



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και**

**Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Στάσεις της Σχολικής Ηγεσίας και των Εκπαιδευτικών στη  
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**

POST GRADUATE THESIS

**Attitudes of School Leadership and Teachers to Inclusive Education**



ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Καλλιόπη Καστάνη**

Kalliopi Kastani

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Βασίλης Πανόπουλος**

Vasilis Panopoulos

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



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



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

POST GRADUATE THESIS

## **Attitudes of School Leadership and Teachers to Inclusive Education**

Kalliopi Kastani

21832

[kastanikalliopi@gmail.com](mailto:kastanikalliopi@gmail.com)

FIRST SUPERVISOR

Vasilis Panopoulos

SECOND SUPERVISOR

Anastasios Asvestas

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Πέτρος Καρκαλούσος	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Αναστάσιος Ασβεστάς	

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Καλλιόπη Καστάνη του Παντελή, με αριθμό μητρώου 21032 φοιτητής/τρια του διατμηματικού 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, δηλώνω ότι:

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

Ο/Η Δηλών/ούσα

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτήν την εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, τον κ. Πανόπουλο και τον κ. Ασβεστά, για την καθοδήγηση τους και την κατανόηση τους.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές που με τις πολύτιμες γνώσεις τους, την εμπειρία τους και την ενθάρρυνση τους, έδωσαν στην φαρέτρα μας εφόδια στο δύσκολο εκπαιδευτικό μας έργο.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένεια μου, που με την υποστήριξη και την κατανόηση τους, ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διπλωματική μου εργασία.

# Αφιέρωσεις

Στη Φανή και στον Κωνσταντίνο

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση (Inclusive Education), μιας έννοιας δύσκολης να συνοψιστεί σε έναν μόνο ορισμό. Ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία την ανάγουν σε πρωταρχική εκπαιδευτική πολιτική που εναρμονίζεται με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για τη μετουσίωση της από όραμα σε πράξη είναι απαραίτητος ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό παράγοντα για μια επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

**Σκοπός:** Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α. Ειδικότερα, θα μελετηθούν οι στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών καθώς και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν.

**Μέθοδος:** Για την έρευνα της παρούσας εργασίας κρίνεται ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν βιβλία, άρθρα και κυρίως έρευνες που μελέτησαν τις στάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών καθώς και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

**Αποτελέσματα:** Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως οι διευθυντές έχουν περισσότερο θετική στάση ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι έρευνες που εστιάζουν στη σχέση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας είναι σαφώς λιγότερες από εκείνες που εστιάζουν στη σχέση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, στην συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συνάρτηση με διαφορετικές μεταβλητές όπως τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, το είδος αναπηρίας των μαθητών και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ποικίλλουν σε θετικές και ουδέτερες στάσεις. Οι αντιφατικές στάσεις προκύπτουν επειδή από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αλλά από την άλλη θεωρούν ότι η διαδικασία εξαρτάται από τη σοβαρότητα των «αναγκών» του μαθητή.

**Συμπεράσματα:** Οι στάσεις της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ε.ε.α./α. ποικίλλουν καθώς οι παράγοντες που τις ασκούν επιρροή είναι διαφορετικοί. Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε πρακτικές και τεχνικές συμπερίληψης είναι σημαντική, όπως, επίσης, και η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού νομοθετικού πλαισίου.

**Λέξεις κλειδιά:** συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, μαθητές με ε.ε.α./α., σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικοί



## **Abstract**

**Introduction:** In this paper, an attempt is made to approach the concept of Inclusion in Education (Inclusive Education), a concept difficult to summarize in a single definition. The growing number of students with special educational needs or disabilities makes it a primary educational policy that is harmonized with the defense of human rights. The role of school leadership and teachers is essential for its transformation from vision to practice. The attitudes of school leadership and teachers are an important factor for a successful implementation of the inclusive education of students with or without educational needs or disabilities.

**Purpose:** The purpose of the present study is to explore the attitudes and opinions of school leadership and teachers towards inclusive education for students with special educational needs and/or disabilities. In particular, the attitudes of principals and teachers and the factors that influence them will be studied.

**Method:** For the research of this thesis, the literature review is considered the most appropriate research tool. For the purpose of the research, books, articles and especially researches that studied the attitudes of principals and teachers and the factors that influence them were used.

**Results:** Through the literature review, it appears that principals are more positively inclined towards inclusive education than they are towards holding a neutral or negative attitude. However, there are significantly fewer studies focusing on the relationship between inclusive education and school leadership than those focusing on the relationship between inclusive education and teachers.

In addition, the present study investigated teachers' attitudes towards inclusive education in general and specifically towards the type of disability or different special educational needs of students. The findings of the literature review varied between positive and neutral attitudes. The contradictory attitudes arise because on the one hand teachers support inclusive education, but on the other hand they consider that the process depends on the severity of the student's 'needs'.

**Discussion:** The attitudes of school leadership and teachers towards inclusive education for students with special educational needs and/or disabilities vary as the factors that influence them are different. The education and training of principals and teachers in

inclusion practices and techniques is important, as is the existence of a supportive legislative framework.

**Key words:** inclusion, inclusive education, students with special educational needs and/or disabilities, school leadership, teachers

## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	Error! Bookmark not defined.
Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	v
Περίληψη .....	vii
Abstract.....	ix
Συνομογραφίες.....	Error! Bookmark not defined.
Πρόλογος .....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 2. Ειδική Αγωγή.....	5
2.1 Ειδική Αγωγή σε Διεθνές Επίπεδο.....	5
2.2 Ειδική Αγωγή σε Εθνικό Επίπεδο.....	7
Κεφάλαιο 3. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	9
3.1 Ορισμός.....	9
3.2 Αρχές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	10
3.3 Προϋποθέσεις επίτευξης Συμπεριληπτικής .....	11
Κεφάλαιο 4. Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	12
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία Έρευνας.....	15
5.1. Σκοπός της Έρευνας.....	15
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	15
5.3. Ερευνητική Μέθοδος .....	16
Κεφάλαιο 6. Στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α./α. και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν.....	17
6.1. Στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α./α.....	17
6.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	19
6.3. Στάσεις της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α/α .....	22
6.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	25

<b>Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα .....</b>	<b>27</b>
<b>Κεφάλαιο 8. Επίλογος .....</b>	<b>35</b>
<b>Κεφάλαιο 9. Αναφορές.....</b>	<b>35</b>

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1.....	14
----------------	----

## **Συντομογραφίες**

Α.Π.Σ. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Β' Π.Π. Β' Παγκόσμιος Πόλεμος

Δ.Ε.Π.Υ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Ε.Α. Ειδική Αγωγή

Ε.ε.α Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ε.ε.α./α. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή και αναπηρία

Η.Π.Α. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Ο.Η.Ε. Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Π.Ο.Υ. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Σ.Μ.Ε.Α Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής

## Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται τόσο στην Ελλάδα όσο και στον διεθνή χώρο μεγάλη αύξηση διαγνώσεων μαθητών με Ε.ε.α./α. Αυτή η νέα πραγματικότητα δεν δύναται να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα. Σύμφωνα με την Ατζέντα του 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την αειφόρο ανάπτυξη (2015), τα σημερινά σχολεία οφείλουν να ανταποκριθούν σε αυτήν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μέσω της υλοποίησης του 4<sup>ου</sup> στόχου βιώσιμης ανάπτυξης για ποιοτική εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να εφαρμόσουν τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και της δημιουργίας ενός Σχολείου για Όλους. Βασική αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί το θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση όπως διατυπώθηκε στο κείμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1948). Με την ίδρυση των Ηνωμένων Εθνών και την εμφάνιση του αναπηρικού κινήματος και του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας αναδύεται μεταπολεμικά μια εκπαιδευτική πολιτική που εναρμονίζεται με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Σταχυολογώντας τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, προκύπτει μια σύγχυση στην προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της συμπερίληψης. Συνοπτικά, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αποτελεί την εκπαίδευση του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και προωθεί τη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλους τους μαθητές που κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την εκπαίδευση λόγω Ε.ε.α./α. Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης «Ενός Σχολείου για όλους» (Ainscow, 1995), που να μπορεί να αγκαλιάζει κάθε τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών και να τις ενσωματώνει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έρευνες σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία, έδειξαν ότι υπήρχαν κάποια κοινά στοιχεία που τα χαρακτήριζαν όπως δημιουργία συνεργασιών, κοινή ευθύνη, κοινούς στόχους και υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές (Βλάχου, 2018).

Για στεφθεί με επιτυχία η μετατροπή ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε συμπεριληπτικό απαιτείται αποτελεσματική σύμπνοια όλων όσων σχετίζονται με την εκπαίδευση, ήτοι, (Booth & Ainscow, 2002). Για την υλοποίηση της συμπερίληψης, η υιοθέτησή της από την εκπαιδευτική ηγεσία των σχολικών μονάδων και των

εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί βασική προϋπόθεση προκειμένου η συμπεριληπτική εκπαίδευση να μετατραπεί από όραμα και πρόκληση σε πραγματικότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως οι λιγοστές έρευνες που μελετούν τις σχέσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας υποστηρίζουν πως οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών μέσω της έμμεσης επιρροής που ασκούν (Leithwood K. , 2004), (Miskolci, Armstrong, & Spandagou, 2016).

Η παρούσα μελέτη ερευνά αφενός, τις στάσεις των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α. και αφετέρου, τους παράγοντες που επηρεάζουν τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συνάγεται πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν καθώς η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αποτελεί από πρόκληση μέχρι πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς. Όταν, λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα λόγω του φόρτου εργασίας και του περιορισμένου χρόνου ή της ανεπάρκειας γνώσεων, τότε οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι ευνοϊκές ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω της καθημερινής ενασχόλησης τους με τους μαθητές εφόσον σύμφωνα με τους Howes, Davis & Fox (2009) είναι εκείνοι που θέτουν σε εφαρμογή τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πράξη. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές που ερευνούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις που σχηματίζουν οι σχολικοί ηγέτες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας θεωρείται καθοριστικός για τη μετουσίωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Guzman, 1997), (Ainscow & Kugellmass, 2004), (Praisner, 2003). Η θετική τους στάση είναι μια βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος (Avramidis & Norwich, 2002). Ο ρόλος «κλειδί» του διευθυντή υπογραμμίζεται από τη θεσμική ευθύνη που φέρει και συμβάλλει αποφασιστικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολική του μονάδα (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).



## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία, γίνεται μια προσπάθεια προσπέλασης της έννοιας της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και της πρακτικής εφαρμογής της. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται σε διεθνές επίπεδο ιστορικά η πορεία της Ειδικής Αγωγής (Ε. Α.) από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τη λειτουργία ειδικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η έννοια της αναπηρίας αρχικά, σύμφωνα με το κλινικό μοντέλο προσέγγισης της και αργότερα, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την ίδρυση «Ενός Σχολείου για Όλους». Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εμφάνιση της στην Ελλάδα και η εδραίωση της με τους νόμους Ν.1143/81, Ν.1566/85, Ν.2817/2000, Ν.3699/2008, Ν.4547/2018.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τις αρχές που την χαρακτηρίζουν και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την μετουσίωση της σε πράξη. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive Education) σχετίζεται με την ανάγκη επανεξέτασης αφενός, του ορισμού και του περιεχομένου της έννοιας «παιδιά με αναπηρία» και αφετέρου, του ρόλου του σχολείου. Ωστόσο, πρόκειται για έναν όρο ομπρέλα που δύσκολα μπαίνει σε οριοθετημένα πλαίσια και αλληλεπιδρά με τις έννοιες της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης» που προηγήθηκαν χρονικά.

Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο λόγω της σημασίας του ρόλου «κλειδιού» της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.ε.α./α., παρουσιάζονται τα δύο επικρατέστερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας: η μετασχηματιστική ηγεσία (transactional leadership) και η κατανομημένη ηγεσία (distributed leadership).

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και τα ερευνητικά ερωτήματα που εγείρονται σχετικά με τις στάσεις της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών αλλά και τους παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Στο έκτο κεφάλαιο, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως οι διευθυντές έχουν περισσότερο θετική στάση ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση παρά ουδέτερη ή αρνητική. Επιπρόσθετα, μελετήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα ως προς το είδος αναπηρίας ή των διαφορετικών Ε.ε.α. των μαθητών. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ποικίλλουν σε θετικές και ουδέτερες στάσεις.

Στον επίλογο προκύπτει πως οι στάσεις της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α. ποικίλλουν καθώς οι παράγοντες που τις επηρεάζουν είναι διαφορετικοί. Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε πρακτικές και τεχνικές συμπερίληψης είναι σημαντική, όπως, επίσης, και η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού νομοθετικού πλαισίου.

## **Κεφάλαιο 2. Ειδική Αγωγή**

### **2.1 Ειδική αγωγή σε διεθνές επίπεδο**

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, οι πρώτες οργανωμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται σε άτομα με αναπηρίες στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Είναι ο αιώνας που σημαντικοί εκπρόσωποι<sup>1</sup> από τους κόλπους της Ιατρικής, της Φιλοσοφίας και των Παιδαγωγικών Επιστημών μέσω της επιστημονικής τους έρευνας έθεσαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Τον επόμενο αιώνα, καθιερώνεται επίσημα η υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών σχολικής ηλικίας και το ενδιαφέρον στρέφεται στα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία θεωρούνται κατάλληλα να παρακολουθούν προσαρμοσμένα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η Ειδική Εκπαίδευση εδραιώνεται συστηματικά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και λειτουργεί παράλληλα με το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έως τότε, η αναπηρία προσεγγίζεται μέσω του κλινικού/ιατρικού μοντέλου (medical model of disability) ως ατομικό πρόβλημα του μειονεκτούντος (Oliver, 1990). Η αναπηρία ως βλάβη ή ως απώλεια οδηγεί το άτομο σε μια σειρά λειτουργικών περιορισμών που αναστέλλουν τις κοινωνικές και ατομικές του ανάγκες. Η ομαλοποίηση της ζωής του μειονεκτούντος επιτυγχάνεται μέσω της αποκατάστασης ή της βελτίωσης της υπάρχουσας δυσλειτουργίας. Η ταξινόμηση των αναπηριών από εξειδικευμένους επιστήμονες, η προσπάθεια «κανονικοποίησης» των διαφορετικών από τη νόρμα και η εν γένει έμφαση στην ιατρική φύση της βλάβης συνέβαλε στη δημιουργία αυτού του δυαδικού εκπαιδευτικού συστήματος για άτομα «φυσιολογικά» (Γενική Εκπαίδευση) και αποκλίνοντα (Ειδική Αγωγή). Συνέπεια αυτής της κατηγοριοποίησης του εκπαιδευτικού

---

<sup>1</sup> M. Montessori, E.Seguin, O. Decroly, J. Itard.

συστήματος είναι η εκ νέου «ετικετοποίηση» και ο αποκλεισμός τους από τη γενική εκπαίδευση.

Μετά το τέλος του Β΄ Π.Π., αναδύεται με την ίδρυση του Ο.Η.Ε. μια εκπαιδευτική πολιτική που εναρμονίζεται με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οι ρίζες του ενταξιακού κινήματος εντοπίζονται στο επίσημο έγγραφο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1948) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), όπου η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών σε όλα τα μέρη του κόσμου. Την μεταπολεμική περίοδο διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις δίνουν το έναυσμα για την ένταξη των ατόμων με Ε.ε.α./α. στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με την έντονη κριτική που ασκήθηκε στις Η.Π.Α για την ξεχωριστή εκπαίδευση τους, την ασυλοποίηση τους και την περιθωριοποίηση τους. Από τον χώρο των ανάπηρων ακτιβιστών προήλθαν οι πρώτες έντονες αντιδράσεις στο κλινικό μοντέλο που τόνισαν ότι «η αναπηρία δεν πρέπει να συγχέεται με το ατομικό μειονέκτημα καθώς αποτελεί κοινωνική κατασκευή» (Oliver, 1990). Υπό αυτό το πρίσμα, η κοινωνία αναπηροποιεί αποτυγχάνοντας να συμπεριλάβει στους κόλπους της τις ανάγκες και επιδιώξεις των ανάπηρων πολιτών (Finkelstein, 1993) Καθοριστική ως προς την υιοθέτηση της συγκεκριμένης προσέγγισης υπήρξε η σύνταξη ενός Παγκόσμιου Μανιφέστου το 1976 από την Ένωση Σωματικά Αναπήρων κατά του Διαχωρισμού (UPIAS) με τίτλο: «Βασικές αρχές της αναπηρίας».

Τα ίδια τα άτομα με αναπηρία<sup>2</sup> βοήθησαν στην εμφάνιση του κοινωνικού μοντέλου (social model of disability), μιας διαφορετικής προσέγγισης της αναπηρίας τους. Στον αντίποδα του κλινικού μοντέλου, το κοινωνικό μοντέλο υπογραμμίζει τη διάκριση μεταξύ της βλάβης (impairment), δηλαδή της δυσλειτουργίας του ατόμου και της αναπηρίας (disability), δηλαδή των περιορισμών που προκύπτουν λόγω αυτής της δυσλειτουργίας (Βλάχου, 2018). Το πρόβλημα της αναπηρίας αποτελεί κοινωνικό-πολιτικό ζήτημα και όχι ατομικό λόγω της τη φυσικής του δυσλειτουργίας του αναπήρου που πρέπει να αποκατασταθεί (Oliver, 1990). Είναι η εποχή που τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία παύουν να καταπατώνται σε διεθνές επίπεδο.

Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας μετατοπίζει το παιδαγωγικό ενδιαφέρον στην αναζήτηση των κωλυμάτων που παρεμβάλλονται από το ίδιο το

---

<sup>2</sup> Ο Μ. Oliver, ως άτομο με επίκτητη αναπηρία, ήταν από τους πρωτεργάτες του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας.

εκπαιδευτικό σύστημα και στην αδυναμία των γενικών σχολείων να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών παρέχοντας ίσες ευκαιρίες (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012). Στις αρχές της δεκαετίας του '80, εμφανίζονται τα πρώτα εκπαιδευτικά μοντέλα «ενσωμάτωσης» (intergration), δηλαδή «τοποθέτησης» μαθητών με αναπηρία σε ένα άκαμπτο σύστημα γενικής εκπαίδευσης και «ομαλοποίησής τους» μέσω της μεταφοράς πρακτικών και αντιλήψεων της Ε.Α. στη Γενική Εκπαίδευση. Τα μοντέλα αυτά αναζητούσαν μορφές ενοποίησης της Ειδικής με τη Γενική Αγωγή (Ainscow, 1999).

Αργότερα, τη δεκαετία του '90, μία σειρά ακαδημαϊκών και πολιτικών ακτιβιστών υπογράμμισαν την ανάγκη της καθολικής αναδόμησης των γενικών σχολείων με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε είδους διαφορετικότητα. Με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα στην Ισπανία (UNESCO, 1994), η οποία υποστηρίχθηκε από εθνικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς στο πλαίσιο του διεθνούς Συνεδρίου για την Ε. Α., κάθε μαθητής ανεξαρτήτως αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα υπήρξε σταθμός στις εκπαιδευτικές εξελίξεις καθώς τα κοινωνικά στερεότυπα περί αναπηρίας που είχαν εμφιλοχωρήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα, υποχωρούν. Κοινό όραμα αποτελεί η ευκαιρία σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά στην εκπαίδευση με την υιοθέτηση «Ενός Σχολείου για όλους» (UNESCO, 1994). Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης «Ενός Σχολείου για όλους» (Ainscow, 1995), που να μπορεί να αγκαλιάσει όλα τα είδη ετερότητας και να μπορεί να ανταποκριθεί στην ανομοιογένεια των αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ακόμη κι αυτών με αναπηρία.

