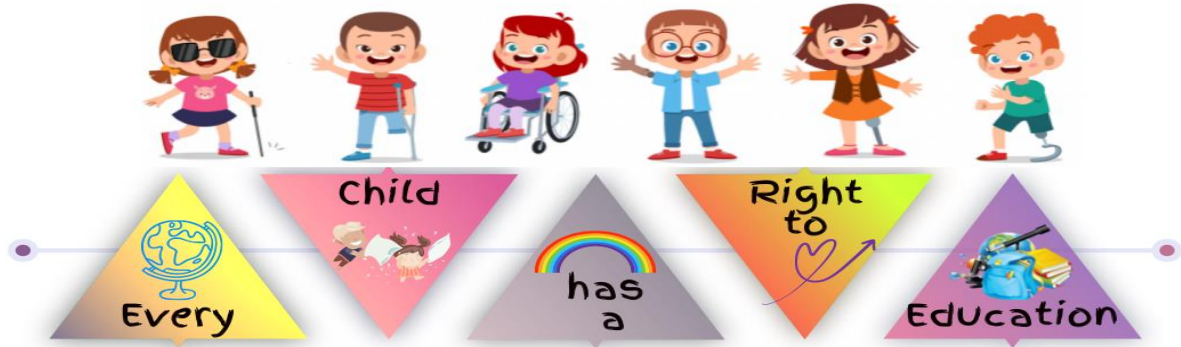
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι αντιλήψεις των εργαζομένων γενικής και ειδικής αγωγής της  
Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης σε σχέση με την συμπερίληψη και τις  
συμπεριληπτικές πρακτικές.**

POST GRADUATE THESIS

**The perceptions of the general and special education employees of the Primary  
Education in relation to the inclusion and the inclusive practices.**

## Inclusive Education



ΟΝΟΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ/NAME OF STUDENTS

Ευφροσύνη Αλεξοπούλου / Μαρία-Ζωή Παυλίδου

Effrosyni Alexopoulou / Maria-Zoi Pavlidou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑΣ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Αθανασία Μειντάση**

Athanasia Meintasi

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 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

**The perceptions of the general and special education employees of the Primary Education in relation to the inclusion and the inclusive practices.**

**Effrosyni Alexopoulou**

Registration Number: 20006

[froalex@hotmail.com](mailto:froalex@hotmail.com)

**Maria-Zoi Pavlidou**

Registration Number: 20087

[Marizap26@yahoo.gr](mailto:Marizap26@yahoo.gr)

FIRST SUPERVISOR

Athanasia Meintasi

SECOND SUPERVISOR

Deli Ermioni

AIGALEO 2022

## Δήλωση συγγραφέων μεταπτυχιακής εργασίας

Οι κάτωθι υπογεγραμμένες Αλεξοπούλου Ευφροσύνη του Παναγιώτη, με αριθμό μητρώου 20006 και Παυλίδου Μαρία-Ζωή του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου 20087, φοιτήτριες του Διδρυματικού 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, δηλώνουμε ότι:

«Είμαστε συγγραφείς αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε 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, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση των πτυχίων μας».

Οι Δηλούσες: Αλεξοπούλου Ευφροσύνη & Παυλίδου Μαρία-Ζωή

## Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνέβαλαν στην ευόδωση αυτής της προσπάθειας.

Πιο συγκεκριμένα, θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στις επιβλέπουσες καθηγήτριες μας, κ. Μειντάση Αθανασία και κ. Δελή Ερμιόνη, για την συνεχή καθοδήγηση, υποστήριξη και άμεση ανταπόκριση καθόλη την διάρκεια της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Κουκουνάρα-Λιάγκη Μάριο και κ. Γαλάνη Πέτρο για τις πολύτιμες σκέψεις τους στην διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, καθώς επίσης και τον κ. Φραγκούλη Ιωσήφ για τις συμβουλές του σχετικά με την μεθοδολογία της έρευνας.

Επιπροσθέτως, όλους όσους συμμετείχαν στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, για την πολύτιμη συνεισφορά τους στην έρευνά μας.

Τέλος, οφείλουμε να ευχαριστήσουμε η μία την άλλη για την άψογη συνεργασία, κατανόηση, ενσυναισθητική διάθεση, προθυμία, εμπιστοσύνη και οργάνωση, τα οποία συνέβαλαν θετικά στο να ολοκληρωθεί με επιτυχία το συγκεκριμένο εγχείρημα.

## Αφιερώσεις

Στους συζύγους και τα παιδιά μας που, χάρις την αγάπη τους και την υποστήριξή τους, μπορούμε και προχωράμε όλοι μαζί στην ζωή...

*«Κράταγα το χέρι σου.*

*Κι είχε πάντα η ζωή ουρανό κι εμπιστοσύνη...»*

*Τ.Λειβαδίτης*

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Ανέκαθεν, το θέμα της εκπαίδευσης απασχολούσε την επιστημονική κοινότητα και πολλές έρευνες έχουν ως αντικείμενο τους ποικίλες διαστάσεις της εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι όλη αυτή η πορεία της παιδαγωγικής μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την μετέπειτα εξέλιξή της. Ωστόσο, στις μέρες μας γίνεται έντονα λόγος για ενταξιακή εκπαίδευση, σχολεία συνεκπαίδευσης, συμπεριληπτική μάθηση. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να ερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης σε σχέση με το θέμα της Συμπερίληψης, καθώς επίσης και με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Σκοπός:** Να εξετάσουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εργαζομένων γενικής και ειδικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση ως προς την συμπερίληψη και τις συμπεριληπτικές πρακτικές.

**Μέθοδος:** Για την διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε από 103 εργαζομένους της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης ειδικών και γενικών σχολείων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

### Αποτελέσματα:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συμπερίληψη	103	2,17	4,83	3,4029	,44436
Διαφοροποιημένη	103	3,25	4,75	4,0121	,36779
Τεχνολογία	103	2,40	5,00	3,7883	,55859
Συνεργασία	103	3,00	5,00	3,9417	,41695
Valid N (listwise)	103				

Όπως προέκυψε από την έρευνα που διεξήχθη, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εργαζομένων Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι σχεδόν ουδέτερες με μια πολύ μικρή ένδειξη προς το θετικό σε σχέση με την συμπερίληψη παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές φαίνεται να είναι πιο κοντά στην συμφωνία.

**Συμπεράσματα:** Παρόλο που η επιστημονική κοινότητα έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της στο μοντέλο της συμπερίληψης, οι εργαζόμενοι στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση φαίνεται να μην είναι προετοιμασμένοι για ένα τέτοιο εγχείρημα. Οι στάσεις τους και οι

αντιλήψεις τους για την συνεκπαίδευση όλων των παιδιών σε γενικά σχολεία είναι ουδέτερες έως συγκρατημένα θετικές, ανεξάρτητα από την εκπαίδευση που έχουν λάβει, το μορφωτικό επίπεδο, την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία τους στην γενική ή ειδική αγωγή. Ωστόσο, τα αποτελέσματα από τις στάσεις και αντιλήψεις των εργαζομένων ως προς τις πρακτικές που συμβάλλουν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση της τεχνολογίας και η συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων της σχολικής μονάδας και των εργαζομένων με τις οικογένειες των παιδιών, είχαν πιο υψηλές τιμές, γεγονός που δείχνει ότι οι εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες είναι διατεθειμένοι να αξιοποιήσουν τις συγκεκριμένες πρακτικές, προκειμένου να θεωρηθεί πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση απέναντι σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία και να απευθυνόμαστε τελικά σε «ένα σχολείο για όλους».

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, συμπεριληπτικές πρακτικές, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

## Abstract

**Introduction:** The subject of education has always been of concern to the scientific community and many studies have focused on the various dimensions of education. It is important to mention that this whole course of pedagogy can function as a tool for its subsequent development. However, nowadays there is a lot of talk about inclusive education, inclusive schools, inclusive learning. The present work aims to investigate the attitudes and perceptions of teachers of general and special education of Primary Education in relation to the issue of Inclusion, as well as the inclusive practices that can be used in the educational process.

**Purpose:** To examine the perceptions and attitudes of general and special education workers in Primary Education regarding inclusion and inclusive practices.

**Method:** For the research we created a questionnaire which was answered by 103 employees of the Primary Education of special and general schools. Statistical analysis of the data was performed using the statistical package Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

### Results:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Inclusion	103	2,17	4,83	3,4029	,44436
Differentiated	103	3,25	4,75	4,0121	,36779
Technology	103	2,40	5,00	3,7883	,55859
Cooperation	103	3,00	5,00	3,9417	,41695
Valid N (listwise)	103				

According to the research conducted, the attitudes and perceptions of Primary Education workers are almost neutral with a very small positive indication in relation to the inclusion of children with and without SEN and / or disability. However, the results in terms of inclusive practices seem to be closer to convergence.

**Conclusions:** Although the scientific community has focused its attention on the inclusion model, Primary Education staff appear to be unprepared for such an endeavor. Their attitudes and perceptions about the co-education of all children in public schools are neutral to moderately positive, regardless of their background formal instruction, the educational level, the training in special education, their previous service in general or special education treatment. However, the results from employees' attitudes and perceptions of practices that contribute to inclusive education, such as differentiated



teaching, use of technology, and collaboration between school staff and learners' family, were higher values, which denotes that school personnel are willing to employ the aforementioned practices with the purpose of attaining effective instruction for the entire body of learners irrespective of SEN levels or disability and in turn transform the educational experience and effect into a universally inclusive environment.

**Key words:** Inclusion, inclusive practices, differentiated teaching, special educational needs

Περιεχόμενα	
<b>Δήλωση συγγραφέων μεταπτυχιακής εργασίας</b> .....	<b>iii</b>
<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>iv</b>
<b>Αφιερώσεις</b> .....	<b>v</b>
<b>Περίληψη</b> .....	<b>vi</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>viii</b>
<b>Συνοτομογραφίες</b> .....	<b>xii</b>
<b>Πρόλογος</b> .....	<b>1</b>
<b>Κεφάλαιο 1. Συμπεριληπτική/ ενταξιακή εκπαίδευση</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1. Εισαγωγή</b> .....	<b>2</b>
1.1.1 Ιστορική ανασκόπηση της πορείας της ενταξιακής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. ....	3
1.1.2 Η έννοια της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης. ....	7
1.1.3 Αρχές συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης .....	9
1.1.4 Οι προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος .....	10
<b>1.2 Συμπεριληπτικές πρακτικές</b> .....	<b>13</b>
1.2.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έννοια, φιλοσοφία και ο σκοπός της στη συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση. ....	13
1.2.2 Οι βασικές αρχές, τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της .....	17
1.2.3 Η συμβολή της τεχνολογίας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	19
<b>1.3 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας</b> .....	<b>21</b>
1.3.1 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας & συμπεριληπτική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές .....	22
1.3.2 Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών: από την θεωρία στην πράξη .....	25
<b>Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία έρευνας</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2 Είδος έρευνας</b> .....	<b>29</b>
<b>2.3 Πληθυσμός /Δείγμα</b> .....	<b>29</b>
<b>2.4 Μέθοδος δειγματοληψίας</b> .....	<b>30</b>
<b>2.5 Ερευνητικά ερωτήματα</b> .....	<b>30</b>
<b>2.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων</b> .....	<b>31</b>
<b>2.7 Πιλοτική χρήση ερωτηματολογίου</b> .....	<b>31</b>
<b>Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα έρευνας</b> .....	<b>32</b>
<b>3.1 Ανάλυση δεδομένων</b> .....	<b>32</b>
3.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	32
<b>3.2 Αποτελέσματα</b> .....	<b>41</b>
3.2.1 Στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	42
3.2.2 Αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	44
3.2.3 Χρήση νέων τεχνολογιών και συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	47
3.2.4 Συνεργασία μεταξύ εργαζομένων της σχολικής μονάδας και συνεργασία με τους γονείς .....	49
<b>3.3 Συσχετίσεις αποτελεσμάτων</b> .....	<b>52</b>
3.3.1 Οι απόψεις των εργαζομένων για την συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζονται με το μορφωτικό τους επίπεδο, την προϋπηρεσία και την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή. ....	52
3.3.2 Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εργαζομένων ως προς τη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών .....	53
<b>3.4 Περιγραφή αποτελεσμάτων</b> .....	<b>56</b>
<b>3.5 Περιορισμοί έρευνας</b> .....	<b>57</b>
<b>3.6 Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες</b> .....	<b>58</b>
<b>Επίλογος</b> .....	<b>58</b>
<b>Αναφορές</b> .....	<b>59</b>
<b>Πηγές Εικόνων</b> .....	<b>68</b>

<b>Παράρτημα</b> .....	<b>69</b>
1. Επιστολή .....	69
2. Ερωτηματολόγιο .....	69
3. Στιγμιότυπο από απόκομμα εφημερίδας .....	74

## Συντομογραφίες

	<b>Αγγλική ορολογία</b>	<b>Ελληνική ορολογία</b>
ΕΕΑ	Special Educational Needs	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΚΕΔΔΥ	Differential Diagnosis Diagnosis and Support Center	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΕΕΠ	Special Educational Staff	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΕΒΠ	Special Support Staff	Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
ΚΕΔΙΒΙΜ	Training and Lifelong Learning Center	Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης
SPSS	Statistical Package for Social Sciences	Στατιστικό πακέτο κοινωνικών επιστημών
ΜΤ	Mean	Μέση Τιμή
ΤΑ	Standard Deviation	Τυπική Απόκλιση
ΕΑΕ	Special Education and Training	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Υ.ΠΑΙ.Θ	Ministry of Education and Religions	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

## Πρόλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών απασχολεί την επιστημονική κοινότητα σε παγκόσμιο επίπεδο και πολλές έρευνες έχουν ως αντικείμενο τους ποικίλες διαστάσεις της εκπαίδευσης. Ωστόσο, στις μέρες μας το ενδιαφέρον των επιστημόνων εστιάζεται στο μοντέλο της συμπερίληψης. Το συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται πως είναι το κύριο συστατικό για την επίτευξη της μείωσης ή και εξάλειψης του κοινωνικού φαινομένου του στίγματος, των διακρίσεων και του αποκλεισμού ατόμων ή ομάδων. Το συμπεριληπτικό σχολείο είναι ένα σχολείο για όλους, ένα σχολείο το οποίο αναγνωρίζει και σέβεται τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες και τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε μαθητή, με σκοπό την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και να ωφελούνται όλοι οι μαθητές.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να μελετήσει την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επίτευξη του συμπεριληπτικού εγχειρήματος. Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει τη θεωρητική θεμελίωση του θέματος και χωρίζεται σε υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται η ιστορική αναδρομή, οι βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο αναλύεται η έννοια, η φιλοσοφία και ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επίσης, δίνεται έμφαση στην αξία και χρήση νέων τεχνολογιών για μια επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, το τρίτο υποκεφάλαιο αναφέρεται στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς και στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, καθώς έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εργαζομένων της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης για την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο πληθυσμός, το δείγμα η μέθοδος και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται και αναλύονται τα δεδομένα με τη βοήθεια του SPSS. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα και διεξάγονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα.

## Κεφάλαιο 1. Συμπεριληπτική/ ενταξιακή εκπαίδευση

*«The best education for the best is the best education for all.»*

*Robert M. Hutchins*

### 1.1. Εισαγωγή

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι το δικαίωμα των ατόμων στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως το πιο βασικό δικαίωμα με εθνικούς και διεθνείς νομικούς κανονισμούς και είναι κατοχυρωμένο βάσει του νόμου. Ωστόσο, αναφέρεται ότι υπάρχουν προβλήματα στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς δεν εφαρμόζονται αποτελεσματικά σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Οι πρώτες προσπάθειες για εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες σε τάξεις ειδικής αγωγής ή σχολεία ειδικής αγωγής έγιναν τον 16ο αιώνα. Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές ειδικής αγωγής συχνά επικρίνονταν για την παρεμπόδιση της κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με ειδικές ανάγκες διαχωρίζοντάς τους από τους συνομηλικούς τους, συμβάλλοντας ανεπαρκώς στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Με τις εξελίξεις στους τομείς της ειδικής αγωγής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τη δεκαετία του 1960, προέκυψε η έννοια της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες στα ίδια σχολεία και τάξεις με τους συνομηλικούς τους και οι πρακτικές της συμπερίληψης αποτέλεσαν πλέον απαραίτητη προϋπόθεση. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στοχεύει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αναγνώρισης των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς τους, καθιστώντας τους ενεργά μέλη των τάξεων που φοιτούν (Mertoğlu, 2020).

Εκτός από τους νομικούς κανονισμούς, για την επιτυχή εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς απαιτούνται αρκετές προϋποθέσεις για να συμπεριληφθούν μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η κατάρτιση και η διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική για την επιτυχή εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στα σχολεία. Τα προγράμματα μαθημάτων πρέπει να τροποποιηθούν, να προσαρμοστούν και να διαφοροποιηθούν

σύμφωνα με τις απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς καθώς είναι καθήκον τους να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών και να επιτρέπουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη. Επομένως, διαφοροποίηση προγραμμάτων διδασκαλίας και διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχία των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (Debbağ, 2017).

1.1.1 Ιστορική ανασκόπηση της πορείας της ενταξιακής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Από τη δεκαετία του 1970, υπήρξε μια σημαντική αλλαγή στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τα οποία δεν είχαν μέχρι τότε ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους. Εκείνη την εποχή, ο όρος «ενσωμάτωση» και αργότερα «ένταξη/συμπερίληψη» ήταν οι κυρίαρχοι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις κανονικές αίθουσες διδασκαλίας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, εισήχθη ο νέος όρος «συμπερίληψη», προκειμένου να αντικαταστήσει τους προηγούμενους και με σκοπό να παραπέμπει καλύτερα στους στόχους και τις αξίες της εκπαίδευσης. Το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα το 1994, με την έγκριση της Δήλωσης της Σαλαμάνκα και του Πλαισίου Δράσης για την Εκπαίδευση Ειδικών Αναγκών, αποτελεί σημαντική συνεισφορά στην ατζέντα για την επίτευξη «εκπαίδευσης για όλους» και για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των σχολείων σε παγκόσμια βάση (Unesco,1994).

Την ίδια δεκαετία, τα σχολεία έλαβαν εντολή να παρέχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο ψυχολογικής και σωματικής τους ανάπτυξης και το κοινωνικό ή εθνοτικό υπόβαθρο. Αυτό σήμαινε ότι τα σχολεία έπρεπε να αλλάξουν προκειμένου να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Avramidis, Bayliss and Burden, 2000). Έτσι, ο ρόλος της γενικής εκπαίδευσης άρχισε να επαναπροσδιορίζεται σε πολλές χώρες, οδηγώντας στην εφαρμογή διαφόρων μοντέλων που υποστήριζαν τη φοίτηση όλων των παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Zoniou - Sideri & Vlachou, 2006).

Στην Ελλάδα, μετά τη δεκαετία του 1980, υπήρξε μια οργανωμένη προσπάθεια για τη νομοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης για άτομα με ΕΕΑ στην ελληνική γενική εκπαίδευση. Μέχρι τότε, η Ειδική Αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικούς νόμους και διατάγματα. Ο νόμος 1143/81 ήταν ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, ο οποίος επικρίθηκε μαζί με το συμπληρωματικό προεδρικό διάταγμα 603/82, επειδή ενίσχυσαν τον διαχωρισμό μεταξύ φυσιολογικών και μη φυσιολογικών ατόμων, ταξινομώντας τους μαθητές σε 12 κατηγορίες προβληματικών ατόμων ανάλογα με την αναπηρία τους και περιθωριοποιώντας έτσι την Ειδική Αγωγή από τον πυρήνα της Γενικής Εκπαίδευσης (Tafa & Manolitsis, 2003). Ο νόμος 1566/1985 ήταν ένας από τους σημαντικότερους νόμους της ειδικής αγωγής που θεσμοθέτησε για πρώτη φορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, επικρίθηκε καθώς θεωρήθηκε ότι ήταν ουσιαστικά μια απλή συλλογή του προηγούμενου νόμου. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η δήλωση Salamanca (1994) αποτέλεσε ορόσημο για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε «ένα σχολείο για όλους» (Vislie, 2003). Η Ελλάδα ήταν μεταξύ των 300 χωρών που εκπροσωπήθηκαν στη διάσκεψη της Σαλαμάνκα ( από τις 7 έως τις 10 Ιουνίου 1994) και αποδέχτηκε τις αρχές της Δήλωσης της Σαλαμάνκα για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994). Με την υπογραφή της Δήλωσης της Σαλαμάνκα, η παιδαγωγική συζήτηση, όπως ήταν αναμενόμενο, μετατοπίστηκε από την ενσωμάτωση, στην συμπερίληψη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Thomas, 1997; Vislie, 2003) επηρεάζοντας ταυτόχρονα και την «ελληνική πραγματικότητα». Αργότερα, δύο νέες νομοθεσίες (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008) έκαναν προοδευτικά την εμφάνισή τους προωθώντας πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς σύμφωνα με τη νέα παιδαγωγική πολιτική.

Με την ψήφιση του νόμου 2817/2000, δόθηκε έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και όχι στην κλινική αιτιολογία των αναπηριών τους. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, τα ειδικά σχολεία πρέπει να περιορίζονται μόνο σε παιδιά με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην ίδια κατεύθυνση ήταν επίσης ο επαναπροσδιορισμός των κέντρων διαφοροποίησης, διάγνωσης και υποστήριξης μαθητών με ΕΕΑ (ΚΕΔΔΥ) με το νόμο 3699/2008 (Bablekou & Kazi, 2016). Με την αναθεώρηση του νόμου για την ειδική αγωγή, σημειώθηκε σταδιακή βελτίωση του τρόπου αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει βελτιωθεί και η προσβασιμότητά τους



σε κτίρια και άλλες εγκαταστάσεις έχει σημειώσει κάποια πρόοδο. Το διδακτικό προσωπικό έγινε πιο εξειδικευμένο λόγω ειδικών τμημάτων Ειδικής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και μεταπτυχιακών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και γενικά για όλους τους τομείς των εκπαιδευτικών. Ενώ έχουν γίνει βελτιώσεις, η πρόοδος στο θέμα της ένταξης έχει αρχίσει να υστερεί.

