



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Οικονομικά της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, στάσεις και αντιλήψεις
εκπαιδευτικών.

Ανδρεαδάκη Γεωργία

Πειραιάς, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
UNIVERSITY OF PIRAEUS

Σχολή οικονομικών, επιχειρηματικών και διεθνών σπουδών

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Οικονομικά της Εκπαίδευσης»

Διπλωματική Εργασία

**Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, στάσεις και αντιλήψεις
εκπαιδευτικών.**

Inclusive education for students with special needs, teachers' attitudes and perceptions

Γεωργία Ανδρεαδάκη

Εξεταστική επιτροπή

Σαΐτη Άννα (Επόπτης)

Σαΐτης Χρίστος

Χλέτσος Μιχαήλ

Πειραιάς, 2021

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....
Ανδρεαδάκη Γεωργία

Σε εκείνους που δεν εφησυχάζουν...

Δε ζυγιάζω, δε μετρώ, δε βολεύομαι! Ακολουθώ το βαθύ μου χτυποκάρδι...

Καζαντζάκης, Ν., Ασκητική

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract.....	7
Πρόλογος	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	13
1.1 Οριοθέτηση του πεδίου των ειδικών αναγκών και αναπηριών.....	13
1.1.1 Οι ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στο Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης.....	13
1.1.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ).....	14
1.1.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	17
1.1.4 Χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση	20
1.1.4.1. Ταξινόμηση νοητικής καθυστέρησης	22
1.1.5 Χαρακτηριστικά των παιδιών με Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).....	26
Κεφάλαιο 2: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	29
2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	29
2.2. Πολιτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	31
2.3. Μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	32
2.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα- ο θεσμός της παράλληλης στήριξης.....	33
2.5. Εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	34
2.5.1. Ο ρόλος του κράτους	34
2.5.2. Ο ρόλος της σχολικής μονάδας.....	35
2.5.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	36
2.6. Ερευνητικά δεδομένα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες	37
Κεφάλαιο 3: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	40
3.1. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες.....	40
3.2. Προσδιοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων.....	43
3.2.1. Η εμπειρία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	43
3.2.2. Ο παράγοντας ηλικία	44
3.2.3. Τα εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας	44
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογική προσέγγιση.....	47
4.1 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας.....	47
4.2. Επιλογή του δείγματος.....	49
4.3. Το ερευνητικό εργαλείο.....	49
4.4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων	52
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	53

5.1. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.....	53
5.2. Γνώσεις και συναισθήματα για τα άτομα Ε.Α. και αναπηρίες.....	56
5.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.....	59
5.4. Αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή της συμπερίληψης.....	68
5.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των ατόμων απέναντι στη συμπερίληψη.....	75
Σχολιασμός των αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα.....	78
Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	83
Βιβλιογραφία	85
Παράρτημα.....	96

Περίληψη

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αναμφισβήτητα έρχονται αντιμέτωπα με πολλά εμπόδια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλει στην προώθηση της ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Πρόκειται για μια διαδικασία που εστιάζει στα μοναδικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού.

Καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη στις γενικές τάξεις παιδιών με αυτισμό, με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, με νοητική καθυστέρηση και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, η εργασία είχε ως στόχο να εντοπιστούν παράγοντες που συμβάλουν ή δυσχαιρένουν την συμπεριληπτική διαδικασία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 206 εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης των περιφερειακών ενότητων των Αθηνών, της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης.

Προκειμένου να καταγραφούν οι στάσεις χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε στο ερευνητικό εργαλείο Teacher Attitude Inclusion Scale (TAIS) των Monsen, Ewing & Boyle (2014), και τη σχετική βιβλιογραφία το οποίο αποτελεί μη σταθμισμένο εργαλείο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες αλλά οι στάσεις τους αυτές εξαρτώνται από το είδος της αναπηρίας το οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι περισσότερο αρνητικοί στη συμπερίληψη παιδιών στο φάσμα του αυτισμού καθώς και παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ακόμη αναδείχθηκε η συμβολή της ενασχόλησης με την ειδική αγωγή, είτε ως απόκτηση εμπειρίας είτε ως άντληση εξειδικευμένων γνώσεων στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς τη συμπερίληψη. Τέλος οι ερωτώμενοι υπέδειξαν ότι μόνο δύο παράγοντες έτσι όπως υφίστανται σήμερα στα σχολεία λειτουργούν υποστηρικτικά στη συμπεριληπτική διαδικασία, οι οποίοι είναι η στάση της διοίκησης και το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – κλειδιά : συμπεριληπτική εκπαίδευση, ισότιμη εκπαίδευση, στάσεις εκπαιδευτικών, ειδικές ανάγκες, αυτισμός, νοητική καθυστέρηση, ΔΕΠΥ, ΕΜΔ

Abstract

Undoubtedly children with special needs and disabilities have to overcome serious obstacles during their academic performance. Inclusive education seems to promote equal and high quality education for all. It is a process which focuses on the unique and special features of every child.

Teachers and educational executives play a vital role in the development of inclusive education. The aim of this paper was to investigate the teachers' attitudes and perceptions towards inclusion in general classes of students diagnosed with autism, ADHD syndrome, mental disability and specific learning disabilities. In addition, the paper aimed to analyse the factors that contribute to or prevent the development of inclusion. The sample of the research consists of 206 teachers and educational executives of the regions of Athens, Thessaloniki and Crete.

In order to take a record of the teachers' attitudes and perceptions, a questionnaire was distributed. The questionnaire was based on the research tool 'Teacher Attitude Inclusion Scale' (TAIS) designed by Monsen, Ewing & Boyle (2014), and is considered a non-weighted tool with yes or no questions. The results of the research indicated that teachers have positive attitudes towards the inclusion of students with special needs and disabilities. However, their attitudes depend in the type and level of disability they have to deal with. More specifically, teachers tend to develop a rather negative attitude towards the inclusion of children with autism as well as mental disability. Significant finding was the contribution of the engagement with special education, either as gaining experience or acquiring specialized knowledge on the development of more positive attitudes towards inclusion. Finally the participants suggested that only two factors as they already exist in schools, can contribute to the development of inclusive education. Those factors are the positive attitudes of administrators and the level of interaction and cooperation among teachers.

Key words: inclusive education, equal education, teachers' attitudes, special needs, autism, mental disability, ADHD syndrome, specific learning disabilities

Πρόλογος

Οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένες και απαιτούν διαρκή αναζήτηση καθώς και αξιολόγηση αποτελεσματικών μοντέλων και τρόπων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την συμπερίληψη των μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες επηρεάζει τη διάθεση τους να αφιερώσουν χρόνο για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να την ενσωματώσουν στις εκάστοτε ανάγκες. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια τις περισσότερες φορές δεν επαρκούν. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε ότι είναι ιδιαίτερης σημασίας να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συμπερίληψη στις γενικές τάξεις παιδιών με αυτισμό, με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, με νοητική καθυστέρηση και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και ποιοι παράγοντες συμβάλουν ή λειτουργούν ανασταλτικά σε αυτή.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να προσθέσω ότι η παρούσα μελέτη δε θα είχε εκπονηθεί χωρίς τη συνδρομή της διδάσκουσας κ. Άννα Σαΐτη και τη σημαντική συμβολή της κ. Σοφία Προβατάρη. Αυτή η ευχαριστήρια παράγραφος είναι ίσως ένα μικρό κομμάτι ενός μεγάλου “Ευχαριστώ” για την συνεχή επικοινωνιακή σχέση και εξέλιξη.

Ευχαριστώ ακόμη θερμά όλους και όλες τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που παρά τις αντιξοότητες που περιελάμβανε η φετινή χρονιά, αφιέρωσαν χρόνο για να συμμετάσχουν στην έρευνα μου. Ευχαριστώ τους γονείς μου, τους δίδυμους αδερφούς μου καθώς τον φίλο μου για την αμέριστη συμπαράσταση τους καθώς και τους φίλους μου για το καθημερινό τους ενδιαφέρον και την πραγματική τους στήριξη κατά τις εν ακολουθία δυσχέρειες. Τέλος, ευχαριστώ θερμά και την άλλη μου οικογένεια, τους μικρούς μου μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι διαρκών μου δίνουν θάρρος και δύναμη να συνεχίζω.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου. Μέχρι το 1950 ωστόσο τόσο στην Ελλάδα όσο και στον διεθνή χώρο η εκπαίδευση των παιδιών και νέων με Ειδικές Ανάγκες (Ε.Α.) ή αναπηρίες κατείχε ιδρυματικό χαρακτήρα (Σούλης, 2002). Σημαντική εξέλιξη στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής πραγματοποιήθηκε μετά το 1975 με την εξάπλωση της ιδέας για παροχή ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας και υποστήριξης για τους μαθητές που παρουσιάζουν ΕΑ ή αναπηρίες (McCartney, 1994). Η κοινωνική απαίτηση για την ένταξη και τη συμπερίληψη των μαθητών/μαθητριών αυτών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης θεσμοθετήθηκε από την Committee of Special Education (CSE) με στόχο την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλες τις σχολικές μονάδες που φοιτούν.

Η ανάγκη για κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές αλλαγές οδήγησε στην ανάδυση των όρων "*inclusion*" ή "*inclusive education*", όταν χρησιμοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι *inclusion* και *inclusive education* αποτυπώνονται ως συμπερίληψη, εκπαιδευτική συμπερίληψη, συνεκπαίδευση και εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, όπως υποστηρίχθηκε από την UNESCO, το 1994, βασίστηκε στην ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης και έθεσε τις βάσεις για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός συστήματος εκπαίδευσης, όπου όλα τα παιδιά θα είχαν δίκαιη αντιμετώπιση μέσα στην ίδια τάξη. Σημαντικό σημείο της Διακήρυξης αποτέλεσε η εισαγωγή του όρου "*inclusion*".

Η ενεργός εφαρμογή εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς υποστηρίζεται μέσω κυβερνητικών πολιτικών σε όλο τον κόσμο (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Οι πολιτικές αυτές ενισχύονται από τις ολοένα και αυξανόμενες απόψεις ότι τα παιδιά και νέοι με ειδικές ανάγκες (Ε.Α.) και αναπηρίες, πρέπει να έχουν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση και τις ευκαιρίες, που τους παρέχει αυτή για να κατορθώσουν να συμμετάσχουν πλήρως στην ευρύτερη κοινωνία (Janney & Snell, 2006). Για να επιτευχθεί η συμπερίληψη δεν αρκεί να ενταχθούν τα παιδιά με Ε.Α. ή αναπηρίες μέσα στα γενικά σχολεία χωρίς να πραγματοποιηθούν αλλαγές, για να τα φιλοξενήσουν. Πρέπει να υπάρξει επαρκής υποστήριξη, για να διασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα (Polat, 2011). Η συμμετοχή των παιδιών με Ε.Α. στις δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται στην τάξη,

θεωρούνται εξαιρετικής σημασίας για την ενίσχυση της αντίληψης ότι αποτελούν μέλη αυτής της κοινωνίας (Janney & Snell, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την οργάνωση των σχολείων ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τους τρόπους διδασκαλίας, της παιδαγωγικής προσέγγισης και της αξιολόγησης (Slee, 2004). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής καλούνται να στηρίζουν τους μαθητές με Ε.Α.. Για τον λόγο αυτό οφείλουν να συνεργαστούν με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης, για να πετύχουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτή η συνεργασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο της ειδικής αγωγής όσο και της γενικής αγωγής, οι οποίοι/ες είναι υπεύθυνοι/ες για την οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος απέναντι στη συμπερίληψη.

Η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται και από την προθυμία που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί να αφιερώσουν χρόνο στη διαμόρφωση των διδακτικών αντικειμένων στις ανάγκες των παιδιών με ΕΑ, καθώς και στην ευαισθητοποίηση όλων των παιδιών της τάξης ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των παιδιών αυτών. Έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ήδη από την προσχολική ηλικία μέσω δραστηριοτήτων μπορεί να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς τα άτομα με Ε.Α., βελτιώνοντας τις στάσεις που έχουν και καλλιεργώντας υποστηρικτικό κλίμα μάθησης (Ανδρεαδάκη, Λιναρδάκης & Κυπριωτάκη, 2014). Επιπροσθέτως σημαντικό ρόλο στη συμπεριληπτική διαδικασία καταλαμβάνουν οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία τους, η υποστήριξη που λαμβάνουν και η ποιότητα συνεργασίας που έχουν με τους γονείς. Σημαντικό ρόλο ακόμη διαδραματίζει η στάση και η υποστήριξη του/της διευθυντή/ντριας.

Σε πολλά κράτη παρατηρείται ότι υπάρχει διχογνωμία στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή και τη χρησιμότητά της συμπερίληψης (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Η σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών μπορεί να φαίνεται αυτονόητη, καθώς, αν ένας εκπαιδευτικός είναι αρνητικός απέναντι στη συμπερίληψη, είναι δύσκολο αυτό να αλλάξει, ανεξάρτητα από τους πόρους ή την εκπαίδευση που έχει στη διάθεση του να χρησιμοποιήσει. Η απλή ύπαρξη πόρων, όπως η γνώση ή η βοήθεια, από μόνη της δεν μπορεί να καθορίσει το αποτέλεσμα (Salovita, 2018). Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν αναγνωριστεί ως ένα από τα κύρια ζητήματα για τη συμπερίληψη παιδιών με Ε.Α. (EADSNE, 2012). Αφορμή για αυτή την έρευνα στάθηκε η αναγκαιότητα μελέτης του ρόλου που διαδραματίζουν οι δυσκολίες και οι ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες

ανάλογα και με τη διάγνωση που τους συνοδεύει στη στάση που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη. Η καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συνδεθεί με την άσκηση από το κράτος εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συνεισφέρει στο σκοπό της.

Η παρούσα εργασία δημιουργήθηκε για να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη. Επιχειρείται να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό, παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ.), παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) και παιδιών με νοητική αναπηρία. Εξετάζονται ακόμη παράγοντες που εμποδίζουν ή συμβάλλουν στο σκοπό της συμπεριληπτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με την παρούσα εργασία, αρχικά επιχειρείται μια βιβλιογραφική διερεύνηση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με παραμέτρους που σχετίζονται με το πεδίο των Ε.Α., τη συμπερίληψη, καθώς και των στάσεων που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη συμπερίληψη μαθητών και των μαθητριών με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, η εργασία δομείται σε δύο μέρη, το πρώτο αφορά στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας με την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ το δεύτερο πραγματεύεται την παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα, δηλαδή την παρουσίαση των διαδικασιών, των συνθηκών και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων καθώς και τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα.

Αναλυτικότερα, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας εκτείνεται σε τρία υποκεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιο επιχειρείται η οριοθέτηση του πεδίου των Ε.Α., καταγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Ε.Μ.Δ., Δ.Ε.Π.Υ., αυτισμό και νοητική αναπηρία και περιγράφεται το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τους μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές ανάγκες στους οποίους εντάσσονται και οι μαθητές/μαθήτριες που προαναφέρθηκαν.

Έπειτα, το δεύτερο υποκεφάλαιο αναφέρεται στη συμπερίληψη και συγκεκριμένα αναδεικνύεται η σημασία της εκπαιδευτικής μονάδας ως φορέας μέσα στον οποίο τα παιδιά με Ε.Α. θα έχουν ίσες ευκαιρίες και θα συμμετέχουν πλήρως στη σχολική διαδικασία. Παρουσιάζονται τόσο οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όσο και ο ρόλος που έχει το κράτος, ο εκπαιδευτικός και το σχολείο στην επίτευξή της. Επιπλέον, πραγματοποιείται

αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο γύρω από τη συμπερίληψη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου, δηλαδή στο τρίτο υποκεφάλαιο, παρουσιάζονται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με Ε.Α., καθώς, επίσης, γίνεται παράθεση ευρημάτων που αφορούν στους παράγοντες εκείνους που διευκολύνουν καθώς και σε εκείνους που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της συμπερίληψης.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, όπου αρχικά παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και γενικότερα η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Έτσι, παρουσιάζονται οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις, το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του, το ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή γίνεται αναλυτική περιγραφή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Κατόπιν, στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα – ευρήματα της έρευνας έτσι, όπως προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις που επιλέχθηκαν, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση με τα συμπεράσματα που συνάγονται από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ παράλληλα κατατίθενται οι προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες. Το τελευταίο κομμάτι της παρούσας εργασίας αποτελεί η παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών, ελληνικών και ξενόγλωσσων, που μελετήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1 Οριοθέτηση του πεδίου των ειδικών αναγκών και αναπηριών

1.1.1 Οι ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στο Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 3699/2008, «*Μαθητές με αναπηρία και ειδικές ανάγκες θεωρούνται όλοι όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης*». Στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες συγκαταλέγονται οι μαθητές και οι μαθήτριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.), οι μαθητές/μαθήτριες με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, οι μαθητές/μαθήτριες με νοητική καθυστέρηση, καθώς και οι μαθητές/μαθήτριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π-Υ.).

Το άρθρο 2 του ίδιου νόμου αναφέρεται στην αντιστοίχιση των δυνατοτήτων των μαθητών/μαθητριών με την ένταξή τους, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην κοινωνική ζωή. Αναφέρεται στην αλληλοαποδοχή και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες (Ε.Α.) και αναπηρίες με στόχο την πλήρη προσβασιμότητα των ίδιων, καθώς και των γονέων τους, σε όλες τις κοινωνικές υποδομές και υπηρεσίες (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016).

Στο άρθρο 6 του ίδιου νόμου προβλέπεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες με Ε.Α. και αναπηρίες μπορούν να φοιτούν: α) σε τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος/η οποία έχει τη δυνατότητα να συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα *Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης* (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), με τους Σχολικούς Συμβούλους/ και τους/τις Συμβούλους Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), β) σε τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση και γ) σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., το οποίο όμως για κάθε μαθητή/μαθήτρια δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του προαναφερθέντος νόμου την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχαν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων *Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα* (Ι.Π.Δ.) άλλων Υπουργείων διερευνούν και διαπιστώνουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό, νοητική καθυστέρηση, Δ.Ε.Π.Υ. και Ε.Μ.Δ.

Κατόπιν, σύμφωνα με το άρθρο 39 του Ν. 4115/2013 ιδρύθηκαν τα *Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης* (Σ.Δ.Ε.Υ.). Τα Σ.Δ.Ε.Υ. με στόχο τον συντονισμό και την ενδυνάμωση του σχολικού έργου έτσι, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, στην ένταξη και τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία αλλά και στην υποστήριξη των Τ.Ε. και της δομής της παράλληλης στήριξης. Σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης, που ανήκει σε Σ.Δ.Ε.Υ., προβλεπόταν να λειτουργεί *Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης* (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), προκειμένου να πραγματοποιεί διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/-τριών, να διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, να παρακολουθεί την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος, να συντονίζει και να παρακολουθεί τις δράσεις κοινωνικής στήριξης τόσο του μαθητή όσο και της οικογένειάς του και να παραπέμπει μαθητές, που δεν ανταποκρίθηκαν στην υποστήριξη που δέχθηκαν, για γνωμάτευση στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Σύμφωνα με τον ν. 4547/2018, τα Κ.Ε.Δ.Υ. μετονομάστηκαν σε *Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης* (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Τα Κ.Ε.Σ.Υ. έχουν αναλάβει το ρόλο των Κ.Ε.Δ.Υ., δηλαδή εκδίδουν γνωματεύσεις στις οποίες δίνεται ο ορισμός και η περιγραφή της δυσκολίας, που έχει ο κάθε μαθητής/μαθήτρια, καθώς και προτάσεις για την υποστήριξή του. Επιπροσθέτως, προτείνουν το σχολικό πλαίσιο στο οποίο είναι προτιμότερο να φοιτήσει ο/η μαθητής/-τρια και ένα Εκπαιδευτικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα για τον/την εκπαιδευτικό, στο οποίο προ

1.1.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ)

Ένας εκ των πιο αποδεκτών ορισμών για τις Ε.Μ.Δ. είναι εκείνος, ο οποίος υποστηρίχθηκε από το *National Joint Committee on Learning Disabilities* (N.J.C.L.D., 1994, όπως αναφέρεται σε Αγαλιώτης 2004: 92-95). Στον ορισμό αυτό υποστηρίζεται ότι οι Ε.Μ.Δ.

είναι μία ετερογενής ομάδα ενδογενών διαταραχών, οι οποίες θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και εκδηλώνονται μέσω σημαντικών δυσκολιών στην απόκτηση και χρήση του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Επιπροσθέτως μαζί με τις Ε.Μ.Δ. μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα στην αυτο-ρυθμιζόμενη συμπεριφορά, στην αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χωρίς να συνιστούν από μόνα τους Ε.Μ.Δ. (Αγαλιώτης, 2004: 92-95).

Οι μαθητές/-τριες με Ε.Μ.Δ. δεν παρουσιάζουν διαφορές από τους/τις μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης στο μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες σε επιμέρους τομείς. Ενδείξεις των Ε.Μ.Δ. εμφανίζονται ήδη από την προσχολική ηλικία, είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών, είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου (Τζουριάδου, 2008β: 4-5). Βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών/-τριών με Ε.Μ.Δ., οι οποίοι αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα, είναι η ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995: 198). Κοινά χαρακτηριστικά τους θεωρούνται: 1) η φυσιολογική ή ακόμη και υψηλότερη του φυσιολογικού νοημοσύνη, 2) οι επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες, 3) η σημαντικά χαμηλότερη σχολική επίδοση από αυτή που αντιστοιχεί στο νοητικό επίπεδο τους, η ηλικία τους και οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες, και 4) το ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς ή η ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2012: 560). Επιπροσθέτως οι μαθητές/-τριες με Ε.Μ.Δ. ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη, τα οποία μάλιστα συναντώνται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Επίσης, οι μαθητές/-τριες με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν προβλήματα που σχετίζονται με την οπτική και ακουστική τους αντίληψη. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την οπτική αντίληψη, οι περιοχές, που είναι περισσότερο συνδεδεμένες με τα προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά με Ε.Μ.Δ., είναι η αντίληψη σχέσεων χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 21-41). Έχουν διαπιστωθεί ακόμη προβλήματα στην οπτική αντίληψη μορφής πλαισίου, στην οποία το άτομο δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του σε κάποιο ερέθισμα, όταν του παρουσιάζεται μέσα σε πλαίσιο πολλών ερεθισμάτων (Πολυχρονοπούλου, 2012: 565). Όσον αφορά την ακουστική αντίληψη, έχει διατυπωθεί ότι υπάρχουν προβλήματα ακουστικής μνήμης (αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που δίνονται προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών εντολών). Παραδείγματος χάρη δυσκολεύονται να διακρίνουν

παρόμοιους ήχους, να ακούσουν ήχους με τη σωστή σειρά, να θυμηθούν τη σειρά των ήχων μέσα στη λέξη, να προβούν σε μίξη-σύνθεση ήχων, να συνθέσουν τους ήχους για να προφέρουν μια λέξη ή να αναλύσουν σε φθόγγους τη συγκεκριμένη λέξη, να διακρίνουν τις ξεχωριστές παραλλαγές των ήχων στην ομιλία και να αντιληφθούν σωστά τους ρυθμούς της ομιλίας (Πολυχρονοπούλου, 2012: 562).

Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη τους εμφανίζοντας τόσο δυσκολίες γραπτού όσο και προφορικού τύπου. Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν ελλείματα στη φωνολογική τους επίγνωση¹ (Kotoulas & Panteliadou, 2000: 330-339· Porpodas & Palaiothodorou, 1999).

Εκτός από τον προφορικό λόγο τα παιδιά συχνά δύναται να εμφανίσουν δυσκολίες στην φωνολογική αποκωδικοποίηση (Craig, Connor & Washington, 2003· Mouzaki & Sideridis, 2007). Φωνολογική αποκωδικοποίηση είναι η γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, καθώς και τη «μετάφρασή τους» σε φωνολογική παράσταση έχοντας ως στόχο την αναγνώριση και τον χειρισμό του αλφαβητικού κώδικα (Πόρποδας, 2005: 43). Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. ενδέχεται να εμφανίσουν δυσκολίες και στην αναγνωστική ευχέρεια (Πρωτόπαπας, 2008). Ως αναγνωστική ευχέρεια έχει οριστεί «*η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία, αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση*» (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 6-15).

Οι Διαταραχές Μνήμης αποτελούν ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ενδέχεται να εμφανίσουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. (Gutowski & Chechile, 1987). Οι διαταραχές αυτές αναφέρονται στην οπτική, ακουστική, βραχυπρόθεσμη, μακροπρόθεσμη, μηχανική, και μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών (Πολυχρονοπούλου, 2012: 562-566, 571-574). Αναλυτικότερα, επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες είχε εκτεθεί κάποια στιγμή στο παρελθόν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007: 6-15).

Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. είναι ακόμη σύνηθες να παρουσιάζουν προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής (Πολυχρονοπούλου, 2012: 569-571). Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται στη γνωστική διεργασία, που βοηθάει το άτομο να βρίσκεται σε ετοιμότητα και σε γνωστική εγρήγορση για την πρόσληψη ερεθισμάτων από το περιβάλλον του. Παράλληλα αναφέρονται

¹ Ο όρος φωνολογική επίγνωση αναφέρεται «στην αντιστοίχιση φωνήματος-ήχου με το αντίστοιχο γράφημα-γράμμα για τη δημιουργία λέξεων, ενώ, για να υπάρξει φωνολογική επίγνωση, απαραίτητη καθίσταται η ακουστική διάκριση, ο ακουστικός συγκερασμός και η κατάτμηση» (Πόρποδας, 2002: 217-220)

στην ικανότητά του να επιλέγει τα ερεθίσματα, τα οποία ξεχωρίζει δίνοντάς τους την κατάλληλη έμφαση, ενώ ταυτόχρονα αγνοεί τα υπόλοιπα (Κολιάδης, 2002: 258).

Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες με Ε.Μ.Δ. δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα, αλλά υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης και αυτό συμβαίνει, διότι βιώνουν επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία. Πιστεύουν ότι οι ικανότητες τους είναι ελάχιστες, οπότε θεωρούν μάταιη κάθε είδους προσπάθεια. Αποφεύγουν κάθε είδους σκληρής προσπάθειας, έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με σχολικά έργα και με αυτόν τον τρόπο στερούνται ευκαιρίες μάθησης και νέας γνώσης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004: 42).

Τα άτομα με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται συχνά να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις, επειδή στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Kavale & Forness (1996 όπως αναφέρεται στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 37) τα άτομα αυτά διακρίνονται από φτωχή ικανότητα να ερμηνεύουν σωστά τα ερεθίσματα και τις νύξεις που δέχονται, όταν συμμετέχουν σε κοινωνικές περιστάσεις. Βιώνοντας, είτε κοινωνική απομόνωση, είτε κοινωνική απόρριψη τα παιδιά αυτά έχουν πολλές πιθανότητες να συμμετέχουν σε παραβατικής φύσεως συμπεριφορές ή ακόμη και να εγκαταλείψουν το σχολείο (Αναγνωστόπουλος, 2001: 332-334).

1.1.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Οποιαδήποτε ανασκόπηση γύρω από τον όρο «*Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*» (Δ.Α.Φ.) (*Autism Spectrum Disorders*), όπως καθιερώθηκε από την αναθεωρημένη έκδοση 5 του DSM (DSM-IV) (2013), αντί του όρου «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*» (ΔΑΔ) οφείλει να αρχίσει από τους πρωτοπόρους Leo Kanner (1943) και Hans Asperger (1994). Πιο συγκεκριμένα, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες² που περιείχαν λεπτομερείς περιγραφές περιπτώσεων και παρουσίασαν τις πρώτες θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής. Και οι δύο επιστήμονες πίστευαν ότι υπήρχε μια βιολογική εκ γενετής νευροεξελικτική διαταραχή αποτελώντας μια σοβαρή, εφ' όρου ζωής αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία συνήθως εμφανίζεται γύρω στο τρίτο έτος της ζωής ενός παιδιού και θεωρείται μια διαταραχή φάσματος, καθώς διακρίνεται από ποικίλα διαφορετικά επίπεδα. Σημαντικότερο γνώρισμα των παιδιών ήταν η ανικανότητα να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν φυσιολογικές συναισθηματικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Boyd et al., 2010).

²Kanner, L. (1943). Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindersalter. *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117.

Οι Δ.Α.Φ. αναγνωρίζονται ως διαταραχές που έχουν βιολογική βάση (Βάρβογλη, 2007:10-13). Ο όρος «διαταραχή» εκφράζει την έννοια της απόκλισης από το φυσιολογικό (Γενά, 2002:15-17), ενώ ο χαρακτηρισμός «φάσματος» σημαίνει ότι η κλινική εικόνα της διαταραχής δεν είναι ομοιογενής, αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές (με ελάχιστα και ηπιότερα αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά στοιχεία συνοδευόμενα από βαριά νοητική καθυστέρηση (Καλύβα, 2005:25-30). Ειδικότερα, τα άτομα με Δ.Α.Φ. είναι δυνατό να μην αναπτύξουν ποτέ τη λεκτική επικοινωνία και να εκδηλώσουν έντονες συμπεριφορές, αλλά μπορεί να αναπτυχθούν επικοινωνιακά έχοντας άλλες δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:327). Η ποικιλομορφία της κλινικής εικόνας από άτομο σε άτομο, ακόμη και στο ίδιο το άτομο, είναι εντυπωσιακή και διαφέρει ανάλογα με τη σοβαρότητα, την ιδιοσυγκρασία, την ηλικία, το επίπεδο της εκπαίδευσης και φροντίδας και τη συνύπαρξη άλλων διαταραχών, όπως νοητική υστέρηση, επιληπτικές κρίσεις ή άλλες ιατρικές καταστάσεις (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin, 2004). Ακόμη, οι Δ.Α.Φ. εκδηλώνονται νωρίς και διαρκούν ολόκληρη τη ζωή, επηρεάζουν τις δεξιότητες της προσοχής και της μάθησης, το κίνητρο για μάθηση (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin, 2004) και τις περιοχές, που σχετίζονται με την κοινωνικότητα και την επικοινωνία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:324).

