



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμπερίληψη στο Ελληνικό σχολείο: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με το συμπεριληπτικό σχολείο.

POST GRADUATE THESIS

Inclusive education in the Greek school: Perceptions and attitudes of general education teachers about the inclusive school.



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

**Αναστασία Μπελογιάννη
Anastasia Belogianni**

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Ερμιόνη Δελή
Ermioni Deli**

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2023



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



Department of Pedagogy



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

POST GRADUATE THESIS

Inclusive education in the Greek school: Perceptions and attitudes of general education teachers about an inclusive school.

Anastasia Belogianni
21564

FIRST SUPERVISOR
ERMIONI DELI

SECOND SUPERVISOR
OURANIA KONSTANTI

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 07/07/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ερμιόνη Δελή	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ουρανία Κωνσταντή	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αναστασία Μπελογιάννη του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 21564 φοιτήτρια του Διϋδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από 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».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή, την κατανόηση και τη στήριξη που έδειξαν στο πρόσωπό μου κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Επίσης, τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες μου, για τη συνδρομή τους στην πραγματοποίηση της έρευνας καθώς και τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του τμήματος για την πολύτιμη βοήθειά τους και ιδιαίτερα την Α' επιβλέπουσα, κυρία Δελή, που με τις γνώσεις και την καθοδήγησή της συντέλεσε στο να πραγματοποιηθεί επιτυχώς η διπλωματική μου εργασία.

Αφιερώσεις

Στους γιους μου, Σταύρο και Δημήτρη

Περίληψη

Εισαγωγή: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο σήμερα. Με ένα σημαντικό ποσοστό του Ελληνικού μαθητικού πληθυσμού να αντιπροσωπεύει παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία να διερευνηθεί ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς έχει αποδεχτεί ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και επίσης κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Αγωγής είναι προετοιμασμένοι στην πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν: α) οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα ως προς τον τύπο αναπηρίας ή τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, β) εάν οι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις στάσεις τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και γ) ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν τη διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο.

Μέθοδος: Πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 200 εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής που εργάζονται σε σχολεία της δημοτικής κοινότητας του 3^{ου} διαμερίσματος της πόλης του Ηρακλείου. Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Πολυδιάστατων Στάσεων προς την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale, MATIES) του Mahat (2008). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2023. Τα δεδομένα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του Στατιστικού πακέτου SPSS 25.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις των σχολείων και στην ισότιμη πρόσβασή τους στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, υπέδειξαν και ορισμένα εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης, οι ακατάλληλες κτιριακές υποδομές στις σχολικές μονάδες η έλλειψη ειδικού τεχνολογικού/υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης, η έλλειψη μόνιμων

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης κ.α. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, η εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής, η προσωπική εμπειρία έχοντας παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές ανάγκες/αναπηρία και η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους, βρέθηκε να σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν έχουν κάποια ειδικευση σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

Συμπεράσματα: Τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη κατάρτισης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει υποδεχτεί στην τυπική του τάξη μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθούν άμεσες παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες καθώς οι αίθουσες διδασκαλίας δεν είναι σχεδιασμένες για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, υπάρχει σοβαρή έλλειψη ειδικού τεχνολογικού/υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά και έλλειψη χρηματοδότησης και υποστήριξης από το κράτος.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

Introduction: Inclusive education is one of the biggest challenges facing education systems around the world today. By a significant percentage of the Greek student population representing children with different educational needs, special educational needs and/or disability, there is a growing concern to explore what are the attitudes of teachers towards inclusive education, as it has been accepted that the attitudes of teachers play an important role in the successful implementation of inclusive education and also whether teachers of General Education are prepared in the practical implementation of inclusive education.

Purpose: The purpose of this research is to investigate: a) the attitudes and perceptions of General Education teachers in primary education regarding inclusive education in general and in particular regarding the type of disability or the different educational needs of students, b) if the demographic and professional factors of teachers influence their attitudes towards inclusive education and c) what are the major obstacles to the implementation of inclusive education in the Greek school.

Method: A quantitative survey was conducted using an electronic questionnaire. The research sample consisted of 200 teachers of General Education who work in schools of the municipal community of the 3rd district of the city of Heraklion. The Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) by Mahat (2008) was used in the research questionnaire. The survey was conducted in June 2023. The survey data were coded and analyzed by the SPSS 25 Statistical Package

Results: The results of the research showed that the teachers of General Education in primary education generally have a positive attitude towards the inclusion of students with different educational needs, special education needs and/or disabilities in the general classes of schools. However, they pointed out some obstacles to the implementation of inclusive education such as the lack of specialized support staff, the inappropriate building infrastructures in the school units, the lack of special technological/logistical equipment, the lack of state funding, the lack of permanent special education teachers in general education schools etc. The demographic and professional characteristics of teachers such as gender, age, educational level, years of teaching experience, education/training in Special Education, personal experience of a child in the family or a relative with special needs/disability and the experience of teaching students with special educational needs and/or disabilities in their classroom was found to be related to teachers' attitudes. Also, most teachers who participated in the research do not have any specialization in Special Education.

Discussion: The findings indicate the need to train teachers in Special Education and Inclusive Education issues as the research had shown that most of the teachers had in their general class's students with disabilities and/or special education needs. Also, it is considered necessary to carry out immediate interventions in schools because classrooms are not designed for students with special educational needs and/or disabilities, there is a lack of special technological/logistical equipment and a lack of funding and support from the state.

Key words: inclusion, inclusive education, education without exclusions, people with disabilities and/or special educational needs, teachers, primary education.

Περιεχόμενα

[Ευχαριστίες](#)v

[Αφιερώσεις](#)vi

[Περίληψη](#)vii

[Abstract](#)ix

[Συντομογραφίες](#)xii

[Κατάλογος Πινάκων](#)xiii

[Κατάλογος Γραφημάτων](#)xiv

[Πρόλογος](#)1

[Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή](#)2

[Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση](#)5

[2.1 Ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης](#)5

[2.2 Διαδρομή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο](#)6

[2.3 Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης](#)8

[2.4 Εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης](#)10

[2.5 Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση](#)14

[2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση](#)16

[Κεφάλαιο 3°. Μεθοδολογία της έρευνας](#)19

[3.1. Σκοπός της έρευνας](#)19

[3.2. Μέθοδος της έρευνας](#)19

[3.3 Τεχνικές δειγματοληψίας της έρευνας](#)20

[3.4 Δείγμα της έρευνας](#)20

[3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων](#)21

[3.6 Εργαλείο της έρευνας](#)21

[3.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων](#)23

[3.7.1 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας - συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach](#)23

[3.7.2 Έλεγχος κανονικής κατανομής](#)24

[3.7.3 Περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση](#)24

[Κεφάλαιο 4° Αποτελέσματα της έρευνας](#)26

[4.1 Περιγραφική στατιστική](#)26

[4.1.1 Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών](#)26

4.1.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληψη μαθητών με διαφορετικούς τύπους αναπηριών31

4.1.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση32

4.1.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης34

4.2 Επαγωγική Στατιστική35

4.2.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το φύλο τους35

4.2.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την ηλικία τους36

4.2.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το μορφωτικό τους επίπεδο36

4.2.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή37

4.2.5 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τη σχέση εργασίας τους37

4.2.6 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την εκπαίδευση/κατάρτιση τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής38

4.2.7 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν παιδιά στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία38

4.2.8 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους39

Κεφάλαιο 5° Συμπεράσματα-Συζήτηση41

Αναφορές46

Παράρτημα55

Συντομογραφίες

ΑμεΑ: Άτομα με Αναπηρία

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΕΕΑ: Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ε.ε.α./α.: Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

ΕΣΑμεΑ: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΚΕΔΑΣΥ: Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

ΣΜΕΑΕ: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 23

Πίνακας 2 24

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (n26)

Πίνακας 4 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμια εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληψη μαθητών με διαφορετικούς τύπους αναπηριών (n32)

Πίνακας 5 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις του συνολικού σκορ στις απαντήσεις που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί στη κλίμακα στάσεων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και σε κάθε διάσταση της κλίμακας ξεχωριστά (n33)

Πίνακας 6 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα των στάσεων ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (n34)

Πίνακας 7 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (n35)

Πίνακας 8 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το φύλο τους (n36)

Πίνακας 9 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την ηλικία τους (n36)

Πίνακας 10 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το μορφωτικό τους επίπεδο (n37)

Πίνακας 11 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή (n37)

Πίνακας 12 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την σχέση εργασίας τους (n38)

Πίνακας 13 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (n38)

Πίνακας 14 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (n39)

Πίνακας 15 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν διδάξει στην τάξη τους σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (n39)

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους (n27)

Γράφημα 2 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους (n27)

Γράφημα 3 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο τους (n28)

Γράφημα 4 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας τους στην Γενική Αγωγή (n28)

Γράφημα 5 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας τους (n29)

Γράφημα 6 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση/κατάκριση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (n29)

Γράφημα 7 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς την διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις τάξεις τους (n30)

Γράφημα 8 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς το εάν έχουν κάποιο παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (n30)

Πρόλογος

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μοντέλο, που απαρτίζεται από τις αρχές της ισότητας, της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες μελέτες διερευνούν την αναγκαιότητα της συμπερίληψης στο Ελληνικό σχολείο καθώς στατιστικά αυξάνονται όλο και περισσότερο οι μαθητές και οι μαθήτριες που διαγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρίες.

Στη χώρα μας, η νομοθεσία δίνει το δικαίωμα να φοιτούν στη γενική τάξη της τυπικής εκπαίδευσης μαθητές και μαθήτριες που παρά τις μαθησιακές τους δυσκολίες ή τις διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή/και αναπηρίες, μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η φοίτηση τους εξαρτάται από τη διάγνωση που έχουν λάβει από τον αρμόδιο φορέα, το ΚΕΔΑΣΥ. Στη γενική εκπαίδευση, τα παιδιά με διάγνωση έχουν το δικαίωμα είτε να λάβουν εξατομικευμένη διδασκαλία, είτε να φοιτήσουν πέρα της γενικής τάξης στο τμήμα ένταξης της σχολικής τους μονάδας υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Το συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ισότιμα στην μαθησιακή διαδικασία, καταργώντας έτσι διακρίσεις και στερεότυπα. Το ερώτημα όμως που προκύπτει είναι εάν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης γνωρίζουν και είναι σε θέση να εφαρμόσουν έστω και κάποιες από τις βασικότερες αρχές της συμπερίληψης.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, τα τελευταία χρόνια συναντάμε στις τάξεις μας όλο και περισσότερα παιδιά που έχουν ανάγκη διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Το να μπορέσει ένας/μία εκπαιδευτικός να συμπεριλάβει σε μία τάξη 25 παιδιών έναν/μία μαθητή/τρια ή και περισσότερους/ες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, απαιτεί διαρκή επιμόρφωση και εξειδικευμένες γνώσεις ειδικά στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και της ειδικής αγωγής γενικότερα. Πέραν των προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που διοργανώνονται από το ΙΕΠ, δυστυχώς η συμπεριληπτική κουλτούρα αφήνεται στην κρίση του εκπαιδευτικού και στη διάθεσή του να εφαρμόσει καλές πρακτικές μέσω της ενταξιακής πολιτικής στην τάξη του. Παρά τα καταγεγραμμένα οφέλη της συμπερίληψης που θα παρουσιαστούν αναλυτικά μέσω βιβλιογραφικών πηγών, η έρευνα σκοπεύει να αναδείξει και κάποια από τα εμπόδια που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση του συμπεριληπτικού μοντέλου μέσα στην τάξη τους.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Οι αρχές της ειδικής αγωγής συναντώνται εδώ και πολλές δεκαετίες βιβλιογραφικά στην εκπαίδευση και την παιδαγωγική και εξακολουθούν να πλαισιώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η μεγάλη παραδειγματική αλλαγή στις σύγχρονες αντιλήψεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν η μετάβαση από τη διαφοροποίηση των μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Hamre, 2018). Αυτό προκύπτει από τις σπουδαίες διακηρύξεις όπως: η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1994), η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) και η Διακήρυξη του Ύντσεον (2015).

Ο ορισμός του Slee για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ευθυγραμμίζεται με τον ορισμό που χρησιμοποιείται στην πρόσφατη έκθεση της UNESCO για την Παγκόσμια Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης: *«Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην εξασφάλιση και διασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην πρόσβαση, την παρουσία, τη συμμετοχή και την επιτυχία στο τοπικό κανονικό σχολείο τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλεί τα σχολεία της γειτονιάς να οικοδομήσουν την ικανότητά τους να εξαλείψουν τα εμπόδια στην πρόσβαση, την παρουσία, τη συμμετοχή και την επίτευξη, προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχουν εξαιρετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και αποτελέσματα για όλα τα παιδιά και τους νέους»* (UNESCO, 2018, σελ. 8).

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αρκετές θετικές επιπτώσεις όχι μόνο στους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Ε.ε.α./α) αλλά και στους μαθητές που δε χρήζουν διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Τα οφέλη της συμπερίληψης αποτυπώνονται στο μαθητικό κοινό μέσω της εκπαιδευτικής αλλά κυρίως της κοινωνικής-συναισθηματικής σκοπιάς (Rujis & Peetsma, 2009; UNESCO, 2009, 2020; Hehir et al., 2016; Grütter et al., 2017; Kefallinou et al., 2020; Molina Roldán et al., 2021).

Παρά τη δυναμική που έχει αποκτήσει η συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από τις νομοθεσίες που έχουν καθιερωθεί πλέον σε όλο τον κόσμο, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καθορίζουν την επιτυχία της εφαρμογής της. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων χωρίς αποκλεισμούς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο καλά προετοιμασμένοι και συνειδητοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων και ποιες είναι οι στάσεις τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες που αποκαλύπτουν το γεγονός ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών, ειδικότερα οι

θετικές στάσεις ως προς την συμπερίληψη παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Sharma & Sokal, 2016; Boyle et al., 2020).

Διάφορες μετα-αναλύσεις μελετών έχουν δείξει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζονται από διάφορες δημογραφικές μεταβλητές όπως: το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη υπηρεσίας, η ειδικότητα και η βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν (De Boer, Jan Pijl & Minnaert, 2011; Orakci et al., 2016; Guillemot, Lacroix & Nocus, 2022; Linder et al., 2023).