Η Ελλάδα, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία χωρίς αποκλεισμούς, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή της ένταξης προωθώντας μια πολιτική διαίρεσης απέναντι σε παιδιά με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες (Fyssa & Vlachou 2015; Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014). Σύμφωνα με τις πληροφορίες του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, ο μαθητικός πληθυσμός το 2012 ήταν 1.131.901 στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων 801.101 μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 330.800 μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση πρόσθετα στοιχεία από την ίδια πηγή, το 73,17% των μαθητών με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες εγγράφηκαν σε γενικά σχολεία, καθώς και το 21,83% αυτών των παιδιών παρακολούθησαν ειδικές σχολικές μονάδες. Το υπόλοιπο 5% των μαθητών εκπαιδεύτηκε σε γενικές τάξεις, όπου προσφέρθηκε παράλληλη διδασκαλία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Οι διακρίσεις που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία ξεκινούν από την προσχολική ηλικία και συνεχίζονται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Οι μαθητές με αναπηρία που καταφέρνουν να συμμετάσχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα εγκατέλειψαν τις προσπάθειές τους εξαιτίας αυτής της διάκρισης. Η κακής ποιότητας εκπαίδευση αποτελεί ένα είδος διάκρισης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλά σχολεία δεν διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, δεν παρέχουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και δεν είναι εξοπλισμένα με ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις και αυτό αποθαρρύνει αυτούς τους ανθρώπους και τις οικογένειές τους και τους απορρίπτει από το σχολικό σύστημα. Η έλλειψη τεχνολογικής βοήθειας και η αδυναμία εξασφάλισης ψηφιακής προσβασιμότητας για ορισμένες κατηγορίες αναπηρίας αυξάνει την υπάρχουσα διαφοροποίηση. Ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι οικονομικές διατάξεις και υποδομές στην Ελλάδα είναι ανεπαρκείς για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης στην εκπαίδευση. Η κατασκευή νέων σχολικών μονάδων, η αναδιαμόρφωση των παλαιών και η αγορά ειδικού εξοπλισμού θα ενισχύσουν την

εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι παρά τη γενική προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την ένταξη (Antonίου, Polichroni & Kotroni, 2009) και παρά το γεγονός ότι δίνεται έμφαση στην αλλαγή της εκπαιδευτικής δομής σε όλα τα επίπεδα, η πρόοδος στην Ελλάδα παραμένει χαμηλή σε σύγκριση με τη μέση πρόοδο που σημειώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνεται να είναι επικριτικοί ως προς την πολιτική προσπάθεια για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή οργανώνεται για περισσότερα από 25 χρόνια, δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί κατάλληλα προγράμματα σπουδών που να ανταποκρίνονται σε όλες τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, αμφισβητείται η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση στο βαθμό που το ίδιο πρόγραμμα σπουδών δεν ισχύει για όλους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να ενταθούν οι προσπάθειες, προκειμένου να επικαλυφθούν τα εμπόδια στην εφαρμογή της ένταξης στην εκπαίδευση. Η ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση της πρόσβασης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία επισημαίνεται επίσης στην «Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και Κοινωνική Ένταξη για τα έτη 2008–2010» και με την ψήφιση του νόμου για την υποχρεωτική Ειδική Αγωγή (Νόμος: Ν3699/2008). Η Ελλάδα με τον νόμο 4074/2012 αναγνωρίζει πλήρως το άρθρο 24 όπου υποχρεώνει τα κράτη να διασφαλίσουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης όπου θα παρέχεται υποστήριξη στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και όπου απαιτείται εξατομικευμένη υποστήριξη ώστε να εξασφαλιστεί μια αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, επιτάσσει:

- τη διασφάλιση ότι τα άτομα με αναπηρία είναι σε θέση να μαθαίνουν δεξιότητες ζωής αλλά και κοινωνικές.
- την απασχόληση των εκπαιδευτικών με αναπηρία και
- την κατάρτιση των επαγγελματιών και του προσωπικού σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης(Ε.Σ.ΑμεΑ., 2019).

Στην Ελλάδα, παρά τις νομικές διατάξεις για την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, αυτό που εφαρμόζεται κυρίως στην πράξη είναι η χωρική ένταξη, με την

τοποθέτηση μαθητών με ήπια αναπηρία στη γενική τάξη και την υποστήριξη ορισμένων από αυτούς από αυτό, το τμήμα ένταξης. Επιπλέον, πολλές παρεμβάσεις διαγνωστικών κέντρων επικεντρώνονται στα ελλείμματα των μεμονωμένων μαθητών και στοχεύουν στη θεραπεία τους. Ωστόσο, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς θα πρέπει να εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα του σχολείου να αντιμετωπίζει την πολυμορφία με αποτελεσματικό τρόπο. Καθώς οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς στο ελληνικό σχολικό περιεχόμενο είναι ακόμη αναποτελεσματικές, είναι επείγον να διερευνηθούν οι κύριες αιτίες που θέτουν εμπόδια στην επιτυχή εφαρμογή τους. Σύμφωνα με τους Lambé & BONES(2006), ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχούς και αποτελεσματικής ένταξης μαθητών με αναπηρία στις κανονικές τάξεις είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν. Επομένως, η πρώτη προσπάθεια που πρέπει να γίνει είναι να αναπτυχθεί μια θετική στάση απέναντι σε άτομα που είναι διαφορετικά αλλά ίσα ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό ή μορφωτικό υπόβαθρο (Lambé & BONES, 2006). Αυτό το έργο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και τη στενή συνεργασία των γονέων και της κοινότητας.

#### 1.1.2 Η έννοια της συμπεριληπτικής/ένταξιακής εκπαίδευσης.

Προτού γίνει αναφορά στις προϋποθέσεις της επιτυχούς συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί ο όρος «συμπερίληψη» και να παρουσιαστούν οι βασικές της αρχές. Όπως ανέφερε ο Thomas (1997) «Η συμπερίληψη είναι κάτι περισσότερο από» ενσωμάτωση «: η ένταξη σημαίνει να είσαι μέρος του ακαδημαϊκού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος, αντί να είσαι απλώς παρών σε αυτό». Σύμφωνα με τον Vislie (2003) «η ένταξη στην εκπαίδευση περιγράφει τη διαδικασία με την οποία ένα σχολείο προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών ως ατόμων αναθεωρώντας και αναδιαρθρώνοντας το πρόγραμμα σπουδών τους». Με άλλα λόγια, η συμπερίληψη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις προσπάθειες που στοχεύουν προς όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρακολουθήσουν μαθήματα στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Επομένως, η ένταξη υπερέχει της ενσωμάτωσης με την έννοια ότι διατηρεί τα διαφορετικά μοναδικά χαρακτηριστικά της ομάδας, ενώ η ενσωμάτωση στοχεύει να τα κρύψει. Είναι σαφές ότι αυτή η γλωσσική διάκριση αντανακλά, ταυτόχρονα, μια γενική αλλαγή στις κοινωνικές αξίες προς τα άτομα με αναπηρία και τα

άτομα με ειδικές ανάγκες, η οποία αποκαλύφθηκε με τη μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Vislie, 2003). Εν κατακλείδι, η έννοια της ένταξης είναι ένα προοίμιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα, υποστηρίζοντας ότι όλες οι μορφές διάκρισης είναι ηθικά άδικες (Angramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίσει όλους τους μαθητές. Είναι, επομένως, μια γενική αρχή που πρέπει να καθοδηγεί όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, ξεκινώντας από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα που αποσκοπεί σε μια πιο δίκαιη κοινωνία. Αυτή η φιλοσοφία που βασίζεται στα δικαιώματα περιγράφεται στις διεθνείς διακηρύξεις, συμβάσεις και εκθέσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο, ωστόσο, αν τα συνηθισμένα σχολεία γίνουν πιο ικανά στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαιρέτως. Το Συνέδριο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι: «Τα τυπικά σχολεία με έναν ενταξιακό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, επιτυγχάνοντας παράλληλα εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών αλλά και τελικά της αποδοτικότητας κόστους ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Unesco, 1994).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί ως κατευθυντήρια αρχή για την επίτευξη της σχολικής ένταξης για όλους τους μαθητές. Στο πλαίσιο ενός ευρύτερου οράματος συμπερίληψης, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς συνεπάγεται τη σύλληψη και την εφαρμογή ενός τεράστιου ρεπερτορίου στρατηγικών μάθησης για την ακριβή ανταπόκριση στις διαφορές των μαθητών. Υπό αυτή την έννοια, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις ανάγκες των παιδιών και των νέων, θεωρώντας ότι η ικανότητα παροχής αποτελεσματικών ευκαιριών μάθησης βάσει ενός «άκαμπτου» σχεδίου ένταξης είναι πολύ περιορισμένη. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως υπηρεσία που παρέχεται στην τάξη γενικής εκπαίδευσης και όχι ως χωροταξική τοποθέτηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Unesco, 1994).

### 1.1.3 Αρχές συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, έχει αποδειχθεί πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να αποτρέψει την παραβίαση των δικαιωμάτων πολλών ανθρωπίνων ομάδων-μειονοτήτων. Οι ομάδες αυτές συνήθως προσδιορίζονται σύμφωνα με την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο, την αναπηρία, την σεξουαλικότητα, την κοινωνική τάξη, τα κοινωνικά ή προσωπικά χαρακτηριστικά (A. Vlachou, 2004), τη θρησκεία και την οικονομική κατάσταση (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Είναι γεγονός πως η γενική εκπαίδευση δεν έχει σχεδιαστεί ώστε να ανταποκρίνεται στην διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία ή να είναι έτοιμη να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα δυνατά σημεία των μαθητών του. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όμως, στηρίζεται στην αρχή πως όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Booth, 2006) και το σχολείο να προωθεί συντονισμένα τη μέγιστη απόδοση όλων των μαθητών σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης (Lunt and Norwich 1999, A. Vlachou, 2004). Για να επιτευχθούν όμως όλα αυτά πρέπει να εφαρμοστούν κάποιες βασικές αρχές, διαδικασίες και πρακτικές

- στο μικροεπίπεδο, που αφορά αρχικά την οικογένεια δηλαδή τη σύνθεσή της, τη στάση της απέναντι στη διαφορετικότητα και τη συνεργασία που έχει με το σχολείο. Καθώς και το ίδιο το σχολείο δηλαδή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη δομή, τους εκπαιδευτικούς.
- στο μεσαίο επίπεδο, που περιλαμβάνει όλα όσα αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα δηλαδή τη δομή του, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση και την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τη νομοθεσία, τις οικονομικές παροχές.
- στο μακροεπίπεδο, αφορά το πολιτικό σύστημα και την κοινωνική δομή (στάσεις, αξίες, αρχές) (Βλάχου, 2017).

Επομένως, για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η προσοχή εστιάζεται στην υιοθέτηση των αρχών της και στη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος και όχι στις αδυναμίες των μαθητών. Σύμφωνα λοιπόν με τις συμπεριληπτικές αρχές, α) όλοι οι μαθητές είναι αναπόσπαστο κομμάτι του γενικού σχολείου, β) αποτελεί υποχρέωση όλων μας να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα και να υιοθετήσουμε θετική οπτική απέναντι της, ώστε να αμβλυνθεί η απομόνωση και να αυξηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και γ) απαιτείται έγκαιρος προγραμματισμός και

διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων, ώστε να σημειωθεί μαθησιακή και κοινωνική πρόοδος (Πατσίδου- Ηλιάδου, 2011).

#### 1.1.4 Οι προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές διαστάσεις: μια φυσική/οργανωτική διάσταση, μια κοινωνική διάσταση και μια ακαδημαϊκή/πολιτιστική διάσταση. Κάθε μια από αυτές τις τρεις διαστάσεις διαιρούνται περαιτέρω σε μια αντικειμενική και μια υποκειμενική όψη. Οι υποκειμενικές πτυχές είναι οι αξιολογήσεις των μαθητών για την αντικειμενική όψη κάθε διάστασης, δηλ. το βαθμό ένταξης που βιώνουν. Η φυσική/οργανωτική διάσταση σχετίζεται με την τοποθεσία, π.χ., στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές τοποθετούνται σε ένα συνηθισμένο σχολείο, στην εγγύτητα που έχουν με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές εντός της τάξης και στους εξωτερικούς χώρους. Η κοινωνική διάσταση της ένταξης είναι η έκταση της εμπειρίας των μαθητών, της συνοχής και των κοινωνικών συναναστροφών στο σχολείο. Η ακαδημαϊκή/πολιτιστική διάσταση είναι ο βαθμός στον οποίο το σχολείο καταφέρνει να δημιουργήσει γνώσεις και ταυτόχρονα να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Αυτά τα κριτήρια μπορούν να αποτελέσουν βάση για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο το εγχείρημα της συμπερίληψης κρίνεται επιτυχές (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Σύμφωνα με τον Farrell (2000), η ένταξη σε ένα σχολικό πλαίσιο επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν πλήρως και ενεργά στη ζωή του συνηθισμένου σχολείου, να είναι πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και να θεωρούνται αναπόσπαστα μέλη του. Σύμφωνα με τον τρέχοντα ορισμό, η ένταξη προϋποθέτει ευθύνη για την κοινότητα. Έτσι, η ένταξη προϋποθέτει αμοιβαιότητα. Ωστόσο, η ένταξη περιλαμβάνει διευκόλυνση σε πολλούς διαφορετικούς τομείς. Ο Mitchell (2008) αναφέρεται σε διαφορετικές δομικές αλλαγές για να συμβεί αυτό, όπως προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας, των τεχνικών αξιολόγησης, της φυσικής διευκόλυνσης και της πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε υποστηρικτικό υλικό.

Η παρουσία και η εγγύτητα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να είναι επιτυχής η κοινωνική ένταξη. Ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Carter & Hughes, 2005). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη φαίνεται να έχουν καθοριστική σημασία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως ζωτικοί υποστηρικτές. Ωστόσο, η εκτεταμένη υποστήριξη και η στενή βοήθεια έχουν επίσης

αποδειχθεί ότι αποτρέπουν την κοινωνική αλληλεπίδραση σε κανονικές τάξεις. Συνεπώς, απαιτείται συνειδητοποίηση της χρήσης της υποστήριξης.

Η τοποθέτηση στις τυπικές τάξεις θεωρείται ευρέως ως προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη (Ferguson, 2008), αλλά από μόνη της δεν αρκεί για να επιτύχει. Η εμπειρία των μαθητών είναι επομένως ένα ουσιαστικό κριτήριο για την αξιολόγηση της επιτυχίας της ένταξης (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016). Η βέλτιστη ένταξη φαίνεται να συνεπάγεται ορισμένα διλήμματα (Michailakis & Reich, 2009), αλλά είναι κοινώς αποδεκτό ότι η εγγύτητα με τους συνομηλικούς είναι σημαντική προϋπόθεση για την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους και την απόκτηση γνώσεων (Koster et al., 2010).

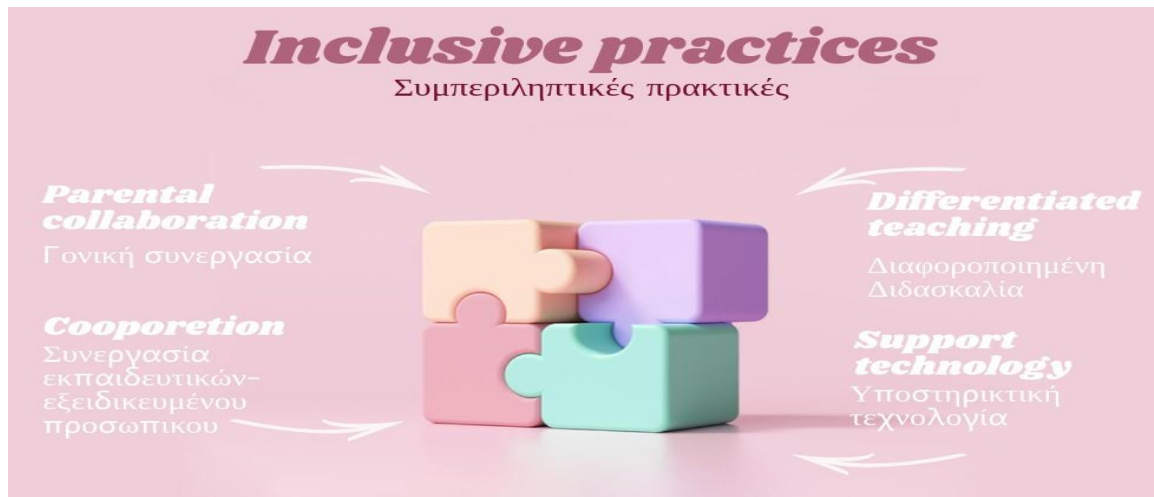
Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι η γενική εκπαίδευση απέτυχε να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανισότητες των μαθητών (Ferguson, 2008). Η τοποθέτηση όλων των μαθητών σε κοινόχρηστους χώρους στα συνηθισμένα σχολεία δεν συνοδεύτηκε πάντα από επαρκείς οργανωτικές λύσεις, αλλαγές στα προγράμματα σπουδών ή τροποποιήσεις στις στρατηγικές διδασκαλίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μια βασική κατανόηση της ένταξης που έχει καθιερωθεί στην οργανωτική δομή των σχολείων φαίνεται να απουσιάζει. Οι προϋποθέσεις για την επιτυχία φαίνεται να εξαρτώνται από την εκπαίδευση που βασίζεται σε μια συνολική φιλοσοφία χωρίς αποκλεισμούς, στην οποία οι οδηγίες προσαρμόζονται στις μαθησιακές ικανότητες των ατόμων (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016). Η περιεκτική εκπαίδευση φαίνεται επίσης να είναι πιο επιτυχημένη σε πλαίσια με μια κουλτούρα συνεργασίας που βοηθά στην προώθηση της κοινής επίλυσης προβλημάτων και λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις απόψεις των μαθητών (Vaughn, Elbaum, & Boardman, 2001). Για να είναι επιτυχής η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πράξη, ο Mitchell (2008) προσδιορίζει πολλές προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται: κοινό όραμα, τοποθέτηση σε κατάλληλες για την ηλικία τάξεις, προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών, προσαρμοσμένη αξιολόγηση, προσαρμοσμένη διδασκαλία, αποδοχή της βασικής ιδέας ένταξης, επαρκής πρόσβαση, και επάρκεια υποστήριξης και πόρων. Η ηγεσία τονίζεται επίσης ως σημαντική. Σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία αναφέρεται στη διαχείριση σε όλα τα επίπεδα και η ηγεσία πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσει την υποκείμενη φιλοσοφία και να δείξει μέσα από τις ενέργειές της ότι είναι αφοσιωμένη στην επιτυχή εφαρμογή. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η πρόσληψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού για όλες τις σχολικές μονάδες και η

αύξηση της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση. Πρώτον, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξέλιξη πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα από την αρχή. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό περιλαμβάνει την απόρριψη των ντετερμινιστικών απόψεων της ικανότητας που κυριάρχησαν στο εκπαιδευτικό τοπίο κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα. Παρά το γεγονός ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους κατέχουν πολλές από τις γνώσεις και πολλές από τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξουν όλα τα παιδιά, μπορεί να μην έχουν την εμπιστοσύνη να θέσουν αυτές τις γνώσεις σε εφαρμογή και να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Μια πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση του τρόπου παροχής πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς αρχίζει με την κατανόηση ότι η πρακτική χωρίς αποκλεισμούς είναι κάτι περισσότερο από διαφοροποίηση. Περιλαμβάνει την κατανόηση των διαδραστικών κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν για να παράγουν μεμονωμένες διαφορές και όχι εξηγήσεις που τονίζουν μια ενιαία αιτία. Ωστόσο, η επιτυχής ένταξη εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα και το κίνητρο των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται με άτομα με ειδικές ανάγκες (Michailakis & Reich, 2009). Χωρίς αφοσίωση και δέσμευση στην υποκείμενη ιδέα της ένταξης, μπορεί να είναι δύσκολο να διευκολυνθεί η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Τέλος, η αντίληψη των μαθητών σχετικά με τη συμπερίληψη επισημάνθηκε ότι έχει σημαντική σημασία. Έτσι, οι συνθήκες για την επιτυχή ένταξη φαίνεται να είναι αλληλένδετες. Οι εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και αυτό που θεωρούν ότι είναι η καλύτερη ρύθμιση για αυτούς υποδεικνύουν τελικά τον βαθμό στον οποίο η ένταξη είναι επιτυχής. Συνοψίζοντας, η επιτυχής ένταξη εξαρτάται από τις κυρίαρχες αξίες που υιοθετούνται από το σχολείο, τη διοίκησή του αλλά και στην πρακτική εφαρμογή σε όλα τα επίπεδα γενικότερα. Ωστόσο, η επιτυχής ένταξη προϋποθέτει ότι υπάρχουν οργανωτικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές/πολιτιστικές συνθήκες. Αν οι διδακτικοί στόχοι του σχολείου δεν αποτυπώνουν τις ατομικές ανάγκες και απόψεις των μαθητών, το εγχείρημα της συμπερίληψης δεν θα ευοδώσει (Mitchell, 2008).



## 1.2 Συμπεριληπτικές πρακτικές



Εικόνα 1: Συμπεριληπτικές πρακτικές

1.2.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έννοια, φιλοσοφία και ο σκοπός της στη συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση.

Τα σχολεία πρέπει να προσδιορίσουν, να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους εναρμονίζοντας τις στρατηγικές μάθησης με τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες και με διαφορετικούς βαθμούς και επίπεδα μάθησης, ώστε να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης. Η διαδικασία μάθησης έχει σχεδιαστεί συχνά για μαθητές με μέτριες γνωστικές δεξιότητες σε προγράμματα διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα αυτών των πρακτικών που σχεδιάστηκαν σύμφωνα με αυτό το πρόγραμμα, οι μαθητές με φτωχές γνωστικές δεξιότητες μπορεί να αποτύχουν και οι δυνατότητες χαρισματικών μαθητών να μην χρησιμοποιηθούν σωστά ή ακόμη και να παραμεληθούν (Mertoğlu, 2020). Ωστόσο, οι ατομικές διαφορές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας και πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Έτσι, όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό, καθώς η εκπαίδευση σχεδιάζεται σύμφωνα με τις ατομικές διαφορές των μαθητών σε διαφοροποιημένη προσέγγιση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε πολλές προσεγγίσεις όπως ο κοινωνικός δομισμός, η μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο κ.λπ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναζητά διαφορετικούς τρόπους μάθησης για διαφορετικούς μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα συλ μάθησης, την πολλαπλή νοημοσύνη και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Μπορεί να θεωρηθεί ότι οι μαθητές με

ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης, μπορούν να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο αυτών των διαφορετικών μαθητών. Στους αποδέκτες της διαφοροποιητικής διδασκαλίας περιλαμβάνονται επίσης μαθητές που έχουν κάποια είδους αναπηρία, μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά κάποιο τρόπο με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά που δεν έχουν προσδιοριστεί ως άτομα με ειδικές ανάγκες και μαθητές που είναι χαρισματικοί και των οποίων οι ανάγκες είναι τόσο μεγάλες όσο και εκείνων με σημαντικό μαθησιακό πρόβλημα - ωστόσο οι ανάγκες τους να απαιτούν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Σε όποια κι από τις παραπάνω κατηγορίες κι αν ανήκουν και προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μαθητών, είναι απαραίτητο να υπάρχει μια σταθερή εκτίμηση για το ποιες είναι οι συγκεκριμένες ανάγκες τους (Mertoğlu, 2020).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει την αποτελεσματική ανταπόκριση στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όταν προσεγγίζουν έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών, μετατρέποντας τη διδασκαλία τους, προκειμένου να δημιουργήσουν την καλύτερη δυνατή μαθησιακή εμπειρία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ως ένα από τα βασικά μέσα για αποτελεσματική εκπαίδευση απέναντι σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρία. Η διαφοροποίηση δεν σχετίζεται με τη διδασκαλία «έναν τρόπο που ταιριάζει σε όλους», αλλά κυρίως με την ανταποκριτική διδασκαλία. Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σχεδιάζουν προληπτικά διαφορετικές προσεγγίσεις στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές, πώς θα το μάθουν ή/και πώς θα δείξουν αυτά που έχουν μάθει, προκειμένου να αυξηθεί η πιθανότητα κάθε μαθητής να μάθει όσα περισσότερα μπορεί, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Strogilos, 2018) .