## **2.2 Ειδική αγωγή σε εθνικό επίπεδο**

Στη χώρα μας, το 1981 ψηφίζεται ο ιδρυτικός νόμος για την Ε. Α., η οποία *«έχει ως σκοπό την παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψης μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξης αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα»* (Ν.1143/81, 1981). Λίγο αργότερα, ο νόμος Ν.1566/85 (1985), (ΦΕΚ 167/τ.α./30—09-85, Κεφ. 1) αναφέρεται πλέον σε άτομα με Ε.ε.α. και καθορίζει το σκοπό της Ειδικής Αγωγής, τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και τον τρόπο εγγραφής των μαθητών σε ΣΜΕΑ.

Με τον Ν.2817/2000 (2000), η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται κυρίως με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, της κατ' οίκον διδασκαλίας (διδασκαλία στο σπίτι) και τέλος, των τμημάτων ένταξης που λειτουργούσαν ήδη ως ειδικές τάξεις από το 1984. Ο Νόμος 3699/2008 (2008) ορίζει ότι στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης φοιτούν και οι μαθητές με Ε.ε.α./α. «Ανάλογα με το είδος και τον βαθμό των Ε.ε.α. τους, οι μαθητές παρακολουθούν κοινά και πιο στοχευμένα προγράμματα (μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ή σε εξειδικευμένα ομαδικά ή εξατομικευμένα προγράμματα (μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)» (ΦΕΚ 199/2-10-2008, άρθρο 6). Πιο συγκεκριμένα, σε μία τάξη γενικής αγωγής μπορεί ένας μαθητής με Ε.ε.α./α. να φοιτά όλες τις διδακτικές ώρες. «Αρμόδιος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθητή είναι ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, δηλαδή, τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης» (Ν.3699/2008).

Όπως παρατηρείται, με τον τρόπο που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο η παράλληλη στήριξη ως τεχνική ατομικής διαχείρισης της εκάστοτε αναπηρίας όσο και τα τμήματα ένταξης ως πρακτική χωροταξιακού διαχωρισμού δεν σχετίζονται με ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης (Βλάχου, 2018). Στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι έννοιες των «ανθρώπινων δικαιωμάτων» και των «ίσων ευκαιριών» παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Η ανεπάρκεια της παραδοσιακής εκπαίδευσης να ενεργοποιήσει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις και μαθησιακές διαδικασίες της σχολικής μονάδας και ο παραμερισμός τους από τις ανωτέρω δραστηριότητες συνεπάγονται αλλαγή στην ελλειμματική-ατομική προσέγγιση της αναπηρίας (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Η δημιουργία ενός κοινού νομοθετικού πλαισίου με την ενοποίηση ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την εφαρμογή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, της συμπεριληπτικής (UNESCO, 2008) καθώς η ύπαρξη διαφορετικών νομοθεσιών ενισχύει τον διαχωρισμό των μαθητών (Λαμπροπούλου, 2008).

### **Κεφάλαιο 3. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education)**

### 3.1 Ορισμός

Σταχυολογώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, προκύπτει μια σύγχυση στην προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της συμπερίληψης που συχνά ταυτίζεται με όρους όπως «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Στην ουσία, πρόκειται για έναν όρο ομπρέλα που σχετίζεται με τις προαναφερθείσες έννοιες. Ο ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) προκύπτει από το ρήμα της λατινικής γλώσσας «include», που στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται ως «συμπεριλαμβάνω» (Χριστοφοράκη, 2008) (Αγγελίδης, 2011). Στην παρούσα εργασία ακολουθείται αυτή η μετάφραση του όρου. Τι δηλώνει όμως το σημαινόμενο της;

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, η συμπερίληψη θεωρείται «μια διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες, και μέσω της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών» (UNESCO, 1994).

Πρόκειται δηλαδή για «μια προσπάθεια υπερπήδησης των φραγμών που προκύπτουν εξαιτίας της αναπηρίας, της εθνικότητας, του φύλου, του κοινωνικού υπόβαθρου, της σεξουαλικότητας ή της επίδοσής των παιδιών και έχουν ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση» (Booth & Ainscow, 1998). Συνοπτικά, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ορίζεται ως «η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και προωθεί τη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλους τους μαθητές που κινδυνεύουν να αποκλειστούν.

Ο Π.Ο.Υ. (WHO,2021) συνδέει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με την προετοιμασία των μαθητών για την μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, ο Π.Ο.Υ. υπογραμμίζει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί στρατηγική για μια ποιοτική εκπαίδευση όλων των μαθητών και για την προετοιμασία τους στον πολιτικό και εργασιακό βίο. Με τον διευρυμένο αυτό ορισμό, μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς προετοιμάζει τους μαθητές για μια ζωή χωρίς αποκλεισμούς και στερεότυπα.

Σε μια εποχή που οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται πολυσύνθετες και πολυπολιτισμικές, η επικράτηση μιας μοναδικής οπτικής της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης είναι αδύνατη. Ως εκ τούτου, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με Ε.ε.α./α. αλλά όλους τους μαθητές (Slee, 2004).

### **3.2 Αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Θεμελιώδης αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση όπως διατυπώθηκε στο κείμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1948). Αυτό σημαίνει πως δικαίωμα πλέον στην εκπαίδευση έχουν τα παιδιά με Ε.ε.α./α. Η αναγκαιότητα ύπαρξης «ενός σχολείου για όλους» που να αποδέχεται κάθε μορφή διαφορετικότητας και να ανταποκρίνεται στην ετερογένεια όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία, αποτελεί μια εκ των ουκ άνευ αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο δρόμος για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου ανήχθη σε κεντρικό πρόταγμα της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Τα παιδιά με Ε.ε.α./α. πρέπει να έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε γενικά σχολεία, ικανών να καλύψουν τις ανάγκες τους με την εφαρμογή μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής και κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και διδακτικών προσεγγίσεων. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που εστιάζει στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και στους τρόπους προσέγγισης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αξιοποιήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών στη μάθηση (Βλάχου, 2018).

### **3.3 Προϋποθέσεις επίτευξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος απαιτείται μια αμοιβαία συνεργασία μεταξύ αυτών που σχετίζονται με την εκπαίδευση όπως των ιθυνόντων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, της σχολικής ηγεσίας, των μαθητών και των γονιών τους.

Για την υλοποίηση της συμπερίληψης, η έμπρακτη υποστήριξη της από την πολιτική ηγεσία αποτελεί βασική προϋπόθεση καθώς *«ο εκάστοτε σχολικός ηγέτης ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική που του επιβάλλεται μέσω νόμων»* (Αγγελίδης, 2011). Στη συνέχεια, η υλοποίηση της από την εκπαιδευτική ηγεσία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα ώστε η συμπεριληπτική

εκπαίδευση να μετατραπεί από όραμα και πρόκληση σε πραγματικότητα (Booth & Ainscow, 2011).

Απαραίτητη για ένα συμπεριληπτικό σχολείο που προωθεί την ισότητα στην εκπαίδευση είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές και μεθόδους που βελτιώνουν το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας πρέπει να καλύψουν την έλλειψη γνώσεων μέσω συνεχών επιμορφώσεων για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα των μαθητών (Glazzard, 2011). Μη επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συλλάβουν την έννοια της συμπερίληψης, την ανάγκη και τον τρόπο εφαρμογής της (Kochhar, West, & Taymans, 2000) με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανασφάλεια ως προς τον τρόπο χειρισμού της μεικτής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσεγγίσουν τους μαθητές τους για να εστιάσουν στα δυνατά και στα αδύνατα χαρακτηριστικά τους και να επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών τους ώστε να ενημερωθούν για το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο τους.

Βασικός παράγοντας αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου με κοινό παρονομαστή την παροχή ίσων ευκαιριών για συμμετοχή όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Η δημιουργία νέων και ευέλικτων Α.Π.Σ. για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες αλλά και να υπογραμμιστούν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με δυσκολίες αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του συμπεριληπτικού στόχου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Έρευνες σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία, έδειξαν ότι υπήρχαν κάποια κοινά στοιχεία που τα χαρακτήριζαν όπως δημιουργία συνεργασιών, κοινή ευθύνη, κοινούς στόχους και υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές (Βλάχου, 2018).

Ο ριζικός μετασχηματισμός αφορά , ωστόσο, τόσο τις προσεγγίσεις όσο και τις στρατηγικές ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Προκειμένου η διδασκαλία να γίνει αποτελεσματικότερη, μέσα από νέες μεθόδους και εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές απαιτείται η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, η εύκολη πρόσβαση ατόμων με Ε.ε.α./α. σε κατάλληλα σχεδιασμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. προγράμματα speech to text), η αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) κ.ά.



## Κεφάλαιο 4. Εκπαιδευτική ηγεσία

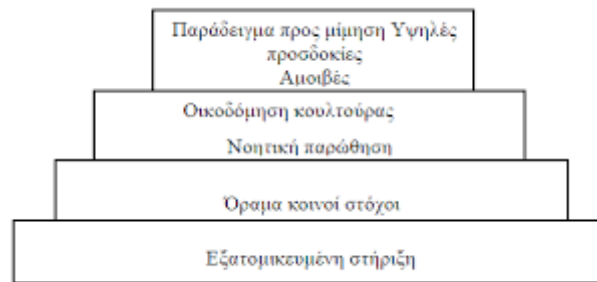
Στις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να εφοδιαστούν με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις υπάρχουσες και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναγκών (Πασιαρδής, 2014). Αρκετές μελέτες καταδεικνύουν ότι διευθυντές σχολείων που με ανεπαρκής εκπαίδευση στη διοίκηση ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς δυσκολεύονται να αντιληφθούν την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Daane, Beirne-Smith, & Latham, 2000). Ως εκ τούτου, στις Η.Π.Α. έχουν δημιουργηθεί επαγγελματικά πρότυπα για την προετοιμασία και την πιστοποίηση των σχολικών ηγετών. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας, με τον Ν. 128/2013, οι διευθυντές υποχρεώνονται σε μια συνεχή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εφόσον η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με Ε.ε.α./α. αποτελούν και δική τους ευθύνη.