Επίσης, μελέτες έχουν δείξει ότι διάφορα εμπόδια επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως: *«η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, πόρων, βοηθητικών συσκευών και λειτουργικών εγκαταστάσεων, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη υποστήριξης, το άγχος των εκπαιδευτικών, οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη κλπ.»* (Zwane & Malale, 2018; Mokaleng & Mowes, 2020; Alsolami & Vaughan, 2023; Jury et al., 2023). Τέτοια εμπόδια μπορεί να εξηγήσουν γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν μόνο εν μέρει και δεν εφαρμόζουν στην πράξη τις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού γιατί παρέχει τα θεμέλια της μελλοντικής μάθησης. Ένα δυνατό και ουσιαστικό ξεκίνημα στο δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της πιθανότητας ότι οι μαθητές θα συνεχίσουν να τα πηγαίνουν καλά σε μεταγενέστερα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή. Ο σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει ότι τα παιδιά διαπαιδαγωγούνται ολιστικά στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά (με ή χωρίς Ε.ε.α./α) έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τα κοινωνικά, γνωστικά, πολιτιστικά, συναισθηματικά και σωματικά τους ταλέντα στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών παίζουν οι εκπαιδευτικοί και έχει αναγνωριστεί διεθνώς ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως ο σημαντικότερος βασικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ότι αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Alvarez McHatton & McCray, 2007; Todorović, et al., 2011; Chiner & Cardona, 2013; Triviño-Amigo et al., 2022).

Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στην βιβλιογραφία, αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθένας από τους οποίους προσφέρει μια μοναδική προοπτική για το τι σημαίνει συμπεριληπτική διαδικασία και πώς μπορεί να επιτευχθεί.

Ο Ainscow (2005) ορίζει *«τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια διαδικασία αύξησης της συμμετοχής όλων των μαθητών στα σχολεία και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, μειώνοντας τον αποκλεισμό τους από αυτά τα περιβάλλοντα με σκοπό να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες τους»*. Ο Ainscow δηλαδή υποστηρίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί μια μετατόπιση από την εστίαση στον μεμονωμένο μαθητή σε μια εστίαση σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία δεν πρέπει μόνο να παρέχουν υποστήριξη σε μεμονωμένους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και να δημιουργούν ένα φιλόξενο και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον για όλους τους μαθητές.

Η UNESCO (2009) ορίζει *«τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των μαθητών μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής στη μάθηση, τους πολιτισμούς και τις κοινότητες και τη μείωση του αποκλεισμού από την εκπαίδευση»*. Η UNESCO τονίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, αλλά και τη διασφάλιση ότι οι μαθητές όλων των υποβάθρων και ικανοτήτων έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και συμμετοχή στις σχολικές τους κοινότητες.

Επιπροσθέτως, η Εθνική Ένωση Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (NASSET, 2021) ορίζει *«τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες που δίνει έμφαση στην πλήρη ένταξή τους στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και στην πρόσβασή τους στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης»*. Η NASSET τονίζει τη σημασία της παροχής υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, αντί του διαχωρισμού τους σε τάξεις ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τη NASSET, η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για την παροχή ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς και υποστήριξης για όλους τους μαθητές.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2021) ορίζει «τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια στρατηγική που διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες και τα προετοιμάζει για τη ζωή, την εργασία και την ιδιότητα του πολίτη». Ο ΠΟΥ υπογραμμίζει τη σημασία της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, σύμφωνα με τον ΠΟΥ, δεν αφορά μόνο την παροχή πρόσβασης στην εκπαίδευση αλλά και τη διασφάλιση ότι οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι για τη ζωή πέρα από την τάξη στην οποία δε θα υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός και στερεότυπα.

2.2 Διαδρομή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση δεν είναι μια πρόσφατη έννοια. Η «*Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού*» υιοθετήθηκε το 1989 και αναφέρεται συγκεκριμένα στα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες ορίζοντας ότι «*τα παιδιά με αναπηρίες πρέπει να έχουν πρόσβαση και να λαμβάνουν εκπαίδευση με τρόπο που ευνοεί το παιδί να επιτύχει την όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη και ατομική ανάπτυξη*» (άρθρο 23, United Nations, 1989).

Η πρώτη «*Παγκόσμια Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών με θέμα Εκπαίδευση για Όλους*» πραγματοποιήθηκε το 1990 στην Ταϊλάνδη (UNESCO, 1990) και ήταν μια απάντηση στις ανησυχίες σχετικά με τις ανισότητες στην εκπαίδευση, ανοίγοντας το δρόμο για άλλες διακηρύξεις και συμβάσεις. Όλες οι χώρες που εκπροσωπούνταν στη Διάσκεψη αυτή κλήθηκαν να διασφαλίσουν ότι όλοι οι πολίτες λαμβάνουν επαρκή και βασική εκπαίδευση αναφέροντας ότι «*κάθε άτομο, παιδί, έφηβος και ενήλικας μπορεί να επωφεληθεί από εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις βασικές του μαθησιακές ανάγκες*» (UNESCO, 1990, σελ. 3).

Τέσσερα χρόνια αργότερα, η «*Παγκόσμια Διακήρυξη για την Ειδική Αγωγή*» που πραγματοποιήθηκε το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας (UNESCO, 1994) αναγνώρισε τη σημασία της συμπερίληψης ατόμων με Ε.ε.α./α στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 1994, σελ.10). Έτσι, σηματοδοτήθηκε μια νέα αρχή για εκατομμύρια παιδιά που είχαν στερηθεί την εκπαίδευση και δημιουργήθηκε μια μοναδική ευκαιρία για ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής στο ευρύτερο πλαίσιο του κινήματος «Εκπαίδευση για Όλους».

Το κύριο βήμα προόδου του δικαιώματος των ΑμεΑ στην εκπαίδευση συνέβη το 2006 με την υιοθέτηση της «*Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των*

Ατόμων με Αναπηρία» όπου τα κράτη-μέλη που επικύρωσαν τη σύμβαση, εξασφαλίζουν ότι «α) τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, β) μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους στις κοινότητες στις οποίες ζουν, γ) παρέχεται εύλογη προσαρμογή των αναγκών του ατόμου, δ) θα λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και ε) θα παρέχουν εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης προκειμένου να μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, με σκοπό την πλήρη ένταξη τους» (άρθρο 24, παρ. 2, United Nations, 2006). Μέχρι σήμερα, έχει υπογραφεί από 165 χώρες και έχει επικυρωθεί από 186 χώρες εκ των οποίων μια από αυτές είναι και η Ελλάδα.

Το 2015, η «*Διακήρυξη του Ίντσεον με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών*» αναγνωρίζει τη σημασία της διασφάλισης μίας προσβάσιμης εκπαίδευσης και στον 4^ο στόχο «Ποιοτική Εκπαίδευση» αναφέρει ότι μέχρι το 2030 θα πρέπει να διασφαλιστεί «*μια ισότιμη και δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους*» (UNESCO, 2015, σελ. 25).

Στην Ελλάδα, το 1981 ψηφίστηκε για πρώτη φορά ο **Νόμος 1143/1981** για την Ειδική Αγωγή και αναγνώρισε ότι «*τα άτομα με ειδικές ανάγκες αξίζουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, κοινωνική ένταξη και προετοιμασία για την επιτυχή μετάβαση από το σχολείο στη ζωή*» (Στασινός, 1991, σελ. 237-239). Ο **Νόμος 1566/1985** προκάλεσε αντιδράσεις εφόσον κατηγορήθηκε ότι δεν ήταν τίποτε άλλο παρά μια ανασύνταξη/μεταγλώττιση του προηγούμενου νόμου. Για παράδειγμα «*τα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα*» (άρθρο 1, Νόμος 1143/1981.) αντικαθίσταται στο νέο νόμο με τη φράση «*τα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες*» (άρθρο 32, παρ. 1, Νόμος 1566/1985). Ακολουθεί ο **Νόμος 1824/1988** με τον οποίο θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές δημοτικών και γυμνασίων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και ο **Νόμος 1771/1988** με τον οποίο τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των ανάπηρων φοιτητών στα Α.Ε.Ι. της χώρας.

Σύμφωνα με τον νέο **Νόμο 2817/2000 «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»** για την Ειδική Αγωγή, στην Ελλάδα οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθήσουν: «*α) γενική τάξη σχολείου με εκπαιδευτική-παιδαγωγική υποστήριξη που παρέχεται από τον δάσκαλο της τάξης. Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης απευθύνεται σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, β) τυπική τάξη γενικού σχολείου με παροχή συντονισμένης και συνδυασμένης υποστήριξης από καθηγητή γενικής και ειδικής αγωγής (συνεκπαίδευση) εντός του Ιδρύματος Παράλληλης Υποστήριξης, γ) ειδικά οργανωμένες και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν εντός σχολείων*

γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, και δ) αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σχεδιασμένα για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες» (Σούλης, 2013, σελ. 33-34).

Στην Ελλάδα, οι μαθητές με Ε.ε.α./α που φοιτούν στην γενική και ειδική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (για το σχολικό έτος 2019-20) ανέρχονται σε 101.683 μαθητές αποτελώντας το 7% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας (ΕΣΑμεΑ, 2021). Σύμφωνα με τα στοιχεία της Δημοσίευσης του Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ, 2021) βρήκαν ότι: «οι μαθητές με Ε.ε.α./α που φοιτούν σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, υποστηρίζονται σε Τμήματα Ένταξης με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα σε ποσοστό 42,1% ενώ το υπόλοιπο 41,2% των μαθητών λαμβάνουν υποστήριξη μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Το 10,7% των μαθητών με Ε.ε.α./α στα γενικά σχολεία έχουν λάβει έγκριση για Παράλληλη Στήριξη». Παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει αρκετά χρόνια από το ξεκίνημα της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, σήμερα η πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απέχει πολύ από τη θεωρητική αποδοχή και η διαμόρφωση μιας ενιαίας και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους δεν ανταποκρίνεται στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Mantzikos & Lappa, 2023).

2.3 Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η βιβλιογραφία έχει αποδείξει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει διάφορα οφέλη. Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν συμπεριληφθεί στα σχολεία, σημείωσαν βελτίωση στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης καθώς γίνεται πιο παιδοκεντρική και επικεντρωμένη στην επίτευξη καλών μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ποικίλο φάσμα ικανοτήτων (UNESCO, 2009).

Μια προσεκτικά σχεδιασμένη παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνική-συναισθηματική τους ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και την αποδοχή από τους συνομηλίκους (UNESCO, 2020, σελ. 18).

Η συμπερίληψη διαφορετικών μαθητών μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του στίγματος, των στερεοτύπων, των διακρίσεων και της αποξένωσης στα σχολεία και τις κοινωνίες ευρύτερα. Πράγματι, η δήλωση και το πλαίσιο δράσης της Σαλαμάνκα υποστηρίζει ότι: «Τα κανονικά σχολεία με προσανατολισμό χωρίς αποκλεισμούς είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων κοινοτήτων,

οικοδόμησης μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και επίτευξης εκπαίδευσης για όλους» (UNESCO,1994, σελ.10) .

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν και να αποδεχτούν τις ικανότητες, τα ταλέντα και τις ανάγκες του άλλου. Αυτή η διαδικασία, μέσω της καλλιέργειας ουσιαστικών σχέσεων και φιλιών, μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές ικανότητες ενώ ταυτόχρονα χτίζει την κοινωνική συνοχή (Council of Europe, 2015).

Η Παγκόσμια Τράπεζα για την Παγκόσμια Αναπτυξιακή Έκθεση το 2012 σημειώνει ότι *«η δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση είναι ένας από τους πιο ισχυρούς μοχλούς για μια πιο δίκαιη κοινωνία» (World Bank, 2011).*

Επιπλέον, διάφορες πρόσφατες έρευνες εξέτασαν τον αντίκτυπο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Για παράδειγμα, σε μια μετα-ανάλυση των Kalambouka και συν. (2007) αναφέρεται ότι το 81% των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου σε μαθητές με αναπηρία σε τυπικές τάξεις αποτύπωσε είτε θετική είτε ουδέτερη επίδραση στους μαθητές χωρίς αναπηρίες. Σε μια άλλη μετα-ανάλυση των Hehir και συν. (2016, σελ. 26) από 280 μελέτες από 25 χώρες διαπιστώθηκε ότι συνολικά υπήρχαν αυξημένα οφέλη για τους μαθητές που εκπαιδεύονται σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και ότι αυτά τα οφέλη επεκτείνονται πέρα από τους ακαδημαϊκούς, δηλ. οφέλη για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, βρέθηκαν είτε ουδέτερα είτε θετικά οφέλη για τους μαθητές χωρίς αναπηρία.

Επίσης, οι Grütter και συν.(2017) ανέδειξαν μέσω των ερευνών τους, ότι είναι δυνατόν να δημιουργηθούν στενοί δεσμοί φιλίας και θετικές στάσεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μεταξύ μαθητών χωρίς αναπηρία και μαθητών με διάφορες μορφές αναπηρίας..

Οι Molina Roldán και συν. (2021) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ επωφελούνται από τη συμμετοχή σε διαδραστικές δραστηριότητες μάθησης με συνομηλίκους με ΕΕΑ με διαφορετικούς τρόπους: *«1) μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους, να αποδέχονται τις διαφορές και να αναγνωρίζουν διαφορετικές ικανότητες, δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες για ανάπτυξη νέων φιλιών. 2) μαθαίνουν για τις ικανότητες που σχετίζονται με το να βοηθούν άλλους να συμμετέχουν και να μαθαίνουν, να είναι υπομονετικοί και να κερδίζουν την ικανοποίηση βοηθώντας τους άλλους να μάθουν και να συμπεριφέρονται καλύτερα, και 3) επωφελούνται από τη γνωστική προσπάθεια που απαιτείται για να εξηγηθούν και από τις συνεισφορές συνομηλίκων με ΕΕΑ από τις οποίες μπορούν να μάθουν».*

Επομένως, οι προαναφερθέντες μελέτες αποδεικνύουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών, κοινωνικών,

συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων όχι μόνο σε παιδιά που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη, αλλά και σε παιδιά της τυπικής τάξης. Συνολικά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει πολλά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν όλοι οι μαθητές (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) με το να συνυπάρχουν απλά σε ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς.

2.4 Εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ανεξάρτητα όμως από τα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει η συμπεριληπτική εκπαίδευση, υπάρχουν και αρκετά εμπόδια για την επιτυχή εφαρμογή της:

Άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών. Ο Motitswe (2012, σελ. 39) αναφέρει ότι ένα από τα σοβαρότερα εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία συναντάται μέσα στο ίδιο το πρόγραμμα σπουδών και δεν είναι άλλο από την άκαμπτη μορφή του. Σε μελέτη του Zimba (2011, σελ. 53) καταγράφεται ότι το πρόγραμμα σπουδών που χρησιμοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες δεν προσαρμόστηκε στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ώστε να τους ενσωματώσει στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, σε έρευνα των Radojlovic και συν. (2022) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ανεπαρκή προγραμματισμό του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρίες, και θεώρησαν ότι κρίνεται απαραίτητη η εισαγωγή ειδικών προγραμμάτων σπουδών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι θα πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών, παράλληλα με την προσαρμογή του διδακτικού περιεχομένου στις ικανότητες αυτών των παιδιών και την εφαρμογή ενεργών, διαδραστικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, υπέδειξαν την αναγκαιότητα συνεχούς παροχής επαγγελματικής βοήθειας στον εκπαιδευτικό από ειδικούς παιδαγωγούς. Είναι προφανές ότι το άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών που δεν προσφέρει προσαρμογή, τροποποίηση ή εξατομίκευση αποτελεί εμπόδιο στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δεν καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με Ε.ε.α./α.