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διέπεται από μια φιλοσοφία διδασκαλίας που βασίζεται στην παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις διαφορές των μαθητών. Αντί να κατευθύνουν τους μαθητές όπως υπαγορεύεται από το πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ώστε να ανταποκρίνονται στα διάφορα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, στις μαθησιακές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα. Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν παιδιά με διαφορετικές ικανότητες στην γενική αίθουσα της τάξης που κυμαίνονται σε διαφορετικές συνθήκες ψυχικής, σωματικής και εκπαιδευτικής πλευράς. Η πορεία προς

την ένταξη είναι δύσκολη, αφού είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες εξίσου με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μέσω της κοινής τους εκπαίδευσης. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στις διαφορετικές ανάγκες κάθε μάθησης και η μείωση του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Εξασφαλίζει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, καθώς ικανοποιούνται οι ατομικές τους ανάγκες (Ellis, 2001).

Στην τάξη, διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με την ομάδα-στόχο για την προώθηση της διδασκαλίας-μάθησης. Η αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζεται ότι εξαρτάται από την επαρκή διαφοροποίηση της διδακτικής προσέγγισης ώστε να ταιριάζει με τα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών. Διαφοροποίηση άλλωστε σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για την κάλυψη των ατομικών αναγκών. Είτε οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα ή το περιβάλλον μάθησης, η χρήση της συνεχούς αξιολόγησης και της ευέλικτης ομαδοποίησης κάνει αυτή να είναι μια επιτυχημένη προσέγγιση στη διδασκαλία (Τζιβινίκου, 2015). Είναι μια διαδικασία προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης για μαθητές με διαφορετικές ικανότητες στην ίδια τάξη. Ο σκοπός της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την ατομική επιτυχία κάθε μαθητή συναντώντας κάθε μαθητή εκεί που βρίσκεται και βοηθώντας τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η διαδικασία υποδηλώνει ότι η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να εξετάζονται από μια περιεκτική βάση που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις που όλες σχετίζονται με τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Τζιβινίκου, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει την εποικοδομητική απάντηση σε όσα γνωρίζουν οι μαθητές. Αυτό σημαίνει συνδυασμό της προσέγγισης των μαθητών στη μάθηση με την καταλληλότερη παιδαγωγική, τους στόχους του προγράμματος σπουδών και τις ευκαιρίες για την εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης (Anderson & Schonborn, 2008; Ellis, et al., 2008). Όλοι οι μαθητές δεν έχουν το ίδιο ποσοστό ταχύτητας μάθησης. Ως εκ τούτου, «το μοντέλο του διαφοροποιημένου προσανατολισμού απαιτεί από τους εκπαιδευτές να είναι ευέλικτοι στην προσέγγισή τους στη διδασκαλία και να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους στους μαθητές και όχι να προσαρμόζουν τους μαθητές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όλα αυτά απαιτούν

διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών στην πράξη. Για όλους τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, η διαφοροποίηση θεωρείται ευθύνη των εκπαιδευτών τους. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους τροποποιώντας ένα από τα ακόλουθα: το περιεχόμενο που οι μαθητές μαθαίνουν, η διαδικασία με τον οποίο θα το μάθουν οι μαθητές και το τελικό προϊόν, δηλαδή οι μαθητές θα δείξουν αυτό που έχουν μάθει (Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A., 2005). Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτές πρέπει να λάβουν υπόψη τις γνώσεις, τις προτιμήσεις και τις ικανότητες των μαθητών, πώς θα οργανωθούν για να μάθουν (ευέλικτη ομαδική διάταξη βασισμένη σε κοινά ενδιαφέροντα, θέμα ή ικανότητα), καθώς και σημαντικά χαρακτηριστικά των διαδικασιών αξιολόγησης. Οι συγγραφείς έχουν εντοπίσει έναν αριθμό παραγόντων που εμποδίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Σύμφωνα με αυτούς, τα εμπόδια προκύπτουν λόγω της έλλειψης απαιτούμενης εννοιολογικής γνώσης για να μπορέσουν οι εκπαιδευτές να επεκτείνουν και να διαφοροποιήσουν ορισμένα πεδία τυπικού αναλυτικού περιεχομένου για να προσεγγίσουν όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι προσεκτικοί στην επιλογή των καλύτερων στρατηγικών, καθώς και στην εφαρμογή τους βασίζεται στη γνωστική και μαθησιακή τεχνοτροπία των μαθητών. Κατά συνέπεια, το σχολείο έχει επίσης σημαντικό ρόλο στην παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτές για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις ανάγκες των μαθητών.

Τα σχολεία που στοχεύουν να είναι επιτυχημένα στην εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το επίπεδο ετοιμότητάς τους (NMSA, 1995). Αυτά τα σχολεία θα ξεκινήσουν την επιτυχία τους μόνο όταν ευαισθητοποιηθούν και αντιμετωπίσουν δεόντως αυτές τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης. Οι μαθητές δεν έχουν το ίδιο επίπεδο ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές πρέπει να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε οι μαθητές να αποδείξουν την επιτυχία τους με διαφορετικούς τρόπους (Jackson & Davis, 2000). Η ανάπτυξη και η μάθηση συμβαίνουν σε διαφορετικά επίπεδα που διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Για να είναι πιο αποτελεσματικοί, οι εκπαιδευτές πρέπει να γνωρίσουν τους μαθητές μέσα σε ομάδες. Θα πρέπει να το επιτύχουν χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους, όπως: παρατήρηση, κλινική συνέντευξη, εξέταση της εργασίας των παιδιών, διαδραστικές στρατηγικές στην τάξη, διαίρεση ομάδων, ατομική αξιολόγηση του παιδιού, καθώς και συζητήσεις με τις οικογένειές τους.

Για να επιτευχθεί διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαίνει να γίνει η εκπαίδευση πιο ευέλικτη, να διαφοροποιηθούν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα προκειμένου να διασφαλιστεί η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων κάθε μαθητή σε σχέση με τις δυνατότητές του. Ως εκ τούτου, το σχολείο χωρίς αποκλεισμούς καλείται ρητά να οργανώσει τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης - αξιολόγησης έτσι ώστε να εξοπλίσει τον μαθητή με τα δικά του μέσα απόκτησης βασικών γνώσεων και να τα εφαρμόσει με συνέπεια και δημιουργικότητα όσο το δυνατόν νωρίτερα. Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει προσεγγιστεί από πολλαπλές προοπτικές από τη βιβλιογραφία στον τομέα: στρατηγική βελτιστοποίησης της μάθησης, δυναμική διαδικασία, βασικό μάθημα διδασκαλίας, κατεύθυνση εκπαίδευσης δεξιοτήτων κ.λπ. (Strogilos, 2018; Τζιβινίκου, 2015).

1.2.2 Οι βασικές αρχές, τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διέπεται από τρεις κανόνες: την προσαρμογή, την τροποποίηση και τη διευκόλυνση. Η αρχή της προσαρμογής αναφέρεται σε συγκεκριμένες αλλαγές στον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου και στον τρόπο ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία και περιλαμβάνει όλες τις προσαρμογές στη διδακτική μεθοδολογία και το περιβάλλον που επιτρέπουν στους μαθητές να ασχοληθούν με τη διδακτέα ύλη της γενικής εκπαίδευσης. Η αρχή της τροποποίησης αφορά όλες τις πραγματικές αλλαγές που γίνονται στο ίδιο το περιεχόμενο ως προς το περιεχόμενο που διδάσκεται ή το περιεχόμενο που αξιολογείται. Η αρχή της διευκόλυνσης, τέλος, αναφέρεται σε αλλαγές που γίνονται για να υποστηρίξουν τους μαθητές σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Smith et al., 2012).

Για να ανταποκριθούν στο δυναμικό της τάξης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι και ικανοί να χρησιμοποιούν τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους για να μεγιστοποιήσουν τις πιθανές ευκαιρίες για μάθηση. Η αντιμετώπιση των αναγκών ενός ευρέος φάσματος μαθητών βασίζεται σε πολυάριθμες εκτιμήσεις. Για να μεγιστοποιήσουν την επιτυχία των μαθητών στην τάξη τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν προσοχή στα έξι βασικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: στη ρύθμιση, το περιεχόμενο, τα υλικά, την παρέμβαση, τις οδηγίες, τη διαχείριση / συμπεριφορά, κλπ). Οκτώ σημαντικές αρχές καθοδηγούν την ανάπτυξη και εφαρμογή

ενός ολοκληρωμένου μοντέλου διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι αρχές αυτές υπαγορεύουν ότι:

- Όλοι οι μαθητές πρέπει να εκτιμώνται εξίσου.
- Οι ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών πρέπει να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν
- Τα επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα προέρχονται από ένα θετικό κλίμα στην τάξη.
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο σε μια σειρά κρίσιμων παραγόντων που έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων.
- Η παροχή επιλογών στους μαθητές συμβάλλει στην αποτελεσματική δυναμική της τάξης και ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό.
- Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε αποτελεσματικές τάξεις λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές, συμπεριλαμβανομένων των πολιτιστικών και οικογενειακών διαφορών.
- Ο προληπτικός σχεδιασμός για διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προτιμότερος από την παρέμβαση όταν κριθεί αναγκαίο.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αισθάνονται ότι είναι μόνοι. Άλλοι εκπαιδευτικοί, διαχειριστές και γονείς μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχή διδασκαλία (Smith et al, 2012).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να θεωρείται ότι αποτελείται από δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι ένα καθολικό ή μακροοικονομικό επίπεδο που ισχύει για την τάξη εκπαίδευσης σε γενικό επίπεδο. Ενσωματώνει την έννοια του καθολικού σχεδιασμού για μάθηση. Η πρακτική ερμηνεία αυτού του επιπέδου είναι ότι διάφορα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που είναι απαραίτητα για κάποιους μαθητές, ωφέλιμα για άλλους και δεν βλάπτουν κανέναν, εφαρμόζονται σε καθολικό επίπεδο τάξης. Το δεύτερο επίπεδο διαφοροποίησης είναι ένα συγκεκριμένο και εξατομικευμένο και μπορεί να εξεταστεί σε μικρό επίπεδο. Μερικοί μαθητές (π.χ. μαθητές με αισθητηριακές βλάβες) θα χρειαστούν πολύ συγκεκριμένες προσαρμογές, ενώ άλλοι μαθητές δεν θα χρειαστεί να επωφεληθούν από τη διδασκαλία (Oommen & Mathai, 2019).

Προκειμένου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να είναι κατά το δυνατό πιο αποτελεσματική και αποδοτική, πρέπει να ακολουθηθεί μια σειρά βημάτων. Πρώτ' απ' όλα, είναι σημαντικό να καθοριστεί ποιος μαθητής θα χρειαστεί διαφοροποίηση στο

πρόγραμμα διδασκαλίας του. Ταυτόχρονα, πολλοί θα είναι και οι μαθητές που θα επωφεληθούν από κάποια μορφή διαφοροποίησης. Η πρόκληση για τους καθηγητές της τάξης είναι να γνωρίζουν ποιοι μαθητές χρειάζονται βοήθεια, να γνωρίζουν τι ακριβώς πρέπει να γίνει και να ξέρουν πώς να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η ικανότητα είναι οι βασικοί παράγοντες για αυτό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για την κατανόηση των αναγκών που έχει ο κάθε μαθητής και αυτό είναι απαραίτητο για την επίλυση προβλημάτων, για την προσαρμογή που πρέπει να γίνει στο περιβάλλον της τάξης για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσωματώσουν πολλές δυνατότητες για να καλύψουν την ανάγκη μιας σειράς μαθητών με τις συνεχιζόμενες λειτουργίες της τάξης. Όταν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας γίνεται σε ατομική βάση, θα πρέπει πρώτα να εφαρμοστεί δοκιμασμένη, αλλά αποτελεσματική, πρακτική. Αυτή η μέθοδος εξυπηρετεί τους ακόλουθους σκοπούς. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετό χρόνο για να κάνουν καθολική, περίπλοκη προσαρμογή στις δικές τους οδηγίες και το πρόγραμμα. Δεύτερον, μια μικρή προσαρμογή μπορεί να είναι εξίσου ισχυρή και αποτελεσματική με μια πιο περίπλοκη. Για παράδειγμα, η αλλαγή της διάταξης των καθισμάτων μπορεί να είναι μια αποτελεσματική μέθοδος προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι περισπασμοί. Επιπλέον, πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στη σημασία της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών σε ακαδημαϊκούς, συμπεριφορικούς και κοινωνικούς τομείς. Είναι απαραίτητο να συλλέγονται δεδομένα σχετικά με τις προσαρμογές που γίνονται για τους μαθητές. Χωρίς συλλογή δεδομένων, είναι αδύνατο για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πόσο καλά λειτουργούν οι διευκολύνσεις. Τέλος, όλες οι πρακτικές διαφοροποίησης πρέπει να αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους και με σκοπό να αποφασιστεί εάν θα συνεχιστούν, θα τερματιστούν ή θα τροποποιηθούν με κάποιο τρόπο (Oommen & Mathai, 2019).

### 1.2.3 Η συμβολή της τεχνολογίας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η συνεχής εξέλιξη της τεχνολογίας και οι γρήγοροι ρυθμοί με τους οποίους εισβάλλει στη ζωή μας καθιστούν αναγκαία την αξιοποίησή της σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. «Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στις εμπειρίες και τα αγαθά της σχολικής ζωής»

(Σούλης, 2013), καθώς σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας το 15% των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν αναπηρία. Ενώ το 2014 το ποσοστό των φοιτητών που εγγράφηκαν σε αυστραλιανό πανεπιστήμιο ανερχόταν στο 5,8% σε άτομα με αναγνωρισμένη αναπηρία. Το ποσοστό αυτό θα μπορούσε να είναι σημαντικά υψηλότερο, αν ληφθούν υπόψη και άτομα που δεν έχουν μπει στη διαδικασία της αξιολόγησης (Λιόκαλος, 2021).

Όλες αυτές οι παράμετροι, σε συνδυασμό με την προσέγγιση ότι ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, καθιστούν την συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την έλευση των Νέων Τεχνολογιών, συχνά απαραίτητη στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία, στην παροχή κινήτρων για μάθηση και τελικά στην ίδια την διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Φουσέκη, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, το Internet of things ή αλλιώς Διαδίκτυο των πραγμάτων μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ φυσικού και εικονικού κόσμου και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον κατάλληλο για άτομα με αναπηρίες (Λιόκαλος, 2021). Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα είναι ο αναγνώστης οθόνης, ο μεγεθυντικός φακός οθόνης, τα θέματα υψηλής αντίθεσης που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης, το πληκτρολόγιο οθόνης για άτομα με κινητικά προβλήματα και οι ειδοποιήσεις επί της οθόνης για άτομα με προβλήματα ακοής.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθεί ότι υποστηρικτικά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρούνται τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι εφαρμογές δηλαδή που αφορούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και είναι κατάλληλα σχεδιασμένες, ώστε να επιτυγχάνονται εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι. Διακρίνονται σε «κλειστού τύπου» και «ανοιχτού τύπου» περιβάλλοντα μάθησης, ανάλογα με το βαθμό αλληλεπίδρασης του χρήστη (Τσιριμπάκα, 2019).

Πέρα όμως από τα εκπαιδευτικά λογισμικά, πλέον στην αγορά υπάρχουν και πολλές συσκευές και υπηρεσίες που μπορούν να συμβάλουν στην ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών. Προσεγγίζοντας με περισσότερη ακρίβεια τον όρο «Υποστηρικτική Τεχνολογία» θα βρει κάποιος διάφορους ορισμούς στη σχετική βιβλιογραφία που όμως όλοι συγκλίνουν στο ότι «η υποστηρικτική τεχνολογία περιλαμβάνει εξοπλισμό, συσκευές ή συστήματα, έτοιμα ή ειδικώς κατασκευασμένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με σκοπό την υπέρβαση των κοινωνικών, κατασκευαστικών και άλλων φραγμών, οι οποίοι



εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές της ζωής (Σπυρούδη, 2020). Χαρακτηριστικό σχετικό ψήφισμα που διαμορφώθηκε το 1988 με κάποιες προσθήκες το 2004, αποτελεί το «Technology Related Assistance for Individuals with Disabilities Act», σύμφωνα με το οποίο υπήρξε ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο τόσο για τις δυνατότητες της τεχνολογίας όσο και για την συμβολή της στην διευκόλυνση του επιπέδου ζωής των ατόμων με αναπηρία (Velázquez, 2010).

Ωστόσο, η σύγχρονη πραγματικότητα φαίνεται να είναι αρκετά αποθαρρυντική ως προς την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, καθώς σε έρευνα που διενεργήθηκε προκύπτει ότι «οι δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογιών δε χρησιμοποιούνται πλήρως στην εκπαίδευση» (Ζήκου, 2021). Εδώ εντοπίζονται δύο εμπόδια: το ένα αφορά στην έλλειψη των απαραίτητων πόρων και μέσων για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στις σχολικές μονάδες και το δεύτερο στην ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσωποποιημένης μάθησης και αξιοποίησης της τεχνολογίας στην συνεκπαίδευση, στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να συνεισφέρουν θετικά στην διαδικασία του συμπεριληπτικού εγχειρήματος.

Συμπερασματικά, η χρήση των νέων τεχνολογιών και οι δυνατότητες που παρέχουν στους μαθητές χωρίς ή με ΕΕΑ ή/και αναπηρία ευνοούν την πρόοδο και την εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης σε ένα «σχολείο για όλους», παράλληλα όμως προϋποθέτει την προθυμία και επιμόρφωση των στελεχών και την έλλογη χρήση της τεχνολογίας με άξονα τον ίδιο τον άνθρωπο, τις ανάγκες του και την προσωπική του ανέλιξη (Τζιβνίκου, 2015).

### 1.3 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

«Εκπαίδευση για όλους σημαίνει διασφάλιση για όλους τους μαθητές υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, οι οποίες να καλύπτουν τις ανάγκες μόρφωσής τους» (Ημέλλου, 2017). Για αρκετά χρόνια ωστόσο το κυρίαρχο μοντέλο σχεδιασμού ήταν βασισμένο στις ιδανικές αναλογίες ενός τυπικού ανθρώπου, δηλαδή να είναι νέος σε ηλικία, από λευκή φυλή και με πολλές δυνατότητες. Όμως, ο αρχιτέκτονας Rone Mace εισήγαγε την έννοια του «Καθολικού Σχεδιασμού», ως σχεδιασμό προϊόντων και δομών που να μπορεί να εξυπηρετήσει ανεξαιρέτως όλους τους ανθρώπους, όσο το δυνατόν περισσότερο, χωρίς περαιτέρω προσαρμογές ή εξειδικευμένο σχεδιασμό (Μαράκη, 2013) κι η οποία επηρέασε σημαντικά και τον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό

αυξάνεται η πρόσβαση στη μάθηση, ενώ μειώνονται τα φυσικά, γνωσιακά, νοητικά και οργανωτικά εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία. «Η εμπειρία της αναπηρίας είναι για το κάθε άτομο μοναδική και, για τον λόγο αυτό, η έννοια της αναπηρίας είναι μια έννοια εξελισσόμενη, η οποία συμπεριλαμβάνει και στοιχεία αυτοαντίληψης» (Ημέλλου, 2017). Από αυτά προκύπτει ότι η ποιοτική εκπαίδευση είναι εκ σχεδιασμού ενταξιακή και εστιάζεται στην αναγνώριση στρατηγικών για την ομαλή διαχείριση εμποδίων στην από κοινού συμμετοχή όλων των ατόμων που είναι ευάλωτα ή βιώνουν περιθωριοποίηση (UNESCO, 2005). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση προκειμένου να καταστεί ποιοτική, οφείλει να διέπεται από ευελιξία και ενταξιακό σχεδιασμό, ώστε να προωθείται τόσο η προσωπική όσο και η εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, ο ενεργός ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα στην εξέλιξη του παιδιού (Xu & Filler, 2008). Ακόμη, σύμφωνα με την Ημέλλου «Μετασχηματισμός του γενικού σχολείου σε σχολείο για όλους τους μαθητές σημαίνει μετασχηματισμός της παιδαγωγικής, έτσι, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται θετικά στη μαθητική πολυμορφία, στη μαθητική νευροποικιλότητα. Σημαίνει, ακόμη, αλλαγή στη σχολική κουλτούρα και στην κουλτούρα των σχολικών τάξεων (Ημέλλου, 2017). Γίνεται έτσι εύκολα αντιληπτό ότι τόσο η ενταξιακή εκπαίδευση όσο και η εμπλοκή της οικογένειας στην μαθησιακή διαδικασία έχουν δικαίως απασχολήσει τους ερευνητές και η ανάγκη για ένα σχολείο που θα ανταποκρίνεται σε όλους ανεξαιρέτως είναι επιτακτική. Στο παρών υποκεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στην συνεργασία σχολείου και οικογένειας και τις θεωρητικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και ακολουθούν κάποια συμπεράσματα και κάποιες προτάσεις που αφορούν την συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

1.3.1 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας & συμπεριληπτική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές Έχει παρατηρηθεί ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σε θέματα που αφορούν την συνεργασία σχολείου και οικογένειας και προτείνονται θεωρητικά μοντέλα και πρακτικές που έχουν ως στόχο αφενός την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κι αφετέρου την ενισχυτική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Επιπλέον, είναι κοινώς αποδεκτό από πολλούς ειδικούς

επαγγελματίες ότι «οι υπηρεσίες που ασχολούνται με το παιδί, αλλά και τα σχολεία που φιλοξενούν παιδιά με ιδιαιτερότητες, οφείλουν να αναπτύξουν προγράμματα εστιασμένα στην οικογένεια (family centered) και να οργανώσουν τις πολιτικές τους με άξονα την ενεργό ενσωμάτωση των γονέων στην ίδια τους τη λειτουργία» (Κουρκούτας, 2012). Πράγματι, οι δύο αυτοί θεσμοί, το σχολείο και η οικογένεια, συμβάλλουν καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό καθιστά αναγκαία την μεταξύ τους συνεργασία, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην αγωγή του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του και την συνεργασία του με τα υπόλοιπα παιδιά, την αντιμετώπιση προβληματικών ή παραβατικών συμπεριφορών και την πρόληψη συγκρούσεων. Η ομαλή συνεργασία μεταξύ σχολείου (εκπαιδευτικών και υπόλοιπου προσωπικού) και γονέων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες ή/και ειδικές ικανότητες κι η επικοινωνιακή σχέση που θα δημιουργηθεί είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόοδο του παιδιού.