Σύμφωνα με το Index For Inclusion (Booth & Ainscow, 2011), έναν οδηγό για τη συμπερίληψη που έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από τριάντα γλώσσες, οι τρεις διαστάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, πολιτικής και πρακτικών. Βασικός δείκτης για την εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών και πολιτικών αποτελεί η συμπεριληπτική προσέγγιση της ηγεσίας με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων με τη μάθηση (εκπαιδευτικούς, μαθητές).

Ως μοντέλο ηγεσίας ορίζεται ο τρόπος με τον οποίον ο σχολικός ηγέτης αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στη σχολική κοινότητα καθώς κι ο τρόπος με τον οποίον αξιοποιεί την εξουσία που κατέχει λόγω της θέσης του (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Σύμφωνα με τις σύγχρονες επιταγές, η σχολική ηγεσία διασπείρεται και διαμοιράζεται σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα (Gronn, 2003). Σύμφωνα με τον Harris et al (2007), η διασπορά της ηγεσίας οδηγεί σε ένα καλύτερο σχολείο. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, στη σύγχρονη εποχή επικρατούν δύο βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας:

- Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)
- Κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο ηγεσίας που «*χαρακτηρίζεται από οχτώ τομείς: όραμα, κοινοί στόχοι, εξατομικευμένη στήριξη, νοητική παρώθηση, διαμόρφωση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες απόδοσης, διαμόρφωση προτύπων, παράδειγμα προς μίμηση*» (Leithwood, Tomlinson, & Genge, Transformational School Leadership, 1996). Οι τομείς διαφαίνονται στην παρακάτω πυραμίδα τοποθετημένοι σε διαφορετικά επίπεδα.



Γράφημα 1. Μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 2000).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις των υφισταμένων τους για την εκπαίδευση και την κοινωνία εμπνέοντας τους (Bass & Avolio, 1994). Συνεπακόλουθα, αποτελούν πηγή έμπνευσης και πρότυπο για τους υφιστάμενούς τους για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος μέσω την συνεργασίας μαζί τους και την ύπαρξη μια σχολικής κουλτούρας.

Η καταναεμημένη ηγεσία αποτελεί ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας που δεν στηρίζεται αποκλειστικά στο ρόλο του διευθυντή αλλά εμπλέκει με κατανομή αρμοδιοτήτων όλα τα μέλη μια σχολικής κοινότητας. Πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο ο Αυστραλός ψυχολόγος Gibb το 1954 ώστε να αμβλύνει το μονοπώλιο του ενός ατόμου και να υπογραμμίσει τη δυναμική στις αρμοδιότητες των μελών μιας ομάδας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, κάθε σχολικό μέλος αναδεικνύει ηγετικές ικανότητες που κρίνονται ωφέλιμες στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στη σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης, 2012). Η ηγεσία κατανέμεται με τέτοιο τρόπο σε όλα τα μέλη της κοινότητας: διευθυντές, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ωστόσο, δεν αποτελεί μια απλή κατανομή ρόλων και ευθυνών. Απεναντίας, τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλληλεπιδρούν στοχεύοντας σε έναν κοινό σκοπό. Η διασπορά της ηγεσίας συνεπάγεται οφέλη για το σχολείο και οφέλη για τους μαθητές (Harris, 2007).

Σε πολλές χώρες (Αγγλία, Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία) υιοθετείται το συγκεκριμένο μοντέλο της κατανομής ηγεσίας καθώς η αποτελεσματικότητα του τεκμηριώνεται μέσα από την έρευνα (Harris & Muijs, 2003). Στη Σκανδιναβία, η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Harris, 2013).

Οι επιτυχημένοι ηγέτες προσαρμόζουν το στυλ ηγεσίας τους δεδομένων των συνθηκών συνδυάζοντας τόσο παραδοσιακές όσο και ρηξικέλευθες πρακτικές. Σε έρευνα του Αγγελίδη (2011), οι ηγέτες χρησιμοποιούσαν πιο συμπεριληπτικές προσεγγίσεις με τροποποίηση των στρατηγικών τους σύμφωνα με τις επικρατούσες συνθήκες των σχολικών μονάδων.

Σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρικό χαρακτήρα και διαφορετικές μεθόδους ηγεσίας. Σε κάποιες χώρες που στηρίζονται σε ανεξάρτητους προϋπολογισμούς, οι σχολικοί ηγέτες έχουν μεγαλύτερη αυτονομία ενώ σε άλλες χώρες με πιο συγκεντρωτικά συστήματα, οι σχολικοί ηγέτες εναρμονίζονται με τις υποδείξεις του εκάστοτε υπουργείου Παιδείας (Garcia-Moreno, Gertler, & Patrinos, 2020).

## **Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας.**

### **5.1 Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις της σχολικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α. στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, θα μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις της σχολικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι σε θέματα συμπερίληψης μαθητών με Ε.ε.α./α. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει μια συγκριτική μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις της σχολικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στη συμπερίληψη.

### **5.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εγείρονται και θα μελετηθούν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α.;

2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α.;
3. Ποιες είναι οι στάσεις της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α.;
4. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α.;

### **5.3 Ερευνητική μέθοδος**

Για την έρευνα της παρούσας εργασίας κρίνεται καταλληλότερη η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης προκύπτει από την ανάγκη για τη δημιουργία μιας ολιστικής εικόνας που να στηρίζεται σε διεθνή ερευνητικά δεδομένα (βιβλία, άρθρα, έρευνες, μελέτες) σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με Ε.ε.α./α. Σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Νόμου 3699 μαθητές με Ε.ε.α./α. θεωρούνται «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας: αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση) και αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Τέλος, οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας καθώς και οι μαθητές με μία ή και περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

## **Κεφάλαιο 6. Στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α. και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν.**

### **6.1. Στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α.**

Αναμφισβήτητα, η υλοποίηση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος εξαρτάται πρωτίστως από το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ένταξη των μαθητών με Ε.ε.α./α. Η συνύπαρξη των μαθητών με Ε.ε.α./α. με τους τυπικούς συμμαθητές τους επιτυγχάνεται από τις στάσεις που τηρούν και τις αντιλήψεις που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για τους διαφορετικούς μαθητές (Μεσσαριτάκης & Γουδήρας, 2013), (Avramidis & Norwich, 2002), (Avramidis & Kalyna, 2007). Σύμφωνα με βιβλιογραφικά δεδομένα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με την περιθωριοποίηση επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό στόχο για τα σχολεία όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον πλουραλισμό που παρουσιάζουν οι μαθητές ως πρόκληση κι όχι ως πρόβλημα. Η έρευνα έχει αποδείξει πως παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με αναπηρία έχουν ίσες εκπαιδευτικές ανάγκες με τους μαθητές χωρίς αναπηρία, η στάση τους στην ένταξη αυτών των ατόμων είναι αρνητική με αποτέλεσμα να επηρεάζει το αποτέλεσμα της ένταξης τους (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύσσουν δεξιότητες, να ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους που να προωθούν τη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.ε.α./α. καθώς και πετυχαίνουν συνεργασίες με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους γονείς και τους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία, μελετήθηκαν ποιες στάσεις τηρούν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α. κι αν είναι σύμφωνοι με αυτή. Ωστόσο, μελετήθηκε επίσης ο τρόπος που ο τύπος της αναπηρίας ή των διαφορετικών Ε.ε.α. των μαθητών επηρεάζει τη διαμόρφωση αυτών των στάσεων. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ποικίλλουν σε θετικές, αρνητικές, ουδέτερες στάσεις.

Στην μελέτη των Avramidis & Kalyna (2007) στη χώρα μας, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης αποτελεί συνιστώσα της επιτυχημένης εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε

ότι παρά τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, προέκυπταν απόψεις που επηρεάζονταν από τους διαφορετικούς τύπους αναπηρίας (εγκεφαλικές/νευρολογικές διαταραχές, αυτισμός, αισθητηριακές διαταραχές). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό και αισθητηριακές αναπηρίες (οράσεως και ακοής) σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τα ευρήματα κατέδειξαν σοβαρές δυσκολίες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τα γνωστικά και κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές με Ε.ε.α./α.

Οι αντιφατικές στάσεις που αναφέρονται σε αυτή την έρευνα – από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αλλά από την άλλη θεωρούν ότι η διαδικασία εξαρτάται από τη σοβαρότητα των «αναγκών» του μαθητή– δεν είναι σε καμία περίπτωση μοναδικές στην Ελλάδα. Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν σε μελέτες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 1958 και 1995 (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Σε έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συμπερίληψη είναι η απάντηση για να πάψουν τα άτομα με αναπηρία να ζουν στιγματισμένα στο περιθώριο. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό καθηγητών δηλώνει πως θα δέχονταν ένα παιδί με αναπηρία στην τάξη του, αν και θεωρεί πως το καλύτερο περιβάλλον θα ήταν ένα ειδικό σχολείο. Συμπερασματικά, προκύπτει πως υπάρχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία των μαθητών αλλά και την αναγκαιότητα της συμπερίληψής τους σε γενικά σχολεία.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Λίβανο (Khochen & Radford, 2012), παρατηρήθηκαν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, η συμπερίληψη μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες προκάλεσαν την επιφυλακτικότητα τους απέναντι σε αυτό τον τύπο αναπηρίας. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται σε έρευνα των Manropoulou & Padelidu (2000) που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Περίπου το μισό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ήταν θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό, ενώ την ίδια στιγμή ένα περίπου 40% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είχαν αντίστοιχη στάση έναντι της συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό. Τα ανωτέρω ευρήματα αφορούν τα αίτια του συνδρόμου και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών με ΔΕΠΥ έχουν μελετηθεί από τους Hepperlen et al. (2002) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, η προσαρμογή των μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη και οι σχολικές επιδόσεις τους ήταν

αποτέλεσμα των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών. Απεναντίας, σε έρευνες στην Ταϊλάνδη παρατηρείται διστακτικότητα στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ (Changrinit, Greaves, & Frydenberg, 2007). Σε μελέτη στην Οτάβα του Καναδά, οι Eriks-Brophy & Whittingham (2013) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν είχαν πρόβλημα να συμπεριλάβουν μαθητές με προβλήματα ακοής. Σε άλλη έρευνα, ο Sari (2007) συμπεραίνει ότι πιθανά προβλήματα θα μπορούσαν να αποφευχθούν εάν οι διευθυντές εστιάσουν στη επαρκή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού τους πριν οι μαθητές με προβλήματα ακοής ακολουθήσουν ενταξιακά προγράμματα.

