



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ & ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

*Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την Ειδική
Αγωγή και Εκπαίδευση και τη ζήτηση σχετικής μεταπτυχιακής εξειδίκευσης*

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ε. ΔΕΓΑΪΤΑΣ

ΟΕΚ/1907

Πειραιάς 2020

«Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη ζήτηση σχετικής μεταπτυχιακής εξειδίκευσης»

Γεώργιος Ε. Δεγαΐτας

Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Σαΐτη Άννα

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

Καθηγητής Μιχαήλ Χλέτσος

Καθηγήτρια Άννα Σαΐτη

Καθηγητής Χρήστος Σαΐτης

Στον πατέρα μου

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	7
Περίληψη	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητικό Μέρος	15
1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	15
1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	17
1.3 Η πορεία των νομοθετικών αλλαγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.....	18
1.4 Ισχύον νομικό πλαίσιο για το σύστημα διορισμού Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ).....	21
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρητικό Μέρος	22
2.1 Η έννοια της επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	22
2.2 Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση	23
2.3 Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη Συνεκπαίδευση.....	24
2.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	27
2.5 Προγενέστερες έρευνες των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	28
Κεφάλαιο 3 ^ο : Εμπειρική προσέγγιση	31
3.1 Γενική περιγραφή έρευνας	31
3.2 Επιλογή του δείγματος	31
3.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	32
3.4 Μεθοδολογική προσέγγιση	34
3.5 Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις	35
Κεφάλαιο 4 ^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	36
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	36
4.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	39

4.4 Αποτίμηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	48
Κεφάλαιο 5ο: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη ζήτηση σχετικής μεταπτυχιακής εξειδίκευσης	51
5.1 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	51
5.2 Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	56
5.3 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτίμηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού	63
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα	70
6.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων	70
6.2 Προτάσεις	73
6.3 Περιορισμοί έρευνας και Μελλοντικές προτάσεις	76
Βιβλιογραφικές αναφορές	77
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	77
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	81
Παράρτημα	85

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας αλλά παράλληλα αποτέλεσμα μιας μεγάλης στήριξης από σημαντικούς ανθρώπους τους οποίους και θέλω να ευχαριστήσω προσωπικά για την υποστήριξη, εκφράζοντας την ευγνωμοσύνη μου για την βοήθειά τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου Καθηγήτριά Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής κ. Άννα Σαϊτή και την συνεργάτιδά της κ. Σοφία Προβατάρη για την πολύτιμη καθοδήγηση και στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Οι παρατηρήσεις και οι παροτρύνσεις τους διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στον τρόπο συγγραφής της παρούσας διπλωματικής. Τις ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία που είχαμε τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ανθρωπίνων σχέσεων. Οφείλω να ευχαριστήσω τον Καθηγητή Πανεπιστημίου Πειραιά κ. Μιχαήλ Χλέτσο για την πραγματική και άμεση υποστήριξη του σε όλη την διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χρήστο Σαϊτή για τις πολύτιμες συμβουλές του που έδινε σε κάθε ευκαιρία. Πολύτιμη ήταν η βοήθεια, η συμβολή και η άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση της έρευνας, λόγος για τον οποίον τους ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου για την κατανόηση και την στήριξη τους. Η παρούσα διπλωματική αφιερώνεται στον πατέρα μου, ο οποίος υπήρξε αληθινά υποστηρικτικός άνθρωπος και θα ένιωθε βαθιά ικανοποίηση με το συγκεκριμένο μου εγχείρημα.