Εντούτοις, υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις (Κουρκούτας, 2012) για μια γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία και παρέμβαση με τις οικογένειες και τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες/ανάγκες:

- Έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση του παιδιού, ώστε να υπάρχει μια πλήρης εικόνα των δυνατοτήτων του παιδιού.
- Κατάρτιση και επιστημονική επάρκεια των παρεμβάσεων, ώστε να κατευθύνεται η οικογένεια στις κατάλληλες υπηρεσίες, οργανισμούς και υποδομές.
- Ολιστική προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, για να εντοπίζονται τόσο οι βραχυπρόθεσμοι όσο και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του κάθε παιδιού και να γίνεται ιεράρχηση των δυσκολιών με βάση τις ανάγκες του παιδιού.
- Πλαισίωση του παιδιού και της οικογένειας και συνεργασία μεταξύ των ειδικών, με σκοπό τον συντονισμό των παρεμβάσεων και το αίσθημα ασφάλειας που δημιουργείται στην οικογένεια.

Επιπροσθέτως, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τους ειδικούς στην κατάλληλη υποστήριξη τα πρώτα χρόνια και κατά τη σχολική ηλικία λόγω της σημαντικής παρέμβασης που μπορεί να γίνει σε αυτές τις ηλικίες.

Έχοντας υπόψη μας αυτά, καθώς και την ευθύνη που έχει το σχολείο στην κοινωνική ένταξη του παιδιού, κρίνεται αναγκαία η ποιότητα της συνεργασίας σχολικού πλαισίου και γονέων και η ένταξη σε προγράμματα παρέμβασης, τα οποία θα συμβάλουν στην επιτυχή διεκπεραίωση των προγραμμάτων ένταξης και υποστήριξης των παιδιών με ιδιαίτερες ευαισθησίες (Κουρκούτας, 2012).

Η «γονεϊκή εμπλοκή», οποιαδήποτε δηλαδή μορφή συνεργασίας μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού, έχει ως στόχο την στενή επαφή του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών (Γεωργίου, 2011). Η συνεργασία αυτή μπορεί να πάρει διάφορες ερμηνείες, σε συνάρτηση με την θεωρία μάθησης που χρησιμοποιείται για την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τα μέλη της οικογένειας (Santamaria Graff & Sherman, 2020). Ωστόσο, σε αντίστοιχη έρευνα των Epstein et al. που διεξήχθη φάνηκε ότι όλοι επωφελούνται από αυτή την συνεργασία, καθώς τα παιδιά «βελτιώνουν την σχολική τους επίδοση, με σκοπό τη μέγιστη γνωστική κατάρκτηση, τις δεξιότητές τους, τη συμπεριφορά τους στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (...), επίσης η συμμετοχή των γονιών τους σταθεροποιεί το αίσθημα αποχωρισμού, βελτιώνοντας αισθητά τη μετάβασή τους στο νέο περιβάλλον (...). Οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αισθάνονται ότι βοηθούν το παιδί τους, γεγονός που τους προσδίδει το ρόλο του αποτελεσματικού γονέα. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα την προσωπικότητα του παιδιού, αισθάνονται ότι έχουν συμπαραστάτες στο δύσκολο ρόλο τους και συνεχίζουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση το παιδαγωγικό τους έργο» (Ελευθεριάδου & Κονισωρλής, 2020). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα εφικτή κι επιθυμητή και από τις δύο πλευρές, παρόλ' αυτά το σχολείο θα πρέπει να έχει στο επίκεντρο αυτή τη συνεργασία και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να επιτευχθεί (Ματσαγγούρας, 2008). Παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν αυτή την αμφίδρομη σχέση μπορεί να οφείλονται σε χαρακτηριστικά του παιδιού, μαθησιακές ανάγκες, στάσεις και προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών, εξωτερικούς παράγοντες, χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου, αντικειμενικές δυσκολίες (μονογονεϊκότητα, έλλειψη χρόνου, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές), ανασφάλεια των εκπαιδευτικών κ.α. (Ζηλιασκοπούλου).

Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες η συνεργασία ορίζεται ως «μία αλληλεπιδραστική

διαδικασία όπου γονείς και εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με την ανταλλαγή πληροφοριών και τον σχεδιασμό παραγωγικών παρεμβάσεων με στόχο το όφελος του παιδιού αλλά και τον σεβασμό των αναγκών και δυνατοτήτων της οικογένειας» (Κοντοπούλου, 2007). Αυτό προϋποθέτει μια ισότιμη σχέση μεταξύ των δύο θεσμικών πλαισίων που εμπλέκονται.

Συμπερασματικά, η συνεργασία αυτή κρίνεται ακόμη πιο απαραίτητη στις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς πολλές φορές καλούνται να διαχειριστούν επιπλέον ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Η συντονισμένη διαχείριση κι από τις δύο αυτές ομάδες στήριξης, μπορούν να συμβάλουν στην βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Τέλος, από έρευνες έχει προκύψει ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

- έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, στη γενικότερη συμπεριφορά τους, στην αυτοεκτίμησή τους και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο,
- λειτουργεί θετικά στη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων, των παιδιών και του σχολείου,
- όσο νωρίτερα συντελείται τόσο εμφανέστερα είναι τα αποτελέσματά της και
- όλοι οι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής είναι χρήσιμοι, κυρίως εκείνοι που καταργούν την γονεϊκή αυθεντία (Γούναρη, 2016).

### 1.3.2 Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών: από την θεωρία στην πράξη

Μία από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές που έχει αποδειχτεί μέσω ερευνών ότι είναι αρκετά αποτελεσματική στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και όλων των εκπαιδευτικών εν γένει (Βλάχου, 2017). Ωστόσο, η ένταξη είναι μια περίπλοκη και εξελισσόμενη διαδικασία και τόσο τα τμήματα ένταξης όσο και η παράλληλη στήριξη έχουν περιορισμένο ρόλο. Σαφώς, είναι αναγκαία η ύπαρξή τους καθώς παρέχουν την εξατομικευμένη προσέγγιση και την στενή παιδαγωγική αλληλεπίδραση που σε ορισμένες περιπτώσεις απαιτείται αλλά δεν μπορούν να αποτελέσουν τις μοναδικές πρακτικές υποστήριξης παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η ένταξη απευθύνεται σε όλους τους μαθητές κι επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Βλάχου, 2017).

Σύμφωνα με την Carrington, στο ομότιτλο άρθρο της «η ένταξη προϋποθέτει μια διαφορετική σχολική κουλτούρα» οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής καλούνται

να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν, ώστε να μαθαίνει ο ένας από τον άλλο (Carrington, 1999). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί μια βαθμιαία αυξανόμενη δυσκολία στη διαχείριση μερικών περιπτώσεων που αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί γενικής εκπαίδευσης, καθώς υπάρχουν μαθητές χωρίς διαγνωσμένη αναπηρία, που παρουσιάζουν ωστόσο προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς και δυσχεραίνουν την σύσταση της τάξης και του σχολικού κλίματος. Για όλους αυτούς τους λόγους κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στους 'τέσσερις τοίχους της τάξης' (Meresman, 2014).

Εφόσον εξασφαλιστεί, η ομαλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να εστιάσουμε στις συνεργατικές πρακτικές που διέπουν τον εκπαιδευτικό με τον γονέα. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται από κοινού, μεθοδικά και θέτοντας κοινούς στόχους (Γούναρη, 2016). Οι πιο συνηθισμένες και αποτελεσματικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής είναι οι συχνές σχολικές επισκέψεις και η εποπτεία του παιδιού στο σπίτι (Γεωργίου, 2011). Ωστόσο προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δόμηση μιας σχέσης βασισμένη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εμπλεκόμενων και μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Εφόσον γίνεται αναφορά σε μια σχέση δυναμική, λειτουργεί πολύ βοηθητικά το να διαθέτει ο εκπαιδευτικός δεξιότητες συμβουλευτικής, καθώς βασική ιδιότητα του συμβούλου είναι η 'ενσυναίσθητη κατανόηση' (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2009). Η ενεργητική ακρόαση, το ειλικρινές ενδιαφέρον, η κατανόηση των συναισθημάτων, η θετική αναγνώριση τόσο του παιδιού όσο και του γονέα από τον εκπαιδευτικό συντείνουν στο να δομηθεί μια υγιής κι αποτελεσματική σχέση. Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού στην αρχή της χρονιάς μπορεί να γίνει μέσω μιας ενημερωτικής συνάντησης για την εκπαιδευτική διαδικασία, τους στόχους που θέτει, τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά στην προσωπική τους μελέτη και την συνεργασία των γονέων στην ενημέρωση τυχόν προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών τους, ώστε να προληφθούν (Γούναρη, 2016).

Στις περιπτώσεις που οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν απροθυμία, λειτουργεί θετικά μια προσέγγιση με προσοχή και διάκριση, ώστε να συνεισφέρουν κι εκείνοι στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των παιδιών

τους, όπως επίσης και όταν ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού κι όχι σε αρνητικά, η χρήση ήρεμου και φιλικού τόνου και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο και των δύο προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί. Μια ακόμη στρατηγική που ενισχύει την μεταξύ τους σχέση είναι να ενθαρρυνθούν οι γονείς να εκφράσουν την εμπειρία τους από το σπίτι ή την στάση του παιδιού προς το σχολείο ή ακόμη και να προτείνουν κι εκείνοι τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών των παιδιών, προτού θέσουν οι εκπαιδευτικοί τους δικούς τους. Τέλος, η συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές ομάδες του σχολείου δίνουν την ευκαιρία περισσότερης αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό την προσωπική ωφέλεια του παιδιού (Γούναρη, 2016).

Ενδεικτικά, η Debbie Ellis και η Kendra Hughes προτείνουν κάποιες ιδέες που προωθούν μερικά σχολεία στο Πόρτλαντ του Όρεγκον και έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχή συνεργασία οικογένειας, μελών της κοινότητας και σχολείου (Ellis & Hughes, 2002):

- ❖ Η συνάντηση καλωσορίσματος πριν την έναρξη της χρονιάς, όπου οι γονείς γνωρίζονται κι αλληλεπιδρούν, συζητούν για τα παιδιά τους και τα θετικά τους γνωρίσματα (ακόμη κι αν δεν συνδέονται με την μαθησιακή διαδικασία), καλωσορίζουν τα παιδιά με τους γονείς στην τάξη και συζητάνε και στο τέλος ο εκπαιδευτικός δίνει κάποιες κατευθύνσεις για την ομαλή και εποικοδομητική έκβαση της χρονιάς.
- ❖ Έγκαιρη και συχνή επικοινωνία, με συχνά τηλεφωνήματα ή προσωπικά σημειώματα από τον εκπαιδευτικό, προτού προκύψει κάποιο θέμα, κυρίως συζητώντας τι συμβαίνει στην τάξη ή λέγοντας κάτι θετικό για το παιδί. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς νιώθουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και επιθυμούν να γίνουν συνεργάτες του.
- ❖ Κατ' οίκον επισκέψεις, καθώς ένα παιδί ενδέχεται να παρουσιάζει διαφορετική συμπεριφορά στο σπίτι απ' ότι στο σχολείο κι η επίσκεψη του εκπαιδευτικού εκεί τον βοηθά να αναγνωρίσει καλύτερα κάποιες πτυχές του χαρακτήρα του, ώστε να στρέψει το μάθημα προς τα ενδιαφέροντά του ή να προτείνει αντίστοιχα βιβλία προς μελέτη.
- ❖ Βοήθεια με τις μεταβάσεις, όπου ένα παιδί προσχολικής ηλικίας εισέρχεται σε ένα νέο πλαίσιο με καινούργιους κανόνες και απαιτήσεις και χρειάζεται μια ομαλή

μετάβαση τόσο ο γονέας για να το κατευθύνει όσο και το παιδί για να προσαρμοστεί. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί και όταν κάποιο παιδί αλλάξει σχολείο ή μεταβεί από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κ.ο.κ.

- ❖ Το σχολείο ως κέντρο κοινότητας, όπου παρέχονται οι χώροι του κτιρίου (εργαστήριο υπολογιστών, γυμναστήριο, αίθουσες διδασκαλίας, βιβλιοθήκη) τις απογευματινές ώρες σε μέλη της κοινότητας και τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν μαθήματα υπολογιστών, σεμινάρια εικαστικών, γυμναστική και άλλες ενδιαφέρουσες ευκαιρίες, στην ίδια τους τη γειτονιά.

Όλα αυτά προϋποθέτουν εκτός από προσεκτικό σχεδιασμό και κατάλληλες στρατηγικές, την διαρκή δέσμευση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο στόχο, ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί ένα σχολείο «ανοιχτό» στη συνεργασία με τους γονείς (Ζηλιασκοπούλου). Συμπερασματικά, εναπόκειται στο σχολείο να θέσει τις βάσεις για μια αμοιβαία συνεργασία με την οικογένεια, ορίζοντας στόχους παρέμβασης και στρατηγικές που θα ήταν καλό να υιοθετηθούν κι έτσι η συμμετοχή της οικογένειας να γίνει τμήμα μιας σχολικής ομάδας ή μέρος μιας εκπαιδευτικής πολιτικής όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι, παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οικογένειες και δάσκαλοι θα νιώθουν περισσότερο ενταγμένοι (Batista Rodrigues, Campos, Chaves, & Martins, 2014). Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχει θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και στο σχολείο ως σύστημα, ακόμη και στην ευρύτερη διάσταση της κοινότητας και της ίδιας της κοινωνίας εν γένει.

## Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εργαζομένων γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αποσκοπούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εργαζομένων σε συνάρτηση με παράγοντες όπως η ειδικότητα, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η κατάρτιση, η προϋπηρεσία καθώς και τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο.



Ο κυριότερος λόγος που επιλέχθηκε να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα είναι το γεγονός ότι η Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει εμπόδια στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό. Επιπλέον, αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν διαδραματίζουν τον σπουδαιότερο ρόλο στην εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Τέλος, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει την ανάγκη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό πλαίσιο είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και να χρειάζεται να ενταχθούν σε πρόγραμμα ειδικής αγωγής.

## 2.2 Είδος έρευνας

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε για τη μελέτη του παραπάνω θέματος είναι η ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το συγκεκριμένο είδος έρευνας σύμφωνα με την Παπαγεωργίου Γ. (1998), στοχεύει στη γενίκευση καθώς και την εξήγηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών του πληθυσμού. Τέλος, ορίζει τη δειγματοληπτική έρευνα ως τη διαδικασία συλλογής στάσεων, απόψεων από έναν πληθυσμό.

## 2.3 Πληθυσμός /Δείγμα

Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου Γ. (1998) ως πληθυσμός ορίζεται το σύνολο που περιλαμβάνει όλες τις μετρήσεις του υπό μελέτη χαρακτηριστικού και ως δείγμα νοείται το υποσύνολο του πληθυσμού. Στην παρούσα μελέτη ο πληθυσμός είναι οι εργαζόμενοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας και το δείγμα είναι οι εργαζόμενοι της δημοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στην γενική και ειδική αγωγή του δήμου Ήλιδας (εκπαιδευτικοί μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, παράλληλη στήριξη μέσω Υ.ΠΑΙ.Θ, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό). Έπειτα από επικοινωνία με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Ν. Ηλείας προκύπτουν τα εξής στοιχεία: τα σχολεία που υπάγονται στον δήμο Ήλιδας είναι στο σύνολό τους 16 (έξι 12/θέσια, πέντε 6/θέσια, τέσσερα ολιγοθέσια και ένα ειδικό δημοτικό σχολείο). Οι εργαζόμενοι των σχολείων

αυτών ανέρχονται στους 172. Οι λόγοι που ορίσαμε το συγκεκριμένο δείγμα είναι αφενός πρακτικοί, καθώς έχουμε άμεση πρόσβαση και επικοινωνία με τις διευθύνσεις των σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής του συγκεκριμένου δήμου αφετέρου ουσιαστικοί, καθώς στη συγκεκριμένη γεωγραφική κατανομή υπάρχει ετερογένεια μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού λόγω πολιτισμικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων (μαθητές/ριες Ρομά, αλλοδαποί, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων) αλλά και αρκετών περιστατικών που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Οι παραπάνω λόγοι καθιστούν σημαντική την έρευνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην συγκεκριμένη περιοχή.

#### 2.4 Μέθοδος δειγματοληψίας

Στη συγκεκριμένη μελέτη η μέθοδος επιλογής του δείγματος έγινε μέσω της δειγματοληψίας πιθανότητας. Σύμφωνα με την μέθοδο αυτή, κάθε μονάδα του πληθυσμού που μελετάται χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι έχει ίσες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα με όλες τις άλλες. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σωρού (πολυσταδιακή). Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος είναι ότι η πρόσβαση σε στοιχεία δεν είναι εφικτή λόγω του προσωπικού απορρήτου, ενώ σύμφωνα με την Παπαγεωργίου Ιουλία (2015), με την συγκεκριμένη μέθοδο δειγματοληψίας, «η έρευνα διεξάγεται με βάση ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο που προσεγγίζει τα μέλη του πληθυσμού με έμμεσο τρόπο». Για την παρούσα μελέτη δημιουργήθηκε μια επιστολή και στάλθηκε μαζί με τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου στις διευθύνσεις των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων των σχολείων της δημοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με παράκλησή να προωθηθεί στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εργαζομένων του σχολείου τους, ενώ παράλληλα διατέθηκε και σε έντυπη μορφή σε σχολεία όπου υπήρχε άμεση πρόσβαση. Η επιστολή και το ερωτηματολόγιο παρατίθενται στο παράρτημα.

#### 2.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για να εξυπηρετήσουν τον σκοπό της έρευνας είναι τα εξής:

- Οι αντιλήψεις των εργαζομένων σχετίζονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (εκπαίδευση, προϋπηρεσία, επιμόρφωση) ως προς τις αντιλήψεις

που υιοθετούν για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη γενική εκπαίδευση;

- Οι αντιλήψεις των εργαζομένων γενικής αγωγής διαφέρουν σε σύγκριση με τις αντιλήψεις των εργαζομένων ειδικής αγωγής ως προς τη χρήση πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

## 2.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων όπου ο κάθε συμμετέχων καλείται να απαντήσει το ίδιο σύνολο ερωτήσεων. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο γιατί πρόκειται για ένα οικονομικό μέσο, λιγότερο χρονοβόρο, εύκολο στη δημιουργία του και στη χρήση του (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δημιουργήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google forms και περιλαμβάνει στο σύνολό του 36 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αριθμητικές ανοικτού τύπου και κλίμακας συμφωνίας ή κλίμακας Likert. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε ενότητες ώστε να καλυφθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις διατυπώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες θα εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συνεχίζοντας, στην τρίτη και τέταρτη ενότητα εξετάζονται οι απόψεις των εργαζομένων σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συμβολή της τεχνολογίας σε αυτή. Τέλος, η πέμπτη ενότητα διερευνά την παράμετρο της συνεργασίας που απαιτείται σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες από την δεύτερη έως και την πέμπτη ενότητα καλούνται να δηλώσουν τη συμφωνία τους με αριθμητική αποτίμηση από 1 έως 5 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Κάπως, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ).

## 2.7 Πιλοτική χρήση ερωτηματολογίου

Προτού διατεθεί το ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες που εκπονήθηκε η έρευνα, χορηγήθηκε δειγματοληπτικά σε τριάντα (30) εργαζόμενους της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής του Νομού Αττικής σε διάστημα ενός μήνα. Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να διαπιστωθεί το κατά πόσο λειτουργικό είναι το συγκεκριμένο εργαλείο. Σε αυτή τη φάση εξακριβώνεται η σαφήνεια και ευστοχία των ερωτήσεων, όπως επίσης και αν η σειρά των ερωτήσεων είναι, καθώς κι αν η έκταση του

εργαλείου είναι προσαρμοσμένη κατάλληλα (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Από συζητήσεις/συνεντεύξεις που ακολούθησαν με τους συμμετέχοντες της πιλοτικής εφαρμογής δεν υπήρξαν θέματα, προβλήματα ή δυσκολίες.

### Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα έρευνας

#### 3.1 Ανάλυση δεδομένων

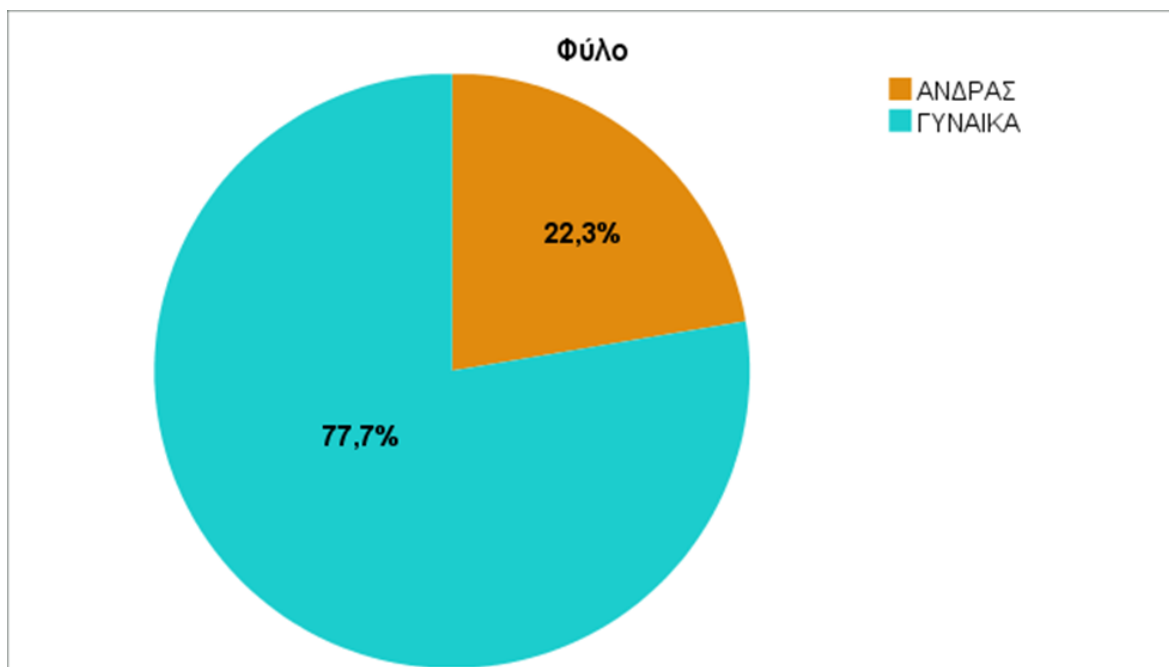
Η έρευνα διήρκησε δύο μήνες και συγκεντρώθηκαν συνολικά 103 ερωτηματολόγια. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με την χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Αρχικά, ορίστηκαν οι μεταβλητές που αντιστοιχούσαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έπειτα κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των ερωτήσεων με αριθμητικά σύμβολα και εισήχθησαν στις αντίστοιχες ετικέτες στο Variable View. Στη συνέχεια στο Data View καταχωρήθηκαν οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής κάθε μεταβλητής/ ερώτησης με πίνακες συχνοτήτων και γραφικές παραστάσεις, όπου παρουσιάζονται παρακάτω.