Ανεπαρκής κατάρτιση εκπαιδευτικών. Λόγω των ειδικών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν τα κατάλληλα αποτελέσματα. Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή κατάρτιση στη συμπερίληψη και πόσο πρόθυμοι είναι για επιμόρφωση. Σε μελέτη των Triviño-Amigo και συν. (2022) διαπίστωσαν ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η αρχική τους κατάρτιση είναι ανεπαρκής για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών. Επιπλέον, οι περισσότεροι από αυτούς δηλώνουν ότι η

συνεχής κατάρτιση, τους βοήθησε να βελτιώσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ότι θα ήταν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά μαθήματα για την συμπερίληψη. Σε άλλη μελέτη των Bamed και συν. (2011) διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί δεν είχαν γνώσεις και είχαν βασικές λανθασμένες αντιλήψεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και τις ανάγκες των παιδιών αυτών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Είναι προφανές λοιπόν, ότι η κατάρτιση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμπερίληψης σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς.

Έλλειψη υποστήριξης οικονομικών και υλικών πόρων. Η υποστήριξη μπορεί να οριστεί ως «*όλες οι δραστηριότητες που αυξάνουν την ικανότητα ενός σχολείου να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα*» (Mahlo, 2011, σελ. 54). Σε μια μελέτη του Najjingo (2009, σελ. 45) διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού επηρεάζει την πρόσβαση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό το φαινόμενο σχετίζεται άμεσα με την κακή μακροοικονομική πολιτική για τους πρόσθετους πόρους, όπως σύγχρονη τεχνολογία, ειδικό εξοπλισμό ειδικών εκπαιδευτικών, κ.λπ. καθώς και το υψηλό κόστος αυτών. Μόνο το 5-15% των παιδιών με αναπηρίες σε χώρες χαμηλού εισοδήματος έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές τεχνολογίες ή βοηθητικές συσκευές (Saebones et al., 2015). Είναι προφανές ότι η χρήση ακατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, η έλλειψη ψηφιακών εργαλείων καθώς και υποστηρικτικού υλικού επηρεάζουν αρνητικά τη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Έλλειψη κατάλληλων υποδομών. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες στα σχολεία λόγω της αδυναμίας πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες όπως μεταφορικές εγκαταστάσεις, χωρικοί σχεδιασμοί κ.λπ. Η Κιού (2019) αναφέρει για παράδειγμα ότι τα θρανία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν σχεδιαστεί για μετωπική διδασκαλία, γεγονός που καθιστά δύσκολο για έναν μαθητή με προβλήματα ακοής να ακολουθήσει τον δάσκαλο. Ακόμη και οι μαθητές με κινητικές δυσκολίες δυσκολεύονται να μπου σε μία τυπική τάξη. Το γεγονός αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική εμπειρία, την κοινωνική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση ταυτότητας των μαθητών με Ε.ε.α./α. Σε μελέτη της Κασσανδρινού (2018) βρέθηκαν σοβαρά προβλήματα προσβασιμότητας για μαθητές με Ε.ε.α./α. σε 166 γενικά δημοτικά σχολεία στην Ανατολική και Δυτική Θεσσαλονίκη (σχολικό έτος 2010-2011). Επίσης, ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι υποδομές στην Ελλάδα είναι ανεπαρκείς για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι η έλλειψη ακατάλληλων εγκαταστάσεων στα σχολεία που να ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, αποτελεί εμπόδιο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Οι εμπλεκόμενοι της σχολικής κοινότητας (διευθυντές, στελέχη διοίκησης, συντονιστές κ.α). Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτελούν εξίσου εμπόδιο για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην τάξη. Διάφορες μελέτες, έχουν αποκαλύψει ότι οι διευθυντές των σχολείων μπορεί να μην έχουν καλή κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, να έχουν λάβει περιορισμένη εκπαίδευση ή προετοιμασία για το πώς να διευθύνουν ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς (Daane, Beirne-Smith & Latham, 2000; Lampen, 2014).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο συμπεριληπτικό μοντέλο και γενικότερα σε κάθε μορφή αναπηρίας μπορεί να αφήσει ουσιαστικό αποτύπωμα στην πετυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη. (Cochran, 1998). Οι Glaubman και Lifshitz (2001) κατέγραψαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες. Αναδείχθηκαν και αρνητικές στάσεις ωστόσο ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ήπια νοητική υστέρηση. Οι Avramidis και Norwich (2002) ανέδειξαν στις έρευνές τους ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εντάξουν στις τάξεις τους μαθητές με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες αντίθετα με μαθητές που έχουν διαγνωστεί με νοητικές, μαθησιακές ή/και συμπεριφορικές αναπηρίες. Αυτό οφείλεται στην εντελώς λανθασμένη αντίληψη που κυριαρχεί στους χώρους της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στην κοινωνία ότι τα παιδιά με μέτριες έως σοβαρές μαθησιακές, ή νοητικές αναπηρίες δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν το πρόγραμμα της τυπικής τάξης αντιθέτως με τα παιδιά που έχουν κάποια μορφή αναπηρίας. Οι Alghazo και Naggat Gaad (2004) επίσης μελέτησαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στο να συμπεριλάβουν στις τάξεις τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυφλούς μαθητές. Ωστόσο, ήταν αρνητικοί ως προς την ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, δυσκολίες συμπεριφοράς και προβλήματα ακοής. Οι Lifshitz, Glaubman και Issawi (2004) ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις σχετικά τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ήπιες συναισθηματικές διαταραχές και μαθητές με προβλήματα όρασης και ακοής. Η χαμηλότερη βαθμολογία (που έδειξε μία πιο αρνητική στάση) παρατηρήθηκε στους μαθητές με νοητική υστέρηση, μέτριες/σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές αλλά και στους τυφλούς και κωφούς μαθητές. Οι Rakar και Kaczmarek (2010) μελέτησαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο υπέρ της συμπερίληψης μαθητών με σωματικές αναπηρίες και «ήπιες και μέτριες μαθησιακές δυσκολίες» παρά τους μαθητές με προβλήματα ακοής και όρασης. Οι Gebhardt και συν. (2011) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ένταξη μαθητών με νοητική υστέρηση στην τάξη δυσκολότερη σε σχέση

με την ένταξη μαθητών με κινητικά προβλήματα ή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι Hashmi και συν. (2017) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση να διδάσκονται οι μαθητές με προβλήματα όρασης και ακοής καθώς και άλλες «μικρές σωματικές αναπηρίες» σε κανονικές γενικές τάξεις ενώ βρέθηκε αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη των κωφών μαθητών.

Άγχος των εκπαιδευτικών. Σε μελέτη των Suwais και Alshahrani (2018) αναφέρουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση βρέθηκε να συσχετίζεται εν μέρει με το άγχος. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που βίωναν αυξημένα επίπεδα άγχους εμφάνισαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε μελέτη των Sukbunprant, Arthur-Kelly και Dempsey (2013) διαπίστωσαν ότι το άγχος αναφέρθηκε επανειλημμένα ως αποτρεπτικός παράγοντας για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι Galaterou και Antoniou (2017) διαπίστωσαν ότι οι δυσμενείς στάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται εν μέρει με το εργασιακό άγχος, καθώς οι λιγότερο θετικές στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέονται με υψηλά επίπεδα στρες.

Έλλειψη προσωπικού υποστήριξης. Σε πολλές χώρες, το προσωπικό υποστήριξης (συμπεριλαμβανομένων βοηθών δασκάλων, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών και φυσιοθεραπευτών) ενδέχεται να μην είναι διαθέσιμο στην τάξη. Αυτό το προσωπικό υποστήριξης μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Το ειδικό βοηθητικό προσωπικό διαθέτει τεχνικές γνώσεις και εξειδίκευση, που δύναται να παρέχει υποστήριξη όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος είναι τελικά υπεύθυνος για την εκπαίδευση όλων των μαθητών μέσα στην τάξη του. (Hayes & Bulat, 2017)

Η **συμμετοχή των γονέων** παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι ένα άλλο βασικό εμπόδιο για τη δημιουργία επιτυχημένων σχολείων χωρίς αποκλεισμούς και ανισότητες. Αποτελεί συχνό φαινόμενο, γονείς παιδιών χωρίς αναπηρίες να αντιστέκονται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούν την ενταξιακή κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον έχοντας την πεποίθηση ότι τα δικά τους παιδιά δε θα λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Daniel & King, 1997). Η συγκεκριμένη κατηγορία γονέων μπορεί επίσης να ανησυχεί και για την ασφάλεια των παιδιών τους, τις αντιλήψεις των άλλων μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και για την ποιότητα του προγράμματος σπουδών (Hanline & Halvorsen, 1989). Είναι προφανές λοιπόν, ότι εμπόδιο για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι και η έλλειψη της συμπεριληπτικής κουλτούρας του εκάστοτε κράτους.

Επομένως, οι προαναφερθέντες μελέτες συνοπτικά αναδεικνύουν ότι:

α) Το πρόγραμμα σπουδών οφείλει και πρέπει να προσαρμόζεται αλλά και να ενσωματώνει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές με γνώμονα τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

β) Η κατάλληλη αρχική κατάρτιση, συνεχής εκπαίδευση, επαγγελματική εξέλιξη και συνεχής πρόσβαση σε επαρκή υποστήριξη και συμβουλές υψηλής ποιότητας από εξειδικευμένο προσωπικό θα εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με αυτοπεποίθηση, γνώσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με Ε.ε.α./α.,

γ) Θα πρέπει να τροποποιηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα υλικά και οι πόροι που χρησιμοποιούνται στην τάξη, και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία οπτικών βοηθημάτων και ψηφιακών εργαλείων μάθησης που είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους,

δ) Είναι αναγκαίο να υπάρξουν νέες κατασκευές-ανακαινίσεις στις σχολικές μονάδες ή ακόμη και αγορά ειδικού εξοπλισμού που θα ενισχύσουν στην πράξη την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης,

ε) Κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των διευθυντών, των στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και των συντονιστών εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με την ενταξιακή πολιτική και τη συμπερίληψη,

στ) Η δημιουργία μιας κουλτούρας ένταξης στη σχολική κοινότητα θα φέρει την επιτυχή εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να γίνει με την εκπαίδευση του προσωπικού, των γονέων και των μαθητών σχετικά με τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την παροχή κατάρτισης και υποστήριξης σε όσους εργάζονται με μαθητές με Ε.ε.α./α. Τέλος, η θετική αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη και την αναπηρία θα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην πραγματοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

2.5 Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ο όρος στάση ορίζεται «ως μια ψυχολογική τάση του ατόμου να αξιολογεί μια οντότητα ή ένα αντικείμενο με ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο. Είναι ένα υποθετικό ψυχολογικό κατασκεύασμα, το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί σε σχετικές πεποιθήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές» (Eagly & Chaiken, 1993, σελ. 1). Σύμφωνα με τους Eagly και Chaiken (1993) οι στάσεις θεωρούνται ότι έχουν τρία συστατικά: «1) το γνωστικό στοιχείο αντανακλά τις γνώσεις, απόψεις ή αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με το αντικείμενο της στάσης, 2) το συναισθηματικό συστατικό

που εκφράζει τα συναισθήματα του ατόμου για το αντικείμενο της στάσης (αρέσκεια ή δυσαρέσκεια) και 3) το συστατικό της συμπεριφοράς που αναφέρεται στις τάσεις και προθέσεις της συμπεριφοράς του ατόμου».

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ξεχωριστές ανησυχίες σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε στην ενότητα 2.4) και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών μπορεί να συσχετιστούν αρνητικά με τη στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Jury et al., 2023).

Διάφορες μελέτες σημειώνουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό παράγοντα για την εφαρμογή οποιασδήποτε πρακτικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ότι οι θετικές στάσεις τους παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική εκπαίδευση των μαθητών με Ε.ε.α./α. στο γενικό σχολείο (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Sharma & Sokal, 2016; Boyle et al., 2020).

Έχει υπάρξει πληθώρα μελετών που εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση και βρέθηκαν διάφορα αποτελέσματα (θετικές, ουδέτερες και αρνητικές στάσεις). Παρακάτω, αναφέρονται διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο και αναφέρονται συγκεκριμένα στις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

Θετικές στάσεις: Αναδεικνύονται θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη **Γερμανία** (Hellmich et al., 2019), στην **Ελλάδα** (Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Sarris, Riga & Zaraga, 2018; Vasileiadis, Koutras & Dimitriadou, 2021) στην **Ιταλία** (Saloviita και Consegna's, 2019), στην **Κίνα** (Deng, 2008), στην **Κύπρο** (Batsiou et al., 2008), στο **Πακιστάν** (Hashmi et al., 2017), στη **Σλοβενία** (Štemberger και Kiswarday, 2018) και στην **Τουρκία** (Sakiz & Woods, 2014).

Ουδέτερες στάσεις: Υπάρχουν μελέτες όπου ανέδειξαν τις ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην **Αιθιοπία** (Moti et al., 2016), στη **Γερμανία** (Urton et al., 2015; Heyder et al., 2020;), στην **Γκανά** (Vanderpuye et al., 2020), στην **Ελλάδα** (Avramidis et al., 2019), στο **Ηνωμένο Βασίλειο** (Monsen et al., 2014), στην **Μποτσουάνα** (Mukhopadhyay, 2014), στη **Σαουδική Αραβία** (Alnahdi & Schwab, 2021) και τέλος στη **Φιλανδία** (Yada et al., 2022).

Αρνητικές στάσεις: Μελέτες κατέγραψαν αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην **Τουρκία** (Rakar & Kaczmarek, 2010) και στην **Κένυα** (Odongo et al., 2016).

2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Έχει υπάρξει πληθώρα ερευνητικών μελετών που εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα δημογραφικά, επαγγελματικά και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και βρέθηκαν διάφορα αποτελέσματα (συσχετίσεις και μη συσχετίσεις). Στην παρούσα ενότητα αναφέρονται τα ευρήματα διαφόρων μελετών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Φύλο. Αναφορικά με την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με τις στάσεις τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, σε αρκετές μελέτες αναδείχτηκε το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί του γυναικείου φύλου επέδειξαν θετικότερες στάσεις ως προς το συμπεριληπτικό μοντέλο διδασκαλίας αντιθέτως με το ανδρικό φύλο (Opdal, Wormæs & Habayeb, 2001; Vaz et al., 2015; Ahmmed et al., 2012; Sarris, Riga & Zaraga, 2018; Saloviita, 2020) ενώ σε άλλες μελέτες βρέθηκε ότι οι άνδρες έδειξαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τις γυναίκες (Alghazo & Naggat Gaad, 2004; Alquraini, 2012). Ωστόσο υπήρξαν και μελέτες όπου διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν είχε κάποια σημαντική επίδραση σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Parasuram, 2006; Rakar & Kaczmarek, 2010; Todorović et al., 2011; Blackman et al., 2012; Monsen et al., 2014; Singh, Kumar, Panchal & Singh, 2020; Alnahdi & Schwab, 2021; Radojlovic et al., 2022).