Ο αυτισμός, ως μια διαταραχή φάσματος, χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στις δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς και από περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα ενδιαφερόντων και συμπεριφορών (Καλύβα, 2005:123-150).

Επιπροσθέτως, ο αυτισμός και οι συναφείς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν σοβαρές νευροαναπτυξιακές καταστάσεις γνωστικής φύσης, που επηρεάζουν βαθιά την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τις προσαρμοστικές δεξιότητες και τη λειτουργικότητα στην καθημερινή ζωή (*American Psychiatric Association*, 2000). Ακόμη, τα τρία λειτουργικά πεδία που επηρεάζονται στον αυτισμό είναι: η κοινωνικοποίηση, η επικοινωνία και η έλλειψη ευέλικτης συμπεριφοράς (εκδήλωση από το άτομο στερεοτυπικών συμπεριφορών ή ακολουθία τελετουργικής και αυστηρής ρουτίνας). Ο αυτισμός θεωρείται από τις βαρύτερες εξελικτικές διαταραχές, ενώ παρατηρείται σημαντικός αριθμός παιδιών με την εν λόγω διαταραχή ή στοιχεία της (Merrick, Kandel, & Morad, 2004).

Έχει διατυπωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές ανεπάρκειες στον κοινωνικό τομέα. Ήδη από τα πρώτα στάδια αναφέρεται ότι εκδηλώνουν μια άκαμπτη στάση στις κοινωνικές συναναστροφές όπως για παράδειγμα δεν επιθυμούν τη σωματική επαφή και

παρουσιάζουν παθητική στάση απέναντι στα κοινωνικά ερεθίσματα που συναντούν (Κυπριωτάκης, 2009: 105).

Οι δυσκολίες αυτές επιδρούν τόσο στη μάθηση όσο και στη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Συγκεκριμένα αντιμετωπίζουν δυσκολίες να εισέλθουν καθώς και να παραμείνουν σε κοινωνικές ομάδες στην οικογένεια τους, στο σχολείο και στην κοινότητα τους. Οι δυσκολίες αυτές υπάρχουν ακόμη και όταν πρόκειται για δυαδικές σχέσεις όπως αυτή της μητέρας-παιδιού. (Jordan & Powell, 2000:30-35).

Οι δυσκολίες για συμμετοχή στις κοινωνικές ομάδες μπορεί να οφείλονται στις σοβαρές ελλείψεις που έχουν τα παιδιά να αντιληφθούν τις κοινωνικές απαγορεύσεις/συμβάσεις. Αυτό συνεπάγεται στην αδυναμία συναίσθησης της ντροπής, της ενοχής και των τύψεων εκδηλώνοντας συμπεριφορές ακατάλληλες με τις κοινωνικές περιστάσεις. Ακόμη επιδεικνύουν αδιαφορία για τα προβλήματα των άλλων και ανικανότητά να προσφέρουν ή να αποδεχτούν παρηγοριά (Frith,1999: 160-161).

Το ίδιο συμβαίνει και με τα συναισθήματα. Τα παιδιά είναι σε θέση να εκφράζουν χαρά, φόβο, θυμό και άλλες ψυχικές διαθέσεις, αλλά στην πλειονότητα τους δεν προσαρμόζονται με τις κοινωνικές συμβάσεις/ προσδοκίες (Wing, 2000: 19). Μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό είναι η ανικανότητα να τους να συλλάβουν την εννοιολογική προοπτική στα λεγόμενα των συνομιλητών τους (Wing, 2000: 21).

Τα παιδιά με αυτισμό επιλέγουν να είναι μόνα τους και δεν αισθάνονται την επιθυμία να επικοινωνήσουν με τον περίγυρο τους (Κυπριωτάκης, 2009: 106). Αυτή η τάση των παιδιών έχει αναφερθεί ότι ελαττώνεται με την αύξηση της ηλικίας καθώς η εμπειρία με αντίστοιχη υποστηρικτική βοήθεια συμβάλλουν στην βελτίωση των κοινωνικών συμπεριφορών (Peeters, 2000: 245). Κίνητρο επικοινωνίας για τα παιδιά με αυτισμό αποτελεί η απόκτηση πληροφοριών και η ικανοποίηση αναγκών (Jordan & Powell, 2000:30-35).

Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται ακόμη από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, περιορισμένα ενδιαφέροντα και έλλειψη ενσυναίσθησης (Boyd et al., 2010). Αυτός είναι και ο λόγος που φαίνεται να αδιαφορούν για τους γύρω τους, καθώς δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις, να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005:10-16). Συχνά η επικοινωνία τους αποτυπώνεται σαν αδιαφορία ως προς τον περίγυρο τους. Επιπροσθέτως, υπάρχει δυσαρέσκεια όταν κάποιος τους αγγίζει ενώ ακόμη εντοπίζεται δυσκολία στην κατανόηση των συναισθημάτων (Συριοπούλου & Κασίμος, 2010).

Τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν αισθητηριακές δυσλειτουργίες με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η προσαρμογή τους σε ένα περιβάλλον και να υιοθετείται μια προκλητική συμπεριφορά. Τα παιδιά με Δ.Α.Φ. χαρακτηρίζονται από άκαμπτη σκέψη και υστερούν στην επικοινωνία τους με τους ανθρώπους, την κατανόηση των συμπεριφορών τους και τη δημιουργική επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Harrison & Hare, 2004).

Η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό δε θα κατορθώσουν να αναπτύξουν λόγο αντίστοιχο με τη χρονολογική τους ηλικία (Jordan, 2000), ενώ προβλήματα στο λόγο παρουσιάζουν ακόμη και τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας (Συριοπούλου, 2016: 20-53). Τέλος, τα παιδιά με Δ.Α.Φ. παρουσιάζουν ηχολαλίες και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση μη λεκτικών εκφράσεων, όπως τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου (Jordan, 2000).

1.1.4 Χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Η καθιέρωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη νοητική καθυστέρηση παρουσιάζει ποικίλες δυσκολίες, αν και μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση (Βλάχου- Μπαλαφούτη, 2004). Ο όρος «νοητική καθυστέρηση» στη διεθνή (αγγλόφωνη) βιβλιογραφία αναφέρεται ως «*Mental Retardation*» και στη γερμανόφωνη ως «*Geistige Behinderung*» (Μπάρδης 1993:41). Η νοητική καθυστέρηση ορίστηκε από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Ανεπάρκειας³ το 1959, ως «*μια παθολογική κατάσταση που εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής*» (Παρασκευόπουλος, 1979: 22).

Οι όροι που χρησιμοποιούνται συχνότερα στην Ελλάδα είναι «νοητική υστέρηση», «νοητική καθυστέρηση», «νοητική αναπηρία» ή «νοητική ανεπάρκεια» (*mental retardation*) (Πολυχρονοπούλου, 2012: 560), ενώ επικρατέστερος είναι ο όρος «νοητική καθυστέρηση», ο οποίος χρησιμοποιείται και στην ελληνική μετάφραση των διαγνωστικών εγχειριδίων DSM-IV και ICD-10 (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009:24).

Ο ορισμός που παρέχεται από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση (*American Psychiatric Association- A.P.A.*) στην τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού

³ American Association of Mental Deficiency-AAMD

Εγχειριδίου για τις Ψυχικές Διαταραχές (DSM-IV) και έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτός αναφέρει ότι ένα άτομο μπορεί να διαγνωστεί ως νοητικά καθυστερημένο, όταν παρουσιάζει: σημαντική κάτω του ορίου γενική νοητική λειτουργία (κριτήριο Α), που συνοδεύεται από διακριτούς περιορισμούς στην προσαρμοστική λειτουργία σε τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες περιοχές δεξιοτήτων: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, αυτόνομη διαβίωση, κοινωνικές/ διαπροσωπικές σχέσεις, χρήση των κανονικών πόρων, αυτοπροσδιορισμός, μαθησιακή ετοιμότητα και ανάπτυξη, εργασία, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, υγεία και ασφάλεια (κριτήριο Β). Τα παραπάνω πρέπει να εκδηλωθούν πριν την ηλικία των 18 ετών (κριτήριο Γ). Η νοητική καθυστέρηση έχει πολλαπλή αιτιολογία και μπορεί να εκδηλωθεί ως απόρροια διαφορετικών παθολογικών διεργασιών που επηρεάζουν την λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (APA, 2000:63-65).

Συνεπώς για να χαρακτηριστεί ένα άτομο νοητικά καθυστερημένο, θα πρέπει να υφίστανται τρία κριτήρια. Αρχικά, η νοητική ικανότητά του πρέπει να είναι κάτω από τον μέσο όρο με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο από 70, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σταθμισμένων κλιμάκων. Το δεύτερο κριτήριο, που πρέπει να πληρείται, είναι να υπάρχουν ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, δηλαδή η κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύει να μην ανταποκρίνεται στο ηλικιακό του επίπεδο και στο επίπεδο μάθησής του. Σύμφωνα με το τελευταίο κριτήριο, ώστε να χαρακτηριστεί ένα άτομο νοητικά καθυστερημένο, κρίνεται ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να εμφανίζονται κατά την περίοδο της ανάπτυξής του (Παρασκευόπουλος, 1979: 22· Μπαρδής, 1993:46).

Η νοητική καθυστέρηση συχνά εκτός από κυρίαρχο σύμπτωμα εντοπίζεται ως δευτερεύον άλλων διαταραχών ή συνδρόμων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003:284). Τις περισσότερες φορές μπορεί να είναι σύμπτωμα κακής διαβίωσης και να σχετίζεται με το περιβάλλον του ατόμου και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του. Η αιτία της νοητικής καθυστέρησης βρίσκεται σε άμεση σχέση και συνάρτηση με τα προβλήματα που τη συνοδεύουν, τις επιδράσεις που ασκούν στο νοητικά καθυστερημένο άτομο και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει και στον προγνωστικό χαρακτήρα της εξέλιξης της (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009:29· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:284).

1.1.4.1. Ταξινόμηση νοητικής καθυστέρησης

Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Κάθε επιστημονικός κλάδος προσδιορίζει την νοητική καθυστέρηση και διαθέτει την αντίστοιχη ταξινόμηση. Οι ταξινομήσεις που επικρατούν βασίζονται σε βιολογικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά κριτήρια.

Η ταξινόμηση με βάση τα κοινωνικά κριτήρια προτείνεται κυρίως από ψυχοκοινωνιολόγους, οι οποίοι θεωρούν ότι το άτομο με νοητική καθυστέρηση διακρίνεται από την αδυναμία του να προσαρμοστεί πλήρως στο περιβάλλον και την κοινωνία. Ο δείκτης νοημοσύνης δεν πρέπει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο για να αξιολογηθούν αυτά τα άτομα αλλά θα πρέπει να συνεκτιμώνται οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στην οικογένεια στην οποία ζουν, καθώς και το κοινωνικό περιβάλλον τους (Κρασανάκης, 1997:19).

Η Πολυχρονοπούλου (2012: 560), αναφέρει ότι ο όρος νοητική καθυστέρηση καλύπτει μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στο βαθμό της καθυστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος και στη συμπεριφορά. Περισσότερα από 23 συστήματα ταξινόμησης έχουν προταθεί για το σχηματισμό ομοιογενών περιπτώσεων με σκοπό τη διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού, της έρευνας και της διδασκαλίας. Τα περισσότερα από αυτά έχουν προσεγγίσει το πρόβλημα από τις εξής πλευρές: α. τη σοβαρότητα του προβλήματος, β. την αιτιολογία και γ. την εικόνα των συμπτωμάτων ή το σύνδρομο (Πολυχρονοπούλου, 2012: 560-570).

Σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης που ισχύει και προτείνεται από την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Υστέρησης (*American Association Mental Deficiency – A.A.M.D., 2002*), τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ανήκουν σε ένα από τα παρακάτω επίπεδα καθυστέρησης:

Πίνακας 1 Επίπεδα νοητικής καθυστέρησης όπως καθορίζονται από τον δείκτη νοημοσύνης

Κατηγορία νοητικής καθυστέρησης	Δείκτης Νοημοσύνης
Ελαφρά νοητική καθυστέρηση	50-55 μέχρι 70
Μέτρια νοητική καθυστέρηση	35-40 μέχρι 50-55
Σοβαρή νοητική καθυστέρηση	20-25 μέχρι 35-40
Βαριά νοητική καθυστέρηση	κάτω από 20-25

Πηγή: *American Association Mental Deficiency – A.A.M.D., 2002*

Στην κατηγορία της ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης ανήκει το 85% των ατόμων με το συγκεκριμένο πρόβλημα. Αυτά τα παιδιά αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τους βασικούς τομείς μάθησης και συμπεριφοράς. Στην προσχολική ηλικία αναπτύσσουν τη δυνατότητα για κοινωνικές επαφές και επικοινωνία και είναι δύσκολο να διακριθούν από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Οι διαφορές αρχίζουν να γίνονται αισθητές κατά την εφηβεία, όπου αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα χωρίς ειδική υποστήριξη, καθώς το επίπεδο των γνώσεων τους φτάνει μέχρι εκείνο που αντιστοιχεί στην έκτη δημοτικού. Τα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση γενικά, μπορούν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον, να ασχοληθούν με κάποιο επάγγελμα και να ενσωματωθούν στην κοινωνία (Πολυχρονοπούλου, 2001: 67-68).

Στην κατηγορία της μέτριας νοητικής βρίσκεται το 10% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Κατά την προσχολική ηλικία μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και ομιλίας ωστόσο κατά τη σχολική ηλικία είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν σε κοινωνικές δεξιότητες και να γίνουν τροποποιήσεις στο σχολικό πρόγραμμα. Τα άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση μπορούν να ασκηθούν σε απλά επαγγέλματα, αλλά είναι απαραίτητο να εργάζονται σε προστατευόμενα περιβάλλοντα και να διαθέτουν οικονομική ανεξαρτησία (Κρασανάκης, 1997: 32-33· Πολυχρονοπούλου, 2001: 68-69).

Τα άτομα με σοβαρή νοητική καθυστέρηση αποτελούν το 3-5% του πληθυσμού με αυτό το πρόβλημα. Κατά την προσχολική ηλικία ο λόγος δεν αναπτύσσεται καθόλου και κατά συνέπεια οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ανύπαρκτες. Εμφανίζουν πολλά κινητικά προβλήματα και δεν είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετηθούν. Είναι απαραίτητη η εντατική εκπαίδευσή τους σε ειδικά διαμορφωμένα σχολεία, ώστε να αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η ομιλία. Χαρακτηρίζονται από αδυναμία απόκτησης σχολικής γνώσης και ως ενήλικες μπορούν να εκτελούν απλά έργα σε προστατευόμενα περιβάλλοντα (Κρασανάκης, 1997: 32· Πολυχρονοπούλου, 2001: 69).

Στη βαριά νοητική καθυστέρηση κατατάσσεται περίπου το 1% των περιπτώσεων. Κατά την προσχολική ηλικία παρουσιάζουν ελάχιστη κινητική ανάπτυξη και έχουν την ανάγκη διαρκούς φροντίδας. Τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση εμφανίζουν μειωμένη γλωσσική και κινητική ανάπτυξη και έχουν ανάγκη συνεχούς φροντίδας μέσα σε προστατευόμενα περιβάλλοντα (Κρασανάκης, 1997: 33).

Η ταξινόμηση που προτείνει η Αμερικάνικη Εταιρεία Νοητικών και Αναπτυξιακών Διαταραχών (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD*, (2002,2010) δε βασίζεται στα ελλείμματα του ατόμου με νοητική αναπηρία, αλλά στο επίπεδο και στον τύπο υποστήριξης που χρειάζεται αυτό το άτομο για να λειτουργήσει αποτελεσματικά

μέσα στο περιβάλλον του. Τα βασικά επίπεδα υποστήριξης που μπορεί να χρειαστεί ένα παιδί ή ενήλικας με νοητική αναπηρία είναι τέσσερα: α) **Διακεκομμένη**: είναι περιοδικής φύσης και παρέχεται μόνο όταν χρειαστεί, β) **Περιορισμένη**: αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχεται στο άτομο για περιορισμένο χρονικό διάστημα, γ) **Εκτεταμένη ή Ευρεία**: παρέχεται σε τακτική βάση, είναι ευρεία και συνήθως μακροχρόνια και δ) **Διάχυτη**: σταθερή και εντατική βοήθεια που παρέχεται σε όλα τα πλαίσια της ζωής του ατόμου και προϋποθέτει την εμπλοκή και συνεργασία πολύ περισσότερων προσώπων απ' ό,τι στα προηγούμενα επίπεδα υποστήριξης (Πολυχρονοπούλου, 2012: 580).

Συμπερασματικά, η πλέον διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής καθυστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης. Ωστόσο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του για τις ικανότητες των ατόμων, διότι αφενός ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου, αφετέρου από μόνος του δε βοηθάει το εκπαιδευτικό έργο. Παρ' όλες όμως τις επιφυλάξεις που μπορούν να διατυπωθούν σχετικά με τη χρήση του, αποτελεί έναν τρόπο για μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού (Παππά, 2008).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν πολλές και σημαντικές διατομικές και ενδοατομικές διαφορές (Χρηστάκης, 2006: 280), που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό του προβλήματος, τις αιτίες, τη συμπεριφορά, την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο νοητικής ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής, τις περιβαλλοντικές εμπειρίες και την ποιότητα ζωής (Πολυχρονοπούλου, 2012:567). Το στοιχείο αυτό κάνει δύσκολη τη μελέτη των χαρακτηριστικών τους ως μεμονωμένων ατόμων. Τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση δεν έχουν συγκεκριμένη και γραμμική ανάπτυξη, ούτε ακριβώς την ίδια εξελικτική πορεία, καθώς η νοητική καθυστέρηση δεν αποτελεί ομοιογενή κλινική κατηγορία. Όπως προκύπτει, επακόλουθο αυτής της ετερογένειας είναι η αναφορά σε μια πληθυσμιακή ομάδα με πολύ διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 292).

Αρχικά, όσον αφορά τα γνωστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, η μειωμένη ικανότητα για μάθηση αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό, καθώς παρατηρείται μια γενικότερη δυσκολία σε όλες σχεδόν τις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας. Ο ρυθμός είναι βραδύτερος, ενώ η επιβράδυνση του ρυθμού είναι ευθέως ανάλογη της αύξησης του βαθμού της νοητικής υστέρησης (Πολυχρονοπούλου, 2012:584).

Ακόμη, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν συνήθως σημαντικές δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη και την επικοινωνία, αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς της συγκεκριμένης γνώσης, αδυναμία αντιστρεψιμότητας της σκέψης, περιορισμένη

επεξεργασία των πληροφοριών, ελλιπή και βραχύχρονη συγκέντρωση προσοχής και αδύνατη μνήμη (Πολυχρονοπούλου, 2012: 584). Οι αδυναμίες και τα ελλείμματα που εμφανίζονται στη μνήμη και την προσοχή επηρεάζουν και την επιτυχή ολοκλήρωση των γνωστικών έργων (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009: 32).

Αναφορικά με το γλωσσικό τομέα, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση εμφανίζουν γενικές ελλείψεις και ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και τη χρήση του λόγου που παρεμποδίζουν την ανάπτυξή τους στο γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφοριστικό τομέα (Πολυχρονοπούλου, 2012: 585). Επίσης, δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν και να εφαρμόσουν αυθόρμητα κάποιες γνωστικές λειτουργίες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι γνωστικές διαδικασίες που υιοθετούν δεν επαρκούν για την αποτελεσματική επίλυση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων, γεγονός που δυσκολεύει την επικοινωνία και την κοινωνική τους ένταξη. Αρκετές φορές αδυνατούν να οργανώσουν τις πληροφορίες που δέχονται και να τις επεξεργαστούν αυτόνομα και ως εκ τούτου δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Η πλειοψηφία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν εκτός των γνωστικών δυσκολιών, και προβλήματα αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι γνωστικές, γλωσσικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες και διαταραχές που έχουν, εμποδίζουν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, που θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική ενσωμάτωση και την αυτονομία (Πολυχρονοπούλου, 2012: 587). Ως εκ τούτου παρατηρούνται ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα την αρνητική αλληλεπίδραση με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Δελλασούδας, 2005: 236). Ανάλογα με την αιτιολογία της νοητικής καθυστέρησης τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες, να επικοινωνήσουν με παιδιά και ενήλικες με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς, να ερμηνεύσουν σωστά τα συναισθήματα και τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων, να επιδείξουν δεξιότητες ακρόασης, εναλλαγής ρόλου, συνεργασίας και ενσυναίσθησης (Πολυχρονοπούλου, 2012:587).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση επικοινωνούν ως επί το πλείστον με προ- ή πρωτοσυμβολικό τρόπο, χρησιμοποιώντας εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις, ήχους, τη στάση του σώματος ή την ένταση των μυών. Εξαιτίας της ιδιοσυγκρασιακής φύσης της επικοινωνιακής τους συμπεριφοράς, οι επιθυμίες, οι ανάγκες και οι προτιμήσεις τους είναι δύσκολο να ερμηνευθούν και συχνά παρεξηγούνται (Grove, Bunning, Porter, & Olsson, 1999· Hogg, Reeves, Roberts, & Mudford, 2001).

Συμπερασματικά, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα ως προς τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα. Μάλιστα η έρευνα έχει αποδείξει ότι τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση οδηγούν στην περιθωριοποίηση, την απομόνωση και τον στιγματισμό τους και ως εκ τούτου σε συναισθήματα κατάθλιψης (Heiman & Margalit, 1998). Ακόμη, η έρευνα έχει εντοπίσει μία θετική συσχέτιση μεταξύ της σοβαρότητας της νοητικής αναπηρίας και της σοβαρότητας των δυσκολιών στις κοινωνικές δεξιότητες (Bielecki & Swender, 2004).

Η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στις κοινωνικές δεξιότητες κρίνεται απαραίτητο να αρχίζει ήδη από την προσχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς η έλλειψή τους αποτελεί εμπόδιο για την ανεξάρτητη διαβίωση (Matson & Boisjoli, 2008) και την ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής. Ακόμη, καταδεικνύεται και η σπουδαιότητα για την περίληψή τους στα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα (Alavi, Savoji & Amin, 2013).

Επιλογικά, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα και δυσκολότερα πεδία διδασκαλίας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Η δυσκολία ανάγεται στην έλλειψη γνώσης για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων και τα προβλήματα που προκύπτουν από τις δυσκολίες των ατόμων αυτών, αφού οι άρτιες κοινωνικές δεξιότητες είναι αποτέλεσμα γνωστικών, κοινωνικών και κινητικών δεξιοτήτων. Τα άτομα, όμως, με νοητική καθυστέρηση είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κάποια ή όλες αυτές τις περιοχές (Westling & Fox, 2009).

1.1.5 Χαρακτηριστικά των παιδιών με Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή. Έχει υποστηριχθεί ότι στη διαταραχή αυτή εκδηλώνονται εξάρσεις, όσον αφορά τον τομέα της προσοχής και αρκετά σοβαρές εξάρσεις συνήθως όσον αφορά στον τομέα της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας. Οι εξάρσεις αυτές επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργικότητα του ατόμου και δεν αντιστοιχούν σε συμπεριφορές της ηλικιακής του ομάδας. Το εν λόγω σύνδρομο, περιλαμβάνει τρεις επιμέρους υπο-τύπους ανάλογα με το ποιος από τους προαναφερθέντες τομείς επηρεάζεται περισσότερο. Οι τρεις υπο-

τύποι είναι οι εξής: ο υπο-τύπος με κυρίαρχη την ελλειμματική προσοχή, ο υπο-τύπος με κυρίαρχη την υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα και ο μικτός υπο-τύπος (μικτά συμπτώματα των δύο προηγούμενων) (APA, 2013:63-65).

Σύμφωνα με μελέτες της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας, το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ ανέρχεται περίπου στο 5% του μαθητικού πληθυσμού και τα συμπτώματα του συνήθως επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο αλλά και τη λειτουργία του στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του (APA, 2013: 61-62). Κατά τον Barkley (2002) η χαμηλή σχολική επίδοση ή ο βαθμός της ελλειμματικής προσοχής ή της υπερκινητικότητας είναι ανεξάρτητα από το χαμηλό νοητικό δυναμικό.

Όσον αφορά τις μαθησιακές τους επιδόσεις, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, αν και έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, συχνά έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και συμπεριφέρονται με τρόπο ανάλογο του αναπτυξιακού τους επιπέδου (Κάκουρος, 2001: 22). Η αδυναμία τους αυτή να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές απαιτήσεις φαίνεται αρκετές φορές ανεξήγητη ή ερμηνεύεται ως ένδειξη τεμπελιάς από τους γονείς και τους/τις δασκάλους/ες τους (Κάκουρος, 2001:24). Οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις και έντονες μαθησιακές δυσκολίες (σε αναγνωστική κατανόηση, μαθηματικά κ.λ.π.) συνεχίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Barkley, 2002· Davis & Williams, 2011· Rogers, Dittner, Rimes, & Chalder, 2017) και υποστηρίζεται ότι οφείλονται τόσο στην απροσεξία, την παρορμητικότητα, όσο και την ανησυχία που παρουσιάζουν μέσα στην σχολική τάξη (Hart et al., 2010).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής τους σε επαναλαμβανόμενα ερεθίσματα, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στις απαιτούμενες επαναλήψεις λεκτικών πληροφοριών και παρουσιάζουν αρκετά λάθη, ειδικά κατά τη διάρκεια μηχανιστικών και εξαιρετικά οικείων σε αυτούς δραστηριοτήτων (Zentall, 2009).

Η μάθηση παρόλα αυτά προϋποθέτει την ομαλή λειτουργία του βασικού γνωστικού μηχανισμού πρόσληψης των πληροφοριών, δηλαδή της προσοχής. Η απόκτηση νέων γνώσεων στηρίζεται αρχικά στην ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, τόσο κατά τη στιγμή της μετάδοσης αυτών των γνώσεων, όσο και κατά τη στιγμή της ανάκλησής τους. Όταν καλούμαστε να μάθουμε κάτι, από το πιο απλό μέχρι το πιο σύνθετο, η βασική προϋπόθεση είναι να είμαστε προσεκτικοί. (Κάκουρος, 2001: 28-32).

Ένα ακόμη βασικό έλλειμμα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι η αδυναμία για συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής τους κατά τη διάρκεια επαναλαμβανόμενων εργασιών (Zentall,

2009), ιδιαίτερα όταν αυτές απαιτούν πνευματική προσπάθεια και δεν παρουσιάζουν για τα ίδια μεγάλο ενδιαφέρον. Για τον λόγο αυτό, τα παιδιά αυτά διαθέτουν λιγότερο χρόνο από τον απαιτούμενο για επαναλήψεις που είναι απαραίτητες για τη συγκράτηση πληροφοριών, ιδιαίτερα λεκτικών (Zentall, 2009). Στις περιπτώσεις, επίσης, που η εργασία δεν παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, η προσοχή τους διασπάται εύκολα όχι μόνο από τα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά και από τις ίδιες τους τις σκέψεις (Κάκουρος, 2001: 33).

Επιπροσθέτως, σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρατηρείται εξασθένιση στην εργαζόμενη – βραχύχρονη μνήμη κατά την διάρκεια εργασιών που περιλαμβάνουν πολλαπλά στάδια, όπως η επίλυση προβλημάτων, (Zentall, 2009) λόγω του ότι η ίδια επηρεάζεται κυρίως ως προς την επεξεργασία ακουστικών πληροφοριών, ενώ στην περίπτωση των οπτικών πληροφοριών η επίδοση είναι καλή, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχουν σημαντικές πηγές διάσπασης της οπτικής προσοχής κατά την εκτέλεση ενός έργου (Zentall, 2005).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν, επίσης, μειωμένη ταχύτητα στην επεξεργασία δεδομένων, αδυναμίες στη συγκράτηση οπτικών και ακουστικών εισερχόμενων πληροφοριών, οπτικών εικόνων, ακολουθιών και δραστηριοτήτων που απαιτούν διάταξη, δυσκολίες, οι οποίες πιθανότατα συνδέονται άμεσα με τα ελλείμματα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη ομάδα στη μνήμη εργασίας, τις επιτελικές λειτουργίες, την παρορμητικότητα, τα ελλείμματα προσοχής και τις αδυναμίες κωδικοποίησης, ενοποίησης και εννοιολογικής κατανόησης των πληροφοριών (Arnett et al., 2012· Baddeley, 2003).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συμπεριφορικά ελλείμματα και ψυχολογικές διαταραχές. Τα παιδιά συχνά εκδηλώνουν συμπτώματα συναισθηματικής αστάθειας και συγκεκριμένα εμφανίζουν χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση και ξαφνικές απρόβλεπτες μετατοπίσεις προς αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, η δυσφορία και η θλίψη (Mick, Spencer, Wozniak, & Biederman, 2005). Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ βιώνουν προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και εκδηλώνουν επιθετικότητα. Παράλληλα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από έλλειψη θετικής αυτοαντίληψης (Barkley, 2006).