##### 3.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1 στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 103 εκπαιδευτικοί και μέλη Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης του δήμου Ήλιδας Νομού Ηλείας. Από αυτούς οι 23 είναι άνδρες με ποσοστό 22,3% και οι 80 είναι γυναίκες με ποσοστό 77,7%.

**Πίνακας 1.** Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.

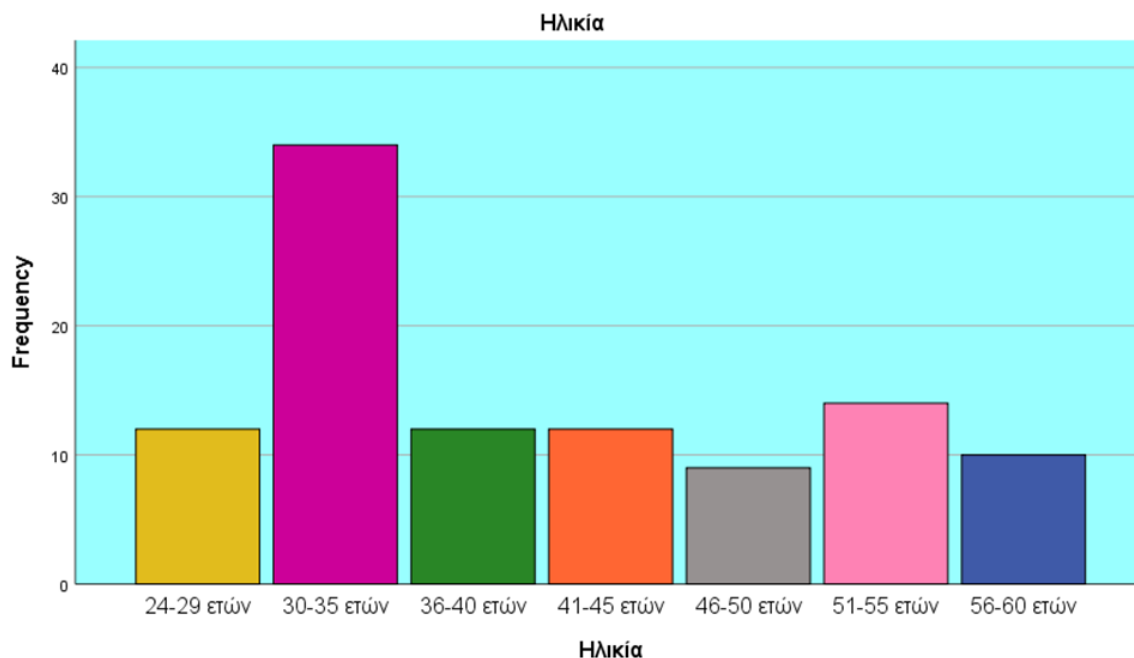
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	23	22,3	22,3	22,3
	ΓΥΝΑΙΚΑ	80	77,7	77,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	



Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι ηλικίες των συμμετεχόντων στην έρευνα, με το υψηλότερο ποσοστό να κατέχει η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 30-35 ετών (33%) και το χαμηλότερο ποσοστό η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 46-50 ετών (8,7%). Το υπόλοιπο ποσοστό διαμοιράζεται ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των 51-55 ετών (13,6%) και στις ομάδες των 24-29, 36-40, 41-45 ετών που εμφανίζουν συχνότητα με ποσοστό 11,7% έκαστη. Τέλος, το ποσοστό 9,7% αντιστοιχεί στις ηλικίες μεταξύ 56-60 ετών.

**Πίνακας 2.** Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικιακή ομάδα.

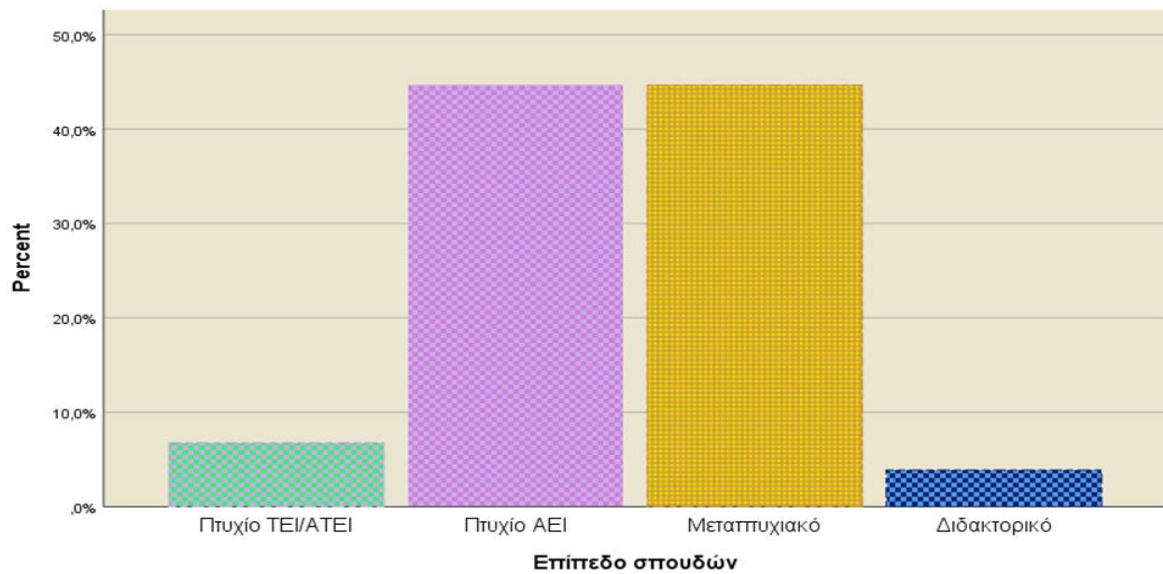
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	24-29 ετών	12	11,7	11,7	11,7
	30-35 ετών	34	33,0	33,0	44,7
	36-40 ετών	12	11,7	11,7	56,3
	41-45 ετών	12	11,7	11,7	68,0
	46-50 ετών	9	8,7	8,7	76,7
	51-55 ετών	14	13,6	13,6	90,3
	56-60 ετών	10	9,7	9,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	



Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων ζητήθηκε να απαντηθεί το ανώτερο που κατέχουν και όπως διαφαίνεται στον πίνακα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό 44,7% ισοβαθεί σε πτυχιούχους ΑΕΙ και κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Το μικρότερο ποσοστό κατέχουν οι έχοντες διδακτορικό 3,9% και το υπόλοιπο ποσοστό αντιστοιχεί στους κατόχους πτυχίου ΤΕΙ/ΑΤΕΙ (6,8%).

**Πίνακας 3.** Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.

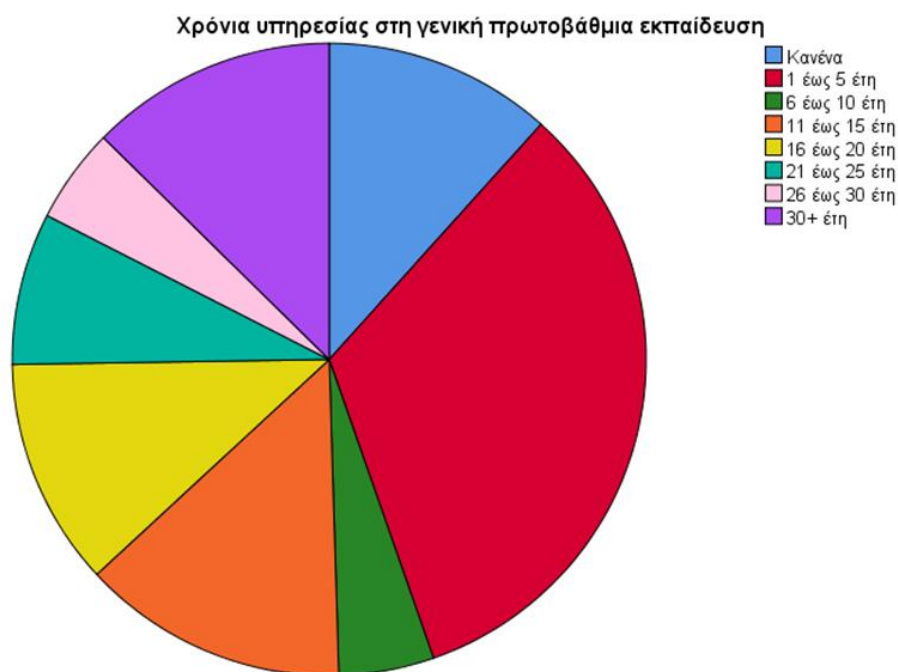
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο ΤΕΙ/ΑΤΕΙ	7	6,8	6,8	6,8
	Πτυχίο ΑΕΙ	46	44,7	44,7	51,5
	Μεταπτυχιακό	46	44,7	44,7	96,1
	Διδακτορικό	4	3,9	3,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	



Σύμφωνα με τον πίνακα 4, στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 33% δήλωσε πως έχει προϋπηρεσία από 1-5 έτη και το 13,6% από 11-15 έτη προϋπηρεσίας. Έπονται, οι εργαζόμενοι με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών (12,6%) και άνω των 16- 20 ετών σε ποσοστό 11,7%. Ακολουθούν, οι εργαζόμενοι με προϋπηρεσία από 21-25 (7,8%), 6-10 έτη (4,9%) και 26-30 έτη (4,9%). Τέλος, το 11,7% δεν έχει προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση.

**Πίνακας 4.** Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	12	11,7	11,7	11,7
	1 έως 5 έτη	34	33,0	33,0	44,7
	6 έως 10 έτη	5	4,9	4,9	49,5
	11 έως 15 έτη	14	13,6	13,6	63,1
	16 έως 20 έτη	12	11,7	11,7	74,8
	21 έως 25 έτη	8	7,8	7,8	82,5
	26 έως 30 έτη	5	4,9	4,9	87,4
	30+ έτη	13	12,6	12,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

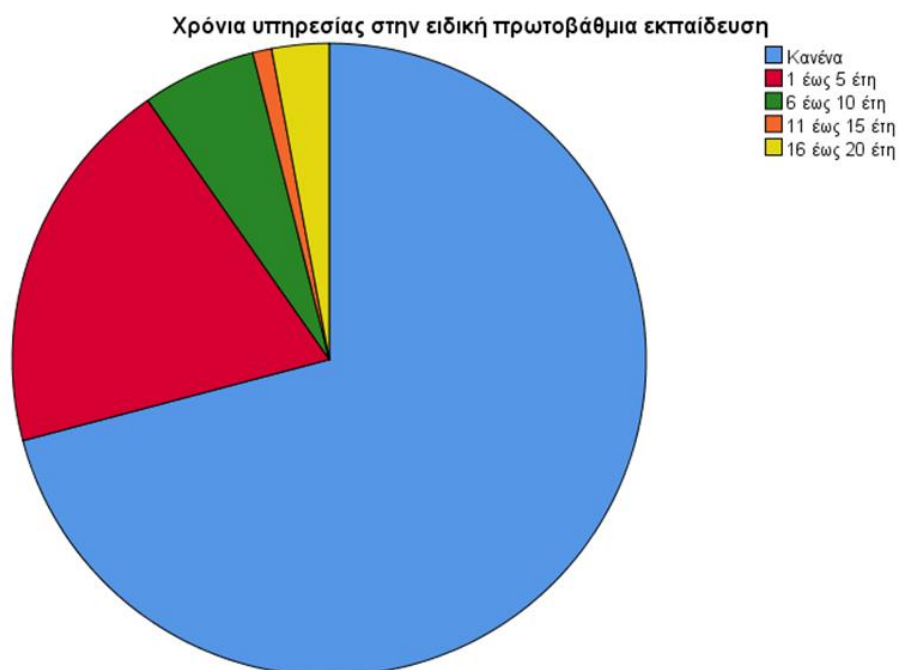


**Πίνακας 5.** Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	73	70,9	70,9	70,9
	1 έως 5 έτη	20	19,4	19,4	90,3
	6 έως 10 έτη	6	5,8	5,8	96,1
	11 έως 15 έτη	1	1,0	1,0	97,1
	16 έως 20 έτη	3	2,9	2,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Σχετικά με την ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (πίνακας 5), το μεγαλύτερο ποσοστό 70,9% των εργαζομένων δήλωσε πως δεν έχει καθόλου προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Το 19,4% δήλωσε πως έχει προϋπηρεσία από 1-5 έτη, το 5,8% έχει 6-10 έτη, το 2,9% έχει 16-20 έτη και το 1% έχει 11-15 έτη προϋπηρεσίας.



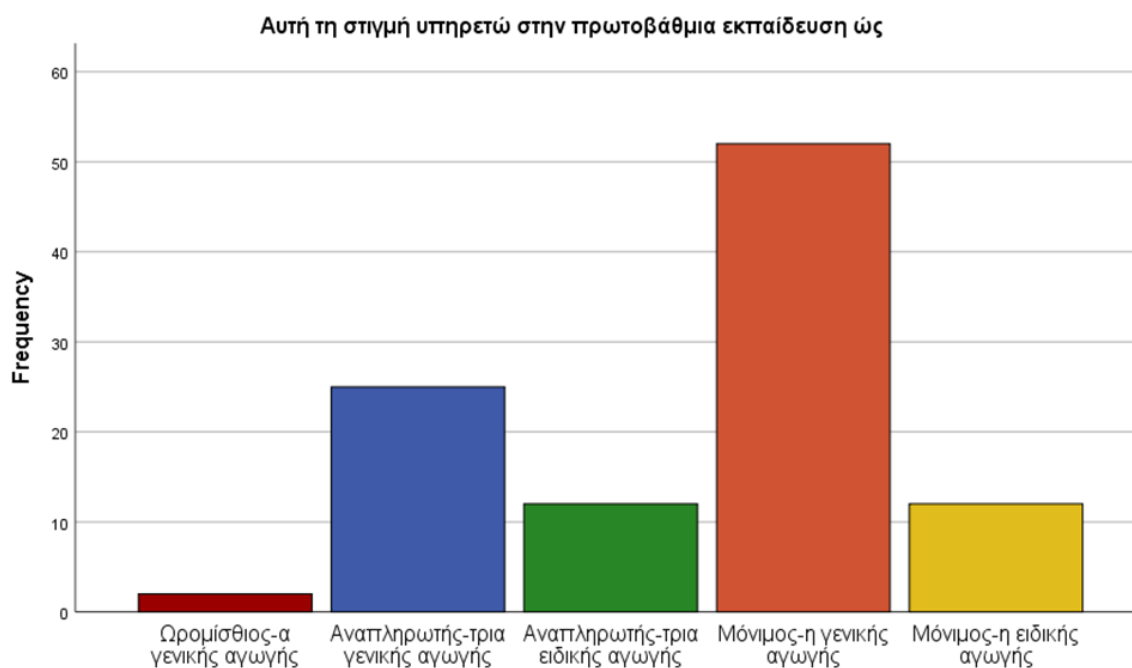


Στον παρακάτω πίνακα 6, οι ερωτώμενοι δήλωσαν τη σχέση εργασίας τους κατά το τρέχον σχολικό έτος. Από τους 103 συμμετέχοντες οι 52 (50,5%) δήλωσαν πως είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι 25 (24,3%) εργάζονται κατά το τρέχον σχολικό έτος ως αναπληρωτές γενικής αγωγής. Στην ειδική αγωγή εργάζονται 12 άτομα ως μόνιμο προσωπικό με ποσοστό 11,7% και άλλα 12 άτομα (11,7%) ως αναπληρωτές ειδικής αγωγής. Τέλος, το 1,9% δήλωσε πως φέτος εργάζεται ως ωρομίσθιος-α στη γενική αγωγή.

**Πίνακας 6.** Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρετήσή τους κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ωρομίσθιος-α γενικής αγωγής	2	1,9	1,9	1,9
	Αναπληρωτής-τρια γενικής αγωγής	25	24,3	24,3	26,2
	Αναπληρωτής-τρια ειδικής αγωγής	12	11,7	11,7	37,9
	Μόνιμος-η γενικής αγωγής	52	50,5	50,5	88,3
	Μόνιμος-η ειδικής αγωγής	12	11,7	11,7	100,0

Total	103	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

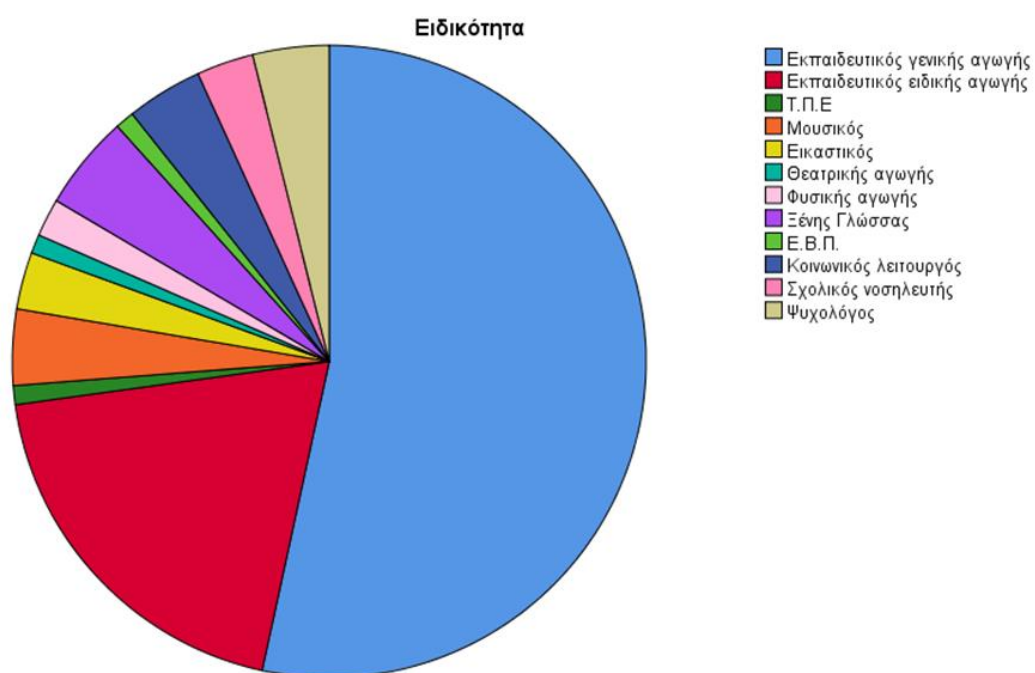


Όσον αφορά την ειδικότητα των εργαζομένων, βλέπουμε στον πίνακα 7 πως η πλειοψηφία που συμμετείχε στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με ποσοστό 53,4% (N=55). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με ποσοστό 19,4% (N=20). Το 15,6% (N=16) καλύπτουν οι ειδικότητες ξένης γλώσσας, μουσικής, εικαστικών, Τ.Π.Ε., θεατρικής αγωγής και φυσικής αγωγής. Το 10,7% (N=11) των εργαζομένων ανήκει στα μέλη του Ε.Ε.Π (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί νοσηλευτές) και το 1% N=1) ανήκει στο Ε.Β.Π.

**Πίνακας 7.** Κατανομή του δείγματος ως προς την ειδικότητα τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	55	53,4	53,4	53,4
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	20	19,4	19,4	72,8
	Τ.Π.Ε	1	1,0	1,0	73,8
	Μουσικός	4	3,9	3,9	77,7
	Εικαστικός	3	2,9	2,9	80,6
	Θεατρικής αγωγής	1	1,0	1,0	81,6

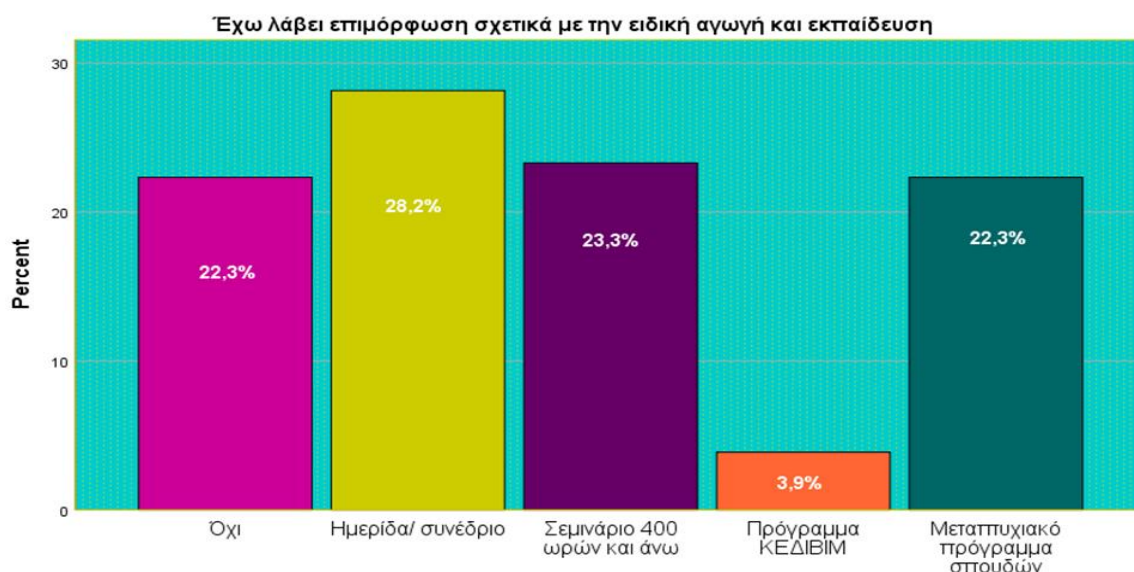
Φυσικής αγωγής	2	1,9	1,9	83,5
Ξένης Γλώσσας	5	4,9	4,9	88,3
Ε.Β.Π.	1	1,0	1,0	89,3
Κοινωνικός λειτουργός	4	3,9	3,9	93,2
Σχολικός νοσηλεύτης	3	2,9	2,9	96,1
Ψυχολόγος	4	3,9	3,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	



Ο πίνακας 8, μας δείχνει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σχετικά με το αν οι εργαζόμενοι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Να σημειωθεί ότι ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να απαντηθεί το ανώτερο που κατέχουν. Από αυτά προκύπτει πως το 28,2% έχει παρακολουθήσει κάποια Ημερίδα/συνέδριο. Το 23,3% έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο 400 ωρών και άνω και το 22,3% έχει κάνει μεταπτυχιακό με συνάφεια στην ειδική αγωγή. Τέλος, το 3,9% έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα ΚΕΔΙΒΙΜ και το 22,3% δήλωσε πως δεν έχει λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση.