Ηλικία. Όσον αφορά την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με τις στάσεις τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, βρέθηκαν ποικίλα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε αρκετές μελέτες βρέθηκε ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί (γενικότερα <30 ετών) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση από τους μεγαλύτερους σε ηλικίας εκπαιδευτικούς (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014; Sarris, Riga & Zaraga, 2018; Monsen et al., 2014; Saloviita, 2020) ενώ υπήρξαν και μελέτες όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας διατηρούσαν πιο αρνητικές στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Parey, 2019). Επίσης, σε κάποιες μελέτες παρουσιάστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (>50 ετών) είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση από τους νεότερους συναδέλφους (Avramidis et al., 2019) ενώ αντιθέτως υπήρξαν και μελέτες όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών είχαν πιο αρνητικές στάσεις και χαμηλότερη προθυμία

να εργαστούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Vaz et al., 2015; Hwang & Evans, 2011). Τέλος, συναντώνται βιβλιογραφικά και μελέτες που αναδεικνύουν ότι οι ηλικίες των εκπαιδευτικών δεν έχουν κάποια συσχέτιση με τη στάση τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Radojlovic et al., 2022).

Μορφωτικό επίπεδο. Όσον αφορά την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με τις στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, σε μελέτες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο είχαν λιγότερο θετική στάση από τους συναδέλφους τους με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (Ahmmed et al., 2012) Οι Mukhopadhyay (2014) έδειξαν ότι οι απόφοιτοι σχολών ειδικής αγωγής ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους απόφοιτους παιδαγωγικών σχολών γενικής κατεύθυνσης.

Εργασιακή/Διδακτική Εμπειρία. Αναφορικά με την επίδραση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με τις στάσεις τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, σε αρκετές μελέτες βρέθηκε ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αυξάνονταν με τα έτη εργασιακής εμπειρίας (γενικότερα από >10 έτη) (Leung & Mak, 2010; Odo et al's, 2021) ενώ οι αρχάριοι δάσκαλοι (1-5 έτη) έδειξαν λιγότερο θετικές στάσεις από τους συναδέλφους τους με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (Palavan et al., 2018). Άλλες μελέτες ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη εμπειρίας (1-10 έτη) είχαν περισσότερες θετικές στάσεις από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη (Glaubman & Lifshitz, 2001; Alghazo & Naggar Gaad, 2004). Τέλος, υπήρξαν μελέτες στις οποίες παρατηρήθηκε ότι τα έτη εργασιακής εμπειρίας δεν βρέθηκε να σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Radojlovic et al., 2022).

Βιβλιογραφικές έρευνες ανέδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη παρελθοντική εμπειρία σε διδασκαλία μαθητών με Ε.ε.α./α., έχουν πιο θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών στις κανονικές τάξεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ποτέ εμπειρία με μαθητές με αναπηρίες στη γενική τους τάξη (Opdal, Wormæs & Habayeb, 2001; Avramidis & Kalyva, 2007; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007; Parey, 2019; Gyimah et al., 2011; Kurniawati et al., 2012; Ahmmed et al., 2012; Vasiliadis, Koutra & Dimitriadou, 2021). Ωστόσο, υπήρξαν και μελέτες οι οποίες κατέγραψαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπεριέλαβαν παλαιότερα στη γενική τους τάξη μαθητές με ε.ε.α/α, δεν άλλαξαν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Leung & Mak, 2010; Mukhopadhyay, 2014; Blackman et al., 2012; Monsen et al., 2014; Alnahdi & Schwab, 2021).

Ειδικότητα. Το πιο συχνά διαπιστωμένο αποτέλεσμα είναι η ευνοϊκότερη στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συμπεριληπτική εκπαίδευση λόγω του γεγονότος ότι διαθέτουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία των μαθητών με Ε.ε.α./α. (Pearson et al., 2003; Engelbrecht et al., 2013; Hernandez, Hueck & Charley, 2016).

Προσωπική εμπειρία με άτομα με Ε.ε.α./α. Διάφορες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συγγενή ή φίλο με αναπηρία έδειξαν πιο θετική στάση ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Subban & Sharma, 2006; Parey, 2019; Alnahdi & Schwab, 2021).

Κεφάλαιο 3^ο. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν: α) οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα ως προς τον τύπο αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, β) οι παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, και γ) οι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης καθίστανται ως εξής:

1) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

2) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τον τύπο αναπηρίας ή/και των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

3) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τα κυριότερα εμπόδια ως προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

4) Ποιοι είναι οι δημογραφικοί παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

3.2. Μέθοδος της έρευνας

Οι ερευνητικές μελέτες ταξινομούνται σε «*ποιοτική, ποσοτική μελέτη ή το συνδυασμό και των δύο, που ονομάζεται μελέτη μικτών μεθόδων*». Οι ποιοτικές μελέτες συγκεντρώνουν μη αριθμητικά δεδομένα, ενώ η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων (Creswell, 2013). Πολλοί μεταπτυχιακοί φοιτητές που διεξάγουν διπλωματική έρευνα χρησιμοποιούν την ποσοτική μέθοδο επειδή οι έρευνες και τα ερωτηματολόγια είναι από τις πιο εύκολες και αποτελεσματικές και δίνουν αριθμητικά δεδομένα τα οποία με τη χρήση στατιστικών αναλύσεων μπορούν να εξάγουν αξιόπιστα ευρήματα. Έτσι, στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η **ποσοτική έρευνα**, καθώς θεωρείται κατάλληλη για την εξέταση των άμεσων απόψεων των εκπαιδευτικών επειδή οι έννοιες της στάσης απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μετρήσιμες (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.3 Τεχνικές δειγματοληψίας της έρευνας

Οι τεχνικές δειγματοληψίας γενικά εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: «*με βάση τις πιθανότητες ή χωρίς πιθανότητες*». Η δειγματοληψία με βάση τις πιθανότητες διασφαλίζει ότι κάθε άτομο εντός του πληθυσμού-στόχου έχει ίσες ευκαιρίες να επιλεγεί ως αντικείμενο έρευνας. Συνηθέστερα, αυτό γίνεται μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία θα πρέπει να οδηγήσει σε ένα δείγμα ερευνητικών υποκειμένων που είναι παρόμοιο με τον πληθυσμό-στόχο. Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η **δειγματοληψία με βάση τις πιθανότητες** και συγκεκριμένα επιλέξαμε **την απλή τυχαία δειγματοληψία**, δηλαδή εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία που ανήκουν στο 3^ο δημοτικό διαμέρισμα (Δυτική κοινότητα) της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης.

3.4 Δείγμα της έρευνας

Η αρχική πρόθεση της ερευνήτριας ήταν να πραγματοποιηθεί η έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου. Κάτι τέτοιο ωστόσο θα ήταν χρονοβόρο και ίσως να μην υπήρχε και η ανάλογη ανταπόκριση λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετοχής που απαιτούσε η έρευνα. Έτσι μετά από την προτροπή της επιβλέπουσας καθηγήτριας, αποφασίστηκε να περιοριστεί το δείγμα της έρευνας σε μία μικρότερη γεωγραφική κλίμακα. Η ερευνήτρια μέσω της ιστοσελίδας του Δήμου Ηρακλείου, κατέγραψε τα δημοτικά διαμερίσματα στα οποία χωρίζεται ο δήμος. Εντόπισε τα σύνορα του κάθε διαμερίσματος και μέσω της ιστοσελίδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου αναζήτησε τα δημοτικά σχολεία που ανήκουν στο κάθε διαμέρισμα. Για την παρούσα έρευνα, επιλέχτηκε τυχαία το 3^ο δημοτικό διαμέρισμα (Δυτική Κοινότητα) στο οποίο ανήκουν 11 δημοτικά σχολεία. Προκειμένου να γίνει γνωστό πόσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνολικά σε αυτά τα σχολεία, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η απάντηση που της δόθηκε ήταν ότι θα έπρεπε να συλλεγούν τέτοιου είδους λεπτομέρειες μέσω των διευθυντών της κάθε σχολικής μονάδας για την οποία ενδιαφερόμαστε. Με τη βοήθεια του διευθυντή του σχολείου στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια, συλλέχθηκαν τα στοιχεία που απαιτούνταν και διαπιστώθηκε ότι στα 11 δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής(συστεγαζόμενα και μη) που ανήκουν στο 3^ο δημοτικό διαμέρισμα Ηρακλείου, εργάζονται το τρέχον σχολικό έτος 295 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι και αναπληρωτές). Συγκεντρώθηκαν 200 απαντημένα ερωτηματολόγια τα οποία και αποτελούν το δείγμα της παρούσης έρευνας.

3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων διακρίνονται σε: «προσωπικές συνεντεύξεις, τηλεφωνικές, ταχυδρομικές ή ηλεκτρονικές (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δημοσκοπήσεις στο διαδίκτυο ή γραπτό μήνυμα)». Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η **ηλεκτρονική μέθοδος** όπου η ερευνήτρια έστειλε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων του 3^{ου} δημοτικού διαμερίσματος Ηρακλείου ζητώντας να προωθηθεί στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών. Σε επικοινωνία της ερευνήτριας με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Ηρακλείου με σκοπό να ζητηθεί άδεια για την αποστολή των ερωτηματολογίων, διευκρινίστηκε από την υπηρεσία ότι εφόσον οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων είναι δημόσια αναρτημένες στην ιστοσελίδα της διεύθυνσης, δεν απαιτείται γραπτή έγκριση από μεριάς τους. Στο εισαγωγικό σημείωμα που συνόδευε τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου υπάρχουν λεπτομερείς οδηγίες και διευκρινήσεις για την συμπλήρωσή του. Επισημαίνεται επίσης, ότι η συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν μόνο για επιστημονικούς σκοπούς και ότι οι απαντήσεις είναι ανώνυμες. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας συμπληρώθηκαν εθελοντικά από τους εκπαιδευτικούς και ο χρόνος που αναμένονταν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 10 λεπτά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2023.

3.6 Εργαλείο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται μόνο από ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου δίνουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει επιλογή από τις απαντήσεις που προσφέρονται. Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) χωρίστηκε σε τρεις ενότητες:

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου με τίτλο «**Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**» περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις όπως: φύλο, ηλικία, επίπεδο μορφωτικής εκπαίδευσης, έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή, σχέση εργασίας, επιμόρφωση/κατάρτιση στην Ειδική αγωγή, προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία, και εμπειρία με συγγενικό άτομο που είχε οποιοδήποτε τύπο αναπηρίας. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις επιλέχθηκαν με σκοπό να διαπιστωθεί αν τα ευρήματά μας συμφωνούν ή έρχονται αντιμέτωπα με τα ευρήματα άλλων βιβλιογραφικών μελετών τα

οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα 2.6 και αν υπάρχει συσχέτιση ή όχι αυτών των χαρακτηριστικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου με τίτλο **«Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες ή διάφορες ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις σχολείων»** περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις εκ των οποίων η κάθε μία αποτελείται από δηλώσεις. Η 10^η ερώτηση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 10 δηλώσεις όπου διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη/ένταξη των ακόλουθων μαθητών στις γενικές τάξεις σχολείων σύμφωνα με 10 τύπους αναπηριών. Οι δηλώσεις της κλίμακας απαντώνται με 5βαθμη κλίμακα Likert ως εξής: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, συμφωνώ, ουδέτερος/η, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Η 11^η ερώτηση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την «Κλίμακα στάσεων για τη συμπερίληψη» όπου χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Πολυδιάστατων Στάσεων προς την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale, MATIES) του Mahat, (2008). Η κλίμακα περιλαμβάνει 16 δηλώσεις και κατηγοριοποιούνται σε 3 διαστάσεις: Γνωστική, Συναισθηματική και Συμπεριφορική. Η γνωστική διάσταση αφορά στις αντιλήψεις ή πεποιθήσεις, η συναισθηματική διάσταση αφορά στις αισθήσεις και συναισθήματα και η συμπεριφορική διάσταση αφορά στην πρόθεση του εκπαιδευτικού να συμπεριφερθεί ή να δράσει με συγκεκριμένο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψιν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση για τους μαθητές που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν προβλήματα. Οι δηλώσεις της κλίμακας απαντώνται με 6βαθμη κλίμακα Likert ως εξής: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ αρκετά, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ αρκετά, συμφωνώ απόλυτα. Βάσει του αθροίσματος του συνόλου των επιμέρους ερωτήσεων υπολογίζεται και το συνολικό σκορ του εργαλείου μέτρησης. Το υψηλότερο σκορ είναι 96 και το χαμηλότερο σκορ είναι 16. Οι υψηλότερες τιμές σχετίζονται με τις θετικές στάσεις (Mahat, 2008). Οι ερωτήσεις που επιλέχτηκαν βασίζονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ενότητας 2.4 στην οποία μελετήθηκαν και καταγράφηκαν μέσω ερευνών οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο συμπεριληπτικό μοντέλο και γενικότερα σε διάφορες μορφές αναπηρίας. Επίσης, μέσω των ερωτήσεων του δεύτερου μέρους, πρόθεσή μας ήταν να αναδειχτούν οι θετικές, ουδέτερες ή αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να διαπιστωθεί εάν υπάρχει συσχέτιση με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Sharma & Sokal, 2016; Boyle et al., 2020; Jury et al., 2023).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου με τίτλο **«Εμπόδια της Συμπεριληπτική εκπαίδευσης»** περιλαμβάνει μια ερώτηση που αποτελείται από 9 δηλώσεις και διερευνά τις

απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Η επιλογή των ερωτήσεων σχετικά με τα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασίστηκε στα πρόσφατα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης τα οποία αναφέρονται λεπτομερώς στην ενότητα 2.4. Οι δηλώσεις της κλίμακας απαντώνται με 5βαθμη κλίμακα Likert ως εξής: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, συμφωνώ, ουδέτερος/η, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα.

3.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25. Αρχικά, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα σε ένα αρχείο excel και κατόπιν εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, όπου και κωδικοποιήθηκαν.