Κεφάλαιο 2: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Την τελευταία δεκαετία, η λειτουργία της ειδικής αγωγής έχει αλλάξει σε όλες τις κοινωνίες. Η θεμελιώδης αρχή της ειδικής αγωγής έγκειται στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ικανοποιώντας τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς εξαίρεση (Marlina, 2017). Υπάρχει πληθώρα ορισμών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (*inclusive education*), οι οποίες συνδέονται με τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ως προς την εννοιολογική της προσέγγιση (Unesco, 2008). Παρ' όλα αυτά η ουσία της είναι ότι περιλαμβάνει άτομα και κοινωνίες που λειτουργούν σεβόμενοι τη διαφορετικότητα υπερνικώντας όλα τα εμπόδια του κοινωνικού αποκλεισμού (Topping & Maloney, 2005: 1-12).

Το επίθετο «*inclusive*» προέρχεται από το λατινικό ρήμα «*includere*» που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Για τον λόγο αυτό ο όρος «συμπερίληψη» (*inclusion*) είναι δυνατό να αποδοθεί περιφραστικά στην ελληνική γλώσσα ως «*η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων*». Στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι *inclusion* και *inclusive education* αποτυπώνονται ως συμπερίληψη, εκπαιδευτική συμπερίληψη, συνεκπαίδευση και «*εκπαίδευση του μη αποκλεισμού*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 37).

Στις μέρες μας η συμπεριληπτική εκπαίδευση λαμβάνει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στήριξη των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρία. Το κυρίαρχο γνώρισμά της είναι η συνύπαρξη των παιδιών με Ε.Α. στον ίδιο χώρο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συμμετέχοντας από κοινού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την επιτυχημένη συνύπαρξη λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαίτερες ανάγκες που μπορεί να έχουν τα παιδιά με Ε.Α και αναπηρίες, καθώς και οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους, έτσι ώστε να προωθείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι εφικτό να επιτευχθεί η υποστήριξη όλων των μαθητών και των μαθητριών, ανεξάρτητα από γνωστικές, αναπτυξιακές, πολιτισμικές ή άλλες διαφορές, που μπορεί να έχουν τα παιδιά, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο σημαντικά φαινόμενα περιθωριοποίησης και στιγματισμού (Slee & Allan, 2001).

Τα Ηνωμένα Έθνη με διακηρύξεις προς τις κυβερνήσεις όλων των κρατών μελών στοχεύουν στο να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος του κάθε κράτους (Corbett, 2004). Η συμπερίληψη βασίζεται στην άποψη πως κάθε παιδί μπορεί να φοιτήσει και να λάβει οφέλη από το σχολείο της γειτονιάς του αρκεί να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο (Ainscow, 1997).

Συγκεκριμένα στον όρο συμπερίληψη αποδίδεται η προσπάθεια του σχολείου να κατορθώσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή του προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να το επιτύχει αυτό το σχολείο, πρέπει να πραγματοποιεί αλλαγές στην οργάνωσή του και μέσω των αλλαγών αυτών, θα καταστεί δυνατόν να φοιτήσουν και να υποστηριχθούν στο σχολείο όλο και περισσότεροι μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες (D'Alessio & Watkins, 2009· Αγαλιώτης, 2006: 20-40).

Σύμφωνα με τους Evans & Lunt (2002), η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο σε μαθητές/-τριες με Ε.Α. και αναπηρίες, αλλά και σε όλες εκείνες τις ευάλωτες ομάδες παιδιών, που λαμβάνουν αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Σημαντικό είναι ακόμη να αναφερθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και όχι ένα επιθυμητό στάδιο στο οποίο μπορεί κανείς να φτάσει κάποια στιγμή (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019:21).

Οι D'Alessio & Watkins (2009), αναφέρουν ότι η συμπερίληψη αποτελεί ένα σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες φοιτούν και εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία μαζί με τους συνομηλίκους τους, με τη δυνατότητα παροχής υποστηρικτικής βοήθειας όποτε κι αν τη χρειαστούν σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες τους. Υποστηρίζεται ακόμη ότι σύμφωνα με το πνεύμα της συνεκπαίδευσης κάθε μαθητής/-τρια πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα αξιόλογο μέλος της σχολικής κοινότητας, που έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή (Brown & Shearer, 2004). Μέσω της επίτευξης της κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών δημιουργούνται υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες που θα βελτιώσουν τις κοινωνικές συνθήκες (Σούλης, 2002: 290-310).

Για την επιτυχημένη έκβαση της συμπερίληψης απαιτείται μία συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα παροχής υποστηρικτικής βοήθειας στους/στις μαθητές/τριες με Ε.Α. και αναπηρίες. Η συνεχής αλληλεπίδραση απαιτείται, ώστε να κατορθώσουν τα παιδιά ανεξαιρέτως διαφορετικότητας, να έρθουν κοντά και να μάθουν μαζί, να αναγνωρίσουν όλοι αλλά και να εκτιμήσουν τα μοναδικά χαρίσματα και δυνατότητες, που έχει ο καθένας (D'Alessio & Watkins, 2009).

Η φιλοσοφία της συμπερίληψης αντικατοπτρίζει μια κοινή προσπάθεια που καταβάλλεται από τους διδάσκοντες, τους διδασκόμενους, τις οικογένειες και τα μέλη του κοινωνικού συνόλου προκειμένου να καταστεί δυνατό να δημιουργηθούν σχολικές μονάδες μέσα στις οποίες θα αναγνωρίζονται και θα είναι αποδεκτές οι ατομικές διαφορές, ενώ όλοι οι παραπάνω συντελεστές θα συνεργάζονται, για να κατορθώσουν να καλύψουν τις ατομικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αγαλιώτης, 2006: 20-40).

Σε συμφωνία με όσα έχουν προαναφερθεί βρίσκεται ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011: 17-23), ο οποίος υποστηρίζει ότι, για να επιτευχθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη σχολική κοινότητα, η υποστήριξη των σχολείων από διεπιστημονικές ομάδες, η ύπαρξη ηγεσίας με όραμα, και η θετική στάση των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία συνεχούς και συστηματικής αλλαγής, ώστε να αναθεωρηθούν κάποιες έννοιες (ικανότητα, επιτυχία, αποτυχία) (Whitty, 2002: 107-126), ενώ η φιλοσοφία της στηρίζεται σε θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές, όπως η ισότητα και ο σεβασμός με θετικές συνέπειες στην ψυχοπνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Banks, 1994). Μέσω της συμπερίληψης μειώνονται οι αποστάσεις ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και αυτούς με ειδικές Ε.Α. και αναπηρίες (Fisher, 2007). Τέλος, η συμπερίληψη αποτελεί ένα όραμα στο οποίο όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα έχουν στόχο και θα συνεισφέρουν στη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων, που θα βασίζονται στη συνύπαρξη και τη συν-δημιουργία (Alston, 2004).

2.2. Πολιτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή και να δημιουργηθεί ο θεσμός της συμπερίληψης υπήρξαν κάποιες θεμελιώδεις πολιτικές που συνέβαλαν ουσιαστικά. Το 1989 δημιουργήθηκε η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία με στόχο την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με Ε.Α. και αναπηρίες. Συγκεκριμένα στο άρθρο 23 γίνεται αναφορά στις αρχές της συμπερίληψης. Στο άρθρο αναφέρεται ότι οι μαθητές/τριες με Ε.Α. και αναπηρίες δεν αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση εξαιτίας της αναπηρίας τους και ειδικότερα από την ελεύθερη, υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ή τη δια βίου μάθηση. Τέλος, υποστηρίζει ότι στους/στις μαθητές/τριες με Ε.Α. και αναπηρίες πρέπει να παρέχεται η απαιτούμενη υποστήριξη (εξειδικευμένο προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή, βοηθήματα, πόρους) και να πραγματοποιούνται οι απαραίτητες προσαρμογές (UNESCO, 2005: 12).

Επιπροσθέτως, το 1994 η UNESCO συνέταξε τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο, «*Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή*». Στη Διακήρυξη ακόμη υποστηρίχθηκε το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση. Επισημάνθηκε ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού και θεμελιώθηκε το δικαίωμα των παιδιών με Ε.Α. και

αναπηρίες να φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή/τριας έτσι ώστε να επιτευχθεί η «εκπαίδευση για όλους» (UNESCO, 2003:4).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την εκπαίδευση και αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα με στόχο την κατάργηση των διακρίσεων. Υπάρχουν διεθνείς συνθήκες και νομοθεσίες, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), η Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (1960) και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ,1989) που υποστηρίζουν το δικαίωμα του ατόμου για ποιοτική εκπαίδευση (UNESCO, 2005:12).

Οι πολιτικές αυτές επηρέασαν και επηρεάζουν τις συνθήκες του σχολικού πλαισίου που φοιτούν και υποστηρίζονται οι μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες στη γενική τάξη.

2.3. Μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον καθορισμό ολόκληρων των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και των αναλυτικών προγραμμάτων που τα συνοδεύουν για πολλές χώρες στον κόσμο. Η ουσιαστική έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όμως, διαφέρει από χώρα σε χώρα (Booth & Ainscow, 1998, στο Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019:175).

Συνεπώς κάθε χώρα έχει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα και εφαρμόζει το δικό της μοντέλο συμπερίληψης. Για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με Ε.Α. και αναπηρίες υπάρχουν τα ειδικά σχολεία, η γενική εκπαίδευση για όλους, η παράλληλη στήριξη και οι τάξεις ένταξης. Ο Norwich (2002), κατέταξε ανάλογα με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος τη συμπερίληψη σε τέσσερα εννοιολογικά μοντέλα συμπερίληψης:

- I. **Μοντέλο χωρίς διακρίσεις, πλήρους συμπερίληψης (Full non-separatist inclusion):** Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει τη φοίτηση των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες μέσα στις γενικές τάξεις. Αναφέρει ότι η γενική τάξη είναι η πιο κατάλληλη για την προώθηση της γνώσης, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Σκοπός του μοντέλου είναι η αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους. Δεν προβλέπεται καμία υποστηρικτική νομοθεσία ή υποστήριξη για τα άτομα με Ε.Α. και αναπηρίες.
- II. **Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the**

same place): Στο μοντέλο αυτό ενισχύεται η συνύπαρξη όλων των παιδιών μέσα στην ίδια τάξη με τη διαφορά ότι κρίνεται απαραίτητη η παροχή εξωτερικής, πρόσθετης βοήθειας και υποστήριξης στα παιδιά με Ε.Α., μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Λειτουργούν μόνο τάξεις γενικής εκπαίδευσης και τάξεις ένταξης, στις οποίες φοιτούν όλα τα παιδιά και τα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες, τα οποία δέχονται υποστήριξη, όποτε τη χρειάζονται.

- III. **Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Focus on individual needs):** Το τρίτο μοντέλο εστιάζει στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από τον τόπο στον οποίο μπορεί να ικανοποιηθούν. Όσον αφορά τη λειτουργία ειδικών σχολείων και τάξεων, την αποδέχεται, αλλά μόνο σε περιπτώσεις, όπου η παρουσία των παιδιών με Ε.Α. στη γενική τάξη κρίνεται επιζήμια για την ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών/τριών. Σε αυτό το μοντέλο υποστηρίζεται ότι το παιδί πρέπει να κοινωνικοποιηθεί και να έχει περισσότερες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή μάθηση.
- IV. **Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης(choice limited inclusion):** Το τέταρτο μοντέλο εναποθέτει την επιλογή στους γονείς, υποστηρίζοντας τη φοίτηση των παιδιών με Ε.Α. σε ειδικά σχολεία. Υπογραμμίζει πως τα ειδικά σχολεία είναι τα καταλληλότερα περιβάλλοντα μάθησης για αυτά τα παιδιά, λόγω της επαφής τους με παιδιά με παρόμοιες ανάγκες και ιδιαιτερότητες αποφεύγοντας τις συνέχεις συγκρίσεις με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, οι οποίες θα ήταν δυνατόν να υπάρχουν εάν φοιτούσαν σε γενική τάξη. Απεναντίας, ακόμα και σ' αυτό το μοντέλο, επισημαίνεται το δικαίωμα των μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες να φοιτούν σε γενικές τάξεις, καθώς, όπως αναφέρεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καλλιεργείται η κοινωνικοποίησή τους.

2.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα- ο θεσμός της παράλληλης στήριξης

Από τα προαναφερόμενα μοντέλα συμπερίληψης του Norwich (2002), το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (*Focus on participating in the same place*) είναι αυτό που αντιπροσωπεύει περισσότερο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υπάρχει, δηλαδή, η συνύπαρξη όλων των μαθητών/τριών στην ίδια τάξη

με τη δυνατότητα παροχής υποστηρικτικής βοήθειας στα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες, όση και όποτε τη χρειάζονται μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Συγκεκριμένα όσον αφορά τις δυνατότητες και τη λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης, στο άρθρο 6 του Ν. 3699/2008⁴, αναφέρεται πως τα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο με την υποστήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Στον ίδιο νόμο παρουσιάζεται και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση. Στην παράλληλη στήριξη ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής υποστηρίζει και καθοδηγεί τον/την μαθητή/τρια με Ε.Α. και αναπηρίες μέσα στη γενική τάξη. Παράλληλη στήριξη λαμβάνουν παιδιά που υποστηριζόμενα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορούν να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Εκτός από αυτούς τους μαθητές/μαθήτριες, παράλληλη στήριξη μπορούν να λάβουν και μαθητές/τριες με σοβαρές ειδικές ανάγκες που στην περιοχή όπου διαμένουν δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης. Τα ΚΕΣΥ πραγματοποιούν διαγνωστική αξιολόγηση στους μαθητές και τις μαθήτριες και με τη γνωμάτευση που εκδίδουν είναι υπεύθυνα να κρίνουν πιο είναι το πιο κατάλληλο για τον/την μαθητή/τρια εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κατόπιν με μια αίτηση του/της γονέα στο σχολείο και τη σχετική γνωμάτευση ενημερώνεται η εκάστοτε διεύθυνση εκπαίδευσης και στη συνέχεια το Υπουργείο Παιδείας και εγκρίνεται για το παιδί εκπαιδευτικός για παράλληλη στήριξη. Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που θα προσληφθεί υποστηρίζει το παιδί σταθερά σε καθημερινή βάση (Ν. 3699/2008).

2.5. Εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

2.5.1. Ο ρόλος του κράτους

Σύμφωνα με τους Brown & Shearer (2004) για την επιτυχημένη συμπερίληψη πρέπει να πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις και σε επίπεδο νομοθεσίας, αφού γίνεται πιο αποτελεσματική με την υποστήριξη ολόκληρης της κοινωνίας. Το κράτος είναι εκείνο που πρώτο επιβάλλεται να στηρίζει τα άτομα με Ε.Α. και αναπηρίες μέσω μεγάλων οικονομικών πόρων που θα διοχετεύονται στην υγεία την κοινωνική πρόνοια, την παιδεία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους (Σούλης 2002: 330-340).

Το κράτος είναι εκείνο το οποίο είναι υπεύθυνο και για την παιδεία, προσλαμβάνει τους/τις

⁴ Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

εκπαιδευτικούς, διαθέτει τις υλικοτεχνικές υποδομές και ρυθμίζει το μέγεθος των τάξεων. Για να είναι εφικτή η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαιρετικής σημασίας αποτελεί η παροχή οικονομικών πόρων από την πολιτική ηγεσία στην ειδική αγωγή, για την ποιοτική λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Παγωτού, 2019: 87).

2.5.2. Ο ρόλος της σχολικής μονάδας

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα αποτελέσει πυλώνα πάνω στον οποίο τα σχολεία θα μεταμορφωθούν σε οργανισμούς έτοιμους να υποδεχθούν το κάθε παιδί. Πρέπει να υπάρξουν αλλαγές στις υποδομές των σχολείων καθιστώντας την προσβασιμότητα των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες εφικτή. Ακόμη, πρέπει να υλοποιηθεί η στελέχωση τους με ειδικούς παιδαγωγούς (Σούλης, 2002: 330-340).

Σημαντικό ρόλο για τη συμπερίληψη κατέχει η λειτουργία του σχολείου και οι πολιτικές που υποστηρίζει. Ο Ainscow (2004), κατέληξε ότι πέντε προϋποθέσεις μπορούν να συμβάλουν θετικά στην αλλαγή πολιτικής του σχολείου. Αρχικά ανέφερε ότι στην διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής του σχολείου είναι απαραίτητη η συμμετοχή των δασκάλων, των μαθητών/τριών, των γονέων αλλά και όλων των μελών της κοινότητας. Ακόμη, ο ίδιος συγγραφέας τόνισε ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας πρέπει να λειτουργεί στα πλαίσια της συνεργασίας και της συναδελφικότητας προκειμένου να υλοποιηθεί η επίλυση όλων των προβλημάτων, συλλογικά. Επιπροσθέτως, ανέδειξε τη σημαντικότητα της συμμετοχής όλου του προσωπικού στον σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος προκειμένου να επιτευχθεί υψηλό αίσθημα δέσμευσής του ως προς την τήρηση του. Η ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και η παρότρυνσή του να λαμβάνει πρωτοβουλίες στη διδακτική διαδικασία υπογραμμίστηκε από τον συγγραφέα. Τέλος σημαντικό σημείο για μια επιτυχημένη αλλαγή πολιτικής κρίθηκε κατά τον συγγραφέα ο αναστοχασμός της μαθησιακής πράξης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προϊόντος που παρέχεται (Ainscow, 2004).

Οι πολιτικές που θα ακολουθήσει ένα σχολείο επηρεάζονται σημαντικά από τις στάσεις του/της διευθυντή/-τριας. Συνεπώς ο/η διευθυντής του σχολείου είναι εκείνος/η του οποίου οι αξίες και οι αρχές είναι εφικτό να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα σε εκείνο/η και τους εκπαιδευτικούς συνεισφέροντας στην απάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες (Valeo, 2008). Κάθε σχολική

μονάδα, λοιπόν, υποστηριζόμενη και από το κράτος θα πρέπει να ακολουθεί πολιτικές που θα εναντιώνονται απέναντι στον αποκλεισμό και στον ανταγωνισμό και θα στοχεύουν στην αποδοχή της ετερότητας (Barton 2004).

2.5.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Εξαιρετης σημασίας στην επιτυχία της συμπερίληψης κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οφείλουν να είναι βασισμένες στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας υπολογίζοντας τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του με στόχο τόσο οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης όσο και οι μαθητές/τριες με Ε.Α. και αναπηρίες να επιτύχουν τους ίδιους στόχους (Σούλης, 2002: 300-320). Οι στόχοι της συμπερίληψης εκτός από γνωστικοί πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων στοχεύοντας στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Σούλης, 2002: 300-320). Ακόμη σημαντικό στην ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια στους/στις μαθητές/τριες αξιών όπως το ήθος, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η κοινωνικοποίηση (Watkins, et al., 2003).

Για να το επιτύχουν αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να υπάρχει διαρκής επιμόρφωση ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων, καθώς και σε ότι αφορά την ειδική αγωγή προκειμένου να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας σχολικής χρονιάς (Anderson et al. 2007· Avramidis & Kalyva, 2007). Η UNESCO (2004) προσδιορίζει την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών/τριών με Ε.Α. και αναπηρίες σε βασικούς άξονες. Αρχικά αναφέρεται στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή στη διαδικασία τροποποίησης και προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στα διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων των μαθητών. Κατόπιν παραθέτει την ανάπτυξη περιβαλλοντικών στρατηγικών, οι οποίες αφορούν τη συνεργατική μάθηση (θετική αλληλεξάρτηση μαθητών, συνεργατικές δεξιότητες) και τις ρυθμίσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος (διευθετήσεις χώρου, επίπεδα θορύβου, ομαδοποιήσεις, διαχείριση χρόνου). Ως τρίτος άξονας καθορίστηκε η ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας, δηλαδή η χρήση ποικιλίας ερωτήσεων, οι δραστηριότητες πολλαπλών επιπέδων, συμβόλαια μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Τέλος σημαντικό άξονα για την αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί η αξιολόγηση και ο επανασχεδιασμός όλων των παραπάνω (UNESCO, 2004: 11-38).

Μέσα από μελέτη έχει αποδειχθεί ότι η εφαρμογή ποικίλων και ευέλικτων πρακτικών εξυπηρετεί τη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες (Buli-Holmberg &

Jeyaprathaban, 2016). Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011: 20-40), για την υποστήριξη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες είναι απαραίτητο, ο/η εκπαιδευτικός να έχει ακριβή γνώση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των αδυναμιών του/της μαθητή/τριας, ώστε να προσδιορίσει τους στόχους, τις διαδικασίες και τα υλικά που χρειάζονται για τη μάθησή του/της. Υποστηρίζει ακόμη ότι είναι εύλογο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο γενικό στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος, την οργανωτική μορφή της τάξης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα υλικά και αλλά και το ρυθμό διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011:20-40).

Προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευέλικτοι/ες και να πιστεύουν στη χρησιμότητα της συμπερίληψης (Murawski & Dieker, 2008). Η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται όμως και από τη συνεργασία που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και η στάση που τους διακρίνει για τη βελτίωση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας (Saleh, 1997). Από την πλευρά των εκπαιδευτικών πρέπει να υπάρχει θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα για να κατορθώσουν να επηρεάσουν θετικά τις στάσεις τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών (Avramidis & Norwich, 2002).

Έρευνα αναφέρει ότι η υποστήριξη από τη διοίκηση και η συνεργασία μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης για ευνοϊκές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Hwang & Evans, 2011). Ακόμη, σημαντικό για να κατορθώσουν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για συμπερίληψη καθίσταται η ύπαρξη υλικών και πόρων, και η παροχή κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών (Bull- Holmberg & Jeyaprathaban, 2016).

2.6. Ερευνητικά δεδομένα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες

Έχει αποτελέσει ενδιαφέρον για πολλούς ερευνητές η λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες. Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι αποτελεσματική ή όχι. Στο ερώτημα αυτό υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις. Υπάρχουν οι υποστηρικτές της συμπερίληψης και εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι δεν είναι ρεαλιστική και δίκαιη.

Υπάρχουν ερευνητές (Koster, et al., 2010), οι οποίοι θεωρούν ότι η απλή τοποθέτηση των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες σε ένα τμήμα γενικής εκπαίδευσης εγκυμονεί κινδύνους. Αν δεν υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον να τους υποστηρίξει συναισθηματικά και κοινωνικά, μπορεί

να υπάρξουν δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων και στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Koster, et al., 2010). Ο Avramidis (2010), σε έρευνα που διεξήγαγε για την κοινωνική κατάσταση των μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες που παρακολουθούν γενικές τάξεις κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αυτοί είναι λιγότερο αποδεκτοί και περισσότερο απορριπτέοι από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Παρ' όλα αυτά υποστηρίζει ότι από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση απορρέουν θετικά κοινωνικά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες όσο και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Avramidis, 2010). Έχει ακόμη καταγραφεί ότι τα αγόρια με Ε.Α. και αναπηρίες βιώνουν περισσότερο την απόρριψη και την παραμέληση έναντι των κοριτσιών με Ε.Α. και αναπηρίες (Marlina, 2017).

Κυρίαρχο κίνητρο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες (Symes & Humphrey, 2011). Έρευνες σε παιδιά και εφήβους εντόπισαν ότι οι μαθητές/τριες με Ε.Α. και αναπηρίες βιώνουν μεγάλη μοναξιά (Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010· Lasgaard, et al, 2010). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Bossaert et al.,(2012), όπου διαπίστωσαν υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς στα παιδιά με Αυτισμό έναντι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Οι ίδιοι ερευνητές μελέτησαν και τα συναισθήματα μοναξιάς σε μαθητές με κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες και τα ποσοστά τους ήταν χαμηλά, σχεδόν αντίστοιχα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτό τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα για τη συμπεριληπτική διαδικασία δεν μπορούν να γενικευτούν για κάθε αναπηρία. Σημαντικό αποτέλεσμα των ερευνών τους όμως ήταν η διαπίστωση ότι η ποιότητα των φιλικών σχέσεων που δημιουργούν οι μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες είναι αυτή που έχει κυρίαρχη επίδραση στο αίσθημα μοναξιάς που τους διακρίνει (Bossaert et al, 2012).

Επιπροσθέτως υπάρχουν σύγχρονες μελέτες που υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα εξειδικευμένης εξατομικευμένης υποστήριξης των παιδιών από εργοθεραπευτές, ψυχολόγους και λογοθεραπευτές (McCarty, 2006). Σε συμφωνία έρχεται εν μέρει και η έρευνα της Καζαντζίδου (2010), η οποία σκιαγραφεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατάλληλη για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μέτρια νοητική καθυστέρηση αλλά ανέφικτη για μαθητές με βαρύ αυτισμό.

Σε εναντίωση με τα προαναφερθέντα, έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποφέρει γνωστικά, κοινωνικά, καθώς και συναισθηματικά οφέλη στους μαθητές/τριες (Marlina, 2015· Strogilos et al., 2015). Ομοίως υποστηρίχθηκε ότι τα

παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επιτύχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στη γενική τάξη, επειδή μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που έχουν περισσότερες επιτυχίες (Ruijs, Peetsma, & Van der Veen, 2010). Η Αρβανιτίδου (2018) ενίσχυσε την προαναφερόμενη διαπίστωση και τόνισε ότι μέσω της συμπερίληψης μειώνεται ο ρατσισμός, η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός των μαθητών/τριων με Ε.Α. και αναπηρίες, φαινόμενα που διογκώνονται, όταν τα παιδιά απομακρύνονται από την τάξη.

Σημαντικό όφελος των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες αποτελεί το αίσθημα του «ανήκειν» που τους καλλιεργείται μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδρώντας θετικά στην ψυχοσύνθεση τους (Shaffner & Buswell, 2004). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και μια πιο πρόσφατη έρευνα, η οποία εντοπίζει τα ψυχοσυναισθηματικά οφέλη των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες, που αντλούνται μέσα από την επικοινωνία και το παιχνίδι με τους συμμαθητές τους βιώνοντας την καθημερινότητα μιας τυπικής τάξης Αρνίδου (2007), ενώ παράλληλα η συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες στα σχολεία της γειτονιάς τους βοηθάει τα παιδιά στη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία (Κυπριωτάκης, 2001:95).

Δυστυχώς όμως στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν προσλαμβάνονται από την αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά μπορεί να καθυστερήσουν δύο με τρεις μήνες ή και περισσότερο χάνοντας πολύτιμο χρόνο για τον μαθητή (Μαυροπάλιας, 2013: 178).

Κεφάλαιο 3: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

3.1. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες

Κυρίαρχο ρόλο για την ομαλή και επιτυχημένη συμπερίληψη λαμβάνουν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο για τους μαθητές/τριες με Ε.Α. και αναπηρίες όσο και για την ουσία και τη λειτουργία της συμπερίληψης (Lindsay, 2007 · Marlina, 2017). Σε αυτό συγκλίνουν τα αποτελέσματα έρευνας των Avramidis & Kalyva (2007) όπου βρέθηκε ότι η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται πρωτίστως από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης. Εκτός από τη στάση των εκπαιδευτικών όμως, η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται και από τις γνώσεις τους σχετικά με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις (Marlina 2017).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες (Marlina, 2017· Boyle et al., 2013· Alquraini, 2012). Αυτή η διάκριση μεταξύ φύλου διατυπώθηκε ότι μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πιο ήρεμες και δεκτικές συγκριτικά με τους άνδρες (Marlina, 2017). Ανεξάρτητα από το φύλο όμως, οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες. Το είδος της αναπηρίας καθώς και ο βαθμός της αναπηρίας που έχουν οι μαθητές/τριες επηρεάζει την προθυμία που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί για να συμπεριλάβουν στο τμήμα τους ένα παιδί με Ε.Α. και αναπηρίες (Marlina, 2017).

Σε μια έρευνα για την Ελλάδα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εμφάνισε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη ωστόσο η αποδοχή τους επηρεάζονταν από το βαθμό και το είδος της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις απέναντι στις αισθητηριακές αναπηρίες αλλά όταν η συμπερίληψη αφορούσε πολλαπλές αναπηρίες το αποτέλεσμα ήταν αρνητικό. Οι εκπαιδευτικοί παρόλο που ήταν θετικοί στη συμπερίληψη υποστήριξαν ότι τα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες εκπαιδεύονται καλύτερα σε δομές ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν εκείνοι οι οποίοι κατέδειξαν ότι η συμπερίληψη δεν προσφέρει ούτε γνωστικά, ούτε κοινωνικά αλλά ούτε και ψυχολογικά οφέλη στους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006).

Σε άλλη σχετική μελέτη στη χώρα μας που αποτύπωσε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, οι

οποίοι εφάρμοζαν συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά μεταβαλλόμενες απόψεις σχετικά με τη φοίτηση διαφορετικών τύπων αναπηρίας. Η φοίτηση μαθητών με αυτισμό και αισθητηριακές αναπηρίες θεωρήθηκαν ως εξαιρετικά σημαντικής δυσκολίας να συμπεριληφθούν στις γενικές τάξεις, με τους/τις εκπαιδευτικούς να κρίνουν ανέτοιμους τους εαυτούς τους για να τα καταφέρουν (Avramidis & Kalyva, 2007).