**Πίνακας 8.** Κατανομή του δείγματος ως προς την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	23	22,3	22,3	22,3
	Ημερίδα/ συνέδριο	29	28,2	28,2	50,5
	Σεμινάριο 400 ωρών και άνω	24	23,3	23,3	73,8
	Πρόγραμμα ΚΕΔΙΒΙΜ	4	3,9	3,9	77,7
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών	23	22,3	22,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	



Οι πίνακες που ακολουθούν (9 και 10) αναφέρονται στο αν υπάρχει κάποια αναπηρία στους ερωτώμενους ή στο άμεσο συγγενικό ή κοινωνικό περιβάλλον τους. Όπως προκύπτει το 1,9% (N=2) αντιστοιχεί σε άτομα με ΕΕΑ ή/και αναπηρία, ενώ το 26,2% (N=27) δήλωσαν ότι υπάρχει στο περιβάλλον τους άτομο με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

**Πίνακας 9.** Κατανομή του δείγματος σχετικά με το αν είναι άτομα με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	2	1,9	1,9	1,9

Όχι	101	98,1	98,1	100,0
Total	103	100,0	100,0	

**Πίνακας 10.** Κατανομή του δείγματος σχετικά με το αν υπάρχει στο άμεσο περιβάλλον τους άτομο με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	27	26,2	26,2	26,2
	Όχι	76	73,8	73,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

### 3.2 Αποτελέσματα

Στην συνέχεια παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συσχετίσεων που προκύπτουν από την έρευνα, κρίθηκε σκόπιμο να ομαδοποιηθούν οι ερωτήσεις ανά ενότητα. Οι τιμές για κάθε παράγοντα φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα 11:

**Πίνακας 11.** Ομαδοποίηση ερωτήσεων ανά ενότητα.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συμπερίληψη	103	2,17	4,83	3,4029	,44436
Διαφοροποιημένη	103	3,25	4,75	4,0121	,36779
Τεχνολογία	103	2,40	5,00	3,7883	,55859
Συνεργασία	103	3,00	5,00	3,9417	,41695
Valid N (listwise)	103				

Ξεκινώντας με την πρώτη ενότητα, την «Συμπερίληψη», η οποία αφορά στάσεις και αντιλήψεις των εργαζομένων στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπιστώνουμε ότι είναι ένας λιγότερο αναδεικνυόμενος παράγοντας. Η μέση τιμή του παράγοντα είναι 3,4029 (ΤΑ:0,44436), το οποίο καταδεικνύει ότι η στάση των ερωτηθέντων είναι σχεδόν ουδέτερη ως προς το συμπεριληπτικό εγχείρημα με μια ελαφρώς θετική διάθεση, εφόσον ο δείκτης 3 στο ερωτηματολόγιο αντιστοιχεί στην έννοια «κάπως».

Ωστόσο, από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο σημαντικότερος αναδεικνυόμενος παράγοντας αναφορικά με τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» με μέση βαθμολογία 4,0121 (ΤΑ: 0,36779). Οι εργαζόμενοι στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση φαίνεται να θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρακτική συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

Ένας επίσης ισχυρά αναδεικνυόμενος παράγοντας με μέση τιμή 3,9417 (ΤΑ: 0,41695) είναι οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, μεταξύ της σχολικής διεύθυνσης και των εργαζομένων, μεταξύ των εργαζομένων και των παιδιών αλλά και με τους γονείς τους. Μια πρακτική με ποικίλα οφέλη τόσο για το έργο των εργαζομένων των εκπαιδευτικών μονάδων όσο και για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών, ενώ παράλληλα αξιοποιείται και η γονεϊκή εμπλοκή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η τρίτη πρακτική που μπορεί να συμβάλλει στην συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία κι αφορά στην χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέση τιμή των απαντήσεων του δείγματος είναι 3,7883 (ΤΑ: 0,55859), από το οποίο προκύπτει ότι το δείγμα στο οποίο απευθύνθηκε η έρευνα θεωρεί σημαντική την συμβολή των νέων τεχνολογιών στην ενταξιακή διάσταση της εκπαίδευσης.

Ακολούθως, θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα τα αποτελέσματα για κάθε παράγοντα ξεχωριστά προκειμένου να προσεγγιστούν με περισσότερη ακρίβεια οι απόψεις του δείγματος σχετικά με την συμπερίληψη και τις συμπεριληπτικές πρακτικές.

### 3.2.1 Στάσεις και αντιλήψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

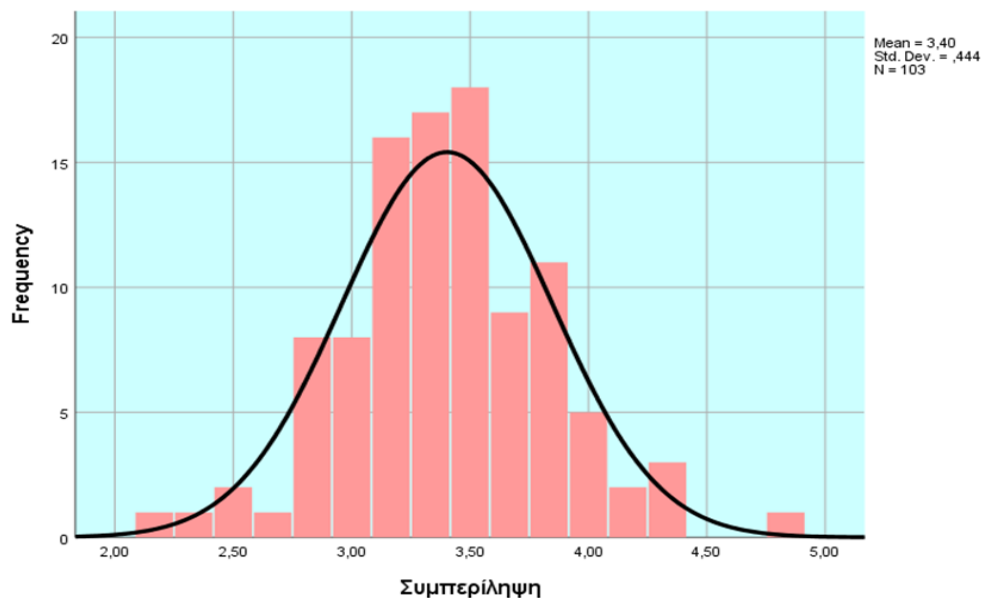
Ο πρώτος παράγοντας που εξετάστηκε μέσω του ερωτηματολογίου που διαθέσαμε στους εργαζομένους Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, είναι οι στάσεις και αντιλήψεις τους για την συμπερίληψη.

Πιο συγκεκριμένα:

- Εξετάστηκε το κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι οι ερωτηθέντες με την έννοια της συμπερίληψης σε προπτυχιακό ακόμη επίπεδο.
- Διερευνήθηκε η θετική προδιάθεσή τους για την συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία στο ίδιο σχολικό πλαίσιο.

- Η προσαρμοστικότητα των στόχων των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις ανάγκες όλων των μαθητών.
- Η προκατάληψή τους σε σχέση με την συνεκπαίδευση σε «ένα σχολείο για όλους».
- Η συμβολή της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στη δημιουργία των προδιαγραφών για ένα επιτυχημένο συμπεριληπτικό εγχείρημα, όπως επίσης και το αν η σχολική μονάδα λειτουργεί ως υποστηρικτικό περιβάλλον με κατάλληλη ενημέρωση και ανατροφοδότηση σε θέματα συμπερίληψης.
- Καθώς και η διάθεση για επιπλέον επιμόρφωση των εργαζομένων, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκέστερα σε μια συμπεριληπτική τάξη.

Υπολογίστηκε στη συνέχεια η μέση τιμή της 5-βάθμιας κλίμακας Likert. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν μέσω ετικετών τιμής (value labels), ώστε χαμηλότερες τιμές να αντιστοιχούν σε αρνητικότερη στάση απέναντι στην συμπερίληψη, ενώ υψηλότερες τιμές να αντιστοιχούν σε θετικότερη στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Η κατανομή των τιμών για τον αντίστοιχο παράγοντα έχει όπως στο παρακάτω ιστόγραμμα:



Από το ιστόγραμμα προκύπτει, όπως προαναφέρθηκε, ότι η μέση τιμή είναι 3,40 (με τυπική απόκλιση: 0,444), από την οποία συμπεραίνουμε ότι οι εργαζόμενοι του δείγματος φαίνεται να τηρούν μια μετριοπαθή στάση ως προς την συμπερίληψη με μια ελαφρώς θετική στάση, καθώς από τις μέσες απαντήσεις τους προκύπτει ότι δεν προσεγγίζουν την διαφωνία ή την συμφωνία αλλά είναι λίγο πιο κοντά στην θετική ένδειξη σε σχέση με την αρνητική.

Αυτό προκύπτει και από το εύρος των τιμών, το οποίο κυμαίνεται από το 2 έως και το 5 και διαπιστώνουμε ότι απουσιάζουν τιμές κοντά στο 1, ωστόσο με κέντρο βάρους το 3, οι εργαζόμενοι δεν φαίνεται ούτε να συμφωνούν ούτε να διαφωνούν αλλά φαίνονται συγκρατημένα υπέρ του συμπεριληπτικού εγχειρήματος.

Εξετάζοντας τις επιμέρους ερωτήσεις της πρώτης ενότητας, που συνιστούν τον δείκτη, αποκτούμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

**Πίνακας 12.** Ενότητα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Ο όρος «συμπερίληψη» μου είναι γνωστός από το πρόγραμμα σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο.	103	2,88	1,381
Θεωρώ ότι μπορούν να ανταποκριθούν εκπαιδευτικά στην ίδια τάξη εξίσου καλά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με ΕΕΑ.	103	2,84	,968
Προσαρμόζω τους διδακτικούς στόχους ώστε να είναι ρεαλιστικοί για το σύνολο των μαθητών/τριών.	103	4,01	,747
Μου φαίνεται αδιανόητο να προωθείται «ένα σχολείο για όλους», καθώς το κάθε παιδί έχει τις δικές του ανάγκες.	103	2,81	1,372
Η ηγεσία της μονάδας της οποίας υπηρετώ συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος για τη συμπερίληψη.	103	3,76	1,033
Χρειάζομαι επιπλέον επιμόρφωση για να μπορώ να διαχειριστώ επαρκώς μια συμπεριληπτική τάξη.	103	4,12	,911
Valid N (listwise)	103		

Από όλα τα εξετασθέντα στοιχεία τα οποία συνιστούν τον δείκτη που μετρά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την συμπερίληψη, διαπιστώνουμε ότι οι σημαντικότεροι αναδεικνυόμενοι παράγοντες είναι η διάθεση των εργαζομένων για επιπλέον επιμόρφωση, καθώς επίσης και η διάθεσή τους για ευελιξία στην προσαρμογή των στόχων ανάλογα με το δυναμικό των μαθητών.

3.2.2 Αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία  
Ακολούθως, η έρευνα εστίασε στην χρήση και αξιοποίηση των συμπεριληπτικών πρακτικών, προκειμένου να ευοδώσει το συμπεριληπτικό εγχείρημα. Εξετάστηκαν ως εκ τούτου οι στάσεις και απόψεις των ερωτηθέντων ως προς την διαφοροποιημένη

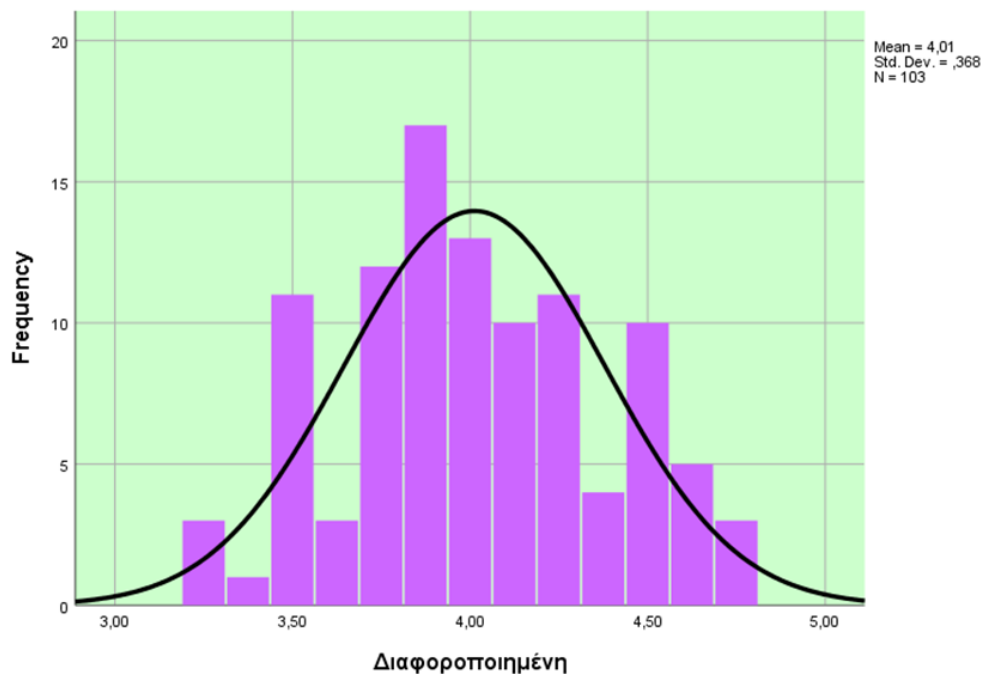


διδασκαλία, την χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων, όσο και της σχολικής μονάδας με το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή.

Ειδικότερα, όσον αφορά την διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξετάστηκαν:

- Η ικανότητα ανάλυσης δραστηριοτήτων, προκειμένου να γίνονται κατανοητές από το σύνολο των μαθητών.
- Η ευελιξία και ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών για την καλύτερη εμπέδωση των δραστηριοτήτων.
- Η χρήση εναλλακτικών τρόπων μάθησης (π.χ. θεατρικό παιχνίδι), με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς επίσης και την βιωματική προσέγγιση στην διαχείριση καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους.
- Η αξιοποίηση της μάθησης εκτός σχολικού πλαισίου, σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης (μουσεία, άλση, εκκλησίες).
- Οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών λόγω της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού.
- Η διάθεση για ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και διαδραστική μάθηση.
- Η εξατομίκευση των δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με τις ικανότητες του κάθε μαθητή.

Στο ιστόγραμμα που ακολουθεί φαίνεται η κατανομή των απαντήσεων που προέκυψαν μέσω της 5-βάθμιας κλίμακας Likert:



Παρατηρούμε ότι στον συγκεκριμένο παράγοντα η μέση τιμή είναι 4,01, με τυπική απόκλιση 0,368. Συνεπώς, οι εργαζόμενοι στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, φαίνεται να είναι θετικοί στην αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και στην χρήση διαφόρων τεχνικών, προκειμένου να επιτευχθεί η εξατομικευμένη προσέγγιση. Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι το εύρος των τιμών των απαντήσεων ξεκινούν από το 3 έως και το 5, όπου 5 αντιστοιχεί σε απόλυτη συμφωνία με την πρόταση, ενώ οι ετικέτες τιμών όλων των ερωτήσεων προσαρμόστηκαν, ώστε χαμηλές βαθμολογίες (κοντά στο 1) να αντιστοιχούν σε απόλυτη διαφωνία, ενώ αντίστοιχα υψηλές βαθμολογίες σε απόλυτη συμφωνία (κοντά στο 5). Πιο συγκεκριμένα, οι μέσες απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνονται αναλυτικότερα στον πίνακα 13 που ακολουθεί:

**Πίνακας 13.** Ενότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

	N	Mean	Std. Deviation
Αναλύω τις σύνθετες δραστηριότητες σε μικρά βήματα ώστε να γίνονται κατανοητές από το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης.	103	4,22	,671
Οι εναλλακτικοί τρόποι μάθησης συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή των παιδιών	103	4,52	,540

Η βιωματική μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εκτός τάξης προωθεί την διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	103	4,49	,670
Σε μια σχολική αίθουσα με τόσες διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών δεν μπορεί να είναι η μάθηση διαδραστική.	103	2,18	1,064
Όταν δίνεται η δυνατότητα χρησιμοποιώ ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.	103	4,09	,715
Εξατομικεύω τις δραστηριότητες και τις εργασίες ανάλογα με τις ικανότητες του/της κάθε μαθητή/τριας.	103	3,86	,852
Είναι καλό να υπάρχει διαφοροποίηση της αξιολόγησης των μαθητών.	103	4,30	,752
Είναι αναγκαία η αξιοποίηση των διαφορετικών κινήτρων των μαθητών.	103	4,43	,535
Valid N (listwise)	103		

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι απαντήσεις ήταν υψηλές (με τιμές σχεδόν 4 και πάνω, ως επί το πλείστον), που σημαίνει την συμφωνία του δείγματος με τις δηλώσεις περί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πλην της ερώτησης που αφορούσε την διαδραστική μάθηση σε μια σχολική αίθουσα με πολλές διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών, όπου φαίνεται οι ερωτηθέντες να διαφωνούν μερικώς, καθώς η μέση τιμή ήταν 2,18 (ΤΑ:1,064).

### 3.2.3 Χρήση νέων τεχνολογιών και συμπεριληπτική εκπαίδευση

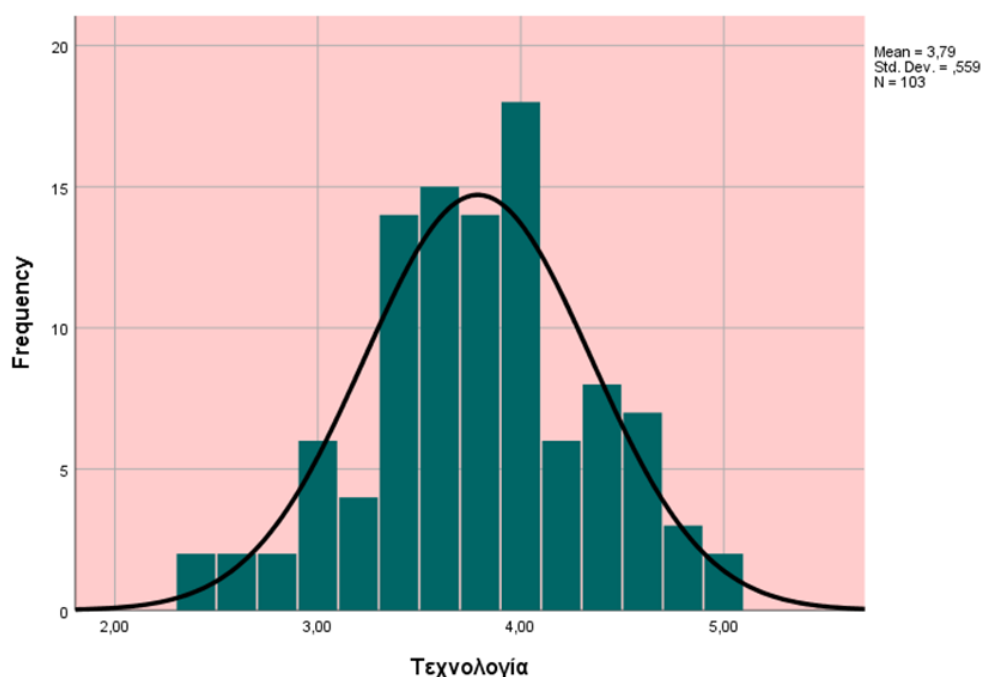
Η επόμενη συμπεριληπτική πρακτική που εξετάστηκε αφορά τόσο στις Νέες Τεχνολογίες όσο και στην Υποστηρικτική Τεχνολογία που μπορούν να συμβάλουν στην συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

Αναλυτικότερα, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν:

- Στην αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, όπως η χρήση νέων τεχνολογιών.
- Στην ευελιξία τους ως προς την χρήση διαδραστικών αφηγήσεων, προκειμένου να εμπλακούν οι μαθητές ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους.

- Στο κατά πόσο υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (χρήση εποπτικών μέσων, διαδραστικοί πίνακες, πρόσβαση στο διαδίκτυο) στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.
- Τέλος, στις γνώσεις τους σχετικά με την Υποστηρικτική Τεχνολογία και την αξιοποίησή της σε μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

Η κατανομή των μέσων απαντήσεων είναι εμφανής στο ιστόγραμμα που ακολουθεί:



Παρατηρείται ότι αναφορικά με τον παράγοντα Τεχνολογία, η κατανομή των μέσων τιμών είναι 3,79, ενώ η τυπική απόκλιση 0,559. Ως εκ τούτου, οι ερωτηθέντες φαίνεται να έχουν υιοθετήσει μια σχετικά θετική στάση ως προς την τεχνολογία και την αξιοποίησή της στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, ωστόσο οι μέσες απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ 2 έως και 5, όπου διαπιστώνουμε ότι πράγματι υφίσταται μια μερική τάση συμφωνίας μεταξύ της τεχνολογίας και του συμπεριληπτικού εγχειρήματος.