## **6.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.**

Οι Avramidis & Norwich (2002) μελέτησαν έρευνες -που κάλυπταν το χρονικό διάστημα 1984-2000- σχετικές με τις στάσεις που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Στη συνέχεια, προσδιόρισαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και που σχετίζονται είτε με τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον είτε με τον μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές αυτές αφορούν το φύλο, την ηλικία, την διδακτική εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικότερα αλλά και την εμπειρία που έχουν με μαθητές με αναπηρία ειδικότερα, την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, την εκπαίδευση τους, τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διαδικασία της συμπερίληψης και τέλος, τις κοινωνικοπολιτικές τους πεποιθήσεις. Επιπρόσθετα, σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τα παιδιά αποτελεί το είδος και η βαρύτητα της αναπηρίας των μαθητών. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ε.Α. με κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών την εμπειρία από την εφαρμογή της συμπερίληψης, την εκπαίδευση των διδασκόντων και τους διαθέσιμους πόρους στη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Watkins, 2007).

Όσον αφορά τη δημογραφική μεταβλητή φύλο των εκπαιδευτικών τα ερευνητικά αποτελέσματα ποικίλουν. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με τη συμπερίληψη σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Ahmed, Sharma, & Deppler, 2012), (Sarris, Riga, & Zaragas, 2018) (Saloviita, 2020). Οι Avramidis & Norwich (2002) αποδίδουν το παραπάνω αποτέλεσμα στο γεγονός πως οι γυναίκες είναι

πιο ανεκτικές σε θέματα συμπερίληψης. Ωστόσο, καταλήγουν πως το φύλο δεν επηρεάζει τις πρακτικές συμπερίληψης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Ένας άλλος παράγοντας με διαφορετικά ευρήματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί η ηλικία. Σε αρκετές μελέτες βρέθηκε ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικότεροι να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικίας εκπαιδευτικούς (Anramidis, Bayliss, & Burden, 2000) (Saloviita, 2020). Ενώ, σε άλλες μελέτες, βρέθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Parey, 2019).

Αναμφίβολα, σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει κριθεί ότι είναι η διδακτική εμπειρία. Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (<14 έτη) έδειξαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (>14 έτη). Αυτό το αποτέλεσμα, ίσως, εξηγείται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη διδασκαλίας δεν είχαν την απαραίτητη εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης μαθητών με Ε.ε.α./α. (Vaz, et al., 2015). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Anramidis, Bayliss & Burden (2000), η διδακτική εμπειρία δε σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Από την έρευνα των Anramidis & Kalyna (2007) προκύπτει πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία με μονάδες ένταξης από τους εκπαιδευτικούς που είχαν πιθανώς μικρή ή καθόλου εμπειρία ένταξης. Η πρώτη ομάδα αισθάνθηκε επίσης πιο έτοιμη να διδάξει παιδιά με διαφορετικούς τύπους αναγκών σε μια «τάξη πλήρους ένταξης».

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι το υψηλότερο επίπεδο σπουδών είναι υποστηρικτικό στη συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό υποστήριζαν συμπεριληπτικές πρακτικές περισσότερο από εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο (Ahmed, Sharma, & Deppele, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Vaz et al (2015) δεν αποτελεί κανόνα πως οι εκπαιδευτικοί με εξειδικευμένες σπουδές και γνώσεις παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις προς την συμπερίληψη.

Επίσης, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στη γενική ή στην ειδική αγωγή επηρεάζει τη στάση τους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έδειξαν θετικότερη στάση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α.



διότι είναι περισσότερο καταρτισμένοι σε συμπεριληπτικές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς που δεν ειδικεύονται στην ειδική αγωγή (Hernandez, Hueck, & Charley, 2016). Επιπρόσθετα, η έρευνα της Saloviita (2020) εστίασε στις διαφορετικές απόψεις 1.764 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Σε γενικές γραμμές κατέληξε σε ουδέτερη στάση τόσο των εκπαιδευτικών γενικής όσο και ειδικής αγωγής. Μια ελαφρώς θετική στάση έδειξαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Το εύρημα αυτό σχετίζεται ίσως με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που θεωρούσαν ως επιπρόσθετο φόρτο εργασίας την εκπαίδευση των μαθητών με Ε.ε.α./α. Ταυτόχρονα, σχετίζεται με την ανασφάλεια τους να διδάξουν αποτελεσματικά σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. (Saloviita, 2020). Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίζονται σε έρευνα των Padeliadu & Lampropoulou (1997) στην Ελλάδα.

Όσον αφορά το είδος και τη βαρύτητα της αναπηρίας, οι Avramidis και Norwich (2002) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετικότερη στάση στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες σε σχέση με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές, μαθησιακές ή/και συμπεριφορικές αναπηρίες. Σε παρόμοια ευρήματα οδηγήθηκαν οι Alghazo και Naggar Gaad (2004) στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα με θετικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα όρασης. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί να συμπεριλάβουν μαθητές με νοητικές αναπηρίες, δυσκολίες συμπεριφοράς και προβλήματα ακοής.

Αυτό οφείλεται στην παγιωμένη αντίληψη που έχει εμφιλοχωρήσει στους χώρους της εκπαίδευσης ότι οι μαθητές μαθησιακές ή νοητικές αναπηρίες μέτριου έως σοβαρού βαθμού δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα του γενικού σχολείου σε αντίθεση με τα τους μαθητές που εμφανίζουν άλλα είδη αναπηρίας.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της μελέτης μας αναφέρεται στην επίδραση της κατάρτισης στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην συμπερίληψη. Η μελέτη μας αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με περαιτέρω κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και συμπερίληψης έχουν σημαντικά πιο θετική στάση από εκείνους με ελάχιστη ή καθόλου κατάρτιση σχετικά με την ένταξη. Για το σκοπό αυτό, οι Alghazo και Naggar Gaad (2004) προτείνουν την καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα με την διαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η ανωτέρω βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν «αρνητικές στάσεις». Αντίθετα, μπορεί να μην βλέπουν λύσεις σε προβλήματα που αισθάνονται ότι είναι εκτός της αρμοδιότητας ή του ελέγχου τους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί με σωστή καθοδήγηση και υποστήριξη μέσω προσεκτικών και καλά σχεδιασμένων μαθημάτων κατάρτισης μπορεί να επιδείξουν μεγάλη αλλαγή στάσης στη συμπερίληψη αυτών των μαθητών.

### **6.3. Στάσεις της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α./α.**

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές που ερευνούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των σχολικών ηγετών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας θεωρείται καθοριστικός για τη μετουσίωση ενός σχολείου συμπεριληπτικού με ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Guzman, 1997), (Ainscow & Kugellmass, 2004), (Praisner, 2003). Η θετική τους στάση αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες για την επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών (Avramidis & Norwich, 2002). Ο ρόλος «κλειδί» του διευθυντή ως άτομο που φέρει τη θεσμική ευθύνη συμβάλλει στην υλοποίηση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος στη σχολική του μονάδα που εργάζεται και επιβεβαιώνεται σε πολλές έρευνες όπως του Πασιαρδή (2014) και των Σαϊτή & Σαϊτής (2012). Ήτοι, ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου μέσω της επιρροής που ασκεί στα κίνητρα και στις συνθήκες εργασίας που επικρατούν. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα από τα προσωπικά του επιτεύγματα, την υποδειγματική στάση και τη συμπεριφορά του (Θεοφιλίδης, 2012).

Τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαίδευση κινεί το ενδιαφέρον των μελετητών, αν και οι έρευνες που εστιάζουν στη σχέση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας είναι σαφώς λιγότερες από εκείνες που εστιάζουν στη σχέση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, οι διευθυντές επιδεικνύουν θετικότερη στάση ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση παρά μια ουδέτερη ή αρνητική στάση.

Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται στις έρευνες των Hadjidakou και Mnasonos (2012) στην Κύπρο που κατέδειξαν θετική στάση των διευθυντών στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Οι διευθυντές υπογράμμισαν τα κοινωνικά οφέλη που

προκύπτουν από τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία έναντι των ακαδημαϊκών. Επιπλέον, οι διευθυντές υποστηρίζουν πως οφέλη προκύπτουν και στους μαθητές χωρίς αναπηρίες (Ramirez, 2006), (Praisner, 2003).