Υπάρχουν ευρήματα που αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατά κύριο λόγο αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος τονίζοντας τη σημασία των οικονομικών πόρων για την επίτευξη της (Leonard & Smyth, 2020). Σε συμφωνία με όσα αναφέρθηκαν διατυπώνεται μελέτη στην οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη δε θα ήταν ωφέλιμη για μαθητές με αυτισμό, ενώ ακόμη τόνισαν τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την επιτυχία της (Hong et al., 2020). Αν και οι περισσότερες διατυπώσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι υπέρ της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό στις γενικές τάξεις, υπάρχει και η αντίθετη άποψη η οποία βρήκε εξαιρετικά θετικές αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό (Garrad, Rayner, & Pedersen, 2019).

Οι ερευνητές Krischler και Pit-ten Cate (2019), ισχυρίστηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αρνητική στάση ως προς τη συμπερίληψη και όταν πρόκειται για μαθητές/τριες με ειδικές Ε.Μ.Δ., ανεξάρτητα από τις δυσκολίες του κάθε παιδιού, μαθησιακές ή/και συμπεριφορικές. Άλλη μελέτη κατέδειξε μικτές αντιλήψεις όσο αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Μ.Δ. στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, τονίζοντας τη δυσκολία διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, και της επίλυσης των μαθησιακών και συναισθηματικών προκλήσεων των παιδιών (Cornoldi et al., 2018).

Όσον αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ υπάρχουν ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ στις τάξεις έχοντας αποκτήσει επαρκή κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση των συμπεριφορών που έχουν οι μαθητές (Mulholland, Cumming & Jung, 2015). Απεναντίας μελέτες αποδεικνύουν και το αντίθετο, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί, λόγω ελλείψεων σε γνώσεις και πρακτικές σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών των παιδιών (Liang & Gao, 2016).

Μια ακόμη έρευνα κατέγραψε αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όταν αυτή αφορούσε παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς ενώ θετικές στάσεις επιδείκνυαν όταν επρόκειτο για μαθητές με νοητική καθυστέρηση (Hastings & Oakford, 2003). Υπάρχει όμως και έρευνα στην οποία διαφαίνεται

ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με σοβαρή νοητική καθυστέρηση (Alquraini, 2012).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Λίβανο, οι εκπαιδευτικοί είχαν στην πλειονότητα τους θετικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών, ιδίως όταν επρόκειτο για μαθητές/τριες με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, κατέδειξαν ως καταλληλότερα πλαίσια φοίτησης για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες, τα ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί δεν διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. (Khochen & Radford, 2012).

Μέσα από έρευνα εντοπίστηκε ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη διατηρούσαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα εντάσεων στο περιβάλλον της τάξης τους από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρουσίαζαν μια πιο αρνητική στάση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί της ίδιας μελέτης ήταν λιγότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στην τάξη τους παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς από τα χαρισματικά παιδιά και τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014).

Άλλη μια ακόμη μελέτη για τη συμπεριληπτική διαδικασία κατέδειξε οριακά θετικές αντιλήψεις αποδίδοντας τα αρνητικά συναισθήματα στα αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους που τους κυριεύουν (Galaterou & Antoniou, 2017). Σε συμφωνία με αυτά τα αποτελέσματα έρχεται και μια διεθνής έρευνα όπου κατέγραψε ότι η παρουσία και η διαχείριση αναπηριών βαριάς μορφής, προκαλεί μεγαλύτερο άγχος και ανησυχία στους εκπαιδευτικούς από άλλες πιο ήπιες αναπηρίες (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Στη μελέτη των Hwang & Evans (2011), οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες αναγνωρίζοντας τα κοινωνικά της οφέλη αλλά δεν συνέβη το ίδιο και με τα γνωστικά της οφέλη. Ακόμη σε συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και λειτουργούσαν το μοντέλο της συμπερίληψης και σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δομές ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν το μοντέλο που χρησιμοποιούν ως το καταλληλότερο για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες (Trembley, 2011).

Διατυπώνονται ακόμη, σύγχρονες έρευνες που έχουν θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με Ε.Α. στις γενικές τάξεις. Παράλληλα εντοπίζεται και μια

ετοιμότητα στους εκπαιδευτικούς, η οποία εδράζεται τόσο στις ικανότητες τους όσο και στην κατάρτιση την οποία έχουν λάβει για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών (Page, Berman & Serow, 2020· Hoadjli & LaTrache, 2020).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν ευρήματα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται φοβισμένοι να συμπεριλάβουν μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες στις τάξεις τους ενώ ακόμη πιστεύουν ότι η συμπερίληψη αυτή θα οδηγήσει σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις για τους μαθητές τους. Σκεπτόμενοι αυτή την προοπτική εμφανίζουν απογοήτευση, θυμό και αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Chhabra et al., 2010).

Όσο αφορά εξειδικευμένα τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχει παρουσιαστεί ότι διατυπώνουν πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες συγκριτικά με τους συναδέλφους τους (Engelbrecht, Savolainen, Nel, & Malinen, 2013· Saloviita, 2018). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν θετικές στάσεις και υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει του μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες να εξελιχθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Επιπροσθέτως μέσω της δυνατότητας που τους δίνεται να συνυπάρξουν και να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους αποφεύγουν τον στιγματισμό, γίνονται περισσότερο αποδεκτοί ενώ ακόμη ενισχύεται η αυτονομία και αυτοεξυπηρέτηση τους (Μαυροπάλιας, 2013).

Επιπροσθέτως σύμφωνα με το Boyle et al., (2013) οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες με τους διευθυντές να εκδηλώνουν πιο θετικές στάσεις από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς.

3.2. Προσδιοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων

3.2.1. Η εμπειρία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της συμπερίληψης έχει κριθεί ότι είναι η εμπειρία. Έχει υποστηριχθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.Α. επέδειξαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις από ότι οι συνάδελφοί τους με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με εξειδικευμένες σπουδές και γνώσεις στην Ε.Α. παρουσίασαν θετικότερες στάσεις προς την συμπερίληψη (Avramidis & Kalyva, 2007· Sharma, Forlin & Loreman, 2008· Marlina, 2017).

Αυτή τη διαπίστωση έρχεται να ενισχύσει μια ακόμη έρευνα στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες ήταν λιγότερο

θετικοί να συμπεριλάβουν στην τάξη τους παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες. Επιπροσθέτως έχει αναφερθεί ότι οι νεότεροι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικότερες αντιλήψεις από τους συναδέλφους τους με περισσότερη εμπειρία (Galaterou, 2017) ενώ έχει υποστηριχθεί από έρευνες και το ακριβώς αντίθετο (Marlina, 2017 · Chhabra et al., 2010· Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2014· Αρβανιτίδου, 2018).

Έχουν καταγραφεί ακόμη και αποτελέσματα που δείχνουν να μην σχετίζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με τη διδακτική εμπειρία σε έτη. Στην ίδια έρευνα καταγράφηκε θετική συσχέτιση της συμπερίληψης με το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών καθώς και με τις διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών με μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες (Marlina, 2017).

3.2.2. Ο παράγοντας ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία έχει υποστηριχθεί ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελαφρώς πιο θετικά προς τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους. Αυτό υποδεικνύει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο να συμπεριλάβουν παιδιά με Ε.Α. και αναπηρία στις τάξεις τους (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2014· Saloviita, 2018).

3.2.3. Τα εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας

Η επιτυχία της συμπερίληψης αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς καθώς δημιουργεί οφέλη σε όλους τους μαθητές. Η επιτυχία της όμως δεν είναι εύκολη υπόθεση, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα ως προς την υλοποίηση της. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως μεγαλύτερα εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν για εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας καθώς επίσης τη στάση των γονέων και την περιορισμένη αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Kalyva, 2007). Το εμπόδιο του περιορισμένου χρόνου για προετοιμασία κατέδειξαν οι εκπαιδευτικοί και σε άλλες μελέτες (Valeo, 2008 Παγωτού, 2019· Saloviita 2018· Saloviita, 2020b) ενώ, υπάρχουν ευρήματα ότι για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δεν σημαίνει πρόσθετος φόρτος εργασίας παρόμοιος με τους συναδέλφους τους γενικής αγωγής (Saloviita 2018).

Ως εμπόδια για τη διεξαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και την ανυπαρξία συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες (Παγωτού, 2019). Το πλήθος των μαθητών που φοιτούν σε μια τάξη έχει χαρακτηριστεί ακόμη, ως εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για τη συμπερίληψη (Παγωτού, 2019· Alquraini, 2012).

Σε όμοια αποτελέσματα κατάληξε μια μελέτη που έλαβε χώρα στην Αυστραλία όπου οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν ως εμπόδια για τη συμπερίληψη, το χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται με τους/τις ειδικούς για να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του παιδιού με Ε.Α. και αναπηρίες καθώς και το χρόνο προετοιμασίας για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους. Ακόμη ανέφεραν τη δυσκολία επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν δυσχεραίνοντας τη μαθησιακή διαδικασία για όλα τα παιδιά (Anderson, Klassen & George, 2007).

Σε έρευνες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως εμπόδιο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση τη διαθεσιμότητα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της συμπερίληψης (Saloniita, 2020b· Khochen & Radford, 2012). Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εντοπίζονται να είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη όταν δίνονται στα σχολεία οι οικονομικοί πόροι για πρόσληψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών στην τάξη (Saloniita, 2020b· Khochen & Radford, 2012). Δυστυχώς όμως το κόστος της συμπερίληψης μέσω της πρόσληψης επιπλέον προσωπικού είναι υψηλό (Khochen & Radford, 2012).

Μεγάλης σημασίας για τη συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατέδειξαν τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Καμπανέλλου, 2011), οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο βοήθημα ή ένα απροσπέλαστο εμπόδιο. Γενικότερα όμως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν εξαιρετικής σημασίας για να συμπεριλάβουν μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες τη συνεργασία που έχουν με το διευθυντή του σχολείου, τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών και τους οικονομικούς πόρους που παρέχονται για τη διδασκαλία τους (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2014 · Boyle et al., 2013).

Σημαντικό ακόμη κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να υπάρχει αποτελεσματικό γνωστικό υπόβαθρο, για να προσαρμόζουν τις απαιτήσεις στις δυνατότητες και τις προτιμήσεις των μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες για να λειτουργούν ενισχυτικά και όχι εις βάρος της συμπερίληψης (Καμπανέλλου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί έχει υποστηριχθεί ότι δεν αποδέχονται πλήρως τη συμπερίληψη επειδή δεν ξέρουν πώς να εφαρμόσουν τη διδασκαλία και την υποστήριξη στα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες (Lopes, Monteiro & Sil, 2004). Συνεπώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι προετοιμασμένη να εφαρμόσουν πρόγραμμα

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Austin, 2001· Mastropieri & Scruggs, 2001).

Επιπροσθέτως, μέσα από έρευνα οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως κυρίαρχο εμπόδιο για την επιτυχία της συμπερίληψης τις περιορισμένες ικανότητες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να βοηθήσουν τους μαθητές, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν εμπειρικά διάφορες στρατηγικές σε μια προσπάθεια να συνεισφέρουν στη διαδικασία της συμπερίληψης (Malki & Einat, 2018).

Ως εμπόδιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ακόμη, η θεματολογία των αναλυτικών προγραμμάτων που διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς. Η θεματολογία που εντοπίζεται χαρακτηρίζεται από συντηρητισμό και μια ψυχολογική κατεύθυνση η οποία στοχεύει στο να αλλάξει τα χαρακτηριστικά των παιδιών και όχι και τον τρόπο που είναι οργανωμένα τα σχολεία και ό,τι αυτά συμπεριλαμβάνουν (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019: 182-194).

Λαμβάνοντας υπόψη και τα όσα αναφέρθηκαν η συμπεριληπτική εκπαίδευση οφείλει να περιλαμβάνει συνεχώς αναδιαμορφώσεις στο περιεχόμενο, τις δομές, και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός με στόχο την πλήρη και ουσιώδη συμμετοχή όλων των παιδιών (Γεροσίμου, 2019: 211). Εφόσον στα σχολεία δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κατάλληλο χαρακτήρα και τις ενδεδειγμένες γνώσεις μπορεί να υπάρξει γόνιμο έδαφος για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Σάββα & Αγγελίδης, 2019: 245).

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογική προσέγγιση

4.1 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι *αφενός* η καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με Ε.Α. και αναπηρίες στις γενικές τάξεις, *αφετέρου* η ανάδειξη των παραγόντων που λειτουργούν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στη διαδικασία της συμπερίληψης.

Οι Ε.Α. και αναπηρίες εκδηλώνουν ένα ευρύ φάσμα από χαρακτηριστικά, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, προκειμένου να υπάρξουν οι προϋποθέσεις ισότιμης φοίτησης στα τμήματα γενικής αγωγής, είναι σημαντικό η μαθησιακή διαδικασία να διαμορφώνεται, κατά τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών, ανάλογα με την ομάδα Ε.Α. και αναπηριών που παρουσιάζουν. Η παρούσα έρευνα εστιάζει, συγκεκριμένα, στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με: (i) διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, (ii) με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ), ((iii) με νοητική καθυστέρηση και (iv) με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) και επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- (1) *Ποιές είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση, των μαθητών και των μαθητριών με αυτισμό, με νοητική υστέρηση, με ΔΕΠ-Υ και με Ε.Μ.Δ.;*
- (2) *Ποια ή ποιες κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών ή και αναπηρίας δυσκολεύει περισσότερο τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τη συμπερίληψη της στις γενικές τάξεις;*
- (3) *Πως επιδρά η προϋπηρεσία στις στάσεις που θα εμφανίσουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση μαθητών και των μαθητριών με αυτισμό, με νοητική υστέρηση, με ΔΕΠ-Υ και με Ε.Μ.Δ.;*
- (4) *Πως λειτουργεί η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε τμήματα ένταξης και παράλληλες στηρίξεις στις στάσεις που θα εμφανίσουν για τη συμπερίληψη μαθητών και των μαθητριών με αυτισμό, με νοητική υστέρηση, με ΔΕΠ-Υ και με Ε.Μ.Δ. στη γενική εκπαίδευση;*

(5) Πως επηρεάζει η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή τις στάσεις που θα εμφανίσουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση, των μαθητών και των μαθητριών με αυτισμό, με νοητική υστέρηση, με ΔΕΠ-Υ και με Ε.Μ.Δ.;

Με βάση τα πορίσματα συναφών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών στη γενική εκπαίδευση (ενδεικτικά αναφέρονται: Leonard & Smyth, 2020· Saloviita, 2020· Page, Berman, & Serow, 2020· Krischler & Pit-ten Cate, 2019· Cornoldi et al., 2018· Liang & Gao, 2016· Mulholland, Cumming & Jung, 2015· Monsen, Ewing & Kwoka, 2014· Khochen & Radford, 2012· Alquraini, 2012· Hastings & Oakford, 2003· Avramidis & Kalyva, 2007), όπως αυτά αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες ελέγχονται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης είναι:

H1: Γενικά οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, και θεωρούν ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους/στις μαθητές και τις μαθήτριες με Ε.Α. και αναπηρίες ωστόσο αυτό δεν ισχύει για τους μαθητές /μαθήτριες με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση.

H2: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την Ε.Α. και αναπηρία, όσον αφορά τη δυνατότητα των μαθητών και των μαθητριών με αυτές να συμπεριληφθούν στις γενικές τάξεις.

H3: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με λιγότερη προϋπηρεσία είναι σημαντικά θετικότερες από τους συναδέλφους τους με περισσότερη προϋπηρεσία για τη συμπερίληψη στις γενικές τάξεις των Ε.Α. και αναπηριών που μελετώνται.

H4: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στην ειδική αγωγή είναι σημαντικά θετικότερες από τους συναδέλφους τους χωρίς αντίστοιχη εμπειρία ως προς τη συμπερίληψη στις γενικές τάξεις των Ε.Α. και αναπηριών που μελετώνται.

H5: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν οποιαδήποτε εξειδίκευση στην ειδική αγωγή είναι σημαντικά θετικότερες από τους συναδέλφους τους χωρίς σχετική εξειδίκευση ως προς τη συμπερίληψη στις γενικές τάξεις των Ε.Α. και αναπηριών που μελετώνται.

4.2. Επιλογή του δείγματος

Η έρευνα βασίζεται σε πρωτογενή διαστρωματικά δεδομένα, που συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποκλείεται από 206 εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές/διευθύντριες) που υπηρετούν σε (δημόσιες και ιδιωτικές) σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις περιφερειακές ενότητες. Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Κρήτης. Η επιλογή των συγκεκριμένων περιφερειακών ενότητων έγινε *πρώτον*, επειδή πρόκειται για τις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας (σε αριθμό σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού προσωπικού), και *δεύτερον* διότι σε αυτές απασχολείται μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, οι οποίοι/ες υποστηρίζουν τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε το διάστημα Φεβρουαρίου – Μαρτίου του τρέχοντος σχολικού έτους, αφού προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών του πληθυσμού αναφοράς. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους/στις εκπαιδευτικούς του πληθυσμού αναφοράς έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προς τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (Google forms). Από το σύνολο των 250 ερωτηματολογίων που υποβλήθηκαν στην σχετική φόρμα, τα 206 ήταν πλήρως συμπληρωμένα, και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, το οποίο θεωρείται τυχαίο και αντιπροσωπευτικό.

4.3. Το ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικού εργαλείου, έγινε στον βαθμό που επιτρέπει την αποτύπωση στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων (που δεν είναι δυνατή μέσω της χρήσης δευτερογενών δεδομένων), ενώ επιτρέπει την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων αυτών (Bryman, 2016).

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα εισαγωγικό σημείωμα για την ενημέρωση των ατόμων σχετικά με τη σκοπιμότητα της έρευνας, τα πλαίσια διεξαγωγής της και τη διαβεβαίωση των υποκειμένων ότι τα δεδομένα που συγκεντρώνονται είναι ανώνυμα και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στο ερευνητικό εργαλείο *Teacher Attitude Inclusion Scale (TAIS)* των Monsen, Ewing & Boyle (2014), και τη σχετική βιβλιογραφία, όπως αυτή

παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, περιλαμβάνει 4 ομάδες ερωτήσεων που αναφέρονται: α) στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, β) τις γνώσεις και συναισθήματα για τα άτομα με Ε.Α. και αναπηρίες, γ) τις γνώσεις και απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμπερίληψη μαθητών (i) με αυτισμό, (ii) με ΔΕΠ-Υ, (iii) με νοητική υστέρηση και (iv) με Ε.Μ.Δ. και δ) τις απόψεις για την θετική ή αρνητική συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παραγόντων στη συμπεριληπτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα:

Η *A' ομάδα ερωτήσεων* περιλαμβάνει ερωτήσεις που καταγράφουν τα *δημογραφικά χαρακτηριστικά* των ερωτώμενων, όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική βαθμίδα, το πλαίσιο εργασίας (γενική/ ειδική αγωγή), την εργασιακή ιδιότητα (εκπαιδευτικός/ διευθυντής/-ντρια, υποδιευθυντής/-ντρια), τη σχέση εργασίας (μόνιμος/ αναπληρωτής ή ωρομίσθιος), τα έτη προϋπηρεσίας, και το μορφωτικό επίπεδο (τίτλοι σπουδών πέραν των προαπαιτούμενων για τον διορισμό) κλπ. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και αναφέρονται στα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τα οποία εκτιμάται ότι αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων.

Η *B' ομάδα ερωτήσεων* αφορά τις γνώσεις και τα συναισθήματα για τα άτομα με Ε.Α. και αναπηρίες. Η συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων αξιοποιεί κλειστές ερωτήσεις με τη χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert (που λαμβάνει τιμές από 1= Καθόλου έως 5= Πάρα πολύ) για την καταγραφή του βαθμού στον οποίο τα άτομα γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών που ανήκουν σε καθεμιά από τις 4 κατηγορίες που διερευνώνται και των συναισθημάτων που προκαλούνται στα άτομα όταν έρχονται σε επαφή με άτομα με αναπηρία. Οι γνώσεις και οι στάσεις των ατόμων απέναντι στην αναπηρία και τα άτομα με Ε.Α. και αναπηρία θεωρούνται προσδιοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων και όσον αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων αυτών.

Η *Γ' ομάδα ερωτήσεων* βασίστηκε στο ερευνητικό εργαλείο των Monsen, Ewing & Boyle (2014), το οποίο στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως *Teachers' Attitude to Inclusion Scale (TAIS)* και αποτελεί βελτιωμένη έκδοση του ερωτηματολογίου των Larrivee & Cook's (1979) (*Opinions Relative to Mainstreaming Scale- ORMS*). Το ερωτηματολόγιο TAIS σκιαγραφεί τις *στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη* ελέγχοντας τέσσερις παράγοντες/παραμέτρους. Συγκεκριμένα οι παράγοντες αυτοί αφορούν: (α) τα προβλήματα συμπερίληψης των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες σε γενικές τάξεις (β) τα κοινωνικά οφέλη της συμπερίληψης για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες στις γενικές τάξεις (γ) τις επιπτώσεις της συμπερίληψης στη μαθησιακή διαδικασία και (δ) τις συνέπειες για τους/τις εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν μέσω της συμπερίληψης παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες.

Η συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων καταγράφει τον βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων σε μια σειρά από προτάσεις που αναφέρονται στην κάλυψη των αναγκών μαθητών/μαθητριών με αυτισμό, με ΔΕΠ-Υ, με νοητική υστέρηση και με Ε.Μ.Δ., τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της συμπεριληπτικής μαθησιακής διαδικασίας, τις επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών, στις παρεμβάσεις στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη καθώς και στην αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση και εφαρμογή της συμπερίληψης. Για τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών-ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκε 8βάθμια κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1= *διαφωνώ απολύτως* έως το 7= *συμφωνώ απολύτως*, ενσωματώνοντας τις επιλογές 4= *ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ* (που δείχνει ουδετερότητα) και 0= *δεν γνωρίζω*» (που δείχνει έλλειψη γνώσεων).

Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας των ατόμων με τις δηλώσεις 6, 10, 11, 14 και 17 (βλ. ερωτηματολόγιο στο παράρτημα της παρούσας) οι οποίες έχουν διατυπωθεί έχοντας θετικό περιεχόμενο απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με ΕΑ και αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση) και ο μεγάλος βαθμός διαφωνίας στις δηλώσεις 1-9, 12, 13, 16 και 18, που έχουν διατυπωθεί με αρνητικό περιεχόμενο όσον αφορά τη συμπερίληψη δηλώνει θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Έγινε αντιστροφή στη βαθμολόγηση των ερωτήσεων με αρνητικό περιεχόμενο, συνεπώς όσο πιο μεγάλη μέση τιμή παρατηρηθεί τόσο πιο θετικές στάσεις έχουν οι ερωτώμενοι/ες. Με άλλα λόγια, μια υψηλή βαθμολογία δείχνει ότι το άτομο έχει θετική στάση ενώ το αντίστροφο δηλώνει ότι έχει αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

Η τελευταία (*Δ'*) **ομάδα ερωτήσεων**, αναφέρεται στους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά καθώς και στους παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργούν υποστηρικτικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Σε αυτή την ομάδα γίνεται χρήση 5βαθμιας κλίμακας Likert για τη μέτρηση του βαθμού στον οποίο, κατά την άποψη των ερωτώμενων, καθένας από τους παράγοντες που αναφέρονται θεωρείται ότι συμβάλλει επαρκώς στην προώθηση της συμπερίληψης ή λειτουργεί ανασταλτικά. Τέτοιοι παράγοντες θεωρούνται οι υποδομές, η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, η στάση της διοίκησης κλπ.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα της παρούσας, ήταν περίπου 6 - 10 λεπτά.

4.4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων

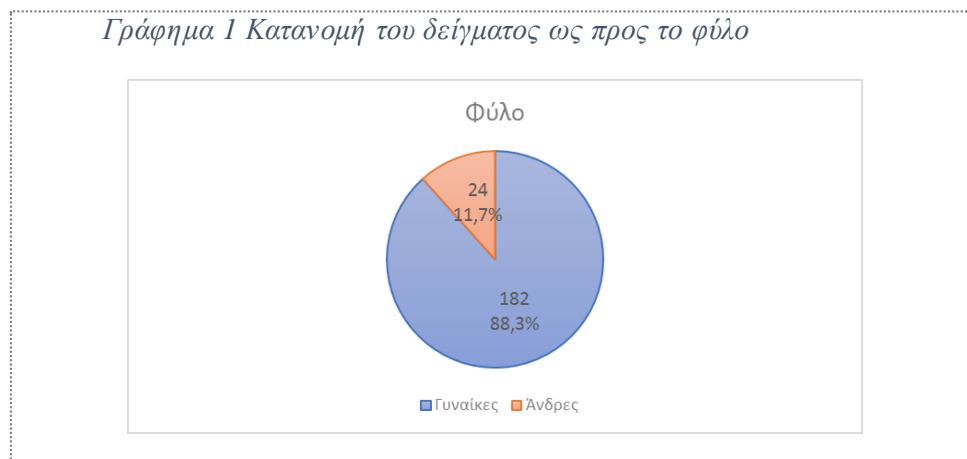
Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που γίνεται στο επόμενο κεφάλαιο, ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα με τη χρήση Πινάκων ή Γραφημάτων, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων που αφορούν στα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, καθώς και οι κατανομές συχνοτήτων και οι μέσες τιμές με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων, οι οποίες αφορούν τις γνώσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με (i) αυτισμό, (ii) ΔΕΠ-Υ, (iii) νοητική υστέρηση και (iv) με Ε.Μ.Δ. Τέλος, καταγράφονται οι αντιλήψεις τους σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πράξη.

Σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση των προσδιοριστικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις εξετάζεται αν οι στάσεις των ατόμων διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή των ειδικών μαθησιακών αναγκών, αν και σε ποιόν βαθμό οι αντιλήψεις διαφοροποιούνται με βάση την εξειδίκευση των ατόμων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ΕΑ και αναπηρίες, καθώς και άλλοι παράγοντες όπως η προϋπηρεσία, η επαγγελματική εμπειρία στην ειδική αγωγή και η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες, που ερμηνεύουν τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων. Για τον σκοπό αυτό γίνεται σύγκριση των μέσων τιμών και έλεγχοι συσχέτισης (συντελεστής Spearman) ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και τις αντιλήψεις τους. Στους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν ορίστηκε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5%.

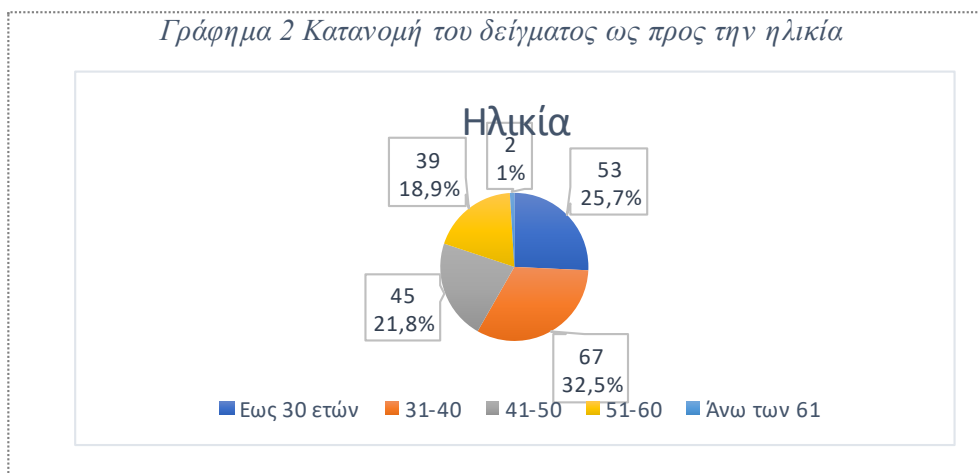
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

5.1. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 206 άτομα, εκ των οποίων το 88,3% (182 άτομα) ήταν **γυναίκες** και το υπόλοιπο 11,7% (24 άτομα) ήταν **άνδρες** (βλ. *Γράφημα 1*). Η παρουσία περισσότερων γυναικών ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στον χώρο της εκπαίδευσης, οι γυναίκες είναι σημαντικά περισσότερες από τους άνδρες. Με βάση τα σχετικά στατιστικά δεδομένα (EUROSTAT, 2017), οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποτελούν το περίπου το 34% του εκπαιδευτικού προσωπικού.

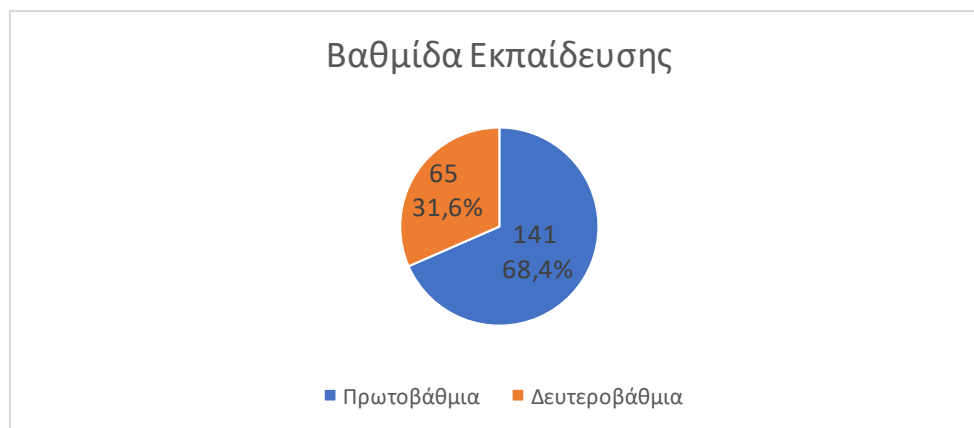


Όσον αφορά την **ηλικιακή κατανομή** (βλ. *Γράφημα 2*), το μεγαλύτερο ποσοστό (32,5% - 67 άτομα) των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Το 25,7% (53 άτομα) ανήκει στην νεαρότερη ηλικιακή ομάδα, έως 30 ετών, ενώ το 21,8% (45 άτομα) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 41 έως 50 ετών. Στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, δηλαδή από 51 έως 60 ετών και 61 ετών και άνω ανήκει το 18,9% (39 άτομα), και μόλις το 1% (2 άτομα), αντίστοιχα.