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε ο τομέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Στόχος της είναι να αποτυπώσει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τους παράγοντες που εκτιμούν ότι καθιστούν αποτελεσματική την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, στοχεύει στον προσδιορισμό των κινήτρων που καθορίζουν τη ζήτηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στον χώρο της ΕΑΕ. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε από τον ερευνητή για τις ανάγκες της έρευνας. Η έρευνα βασίζεται σε διαστρωματικά δεδομένα, σε δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Με βάση τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές στάσεις και αναγνωρίζουν την αξία τόσο της επιμόρφωσης όσο και του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται κυρίως από αλτρουιστικά και ενδογενή (εσωτερικά κίνητρα), δηλαδή από την ανάγκη τους να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιωθούν ως επαγγελματίες και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών χωρίς διακρίσεις.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, συνεκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιμόρφωση, μεταπτυχιακή εξειδίκευση, κίνητρα

Abstract

The present research is related to the field of Special Education (SED). The purpose of this study was to capture and investigate the perceptions and expectations of primary school teachers about SED and to point out the factors that they believe make SED more effective in the educational process. In addition, this study aims to identify the incentives that determine the demand for postgraduate programmes in the field of Special Education. Data collection was based on a questionnaire, designed by the researcher for the needs of the study. This paper relies on stratified data on a sample of teachers who are employed in primary education, in the prefecture of Attica, during the school year 2019-2020. The findings of this research suggest that teachers recognize the significance and sustain a positive attitude towards additional training and parallel support. Moreover, the findings imply that teachers are mainly driven by altruistic and intrinsic motives, namely their need to enrich their knowledge, professional growth and to be given the ability to meet the requirements of modern, inclusive, and non-discriminating education.

Keywords: special education, inclusive education, differentiated teaching, training, postgraduate specialization, incentives

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι ο τομέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) που αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Κύριος σκοπός της ΕΑΕ αποτελεί η ανάπτυξη μεθόδων και πρακτικών που αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με τέτοιο τρόπο ώστε να εξαληφθεί το ενδεχόμενο αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των συγκεκριμένων ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, η ειδική αγωγή είναι σκόπιμη παρέμβαση που εστιάζει στην πρόληψη και τον περιορισμό των εμποδίων που δυσκολεύουν τη μάθηση και την πλήρη συμμετοχή ενός ατόμου στο σχολείο και στην κοινωνία (Heward, 2011· Παπαδημητρίου, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2012· Sugai & Horner, 2009).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει τα χαρακτηριστικά, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη την ΕΑΕ και τους παράγοντες που εκτιμούν ότι καθιστούν αποτελεσματική την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, στους στόχους της έρευνας είναι να προσδιοριστούν τα κίνητρα που καθορίζουν τη ζήτηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στον χώρο της ΕΑΕ, δηλαδή οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ή έχουν την πρόθεση να επιλέξουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεωρείται πως η κατανόηση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν έναν τόσο απαιτητικό τομέα θα συμβάλει στη διάγνωση των αναγκών και την διαμόρφωση αντισταθμιστικών μέτρων και παρεμβάσεων για την ανακούφιση και υποστήριξη του προσωπικού.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κατέδειξε ένα πλήθος ερευνητικών μελετών στο εξωτερικό και στον ελληνικό χώρο, ωστόσο η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης που εξειδικεύονται στην ΕΑΕ και που ερμηνεύουν τους λόγους για τους οποίους τα άτομα επιλέγουν να επιμορφωθούν ή και καταρτιστούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένη. Υπ' αυτή την έννοια, η διερεύνηση του ζητήματος κρίνεται αναγκαία, στον βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας θα προσφέρουν δεδομένα στο συγκεκριμένο ερευνητικό τομέα.

Αφετηρία της παρούσας μελέτης αποτελεί η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου του/της ειδικού παιδαγωγού στην εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για το άτομο που συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, των δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, με στόχο την ένταξη και συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο και την προσωπική και επαγγελματική τους επιτυχία. Στο παρελθόν ο/η ειδικός παιδαγωγός ήταν ο/η επαγγελματίας που αναλάμβανε να εκπαιδεύσει τα άτομα με αναπηρία. Σήμερα ο/η ειδικός παιδαγωγός καλείται να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του/της. Η μεταβολή στις επαγγελματικές απαιτήσεις