3.7.1 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας - συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach

Στις έρευνες κοινωνικών επιστημών είναι απαραίτητη η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης της μελέτης. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμά τη συνέπεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις ενός ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμάται με τον δείκτη Cronbach Alpha και λαμβάνει τιμές από το 0 έως το 1. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας, το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Τιμές μεγαλύτερες του 0.7 θεωρείται αποδεκτή-καλή αξιοπιστία, τιμές από 0.8-0.89 θεωρείται πολύ καλή αξιοπιστία και τιμές μεγαλύτερες του 0.9 θεωρείται άριστη αξιοπιστία.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα (δείγματος $n=200$) του δείκτη αξιοπιστίας cronbach alpha στο συνολικό ερωτηματολόγιο που είναι $\alpha=0,929$ και σημαίνει άριστη αξιοπιστία. Εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας cronbach alpha σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha στην ενότητα «Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών στις γενικές τάξεις των σχολείων με βάση τον τύπο αναπηρίας» είναι $\alpha=0,952$ σημαίνοντας άριστη αξιοπιστία. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha στην ενότητα «Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις των σχολείων» είναι $\alpha=0,818$ δηλώνοντας πολύ καλή αξιοπιστία. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha στην ενότητα «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» είναι $\alpha=0,861$ και δηλώνει πολύ καλή αξιοπιστία.

Πίνακας 1 Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Αριθμός δηλώσεων	Cronbach's Alpha	Αξιοπιστία
------------------	------------------	------------

Συνολικό ερωτηματολόγιο	35	,929	άριστη
Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών στις γενικές τάξεις των σχολείων με βάση τον τύπο αναπηρίας	10	,952	άριστη
Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις των σχολείων (Κλίμακα Πολυδιάστατων Στάσεων προς την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση)	16	,818	πολύ καλή
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	9	,861	πολύ καλή

3.7.2 Έλεγχος κανονικής κατανομής

Ελέγχθηκε η ποσοτική μεταβλητή που προέκυψε από το άθροισμα ή μέσο όρο των απαντήσεων της κλίμακας Πολυδιάστατων Στάσεων προς την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση εάν έχει έλεγχο κανονικής κατανομής προκειμένου να εφαρμόσουμε αντίστοιχα παραμετρικά τεστ ή μη παραμετρικά τεστ στην επαγωγική στατιστική. Για μέγεθος δείγματος μεγαλύτερο του >50 ελέγχουμε το Kolmogorov-Smirnov. Τα αποτελέσματα του πίνακα 2, δείχνουν ότι η μεταβλητή *στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ή προβλήματα* ($p=0,000<0,05$) δεν ακολουθεί κανονική κατανομή οπότε θα εφαρμόσουμε μη παραμετρικά τεστ.

Πίνακας 2 Έλεγχος κανονικής κατανομής (Tests of Normality)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις των σχολείων	,174	200	,000	,933	200	,000

a. Lilliefors Significance Correction

3.7.3 Περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση

Στην στατιστική ανάλυση της παρούσας μελέτης εφαρμόσθηκε η περιγραφική και επαγωγική στατιστική.

Στην περιγραφική στατιστική παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας, με την μορφή των συχνοτήτων και των σχετικών συχνοτήτων (%) ή με μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις, αλλά επίσης και με γραφικές παραστάσεις.

Η επαγωγική στατιστική εφαρμόστηκε, προκειμένου να απαντηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, δηλαδή εάν υπάρχει συσχέτιση/επίδραση της μιας μεταβλητής σε μια άλλη. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα του εκάστοτε στατιστικού ελέγχου, αν η p-value του στατιστικού ελέγχου που εφαρμόστηκε είναι μεγαλύτερη του 0,05 δεχόμαστε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών ενώ εάν η p-value είναι μικρότερη του 0,05 δεχόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε το 0,05.

Για τις συσχετίσεις των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ποσοτική μεταβλητή «στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ή προβλήματα» εφαρμόστηκαν τα μη παραμετρικά τεστ όπως τα Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis.

Κεφάλαιο 4^ο Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Περιγραφική στατιστική

4.1.1 Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

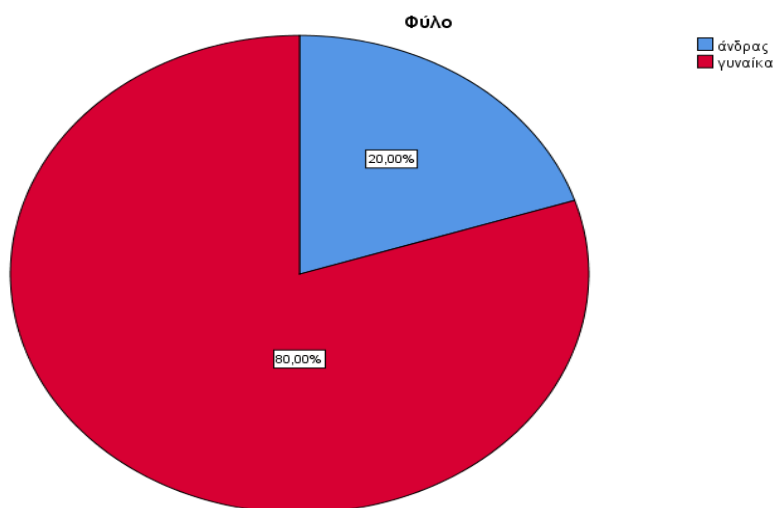
Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά 200 εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής που εργάζονται το τρέχον σχολικό έτος στα 11 δημοτικά σχολεία που ανήκουν στο 3^ο δημοτικό διαμέρισμα (Δυτική κοινότητα) της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης.

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (n=200)

		Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	40	20
	Γυναίκα	160	80
Ηλικία	Έως 30 ετών	18	9
	31-40 ετών	53	26,5
	41-50 ετών	74	37
	51-60 ετών	44	22
	61 ετών και άνω	11	5,5
Μορφωτικό Επίπεδο	ΑΕΙ	115	57,5
	Μεταπτυχιακό	84	42
	Διδακτορικό	1	0,5
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	160	80
	Αναπληρωτής/τρια	40	20
Έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή	0-5 έτη	22	11
	6-10 έτη	21	10,5
	11-20 έτη	85	42,5
	21 και άνω έτη	72	36
Έχετε εκπαιδευτεί/καταρτιστεί σε θέματα Ειδικής Αγωγής;	Ετήσιο σεμινάριο	66	33
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	32	16
	Δεν έχω ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	102	51
Έχετε παιδιά στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες;	Ναι	43	21,5
	Όχι	157	78,5
Παρακολούθηση Έχετε διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην τάξη σας;	Ναι	158	79
	Όχι	42	21

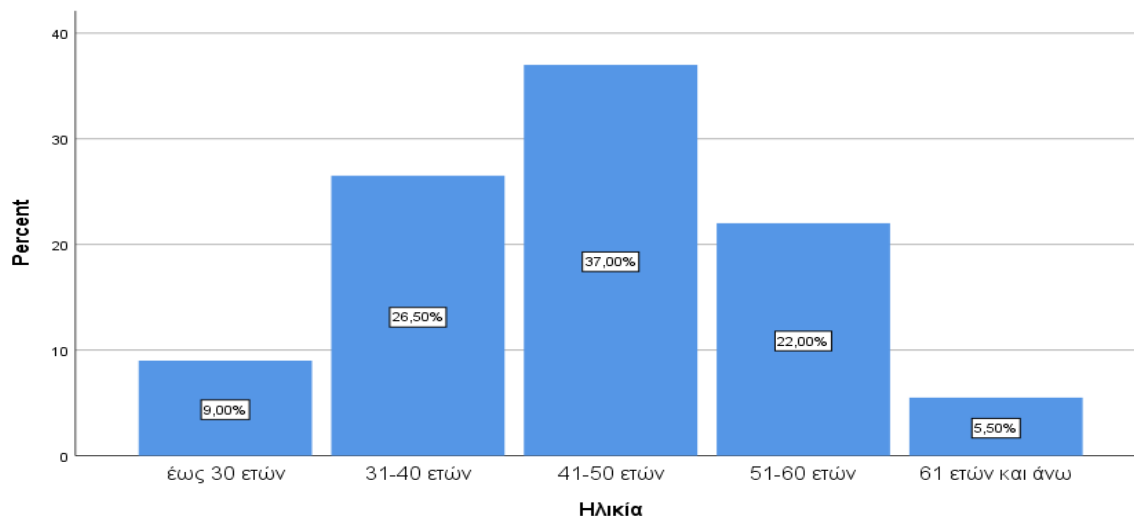
Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 200 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής εκ των οποίων οι 160 εκπαιδευτικοί (80%) είναι γυναίκες και οι 40 εκπαιδευτικοί (20%) είναι άνδρες (βλ. γράφημα 1).

Γράφημα 1 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους (n=200)



Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, το δείγμα κυμαίνεται ως εξής: οι 74 εκπαιδευτικοί (37%) είναι ηλικίας 41-50 ετών, οι 53 εκπαιδευτικοί (26,5%) είναι 31-40 ετών, οι 44 εκπαιδευτικοί (22%) είναι 51-60 ετών, οι 18 εκπαιδευτικοί (9%) είναι έως 30 ετών και 11 εκπαιδευτικοί (5,5%) είναι 61ετών και άνω (βλ. γράφημα 2).

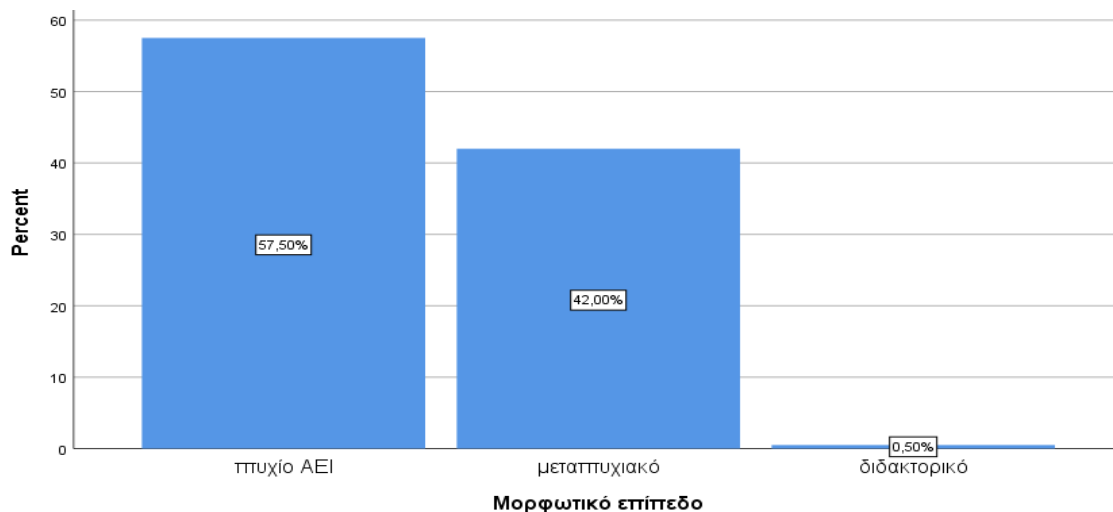
Γράφημα 2 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικίας τους (n=200)



Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το δείγμα κυμαίνεται ως εξής: οι 115 εκπαιδευτικοί (57,5%) είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, οι 84 εκπαιδευτικοί (42%) είναι κάτοχοι

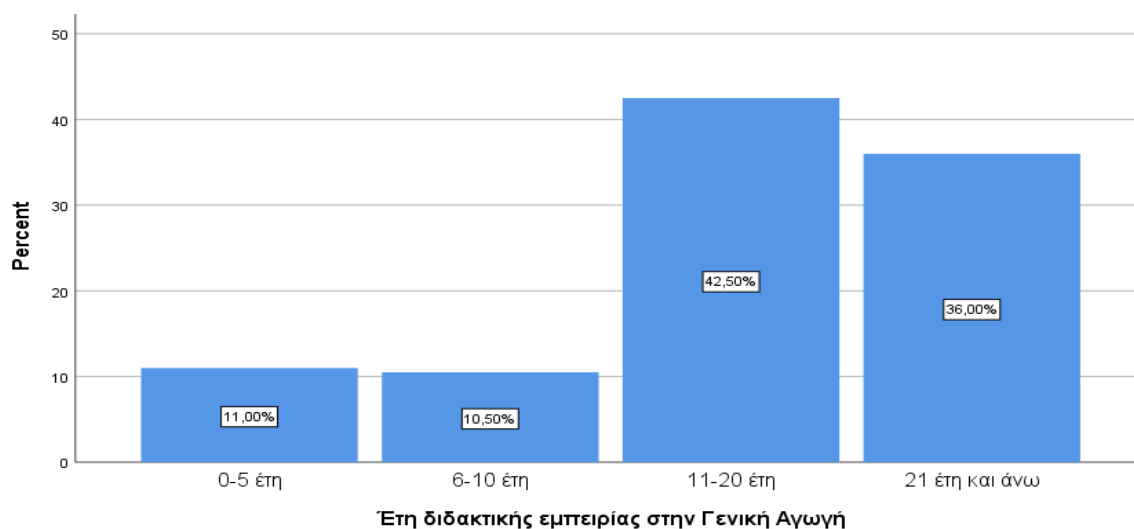
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, και ένας εκπαιδευτικός (0,5%) έχει διδακτορικό τίτλο σπουδών (βλ. γράφημα 3).

Γράφημα 3 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο τους (n=200)



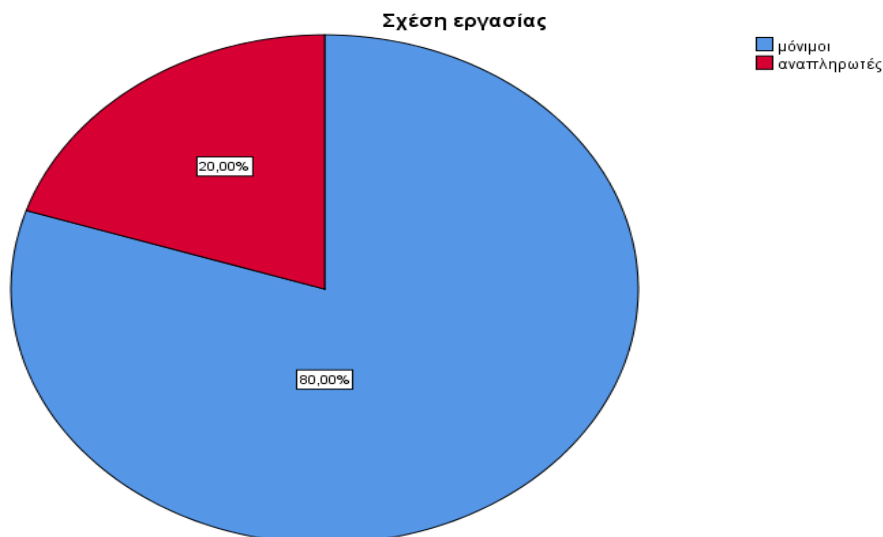
Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην Γενική Αγωγή, το δείγμα κυμαίνεται ως εξής: οι 85 εκπαιδευτικοί (42,5%) έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας, οι 72 εκπαιδευτικοί (36%) έχουν 21 έτη υπηρεσίας και άνω, οι 22 εκπαιδευτικοί (11%) έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας και οι 21 εκπαιδευτικοί (10,5%) έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας (βλ. γράφημα 5).