Ο Farris (2011) ερεύνησε τις στάσεις των διευθυντών σε γυμνάσια του Τέξας και εντόπισε θετικές στάσεις στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι διευθυντές εστίαζαν κυρίως στα οφέλη που προκύπτουν μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στη θετική επίδραση που ασκεί στους μαθητές με αναπηρία είτε απλής είτε βαριάς μορφής. Οι επιφυλάξεις τους αφορούσαν μόνο στη συμπερίληψη μαθητών με νοητική υστέρηση και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στον Δυτικό Καναδά (επαρχία της Αλμπέρτα) (Irvine, Lupart, Loreman, & McGhie-Richmond, 2010), οι διευθυντές που διηύθυναν σχολεία της υπαίθρου εφάρμοζαν αναπόφευκτα τη συμπερίληψη εφόσον αποτελεί βασική συνιστώσα του καναδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνακόλουθα, η στάση που τηρούσαν ήταν θετική επειδή δεν υπήρχε άλλη προτεινόμενη λύση. Η απουσία ειδικών σχολείων σε αγροτικές περιοχές από το εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά ωθεί τους διευθυντές να υιοθετήσουν μια μαθητοκεντρική φιλοσοφία, η οποία στηρίζεται στον ρόλο των διευθυντών να δημιουργήσουν ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Στη συγκεκριμένη έρευνα στον Καναδά, οι διευθυντές θεωρούν πως ένα συμπεριληπτικό σχολείο αντικατοπτρίζει την κοινωνία γενικότερα με όλες τις ετερότητες που την χαρακτηρίζει. Σε έρευνες στο Ισραήλ, οι διευθυντές εστίαζαν κυρίως στα κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ή χωρίς Ε.ε.α./α., δίχως να εστιάζουν στα ακαδημαϊκά οφέλη που μπορεί να προκύψουν από μια συμπεριληπτική προσέγγιση. Η στάση αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι ο διευθυντής απομακρύνεται από την τάξη και επομένως, όταν ένας μαθητής συμπεριλαμβάνεται ακαδημαϊκά, ο διευθυντής δεν αντιλαμβάνεται πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα ενός μαθητή όσο ένας εκπαιδευτικός. Ωστόσο, από την έρευνα αυτή προκύπτει πως οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων ακολουθούν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς από την ψήφιση του νόμου του 1988. Σε αντίστοιχες έρευνες του Χονγκ Κονγκ, οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρατούσαν ελαφρώς αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (Sharma & Chow, 2008), η οποία ερμηνεύεται από τη γενικότερη μέριμνα της Πολιτείας απέναντι στη εκπαιδευτική συμπερίληψη. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως αν το Γραφείο Εκπαίδευσης

είχε έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο στο έργο των διευθυντών, το συμπεριληπτικό εγχείρημα θα ήταν πιο εύκολο στην εφαρμογή του.

#### **6.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.**

Οι μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α. σχετίζονται με όλα τα μέλη μια σχολικής μονάδας και με την ίδια τη σχολική μονάδα (Annamidis & Norwich, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω έρευνες εστιάζουν στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μπορεί να ασκήσουν επίδραση στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας. Το είδος της αναπηρίας και η σοβαρότητα των Ε.ε.α. φαίνεται να είναι από τους παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον μαθητή. Σύμφωνα με έρευνες, Διευθυντές που διατηρούν στάση που προωθεί τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών, επηρεάζονται όμως από το μέγεθος της αναπηρίας των μαθητών (Avisar, Reiter, & Leyser, 2003).

Αρχικά, το ποσοστό της αναπηρίας και το είδος των μαθησιακών αναγκών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που αφορά τον ίδιο τον μαθητή. Αναλυτικότερα, μεγάλο ποσοστό των διευθυντών θεωρεί πως το γενικό δημόσιο σχολείο είναι πιο κατάλληλο για τους περισσότερους μαθητές με αναπηρία. Αυτό συνεπάγεται πως θεωρούν το ειδικό σχολείο αφορά κυρίως σοβαρότερες μορφές αυτισμού και διάχυτων σωματικών δυσκολιών και συναισθηματικών διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Hadjidakou και Mnasonos (2012), οι διευθυντές σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου ήταν πιο προετοιμασμένοι να συμπεριλάβουν στα γενικά σχολεία παιδιά με Ε.ε.α. ή συναισθηματικές διαταραχές σε σχέση με παιδιά με αυτισμό και νευρολογικές αναπηρίες. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα οι διευθυντές θεωρούν πως η κατηγορία μαθητών με κινητικές αναπηρίες μπορούν να φοιτήσουν καλύτερα σε ένα γενικό σχολείο.

Στο επίπεδο των διευθυντών, φαίνεται οι απόψεις και στάσεις των διευθυντών δεν επηρεάζονται από το δημογραφικό παράγοντα του φύλου (Ramirez, 2006). Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες (Hadjidakou & Mnasonos, 2012), οι γυναίκες φαίνονται πιο θετικές σε σχέση με τους άντρες στη συμπερίληψη όλων των μορφών αναπηρίας καθώς είναι πιο προετοιμασμένες σε όλα τα είδη αναπηρίας.

Όσον αφορά τον παράγοντα της ηλικίας, οι νεότεροι διευθυντές έχουν αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία παρόλο που δηλώνουν πιο έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με αναπηρία. Παράλληλα, διευθυντές με επιμορφώσεις ή σπουδές στην Ε.Α. ή με εμπειρία με παιδιά με αναπηρία, κρατάνε θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αντίθετα, διευθυντές με λιγότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας ως καθηγητές είχαν αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Η Ramirez (2006) μελέτησε δημοτικά σχολεία του Τέξας και κατέληξε πως οι διευθυντές με μικρή διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή έχουν λιγότερο ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Στην ίδια έρευνα, προέκυψε πως οι γνώσεις για τη νομοθεσία και τα προγράμματα της Ειδικής Αγωγής επηρεάζουν σημαντικά τη στάση των διευθυντών.

Τέλος, το μέγεθος του σχολείου αποτελεί μεταβλητή που ασκεί επίδραση μόνο στη διαμόρφωση στάσεων των διευθυντών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το μέγεθος του σχολείου και η στάση των διευθυντών παρουσιάστηκαν αντιστρόφως ανάλογα ποσά. Ειδικότερα, διευθυντές μικρών σε μέγεθος σχολείων διατηρούν θετικότερες στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω της ικανότητας τους να ελέγχουν λιγότερες και μικρότερες τάξεις. Δεν συμβαίνει, ωστόσο, το ίδιο σε μεγαλύτερα σχολεία καθώς οι διευθυντές δεν μπορούν να διαχειριστούν με τον ίδιο τρόπο περισσότερες και μεγαλύτερες τάξεις (Cohen, 2015). Οι προσωπικές εμπειρίες των διευθυντών στο σύνολο της καριέρας τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε σχολικές μονάδες της Αυστραλίας. Όταν οι εμπειρίες που είχαν αποκομίσει ήταν θετικές κι ευχάριστες, είχαν θετική επίδραση στη γενικότερη στάση των διευθυντών. Έτσι διευθυντές που είχαν θετικές εμπειρίες, θεωρούσαν πως η συμπερίληψη περιλαμβάνει αφενός, τα παιδιά με αναπηρίες και αφετέρου, οποιοδήποτε άτομο περιθωριοποιούταν λόγω πολιτισμικής, εθνικής και κοινωνικής καταγωγής. Παράλληλα, έρευνες σε σχολεία του Καναδά και της Φιλανδίας είχαν παρόμοια ευρήματα παρόλο που αφορούσαν σχολεία χωρών διαφορετικής ηπείρου. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα στις δύο χώρες παρουσιάζονται θετικές στάσεις των διευθυντών παρόλο το διαφορετικό πολιτικό και ιστορικό υπόβαθρο που τις χαρακτηρίζει. Ωστόσο, σε αυτήν την έρευνα οι διευθυντές εφάρμοσαν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στα τμήματα ένταξης κι όχι στις γενικές τάξεις (Jahnukainen, 2015).

Επιπλέον, σε έρευνα του Αγγελίδη (2011) οι διευθυντές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη εστιάζουν στις απόψεις των μαθητών και τις λαμβάνουν υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων.

## **Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα**

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις σχολικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α. όπως και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Για τον σκοπό της έρευνας και αφού πραγματοποιήθηκε η ανωτέρω σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι τα ακόλουθα: «Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α.», «Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α.», «Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α.» και τέλος, «Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε.α./α.»

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω της καθημερινής ενασχόλησης τους με τους μαθητές εφόσον σύμφωνα με (Howes, Davis, & Fox, 2009) είναι εκείνοι που θέτουν σε εφαρμογή τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πράξη. Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Όταν, ωστόσο, αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα λόγω εργασιακού βάρους και περιορισμένου χρόνου ή γνώσεων, τότε οι στάσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν.

Όσον αφορά το επόμενο ερώτημα της έρευνας, οι κυριότεροι παράμετροι που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο και τέλος, η ειδικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από μελέτες, νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε αντίθεση με τους ηλικιωμένους εκπαιδευτικούς (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000), (Saloviita, 2020). Αναμφισβήτητα, τα

νέα προγράμματα σπουδών βασικού πτυχίου παρέχουν στους εκπαιδευτικούς γνώσεις στην Ε.Α. Επίσης, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε σεμινάρια της Ειδικής Αγωγής και εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.ε.α./α..

Ένα άλλο εύρημα που συνδέεται ίσως με τον προηγούμενο παράγοντα αποτελεί η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση, εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (<14 έτη) έδειξαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (>14 έτη). Αυτό το αποτέλεσμα, ίσως, εξηγείται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη διδασκαλίας δεν είχαν την απαραίτητη εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης μαθητών με Ε.ε.α. (Vaz, et al., 2015).

Όσον αφορά την επιρροή που ασκεί το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στάσεων ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού είναι περισσότερο θετικοί να συμπεριλάβουν μαθητές με Ε.ε.α./α. (Ahmmed, Sharma, & Deppeleer, 2012). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα προσόντα όπως τις μεταπτυχιακές σπουδές ή τον διδακτορικό τίτλο, έχουν θετικότερη στάση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς διαθέτουν περισσότερα εφόδια για να πετύχουν το συμπεριληπτικό στόχο τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν θετικότεροι στην εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση των μαθητών με Ε.ε.α./α. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω του υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου που διαθέτουν συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Hernandez, Hueck, & Charley, 2016). Το εύρημα αυτό εξηγείται λόγω της εξειδίκευσης τους στη διαχείριση των μαθητών με συμπεριφορικές διαταραχές και συναισθηματικές δυσκολίες στην τάξη.