των ειδικών παιδαγωγών οφείλεται στο γεγονός ότι η ΕΑΕ απευθύνεται όχι μόνον σε μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία, αλλά και σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές/μαθησιακές ανάγκες. Επιπλέον, το σχετικό θεσμικό πλαίσιο προβλέπει ποικιλία αρμοδιοτήτων που περιγράφουν το καθηκοντολόγιό τους. Ενδεικτικά, οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να οργανώνουν, να καταρτίζουν και να υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών/μαθητριών τους, να καθοδηγούν τους γονείς/κηδεμόνες σε θέματα αγωγής και να σχεδιάζουν και να προτείνουν δραστηριότητες για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών/μαθητριών τους. Παράλληλα, καλούνται να αντιμετωπίζουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών, να ενημερώνονται για τα προγράμματα αποκατάστασής τους, τα οποία υλοποιούνται εκτός του σχολείου και να συνεργάζονται με άλλους/ες ειδικούς επιστήμονες. Αντίστοιχα, στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) περιλαμβάνονται, επιπλέον: (α) η αξιολόγηση για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/-τριών, (β) η σύνταξη τεκμηριωμένης εισήγησης – παραπομπής για την «ένταξη» τους σε Τ.Ε. (λαμβάνοντας υπόψη κριτήρια όπως τα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών, δηλαδή ηλικία, τάξη κλπ, το είδος και η έκταση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών, οι δυνατότητες αποτελεσματικής υποστήριξης που προσφέρονται βάσει του αριθμού τους, κ.ά). Τέλος, (γ) η υποχρέωση να ενημερώνουν, τους γονείς και κηδεμόνες κάθε μαθητή/μαθήτριας σχετικά με τις απαραίτητες διαδικασίες και προϋποθέσεις για να φοιτήσει το παιδί τους στο Τ.Ε. κ.ά. (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007).

Ο/Η ειδικός παιδαγωγός που μπορεί να είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σπουδές στην ΕΑΕ καλείται να επιτελέσει ένα σημαντικό έργο στο πλαίσιο υποστηρικτικών δομών όπως των *Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)*, που έχουν αποστολή να υποστηρίξουν σχολικές μονάδες και *Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.)*, διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/-τριών στην εκπαίδευση, προασπίζοντας την αρμονική ψυχοκινητική τους ανάπτυξη και πρόοδο. Οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν τον *θεσμό της παράλληλης στήριξης* (εξειδικευμένη παιδαγωγική υποστήριξη για την ένταξη των μαθητών/μαθητριών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), στελεχώνουν τα *Τμήματα Ένταξης* (που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης) εφαρμόζοντας είτε κοινό εξειδικευμένο πρόγραμμα είτε εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών και τις *Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.)*, στις οποίες εφαρμόζουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία), προγράμματα συστηματικής παρέμβασης προσαρμοσμένα στις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη σχολική τους ζωή με οποιαδήποτε άλλη υπηρεσία στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών/-τριών (Fisher, Frey, & Thousand,

2003· Συριοπούλου, 2005· Vlachou, 2006· Wasburn-Moses, 2005· Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το πεδίο δραστηριοποίησης και το περιεχόμενο του έργου των ειδικών παιδαγωγών είναι εξαιρετικά ευρύ. Ως έναν βαθμό το εύρος και οι υψηλές απαιτήσεις του έργου των ειδικών παιδαγωγών ερμηνεύει την έντονη τάση εγκατάλειψης/αποχώρησης των εκπαιδευτικών από τον χώρο της ΕΑΕ, γεγονός που έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο (Choi & Tang, 2009). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αποτελούν την ομάδα των εκπαιδευτικών με τον υψηλότερο ρυθμό αποχώρησης (Ingersoll, 2001), παρά το γεγονός ότι εξακολουθεί να υπάρχει υψηλή ζήτηση για παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης ή κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Anastasiadou & Hlioroulou, 2015).

Ως εκ τούτων, είναι σημαντικό η διερεύνηση να κινηθεί σε δύο επίπεδα. **Αφενός** σε ό,τι αφορά την αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αλλά και τις προοπτικές της. **Αφετέρου** σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που ερμηνεύουν τη ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η οποία εξασφαλίζει τη βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου, δηλαδή την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας που θα επιτρέψουν στους/στις εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις του επαγγέλματος.