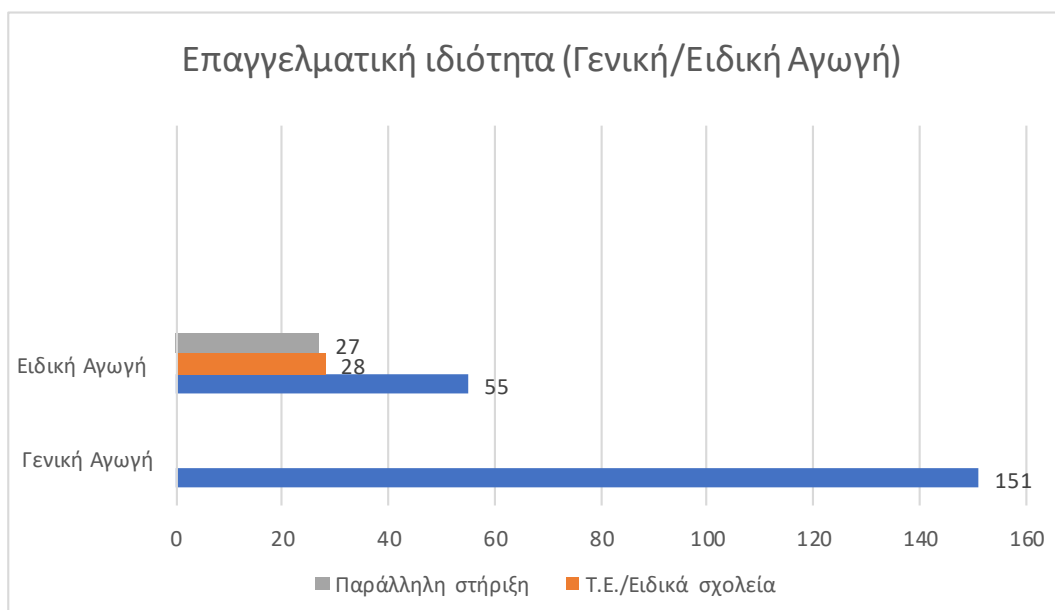


Ως προς τη **βαθμίδα εκπαίδευσης**, από το σύνολο του δείγματος, οι 141 (68,4%) εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται στην πρωτοβάθμια και οι υπόλοιποι 65 (31,6%) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γράφημα 3). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (73,3% - 151 άτομα) εργάζονται στη **Γενική Εκπαίδευση**, ενώ στην **Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση** απασχολείται το 26,7% (55 άτομα). Από αυτούς/αυτές, το 13,1% (27 άτομα) απασχολούνται ως εκπαιδευτικοί **παράλληλης στήριξης** και το 13,6% (28 άτομα) ως εκπαιδευτικοί σε **Τμήματα Ένταξης** ή **Ειδικά Σχολεία** (Γράφημα 4).

Γράφημα 3 Κατανομή του δείγματος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

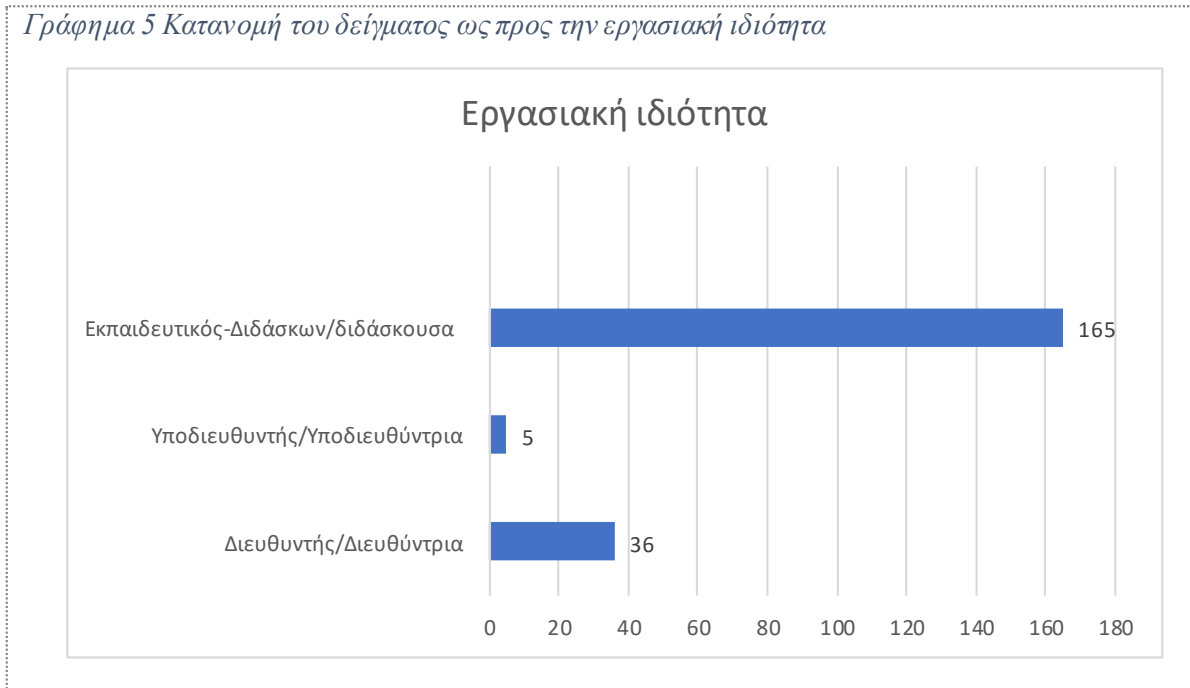


Γράφημα 4 Κατανομή του δείγματος ως προς την επαγγελματική ιδιότητα (Γενική/Ειδική Αγωγή)



Από το σύνολο των ερωτώμενων, το 90,3% (186 άτομα) απασχολούνται στη **δημόσια** εκπαίδευση και μόνο το 9,7% (20 άτομα) στην **ιδιωτική** εκπαίδευση. Όσον αφορά τη **σχέση εργασίας**, το 41,7% (86 άτομα) από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 54,4% (112 άτομα) ήταν αναπληρωτές, δηλαδή είχαν σύμβαση ορισμένου χρόνου εργασίας, και μόλις 3,9% (8 άτομα) ήταν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Επίσης, όσον αφορά την **εργασιακή ιδιότητα** τους στη σχολική μονάδα, όπως φαίνεται στο *Γράφημα 5*, η πλειονότητα δηλαδή το 80,1% (165 άτομα) των εκπαιδευτικών του δείγματος προφανώς δεν κατέχουν κάποια διοικητική θέση στο σχολείο. Διοικητική θέση κατέχει το 19,9%, εκ των οποίων το 17,5% (36 άτομα) είναι διευθυντές/ διευθύντριες και το 2,4% (5 άτομα) έχουν θέση υποδιευθυντή ή υποδιευθύντριας.

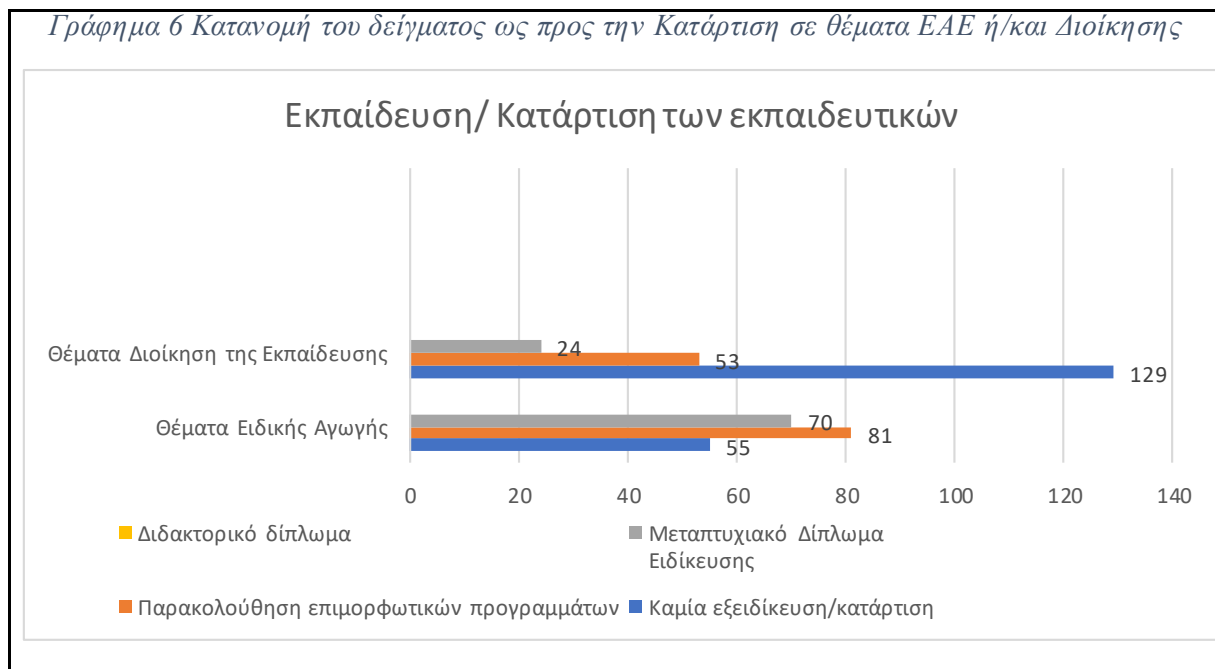


Ως προς την **προϋπηρεσία**, η πλειονότητα των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα το 30,1% (62 άτομα) έχει προϋπηρεσία έως 3 έτη, και το 29,6% (61 άτομα) έχει 11-20 έτη προϋπηρεσίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες του δείγματος με 4-10 έτη προϋπηρεσίας αποτελούν το 19,4% (40 άτομα), ενώ από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας έχει το 12,6% (26 άτομα). Τα άτομα με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών αποτελούν το 8,3% (17 άτομα) του δείγματος.

Κλείνοντας την παρουσίαση των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος, να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι/περισσότερες, σε ποσοστό 73,3% (151 άτομα), έχουν **εξειδικευμένη εκπαίδευση** σε θέματα **Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**. Πιο αναλυτικά, από αυτούς/ές που δήλωσαν ότι έχουν εξειδίκευση σε θέματα

Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το 39,3% (81 άτομα) έχει παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα και το 34% (70 άτομα) να έχει λάβει σχετικό Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Γράφημα 6).

Από την άλλη πλευρά, εξειδίκευση/κατάρτιση/επιμόρφωση σε **θέματα Διοίκησης** δήλωσε ότι έχει το 37,4% (77 άτομα). Από αυτούς/ες, το 25,7% (53 άτομα) υποστήριξε ότι έχει συμμετάσχει σε σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα και το 11,7% (24 άτομα) ότι είναι κάτοχος σχετικού Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Γράφημα 6).



5.2. Γνώσεις και συναισθήματα για τα άτομα Ε.Α. και αναπηρίες

Το επίπεδο των γνώσεων των ατόμων (εκπαιδευτικών) για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με Ε.Α. ή και αναπηρίες, καθώς και τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν όταν έρχονται σε επαφή με παιδιά που έχουν Ε.Α και αναπηρίες, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις αντιλήψεις για την συμπερίληψη αυτών των παιδιών στη γενική εκπαίδευση. Στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των ερωτώμενων στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα (βλ. Πίνακα 1), όσον αφορά το επίπεδο των γνώσεων των ατόμων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με **αυτισμό** το 35,9% (74 άτομα) δήλωσε ότι γνωρίζει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό τα γενικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Το 29,6% (61 άτομα) δήλωσε ότι γνωρίζει αρκετά από τα χαρακτηριστικά, ενώ το 30,1% (62 άτομα) πολύ λίγα. Το 4,4% (9 άτομα) δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου σχετικές

γνώσεις. Όσον αφορά το επίπεδο των γνώσεων των ατόμων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με **ΔΕΠ-Υ** το 32,5% (67 άτομα) δήλωσε ότι γνωρίζει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό τα γενικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά αυτά. Το 39,8% (82 άτομα) δήλωσε ότι γνωρίζει αρκετά από τα χαρακτηριστικά, ενώ το 26,7% (55 άτομα) λίγα. Μόλις το 1% (2 άτομα) δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου σχετικές γνώσεις. Όσον αφορά το επίπεδο των γνώσεων των ατόμων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με **Νοητική καθυστέρηση** το 28,2% (58 άτομα) ανέφερε ότι γνωρίζει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό τα γενικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά αυτά, ενώ το 61,1% (126 άτομα) δήλωσε ότι έχει λίγες ή καθόλου σχετικές γνώσεις. Τέλος, το 39,3% (81 άτομα) απάντησε ότι γνωρίζει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό τα γενικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με **Ε.Μ.Δ.** Το 36,4% (75 άτομα) κατέδειξε ότι γνωρίζει αρκετά από τα χαρακτηριστικά τους, ενώ το 22,3% (46 άτομα) λίγα. Το 1,9% (4 άτομα) δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου σχετικές γνώσεις.

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος γνωρίζουν αρκετά για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Αυτισμό, με ΔΕΠ-Υ και με Ε.Μ.Δ. Από τις Ε.Α. και αναπηρίες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις λιγότερες γνώσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά της **νοητικής καθυστέρησης**, όπου συγκεκριμένα το 61,1% δήλωσε ότι έχει λίγες ή καθόλου σχετικές γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες γνώσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με **Ε.Μ.Δ.**, όπου με 39,3% δήλωσαν ότι έχουν πολλές σχετικές γνώσεις. Στη συνέχεια διαπιστώνεται ότι η αναπηρία της οποίας οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της είναι ο **αυτισμός** με το 35,9% εξ αυτών να δηλώνουν πολλές σχετικές γνώσεις, και ακολουθεί και το **ΔΕΠ-Υ** με το 32,5% των εκπαιδευτικών να καταγράφεται ότι έχουν πολλές γνώσεις για τα χαρακτηριστικά του.

Πίνακα 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο γνώσεων για τα γενικά **χαρακτηριστικά** των παιδιών με Ε.Α/αναπηρίες

Κατηγορίες	Επίπεδο γνώσεων Συχνότητα (ποσοστό%)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
[α] Στο φάσμα του αυτισμού (Αυτισμός)	9 (4,4%)	62 (30,1%)	61 (29,6%)	53 (25,7%)	21 (10,2%)
[β] Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)	2 (1%)	55 (26,7%)	82 (39,8%)	48 (23,3%)	19 (9,2%)
[γ] Νοητική καθυστέρηση	22 (10,7%)	73 (35,4%)	53 (25,7%)	41 (19,9%)	17 (8,3%)
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	4 (1,9%)	46 (22,3%)	75 (36,4%)	55 (26,7%)	26 (12,6%)
N=206					

Όσον αφορά τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται σε επαφή με παιδιά που έχουν Ε.Α και αναπηρίες παρατηρούμε (βλ. Πίνακα 2) ότι σε ένα πολύ μικρό ποσοστό 6,8% (14 άτομα) αισθάνονται πολύ **άγχος**. Το 14,6% (30 άτομα) δήλωσε ότι βιώνουν αρκετό άγχος, ενώ η πλειονότητα, δηλαδή το 78,6% (162 άτομα) καταγράφηκε ότι έχει λίγο έως καθόλου άγχος. Όσον αφορά το συναίσθημα της **συμπάθειας**, το 64% (132 άτομα) εξέφρασε ότι αισθάνεται μεγάλη συμπάθεια για τα παιδιά αυτά. Το 27,2% (56 άτομα) δήλωσε ότι βιώνει σε αρκετό βαθμό το αίσθημα της συμπάθειας, ενώ μόνο το 8,8% (18 άτομα) αισθάνεται λίγη έως καθόλου συμπάθεια. Όσον αφορά το συναίσθημα της **στεναχώριας**, το 20,8% (43 άτομα) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βιώνει έντονα το συναίσθημα της στεναχώριας ενώ το 25,2% (52 άτομα) απάντησαν ότι αισθάνονται αρκετή στεναχώρια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 53,9% (111 άτομα) αισθάνονται λίγη ή καθόλου στεναχώρια. Τέλος, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών 74,2% (153 άτομα) δήλωσε ότι αισθάνεται σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό **τρυφερότητα** για τα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες. Το 19,9% (41 άτομα) απάντησε ότι αισθάνεται αρκετά το συναίσθημα της τρυφερότητας, ενώ το 5,8% (12 άτομα) αισθάνεται λίγο ή καθόλου το συναίσθημα αυτό.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την ένταση των **συναισθημάτων**, που δημιουργεί η επαφή με ένα παιδί με αναπηρία

Συναισθήματα	Ένταση συναισθήματος Συχνότητα (ποσοστό%)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
[α] Άγχος	81 (39,3%)	81 (39,3%)	30 (14,6%)	11 (5,3%)	3 (1,5%)
[β] Συμπάθεια	2 (1%)	16 (7,8%)	56 (27,2%)	73 (35,4%)	59 (28,6%)
[γ] Στεναχώρια	27 (13,1%)	84 (40,8%)	52 (25,2%)	25 (12,1%)	18 (8,7%)
[δ] Τρυφερότητα	6 (2,9%)	6 (2,9%)	41 (19,9%)	73 (35,4%)	80 (38,8%)
N=206					

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συγκεκριμένα συναισθήματα που βιώνουν όταν έρχονται σε επαφή με παιδιά που έχουν Ε.Α και αναπηρίες. Από τα συναισθήματα που μελετήθηκαν παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 78,6% δεν βιώνει ή βιώνει ελάχιστα το συναίσθημα του άγχους όταν έρχεται σε επαφή με παιδιά που έχουν Ε.Α. και αναπηρίες. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, με ποσοστό 53,9% δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται καθόλου ή αισθάνονται λίγη στεναχώρια όταν έρχονται σε επαφή με τα παιδιά αυτά. Οι εκπαιδευτικοί καταγράφηκε τέλος ότι αισθάνονται έντονα το συναίσθημα της τρυφερότητας για τα παιδιά αυτά με ποσοστό 74,2%, ενώ ακόμη, εκδηλώνουν σημαντική συμπάθεια για εκείνα με ποσοστό 64%.

5.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Για τη μέτρηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με Ε.Α. και αναπηρίες (και συγκεκριμένα: (i) με αυτισμό, (ii) με ΔΕΠ-Υ, (iii) με Νοητική Καθυστέρηση, και (iv) με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες), χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από προτάσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι και οι ερωτώμενες κλήθηκαν να σημειώσουν σε ποιόν βαθμό συμφωνούν με καθεμία από αυτές σε μια κλίμακα Likert που λάμβανε 8 τιμές ($0=Δεν\ γνωρίζω$, $1=Διαφωνώ\ Απόλυτα\ έως\ 8=Συμφωνώ\ απόλυτα$). Οι ερωτήσεις 6, 10, 11, 14 και 17 διατυπώθηκαν με θετικό περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας με τις προτάσεις αυτές, τόσο «θετικότερες» είναι οι στάσεις των ατόμων απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με Ε.Α και αναπηρίες. Αντίθετα, οι ερωτήσεις 1-5, 7-9, 12, 13, 16 και 18 διατυπώθηκαν με αρνητικό περιεχόμενο, που σημαίνει ότι θετικές στάσεις υποδηλώνει ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας με αυτές. Για τη μέτρηση των στάσεων συνολικά, στις συγκεκριμένες ερωτήσεις έγινε αντιστροφή της κλίμακας. Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (και η τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των ερωτώμενων. Ως εκ τούτου, όσο μεγαλύτερη είναι η μέση τιμή, τόσο περισσότερο θετικές είναι οι στάσεις των ατόμων απέναντι στη συμπερίληψη.

Αναλυτικότερα, σχετικά με το *που μπορούν να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών* οι ερωτώμενοι ήταν υπέρ της συμπερίληψης μέσω της *παράλληλης στήριξης* για τους μαθητές με ΔΕΠΥ (Μ.Τ., 4,43, Τ.Α. 2,01, 7 απαντήσεις 0) και τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 4,48, Τ.Α. 2,66, 3 απαντήσεις 0). Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι *μέσω ειδικών, ξεχωριστών τάξεων* (Τ.Ε. ή ειδικά σχολεία) μπορούν να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών με αυτισμό (Μ.Τ. 3,59, Τ.Α. 1,99, 7 απαντήσεις 0) και των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 3,20, Τ.Α. 1,89, 7 απαντήσεις 0). Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τα συνολικά αποτελέσματα από τις τέσσερις αναπηρίες ήταν υπέρ των Τ.Ε. ή ειδικών σχολείων (Μ.Τ. 3,92, Τ.Α. 1,76).

Οι εκπαιδευτικοί με βάση το σύνολο όλων των απαντήσεων, υποστήριξαν ακόμη, ότι *μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες απαιτεί περισσότερη υπομονή από τον/την εκπαιδευτικό από μια τάξη με μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης* (Μ.Τ. 2,22, Τ.Α. 1,08). Αυτό ισχύει περισσότερο για τον αυτισμό (Μ.Τ. 2,12, Τ.Α. 1,13, 5 απαντήσεις 0), μετά για το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 2,18, Τ.Α. 1,18, 4 απαντήσεις 0) και τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 2,18, Τ.Α. 1,20, 4 απαντήσεις 0) και τέλος για τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 2,42, Τ.Α. 1,31, 3 απαντήσεις 0). Όσο αφορά την

επιπλέον προσοχή που απαιτούν οι μαθητές/μαθήτριες με Ε.Α. και αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν τον ισχυρισμό ότι είναι εις βάρος των άλλων μαθητών/-τριών για όλες τις Ε.Α. και αναπηρίες που μελετήθηκαν (Μ.Τ. 4,79, Τ.Α. 1,73). Τόσο για τον αυτισμό (Μ.Τ. 4,68, Τ.Α. 1,87, 2 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 4,68, Τ.Α. 1,85, 1 απάντηση 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 4,76, Τ.Α. 1,8, 1 απάντηση 0), όσο και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 4,94, Τ.Α. 1,73, 1 απάντηση 0) οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι *δε λειτουργούν εις βάρος των άλλων μαθητών/-τριών*.

Επιπροσθέτως, οι ερωτώμενοι αρνήθηκαν την άποψη που υποστηρίζει η ερώτηση 6, ότι *είναι δύσκολο να επιβληθεί ο/η εκπαιδευτικός σε μια τάξη που περιλαμβάνει παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες* (Μ.Τ. 4,69, Τ.Α. 1,63). Η θέση τους αυτή ισχύει για τον αυτισμό (Μ.Τ. 4,53, Τ.Α. 1,85, 5 απαντήσεις 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 4,50, Τ.Α. 1,77, 2 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 4,62, Τ.Α. 1,85, 5 απαντήσεις 0) καθώς και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 5,04, Τ.Α. 1,69, 4 απαντήσεις 0). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν και τον ισχυρισμό που αναφέρει ότι *η συμπεριφορά των μαθητών/-τριών με Ε.Α. και αναπηρίες αποτελεί αρνητικό πρότυπο για τους άλλους μαθητές/μαθήτριες* (Μ.Τ. 6,15, Τ.Α. 1,24). Την άποψη αυτή τη διατήρησαν για όλες τις αναπηρίες ανεξαιρέτως, τον αυτισμό (Μ.Τ. 6,17, Τ.Α. 1,38, 4 απαντήσεις 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 5,96 Τ.Α. 1,48, 2 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 6,23, Τ.Α. 1,28, 3 απαντήσεις 0) καθώς και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 6,24, Τ.Α. 1,22, 3 απαντήσεις 0).

Σχετικά με το *αν έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού με Ε.Α. και αναπηρίες, η φοίτηση του σε μια ειδική τάξη*, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι *δε έχει αρνητική επίδραση* (Μ.Τ. 3,60, Τ.Α. 1,93). Η στάση τους αυτή υποστηρίχθηκε για τη φοίτηση παιδιών με αυτισμό (Μ.Τ. 3,51, Τ.Α. 1,95, 9 απαντήσεις 0), με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 3,74, Τ.Α. 2,06, 8 απαντήσεις 0), με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 3,30, Τ.Α. 1,94, 13 απαντήσεις 0) και με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 3,82, Τ.Α. 2,14, 9 απαντήσεις 0). Στην ερώτηση για το *αν ένα παιδί με Ε.Α. και αναπηρίες αναπτύσσει γρηγορότερα ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μια ειδική τάξη ή σε μια τυπική τάξη*, οι εκπαιδευτικοί, συνοψίζοντας τις αναπηρίες, ενίσχυσαν την άποψη ότι *τις αναπτύσσει γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη* (Μ.Τ. 3,98, Τ.Α. 1,80). Συγκεκριμένα υπέρ των ειδικών τάξεων ήταν για τους μαθητές με αυτισμό (Μ.Τ. 3,71, Τ.Α. 1,99, 15 απαντήσεις 0) και τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 3,61, Τ.Α. 1,96, 12 απαντήσεις 0) και υπέρ των τυπικών τάξεων για τους μαθητές με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 4,25, Τ.Α. 1,95, 9 απαντήσεις 0) και τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 4,31, Τ.Α. 1,99, 7 απαντήσεις 0).

Οι ερωτώμενοι διαφώνησαν με την ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου, και συγκεκριμένα ότι *τα περισσότερα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες δεν κάνουν επαρκή προσπάθεια να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους* (Μ.Τ. 4,74, Τ.Α. 1,69). Αυτή η προσέγγισή υποστηρίχθηκε για τα παιδιά με

αυτισμό (Μ.Τ. 4,76, Τ.Α. 2,07, 18 απαντήσεις 0), με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 4,63, Τ.Α. 1,86, 7 απαντήσεις 0), με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 4,53, Τ.Α. 2,20, 22 απαντήσεις 0) καθώς και με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 4,98, Τ.Α. 1,74, 7 απαντήσεις 0). Στην επόμενη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι *η συμπερίληψη των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη* (Μ.Τ. 2,79, Τ.Α. 1,46). Σημαντικές αλλαγές απαιτούνται όταν στην τάξη φοιτούν μαθητές με αυτισμό (Μ.Τ. 2,67, Τ.Α. 1,52, 4 απαντήσεις 0), με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 2,83, Τ.Α. 1,59, 4 απαντήσεις 0), με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 2,59, Τ.Α. 1,47, 6 απαντήσεις 0) και με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 3,06, Τ.Α. 1,64, 2 απαντήσεις 0).

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ακόμη, ότι *τα περισσότερα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες τα καταφέρνουν καλά στην συνύπαρξη στην τυπική τάξη* (Μ.Τ. 4,4, Τ.Α. 1,47). Αυτό το ισχυρίστηκαν για τα παιδιά με αυτισμό (Μ.Τ. 4,08, Τ.Α. 1,83, 15 απαντήσεις 0), για τα παιδιά με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 4,61, Τ.Α. 1,61, 8 απαντήσεις 0) και τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 5,07, Τ.Α. 1,55, 7 απαντήσεις 0). Για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αντίθετη άποψη, δηλώνοντας ότι *υπάρχουν προβλήματα στη συνύπαρξη των παιδιών αυτών στην τυπική τάξη* (Μ.Τ. 3,93, Τ.Α. 1,94, 22 απαντήσεις 0). Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε συμφωνία και με την ερώτηση 11, συγκεκριμένα έκριναν ότι *η συμπερίληψη των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες στην κανονική τάξη προάγει την ανεξαρτησία/αυτονομία τους* (Μ.Τ. 4,86, Τ.Α. 1,62). Αυτή η άποψη αφορούσε τα παιδιά με αυτισμό (Μ.Τ. 4,75, Τ.Α. 1,85, 14 απαντήσεις 0), με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 5, Τ.Α. 1,68, 10 απαντήσεις 0), με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 4,55, Τ.Α. 1,97, 18 απαντήσεις 0), καθώς και με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 5,20, Τ.Α. 1,64, 10 απαντήσεις 0).

Οι ερωτώμενοι/ες ήταν ακόμη, υπέρ της άποψης *ότι είναι πιθανό ένα παιδί με Ε.Α. και αναπηρίες να παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη* (Μ.Τ. 3,38, Τ.Α. 1,38). Αναλυτικότερα, αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε για τους μαθητές με αυτισμό (Μ.Τ. 3,07, Τ.Α. 1,57, 11 απαντήσεις 0) και τους μαθητές με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 3,14, Τ.Α. 1,56, 8 απαντήσεις 0) ενώ για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 4,01, Τ.Α. 1,67, 15 απαντήσεις 0) και Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 4,01, Τ.Α. 1,67, 7 απαντήσεις 0), όχι. Όσο αφορά την ερώτηση 13 οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η διδασκαλία σε μαθητές/μαθήτριες με Ε.Α. και αναπηρίες επιτυγχάνεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρά από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Μ.Τ. 2,5, Τ.Α. 1,19). Η διατύπωση αυτή εκπροσωπεί όλες τις αναπηρίες που μελετήθηκαν στην έρευνα, τον αυτισμό (Μ.Τ. 2,33, Τ.Α. 1,22, 2 απαντήσεις 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 2,63, Τ.Α. 1,38, 2 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 2,32, Τ.Α. 1,19, 1 απάντηση 0) και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 2,70, Τ.Α. 1,35, 2 απαντήσεις 0).