Γράφημα 4 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας τους στην Γενική Αγωγή (n=200)



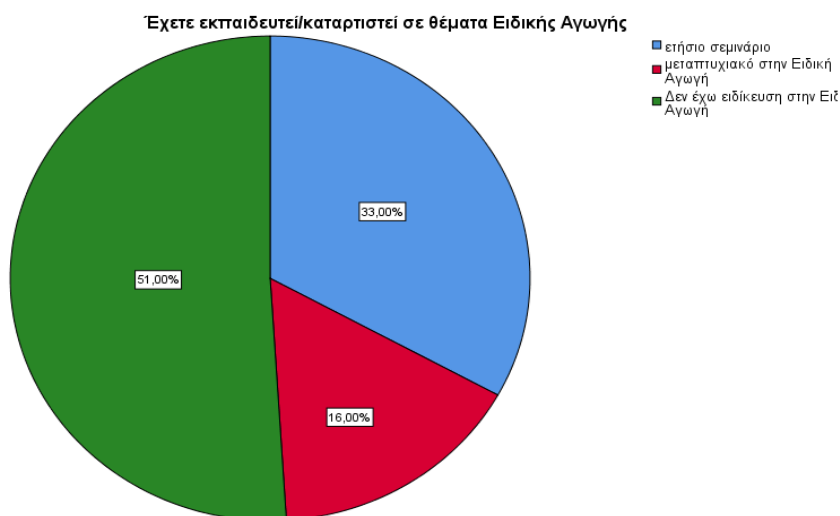
Ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, το δείγμα κυμαίνεται ως εξής: οι 160 εκπαιδευτικοί (80%) είναι μόνιμοι ενώ οι 40 εκπαιδευτικοί (20%) είναι αναπληρωτές (βλ. γράφημα 5).

Γράφημα 5 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας τους (n=200)



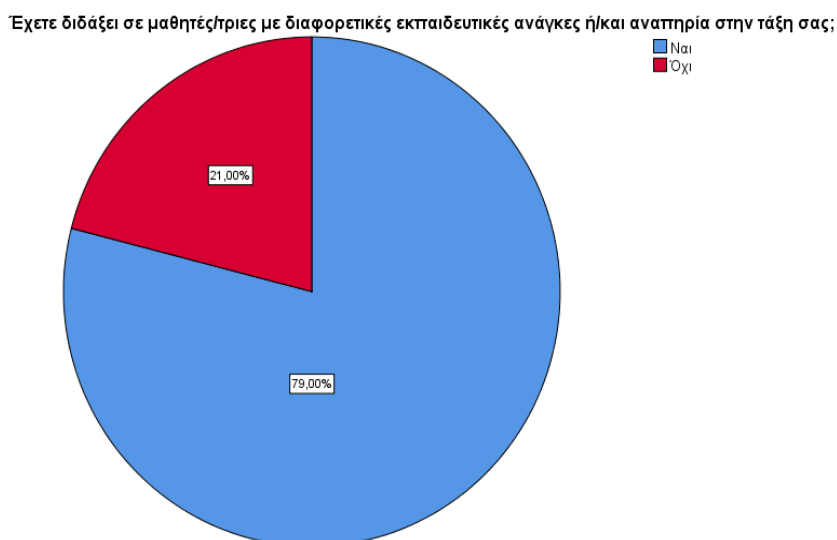
Ως προς την εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής, το δείγμα κυμαίνεται ως εξής: οι 102 εκπαιδευτικοί (51%) δεν έχουν ειδικευση στην Ειδική Αγωγή, οι 66 εκπαιδευτικοί (33%) έχουν παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο και οι 32 εκπαιδευτικοί (16%) έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (βλ. γράφημα 6).

Γράφημα 6 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (n=200)



Ως προς τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους, το δείγμα κυμαίνεται ως εξής: οι 158 εκπαιδευτικοί (79%) έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις τάξεις τους ενώ οι 42 εκπαιδευτικοί (21%) δεν έχουν διδάξει (βλ. γράφημα 7).

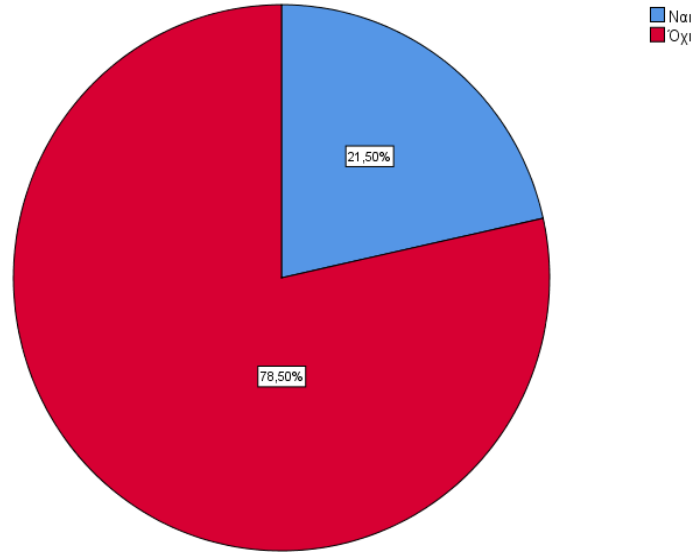
Γράφημα 7 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς την διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις τάξεις τους (n=200)



Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιο παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, το δείγμα κυμαίνεται ως εξής: οι 157 εκπαιδευτικοί (78,5%) απάντησαν ότι δεν έχουν κάποιο παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, ενώ οι 43 εκπαιδευτικοί (21,5%) έχουν (βλ. γράφημα 8).

Γράφημα 8 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων (%) των εκπαιδευτικών ως προς το εάν έχουν κάποιο παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (n=200)

Έχετε παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία;



4.1.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικούς τύπους αναπηριών

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικούς τύπους αναπηριών. Ο μέσος όρος είναι το άθροισμα του μέσου όρου των απαντήσεων σε μια κλίμακα συμφωνίας ή διαφωνίας από το 1 (διαφωνώ έντονα) έως το 5 (συμφωνώ έντονα). Βαθμολογίες κοντά στο 1 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν έντονα ενώ οι βαθμολογίες από 4 και πάνω έως 5 δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή συμφωνούν έντονα. Η τυπική απόκλιση που αναφέρεται στις απαντήσεις υποδεικνύει απλώς πόσες αποκρίσεις διέφεραν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 4, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα στην συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία κ.α) (Μ.Ο.: 4,61 Τ.Α.: 0,49), με νευροβιολογικές διαταραχές(ΔΕΠΥ κ.α) (Μ.Ο.: 4,47 Τ.Α.: 0,67), με κινητικά προβλήματα (Μ.Ο.: 4,42 Τ.Α.: 0,93) αλλά διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητική υστέρηση (Μ.Ο.: 3,38 Τ.Α.: 1,35), με προβλήματα ακοής (Μ.Ο.: 3,50 Τ.Α.: 1,32) και με γενετικά σύνδρομα (Μ.Ο.: 3,52 Τ.Α.: 1,30).

Πίνακας 4 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμια εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικού τύπου αναπηριών (n=200)

	M.O.	T.A.
Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμική κ.α)	4,61	0,49
Μαθητές/τριες με νευροβιολογικές διαταραχές (ΔΕΠΥ κ.α)	4,47	0,67
Μαθητές/τριες με κινητικά προβλήματα	4,42	0,93
Μαθητές/τριες με συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές	3,87	1,23
Μαθητές/τριες με προβλήματα λόγου	3,79	1,27
Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού	3,68	1,25
Μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης	3,55	1,30
Μαθητές/τριες με σύνδρομο	3,52	1,30
Μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής	3,50	1,32
Μαθητές/τριες με νοητική υστέρηση	3,38	1,35

4.1.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Το υψηλότερο σκορ της συνολικής κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι 96 και το χαμηλότερο σκορ είναι 16. Οι υψηλότερες τιμές σημαίνουν πιο θετικές στάσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 5, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/αναπηρίες στις κανονικές τάξεις (M.O.: 69,70 T.A.: 11,13). Ξεχωριστά στις 3 διαστάσεις της κλίμακας: Γνωστική, Συναισθηματική και Συμπεριφορική διάσταση, διαπιστώθηκε ότι υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στη Συμπεριφορική διάσταση (M.O.: 25,16 T.A.: 5,44) που σημαίνει ότι οι προθέσεις των εκπαιδευτικών να συμπεριφερθούν ή να δράσουν με συγκεκριμένο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψιν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν διαφορετικές/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είναι μεγαλύτερη από τη γνωστική διάσταση (τις αντιλήψεις ή πεποιθήσεις) (M.O.: 22,8 T.A.: 2,64) και τη συναισθηματική διάσταση (τις αισθήσεις και συναισθήματα (M.O.: 21,73 T.A.: 6,59).

Πίνακας 5 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις του συνολικού σκορ στις απαντήσεις που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί στη κλίμακα στάσεων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και σε κάθε διάσταση της κλίμακας ξεχωριστά (n=200)

	M.O.	T.A.
Συνολική Κλίμακα στάσεων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	69,70	11,13
Γνωστική διάσταση	22,80	2,64
Συναισθηματική διάσταση	21,73	6,59
Συμπεριφορική διάσταση	25,16	5,44

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αναλυτικά σε κάθε δήλωση της κλίμακας των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ή και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Στη γνωστική διάσταση οι υψηλότερες τιμές εμφανίζονται στις δηλώσεις «Πιστεύω ότι η συμπερίληψη διευκολύνει την κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά μεταξύ όλων των μαθητών» (M.O.: 4,85 T.A.: 1,17), «Πιστεύω ότι ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς είναι αυτό που επιτρέπει την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» (M.O.: 4,82 T.A.: 1,24), και «Πιστεύω ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, εάν και εφόσον το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές του ανάγκες» (M.O.: 4,80 T.A.: 1,18). Στη συναισθηματική διάσταση οι υψηλότερες τιμές εμφανίζονται στις δηλώσεις «Δεν απογοητεύομαι όταν πρέπει να επικοινωνήσω με μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία» (M.O.: 4,70 T.A.: 1,37), «Δεν εκνευρίζομαι/δυσανασχετώ όταν δεν μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία» (M.O.: 4,53 T.A.: 1,49), και «Δεν απογοητεύομαι όταν πρέπει να προσαρμόσω και να διαφοροποιήσω το καθημερινό μου πρόγραμμα ώστε να ανταποκριθώ στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες όλων των μαθητών» (M.O.: 4,51 T.A.: 1,49). Στη συμπεριφορική διάσταση οι υψηλότερες τιμές εμφανίζονται στις δηλώσεις «Είμαι πρόθυμος/η να ενθαρρύνω τους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ώστε να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης» (M.O.: 5,09 T.A.: 1,09), «Είμαι πρόθυμος/η να τροποποιήσω το φυσικό περιβάλλον για να συμπεριλάβω μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τυπική τάξη μου» (M.O.: 5,08 T.A.: 1,07) και «Είμαι πρόθυμος/η να προσαρμόσω τις επικοινωνιακές μου τεχνικές για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στην τυπική τάξη μου» (M.O.: 5,06 T.A.: 1,11).

Πίνακας 6 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα των στάσεων ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (n=200)

	M.O.	T.A.	Στάση
Γνωστική διάσταση			
Πιστεύω ότι η συμπερίληψη διευκολύνει την κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά μεταξύ όλων των μαθητών	4,85	1,17	θετική
Πιστεύω ότι ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς είναι αυτό που επιτρέπει την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους	4,82	1,24	θετική
Πιστεύω ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, εάν και εφόσον το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές του ανάγκες	4,80	1,18	θετική
Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να διδάσκονται σε σχολεία ειδικής αγωγής	3,02	1,63	αρνητική
Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής ώστε να μην βιώνουν απόρριψη στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης	2,84	1,54	αρνητική
Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να διαχωρίζονται γιατί κοστίζει αρκετά να τροποποιηθεί το περιβάλλον του τυπικού σχολείου	2,49	1,42	αρνητική
Συναισθηματική διάσταση			
Δεν απογοητεύομαι όταν πρέπει να επικοινωνήσω με μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία	4,70	1,37	θετική
Δεν εκνευρίζομαι/δυσανασχετώ όταν δεν μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία	4,53	1,49	θετική
Δεν απογοητεύομαι όταν πρέπει να προσαρμόσω και να διαφοροποιήσω το καθημερινό μου πρόγραμμα ώστε να ανταποκριθώ στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες όλων των μαθητών	4,51	1,49	θετική
Δεν μου προκαλεί σύγχυση να συμπεριλάβω μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε μια τυπική τάξη	4,42	1,53	θετική
Δεν αγχώνομαι όταν οι μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το καθημερινό αναλυτικό πρόγραμμα στην τάξη	3,60	1,54	θετική
Συμπεριφορική διάσταση			
Είμαι πρόθυμος/η να ενθαρρύνω τους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ώστε να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης	5,09	1,09	θετική
Είμαι πρόθυμος/η να τροποποιήσω το φυσικό περιβάλλον για να συμπεριλάβω μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τυπική τάξη μου	5,08	1,07	θετική
Είμαι πρόθυμος/η να προσαρμόσω τις επικοινωνιακές μου τεχνικές για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στην τυπική τάξη μου	5,06	1,11	θετική
Είμαι πρόθυμος/η να προσαρμόσω την ατομική αξιολόγηση των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητές τους	5,06	1,09	θετική
Είμαι πρόθυμος/η να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της χρήσης ψηφιακών εργαλείων ώστε να καλύψω τις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την αναπηρία τους ή/και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες	4,90	1,25	θετική

4.1.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στον ακόλουθο πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ανάδειξη των σημαντικότερων εμποδίων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης (π.χ. κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών κ.α.) στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.: 4,80 Τ.Α.: 0,47), οι ακατάλληλες κτιριακές υποδομές στις σχολικές μονάδες (Μ.Ο.: 4,80 Τ.Α.: 0,45), η έλλειψη ειδικού τεχνολογικού/ υλικοτεχνικού εξοπλισμού που προορίζονται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Μ.Ο.: 4,78 Τ.Α.: 0,48), η έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης για προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.: 4,77 Τ.Α.: 0,45), η έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.: 4,76 Τ.Α.: 0,49) θεωρούνται από τους συμμετέχοντες ως τα πιο δυνατά εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά πίνακα 7).

Πίνακας 7 Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (n=200)

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η έλλειψη προσωπικού υποστήριξης (π.χ. κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών κ.α.) στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης	4,80	0,47
Οι ακατάλληλες κτιριακές υποδομές στις σχολικές μονάδες	4,80	0,45
Η έλλειψη ειδικού τεχνολογικού/ υλικοτεχνικού εξοπλισμού που προορίζονται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία	4,78	0,48
Η έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης για προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	4,77	0,45
Η έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης	4,76	0,49
Η μη τροποποίηση του προγράμματος σπουδών για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις	4,67	0,61
Η έλλειψη κατάρτισης/ειδικών γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις	4,60	0,62
Το αυξημένο άγχος των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία και διαχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις	4,42	0,82
Η απροθυμία/αρνητική στάση του εκπαιδευτικού ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις	3,88	1,34

4.2 Επαγωγική Στατιστική

4.2.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το φύλο τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney U (βλ. πίνακα 8) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το φύλο τους, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου με τις στάσεις των

εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,000<0,05$), με τις γυναίκες να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους άνδρες.