Παράλληλα, εξετάζοντας τις επιμέρους ερωτήσεις στον πίνακα 14, που ακολουθεί, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

**Πίνακας 14.** Ενότητα τεχνολογία.

	N	Mean	Std. Deviation
Για τη βοήθεια/ υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ χρησιμοποιώ εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως η χρήση νέων τεχνολογιών.	103	3,73	,972

Πιστεύω ότι η χρήση διαδραστικών αφηγήσεων, ψηφιακών ή λεκτικών, ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών	103	4,22	,671
Στο σχολείο που εργάζομαι υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, όπως χρήση εποπτικών μέσων, διαδραστικών πινάκων κ.α.	103	3,04	1,038
Γνωρίζω ότι υπάρχει Υποστηρικτική Τεχνολογία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία.	103	3,75	1,126
Αν μπορεί να ενισχυθεί κάποιος μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας	103	4,20	,746
Valid N (listwise)	103		

Από τα εξετασθέντα στοιχεία προκύπτει ότι οι τιμές που αφορούν στην χρήση των νέων τεχνολογιών και τα οφέλη της στην συμπεριληπτική διαδικασία είναι αρκετά υψηλές, που σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες είναι δεκτικοί στην αξιοποίησή τους με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών. Προκύπτει επιπλέον ότι, παρόλο που οι γνώσεις τους σε θέματα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας είναι σχετικά περιορισμένες (με μέση τιμή 3,75 και τυπική απόκλιση 1,126), εντούτοις είναι διατεθειμένοι να ενημερώσουν το σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο σε θέματα που αφορούν την Υποστηρικτική Τεχνολογία (με μέση τιμή 4,20 και τυπική απόκλιση 0,746). Ωστόσο, στις σχολικές μονάδες που εργάζονται φαίνεται να μην υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, όπως χρήση εποπτικών μέσων, διαδραστικών πινάκων κ.α., καθώς ο δείκτης που αναλογεί έχει τιμή 3,04 (ΤΑ: 1,038), το οποίο είναι αρκετά κοντά στην τιμή 3 που αντιστοιχεί στο «κάπως». Πιθανώς, αυτό να αιτιολογεί και την μέση τιμή 3,73 (ΤΑ: 0,972) στην χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας για τη βοήθεια και υποστήριξη παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

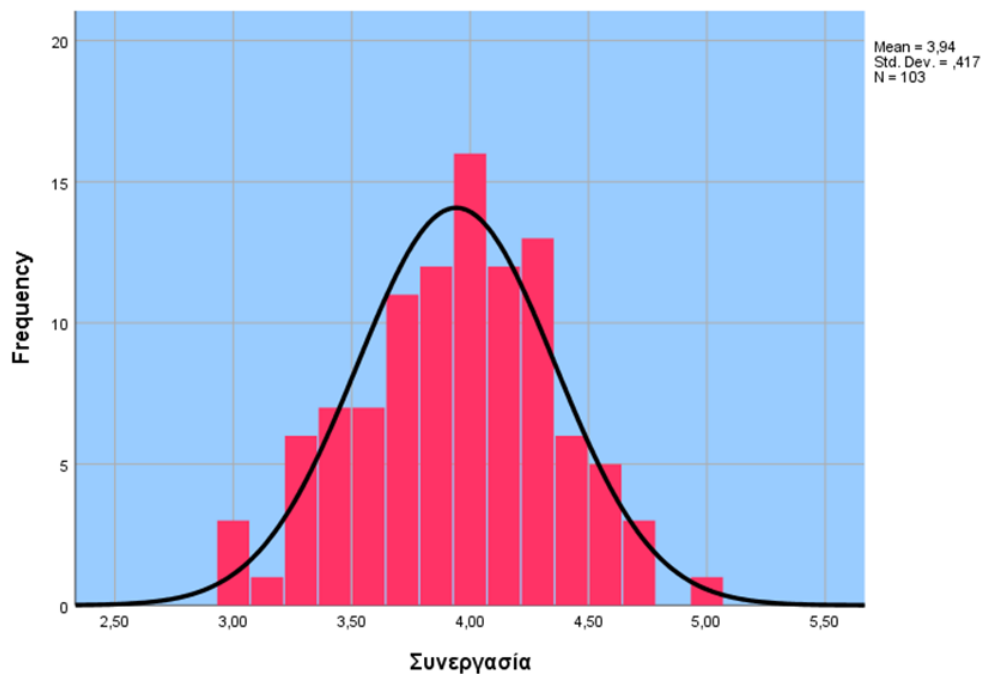
3.2.4 Συνεργασία μεταξύ εργαζομένων της σχολικής μονάδας και συνεργασία με τους γονείς

Ο τελευταίος εξεταζόμενος παράγοντας αφορά στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διαφόρων ειδικοτήτων, την διεύθυνση του σχολείου αλλά και τους γονείς, καθώς επίσης και την εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα επιμέρους στοιχεία που συνιστούν τον παράγοντα παρατίθενται παρακάτω:

- Η διάθεση για συνεργασία μεταξύ του γενικού και ειδικού παιδαγωγού εντός της σχολικής αίθουσας με στόχο την δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.
- Οι πεποιθήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την κακή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων.
- Οι αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολικού διευθυντή και την συμβολή του στην καλή επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων.
- Η προθυμία για χτίσιμο αυθεντικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς και τους μαθητές, καθώς και η διαχείριση ζητημάτων που αφορούν στην πρόοδο του παιδιού.
- Η συνειδητοποίηση της καλής συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων και των γονέων, προκειμένου να μην δυσκολεύεται το διδακτικό έργο.
- Τέλος, η ικανότητα των ερωτηθέντων να εμπλέκουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

Οι μέσες απαντήσεις του δείγματος στον παράγοντα συνολικά φαίνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Παρατηρούμε ότι για τον τελευταίο αυτό παράγοντα η μέση τιμή είναι 3,94 (ΤΑ: 0,417). Συνεπώς, το δείγμα των ερωτηθέντων κυμαίνεται αρκετά κοντά στο 4 που ορίζει ότι συμφωνούν πολύ ως προς την συνεργασία τόσο μεταξύ των συναδέλφων όσο και με τους γονείς των παιδιών και κατά συνέπεια με όλα τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν.

Ειδικότερα, οι μέσες απαντήσεις της συγκεκριμένης ενότητας ανά ερώτηση, η οποία αποτελεί τον δείκτη, φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα 15:

**Πίνακας 15.** Ενότητα συνεργασία.

	N	Mean	Std. Deviation
Η συνεργασία του γενικού και ειδικού παιδαγωγού εντός της τάξης δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.	103	4,74	,484
Η θετική στάση του σχολικού διευθυντή συμβάλλει στην καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	103	4,75	,479
Η απουσία συνεργασίας και συντονισμού με τους συναδέλφους δεν δυσκολεύει την εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ.	103	2,40	1,504
Θεωρώ σημαντικό το χτίσιμο αυθεντικής επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές.	103	4,74	,442
Τα προβλήματα στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ δυσκολεύουν το διδακτικό μου έργο.	103	3,97	1,052
Μπορώ να στηρίξω τις οικογένειες με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου.	103	3,76	,846
Έχω την ικανότητα να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία.	103	3,24	,934
Valid N (listwise)	103		

Από τα παραπάνω στοιχεία παρατηρείται ότι οι σημαντικότεροι δείκτες που αφορούν στην συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών (ΜΤ: 4,74 και ΤΑ: 0,484), μεταξύ των εργαζομένων και της σχολικής ηγεσίας (ΜΤ: 4,75 και ΤΑ: 0,479) και μεταξύ των εργαζομένων με τους γονείς και τους μαθητές (ΜΤ:4,74 και ΤΑ: 0,442) είναι αρκετά υψηλοί. Ωστόσο, οι παράγοντες που σχετίζονται με την γονεϊκή εμπλοκή (ΜΤ: 3,76 & 3,24 αντίστοιχα) είναι πολύ κοντά στο μέτριο, που δείχνει ότι οι εργαζόμενοι έχουν μια μετριοπαθή στάση ως προς την ικανότητά τους να εμπλέξουν τους γονείς και να δράσουν υποστηρικτικά στο οικογενειακό περιβάλλον με στόχο τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού.

### 3.3 Συσχετίσεις αποτελεσμάτων

3.3.1 Οι απόψεις των εργαζομένων για την συμπερίληψη σχετίζονται με το μορφωτικό τους επίπεδο, την προϋπηρεσία και την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή.

Για την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέξαμε να ελέγξουμε κατά πόσο η αλλαγή της τιμής μιας μεταβλητής μπορεί να προκαλέσει μεταβολή σε μία άλλη. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson ( $r$ ), καθώς θεωρείται η καταλληλότερη επιλογή για την περιγραφή της συσχέτισης δύο μεγεθών. Οι τιμές που λαμβάνουν οι συντελεστές συσχέτισης είναι από το 0 ως το 1. Το μηδέν δηλώνει πως δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση ενώ η τιμή 1 δηλώνει ότι υπάρχει απόλυτη συσχέτιση μεταξύ των μεγεθών (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

**Πίνακας 16.** Συσχέτιση απόψεων με δημογραφικά χαρακτηριστικά.

		Συμπερίληψη	Χρόνια υπηρεσίας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Χρόνια υπηρεσίας στην ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Επίπεδο σπουδών	Έχω λάβει επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση
Συμπερίληψη	Pearson Correlation	1	,025	,068	-,057	-,096
	Sig. (2-tailed)		,800	,494	,566	,334
	N	103	103	103	103	103
Χρόνια υπηρεσίας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Pearson Correlation	,025	1	-,368**	,102	-,435**
	Sig. (2-tailed)	,800		,000	,306	,000
	N	103	103	103	103	103
Χρόνια υπηρεσίας στην ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Pearson Correlation	,068	-,368**	1	-,007	,358**
	Sig. (2-tailed)	,494	,000		,942	,000
	N	103	103	103	103	103
Επίπεδο σπουδών	Pearson Correlation	-,057	,102	-,007	1	,364**
	Sig. (2-tailed)	,566	,306	,942		,000
	N	103	103	103	103	103
Έχω λάβει επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση	Pearson Correlation	-,096	-,435**	,358**	,364**	1
	Sig. (2-tailed)	,334	,000	,000	,000	
	N	103	103	103	103	103

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

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 16 δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις στάσεις που υιοθετούν οι εργαζόμενοι της πρωτοβάθμιας δημοτικής



εκπαίδευσης σε σχέση με την έννοια της συμπερίληψης, σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν (προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση, προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση, επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή).

Ωστόσο, από τις συσχετίσεις που έγιναν στον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση» και «χρόνια υπηρεσίας στην ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση» είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 99% και η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι -36,8%. Αυτό δηλώνει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή όσο πιο έμπειρος είναι κάποιος στη γενική εκπαίδευση τόσο πιο άπειρος αναμένεται να είναι στην ειδική και το αντίστροφο.

Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη μεταβλητή «επιμόρφωση σε σχέση με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και «τα χρόνια υπηρεσίας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση» είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 99% και η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι -43,5%. Αυτό δηλώνει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή όσοι έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην γενική αγωγή, φαίνεται να μην έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Σε αντιδιαστολή, ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη μεταβλητή «επιμόρφωση σε σχέση με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και «χρόνια υπηρεσίας στην ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση» είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 99% και η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι 35,8%. Αυτό δηλώνει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς όσοι έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή έχουν καταρτιστεί σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τέλος, ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη μεταβλητή «επιμόρφωση σε σχέση με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και «επίπεδο σπουδών» είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 99% και η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι 36,4%. Αυτό δηλώνει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή όσοι έχουν επιμόρφωση σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής, φαίνεται να έχουν ανώτερο επίπεδο σπουδών.

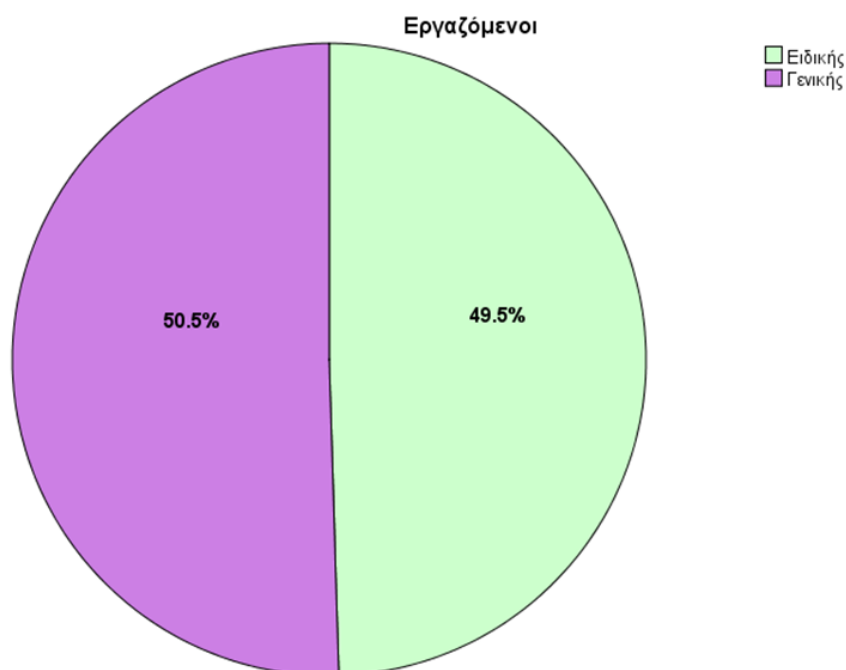
3.3.2 Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εργαζομένων ως προς τη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζουμε εάν η ύπαρξη τυπικών προσόντων στην ειδική αγωγή σχετίζεται με τη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών στην εκπαιδευτική

διαδικασία, γι' αυτό πρέπει να διακριθεί το δείγμα των εργαζομένων σε γενικής και ειδικής αγωγής. Για τον διαχωρισμό αυτό απαιτείται μια μεταβλητή που να περιγράφει την ύπαρξη «τυπικά προσόντα ειδικής αγωγής». Ο κάθε ερωτώμενος θα εμπίπτει σε μια μόνο από τις δύο δυνατές καταστάσεις (ύπαρξη ή ανυπαρξία προσόντων που σχετίζονται με την ειδική αγωγή). Αυτός ο τύπος μεταβλητής ονομάζεται ψευδομεταβλητή (dummy variable) και παίρνει την τιμή 1 στους έχοντες τα προσόντα και την τιμή 0 στους μη έχοντες. Ως εκ τούτου, ως εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή θεωρήθηκαν όσοι από τους ερωτηθέντες είχαν λάβει επιμόρφωση άνω των 400 ωρών ή ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου με συνάφεια στην ειδική αγωγή. Έγινε αυτή η επιλογή γιατί σύμφωνα με το ΦΕΚ 12/24.04.2019 οι έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο εντάσσονται στους κύριους πίνακες της ειδικής αγωγής και οι έχοντες «πιστοποιητικό παρακολούθησης σεμιναρίου/ επιμόρφωσης - εξειδίκευσης στην ΕΑΕ από ΑΕΙ ή άλλον φορέα του δημόσιου τομέα που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών, που πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα τουλάχιστον επτά (7) μηνών» (ΦΕΚ 12/24.04.2019) εντάσσονται στους επικουρικούς πίνακες, όποτε θεωρήθηκαν ως εν δυνάμει εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή. Επομένως, όπως φαίνεται και στον πίνακα 17 που ακολουθεί, το 50,5% του δείγματος αντιστοιχεί σε εργαζόμενους στην γενική αγωγή, ενώ το 49,5% σε εργαζόμενους της ειδικής αγωγής.

**Πίνακας 17.** Εργαζόμενοι γενικής και ειδικής αγωγής.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γενικής	52	50,5	50,5	50,5
	Ειδικής	51	49,5	49,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	



**Πίνακας 18.** Συσχέτιση εργαζομένων με τις συμπεριληπτικές πρακτικές.

**Group Statistics**

	Εργαζόμενοι	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συμπερίληψη	Γενικής	52	3,4519	,47753	,06622
	Ειδικής	51	3,3529	,40640	,05691
Διαφοροποιημένα	Γενικής	52	4,0168	,36551	,05069
	Ειδικής	51	4,0074	,37367	,05232
Τεχνολογία	Γενικής	52	3,8000	,56569	,07845
	Ειδικής	51	3,7765	,55663	,07794
Συνεργασία	Γενικής	52	3,9176	,46343	,06427
	Ειδικής	51	3,9664	,36655	,05133
Πρακτικές	Γενικής	52	3,9115	,36201	,05020
	Ειδικής	51	3,9167	,34945	,04893

Στον πίνακα 18, στον οποίο έγινε χρήση ελέγχου independent samples t-test, προκειμένου να συγκριθεί η δίτιμη μεταβλητή εργαζόμενοι (ειδικής, γενικής) με τον μέσο των πρακτικών συμπερίληψης, προκύπτει από τα αποτελέσματα του ελέγχου ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι

όλοι οι εργαζόμενοι έχουν τις ίδιες απόψεις ως προς τη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών στην εκπαίδευση και αυτό φαίνεται τόσο στη μέση τιμή κάθε επιμέρους πρακτικής (διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρήση τεχνολογίας, συνεργασία εργαζομένων και οικογένειας) όσο και στο σύνολο των πρακτικών που η μέση τιμή των εργαζομένων στη γενική αγωγή είναι 3,9115 (TA=0,36201), ενώ στην ειδική αγωγή είναι 3,9167 (TA=0,34945).

#### 3.4 Περιγραφή αποτελεσμάτων

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εργαζομένων στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης είναι ουδέτερες, ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας στην γενική ή ειδική αγωγή, το επίπεδο μόρφωσης των ερωτηθέντων ή την επιμόρφωση που έχουν λάβει πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία, οι ερωτηθέντες φάνηκαν επιφυλακτικοί, παρόλο που η σχολική ηγεσία στην μεγαλύτερη πλειοψηφία είναι υποστηρικτική στο συγκεκριμένο εγχείρημα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι χρειάζεται επιπλέον εκπαίδευση, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστεί μια συμπεριληπτική τάξη.

Όσον αφορά στις συμπεριληπτικές πρακτικές, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς προκύπτει ότι τόσο οι εργαζόμενοι στην γενική αγωγή όσο και οι εργαζόμενοι στην ειδική θεωρούν ότι η χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών συμβάλλει στην διαδικασία της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το αν οι ίδιοι ανήκουν στην ειδική ή στην γενική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, από τις στάσεις και αντιλήψεις των ερωτηθέντων για την διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται η σημασία που έχει για το δείγμα μας η χρήση της εξατομικευμένης προσέγγισης στο σύνολο των μαθητών και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτή την πρακτική.

Σχεδόν εξίσου σημαντική θεωρείται για τους εργαζόμενους και η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, καθώς δίνει την δυνατότητα εναλλακτικών μορφών μάθησης στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μέσω των απαντήσεων προέκυψε η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, όπως και η άγνοια των ερωτηθέντων σε θέματα που αφορούν την Υποστηρικτική Τεχνολογία και την αξιοποίησή της για την ομαλότερη έκβαση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργασία προς κάθε κατεύθυνση θεωρείται σημαντικός πυλώνας της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι ερωτηθέντες θεωρούν πολύ σημαντική την αμοιβαία συνεργασία με την σχολική ηγεσία, εφόσον από αυτήν μπορεί να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον, που θα λειτουργήσει θετικά σε όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας. Ακόμη, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων φαίνεται να επηρεάζουν την δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, κάτι που θεωρείται απαραίτητο κυρίως μεταξύ του γενικού και ειδικού παιδαγωγού που συνεργάζονται στην ίδια σχολική τάξη. Κλείνοντας, μια ακόμη σημαντική παράμετρος στην συγκεκριμένη πρακτική, αφορά στην συνεργασία των εργαζομένων με την οικογένεια του κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτει ότι θεωρείται πολύ σημαντικό το χτίσιμο αυθεντικών σχέσεων με τους γονείς και τα παιδιά, παρόλο που εξέφρασαν την δυσκολία τους στο να εμπλέξουν τους γονείς των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες με και χωρίς παιδιά με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

### 3.5 Περιορισμοί έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο βαθμός γενίκευσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Ένας εξ αυτών αφορά στην αναλογία ερωτηθέντων που ανταποκρίθηκαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που είναι δυσανάλογος σε σχέση με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, στο δείγμα που εξετάστηκε, η πλειοψηφία των απαντήσεων προερχόταν από γυναίκες (N=80), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό αφορούσε τους άνδρες (N=23). Ως εκ τούτου, υπάρχει η πιθανότητα τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά αν η αναλογία ήταν περίπου η ίδια, καθώς σε αντίστοιχες έρευνες που αφορούν την στάση των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη φαίνεται το φύλο να επηρεάζει τις θέσεις των ερωτώμενων. Μια άλλη παράμετρος που θα ήταν καλό να ληφθεί υπόψη είναι ότι το ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής δεδομένων, έχει το μειονέκτημα ότι δεν μπορεί να ελεγχθεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων του δείγματος. Εν προκειμένω, βέβαια, υπήρχαν ερωτήσεις «ελέγχου», ώστε να διασφαλίσουμε όσο ήταν δυνατόν την συνειδητή επιλογή της απάντησης, ωστόσο δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο της τυχαίας επιλογής κάποιας απάντησης.

### 3.6 Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ως γενικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι, παρόλο που η επιστημονική κοινότητα έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της στο μοντέλο της συμπερίληψης, οι εργαζόμενοι στην Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση φαίνεται να μην είναι προετοιμασμένοι για ένα τέτοιο εγχείρημα. Οι στάσεις τους και οι αντιλήψεις τους για την συνεκπαίδευση όλων των παιδιών σε γενικά σχολεία είναι ουδέτερες έως συγκρατημένα θετικές, ανεξάρτητα από την εκπαίδευση που έχουν λάβει, το μορφωτικό επίπεδο, την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία τους στην γενική ή ειδική αγωγή. Ωστόσο, τα αποτελέσματα από τις στάσεις και αντιλήψεις των εργαζομένων ως προς τις πρακτικές που συμβάλλουν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση της τεχνολογίας και η συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων της σχολικής μονάδας και των εργαζομένων με τις οικογένειες των παιδιών, είχαν πιο υψηλές τιμές, γεγονός που δείχνει ότι οι εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες είναι διατεθειμένοι να αξιοποιήσουν τις συγκεκριμένες πρακτικές, προκειμένου να θεωρηθεί πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση απέναντι σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα παρουσιάζει η συσχέτιση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ως προς τις στάσεις και αντιλήψεις τους στο θέμα της συμπερίληψης, καθώς επίσης και αν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία των ΕΕΑ ή/και αναπηρία ή έχουν στο άμεσο συγγενικό ή κοινωνικό τους περιβάλλον άτομα με ΕΕΑ ή/και αναπηρία διαφοροποιούνται ως προς τις στάσεις και αντιλήψεις τους σε θέματα συνεκπαίδευσης και συμπεριληπτικών πρακτικών. Τέλος, θα μπορούσε να ερευνηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης σε μια εποχή με αυξανόμενες ανάγκες για διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω της πολυπολιτισμικότητας και των διαφορετικών απαιτήσεων που καλούνται να ανταποκριθούν.

### Επίλογος

«Κάποιος κάθεται στη σκιά σήμερα,  
επειδή κάποιος άλλος φύτεψε ένα δέντρο πολλά χρόνια πριν»  
(Warren Buffett)

Σύμφωνα με όλα όσα προέκυψαν από την μελέτη της συγκεκριμένης βιβλιογραφίας, καθώς επίσης και την έρευνα που διεξήχθη με τα αποτελέσματά της, το ζήτημα της συμπερίληψης είναι ένα πολυδιάστατο θέμα με πολλές προεκτάσεις. Η επιτυχής συνεκπαίδευση, ωστόσο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό κυρίως από την ικανότητα και το κίνητρο των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται με παιδιά με ΕΕΑ ή/και αναπηρία (Michailakis & Reich, 2009). Παράλληλα, διαπιστώνεται το αίσθημα ανεπάρκειας των εργαζομένων παρά την διάθεση για συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς νιώθουν ότι δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν μια τόσο σύνθετη κατάσταση. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική για την εξέλιξη της συμπερίληψης στον ελλαδικό χώρο. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο να γίνουν οι απαραίτητες διαδικασίες για να ενισχυθεί το έργο όλων όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής αφενός να υποστηρίξουν υλικοτεχνικά τις σχολικές μονάδες αφετέρου να προβούν σε ενέργειες που θα προωθούν των εκπαίδευση όλων των παιδιών «στο σχολείο της γειτονιάς». Καθώς επίσης, τα προγράμματα σπουδών των φοιτητών των παιδαγωγικών σχολών να εμπλουτιστούν με αντίστοιχα μαθήματα, ώστε να είναι σε θέση οι απόφοιτοι να διαχειρίζονται αποτελεσματικά μια συμπεριληπτική τάξη. Τέλος, είναι σημαντικό να προάγεται η επιμόρφωση των εργαζομένων στα γενικά σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, ώστε μέσω βιωματικών προσεγγίσεων να προάγεται η ισότιμη εκπαίδευση προς όλους, να υποστηρίζονται οι μαθητές με σημαντικές δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς και να δίνονται ίσες ευκαιρίες, με στόχο να γίνεται λόγος για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και να απευθυνόμαστε τελικά σε «ένα σχολείο για όλους».