Οι ερωτώμενοι/ες έκριναν ακόμη, ότι *η συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με Ε.Α. και*

αναπηρίες μπορεί να είναι έχει οφέλη για τους/τις μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης (Μ.Τ. 5,48, Τ.Α. 1,51). Αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε για τη συμπερίληψη όλων των αναπηριών, τον αυτισμό (Μ.Τ. 5,42, Τ.Α. 1,67, 8 απαντήσεις 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 5,49, Τ.Α. 1,56, 7 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 5,38, Τ.Α. 1,68, 8 απάντηση 0) και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 5,63, Τ.Α. 1,44, 6 απαντήσεις 0). Στην ερώτηση για το εάν η συμπερίληψη ενδέχεται να έχει αρνητική επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με Ε.Α. και αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν, υποστηρίζοντας πως δεν συμβαίνει αυτό (Μ.Τ. 5, Τ.Α. 1,83). Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν για όλες τις αναπηρίες που συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα, τον αυτισμό (Μ.Τ. 4,89, Τ.Α. 2,03, 19 απαντήσεις 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 5,14, Τ.Α. 1,88, 15 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 4,85, Τ.Α. 2,01, 19 απαντήσεις 0) και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 4,89, Τ.Α. 2,03, 13 απαντήσεις 0).

Σχετικά με το εάν η συμπερίληψη των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες απαιτεί εκτεταμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, οι ερωτώμενοι έκριναν ότι προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη, απαιτείται εκτεταμένη εκπαίδευση από μέρους τους (Μ.Τ. 1,93, Τ.Α. 0,83). Πιο συγκεκριμένα η διαπίστωση αυτή ισχύει για όλες τις αναπηρίες, τον αυτισμό (Μ.Τ. 1,86, Τ.Α. 0,79, 2 απαντήσεις 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 1,98, Τ.Α. 0,95, 2 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 1,86, Τ.Α. 0,79, 2 απαντήσεις 0) και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 2,06, Τ.Α. 0,99 2 απαντήσεις 0). Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ακόμη, ότι *οι μαθητές/-τριες με Ε.Α. και αναπηρίες θα πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να συνυπάρχουν στο περιβάλλον μιας τυπικής τάξης, όπου είναι αυτό δυνατόν* (Μ.Τ. 5,95, Τ.Α. 1,17). Την άποψη αυτή διατηρούν και για τις τέσσερις αναπηρίες που μελετήθηκαν, τον αυτισμό (Μ.Τ. 5,87, Τ.Α. 1,37, 4 απαντήσεις 0), το ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 5,99, Τ.Α. 1,22, 3 απαντήσεις 0), τη νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 5,79, Τ.Α. 1,47, 4 απαντήσεις 0) και τις Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 6,12, Τ.Α. 1,04, 2 απαντήσεις 0).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε συμφωνία με την διατύπωση ότι *τα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες είναι πιθανό να δημιουργήσουν εντάσεις στην τυπική τάξη* (Μ.Τ. 3,51, Τ.Α. 1,29). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν για τις περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό (Μ.Τ. 3,16, Τ.Α. 1,50, 5 απαντήσεις 0), με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 3,02, Τ.Α. 1,44, 4 απαντήσεις 0) και με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 3,54, Τ.Α. 1,59, 6 απαντήσεις 0). Αντιθέτως για τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 4,17, Τ.Α. 1,60, 4 απαντήσεις 0) υποστήριξαν ότι διαφωνούν με την παραπάνω άποψη.

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των απαντήσεων παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί να συμπεριλάβουν στα τμήματα τους παιδιά με Ε.Μ.Δ (Μ.Τ. 4,42 Τ.Α. 2,06). Θετική στάση έχουν ακόμη, στο να συμπεριλάβουν παιδιά με ΔΕΠΥ(Μ.Τ. 4,13, Τ.Α. 2,01) στις τάξεις τους. Απεναντίας οι εκπαιδευτικοί δεν δήλωσαν υπέρ της συμπερίληψης για τα παιδιά

με νοητική καθυστέρηση (Μ.Τ. 3,91, Τ.Α. 1,89) και αυτισμό (Μ.Τ. 3,95, Τ.Α. 1,99). Για τα παιδιά αυτά έκριναν ως καλύτερο πλαίσιο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας τα Τ.Ε. και τις ειδικές τάξεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις στάσεις των εκπαιδευτικών και για τις τέσσερις αναπηρίες που μελετήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν τη συμπερίληψη ως το καλύτερο πλαίσιο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας για τα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες (Μ.Τ. 4,10, Τ.Α. 0,84).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν ότι έχουν θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες. Θεωρούν ακόμη ότι η συμπερίληψη απαιτεί περισσότερη υπομονή από μέρους τους και σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούν στην τάξη. Κρίνουν ακόμη, ότι απαιτείται εκτεταμένη εκπαίδευση για να κατορθώσουν να ανταποκριθούν. Επιπλέον υποστηρίζουν σθεναρά ότι η συμπερίληψη επιτυγχάνεται καλύτερα όταν πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι πεπεισμένοι αυτές στο σύνολο τους λειτουργούν ανασταλτικά στην επιθυμία τους να συμπεριλάβουν στις τάξεις τους παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες. Συμπερασματικά, από όσα προαναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η συμπερίληψη περιλαμβάνει περισσότερες απαιτήσεις για να επιτευχθεί και οι ίδιοι/ες είναι ανέτοιμοι/ες να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις-δυσκολίες που θα προκύψουν. Δευτερεύουσας σημασίας ανασταλτικός παράγοντας για τους/τις εκπαιδευτικούς αποτελούν οι εντάσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν από τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με Ε.Α. και αναπηρίες.

Πίνακας 3: Στάσεις του δείγματος απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό, ΔΕΠΥ, νοητική καθυστέρηση, ΕΜΔ					
Στάσεις/Αντιλήψεις	Ε.Α/αναπηρία Μέσες τιμές (τυπική απόκλιση)				
	Αυτισμός	ΔΕΠΥ	ΝοηΚαθ	ΕΜΔ	Σύνολο
[1] Οι ανάγκες των μαθητών/-τριών μπορούν να εξυπηρετηθούν καλύτερα μέσω ειδικών, ξεχωριστών τάξεων (Τ.Ε. ή ειδικά σχολεία) (*)	3,59 (1,99)	4,43 (2,01)	3,20 (1,89)	4,48 (2,66)	3,92 (1,76)
[2] Μια τάξη που περιλαμβάνει παιδί με απαιτεί γενικά περισσότερη υπομονή από τον/την εκπαιδευτικό από μια τάξη με μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης (*)	2,12 (1,13)	2,18 (1,18)	2,18 (1,20)	2,42 (1,31)	2,22 (1,08)
[3] Η επιπλέον προσοχή που απαιτούν οι μαθητές/μαθήτριες με είναι εις βάρος των άλλων μαθητών/-τριών (*)	4,68 (1,87)	4,76 (1,80)	4,68 (1,85)	4,94 (1,73)	4,79 (1,73)
[4] Είναι δύσκολο να επιβληθεί σε μια τυπική τάξη που περιλαμβάνει ένα παιδί με (*)	4,53 (1,85)	4,50 (1,77)	4,62 (1,87)	5,04 (1,69)	4,69 (1,63)
[5] Η συμπεριφορά των μαθητών/-τριών με αποτελεί αρνητικό πρότυπο για τους άλλους μαθητές/μαθήτριες (*)	6,17 (1,38)	5,96 (1,48)	6,23 (1,28)	6,24 (1,22)	6,15 (1,24)
[6] Η φοίτηση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητική επίδραση	3,51	3,74	3,30	3,82	3,60

στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού με	(1,95)	(2,06)	(1,94)	(2,14)	(1,93)
[7] Το παιδί μεθα αναπτύξει γρηγορότερα ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μια ειδική τάξη παρά σε μια τυπική τάξη. (*)	3,71 (1,99)	4,25 (1,95)	3,61 (1,96)	4,31 (1,99)	3,98 (1,80)
[8] Τα περισσότερα παιδιά με δεν κάνουν επαρκή προσπάθεια να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. (*)	4,76 (2,07)	4,63 (1,86)	4,53 (2,20)	4,98 (1,74)	4,74 (1,69)
[9] Η συμπερίληψη των παιδιών με απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη. (*)	2,67 (1,52)	2,83 (1,59)	2,59 (1,47)	3,06 (1,64)	2,79 (1,46)
[10] Τα περισσότερα παιδιά μετα καταφέρνουν καλά στην συνύπαρξη στην τυπική τάξη.	4,08 (1,83)	4,61 (1,61)	3,93 (1,94)	5,07 (1,55)	4,40 (1,47)
[11] Η συμπερίληψη του παιδιού με στην κανονική τάξη προάγει την ανεξαρτησία/αυτονομία του.	4,75 (1,85)	5 (1,68)	4,55 (1,97)	5,20 (1,64)	4,86 (1,62)
[12] Είναι πιθανό ένα παιδί με να παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. (*)	3,07 (1,57)	3,14 (1,56)	4,01 (1,67)	4,01 (1,67)	3,38 (1,38)
[13] Η διδασκαλία σε μαθητές/ μαθήτριες με επιτυγχάνεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρά από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. (*)	2,33 (1,22)	2,63 (1,38)	2,32 (1,19)	2,70 (1,35)	2,50 (1,19)
[14] Η συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με μπορεί να είναι έχει οφέλη για τους/τις μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης.	5,42 (1,67)	5,49 (1,56)	5,38 (1,68)	5,63 (1,44)	5,48 (1,51)
[15] Η συμπερίληψη ενδέχεται να έχει αρνητική επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με	4,89 (2,03)	5,14 (1,88)	4,85 (2,015)	4,89 (2,03)	5 (1,83)
[16] Η συμπερίληψη των παιδιών με απαιτεί εκτεταμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. (*)	1,86 (0,79)	1,98 (0,95)	1,86 (0,79)	2,06 (0,99)	1,93 (0,832)
[17] Οι μαθητές/-τριες με θα πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να συνυπάρχουν στο περιβάλλον μιας τυπικής τάξης, όπου είναι δυνατόν.	5,87 (1,37)	5,99 (1,22)	5,79 (1,47)	6,12 (1,04)	5,95 (1,17)
[18] Τα παιδιά με είναι πιθανό να δημιουργήσουν εντάσεις στην τυπική τάξη. (*)	3,16 (1,50)	3,02 (1,44)	3,54 (1,59)	4,17 (1,60)	3,51 (1,29)
Αποτελέσματα από όλες τις ερωτήσεις	3,95 (1,99)	4,13 (2,01)	3,91 (1,89)	4,42 (2,06)	4,10 (0,84)
N=206					
(*) Αντιστροφή της κλίμακας μέτρησης					

Στον Πίνακα 4 αποτυπώνονται οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με Ε.Α. και αναπηρίες λαμβάνοντας υπόψη πόσο βαριά είναι η Ε.Α. και αναπηρία που συνοδεύει τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν σε ποιόν βαθμό συμφωνούν σε μια κλίμακα Likert που λάμβανε 7 τιμές (1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Η ερώτηση διατυπώθηκε με αρνητικό περιεχόμενο. Ως εκ τούτου, όσο μικρότερη είναι η μέση τιμή, τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται από το πόσο βαριά είναι η ειδική ανάγκη ή αναπηρία που συνοδεύει τα παιδιά.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 80% (168 άτομα) υποστήριξε την άποψη ότι όσο πιο βαριά είναι η αναπηρία ενός μαθητή/μιας μαθήτριας τόσο πιο δύσκολη καθίσταται και η εκπαιδευτική συμπερίληψή του/της. Με ποσοστό 10,7% (22 άτομα) οι

εκπαιδευτικοί κράτησαν ουδέτερη στάση η οποία σηματοδοτεί ότι μπορεί η επιτυχία της συμπερίληψης να επηρεαστεί αρνητικά αν η αναπηρία των μαθητών είναι βαριά αλλά μπορεί ακόμη, αυτό να μην συμβεί. Επιπλέον, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, το 7,8% (16 άτομα) θεωρεί ότι ο βαθμός αναπηρίας ενός μαθητή/μιας μαθήτριας δεν επηρεάζει την επιτυχία της συμπερίληψης του/της. Σύμφωνα με τα συνολικά δεδομένα οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι όσο πιο βαριά είναι η αναπηρία ενός μαθητή/μιας μαθήτριας τόσο πιο δύσκολη καθίσταται και η εκπαιδευτική συμπερίληψή του/της (M.T. 5,59, T.A. 1,35).

Πίνακας 4: Στάσεις του δείγματος απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό, ΔΕΠΥ, νοητική καθυστέρηση, ΕΜΔ

Παράγοντες	Ερώτηση 19 Μέση τιμή, Τυπική απόκλιση Συχνότητα (ποσοστό%)								Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	1 διαφωνώ απόλυτα	2	3	4	5	6	7 Συμφωνώ απόλυτα			
[19] <i>Θεωρείτε ότι όσο πιο βαριά είναι η αναπηρία ενός μαθητή/μιας μαθήτριας τόσο πιο δύσκολη καθίσταται και η εκπαιδευτική συμπερίληψή του/της;</i>	Άτομα 3 (1,5%)	Άτομα 5 (2,4%)	Άτομα 8 (3,9%)	Άτομα 22 (10,7%)	Άτομα 38 (18,4%)	Άτομα 73 (35,9%)	Άτομα 57 (27,7%)	5,59	1,35	
N	206									

Στον Πίνακα 5 απεικονίζονται οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο υφίσταται διαχωρισμός στις παρέες του σχολείου, μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες (και συγκεκριμένα: (i) με αυτισμό, (ii) με ΔΕΠ-Υ, (iii) με Νοητική Καθυστέρηση, και (iv) με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες). Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους κλήθηκαν να σημειώσουν σε ποιόν βαθμό συμφωνούν με την άποψη ότι υπάρχει διαχωρισμός στις παρέες του σχολείου, και συγκεκριμένα μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες σε μια κλίμακα Likert που λάμβανε 8 τιμές (0=Δεν γνωρίζω, 1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 8=Συμφωνώ απόλυτα). Η ερώτηση διατυπώθηκε με αρνητικό περιεχόμενο. Συνεπώς όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας, τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι υπάρχει διαχωρισμός απέναντι στις παρέες που δημιουργούνται στο σχολείο, δυσχεραίνοντας τη συμπεριληπτική διαδικασία.

Από τα αποτελέσματα αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει διαχωρισμός στις παρέες του σχολείου, και συγκεκριμένα μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης

και των παιδιών με Αυτισμό (Μ.Τ. 4,15, Τ.Α. 1,85, 13 απαντήσεις 0) ή των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση (4,17, Τ.Α. 1,9, 16 απαντήσεις 0). Αυτό όμως φαίνεται να μην ισχύει για τις παρέες μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ΔΕΠΥ (Μ.Τ. 3,31, Τ.Α. 1,73, 8 απαντήσεις 0) ή των παιδιών με Ε.Μ.Δ. (Μ.Τ. 2,97, Τ.Α. 1,57, 9 απαντήσεις 0).

Πίνακας 5: Διαχωρισμός στις παρέες παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αυτισμό, ΔΕΠΥ, νοητική καθυστέρηση, ΕΜΔ				
Αντιλήψεις	Ε.Α/αναπηρία Μέσες τιμές (τυπική απόκλιση)			
	Αυτισμός	ΔΕΠΥ	ΝοηΚαθ	ΕΜΔ
[20] Υπάρχει διαχωρισμός στις παρέες του σχολείου, μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με.....	4,15 (1,85)	3,31 (1,73)	4,17 (1,9)	2,97 (1,57)
N=206				

Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι είναι εκείνοι οι οποίοι συντελούν στο να δημιουργηθεί ο διαχωρισμός αυτός, οι ερωτώμενοι/νες κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ συγκεκριμένων ατόμων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert που λάμβανε 4 τιμές (1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ). Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι ομάδες ατόμων για τις οποίες ελέγχθηκε πόσο επηρεάζουν τη δημιουργία διαχωρισμού στις παρέες μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες. Η ερώτηση διατυπώθηκε με θετικό περιεχόμενο συνεπώς όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας τόσο περισσότερο συντελούν στο διαχωρισμό οι συγκεκριμένες ομάδες.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την ομάδα των **παιδιών με ειδικές ανάγκες** οι ερωτώμενοι/ες έκριναν ότι δεν ευθύνονται για τον διαχωρισμό που υφίστανται οι παρέες μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες (Μ.Τ. 2,04, Τ.Α. ,949). Συγκεκριμένα το 72,6% (151 άτομα) υποστήριξαν ότι δεν ευθύνονται καθόλου ή ευθύνονται λίγο. Το 19,2% (40 άτομα) δήλωσαν ότι υπάρχει μερίδιο ευθύνης, ενώ μόνο το 7,2% (15 άτομα) έκριναν ότι υπάρχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης στα παιδιά με Ε.Α. για τη δημιουργία αυτού του διαχωρισμού. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν όμως, ότι τα **παιδιά τυπικής ανάπτυξης** συντελούν στο να πραγματοποιηθεί διαχωρισμός στις παρέες μεταξύ αυτών και των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες (Μ.Τ. 3,03, Τ.Α. 1,104). Το 28,9% (60 άτομα) δήλωσε ότι δεν συντελεί καθόλου ή συντελεί λίγο για την επίτευξη του διαχωρισμού. Το 36,5% (76 άτομα) ανέφερε ότι συνεισφέρει αρκετά στη δημιουργία του διαχωρισμού στις παρέες ενώ το 33,7% (70 άτομα) πολύ έως πάρα πολύ. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν όμως, ότι οι ίδιοι δε συνεισφέρουν στη δημιουργία αυτού του διαχωρισμού (Μ.Τ. 1,99, Τ.Α. 1,026). Όσον αφορά την **ομάδα των**

εκπαιδευτικών το 70,7% (147 άτομα) δήλωσε ότι δεν επηρεάζει καθόλου ή επηρεάζει λίγο τη δημιουργία αυτού του διαχωρισμού. Το 19,7% (41 άτομα) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί συντελούν αρκετά στο να δημιουργήσουν διαχωρισμό στις παρέες μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες. Μόνο το 8,6% (18 άτομα) διέκρινε ότι οι ίδιοι επηρεάζουν σημαντικά στη δημιουργία του διαχωρισμού αυτού.

Όσο αφορά την **ομάδα των γονέων και κηδεμόνων**, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι υπάρχει μικρή συνεισφορά για να δημιουργηθεί διαχωρισμός στις παρέες μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες (Μ.Τ. 2,94, Τ.Α. 1,176). Το 35,1% (73 άτομα) επέδειξε πολύ χαμηλό έως μηδαμινό μερίδιο συνεισφοράς για το διαχωρισμό αυτό στους γονείς/κηδεμόνες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, το 36,1% (75 άτομα) έδωσε στους γονείς μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης, κρίνοντας ότι επηρεάζουν αρκετά τη δημιουργία αυτού του διαχωρισμού. Σε μικρότερο ποσοστό (27,9%, 58 άτομα) εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες καταλόγισαν σημαντικό μερίδιο ευθύνης για τη δημιουργία του δεδομένου διαχωρισμού στους γονείς. Η τελευταία ομάδα που ελέγχθηκε, αυτή της **διοίκησης του σχολείου**, οι εκπαιδευτικοί δεν της απέδωσαν ευθύνες για τη δημιουργία διαχωρισμού στις παρέες των παιδιών. Το 72,1% (150 άτομα) έκρινε ότι έχει μικρή έως καθόλου ευθύνη η διοίκηση ενός σχολείου για τη δημιουργία διαχωρισμού στις παρέες των παιδιών. Το 17,3% (36 άτομα) δήλωσε ότι η διοίκηση του σχολείου έχει αρκετή επίδραση στη δημιουργία αυτού του διαχωρισμού ενώ μόνο το 9,6% (20 άτομα) καταλόγισε σημαντική ευθύνη στη διοίκησή του σχολείου.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, για τη δημιουργία διαχωρισμού στις παρέες μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες σημαντικό μερίδιο ευθύνης φέρουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη οι γονείς/κηδεμόνες των παιδιών κρίθηκε ότι επηρεάζουν μερικώς στη δημιουργία αυτού του διαχωρισμού.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος ως προς τις ομάδες που δημιουργούν διαχωρισμό στις παρέες μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες (αρνητικό περιεχόμενο απέναντι στις ομάδες)

Παράγοντες	Ερώτηση 21 Μέση τιμή, Τυπική απόκλιση Συχνότητα (ποσοστό%)						Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ			
[α] Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	Άτομα 65 (31,3%)	Άτομα 86 (41,3%)	Άτομα 40 (19,2%)	Άτομα 11 (5,3%)	Άτομα 4 (1,9%)	2,04	,949	
[β] Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης	Άτομα 22 (10,6%)	Άτομα 38 (18,3%)	Άτομα 76 (36,5%)	Άτομα 52 (25%)	Άτομα 18 (8,7%)	3,03	1,104	
[γ] Οι εκπαιδευτικοί	Άτομα 83 (39,9%)	Άτομα 64 (30,8%)	Άτομα 41 (19,7%)	Άτομα 14 (6,7%)	Άτομα 4 (1,9%)	1,99	1,026	

[δ] Οι γονείς/κηδεμόνες	Άτομα 24 (11,5%)	Άτομα 49 (23,6%)	Άτομα 75 (36,1%)	Άτομα 31 (14,9%)	Άτομα 27 (13%)	2,94	1,176
[ε] Η διοίκηση του σχολείου	Άτομα 98 (47,1%)	Άτομα 52 (25%)	Άτομα 36 (17,3%)	Άτομα 14 (6,7%)	Άτομα 6 (2,9%)	1,92	1,088
N	206						

5.4. Αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή της συμπερίληψης

Η συμπερίληψη αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Χρειάζεται να πραγματοποιούνται διαρκώς αναδιαμορφώσεις προκειμένου όλοι οι παράγοντες να συμβάλουν στην επίτευξη της. Παρ' όλα αυτά στη σημερινή σχολική πραγματικότητα με τον τρόπο και την ποιότητα που παρέχονται οι εκπαιδευτικοί παράγοντες, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή της. Για την αξιολόγηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών παραγόντων στην εφαρμογή της συμπερίληψης, χρησιμοποιήθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί παράγοντες στους οποίους οι ερωτώμενοι/νες κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό στον οποίο επηρεάζεται η εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι απαντήσεις ελήφθησαν σε μια κλίμακα Likert που λάμβανε 4 τιμές (1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ). Στους Πίνακες 7 και 8 που παρατίθενται παρακάτω, παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των ερωτηθέντων στις ερωτήσεις οι οποίες διατυπώθηκαν. Στον Πίνακα 7 οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με θετικό περιεχόμενο, και για το λόγο αυτό όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας με τις προτάσεις αυτές, τόσο περισσότερο βοηθητικά λειτουργούν οι παράγοντες στη συμπερίληψη. Απεναντίας, στον Πίνακα 8 η διατύπωση πραγματοποιήθηκε με αρνητικό περιεχόμενο σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου, συνεπώς βοηθητικά λειτουργούν οι παράγοντες με το μικρότερο βαθμό συμφωνίας.

Πιο συγκεκριμένα στον Πίνακα 7 αποτυπώνεται κατά πόσο υφίσταται επάρκεια, στους εκπαιδευτικούς παράγοντες που παρέχονται στα γενικά σχολεία σήμερα και οι οποίοι συμβάλλουν στην επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τις **κτηριακές και άλλες υποδομές** δήλωσαν με ποσοστό 40,8% (84 άτομα) ότι δεν είναι καθόλου επαρκείς. Το 44,2% (91 άτομα) εκτίμησε ότι οι κτηριακές υποδομές είναι λίγο επαρκείς, ενώ το 7,3% (15 άτομα) τις χαρακτήρισε αρκετά επαρκείς. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών 7,8% (16 άτομα) έκρινε ότι οι κτηριακές και άλλες υποδομές των σχολείων είναι

πολύ ή πάρα πολύ επαρκείς για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί με βάση τα συνολικά αποτελέσματα εντοπίζουν πολύ χαμηλή επάρκεια στις κτηριακές και άλλες υποδομές των σχολείων (Μ.Τ. 1,87, Τ.Α. 1,011). Όσον αφορά τα **τεχνολογικά μέσα**, το 71,8% (148 άτομα) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν είναι καθόλου ή είναι λίγο επαρκή για την επίτευξη της συμπερίληψης. Το 18% (37 άτομα) υποστήριξε ότι τα τεχνολογικά μέσα είναι αρκετά επαρκή, ενώ το 6,8% (14 άτομα) έκρινε ότι είναι πολύ. Το 3,4% (7 άτομα) δήλωσε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι πάρα πολύ επαρκής. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν έλλειψη επάρκειας τεχνολογικών μέσων στα σχολεία (Μ.Τ. 2,22, Τ.Α. 0,952). Σχετικά με τον **υλικοτεχνικό εξοπλισμό** το 75,3% (155 άτομα) εκτίμησε ότι δεν είναι καθόλου ή είναι λίγο επαρκής για τη συμπεριληπτική διαδικασία. Το 18% (37 άτομα) υποστήριξε ότι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων είναι αρκετά επαρκής για την επίτευξη της συμπερίληψης. Μόνο το 6,8% διέκρινε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι πολύ ή πάρα πολύ επαρκής. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί έκριναν ανεπαρκή τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων για την επίτευξη της συμπερίληψης (Μ.Τ. 2,11, Τ.Α. 0,922).

Για τα **αναλυτικά προγράμματα σπουδών** (βλ. Πίνακα 7) το 75,2% (155 άτομα) των ερωτηθέντων, δήλωσε ότι στερούνται σε επάρκεια ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη. Το 16% (33 άτομα) υποστήριξε ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι επαρκή για το συμπεριληπτικό σκοπό. Το 8,8% (18 άτομα) δήλωσε ότι η επάρκεια τους είναι σημαντική και βοηθητική στο συμπεριληπτικό σκοπό. Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις τους χαρακτηρίζουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που αυτή τη στιγμή υφίστανται ως ανεπαρκή για την επίτευξη της συμπερίληψης (Μ.Τ. 2,04, Τ.Α. 1,021). Όσον αφορά τα **εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά**, το 78,2% (161 άτομα) έκρινε ότι είναι πλήρως ανεπαρκή ή λίγο επαρκή για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι είναι αρκετά επαρκή ήταν 27 άτομα (13,1%) ενώ μόνο 18 άτομα (8,8%) δήλωσαν ότι είναι πολύ έως πάρα πολύ επαρκή για τη συμπεριληπτική διαδικασία. Οι ερωτώμενοι/ες έκριναν ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια είναι ανεπαρκή για το συμπεριληπτικό σκοπό (Μ.Τ. 2,66, Τ.Α. 1,088).

Σχετικά με την **κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των διευθυντών/ντριων** για την εφαρμογή της συμπερίληψης, οι ερωτώμενοι/ες έκριναν ότι υπάρχει έλλειψη κατάρτισης και στις δύο ομάδες, με μέση τιμή 2,66 (Τ.Α. 1,088) και μέση τιμή 2,49 (Τ.Α. 1,076) αντίστοιχα. Το ήμισυ εκ των συμμετεχόντων/ουσών και συγκεκριμένα το 50,5% (104 άτομα) έκρινε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει κατάρτιση ή έχει μικρή κατάρτιση για να εφαρμόσει τη συμπεριληπτική διαδικασία. Το 30,1% (62 άτομα) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή κατάρτιση και το 19,5% (40 άτομα) ότι έχουν πολύ ή πάρα

πολύ κατάρτιση για να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στις τάξεις τους. Για την κατάρτιση των διευθυντών/τριών, το 63,1% (130 άτομα) των ερωτώμενων απάντησαν ότι δεν διαθέτουν καθόλου ή διαθέτουν ελλιπή για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Το 20,9% (43 άτομα) υποστήριξαν ότι οι διευθυντές/τριες έχουν αρκετή κατάρτιση και το 16,1% (33 άτομα) ότι έχουν πολύ ή πάρα πολύ κατάρτιση για να χειριστούν την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Στις σχολικές μονάδες όταν κρίνεται απαραίτητο πραγματοποιείται πρόσληψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.). Πάνω από το ήμισυ των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα, το 59,2% (122 άτομα), έκρινε ότι οι προσλήψεις αυτές δεν επαρκούν ή επαρκούν λίγο για να επιτευχθεί η συμπερίληψη. Το 20,4% (42 άτομα) θεωρεί ότι οι προσλήψεις επαρκούν και το 20,4% (42 άτομα) υποστηρίζει ότι οι προσλήψεις χαρακτηρίζονται από μεγάλη επάρκεια που συνεισφέρει στο σκοπό της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι υπέδειξαν ότι οι προσλήψεις σε βοηθητικό προσωπικό δεν επαρκούν (Μ.Τ. 2,50, Τ.Α. 1,201).

Συμπερασματικά, οι ερωτώμενοι/ες υπέδειξαν ότι όλοι οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν δεν είναι επαρκείς για να επιτευχθεί η συμπεριληπτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τις κτηριακές και άλλες υποδομές ως τον παράγοντα με τις περισσότερες ανεπάρκειες, ο οποίος λειτουργεί εις βάρος της συμπερίληψης. Οι υπόλοιποι παράγοντες υπολείπονται σημαντικά προκειμένου να συνεισφέρουν στο συμπεριληπτικό σκοπό.