Πίνακας 8 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το φύλο τους (n=200)

	Φύλο	N	Μέσο όρο κατάταξης	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Κλίμακα στάσεων ως προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση	Ανδρας	40	68,94	1937,500	-3,861	,000
	Γυναίκα	160	108,39			

4.2.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την ηλικία τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis (βλ. πίνακα 9) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την ηλικία τους, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση της ηλικίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,001<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας έως 30 ετών να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικίας εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 9 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την ηλικία τους (n=200)

	Ηλικία	N	Μέσο όρο κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig
Κλίμακα στάσεων ως προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση	Έως 30 ετών	18	134,47	19,326	4	,001
	31-40 ετών	53	108,77			
	41-50 ετών	74	100,50			
	51-60 ετών	44	90,98			
	61 ετών και άνω	11	43,14			

4.2.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το μορφωτικό τους επίπεδο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis (βλ. πίνακα 10) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το μορφωτικό τους επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,000<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να παρουσιάζουν θετικότερες

στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το πτυχίο ΑΕΙ.

Πίνακας 10 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το μορφωτικό τους επίπεδο (n=200)

	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέσο όρο κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Κλίμακα στάσεων ως προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση	Πτυχίο ΑΕΙ	115	85,38	18,528	2	,000
	Μεταπτυχιακό	84	121,04			
	Διδακτορικό	1	114,00			

4.2.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis (βλ. πίνακα 11) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση των ετών διδακτικής εμπειρίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,019<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας όπως 21 έτη και άνω.

Πίνακας 11 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή (n=200)

	Έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή	N	Μέσο όρο κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Κλίμακα στάσεων ως προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση	0-5 έτη	22	129,80	9,942	3	,019
	6-10 έτη	21	107,10			
	11-20 έτη	85	102,68			
	21 έτη και άνω	72	87,05			

4.2.5 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τη σχέση εργασίας τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney U (βλ. πίνακα 12) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την σχέση εργασίας τους, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση της σχέσης εργασίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,059>0,05$).

Πίνακας 12 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την σχέση εργασίας τους (n=200)

Σχέση εργασίας	N	Μέσο όρο κατάταξης	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Κλίμακα στάσεων ως μόνιμοι	160	96,65	2583,500	-1,885	,059
προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση αναπληρωτές	40	115,91			

4.2.6 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την εκπαίδευση/κατάρτιση τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis (βλ. πίνακα 13) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την εκπαίδευση/κατάρτιση τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση της εκπαίδευσης/κατάρτισης τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,000<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας 13 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με την εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (n=200)

Έχετε εκπαιδευτεί/καταρτιστεί σε θέματα Ειδικής Αγωγής	N	Μέσο όρο κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.	
Κλίμακα στάσεων ως προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση	Ετήσιο σεμινάριο	66	114,20	38,113	2	,000
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	32	144,64			
	Δεν έχω ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	102	77,78			

4.2.7 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney U (βλ. πίνακα 14) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση εάν έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ($p=0,031<0,05$), με

τους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν.

Πίνακας 14 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (n=200)

	Έχετε παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία;	N	Μέσο όρο κατάταξης	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Κλίμακα στάσεων ως προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση	Ναι	43	117,37	2650,000	-2,160	,031
	Όχι	157	95,88			

4.2.8 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney U (βλ. πίνακα 15) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση εάν έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους ($p=0,003 < 0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν διδάξει.

Πίνακας 15 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U. Μέσος όρος της βαθμολογίας της κλίμακας στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με το εάν έχουν διδάξει στην τάξη τους σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (n=200)

	Έχετε διδάξει σε μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη σας;	N	Μέσο όρο κατάταξης	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Κλίμακα στάσεων ως προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση	Ναι	158	106,80	2322,500	-2,989	,003
	Όχι	42	76,80			

Κεφάλαιο 5^ο Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτική πολιτική η οποία δίνει το δικαίωμα στην ισότιμη εκπαίδευση για όλους αλλά δημιουργεί μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς προσφέροντας πολλαπλά οφέλη όχι μόνο στους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες αλλά και στους μαθητές που δε χρήζουν διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Τα οφέλη της συμπερίληψης αποτυπώνονται στο μαθητικό κοινό μέσω της εκπαιδευτικής αλλά κυρίως της κοινωνικής-συναισθηματικής σκοπιάς (Rujis & Peetsma, 2009; UNESCO, 2009, 2020; Hehir et al., 2016; Grütter et al., 2017; Kefallinou et al., 2020; Molina Roldán et al., 2021).

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληψη αποτελεί σημαντικό ρόλο στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Sharma & Sokal, 2016; Boyle et al., 2020). Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν: α) οι στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα ως προς τον τύπο αναπηρίας ή των διαφορετικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, β) οι παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και γ) οι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία που ανήκουν στο 3^ο δημοτικό διαμέρισμα (Δυτική κοινότητα) της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης (80% γυναίκες και 20% άνδρες). Ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η πλειοψηφία είναι ηλικίας 41-50 ετών (37%) και ηλικίας 31-40 ετών (26,5%), είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ (57,5%) αλλά και ένα μεγάλο ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (42%), έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας (42,5%) και 21 και άνω έτη υπηρεσίας (36%), είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (80%), οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις τυπικές τάξεις τους (79%) και τέλος, το 21,5% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ήταν θετικές. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με άλλες αντίστοιχες Ελληνικές έρευνες (Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Sarris, Riga & Zaraga, 2018; Vasileiadis, Koutras & Dimitriadou, 2021). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.: 4,61 Τ.Α.: 0,49), νευροβιολογικές διαταραχές(ΔΕΠΥ κ.α) (Μ.Ο.: 4,47 Τ.Α.: 0,67), κινητικά προβλήματα (Μ.Ο.: 4,42 Τ.Α.: 0,93) στις τυπικές τάξεις, ωστόσο φαίνεται να είναι πιο επιφυλακτικοί με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητική υστέρηση (Μ.Ο.: 3,38 Τ.Α.: 1,35), με προβλήματα ακοής (Μ.Ο.: 3,50 Τ.Α.: 1,32) και με γενετικά σύνδρομα (Μ.Ο.: 3,52 Τ.Α.: 1,30). Ένα εύρημα που επίσης έρχεται σε συμφωνία με άλλη αντίστοιχη Ελληνική έρευνα (Pappas, Papoutsis & Drigas, 2018).

Έχει υπάρξει πληθώρα ερευνητικών μελετών που εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συσχέτιση με τα δημογραφικά, επαγγελματικά και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και αναδείχτηκαν διάφορα αποτελέσματα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,000<0,05$), με τις γυναίκες να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους άνδρες. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Opdal, Wormæs & Habayeb, 2001; Vaz et al., 2015; Ahmmed et al., 2012; Sarris, Riga & Zaraga, 2018; Saloviita, 2020).

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση της ηλικίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,001<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς νεότερης ηλικίας (έως 30 ετών) να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Sarris, Riga & Zaraga, 2018; Monsen et al., 2014; Saloviita, 2020). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως προς το ότι η νέα γενιά εκπαιδευτικών διδάσκει βασικές αρχές της ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών τους, συμμετέχει σε ετήσια μοριοδοτούμενα σεμινάρια της ειδικής αγωγής καθώς αποτελούν πρόσον για τον διορισμό τους, είναι πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία της πληροφορίας και τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία και γενικότερα είναι πιο δεκτικοί και πρόθυμοι να εφαρμόσουν με επιτυχία τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση του **μορφωτικού επιπέδου** με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,000<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με το πτυχίο ΑΕΙ. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχη έρευνα (Ahmed et al., 2012). Επομένως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα προσόντα όπως οι μεταπτυχιακές σπουδές και ειδικότερα τις μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή υπερτερούν έχοντας περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία των μαθητών με Ε.ε.α./α. και συνεπώς θετικότερη στάση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Βρέθηκε ακόμα ότι υπάρχει συσχέτιση των **ετών διδακτικής εμπειρίας** με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,019<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Glaubman & Lifshitz, 2001; Alghazo & Naggar Gaad, 2004).

Σε άλλα χαρακτηριστικά όπως η **εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής** διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση της εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p=0,000<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Pearson et al., 2003; Engelbrecht et al., 2013; Hernandez, Hueck & Charley, 2016). Είναι λοιπόν σχεδόν αναμενόμενο ότι οι εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής έχουν ευνοϊκότερη στάση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς αποκτούν κατάρτιση και εξειδίκευση στη διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών στην τάξη, ξεπερνώντας έτσι τα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της μείωσης των επιπέδων άγχους που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ως προς την **προσωπική εμπειρία με άτομα με Ε.ε.α./α.**, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση εάν έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ($p=0,031<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες

έρευνες (Subban & Sharma, 2006; Parey, 2019; Alnahdi & Schwab, 2021). Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι η προσωπική και βιωματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οικογενειακό ή/και φιλικό τους περιβάλλον τους δίνει τη δυνατότητα να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και πιο ανοιχτοί στο να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τέλος, ως προς την **εμπειρία σε διδασκαλία μαθητών με Ε.ε.α./α.**, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση εάν έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους ($p=0,003<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν διδάξει. Ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Opdal, Wormæs & Habayeb, 2001; Avramidis & Kalyva, 2007; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007; Parey, 2019; Gyimah et al., 2011; Kurniawati et al., 2012; Ahmmed et al., 2012; Vasiliadis, Koutra & Dimitriadou, 2021).

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει ουσιαστικές ενέργειες για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο ωστόσο συναντώνται και πολλά εμπόδια. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπεριελήφθησαν στη μελέτη, ανέφεραν ότι δεν έχουν καμία ειδικευση στην Ειδική Αγωγή (51%) αλλά ωστόσο υποδέχτηκαν στο παρελθόν και θα συνεχίζουν να υποδέχονται στις τυπικές τους τάξεις παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, θα έπρεπε να προβληματίζει τα στελέχη εκπαίδευσης και γενικότερα την ηγεσία του αρμόδιου υπουργείου. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση και εξειδίκευση σε ζητήματα ειδικής αγωγής και ενταξιακής πολιτικής καθώς και η δια βίου εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες και ειδικά στα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να συμπεριλάβουν στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Όλα τα παραπάνω θα εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση, γνώσεις, δεξιότητες αλλά και καινοτόμες πρακτικές με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να υποστηρίξουν παιδαγωγικά, συναισθηματικά και κοινωνικά τους μαθητές και τις μαθήτριες που θα έχουν την ευκαιρία να φοιτήσουν στη συμπεριληπτική τους τάξη.

Επίσης, παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί γενικά αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκφράζουν ωστόσο και διάφορες ανησυχίες σχετικά με τις προκλήσεις της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν

ότι οι προκλήσεις που συναντά η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών προέρχονται κυρίως από την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.: 4,80 Τ.Α.: 0,47), τις ακατάλληλες κτιριακές υποδομές (Μ.Ο.: 4,80 Τ.Α.: 0,45), την έλλειψη ειδικού τεχνολογικού/υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Μ.Ο.: 4,78 Τ.Α.: 0,48), την έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης (Μ.Ο.: 4,77 Τ.Α.: 0,45) και την έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.: 4,76 Τ.Α.: 0,49). Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα ευρήματα, τονίζουν ότι θα πρέπει να γίνουν εκπαιδευτικές και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα ευρήματα υπέδειξαν επίσης και την αναγκαιότητα μιας συνεχούς παροχής επαγγελματικής και εξειδικευμένης βοήθειας από ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και από ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξουν νέες κατασκευές/ανακαινίσεις στις σχολικές μονάδες ή ακόμη και αγορά ειδικού εξοπλισμού που θα ενισχύσει στην πράξη την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί μία στατική κατάσταση ή μία ακόμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αλλά περικλείει στον ορισμό της μία ολόκληρη φιλοσοφία, μία διαρκή προσπάθεια ώστε να εξαλειφτεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και τα κοινωνικά στερεότυπα και να επέλθει ο εκδημοκρατισμός στα σχολεία παρέχοντας στους αυριανούς πολίτες του κόσμου ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα καθώς και ίση πρόσβαση και συμμετοχή στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Κύρια συστατικά της συμπερίληψης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση και η ευαισθησία, η ελευθερία και η ισότητα. Με την πετυχημένη εφαρμογή της, οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά και προσωπικά και δεν παραμένουν στάσιμοι στις γνώσεις και στις παιδαγωγικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Μέσω των συμπεριληπτικών πρακτικών και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα καταφέρουν να προσαρμόσουν το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα στις ανάγκες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας χωριστά και όχι το αντίθετο, σεβόμενοι πάντα τον διαφορετικό τρόπο και ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει, αντιλαμβάνεται και εξελίσσεται το κάθε παιδί.