## Αναφορές

- Anderson T. R. & Schonborn K. J. (2008). *Bridging The Educational Research Teaching Practice Gap: Conceptual understanding*, Part 1: The multifaceted nature of expert knowledge. *Biochemistry and Molecular Biology Education* 36 (4). Retrieved July 2021, from <https://iubmb.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bmb.20209>
- Antoniou, A., S., Polychroni, F., Kotroni, C. (2009). *Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies*. *International Journal of Special Education* 24: 100–11. Retrieved May

2021,

from

<https://www.researchgate.net/publication/253314534> Working with students with special educational needs in Greece Teachers' stressors and coping strategies

- Armstrong D., Armstrong A. C. & Spandagou I. (2011). *Inclusion: by choice or by chance?*, International Journal of Inclusive Education, 15:1, 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R.R. (2000). *A Survey into Mainstream Teachers Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority*. Educational Psychology, 20(2), 193-213. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Bablekou, Z., & Kazi, S. (2016). *Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece*. International Journal of School & Educational Psychology 4: 225–30. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1163655>
- Batista Rodrigues, F., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2014). *Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs*. ScienceDirect, σ. 315. DOI:[10.1016/j.sbspro.2015.01.127](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.127)
- Booth, T., Ainscow, M., Ainscow A. D. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabahan, S. (2016). *Effective practice in inclusive and special needs education*. International Journal of Special Education, 31(1): 119-134. Retrieved May 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099986>
- Carrington, S. (1999). *Inclusion needs a different school culture*. International Journal of Inclusive Education, 257-268. DOI:[10.1080/136031199285039](https://doi.org/10.1080/136031199285039)
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). *Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 179-193. Retrieved September 2021, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK71534/>
- Debbağ, M. (2017). *Opinions of Prospective Classroom Teachers about Their Competence for Individualized Education Program (IEP)*. Universal Journal of Educational Research 5(2):181-185. DOI:[10.13189/ujer.2017.050202](https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050202)



- Ellis, D., & Hughes, K. (2002). *Partnerships by design: Cultivating Effective and Meaningful School-Family-Community Partnerships. Creating Communities of Learning & Excellence*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved October 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED472442>
- Ellis, E., Gable, R., A., Gregg, M. & Rock, M., L. (2008). *REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction. Education and Talent Development: Examining Differentiated Instruction*. UNCG. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Ellis, T. J. (2001). *Multimedia enhanced educational products as a tool to promote critical thinking in adult students*. Journal of educational multimedia and hypermedia, 10(2), 107-124. Retrieved July 2021, from <https://www.learntechlib.org/primary/p/15188/>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense: Author. Retrieved May 2021, from [http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)
- Farrell, P. (2000). *The impact of research on developments in inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 4, 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Ferguson, D., L. (2008). *International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone*. European Journal of Special Needs Education, 23, 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Fyssa, A., Vlachou, A., Avramidis, E. (2014). *Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece*. International Journal of Early Years Education 22: 223–37. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Fyssa, A., Vlachou, A. (2015). *Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms*. Journal of Early Intervention. DOI:[10.1177/1053815115606908](https://doi.org/10.1177/1053815115606908)
- Jackson, A., & Davis, G. (2000). *Educating Adolescents in the 21st Century*. New York: Teachers College Press. Retrieved July 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED448910>

- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., Houten, E. (2010). *Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands*. International Journal of Disability, Development and Education. 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Theodoropoulos, H. (2008). *SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance*. European Journal of Special Needs Education 23: 413–21. DOI:[10.1080/08856250802387422](https://doi.org/10.1080/08856250802387422)
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). *Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience*. European Journal of Special Needs Education, 21(2), 167–186. <https://doi.org/10.1080/08856250600600828>
- Lunt, I., & Norwich, B. (1999). *Can effective schools be inclusive schools?*. London: Institute of Education, University of London. Retrieved June 2021, from <http://hdl.handle.net/10068/404267>
- Meresman, S. (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education*. UNICEF. Retrieved September 2021, from [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE Webinar Booklet 13.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf)
- Mertoğlu, H. (2020). *Views of Preservice Primary School Teachers' on Inclusion and Differentiated Science Experiments*. Journal of Education and Learning; Vol. 9, No. 3. DOI:[10.5539/jel.v9n3p47](https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p47)
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). *Dilemmas of inclusive education*. ALTER, 3, 24-44. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence – Based strategies*. London, UK: Routledge.
- NMSA. (1995). *This We Believe: Developmentally Responsive Middle Level Schools*. Columbus, Ohio: NMSA. Retrieved September 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED390546>
- Oommen, N., M., & Dr. Mathai, S, (2019). *Differentiated Instruction: Strategic insights for Inclusion*. International Journal of Exclusive Global Research- Vol 4 Issue 7. Retrieved August 2021, from <https://www.ijegr.com/wp-content/uploads/2020/12/Differentiated-Instruction-Strategic-Insights-For-Inclusion.pdf>

- Santamaria Graff, C. C., & Sherman, B. (2020). *Models of school-family relations*. Indianapolis. Retrieved October 2021, from [https://www.academia.edu/43996434/Models of School Family Relations](https://www.academia.edu/43996434/Models_of_School_Family_Relations)
- Smith, T., E., C., Polloway, E., A., Patton, J., R., & Dowdy, C., A. (2012). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive settings*. New Delhi: PHI Learning Private Limited. Retrieved August 2021, from <https://gr1lib.org/book/11019475/d3ceb8>
- Strogilos, V. (2018). *The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/ disabilities in mainstream schools*. SHS Web of Conferences 42, DOI:[10.1051/shsconf/20184200003](https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200003)
- Tafa, E., Manolitsis, G. (2003). *Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education*. European Journal of Special Needs Education 18: 155–71. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>
- Thomas, G. (1997). *Inclusive schools for an inclusive society*. British Journal of Special Education, 24(3), 103–7. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00024>
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD. Retrieved August 2021, from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OiKfhxJ-np8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Tomlinson,+C.+A.,+%26+Strickland,+C.+A.,+2005&ots=74JWb9oDnM&sig=7jgDMQ-EN8kz21ujeKtQmpf7jY0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Tomlinson%2C%20C.%20A.%2C%20%26%20Strickland%2C%20C.%20A.%2C%202005&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OiKfhxJ-np8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Tomlinson,+C.+A.,+%26+Strickland,+C.+A.,+2005&ots=74JWb9oDnM&sig=7jgDMQ-EN8kz21ujeKtQmpf7jY0&redir_esc=y#v=onepage&q=Tomlinson%2C%20C.%20A.%2C%20%26%20Strickland%2C%20C.%20A.%2C%202005&f=false)
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Retrieved May 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access for education for all*. Paris: UNESCO. Retrieved May 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). *Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. Theory into Practice*. DOI:[10.1207/s15430421tip4403\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5)

- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). *The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion*. *Exceptionality*, 9, 47-65. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX091&2\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX091&2_5)
- Velázquez, R. (2010). *Wearable assistive devices for the blind*. In *Wearable and autonomous biomedical devices and systems for smart environment*. Berlin: Heidelberg. DOI:10.1007/978-3-642-15687-8\_17
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. Retrieved June 2021, from <https://studylib.net/doc/18701173/from-integration-to-inclusion--focusing-global-trends-and>
- Vlachou, A. (2004). *Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice*. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21. Retrieved May 2021, from <https://doi.org/10.1080/1360311032000139449>
- Xu, Y., & Filler, J. W. (2008). *Facilitating family involvement and support for inclusive early childhood education*. *The School Community Journal*, Vol.18, No.2. Retrieved September 2021, from <https://www.adi.org/journal/fw08/xufillerfall2008.pdf>
- Zoniou-Sideri, A., Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. *International journal of inclusive education*, 10 (4), 379–394. Retrieved June 2021, from [https://www.researchgate.net/publication/236159187\\_13\\_Zoniou-Sideri\\_A\\_Vlachou\\_A\\_2006\\_Greek\\_teachers'\\_belief\\_systems\\_about\\_disability\\_and\\_inclusive\\_education\\_International\\_Journal\\_of\\_Inclusive\\_Education\\_1045\\_379-394](https://www.researchgate.net/publication/236159187_13_Zoniou-Sideri_A_Vlachou_A_2006_Greek_teachers'_belief_systems_about_disability_and_inclusive_education_International_Journal_of_Inclusive_Education_1045_379-394)
- Βλάχου, Α. (2017). *Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής*. ΑΘΗΝΑ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε Αύγουστο 2021, από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Epimorfwsh\\_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Epimorfwsh_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf)
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Διάδραση.
- Γούναρη, Σ.-Σ. (2016). *Σχέσεις συνεργασίας μεταξύ δασκάλων γενικής αγωγής και γονέων μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με στόχο την αντιμετώπιση των*

- ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/282999/files/GRI-2016-16570.pdf>
- Δράκος, Γ., & Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ελευθεριάδου, Α., & Κονισωρλής, Χ. (2020). *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: απόψεις γονέων με παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2021, από [https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11655/1/EleftheriadouKornis\\_orlis\\_2020%20%20.pdf](https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11655/1/EleftheriadouKornis_orlis_2020%20%20.pdf)
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019). *Για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς: Εισαγωγή της δικαιωματικής προσέγγισης στη συλλογή και ανάλυση στατιστικών δεδομένων για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ. Ανακτήθηκε Ιούλιο 2021, από <https://www.esamea.gr/publications/books-studies/4987-gia-ena-sxoleio-xoris-apokleismous>
- Ζήκου, Β. (2021). *Σύγχρονες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση*. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 2021, από [https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12667/%CE%A0%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CE%96%CE%AE%CE%BA%CE%BF%CF%85\\_f-converted.pdf?sequence=1](https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12667/%CE%A0%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CE%96%CE%AE%CE%BA%CE%BF%CF%85_f-converted.pdf?sequence=1)
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (χ.χ.). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2021, από [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php)
- Ημέλλου, Ό. (2017). *Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε Μάιο 2021, από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Epimorfwsh\\_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Epimorfwsh_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf)
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες - Μια ψυχοδυναμική οπτική*. GUTENBERG.

- Κουρκούτας, Η. Ε. (2012). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Αθήνα: Πεδιό & Ηλίας Ε. Κουρκούτας.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 2021, από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5356/1/00\\_master\\_document%20corrected%20links-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5356/1/00_master_document%20corrected%20links-KOY.pdf)
- Λιόκαλος, Γ. (2021). *Εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση «Smart Education»*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2021, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/54134>
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009). *Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαράκη, Μ. (2013). «Καθολικός Σχεδιασμός: Δημιουργία προσβάσιμων ηλεκτρονικών πληροφοριακών κειμένων για φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίας ποικίλης αιτιολογίας». Βόλος. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2021, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/4314/P0004314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg, Τυπωθήτω.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 2021, από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf>
- Πασιδίου-Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική προσέγγιση*. Αφοί Κυριακίδοι.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. ΑΘΗΝΑ: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α). Ανακτήθηκε Μάιο 2021, από <https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-anapiria/>

- Σπυρούδη, Α. (2020). *Η συμβολή διαφόρων υποστηρικτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στην καθημερινή διαβίωση των ατόμων με οπτική αναπηρία*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2021, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24201/4/SpyroudiArgyriMsc2020.pdf>
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδασκτικές παρεμβάσεις*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 2021, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>
- Τσιριμπάκα, Μ. (2019). *Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 2021, από <https://www.apothesis.eap.gr/bitstream/repo/43636/1/%ce%94%ce%95 %ce%9c %ce%b1%cf%81%ce%b9%ce%ac%ce%bd%ce%bd%ce%b1 %ce%a4%cf%83%ce%b9 %cf%81%ce%b9%ce%bc%cf%80%ce%ac%ce%ba%ce%b1 2019 .pdf>
- ΦΕΚ 12/24.04.2019. Προκήρυξη για τη διαδικασία κατάταξης με σειρά προτεραιότητας, κατά κλάδο και ειδικότητα, υποψήφιων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) κατηγορίας ΠΕ. ΠΡΟΚΗΡΥΞΗ (Αριθμός 3ΕΑ/2019). Αρ. Φύλλου 12. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Φουσέκη, Σ. (2020). *Εφαρμογές νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. Ανακτήθηκε Αύγουστο 2021, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/45701>

## Πηγές Εικόνων

Εικόνα εξωφύλλου: Προσωπικό αρχείο. Δημιουργήθηκε με το ψηφιακό εργαλείο VistaCreate

Εικόνα 1: Προσωπικό αρχείο. Δημιουργήθηκε με το ψηφιακό εργαλείο VistaCreate.



## Παράρτημα

### 1. Επιστολή

Αξιότιμε κύριε Διευθυντά/ Αξιότιμη κυρία Διευθύντρια,

Ονομάζομαι Αλεξοπούλου Ευφροσύνη είμαι κοινωνική λειτουργός και φέτος εργάζομαι στο 1<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας στην ΕΔΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης). Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών εκπονώ μαζί με τη συμφοιτήτριά μου Μαρία- Ζωή Παυλίδου έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εργαζομένων (εκπαιδευτικών, ΕΕΠ και ΕΒΠ) της δημοτικής εκπαίδευσης του δήμου Ήλιδας για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ως εκ τούτου, λοιπόν θα σας παρακαλούσα θερμά αν μπορείτε να προωθήσετε το παρόν μήνυμα σε όλο το σύλλογο διδασκόντων, ώστε αν το επιθυμούν να λάβουν μέρος στην έρευνά μας, μέσω της συμπλήρωσης ενός σύντομου ερωτηματολογίου.

Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση των σπουδών μας.

Για τη συμμετοχή σας στην έρευνα πατήστε τον παρακάτω σύνδεσμο.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfMzO8875MaKaDKwbXpUvMXgd5ZjDGn8LemQ7Wti4rNI63D6w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfMzO8875MaKaDKwbXpUvMXgd5ZjDGn8LemQ7Wti4rNI63D6w/viewform?usp=sf_link)

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Αλεξοπούλου Ευφροσύνη

Παυλίδου Μαρία- Ζωή

### 2. Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέσο συλλογής δεδομένων της διπλωματικής εργασίας που εκπονούμε στο πλαίσιο των σπουδών μας στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και απευθύνεται αποκλειστικά σε εργαζομένους της πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης του Δήμου Ήλιδας (εκπαιδευτικοί μόνιμοι, αναπληρωτές, παράλληλη στήριξη μέσω ΥΠΠΑΙΘ, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό).

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η μελέτη των αντιλήψεων και πρακτικών των εργαζομένων της πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο.

Διευκρίνιση: Με τον όρο «συμπερίληψη» εννοείται «η εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία» (Ν.4547/2018). Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη προσφέρει το δικαίωμα σε κάθε παιδί με αδυναμίες, ιδιαιτερότητες που χρήζει ειδικής αγωγής να βρίσκεται στο γενικό σχολείο της γειτονιάς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προστατεύει όλα τα προσωπικά στοιχεία των εμπλεκόμενων μερών.

Για οποιαδήποτε απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στο [mscedt20087@uniwa.gr](mailto:mscedt20087@uniwa.gr).

Ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία σας!

Με εκτίμηση,  
Αλεξοπούλου Ευφροσύνη (Κοινωνική Λειτουργός)  
Παυλίδου Μαρία-Ζωή (Θεολόγος- Ε.Β.Π.)

### Ενότητα 1<sup>η</sup>: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Επιλέξτε μόνο μία επιλογή)

1) Φύλο:

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

2) Ηλικία: \_\_\_\_\_

3) Επίπεδο σπουδών (να σημειωθεί το ανώτερο):

Δίπλωμα ΙΕΚ

Πτυχίο ΤΕΙ/ΑΤΕΙ

<input type="checkbox"/> Πτυχίο ΑΕΙ
<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό
<input type="checkbox"/> Διδακτορικό
<input type="checkbox"/> Άλλο _____
<b>4) Χρόνια υπηρεσίας στην γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση:</b> _____
<b>5) Χρόνια υπηρεσίας στην ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση:</b> _____
<b>6) Αυτή τη στιγμή υπηρετώ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως:</b>
<input type="checkbox"/> Ωρομίσθιος-α γενικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Ωρομίσθιος-α ειδικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Αναπληρωτής-τρια γενικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Αναπληρωτής-τρια ειδικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Μόνιμος-η γενικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Μόνιμος-η ειδικής αγωγής
<b>7) Ειδικότητα</b>
<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Τ.Π.Ε
<input type="checkbox"/> Μουσικός
<input type="checkbox"/> Εικαστικός
<input type="checkbox"/> Θεατρικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Φυσικής αγωγής
<input type="checkbox"/> Ξένης γλώσσας
<input type="checkbox"/> Ε.Β.Π.
<input type="checkbox"/> Εργοθεραπευτής
<input type="checkbox"/> Λογοθεραπευτής
<input type="checkbox"/> Κοινωνικός λειτουργός
<input type="checkbox"/> Σχολικός νοσηλευτής
<input type="checkbox"/> Ψυχολόγος
<input type="checkbox"/> Άλλη: _____
<b>8) Έχω λάβει επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση</b>
<input type="checkbox"/> Ημερίδα/ συνέδριο
<input type="checkbox"/> Σεμινάριο 400 ωρών και άνω
<input type="checkbox"/> Πρόγραμμα ΚΕΔΙΒΙΜ
<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών
<input type="checkbox"/> Διδακτορικό πρόγραμμα σπουδών

<b>9) Είμαι άτομο με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.</b>
<input type="checkbox"/> Ναι
<input type="checkbox"/> Όχι
<b>10) Υπάρχει στο άμεσο συγγενικό ή κοινωνικό μου περιβάλλον άτομο με ΕΕΑ ή/και αναπηρία;</b>
<input type="checkbox"/> Ναι
<input type="checkbox"/> Όχι

Διαβάστε κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις και στη συνέχεια κυκλώστε έναν από τους αριθμούς σε κάθε γραμμή για να δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας σας:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Κάπως, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 2<sup>η</sup> : Συμπεριληπτική εκπαίδευση</b>					
11. Ο όρος «συμπερίληψη» μου είναι γνωστός από το πρόγραμμα σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο.	1	2	3	4	5
12. Θεωρώ ότι μπορούν να ανταποκριθούν εκπαιδευτικά στην ίδια τάξη εξίσου καλά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία.	1	2	3	4	5
13. Προσαρμόζω τους διδακτικούς στόχους ώστε να είναι ρεαλιστικοί για το σύνολο των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
14. Μου φαίνεται αδιανόητο να προωθείται «ένα σχολείο για όλους», καθώς το κάθε παιδί έχει τις δικές του ανάγκες.	1	2	3	4	5
15. Η ηγεσία της μονάδας της οποίας υπηρετώ συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος για τη συμπερίληψη.	1	2	3	4	5
16. Χρειάζομαι επιπλέον επιμόρφωση για να μπορώ να διαχειριστώ επαρκώς μια συμπεριληπτική τάξη.*	1	2	3	4	5

<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 3<sup>η</sup> : Διαφοροποιημένη διδασκαλία - Υποστήριξη</b>					
17. Αναλύω τις σύνθετες δραστηριότητες σε μικρά βήματα ώστε να γίνονται κατανοητές από το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης.	1	2	3	4	5
18. Οι εναλλακτικοί τρόποι μάθησης συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή των παιδιών και τους δίνουν την δυνατότητα να βιώσουν και να διαχειριστούν καταστάσεις της καθημερινότητας.	1	2	3	4	5
19. Η βιωματική μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εκτός τάξης (όπως μουσεία, πάρκα, εκκλησίες, άλση κ.ά.) προωθεί την διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
20. Σε μια σχολική αίθουσα με τόσες διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών δεν μπορεί να είναι η μάθηση διαδραστική.	1	2	3	4	5
21. Όταν δίνεται η δυνατότητα χρησιμοποιώ ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
22. Εξατομικεύω τις δραστηριότητες και τις εργασίες ανάλογα με τις ικανότητες του/της κάθε μαθητή/τριας.	1	2	3	4	5
23. Είναι καλό να υπάρχει διαφοροποίηση της αξιολόγησης των μαθητών.	1	2	3	4	5
24. Είναι αναγκαία η αξιοποίηση των διαφορετικών κινήτρων των μαθητών.	1	2	3	4	5

<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 4<sup>η</sup> : Τεχνολογία στην εκπαίδευση</b>					
25. Για τη βοήθεια/ υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ χρησιμοποιώ εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως η χρήση νέων τεχνολογιών.	1	2	3	4	5
26. Πιστεύω ότι η χρήση διαδραστικών αφηγήσεων, ψηφιακών ή λεκτικών, ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών και τους δίνει την δυνατότητα να εμπλακούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους.	1	2	3	4	5
27. Στο σχολείο που εργάζομαι υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, όπως χρήση εποπτικών μέσων, διαδραστικών πινάκων κ.α.	1	2	3	4	5
28. Γνωρίζω ότι υπάρχει Υποστηρικτική Τεχνολογία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία.	1	2	3	4	5
29. Αν μπορεί να ενισχυθεί κάποιος μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, θα προβώ σε αντίστοιχες ενέργειες ενημέρωσης του σχολείου και της οικογένειας.	1	2	3	4	5

<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 5<sup>η</sup> : Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών &amp; συνεργασία με τους γονείς</b>					
30. Η συνεργασία του γενικού και ειδικού παιδαγωγού εντός της τάξης δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.	1	2	3	4	5
31. Η θετική στάση του σχολικού διευθυντή συμβάλλει στην καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
32. Η απουσία συνεργασίας και συντονισμού με τους συναδέλφους δεν δυσκολεύει την εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
33. Θεωρώ σημαντικό το χτίσιμο αυθεντικής επικοινωνίας με του γονείς και τους μαθητές.	1	2	3	4	5
34. Τα προβλήματα στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ δυσκολεύουν το διδακτικό μου έργο.	1	2	3	4	5
35. Μπορώ να στηρίξω τις οικογένειες με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου.	1	2	3	4	5
36. Έχω την ικανότητα να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία.	1	2	3	4	5

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σας!!!

## Αφιέρωμα της “Πατρίς” για την Παγκόσμια Ημέρα Ρομά: Το караβάνι της ψυχής τους!

8 Απριλίου 2021 - 08:10



- *Ρομά, ταξιδευτές, πάντοτε αγκαλιά με την ελευθερία.*
- *Πατρίδα τους, το χώμα της γης και προορισμός το πιο βαθύ σημείο της ψυχής.*

Πάνω από 4.500 στην Ηλεία

Στην Περιφέρεια της Δυτικής Ελλάδας ο πληθυσμός των Ρομά φαίνεται να ξεπερνά τις 20.000, μιλώντας πάντα για μόνιμα εγκατεστημένους στις 3 Περιφερειακές Ενότητες. Στην Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας ο πληθυσμός τους με καταγραφή στους Δήμους Πηνειού, Ήλιδας και Πύργου ξεπερνά τα 4.500 άτομα, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στους Δήμους Ήλιδας και Πύργου. Οι οικισμοί που έχουν αναπτυχθεί, ως επί το πλείστον, εντοπίζονται στις παρυφές των αστικών και ημιαστικών κέντρων.

Στο δήμο Ήλιδας διαβιούν περίπου 2130 άτομα. Εδώ οι οικισμοί Ρομά βρίσκονται στο κέντρο της πόλης, στα Τσιχλέικα ( 300 άτομα), στο Κέντρο 630 άτομα (μόνιμος πληθυσμός) στην συνοικία Παπακαυκά 1250 άτομα, πληθυσμός μόνιμος και μη μετακινούμενος.

Σύνδεσμος από όπου αντλήθηκε το άρθρο:

[Αφιέρωμα της «Πατρίς» για την Παγκόσμια Ημέρα Ρομά: Το караβάνι της ψυχής τους! -](#)

[PatrisNews - Εφημερίδα Πατρίς Ηλείας](#)