Από την έρευνα των Avramidis & Kalyna (2007) προκύπτει πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία με μονάδες ένταξης από τους εκπαιδευτικούς που είχαν πιθανώς μικρή ή καθόλου εμπειρία ένταξης. Η πρώτη ομάδα αισθάνθηκε επίσης πιο έτοιμη να διδάξει παιδιά με διαφορετικούς τύπους αναγκών σε μια «τάξη πλήρους ένταξης».

Ένα συμπέρασμα της έρευνας των Avramidis & Norwich (2002) είναι ότι τα στοιχεία σχετικά με τις μεταβλητές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς είναι ασυνεπή και κανένα από αυτά από μόνο του δεν θα μπορούσε να προβλέψει τη στάση των

εκπαιδευτικών. Καταληκτικά, οι ερευνητές προτείνουν την παροχή κατάρτισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως προτεραιότητα για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε προκύπτει πως οι στάσεις της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι θετικές (Morrissette, 2018), (Farris T. , 2011), (Irvine, Lupart, Loreman, & McGhie-Richmond, 2010), (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Το αποτέλεσμα αυτό εξηγείται ίσως, από το γεγονός ότι οι διευθυντές ασχολούνται περισσότερο με θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, η σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές να μην είναι η ίδια με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για τη ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον και στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Hadjikakou & Mnasonos, 2012), (Avisar, Reiter, & Leyser, 2003). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως στην πλειοψηφία των ερευνών υπογραμμίζονται τα κοινωνικά οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δίχως να τονίζονται τα ακαδημαϊκά οφέλη (Irvine, Lupart, Loreman, & McGhie-Richmond, 2010), (Farris T. , 2011), (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Η στάση αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι ο διευθυντής απομακρύνεται από την τάξη και επομένως, όταν ένας μαθητής συμπεριλαμβάνεται ακαδημαϊκά, ο διευθυντής δεν αντιλαμβάνεται πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα του όσο ένας εκπαιδευτικός.

Καταληκτικά, η συμπερίληψη μαθητών με Ε.ε.α./α. αφορά ιδιαίτερα τους διευθυντές, καθώς από τη θετική ή αρνητική τους στάση διακυβεύεται η πολιτική που θα εφαρμόσει ολόκληρη η σχολική μονάδα. Είναι κοινώς αποδεκτό πως ο διευθυντής βρίσκεται σε θέση «κλειδί» για την εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού εγχειρήματος μέσω «ενός σχολείου για όλους», ενός σχολείου με ίσες ευκαιρίες μάθησης (Πασιαρδής, 2014).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Irvine, Lupart, Loreman & McGhie-Richmond (2010) σε αγροτική περιοχή του Καναδά καθώς η συμπερίληψη των μαθητών με Ε.ε.α./α. στο γενικό σχολείο είναι μονόδρομος εφόσον δεν υφίστανται ειδικά σχολεία σε αγροτικές περιοχές. Οι διευθυντές αναπτύσσουν θετική στάση που προωθεί τη συμπερίληψη και ενισχύουν την αποδοχή όλων των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους. Στόχος των διευθυντών στη συγκεκριμένη επαρχία της Αλμπέρτα αποτελεί η δημιουργία ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς με γνώμονα τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει πως αρκετοί ερευνητές μελέτησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις της σχολικής ηγεσίας. Σύμφωνα



με τους Avramidis & Norwich (2002), αυτοί οι παράγοντες αφορούν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα.

Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών θεωρεί το γενικό δημόσιο πιο κατάλληλο για την πλειοψηφία των μαθητών με Ε.ε.α./α.. Ωστόσο, υποστηρίζουν πως για τις βαρύτερες περιπτώσεις αυτισμού και νευρολογικές αναπηρίες είναι λιγότερο προετοιμασμένοι για την συμπερίληψη τους στα γενικά σχολεία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Σε έρευνα του Farris στο Τέξας (2011) οι διευθυντές θεωρούν πως οι μαθητές με νοητική υστέρηση και σοβαρή συναισθηματική διαταραχή πρέπει να ακολουθήσουν πιο περιοριστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Από την ανωτέρω βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο βαθμός της αναπηρίας φαίνεται επιδρά στις στάσεις των διευθυντών (Avisar, Reiter, & Leyser, 2003).

Στο επίπεδο των διευθυντών, οι απόψεις και οι στάσεις των διευθυντών δεν επηρεάζονται από το φύλο, ενώ η ηλικία και η εμπειρία ασκούν μεγαλύτερη επίδραση σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως οι νεότεροι διευθυντές έχουν αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία παρόλο που δηλώνουν πιο έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με αναπηρία. Ωστόσο, αυτό δε συνεπάγεται ότι μόνον οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θα γίνουν διευθυντές που πραγματοποιούν το συμπεριληπτικό όραμα. Παράλληλα, διευθυντές με λιγότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας ως καθηγητές είχαν αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012), (Ramirez, 2006). Από τα παραπάνω προκύπτει πως το έλλειμμα εργασιακής εμπειρίας των νεότερων διευθυντών οφείλει να αντισταθμιστεί με επιμορφώσεις που θα αναπτύξουν τις διοικητικές τους ικανότητες.

Με αφετηρία τη θέση αυτή, διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις στην Ε.Α. είναι πιθανό να σχηματίσουν μια θετική άποψη και να καταδείξουν ως εκ τούτου θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε έρευνα του Farris (2011) προκύπτει πως οι γνώσεις των διευθυντών για τα προγράμματα αλλά και τη νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής σχετίζεται άμεσα με την διαμόρφωση της στάσης των διευθυντών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ομοίως, στην έρευνα των Avisar, Reiter & Leyser (2003), όλες οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς εφαρμόστηκαν άμα την εμφάνιση του νόμου 1988 στο Ισραήλ. Επιπρόσθετα, η σημασία της γνώσης της

νομοθεσίας για την Ε.Α. διαφαίνεται και σε έρευνες με αρνητική στάση των διευθυντών στη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.ε.α./α. (Sharma & Chow, 2008).

Επιπλέον, οι προσωπικές εμπειρίες των διευθυντών με μαθητές με Ε.ε.α. ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της άποψής τους για την συμπερίληψη. Η συχνότητα της επαφής τους με αυτά τα παιδιά επηρεάζει τη διαμόρφωση μιας θετικής άποψης για την συμπερίληψη. Η συχνή επαφή και καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές τους βοηθά να αντιληφθούν πως η συμπερίληψη αναφέρεται τόσο στα παιδιά με Ε.ε.α./α όσο και στα παιδιά που περιθωριοποιούνται λόγω πολιτισμικής, κοινωνικής ή εθνικής διαφοροποίησης.

Τέλος, το μέγεθος του σχολείου επηρεάζει την στάση των διευθυντών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το μέγεθος του σχολείου και η στάση των διευθυντών παρουσιάστηκαν αντιστρόφως ανάλογα ποσά. Ειδικότερα, διευθυντές μικρών σε μέγεθος σχολείων διατηρούν θετικότερες στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω της ικανότητας τους να ελέγχουν λιγότερες και μικρότερες τάξεις. Δεν συμβαίνει, ωστόσο, το ίδιο σε μεγαλύτερα σχολεία καθώς οι διευθυντές δεν μπορούν να διαχειριστούν με τον ίδιο τρόπο περισσότερες και μεγαλύτερες τάξεις (Cohen, 2015). Σύμφωνα με έρευνα των (Sharma & Chow, 2008), η επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντών και μαθητών αυξάνονται σε μικρά σχολεία με αποτέλεσμα να δικαιολογεί τη θετική τους στάση.

Τέλος, συγκρίνοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τη σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, προκύπτουν κάποια συμπεράσματα μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στο επίπεδο των διευθυντών των εκπαιδευτικών, παρατηρείται πως η ηλικία και η εμπειρία ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της στάσης τους στη συμπερίληψη σε σχέση με το φύλο τους. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη προκύπτει πως οι νεότεροι διευθυντές έχουν αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία παρόλο που δηλώνουν πιο έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με αναπηρία ενώ νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικότεροι να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πράξη σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000), (Saloviita, 2020). Από τα παραπάνω προκύπτει πως το έλλειμμα εργασιακής εμπειρίας των νεότερων διευθυντών οφείλει να αντισταθμιστεί με επιμορφώσεις που θα βελτιώνουν τις διοικητικές τους ικανότητες. Αντίστοιχα, μεγαλύτερης ηλικίας

εκπαιδευτικοί για να υλοποιήσουν το συμπεριληπτικό όραμα οφείλουν να επιμορφωθούν σε προγράμματα Ειδικής Αγωγής εφόσον σε προπτυχιακό επίπεδο δεν είχαν την ευκαιρία.

Με αφετηρία τη θέση αυτή, διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στην Ε.Α. είναι θετικότεροι να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές και να τις εφαρμόσουν στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν.

Αντίθετα, διευθυντές με λιγότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας ως καθηγητές είχαν αρνητική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Η Ramirez (2006) μελέτησε σε δημοτικά σχολεία του Τέξας και κατέληξε πως οι διευθυντές με μικρή διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή έχουν λιγότερο ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Στην ίδια έρευνα, προέκυψε πως οι γνώσεις για τη νομοθεσία και τα προγράμματα της Ειδικής Αγωγής επηρεάζουν σημαντικά τη στάση των διευθυντών. Ένα άλλο εύρημα που συνδέεται ίσως με τον προηγούμενο παράγοντα αποτελεί η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση, εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (<14 έτη) έδειξαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (>14 έτη). Αυτό το αποτέλεσμα, ίσως, εξηγείται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη διδασκαλίας δεν είχαν την απαραίτητη εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Vaz, και συν., 2015).