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τη λειτουργία εκπαιδευτικών παραγόντων για την επίτευξη της συμπερίληψης παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες. (θετικό περιεχόμενο απέναντι στους παράγοντες)

Παράγοντες	Ερώτηση 22 Μέση τιμή, Τυπική απόκλιση Συχνότητα (ποσοστό%)						Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ			
[α] Κτηριακές και άλλες υποδομές	Άτομα 84 (40,8%)	Άτομα 91 (44,2%)	Άτομα 15 (7,3%)	Άτομα 6 (2,9%)	Άτομα 10 (4,9%)	1,87	1,011	
[β] Τεχνολογικά μέσα	Άτομα 40 (19,4%)	Άτομα 108 (52,4%)	Άτομα 37 (18%)	Άτομα 14 (6,8%)	Άτομα 7 (3,4%)	2,22	,952	
[γ] Υλικοτεχνικός Εξοπλισμός	Άτομα 49 (23,8%)	Άτομα 106 (51,5%)	Άτομα 37 (18%)	Άτομα 7 (3,4%)	Άτομα 7 (3,4%)	2,11	,922	
[δ] Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	Άτομα 69 (33,5%)	Άτομα 86 (41,7%)	Άτομα 33 (16%)	Άτομα 10 (4,9%)	Άτομα 8 (3,9%)	2,04	1,021	
[ε] Εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά	Άτομα 72 (35%)	Άτομα 89 (43,2%)	Άτομα 27 (13,1%)	Άτομα 9 (4,4%)	Άτομα 9 (4,4%)	2,66	1,088	
[στ] Καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό	Άτομα 24 (11,7%)	Άτομα 80 (38,8%)	Άτομα 62 (30,1%)	Άτομα 23 (11,2%)	Άτομα 17 (8,3%)	2,66	1,088	

[ζ] Καταρτισμένοι/-ες διευθυντές/-τριες	Άτομα 26 (12,6%)	Άτομα 104 (50,5%)	Άτομα 43 (20,9%)	Άτομα 16 (7,8%)	Άτομα 17 (8,3%)	2,49	1,076
[η] Διάθεση Ειδικού βοηθητικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κá)	Άτομα 42 (20,4%)	Άτομα 80 (38,8%)	Άτομα 42 (20,4%)	Άτομα 23 (11,2%)	Άτομα 19 (9,2%)	2,50	1,201
N	206						

Στον Πίνακα 8 γίνεται προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένους παράγοντες που παρέχονται στα γενικά σχολεία σήμερα και επηρεάζουν την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες ανασταλτικά τη συμπερίληψη. Όσο αφορά **το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών**, το 39,3% (81 άτομα) δήλωσαν ότι λειτουργούν βοηθητικά στο σκοπό της συμπερίληψης. Απεναντίας, το 25,7% (53 άτομα) δήλωσε ότι το επίπεδο συνεργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί λειτουργεί ανασταλτικά στη συμπεριληπτική διαδικασία. Από τους/τις ερωτώμενους/ες, το 35% (72 άτομα) δήλωσε ότι οι συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν πολύ ή πάρα πολύ την εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, παράγοντα ο οποίος λειτουργεί βοηθητικά στη συμπερίληψη αλλά σε μικρό βαθμό (Μ.Τ. 2,93, Τ.Α. 1,220). Σχετικά με την ποιότητα **της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς/κηδεμόνες**, το 22,8% (47 άτομα) δήλωσε ότι λειτουργεί υπέρ της συμπερίληψης. Το 35,4% (73 άτομα) έκρινε ότι σε αρκετό βαθμό περιορίζει το συμπεριληπτικό σκοπό, ενώ το υπόλοιπο 41,8% (86 άτομα) υποστήριξε ότι λειτουργεί πολύ ή πάρα πολύ επιζήμια. Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς και κηδεμόνες έτσι όπως υφίσταται, λειτουργεί ανασταλτικά στη συμπερίληψη (Μ.Τ. 3,31, Τ.Α. 1,126). Αναφορικά με τη **στάση της διοίκησης**, η οποία αφορά τη στάση των διευθυντών/-τριών και προϊσταμένων/-νες, απέναντι στη συμπερίληψη, το 43,6% (90 άτομα) δήλωσε η στάση τους λειτουργεί συνεισφέροντας στη συμπεριληπτική διαδικασία. Οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 24,3% (50 άτομα) συμφώνησαν ότι η στάση της διοίκησης λειτουργεί ανασταλτικά στη συμπερίληψη και σε ποσοστό 32% ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας λειτουργεί ως μεγάλο ή πολύ μεγάλο εμπόδιο της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη στάση της διοίκησης ως βοηθητικό παράγοντα για την επίτευξη της συμπερίληψης (Μ.Τ. 2,83, Τ.Α. 1,304).

Όσον αφορά το **επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών** το 13,6% (28 άτομα) δήλωσε ότι το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να συνεισφέρει πολύ ή πάρα πολύ στη συμπεριληπτική διαδικασία. Το 30,1% (62 άτομα) υποστήριξε ότι το επίπεδο

κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργεί εις βάρος του συμπεριληπτικού σκοπού και το 56,3% (116 άτομα) περιέγραψε την κατάρτιση/επιμόρφωση αυτή ως ελλιπή με αποτέλεσμα να είναι επιζήμια στη συμπεριληπτική διαδικασία. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί έκριναν ανεπαρκή το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της συμπερίληψης (Μ.Τ. 3,80, Τ.Α. 1,149). Σχετικά με τη **βούληση/επιθυμία των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/δράσεων**, το 31,5% (65 άτομα) έκρινε ότι υπάρχει σε τέτοιο βαθμό ο οποίος λειτουργεί πολύ υποστηρικτικά στη συμπερίληψη. Το 23,3% (48 άτομα) υποστήριξε ότι η απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/δράσεων, επιδρά αρκετά αρνητικά στον συμπεριληπτικό σκοπό. Μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων, το 45,1% (93 άτομα) δήλωσε ότι η απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/δράσεων δυσχεραίνει σημαντικά την εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι ερωτώμενοι/ες υποστήριξαν ότι υπάρχει απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/δράσεων, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά το συμπεριληπτικό σκοπό (Μ.Τ. 3,28, Τ.Α. 1,294). Σχετικά με το **διαθέσιμο εκπαιδευτικό χρόνο**, το 10,7% (22 άτομα) των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι επαρκεί και λειτουργεί πολύ βοηθητικά στη συμπεριληπτική διαδικασία. Το 26,7% υποστήριξε ότι δεν είναι αρκετός και λειτουργεί ανασταλτικά στη συμπερίληψη. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα το 62,6% (149 άτομα) υποστήριξε ότι ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος είναι λιγοστός με αποτέλεσμα να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη συμπεριληπτική διαδικασία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το διαθέσιμο χρόνο τους ανεπαρκή πράγμα που λειτουργεί επιζήμια στη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες (Μ.Τ. 3,76, Τ.Α. 1,026).

Σχετικά την **κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης** οι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι και στις δύο περιπτώσεις δεν επιτυγχάνεται επαρκώς με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία με μέση τιμή 3,56 (Τ.Α. 1,191) και μέση τιμή 3,8 (Τ.Α. 1,149) αντίστοιχα. Συγκεκριμένα όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, το 18,9% (39 άτομα) έκρινε ότι επιτυγχάνεται η κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικούς, γεγονός που συντελεί στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Το 26,2% (54 άτομα) υποστηρίζουν ότι δεν επιτυγχάνεται η πλήρης κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η συμπεριληπτική διαδικασία. Η πλειοψηφία όμως των εκπαιδευτικών 54,9% (113 άτομα) κατέγραψαν ότι υπάρχουν πολλές ανάγκες σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και αυτό προκαλεί μεγάλα προβλήματα στο συμπεριληπτικό σκοπό. Αντίστοιχα ποσοστά

διαπιστώθηκαν και για την κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Το 15,1% (31 άτομα) υποστήριξε ότι επιτυγχάνεται η κάλυψη των αναγκών, το 20,9% (43 άτομα) έκρινε ότι δεν επιτυγχάνεται πλήρως η κάλυψη των αναγκών και το 64,1% (132 άτομα) κατέγραψε ότι υπάρχει πληθώρα αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης η οποία δεν επιτυγχάνεται.

Η **στάση των υποστηρικτικών θεσμών** (π.χ. Κ.Ε.Σ.Υ.) έτσι όπως υφίστανται στη σχολική πραγματικότητα κρίθηκε ανεπαρκής λειτουργώντας ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Μ.Τ. 3,42, Τ.Α. 1,173). Πιο συγκεκριμένα το 22,3% (46 άτομα) υποστήριξε ότι η στάση των υποστηρικτικών θεσμών λειτουργεί υποστηρίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη συμπερίληψη. Το 16% (33 άτομα) υποστήριξε ότι η στάση των υποστηρικτικών θεσμών δεν λειτουργεί υποστηρικτικά ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη και το 48% (99 άτομα) ότι η στάση τους λειτουργεί ανασταλτικά σε μεγάλο βαθμό δυσχεραίνοντας τον συμπεριληπτικό σκοπό. Όσο αφορά το **πλήθος των μαθητών** σύμφωνα με τα ισχύοντα δεδομένα οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι λειτουργεί δυσχεραίνοντας σημαντικά τη συμπεριληπτική διαδικασία (Μ.Τ. 4,21, Τ.Α. 0,964). Αναλυτικότερα μόνο το 6,3% (13 άτομα) υποστήριξε ότι με βάση τα όσα ισχύουν το πλήθος των παιδιών που υπάρχει στις σχολικές τάξεις λειτουργεί βοηθητικά στη συμπερίληψη. Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι έκριναν ότι λειτουργεί ανασταλτικά στη συμπεριληπτική διαδικασία και συγκεκριμένα, το 16% (33 άτομα) υποστήριξε σε μικρό βαθμό, το 26,7% (55 άτομα) έκρινε σε μεγάλο βαθμό και το 51% (105 άτομα) δήλωσε σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό. Σχετικά με την **κάλυψη των λειτουργικών αναγκών** των σχολικών μονάδων οι ερωτώμενοι υποστήριζαν, λαμβάνοντας υπόψιν τους την τρέχουσα κατάσταση, ότι είναι ανεπαρκής λειτουργώντας εις βάρος του συμπεριληπτικού σκοπού (Μ.Τ. 3,79, Τ.Α. 1,087). Μικρό ποσοστό των ερωτώμενων, το 13,1% (27 άτομα) θεώρησε ότι οι λειτουργικές ανάγκες των σχολικών μονάδων είναι σε μεγάλο βαθμό καλυμμένες με αποτέλεσμα να ευνοείται η συμπερίληψη. Το 21,8% (45 άτομα) διαπιστώνει ελλείψεις στις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο συμπεριληπτικός σκοπός. Η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 65,1% έκρινε ότι υπάρχουν ανεπάρκειες όσο αφορά την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ανασταλτικά ο συμπεριληπτικός σκοπός.

Συμπερασματικά, οι ερωτώμενοι υπέδειξαν ότι μόνο δύο από τους προαναφερόμενους παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά στη συμπεριληπτική διαδικασία, οι οποίοι είναι: α) **η στάση της διοίκησης** και β) **το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών**. Οι υπόλοιποι παράγοντες υπολείπονται σημαντικά προκειμένου να συνεισφέρουν στο συμπεριληπτικό

σκοπό. Ένας παράγοντας κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως εξαιρετικά επιζήμιος στη συμπεριληπτική διαδικασία και πρόκειται για **το πλήθος των παιδιών στην τάξη**.

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος ως προς τη λειτουργία εκπαιδευτικών παραγόντων για την επίτευξη της συμπερίληψης παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες. (αρνητικό περιεχόμενο απέναντι στους παράγοντες)

Παράγοντες	Ερώτηση 23 Μέση τιμή, Τυπική απόκλιση Συχνότητα (ποσοστό%)						
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<i>[α] Το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών</i>	Άτομα 28 (13,6%)	Άτομα 53 (25,7%)	Άτομα 53 (25,7%)	Άτομα 49 (23,8%)	Άτομα 23 (11,2%)	2,93	1,220
<i>[β] Η συνεργασία των γονέων/ κηδεμόνων</i>	Άτομα 12 (5,8%)	Άτομα 35 (17%)	Άτομα 73 (35,4%)	Άτομα 49 (23,8%)	Άτομα 37 (18%)	3,31	1,126
<i>[γ] Η στάση της διοίκησης (διευθυντών/-τριών)</i>	Άτομα 38 (18,4%)	Άτομα 52 (25,2%)	Άτομα 50 (24,3%)	Άτομα 38 (18,4%)	Άτομα 28 (13,6%)	2,83	1,304
<i>[δ] Το επίπεδο κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</i>	Άτομα 6 (2,9%)	Άτομα 22 (10,7%)	Άτομα 62 (30,1%)	Άτομα 66 (32%)	Άτομα 50 (24,3%)	3,80	1,149
<i>[ε] Η απουσία βοήθησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/ δράσεων</i>	Άτομα 19 (9,2%)	Άτομα 46 (22,3%)	Άτομα 48 (23,3%)	Άτομα 45 (21,8%)	Άτομα 48 (23,3%)	3,28	1,294
<i>[στ] Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ΠΣ)</i>	Άτομα 6 (2,9%)	Άτομα 16 (7,8%)	Άτομα 55 (26,7%)	Άτομα 74 (35,9%)	Άτομα 55 (26,7%)	3,76	1,026
<i>[ζ] Η κάλυψη εκπαιδευτικών κενών σε προσωπικό γενικής εκπαίδευσης</i>	Άτομα 13 (6,3%)	Άτομα 26 (12,6%)	Άτομα 54 (26,2%)	Άτομα 58 (28,2%)	Άτομα 55 (26,7%)	3,56	1,191
<i>[η] Η κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης</i>	Άτομα 8 (3,9%)	Άτομα 23 (11,2%)	Άτομα 43 (20,9%)	Άτομα 60 (29,1%)	Άτομα 72 (35%)	3,80	1,149
<i>[θ] Η στάση των υποστηρικτικών θεσμών (π.χ. ΚΕΣΥ)</i>	Άτομα 12 (5,8%)	Άτομα 34 (16,5%)	Άτομα 61 (29,6%)	Άτομα 53 (25,7%)	Άτομα 46 (22,3%)	3,42	1,173
<i>[ι] Το πλήθος παιδιών στην τάξη</i>	Άτομα 2 (1%)	Άτομα 11 (5,3%)	Άτομα 33 (16%)	Άτομα 55 (26,7%)	Άτομα 105 (51%)	4,21	,964
<i>[κ] Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου</i>	Άτομα 7 (3,4%)	Άτομα 20 (9,7%)	Άτομα 45 (21,8%)	Άτομα 71 (34,5%)	Άτομα 63 (30,6%)	3,79	1,087
N	206						

5.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των ατόμων απέναντι στη συμπερίληψη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Α. και αναπηρίες αλλά οι στάσεις τους αυτές εξαρτώνται από το είδος της αναπηρίας το οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι περισσότερο αρνητικοί στη συμπερίληψη παιδιών στο φάσμα του αυτισμού καθώς και παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Τα παραπάνω στοιχεία **επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούν γενικά θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη αλλά όχι τόσο όσον αφορά τις δύο αυτές αναπηρίες.**

Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον Πίνακα 9 δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις τους για συμπερίληψη μαθητών με νοητική καθυστέρηση και μαθητών/τριών με αυτισμό ($t(205)=-1,08$, $p=0.278$). Απεναντίας εντοπίζονται στατιστικά σημαντικά θετικότερες αντιλήψεις για τη ΔΕΠΥ και τις Ε.Μ.Δ. από τον αυτισμό και τη νοητική καθυστέρηση ($t(205)=-3.9$, $p=0.000$). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά θετικότερες αντιλήψεις για συμπερίληψη των παιδιών με Ε.Μ.Δ. ($t(205)=-7.94$, $p=0.000$). Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις **επιβεβαιώνεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠΥ και παιδιών με Ε.Μ.Δ.** Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ε.Μ.Δ. και το ΔΕΠΥ ενσωματώνονται στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στο τμήμα τους παιδιά με ήπια συμπτώματα ειδικών αναγκών. (Marlina, 2017· Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Πίνακας 9: Έλεγχος μέσων τιμών						
	Μέση διαφορά	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	T Διαφορά μεταξύ των μέσων όρων	df Βαθμοί ελευθερίας	p-value Επίπεδο σημαντικότητας
Νοητική καθυστέρηση- Αυτισμός	-,04	,54	,038	-1,08	205	,278
Αυτισμός- ΔΕΠΥ	-,17	,63	,04	-3,9	205	,000
ΔΕΠΗ- Ε.Μ.Δ.	-,28	,52	,03	-7,94	205	,000
N=206						

Αναλύοντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 10 όπου πραγματοποιήθηκε συσχέτιση Spearman ρ, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικά σημαντική **αρνητική σχέση μεταξύ**

προϋπηρεσίας και διάθεσης για συμπερίληψη για κάθε μία από τις αναπηρίες που μελετήθηκαν. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση για τον αυτισμό ($\rho = -0,175$, df 204, $p < 0.05$), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, για το ΔΕΠΥ ($\rho = -0,187$, df 204, $p < 0.01$), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, για τη νοητική καθυστέρηση ($\rho = -0,216$, df 204, $p < 0.01$) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, καθώς και τις Ε.Μ.Δ. ($\rho = -0,212$, df 204, $p < 0.01$) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την **τρίτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας όπου υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία εμφανίζουν σημαντικά θετικότερες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη των Ε.Α. και αναπηριών που μελετήθηκαν από τους συναδέλφους τους με περισσότερη προϋπηρεσία**. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γνωστικό υπόβαθρο των νεότερων σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικών (Marlina, 2017). Οι νεότεροι/ες σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων, και σε θέματα ειδικής αγωγής (Anderson et al. 2007· Avramidis & Kalyva, 2007) πράγμα που ενδεχομένως να μην έχουν πραγματοποιήσει οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία. Αυτό θα μπορούσε να τους έχει δημιουργήσει το αίσθημα της ανασφάλειας για να ανταπεξέλθουν στο σκοπό της συμπερίληψης με αποτέλεσμα να εμφανίζουν αρνητικές στάσεις.

Πίνακας 10: Συσχέτιση προϋπηρεσίας και διάθεσης για συμπερίληψη					
		Αυτισμός	ΔΕΠΥ	Νοητική Καθ.	ΕΜΔ
Προϋπηρεσία	Συντελεστής ρ του Spearman	-,175*	-,187**	-,216**	-,212**
	ρ Επίπεδο σημαντικότητας	,012	,007	,002	,002
N=206					

*. Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 5%.

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 1%.

Από τους ελέγχους συσχέτισης Spearman όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 11, παρατηρείται ότι **η εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή (τμήματα ένταξης/ παράλληλη στήριξη) αποτελεί σημαντικό παράγοντα για να διαμορφώσουν θετικότερες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη**. Αναλυτικότερα εντοπίζεται μια μέτρια θετική, συσχέτιση για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ($\rho = ,343$, df 204, $p < 0.01$) και παιδιών με νοητική καθυστέρηση ($\rho = ,386$, df 204, $p < 0.01$), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Ακόμη ασθενής συσχέτιση θετική, αλλά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% καταγράφεται για τη συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠΥ ($\rho = ,246$, df 204, $p < 0.01$) και παιδιών με Ε.Μ.Δ. ($\rho = ,252$, df 204, $p < 0.01$). Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση στην οποία υποστηρίχθηκε ότι η εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην

ειδική αγωγή διαμορφώνει σημαντικά πιο θετικές στάσεις για συμπερίληψη όλων των αναπηριών. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στις διδακτικές εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι οποίες τους καθιστούν περισσότερο έτοιμους/ες να επιτύχουν το συμπεριληπτικό σκοπό (Marlina, 2017).

Πίνακας 11: Συσχέτιση εμπειρίας στην ειδική αγωγή και διάθεσης για συμπερίληψη					
		Αυτισμός	ΔΕΠΥ	Νοητική Καθ.	ΕΜΔ
Εργασία στην ειδική αγωγή	Συντελεστής ρ του Spearman	,343**	,246**	,386**	,252**
	ρ Επίπεδο σημαντικότητας	,000	,000	,000	,000
N=206					

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 1% .

Σύμφωνα με τους ελέγχους συσχέτισης Spearman του Πίνακα 12, εξάγεται το συμπέρασμα ότι **οι εξειδικευμένες γνώσεις στην ειδική αγωγή συμβάλουν σημαντικά στη διαμόρφωση αντιλήψεων οι οποίες συνεισφέρουν στο σκοπό της συμπερίληψης**. Αναλύοντας τις αντιλήψεις για κάθε αναπηρία, παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο σημαντικότητας 1%) μέτρια θετική συσχέτιση των εξειδικευμένων γνώσεων στην ειδική αγωγή και στη διάθεση για συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ($\rho = 0,346$, $df = 204$, $p < 0,01$) και παιδιών με νοητική καθυστέρηση ($\rho = ,431$, $df = 204$, $p < 0,01$). Επιπροσθέτως στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο 1%) ασθενής θετική συσχέτιση καταγράφεται και σε ότι αφορά τη διάθεση για συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠΥ ($\rho = ,277$, $df = 204$, $p < 0,01$) και παιδιών με Ε.Μ.Δ. ($\rho = ,242$, $df = 204$, $p < 0,01$). Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με **την πέμπτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας η οποία αναφέρει ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση πιο θετικών αντιλήψεων για τη συμπερίληψη όλων των αναπηριών**. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στις εξειδικευμένες γνώσεις που έχουν να χρησιμοποιήσουν τις πιο κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις (Avramidis & Kalyva, 2007· Sharma, Forlin & Loreman, 2008· Marlina, 2017· Page, Berman & Serow 2020· Hoadjli & LaTrache, 2020) και μεθόδους επίλυσης δύσκολων καταστάσεων καθιστώντας τους έτοιμους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που θα προκύψουν (Anderson et al. 2007 · Avramidis & Kalyva, 2007).

Πίνακας 12: Συσχέτιση εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και διάθεσης για συμπερίληψη

		Αυτισμός	ΔΕΠΥ	Νοητική Καθ.	ΕΜΔ
Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή	Συντελεστής ρ του Spearman	,346**	,277**	,431**	,242**
	Επίπεδο σημαντικότητας	,000	,000	,000	,000
N=206					

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 1%.

Συμπερασματικά οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν επιβεβαιώθηκαν, αναδεικνύοντας τη συμβολή της ενασχόλησης με την ειδική αγωγή, είτε ως απόκτηση εμπειρίας είτε ως άντληση εξειδικευμένων γνώσεων στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς τη συμπερίληψη. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη των παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες αλλά δόθηκε έμφαση ότι αυτό δεν υφίσταται όταν η συμπερίληψη αφορά παιδιά με αυτισμό και παιδιά με νοητική καθυστέρηση, εντοπίζοντας σημαντικές διαφορές με τις άλλες αναπηρίες.

Σχολιασμός των αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Η συμπερίληψη είναι μια καινοτόμα έννοια εξαιρετικής σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην άμβλυνση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης λόγω της διαφορετικότητας (Luciak & Biewer, 2011). Μέσω της συμπερίληψης μπορεί να επιτευχθεί η εκπαιδευτική υποστήριξη όλων των παιδιών ανεξάρτητα από γνωστικές, αναπτυξιακές και πολιτισμικές διαφορές. Συνεπώς μέσω αυτής μπορούν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ισότιμα τα παιδιά με Ε.Α. και αναπηρίες. Αποτελεί λοιπόν επιτακτική ανάγκη, η εκπαιδευτική μονάδα καθώς και όλα της τα μέλη, να υιοθετούν και να ενστερνίζονται ενέργειες και συμπεριφορές που συνεισφέρουν στη συμπεριληπτική διαδικασία, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες της.

Η παρούσα μελέτη, είχε ως στόχο να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους φορείς προαγωγής της συμπερίληψης και αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών που ανήκουν σε τέσσερις ομάδες αναπηριών, τον αυτισμό, το ΔΕΠΥ, τη νοητική καθυστέρηση και τις Ε.Μ.Δ.. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε η θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στον ρόλο του κράτους, των εκπαιδευτικών και της διοίκησης των σχολικών μονάδων στην προώθηση

της συμπερίληψης καθώς και στους παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στην προώθησή της.

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί/στελέχη της εκπαίδευσης τόσο από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και τη δευτεροβάθμια των περιφερειακών ενοτήτων Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Κρήτης που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, και το θεωρητικό πλαίσιο, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αναφέρονται στις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών/στελεχών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με Ε.Α. και αναπηρίες καθώς και στη συμβολή της ενασχόλησης με την ειδική αγωγή. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών που εντοπίστηκαν αφορούν τη ΔΕΠΥ και τις Ε.Μ.Δ. καθώς οι εκπαιδευτικοί με βάση τα αποτελέσματα δεν ήταν υπέρ της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό και παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Η ενασχόληση με την ειδική αγωγή που προαναφέρθηκε περιλαμβάνει την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας καθώς και την άντληση εξειδικευμένων γνώσεων. Στη συνέχεια επισημαίνονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα σχετικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι οποίες απορρέουν από την ποσοτική έρευνα αλλά και την εννοιολογική ανάλυση που προηγήθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης κρίνουν ότι η συμπερίληψη έχει περισσότερες απαιτήσεις για να επιτευχθεί και οι ίδιοι/ες δεν διαθέτουν τις γνώσεις και δεξιότητες για την υποστήριξη της. Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων που διαπιστώνεται μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα μόνο ατομικών προσπαθειών των ίδιων να επιμορφωθούν (προσωπική αναζήτηση, παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων) και όχι συστηματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο προπτυχιακών σπουδών ή συστηματικής επιμόρφωσης από την πολιτεία. Παρόλο που πλήθος ερευνών καθώς και η παρούσα συνηγορούν ότι οποιαδήποτε εξειδίκευση στην ειδική αγωγή συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση πιο θετικών αντιλήψεων για τη συμπερίληψη όλων των αναπηριών (Avramidis & Kalyva, 2007· Sharma, Forlin & Loreman, 2008· Marlina, 2017· Page, Berman & Serow 2020· Hoadjli & LaTrache, 2020· Anderson et al. 2007 · Avramidis & Kalyva, 2007) στην πράξη παρατηρείται ότι δεν πραγματοποιούνται ουσιώδεις ενέργειες επιμόρφωσης. Συνεπώς η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολείο.

Καθίσταται λοιπόν αναγκαία και επιτακτική η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο μέσα από την υλοποίηση επιμορφώσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών εκπαίδευσης. Παρόλο που υπάρχει σαφής τάση εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πεδίο της ειδικής αγωγής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εντούτοις χαρακτηρίζεται από συντηρητισμό και μια ψυχολογική κατεύθυνση η οποία έχει ως στόχο να αλλάξει τα χαρακτηριστικά των παιδιών και όχι τις μεθόδους διδασκαλίας και οργάνωσης των σχολείων (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019: 182-194). Τα οφέλη από ένα οργανωμένο και βασισμένο στους στόχους της συμπερίληψης πρόγραμμα σπουδών θα απέδιδε τα μέγιστα. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο εισαγωγής πιο εξειδικευμένων μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των προπτυχιακών προγραμμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε να συμπεριλάβουν στο περιεχόμενο και στους στόχους τους θεματικές ενότητες και μαθήματα που αναπτύσσουν δεξιότητες που θα καθιστούν ικανούς/ες τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς καθώς και τα εκπαιδευτικά στελέχη να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις πραγματικές ανάγκες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για τα εκπαιδευτικά στελέχη που βρίσκονται στα σχολεία σημαντικό κρίνεται να πραγματοποιείται διαρκής επιμόρφωση καθώς αποτελούν τους πυλώνες πάνω στους οποίους θα αναπτύξει το σχολείο θετική κουλτούρα προς τη συμπερίληψη. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός καθώς συντελούν στην ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου και στην ανάπτυξη κουλτούρας κοινών αξιών και στόχων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κανατά, Δάρρα, Σοφός & Κλαδάκη, 2017). Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένας συναισθηματικά ευφυής οργανισμός με κοινό όραμα όπου όλοι το ενστερνίζονται (Παπαλόη, 2018) και λειτουργεί συμβάλλοντας στο συμπεριληπτικό σκοπό. Για το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό που βρίσκεται ήδη στα σχολεία, η ανάγκη αρχικής και διαρκούς επιμόρφωσης, κατάλληλα σχεδιασμένης, για να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα δεδομένα κρίνεται αναγκαία για την εποικοδομητική εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

Υπάρχει πληθώρα μεθόδων και τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που έχει βρεθεί ότι εξυπηρετούν τις ανάγκες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη διδακτική διαδικασία όχι μόνο ανάλογα με την εκάστοτε Ε.Α. και αναπηρία, αλλά και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών (π.χ. πολυπολιτισμικότητα), ωστόσο φαίνεται ότι δεν αξιοποιούνται για λόγους που συνδέονται αφενός με το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις μεθόδους αυτές, αφετέρου με τα δομικά χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών και τις ελλείψεις σε υποδομές και εξοπλισμό που εντοπίζονται στις σχολικές μονάδες. Η αξιοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθίσταται δύσκολη

καθώς οι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν εξοικειωθεί με αυτή, είτε δεν μπορούν να την εντάξουν στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια έτσι όπως είναι δομημένα και διατίθενται για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν παρέχουν την απαραίτητη ευελιξία και τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια δεν έχουν βασιστεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με αποτέλεσμα να μην επιτρέπουν την υλοποίηση κατάλληλων δραστηριοτήτων με βάση τις διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών και των μαθητριών. Υπάρχουν ευρήματα που συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας υπογραμμίζοντας την έλλειψη αναλυτικού προγράμματος για τους μαθητές με Ε.Α. και αναπηρίες (Παγωτού, 2019). Μέσα σε αυτές τις δυσκολίες κρίνεται αναγκαίο να διαμορφωθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, η οργανωτική μορφή της τάξης, οι μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά και ο ρυθμός διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011:20-40) ώστε να μπορούν να υποστηριχθούν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες. Η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να είναι ευέλικτη η εφαρμογή τους και να επιτρέπει την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την ανάπτυξη βιωματικών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και εργαστηρίων κρίνεται επίσης αναγκαία.