Σύμφωνα με τους Thomson, Turner & Nietfeld (2012) κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να γίνουν κατανοητά τα κίνητρα και οι πεποιθήσεις που ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς στην εξειδίκευσή τους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ώστε να προσδιοριστούν και να αποσαφηνιστούν οι παράγοντες που τους οδήγησαν στην συγκεκριμένη απόφαση. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, τα κίνητρα για την εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Kyriacou & Coulthard, 2000· Moran et al., 2001· Muller et al., 2009): i) κίνητρα ανιδιοτελούς προσφοράς, ii) εξωγενή (οικονομικές απολαβές, προνόμια, εργασιακή ασφάλεια) και iii) ενδογενή κίνητρα (ατομικές επιθυμίες, προσωπική ανάπτυξη). Συμπληρωματικά, παράγοντες όπως η πρότερη εμπειρία με άτομα με αναπηρία, η επαγγελματική ενασχόληση μελών της οικογένειάς τους με το χώρο της εκπαίδευσης, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ΕΑΕ, είναι δυνατό να επιδρούν σημαντικά στην επιλογή μεταπτυχιακής εκπαίδευσης/ εξειδίκευσης στην ΕΑΕ (Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2010).

Στα παραπάνω να προσθέσουμε ότι η ελληνική πραγματικότητα, με τη συγκυρία της οικονομικής κρίσης, χαρακτηρίζεται από αύξηση της προσφοράς και της ζήτησης μεταπτυχιακών σπουδών. Για μεγάλο χρονικό διάστημα οι διορισμοί στον χώρο της ειδικής αγωγής ήταν περιορισμένοι και δημιουργήθηκαν πολλά κενά στις δομές και στα σχολεία όσον αφορά την ΕΑΕ. Παράλληλα, χιλιάδες αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βελτιώσουν τις προοπτικές

διορισμού τους, επέλεξαν να εξειδικευτούν στην ΕΑΕ μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Κατά την τελευταία τριετία και πλέον εξαγγέλθηκαν μαζικοί διορισμοί στην ΕΑΕ που σε μεγάλο βαθμό υλοποιήθηκαν για το σχολικό έτος 2020-2021 με βάση την κοινή υπουργική απόφαση υπ' αρ. 106410/Ε1/17-08-2020 του Υ.Π.Π.Ε.Θ. (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020). Ενδεικτικά, κατά το σχολικό έτος 2019-2020 υποβλήθηκαν περισσότερες από 28.000 αιτήσεις για την κάλυψη θέσεων ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αριθμός κατά 60% μεγαλύτερος σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά (2018-2019), οπότε ο αριθμός είχε σημειώσει αύξηση 50% σε σχέση με την σχολική χρονιά 2017-2018. (Χριστιανάκης, 2019). Με στοιχεία του 2018, στη χώρα μας προσφέρονται 16 (τα 2 εξ αποστάσεως) μεταπτυχιακά προγράμματα στην Ε.Α.Ε. από ελληνικά πανεπιστήμια και τα κοινά προγράμματα του ΕΑΠ με το Παν/μιο Θεσσαλίας και του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με το Παν/μιο Πατρών (Κουτρομπέλης, 2018).

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας εκτιμάται ότι θα συμβάλουν τόσο στην ερμηνεία των παραγόντων που επηρεάζουν τη ζήτηση όσο και στη διαμόρφωση των πολιτικών για τη βελτίωση της ΕΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα σκοπεύει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα :

- Ποια είναι η εικόνα (στάσεις, αντιλήψεις) των εκπαιδευτικών για την Ειδική Αγωγή;
- Ποια κριτήρια και παράγοντες λαμβάνονται περισσότερο υπόψη από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης για να επιμορφωθούν (σεμινάρια, μεταπτυχιακή εκπαίδευση) σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει ή έχουν την πρόθεση να επιμορφωθούν/εξειδικευτούν στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης;