Τέλος, ο παράγοντας που αγορά το μέγεθος του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει μόνο την στάση των διευθυντών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση κι όχι των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής καλείται να επιτελέσει ένα πλήθος καθηκόντων όπως η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος της σχολικής μονάδας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Όσον αφορά το είδος και τη βαρύτητα της αναπηρίας, οι Avramidis και Norwich (2002) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικότερα στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες σε σχέση με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές, μαθησιακές ή και συμπεριφορικές αναπηρίες. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται σε επίπεδο διευθυντών όπου η σοβαρότητα της αναπηρίας φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις τους (Avisar, Reiter, & Leyser, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδειξαν θετικότερη στάση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.ε./α. διότι διαθέτουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία των μαθητών με Ε.ε.α./α. από τους συναδέλφους γενικής αγωγής

(Hernandez, Hueck, & Charley, 2016). Επιπρόσθετα, έρευνα της Saloviita (2020) σε 1.764 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής διατηρούσε ουδέτερη στάση. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μια ελαφρώς θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Το γεγονός αυτό εξηγείται από την δυσκολία των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης να επωμιστούν μεγαλύτερο εργασιακό βάρος. Τέλος, ένιωθαν ανασφαλείς στο να διδάξουν επαρκώς συγκριτικά με τους συναδέλφους Ειδικής Αγωγής. (Saloviita, 2020).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στην πλειοψηφία των ερευνών υπογραμμίζονται τα κοινωνικά οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δίχως να τονίζονται τα ακαδημαϊκά οφέλη (Irvine, Lupart, Loreman, & McGhie-Richmond, 2010), (Farris T. , 2011), (Hadjikakou & Mnasopoulos, 2012). Η στάση αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι ο διευθυντής απομακρύνεται από την τάξη και επομένως, όταν ένας μαθητής συμπεριλαμβάνεται ακαδημαϊκά, ο διευθυντής δεν αντιλαμβάνεται πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα του όσο ένας εκπαιδευτικός. Απεναντίας, ο διευθυντής εστιάζει στη συμπερίληψη των μαθητών σε κοινωνικό επίπεδο ενώ ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο ακαδημαϊκό επίπεδο.

## **Κεφάλαιο 8. Επίλογος**

Το σύγχρονο σχολείο είναι ικανό να υποστηρίξει τις αρχές της συμπερίληψης μετατρέποντας τα στελέχη του σε συμμάχους προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα νέα μοντέλα σχολικής ηγεσίας (όπως η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία) μετατρέπουν το κλασικό σχολείο σε ένα σύγχρονο σχολείο που παρέχει ισότητα σε όλους ανεξαιρέτους τους μαθητές (Θεοφιλίδης, 2012), (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Δεδομένου ότι η ηγεσία μπορεί να προέλθει από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, είναι απαραίτητη η σύμπνοια της στάσης που κρατάνε για ένα δημοκρατικότερο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς (Leithwood & Jantzi, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η στάση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ασκεί επίδραση σε όλα τα μέλη της εφόσον αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν τη στάση του. Επιπλέον, θα εμπνεύσει τη σχολική ομάδα θέτοντας υψηλούς και ομαδικούς στόχους και θα αναγνωρίσει την προσφορά των συναδέλφων του (Leithwood & Jantzi, 2000). Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να σέβεται και να τηρεί τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και να δημιουργεί στους

συναδέλφους του μια εικόνα της έννοιας της συμπερίληψης ενθαρρύνοντας κατάλληλες στάσεις και υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στις ευθύνες που αναλαμβάνουν (Praisner, 2003). Μέσω του παραδείγματος του, αγκαλιάζει όλους μαθητές δίνοντας τους την ευκαιρία να φοιτήσουν στο σχολείο της γειτονιάς τους και ενθαρρύνει τους συναδέλφους να εξελιχθούν.

Εν κατακλείδι, οι διευθυντές οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τη φιλοσοφία της συμπερίληψης καθώς από αυτούς κρίνεται η στάση των μελών της σχολικής μονάδας. Θετικές στάσεις επηρεάζουν το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## Αναφορές

1566/85, Ν. (1985). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ* .

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

Ainscow, M. (1995, November). *Nasen*. Ανάκτηση 04 20, 2024, από <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge.

Ainscow, M., & Kugellmass, J. (2004, November). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* , σσ. 133-141.

Alghazo, E. M., & Naggat Gaad, E. E. (2004, May 28). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British* , σσ. 94-99.

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003, October). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education* , σσ. 355-369.

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007, November). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* , σσ. 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education* , σσ. 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* , σσ. 277-293.
- Bass, J. B., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Booth, M., & Ainscow, T. (2002). *Enabling Education Network*. Ανάκτηση 04 20, 2024, από <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Carter W. Eric, Moss Colleen K., Asmus Jennifer, Fesperman Ethan, Cooney Molly, Brock Matthew E, Lyons Gregory , Huber Heartley B., Vincent Lori B. (2015, September-October). Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements. *TEACHING Exceptional Children* , σσ. 9-18.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). Attitudes, Knowledge, Concerns and Coping Strategies regarding inclusive education in a community of Thai Educators. *The first International conference on Educational Reform*. Thailand.
- Cohen, E. (2015). Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , σσ. 758-764.
- Daane, C., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education* , σσ. 331-339.
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf* , σσ. 63-97.
- Farris, T. (2011). *Texas High School Principals' Attitudes Towards The Inclusion Of Students With Disabilities In the General Education Classroom*. Doctoral Thesis: University of North Texas.

Farris, T. (2011, 04 23). Texas High School Principals' Attitudes Towards The Inclusion of Students With Disabilities In The General Education Classroom. University of North Texas: Doctoral thesis,.

Finkelstein, V. (1993). The commonality of disability. Στο J. Swain, V. Finkelstein, S. French, & M. Oliver, *Disabling barriers—Enabling environments* (σσ. 9-16). Open University Press: Sage Publications.

Garcia-Moreno, V. A., Gertler, P., & Patrinos, H. A. (2020). School-based management and learning outcomes. Στο V. A. Garcia-Moreno, P. Gertler, & H. A. Patrinos, *Community Participation with Schools in Developing Countries*. Routledge.

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning* , σσ. 56-63.

Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in An Era of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing.

Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education* , σσ. 125-134.

Guzman. (1997). Leadership for successful inclusive schools. A study of principal behaviors. *Journal of Educational Administration* , σσ. 439-450.

Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012, April). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research In Special Education Needs* , σσ. 66-81.

Harris, A. (2013, September). Distributed Leadership Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership* , σσ. 545-554.

Harris, A. (2007, July). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education* , σσ. 315-325.

Harris, A., & Muijs, D. (2003, January). Teacher Leadership: Principles and Practice. *Education Review* , σσ. 39-42.

Hepperlen, M., Clay, D., Henly, G., & Barke, C. (2002). Measuring teacher attitudes and expectations toward students with ADHD: Development of the Test of Knowledge About ADHD (KADD). *Journal of Attention Disorders* , σσ. 133-142.

Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* , σσ. 79-93.

Howes, A., Davis, S., & Fox, S. (2009). *Improving the context for inclusion: Personalising teacher development through collaborative action research*. London: Routledge.

- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010, May). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a rural school district. *Exceptionality Education International* , σσ. 70-88.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability and Society* , σσ. 59-72.
- Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education* , σσ. 139-153.
- Kochhar, C., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion: Strategies for a Shared Responsibility*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall, Merrill Education Publishers.
- Lampropoulou, V., & Padelidu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers on attitudes towards people with disabilities and inclusion. *Annals of the Deaf* , σσ. 26-33.
- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership*. Ανάκτηση από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000, May 1). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration* .
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational School Leadership. Στο K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart, *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σσ. 785-840). SpiegeLink.
- Mavropoulou, S., & Padelidu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism* , σσ. 173-183.
- Miskolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in Two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability* , σσ. 53-65.
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση από How to Write a Good College Application Essay: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education&region=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. . London: MacMillan.
- Parey, B. (2019, July). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education* , σσ. 199-211.



- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary schools principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Journal of Inclusive Education* , σσ. 535-552.
- Ramirez, R. (2006). *Elementary principals "attitudes toward inclusion of students with disabilities in the general education setting*. Doctoral Tthesis: Baylor University.
- Saloviita, T. (2020). Teacher Attitudes Towards the Inclusion of Students with Support. *Journal of Research in Special Educational Needs* , σσ. 64-73.
- Sari, H. (2007, September). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom Teachers Who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey. *Deafness & Education International* , σσ. 131-146.
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). H. School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research* , σσ. 182-194.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children* , σσ. 59-74.
- Sharma, U., & Chow, E. W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals towards integration education. *Asia Pacific Education Review* , σσ. 380-391.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου, *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO. (2008). Inclusive Education: The Way of the Future, International Conference on Education, 48th session. Geneva: UNESCO.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., και συν. (2015, August 28). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* , σ. 2015.
- Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006, January). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* , σσ. 379-394.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθηνά, Ζ.-Σ. (2011). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζ.-Σ. Αθηνά, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σ. 224). Αθήνα: Πεδίο.

Βλάχου, Α. (2018). Ανάκτηση 11 4, 2023, από <https://blogs.sch.gr/pekesipeir/files/2019/02/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%B5%CC%81%CE%BF-%CE%A03.1-%CE%91.%CE%92%CE%9B%CE%91%CE%A7%CE%9F%CE%A5.pdf>

Βλάχου, Α. (2006, 10 1). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education* , σσ. 39-58.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου, *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 65-92). Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και οι Εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική-Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Πολιτικής*. Αθήνα: Πεδίο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου. *Αυτονομία* .

Μεσσαριτάκης, Β., & Γουδήρας, Δ. (2013). Επισκόπηση της διαδρομής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσιδίου-Ηλιάδου, & Α. Γκαράνης, *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Αθήνα: Γράφημα.

Ν.1143/81. (1981). «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων». *ΦΕΚ* , άρθρο 1.

Ν.1566/85. (1985). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ* , Κεφάλαιο 1.

Ν.2817/2000. (2000). «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ* .

Ν.3699/2008. (2008). «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». *ΦΕΚ* .

Ο.Η.Ε. (2015). Sustainable Development Goals.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαϊτή, Ά., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο-Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χριστοφίδου, Ε., & Πασιαρδής, Π. (2006). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. *9ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 553-563). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χριστοφοράκη, Κ. (2008). *Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.