Εκτός από τις ελλείψεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέσα από την έρευνα που έλαβε χώρα οι εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι πέρα από αυτές τις δυσκολίες δεν υπάρχει και διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και την επιθυμία τους για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών. Ο χρόνος που απαιτεί η προετοιμασία για να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του παιδιού με Ε.Α. και αναπηρίες καθώς και ο χρόνος προετοιμασίας για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις ανάγκες τους λειτουργεί αρνητικά στη διάθεση των εκπαιδευτικών για συμπερίληψη (Anderson, Klassen & George, 2007). Επιπλέον, η κατανομή των μαθητών/τριών σε πολυπληθή τμήματα καθιστούν σχεδόν αδύνατη την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το πλήθος των μαθητών που φοιτούν σε μια τάξη έχει επισημανθεί αρκετές φορές ως εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της συμπερίληψης (Παγωτού, 2019· Alquraini, 2012).

Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τους μειωμένους οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την εκπαίδευση δυσχεραίνουν σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στην καθημερινότητά τους. Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της

έρευνας αντικατοπτρίζονται μέσα από τις ελλείψεις που εντοπίζονται στις κτηριακές και άλλες υποδομές των σχολικών μονάδων, στα τεχνολογικά μέσα και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων και τη μη έγκαιρη κάλυψη των αναγκών σε προσωπικό.

Με βάση την παρούσα έρευνα, οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι, αντικατοπτρίζονται όμως και σε ελλείψεις σε εξειδικευμένο στην ειδική αγωγή προσωπικό. Εξυπακούεται ότι η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων που λαμβάνουν χώρα συμπεριληπτικά προγράμματα εξαρτάται αφενός από την ύπαρξη σε αυτό προσωπικό με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και αφετέρου από την υποστήριξη που δέχεται από εξειδικευμένους φορείς. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατέδειξαν ότι το Υπουργείο Παιδείας αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες στελέχωσης των εκπαιδευτικών μονάδων με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, με ειδικό βοηθητικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) καθώς ακόμη και με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως προβλήματα διαπιστώνονται και στη λειτουργία των υποστηρικτικών δομών (π.χ. ΚΕΣΥ). Μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι όταν υπάρχει επάρκεια οικονομικών πόρων για πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού και ολοκληρωμένης ενίσχυσης μέσω των φορέων οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετικότερες στάσεις ως προς τη συμπερίληψη (Saloviita, 2020b· Khochen & Radford, 2012).

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων φαίνεται ότι στηρίζεται στις καλές προθέσεις και στην ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών και των στελεχών, που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι παρά τις αντιξοότητες, τα θετικά συναισθήματα τρυφερότητας και συμπάθειας που κατακλύζουν τους/τις εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ διευθύντριες τους υποκινούν να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε να είναι ισότιμη η αντιμετώπιση όλων των μαθητών και των μαθητριών, χωρίς εξαιρέσεις.

Παρόλα αυτά δεν αρκούν μόνο οι ενέργειες των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης για την επιτυχία του συμπεριληπτικού σκοπού. Σημαντική κρίνεται και η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας, μέσα από διαρκή επικοινωνία και συνεργασία. Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκαν σημαντικά προβλήματα συνεργασίας γονέων/κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας ακόμη υπόψη τους διαχωρισμούς που υφίστανται οι παρέες μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες οι οποίες δημιουργούνται σύμφωνα με την παρούσα μελέτη από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τους γονείς/κηδεμόνες αυτών κρίνεται εξαιρετικής σημασίας η καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης. Η συμβολή της οικογένειας μέσα από την υγιή συνεργασία οικογένειας και σχολείου και την αμοιβαία γνώση και κατανόηση αποτελούν και τον θεμέλιο λίθο για μια γενικότερη επιτυχημένη πορεία του παιδιού (Axelsson, 2002 : 80). Μέσα από τη διαμόρφωση

ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές/μαθήτριες, γονείς/κηδεμόνες, εκπαιδευτικοί, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, στελέχη εκπαίδευσης) μπορεί να επιτευχθεί ο συμπεριληπτικός σκοπός. Επομένως, η επιμόρφωση θα μπορούσε να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασιών τόσο με το εξειδικευμένο προσωπικό της ειδικής όσο και με τους γονείς. Παροχή υποστήριξης και στους γονείς και ενημέρωση ώστε να καμφθούν τυχόν αντιστάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ και αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση.

Εκτός από τα προβλήματα οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τη συνεισφορά από τη στάση της σχολικής ηγεσίας, αναφορικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής/ντρια είναι το άτομο που καθοδηγεί και συμβουλεύει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ένα εκπαιδευτικό στέλεχος οφείλει να οραματίζεται ένα σχολείο το οποίο θα λειτουργεί συμβάλλοντας στο συμπεριληπτικό σκοπό. Είναι επίσης σημαντικό τα διοικητικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι ευέλικτα ως προς την συνεχή λήψη των απαραίτητων μέτρων, προκειμένου να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα και να διατηρείται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Έχει επαναδιατυπωθεί η σημασία των στελεχών της εκπαίδευσης στη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, μέσω της ισορροπίας και συνεργασίας, προκειμένου να είναι ευκολότερα διαχειρίσιμες οι αντικρουόμενες αξίες (Saiti, 2007) μεταξύ των όλων μελών της σχολικής κοινότητας. Ως ευεργετική έκριναν ακόμη οι εκπαιδευτικοί και τη συνεργασία που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Οι ποιοτικές σχέσεις που δημιουργούνται αποτελούν πολύτιμο βοήθημα για την επιτυχία της συμπερίληψης (Καμπανέλλου, 2011).

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αφού έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία συλλογής των δεδομένων επεξεργασία, ανάλυσης και συζήτησης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και εξήχθησαν αξιολογικά συμπεράσματα αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με Ε.Α. και αναπηρίες και τους παράγοντες που συμβάλουν ή δυσχαιρένουν αυτές καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθούν οι περιορισμοί και οι αδυναμίες που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της.

Η έρευνα βασίστηκε σε δεδομένα που αφορούν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις περιοχές της Αττικής, της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και σε ποιόν βαθμό υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις στάσεις που συνδέονται με γεωγραφικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Θα μπορούσε για παράδειγμα να πραγματοποιηθεί καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σε σχολεία της επαρχίας και να διαπιστωθεί αν αντιμετωπίζουν εντονότερα προβλήματα ή προκαταλήψεις συγκριτικά με τα αστικά κέντρα.

Επιπλέον, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον έλεγχο των παραγόντων που είναι δυνατό να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών για ζητήματα συμπερίληψης ή ακόμα και να συγκρίνει τις πολιτικές που ακολουθούνται για την συμπερίληψη στην Ελλάδα, με αντίστοιχες του εξωτερικού και ιδιαιτέρως με χώρες οι οποίες έχουν ανεπτυγμένο εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στη συμπερίληψη. Μέσω αυτής της καταγραφής των στάσεων και αντιλήψεων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα συνεισφέρει στο σκοπό της συμπερίληψης.

Επιπροσθέτως μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει τη χρήση συνεντεύξεων όπου οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους ποικιλοτρόπως χωρίς τον περιορισμό που τους επιβάλλεται από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, ενώ σημαντική θα ήταν η συμβολή από το συνδυασμό των δύο αυτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Παρά τους περιορισμούς που αναπτύχθηκαν παραπάνω, η μελέτη παρέχει σημαντικά στοιχεία για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με Ε.Α. και αναπηρίες καθώς και στους παράγοντες που συμβάλουν ή δυσχαιρένουν την επίτευξη της. Τα ευρήματα μπορούν να συμβάλουν στην διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν τον σημαντικότερο φορέα ενίσχυσης της συμπερίληψης. Μέσω της επιμόρφωσης, της κατάρτισης της διαρκούς ενημέρωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών στελεχών καθίσταται δυνατή η εφαρμογή της συμπερίληψης. Με την συμπερίληψη επιτυγχάνεται η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Στόχος είναι να μπορέσουμε να προσφέρουμε στα παιδιά την παιδεία που θα δημιουργήσει μία καλύτερη κοινωνία, και έναν καλύτερο κόσμο για όλους τους ανθρώπους.

Βιβλιογραφία

➤ Ξενόγλωσση

- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs, In Mitchell, D. (Ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp.265-279 New York: RoutledgeFalmer.
- Alavi, S. Z., Savoji, A.P., & Amin, F. (2013). The effect of social skills training on aggression of mild mentally retarded children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1166 – 1170.
- 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.
- Alston, A. J. (2004). An analysis of the barriers and benefits to diversity inclusion in North Carolina secondary agricultural education curricula. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), 34-47.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatry Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th Edition). USA: Washington, DC.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Arnett, A. B., Pennington, B. F., Willcutt, E., Dmitrieva, J., Byrne, B., Samuelsson, S., & Olson, R. K. (2012). A cross-lagged model of the development of ADHD inattention symptoms and rapid naming speed. *Journal of abnormal child psychology*, 40(8), 1313-1326.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E. (2010). Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Mainstream Primary Class: Peer Group Membership and Peer-assessed Social Behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- 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), pp. 367–389.

- 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.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews neuroscience, 4*(10), 829-839.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational leadership, 51*, 4-4.
- Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of clinical psychiatry, 63*(12), 10-15.
- Barkley, R.A. (2006). The relevance of the Still lectures to attention- Déficit/ hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders, 10*(2), 137-140.
- Barton, L. (2004). The politics of special education: a necessary or irrelevant approach?, In Ware, L. (Ed.), *Ideology & the Politics of (In) Exclusion*, Vol. 270, pp. 63-75. New York: Peter Lang Publishing.
- Bielecki, J., & Swender, S.L. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review. *Behavior Modification, 28*, 694-708.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 1888–1897.
- Boyd, B., Baranek, G., Sideris, J., Poe, M., Watson, L., Patten, E. & Miller, H. (2010). Sensory features and repetitive behaviors in children with autism and developmental delays. *International Society for Autism Research, 3*(2), 78-87.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527-542.
- Brown P. I. & Shearer J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century, In Mitchell, D. (Ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 139-156. New York: Routledge Falmer.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education, 31*(1), 119-134.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies, 20*(4), 219-228.
- Corbett, J. (2004). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Cornoldi, C., Capodiecì, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 51*(1), 43-54
- Craig, H. J., Conner, C. M., & Washington, J. A. (2003). Early Positive Predictors of Later Reading Comprehension for African-American students: A Preliminary Investigation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 31-43.

- D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), pp. 233–249.
- 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.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Teacher education for inclusion: Project recommendation linked to sources of evidence*. Odense: Author.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(4), 672-686.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67.
- Grove, N., Bunning, K., Porter, J., & Olsson, C. (1999). 'See what I mean': Interpreting the meaning of communication by people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12, 190–203.
- Gutowski, W. E., & Chechile, R. A. (1987). Encoding, Storage, and Retrieval Components of Associative Memory Deficits of Mildly Mentally Retarded Adults. *American Journal of Mental efficiency*, 92, 85-93.
- Harrison, J. & Hare, D.J. (2004). Brief ReportQ Assessment of Sensory Abnormalities in People with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(6), 727-730.
- Hart, S.A., Petrill, S.A., Willcutt, E., Thompson, L.A., Schatschneider, C., Deater-Deckard, K. & Cutting, L.E. (2010). Exploring how symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder are related to Reading and Mathematics Performance: General Genes, General Environments. *Psychology Science*, 21(11), 1708-1715.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Heimen, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression and social skills among students with mental retardation in different educational settings, *The journal of Special Education*, 32(3), 154-163.
- Hoadjli, A. C., & LaTrache, K. (2020). Teachers' Attitude towards Inclusive Education: The Case of Algerian Middle School Teachers of English. *English Language Teaching*, 13(10), 129-138.

- Hogg, J., Reeves, D., Roberts, J., & Mudford, O. C. (2001). Consistency, context and confidence in judgements of affective communication in adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 18–29.
- Hong, S., Hoon Ryoo, J., Lee, M., Noh, J., & Shin, J. (2020). The mediation effect of preservice teacher attitude toward inclusion for students with autism in South Korea: a structural equation modelling approach. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 15-32.
- Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). *Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice*. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 45, 215–223.
- Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Understanding and Teaching Children with Autism*. New York: Wiley.
- Khochén, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. J. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
- Kotoulas, V. & Panteliadou, S. (2000). *The nature of spelling errors in Greek language: The case of students with reading disabilities*. Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics. Thessaloniki: School of English.
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 327.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The journal of special education*, 13(3), 315-324.
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 218–226.
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Liang, L., & Gao, X. (2016). Pre-service and in-service secondary school teachers' knowledge about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward students with ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 369-383.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., & Sil, V. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27 (4), pp. 394-419.
- Luciak M., Biewer, G (2011). Equity and Inclusive Education in Austria: A Comparative Analysis. In Artiles, Al. & Kozleski, El., Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. (pp 17-44). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include—This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65-80.
- Marlina, M. (2015). Peer mediated intervention for improving social skills of children with learning disabilities in inclusive elementary school. *Journal Pendidikan Humaniora*, 2(4), 368-382.
- Marlina, M. (2017). Teacher's Attitude and Peer Acceptance to Children with Special Needs in Inclusive Primary Schools, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, pp. 245-252.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265-274.
- McCartney, B. D. (1994). Inclusion as a Practical Matter. *American Annals of the Deaf*, 139 (2), 148-162.
- McCarty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. *Online Submission*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED496074>
- Merrick, J., Kandel, I., & Morad, M. (2004). Trends in autism. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 16 (1), 75-78.
- Mick, E., Spencer, T., Wozniak, J., Biederman, J. (2005). Heterogeneity of irritability inattention-deficit/hyperactivity disorder subjects with and without mood disorders. *Biol Psychiatry*, 58(7), 576-82.
- 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.
- Mouzaki, A. & Sideris, G. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205-232.
- Mulholland, S. M., Cumming, T. M., & Jung, J. Y. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD-type behaviours. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 39(1), 15.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Page, A., Berman, J., & Serow, P. (2020). Parent and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Nauru. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 116-128.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29, 57-70.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.

- Porpodas, K. & Palaiothodorou, A. (1999). Phonological training and reading and spelling acquisition. Paper presented at the 4th European Conference on Psychological Assessment, University of Patras, Greece, 25-29/8/1999.
- Rogers, D. C., Dittner, A. J., Rimes, K. A., & Chalder, T. (2017). Fatigue in an adult attention deficit hyperactivity disorder population: A trans-diagnostic approach. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(1), 33-52.
- Ruijs, N., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73.
- Shaffner, C. B., & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools; A systematic review of the research evidence, In Mitchell, D. (Ed.), *Special education needs and inclusive education: Major themes in education*. Vol II, pp. 295-313. New York: Routledge Farmer.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773-85.
- Slee R. & Allan J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. σσ. 31-42. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38, 57-64.
- Topping, K. J., & Maloney, S. (Eds.). (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. Psychology Press.
- Trembley, P. (2011). Assessment of the real and perceived effectiveness of two educational models for students with learning disabilities. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(1), 277-284.
- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/132164e.pdf>

- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. France: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136583>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris:UNESCO. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/44834804_Guidelines_for_Inclusion_Ensuring_Access_to_Education_for_All
- UNESCO. (2008). 48th International Conference on Education “Inclusive Education: The way of the future”. Geneva: Unesco. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views, *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Volkmar, F. R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. T., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 135-170.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. Sage.
- Zental, S.S. (2005). Theory – and evidence- based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools*, 42, 821-836.
- Zental, S.S. (2009). Math performance of students with ADHD. In D. Berch & M. Mazzocco (Eds), *Why is Math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties* (pp. 219 – 243). Baltimore: Paul Brooks.
- Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379–394.

➤ Ελληνική

- Νομικές αναφορές

2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ.199 -Α- 2-10-2008 “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ. εκπ/κες ανάγκες”

2013 – Ν. 4115/2013 - ΦΕΚ 24 -Α- 30-1-2013 “Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.”

- Ainscow, M., (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης, Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. σσ.25-48. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Axelsson, M. (2002). Το σχολείο, οι γονείς και οι επιδόσεις των παιδιών. Στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών : Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 77 - 81). Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. σσ.260-294. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wing, L. (2000). Το Αυτιστικό Φάσμα, Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Αυτιστικών Ατόμων.
- Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: αιτιολογία-αξιολόγηση-αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση: Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2019). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) Παιδαγωγικές της συμπερίληψης σσ. 17-40. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2019). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σελ. 173-198). Αθήνα: Διάδραση.
- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2016). *Η Διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία*. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Πολιτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Από την Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης», Δεκέμβριος 2014, Φλώρινα.
- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Ανδρεαδάκη, Γ., Λιναρδάκης, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2014). *Βιωματικές δραστηριότητες και προβολή ταινιών ως παρεμβάσεις αλλαγής στάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας. Μορφές ανάπτυξης σε έναν απρόοπτα μεταβαλλόμενο κόσμο. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αρβανιτίδου, Κ. (2018). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ένταξης*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η Διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός Οδηγός*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο: Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*, Τόμος Β', σελ. 121-150. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βογινδρούκας, Ι & Sherrett, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις ταξιδευτής.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση- διάγνωση- αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Γεροσίμου, Ε. (2019). *Ενδυναμώνοντας τις φωνές των παιδιών στο πλαίσιο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπεριληπτικής* (σελ. 199-226). Αθήνα: Διάδραση.
- Δελλασούδας, Λ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης: Προτάσεις για πρακτική*. Ανακτήθηκε από: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/key-principles-EL.pdf>
- Ζώνιου – Σιδέρη, (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* Τόμος Α σσ. 29-53. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καζαντζίδου, Π. (2010). *Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το Υπερκινητικό Παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α. & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-36.
- Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονία. Θεσσαλονίκη
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική - ένα σχολείο για όλα τα παιδιά : Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2009). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Έκδοση του συγγραφέα.
- Μαυροπάλιας, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μπάρδης, Π. (1993). *Νοητική Καθυστέρηση: Φύση, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση*. Καρδίτσα: Καρδίτσα.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής: Γράφημα.
- Παγωτού, Α. Γ. (2019). *Απόψεις φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκης.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας Γ. (Επιμ.) (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Adaction A.E.
- Παπαλόη, Ε. (2018). *Στάσεις, Συμπεριφορές, Επαγγελματική & Συναισθηματική Νοημοσύνη & Οργανωσιακή Νοημοδότηση σε Οργανισμούς Δια Βίου Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ

- Παππά, Ι. (2008). *Επίλυση προβλημάτων κοινωνικής ζωής μαθητών με νοητική υστέρηση*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Νοητική καθυστέρηση: Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία-πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές δυνατότητες και ανάγκες*, Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). (2005). *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α. (2008). Ανάγνωση: Από την Εικόνα στη Λέξη. Στο Ι. Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας (επιμ.) *Συζητήσεις για το Λόγο* (σελ. 199–218). Θεσσαλονίκη: Συνάψεις/Κοινός Τόπος.
- Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2019). *Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 227-250). Αθήνα: Διάδραση.
- Σούλης, Γ. - Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε «ένα σχολείο για όλους»*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Συριοπούλου Δελλή, Κ. Χ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Συριοπούλου, Χ., Κάσιμος, Δ. (2010) Αξιολόγηση και συστηματική παρατήρηση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. *Παιδιατρική Εταιρία Β. Ελλάδος* 22(2) 178-185.
- Τζουριάδου, Μ. (2008β). Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση*. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ ΠΜΣ "ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ" ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ

Η έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.

A. Δημογραφικά στοιχεία

- 1) Φύλο: Άνδρας 0 Γυναίκα 1
- 2) Ηλικία: Έως 30 ετών 1 31 – 40 ετών 2 41 – 50 ετών 3 51-60 ετών 4 Άνω των 61 5
- 3) Η βαθμίδα στην οποία διδάσκετε: Πρωτοβάθμια 0 Δευτεροβάθμια 1
- 4) Εργάζεστε στην..... Γενική Αγωγή 1 Ειδική Αγωγή 2 Παράλληλη Στήριξη 3
- 5) Το σχολείο που υπηρετείτε είναι: Δημόσιο 0 Ιδιωτικό 1
- 6) Ποια είναι η σχέση εργασίας σας:
- | | |
|---|----------------------------|
| Μόνιμος εκπαιδευτικός/ σύμβαση αορίστου χρόνου | <input type="checkbox"/> 1 |
| Αναπληρωτής εκπαιδευτικός/ σύμβαση ορισμένου χρόνου | <input type="checkbox"/> 2 |
| Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός | <input type="checkbox"/> 3 |
- 7) Εργασιακή Ιδιότητα
- | | |
|--|----------------------------|
| Διευθυντής/Διευθύντρια | <input type="checkbox"/> 1 |
| Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια | <input type="checkbox"/> 2 |
| Εκπαιδευτικός-Διδάσκων/διδάσκουσα κλ. ΠΕ/ΤΕ_____ | <input type="checkbox"/> 3 |
- 8) Υπολογίζοντας και το τρέχον σχολικό έτος, πόσα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχετε συνολικά;
- Έως 3 έτη 1 4-10 έτη 2 11-20 έτη 3 21-30 έτη 4 Πάνω από 30 έτη 5
- 9) Εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής:
- | | |
|---|----------------------------|
| Καμία εξειδίκευση/κατάρτιση σε σχετικά θέματα | <input type="checkbox"/> 0 |
| Παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων | <input type="checkbox"/> 1 |
| Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης | <input type="checkbox"/> 2 |
| Διδακτορικό δίπλωμα | <input type="checkbox"/> 3 |
- 10) Εκπαίδευση/κατάρτιση σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης:
- | | |
|---|----------------------------|
| Καμία εξειδίκευση/κατάρτιση σε σχετικά θέματα | <input type="checkbox"/> 0 |
| Παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων | <input type="checkbox"/> 1 |
| Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης | <input type="checkbox"/> 2 |
| Διδακτορικό δίπλωμα | <input type="checkbox"/> 3 |

Β. Γενικό Πλαίσιο

1) Σε ποιον βαθμό, θεωρείτε ότι γνωρίζετε κάποια/ τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με.....

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
[α] Στο φάσμα του αυτισμού (Αυτισμός)	1	2	3	4	5
[β] Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)	1	2	3	4	5
[γ] Νοητική καθυστέρηση	1	2	3	4	5
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5

2) Σε ποιον βαθμό σάς δημιουργούνται τα ακόλουθα συναισθήματα, όταν βλέπετε στον δρόμο ή άλλο χώρο ένα παιδί με αναπηρία:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
[α] Άγχος	1	2	3	4	5
[β] Συμπάθεια	1	2	3	4	5
[γ] Στεναχώρια	1	2	3	4	5
[δ] Τρυφερότητα	1	2	3	4	5

Γ. Μαθησιακή διαδικασία

(Σημειώστε σε ποιόν βαθμό συμφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις)

1) Οι ανάγκες των μαθητών/μαθητριών μεμπορούν να εξυπηρετηθούν καλύτερα μέσω ειδικών, ξεχωριστών τάξεων (τμήμα ένταξης ή ειδικά σχολεία):

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

2) Μια τάξη που περιλαμβάνει παιδί με απαιτεί γενικά περισσότερη υπομονή από τον/την εκπαιδευτικό από μια τάξη με μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης:

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

3) Η επιπλέον προσοχή που απαιτούν οι μαθητές/μαθήτριες με _____ είναι εις βάρος των άλλων μαθητών/-τριών.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

4) Είναι δύσκολο να επιβληθείς σε μια τυπική τάξη που περιλαμβάνει ένα παιδί με _____

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1

5) Η συμπεριφορά των μαθητών/-τριών με _____ αποτελεί αρνητικό πρότυπο για τους άλλους μαθητές/μαθήτριες

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

6) Η φοίτηση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού με

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	1	2	3	4	5	6	7
[β] ΔΕΠΥ	0	1	2	3	4	5	6	7
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	1	2	3	4	5	6	7
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	1	2	3	4	5	6	7

7) Το παιδί με _____ θα αναπτύξει γρηγορότερα ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μια ειδική τάξη παρά σε μια τυπική τάξη.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

8) Τα περισσότερα παιδιά με _____ δεν κάνουν επαρκή προσπάθεια να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

9) Η συμπερίληψη των παιδιών με _____ απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

10) Τα περισσότερα παιδιά με _____ τα καταφέρνουν καλά στην συνύπαρξη στην τυπική τάξη.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	1	2	3	4	5	6	7
[β] ΔΕΠΥ	0	1	2	3	4	5	6	7
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	1	2	3	4	5	6	7
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	1	2	3	4	5	6	7

11) Η συμπερίληψη του παιδιού με _____ στην κανονική τάξη προάγει την ανεξαρτησία/αυτονομία του.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	1	2	3	4	5	6	7
[β] ΔΕΠΥ	0	1	2	3	4	5	6	7
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	1	2	3	4	5	6	7
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	1	2	3	4	5	6	7

12) Είναι πιθανό ένα παιδί με _____ να παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

13) Η διδασκαλία σε μαθητές/ μαθήτριες με επιτυγχάνεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρά από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

14) Η συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με _____ μπορεί να είναι έχει οφέλη για τους/τις μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	1	2	3	4	5	6	7
[β] ΔΕΠΥ	0	1	2	3	4	5	6	7
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	1	2	3	4	5	6	7
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	1	2	3	4	5	6	7

15) Η συμπερίληψη ενδέχεται να έχει αρνητική επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

16) Η συμπερίληψη των παιδιών με _____ απαιτεί εκτεταμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	7	6	5	4	3	2	1
[β] ΔΕΠΥ	0	7	6	5	4	3	2	1
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	7	6	5	4	3	2	1
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	7	6	5	4	3	2	1

17) Οι μαθητές/-τριες με _____ θα πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να συνυπάρχουν στο περιβάλλον μιας τυπικής τάξης, όπου είναι αυτό δυνατόν.

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	1	2	3	4	5	6	7
[β] ΔΕΠΥ	0	1	2	3	4	5	6	7
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	1	2	3	4	5	6	7
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	1	2	3	4	5	6	7

18) Τα παιδιά με _____ είναι πιθανό να δημιουργήσουν εντάσεις στην τυπική τάξη.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	1	2	3	4	5	6	7
[β] ΔΕΠΥ	1	2	3	4	5	6	7
[γ] Νοητική καθυστέρηση	1	2	3	4	5	6	7
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5	6	7

19) Θεωρείτε ότι όσο πιο βαριά είναι η αναπηρία ενός μαθητή/μιας μαθήτριας τόσο πιο δύσκολη καθίσταται και η εκπαιδευτική συμπερίληψή του/της;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

20) Υπάρχει διαχωρισμός στις παρέες του σχολείου, μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με _____

	Δε γνωρίζω	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
[α] Αυτισμό	0	1	2	3	4	5	6	7
[β] ΔΕΠΥ	0	1	2	3	4	5	6	7
[γ] Νοητική καθυστέρηση	0	1	2	3	4	5	6	7
[δ] Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	1	2	3	4	5	6	7

21) Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι καθεμιά από τις παρακάτω ομάδες δημιουργεί αυτόν τον διαχωρισμό;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	1	2	3	4	5
Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί	1	2	3	4	5
Οι γονείς/κηδεμόνες	1	2	3	4	5
Η διοίκηση του σχολείου	1	2	3	4	5

Δ. Ανασταλτικοί και βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης

1) Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες είναι επαρκείς για την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας στα γενικά σχολεία σήμερα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
[α] Κτηριακές και άλλες υποδομές	1	2	3	4	5
[β] Τεχνολογικά μέσα	1	2	3	4	5
[γ] Υλικοτεχνικός Εξοπλισμός	1	2	3	4	5
[δ] Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	1	2	3	4	5
[ε] Εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά	1	2	3	4	5
[στ] Καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό	1	2	3	4	5
[ζ] Καταρτισμένοι/-ες διευθυντές/-ντριες	1	2	3	4	5
[η] Ειδικό βοηθητικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά)	1	2	3	4	5
[θ] Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης	1	2	3	4	5

2) Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες, έτσι όπως τους εντοπίζετε στα σχολεία σας, επηρεάζουν ανασταλτικά την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
[α] Το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
[β] Η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων	1	2	3	4	5
[γ] Η στάση της διοίκησης (διευθυντών/-τριών)	1	2	3	4	5
[δ] Το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
[ε] Η απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/ δράσεων	1	2	3	4	5
[στ] Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)	1	2	3	4	5
[ζ] Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών σε προσωπικό γενικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
[η] Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης	1	2	3	4	5
[θ] Η στάση των υποστηρικτικών θεσμών (π.χ. ΚΕΣΥ)	1	2	3	4	5
[ι] Το πλήθος παιδιών στην τάξη	1	2	3	4	5
[ια] Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου	1	2	3	4	5