Αναφορές

- Ahmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables Affecting Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alghazo, E., & Naggar Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: Students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 773–786. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163>
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PLoS ONE*, 18(1), e0279068. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279068>
- Alvarez McHatton, A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.1046345>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. Special Needs Educ.* 7, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusion and Their Self-efficacy for Inclusive Practices as Predictors of

- Willingness to Implement Peer Tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49–59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *J. Early Child. Teach. Educ.* 32, 302–321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Batsiou, S., Bebetos, E. Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219, <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Blackman, S., Conrad, D., & Brown, L. (2012). The Attitude of Barbadian and Trinidadian Teachers to Integration. *International Journal of Special Education*, 27(3), 158–168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001068.pdf>
- Boyle, C., Anderson, J., Page, A. & Mavropoulou, S. (2020). *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*. Studies in Inclusive Education. Brill, Leiden, The Netherlands.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cochran, H. K. (1998). *Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms* (STATIC). Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426548.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*; Routledge Falmer: New York, NY, USA.
- Council of Europe (2015), Inclusive education vital for social cohesion in diverse societies, [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-indiverse-societies?desktop=true>
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed.; SAGE Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 2013.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, A., & Latham, D. (2000). Administrators and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331–338.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *Int. J. Inclusive Educ.* 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Deng, M. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Front. Educ. China*, 3, 473–492 <https://doi.org/10.1007/s11516-008-0031-5>

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O.P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777529>
- Galaterou, J. & Antoniou, A.S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *Int. J. Spec. Educ.* 32, 243–255. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184123.pdf>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. and Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik* 3,4: 275–290. https://www.pe-docs.de/volltexte/2014/9328/pdf/ESP_2011_4_Gebhardt_et_al_Einstellungen_von_LehrerInnen.pdf
- Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207–223. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110074373>
- Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 207–23, <https://doi.org/10.1080/08856250110074373>
- Grütter, J., Gasser, L., & Malti, T. (2017). The role of cross-group friendship and emotions in adolescents' attitudes towards inclusion. *Research in developmental disabilities*, 62, 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.004>
- Guillemot, F., Lacroix, F. & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 3(4),100175, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Schools in Ghana: Influence of teachers' and Children's Characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787–804.
- Hamre, B. F. (2018). *Inclusion and the management of diversity in the Danish welfare state* (M. Best, T. Corcoran, & R. Slee, Red., s. 33–46). Brill | Sense. <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004391000/BP000015.xml>
- Hanline, M. F., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process; overcoming artificial barriers. *Exceptional children*, 55(6), 487–492. <https://doi.org/10.1177/001440298905500601>
- Hashmi, S., Khan, I. K. & Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions, *Journal of Education and Educational Development* 4 (1), 32-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161534.pdf>
- Hayes, A.M. & Bulat, J. (2017). *Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries*. Research Triangle Park (NC): RTI Press, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554622/?report=classic>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of The Evidence on Inclusive Education*. Cambridge: Harvard Graduate

- School of Education. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Hernandez, D.A., Hueck, S. Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Jaasep Fall*, 79-93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129749>
- Heyder, A., Südkamp, A. & Steinmayr, R. (2020). How are Teachers' Attitudes Toward Inclusion Related to the Social-Emotional School Experiences of Students with and Without Special Educational Needs?. *Learning and Individual Differences*, 77,101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hwang, Y. S., & Evans. D. (2011). Attitudes Towards Inclusion: Gaps Between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136–146. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921198.pdf>
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S. & Desombre, C. (2023) Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Front. Educ.* 7, 1065919. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris. V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31–6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf>
- Κασσανδρινού, Β. (2018). Προσβασιμότητα στο σχολικό χώρο Μια έρευνα σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά Συνεδρίου ' Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού*, 1, 290-304. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1428/2166>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., and Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Κιού, Π. (2019). Ενταξιακή Εκπαίδευση και χωρικοί σχεδιασμοί: Πέρα από την προσβασιμότητα. *Πρακτικά Συνεδρίου ' Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'*, 1, 278-289, <https://doi.org/10.12681/γπ.1414>
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F. & Ahmed. W. (2012). Empirical Study on Primary School teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69,1430–1436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082>
- Lampen, A. (2014). *Principals' Perceptions towards Inclusive Education and the Recent Curriculum Policy Development in South Africa*. Master thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg, <https://core.ac.uk/download/pdf/188772861.pdf>
- Leung, C. H., & Mak. K. Y. (2010). Training, Understanding, and the Attitudes of Primary School Teachers Regarding Inclusive Education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (8),829–842. <https://doi.org/10.1080/13603110902748947>

- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171–190. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250410001678478>
- Lindner, K.T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 1-22, <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International journal of special education*, 23(1), 82-92.
- Mahlo, F.D. (2011). *Experiences of learning support teachers in the foundation phase with reference to the implementation of inclusive education Gauteng*, University of South Africa, Pretoria, https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/5692/dissertation_mahlo_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mantzikos, C.N. & Lappa, C.S. (2023). Feasibility of Inclusive Education in Greece: Current Challenges, Difficulties, and Opportunities, *Medical Research Archives*, 11(2), 1-20. <https://esmed.org/MRA/mra/article/view/3561/99193546797>
- Mokaleng, M. & Möwes, A.D. (2020). Issues Affecting the Implementation of Inclusive Education Practices in Selected Secondary Schools in the Omaheke Region of Namibia, *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 78-90, <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' Attitudes Towards Inclusion, Perceived Adequacy of Support and Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 17(1),113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Moti, D. T., Merdassa, A. B. & Dessalegn, K. T. (2016). Teachers' Knowledge, Attitude and Practices of Inclusive Education in Nekemte Town and Its Surrounding Government Primary Schools. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 5(1),102–107. <https://doi.org/10.4314/star.v5i1.16>
- Motitswe, J. (2012). *Teaching and learning methods in inclusive classrooms in the foundation phase*, Master in University Of South Africa, https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/6037/thesis_motitswe_j.pdf
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana Primary Schools Teachers' Perception of Inclusion of Learners with Special Educational Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33–42. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x>
- Najingo, H. (2009). *Challenges of Accessing All-Inclusive Education Services by Children with Disabilities (CWDs): A Case Study of Mijwala Sub-County, Sembabule District*. Masters Theses, Kampala: Makerere University. https://www.mak.ac.ug/documents/Makfiles/theses/Najingo_Hellen.pdf

- National Association of Special Education Teachers. (2021). Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://www.naset.org/754.0.html>
- Odo, V. O., Onah, E. N., Ujoatuonu, I. V., Okafor, A. E., Chukwu, A. N., Nwifo, J. I., & Mefoh. P. C. (2021). Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education in Nigeria: Contributions of Personality and Work Experience. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 36(1), 5-12, <https://doi.org/10.52291/ijse.2021.36.1>
- Odongo, G., & Davidson. R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers Toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*, 31 (2): n2. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111087.pdf>
- Opdal, L.R., Wormnæs, S. & Habayeb., A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 143–62. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Orakçı, S., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122, https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2016_2_8.pdf
- Pappas, M., Papoutsi, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Palavan, Ö., Çiçek, V. & Yıldırım, B.A. (2018). Attitudes of Primary School Teachers Towards Inclusive Education. *Journal of Education and Future*, 13, 49–63, <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/35229/390822>
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231–42. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>
- Parey, B. (2019). Understanding teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Disabilities in Inclusive Schools Using Mixed Methods: The Case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83, 199–211, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007>
- Pearson, V., Lo, E., Chui, E., & Wong, D. (2003). A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability & Society*, 18(4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/0968759032000081020>
- Radojlovic J, Kilibarda T, Radevic S, Maricic M, Parezanovic Ilic K, Djordjic M, Colovic S, Radmanovic B, Sekulic M, Djordjevic O, Niciforovic J, Simic Vukomanovic I, Janicijevic K and Radovanovic S (2022) Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Front. Psychol.* 13: 891930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Rakap, S., Balıkcı, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder: Implications for teacher preparation programs. *SAGE Open*, 1–16. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244016668853>

- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educ. Res. Rev.* 4, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Saebones, A. M., Bieler, R. B., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., McClain-Nhlapo, C. V., Riis-Hansen, T. C., & Dansie, G. A. (2015) *Towards a disability inclusive education: Background paper for the Oslo Summit on Education for Development*. https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive_Ed.pdf
- Sakiz, H., & Woods, C. (2014). From Thinking to Practice: School Staff Views on Disability Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135–152. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.882058>
- Saloviita, T. (2020). Teacher Attitudes Towards the Inclusion of Students with Support Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Sarris, D., Riga, P. & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 182-194, <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/1668/4300>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Singh, S., Kumar, S., & Singh, R.K. (2020). A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. *Education*, 9(1), 189-197. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511>
- Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Εθνική συννομοσπονδία ατόμων με αναπηρία. Αθήνα. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607_εκπαίδευση%20και%20αμεα.pdf
- Στασινός, Π.Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία, 1906-1989*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude Towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Sukbunpant, S., M. Arthur-Kelly, & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.741146>

- Suwais, K. & Alshahrani A. (2018). The Impact of Virtual Classes on Students' Performance in Open Learning Environments: The Case of Arab Open University, Saudi Arabia. *J. Comput. Sci.* 14(1), 14–22. <https://doi.org/10.3844/jcssp.2018.14.22>
- Todorović, J.A., Stojilković, S., Ristanic, S., & Djigić, G. (2011). Attitudes towards Inclusive Education and Dimensions of Teacher's Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*. 2(4): 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational research*, 2(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. UNESCO. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1994). Final report. World conference on special needs education: Access and quality. Report for UNESCO (Paris). [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- UNESCO (2009), Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline, [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
- UNESCO. (2018). Defining the scope of inclusive education: think piece prepared for the 2020 Global education monitoring report, Inclusion and education. *Global education monitoring report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773>
- UNESCO (2020), Global Education Monitoring Report 2020, UNESCO. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-2020-inclusion-and-education-all-means-all?gclid=CjwKCAjwov6hBhBsEi-wAvrvN6EZ9NG41_F2dp1weUViqmx4kOFAYNIPXxN8vmyG7YZqF3c1stjh1BxoC_m0QAvD_BwE
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Article 24 – Education. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- United Nations (2015). Sustainable Development Goals. 2015. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: https://sdgs.un.org/#goal_section

- United Nations (2023). Ratification Status for CRPD - Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CRPD
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (2), 147–157.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review. *International Journal of Inclusive Education* 24, (6): 675e689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>.
- Vasileiadis, I., Koutras, S., & Dimitriadou, I. (2021). the perceptions of primary education teachers about inclusive education in the greek educational system, *European Journal of Educational Studies*, 8(2),12-31 <https://pdfs.semanticscholar.org/34e0/1d5ff905a935eb29d163d57238553e03d5e4.pdf>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- World Bank (2011), World Development Report 2012, The World Bank, [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8810-5>.
- World Health Organization. (2021). Inclusive education. [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://www.who.int/disabilities/policies/inclusive-education/en/>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-Analysis of the Relationship Between teachers' Self-Efficacy and Attitudes Toward Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 109,103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.10352>.
- Zimba, Z., (2011). *Managing an inclusive school in Swaziland*, Research report, Rhodes University, Grahamstown. <https://core.ac.uk/download/pdf/145046169.pdf>
- Zwane, S.L., & Malale, M.M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African journal of disability*, 7, 391. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.391>
- ΕΣΑμεΑ, (5/7/2021). 10^ο Δελτίο του Παρατηρητηρίου της Ε.Σ.Α.μεΑ.: Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, [Πρόσβαση στις 5/4/2023]. Διαθέσιμο στο: <https://www.paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/68/10o-deltio-toy-parathrhthrioy-ths-esmea-stoixeia-gia-thn-ekpaideysh-twn-ma8htwn-me-anaphria-hkai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes>

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συναδέλφισσα/Συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο της έρευνας που πραγματοποιούμε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας με θέμα: *«Η συμπερίληψη στο Ελληνικό σχολείο: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με το συμπεριληπτικό σχολείο»* του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής με τίτλο: «Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων-Συμπεριληπτική Κατεύθυνση».

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία που ανήκουν στο 3^ο δημοτικό διαμέρισμα της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης.

Με τον όρο «συμπερίληψη/συμπεριληπτική εκπαίδευση» εννοούμε την ενσωμάτωση/ένταξη μαθητών και μαθητριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τυπική τάξη της γενικής εκπαίδευσης και στην ισότιμη πρόσβασή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Θα σας παρακαλούσαμε να διαθέσετε 10 λεπτά από τον χρόνο σας, για να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Οι πληροφορίες που θα συλλεγούν θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων

Με εκτίμηση
Αναστασία Μπελογιάννη

Μέρος Α΄ - Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία Έως 30ετών 31–40ετών 41–50ετών 51–60ετών 61ετών και άνω
3. Μορφωτικό επίπεδο Πτυχίο ΑΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
4. Έτη διδακτικής εμπειρίας στην Γενική Αγωγή 0-5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη 21 έτη και άνω
5. Σχέση εργασίας Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια
6. Έχετε εκπαιδευτεί/καταρτιστεί σε θέματα Ειδικής Αγωγής
Ετήσιο σεμινάριο Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή Δεν έχω ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή
7. Έχετε παιδί στην οικογένεια ή συγγενικό πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία;
Ναι Όχι
8. Έχετε διδάξει σε μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη σας;
Ναι Όχι

Μέρος Β΄ - Στάσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις των σχολείων

9. Επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας ως προς την συμπερίληψη των ακόλουθων μαθητών/μαθητριών στις γενικές τάξεις των σχολείων

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Μαθητές/τριες με κινητικά προβλήματα					
Μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής					
Μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης					
Μαθητές/τριες με προβλήματα λόγου					
Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία,δυσγραφία,δυσσυχρημική κ.α)					
Μαθητές/τριες με νευροβιολογικές διαταραχές(ΔΕΠΥ κ.α)					
Μαθητές/τριες με νοητική υστέρηση					
Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού					
Μαθητές/τριες με συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές					
Μαθητές/τριες με σύνδρομο					

10. Επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας ως προς την συμπερίληψη/ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις των σχολείων

	Διαφωνώ απόλυτα	Δια- φωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
Γνωστική διάσταση						
Πιστεύω ότι ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς είναι αυτό που επιτρέπει την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.						
Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να διδάσκονται σε σχολεία ειδικής αγωγής.						
Πιστεύω ότι η συμπερίληψη διευκολύνει την κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά μεταξύ όλων των μαθητών.						
Πιστεύω ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, εάν και εφόσον το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές του ανάγκες.						
Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να διαχωρίζονται γιατί κοστίζει αρκετά να τροποποιηθεί το περιβάλλον του τυπικού σχολείου.						
Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής ώστε να μην βιώνουν απόρριψη στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης.						
Συναισθηματική διάσταση						
Δεν απογοητεύομαι όταν πρέπει να επικοινωνήσω με μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.						
Δεν αγχώνομαι όταν οι μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το καθημερινό αναλυτικό πρόγραμμα στην τάξη.						
Δεν εκνευρίζομαι/δυσανασχετώ όταν δεν μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές/τριες με διαφορετικές						

εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία						
Δεν μου προκαλεί σύγχυση να συμπεριλάβω μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε μια τυπική τάξη.						
Δεν απογοητεύομαι όταν πρέπει να προσαρμόσω και να διαφοροποιήσω το καθημερινό μου πρόγραμμα ώστε να ανταποκριθώ στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες όλων των μαθητών.						
Συμπεριφορική διάσταση						
Είμαι πρόθυμος/η να ενθαρρύνω τους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ώστε να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης.						
Είμαι πρόθυμος/η να προσαρμόσω το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της χρήσης ψηφιακών εργαλείων ώστε να καλύψω τις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την αναπηρία τους ή/και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες.						
Είμαι πρόθυμος/η να τροποποιήσω το φυσικό περιβάλλον για να συμπεριλάβω μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τυπική τάξη μου						
Είμαι πρόθυμος/η να προσαρμόσω τις επικοινωνιακές μου τεχνικές για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στην τυπική τάξη μου.						
Είμαι πρόθυμος/η να προσαρμόσω την ατομική αξιολόγηση των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητές τους						

Μέρος Γ΄ - Εμπόδια για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση

11. Επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας ως προς τους ακόλουθους παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η έλλειψη κατάρτισης/ειδικών γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις					
Η απροθυμία/αρνητική στάση του εκπαιδευτικού ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις.					
Το αυξημένο άγχος των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία και διαχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις.					
Η μη τροποποίηση του προγράμματος σπουδών για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις.					
Η έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης για προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.					
Η έλλειψη ειδικού τεχνολογικού/υλικοτεχνικού εξοπλισμού που προορίζονται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.					
Οι ακατάλληλες κτιριακές υποδομές στις σχολικές μονάδες					
Η έλλειψη προσωπικού υποστήριξης (π.χ. κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών κ.α.) στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.					
Η έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.					