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 158 εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Αρχικά στο πρώτο μέρος γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση του θεωρητικού πλαισίου. Στο πρώτο κεφάλαιο και το δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι έννοιες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, της διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας, καθώς και το νομικό πλαίσιο που ισχύει για την ΕΑΕ στην Ελλάδα. Επίσης, αναλύεται ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών, τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση που επιλέγουν να επιμορφωθούν σε θέματα ΕΑΕ, η πορεία των νομοθετικών αλλαγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, το ισχύον νομικό πλαίσιο για το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, δηλαδή παρουσιάζονται ο ερευνητικός σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις, η ερευνητική μεθοδολογία και το ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων των ερευνητικών υποθέσεων. Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και αναπτύσσονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό Μέρος

1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) (*special education*) ορίζεται και αξιολογείται από διάφορες οπτικές. Για μερικούς ορίζεται ως ένα νομοθετικά κατευθυνόμενο εγχείρημα στο οποίο οι εμπλεκόμενοι επαγγελματίες εστιάζουν σε ζητήματα που σχετίζονται με τις τυπικές νόμιμες διαδικασίες για την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων όσον αφορά τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών τους. Επίσης, από κοινωνικοπολιτική σκοπιά η ΕΑΕ αποτελεί ένα κίνημα των δικαιωμάτων και την στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Heward, 2011· Wearmouth, 2009).

Σύμφωνα με τον Heward (2011) ο θεμελιώδης σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι να παρεμβαίνει σκόπιμα, να προλαμβάνει, να περιορίζει ή ακόμα και να ξεπερνά τα εμπόδια που μπορεί να δυσκολεύουν τη μάθηση και την πλήρη και ενεργητική συμμετοχή ενός παιδιού με αναπηρίες τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία. Η ΕΑΕ χαρακτηρίζεται ως ατομική, εξειδικευμένη, εντατική και στοχοθετημένη διδασκαλία, βασισμένη στην χρήση διδακτικών μεθόδων στηριγμένες σε δεδομένα (Engel, 1977).

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους/στις μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές ανάγκες και έχει σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών με αναπηρία καθώς και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς ώστε να συμμετέχουν αυτόνομα στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Συνεχίζοντας, αναφορικά με τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η Ειδική Αγωγή στοχεύει στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, στην βελτίωση των δεξιοτήτων για την ένταξή τους, κατά το δυνατόν, στο γενικό σχολείο, στην αντίστοιχη με τις δυνατότητες τους ένταξη στην κοινωνία και στην επαγγελματική ζωή, στην αλληλοαποδοχή και την ισότιμη εξέλιξή τους, έχοντας πρόσβαση σε όλες τις διαθέσιμες υποδομές. Επιπλέον, η Ειδική Αγωγή επιδιώκει την εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για όλους» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία, για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επιλογή κατάλληλου εξοπλισμού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (εφεξής Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) και τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Οι παραπάνω στόχοι της ειδικής αγωγής επιτυγχάνονται με την έγκαιρη ιατρική διάγνωση, την διάγνωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών στα ΚΕΔΔΥ και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, την παρέμβαση που πραγματοποιείται στις ΣΜΕΑΕ με τα τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης, την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή κατάλληλου υλικού, την χρήση ειδικού εξοπλισμού και λογισμικού και την παροχή διευκολύνσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ.

Βάση του νόμου 4547/2018 ιδρύονται και λειτουργούν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (εφεξής Κ.Ε.Σ.Υ.). Συγκεκριμένα στο άρθρο 7 αναφέρεται πως οι αρμοδιότητες που ασκούν τα Κ.Ε.Σ.Υ. ώστε να επιτυγχάνουν την αποστολή τους έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και στοχεύουν στο να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες τόσο ατομικές όσο και ομαδικές, να διαπιστώσουν εκπαιδευτικές ή άλλες δυσκολίες των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018, τα Κ.Ε.Σ.Υ. διερευνούν και εισηγούνται για ζητήματα που σχετίζονται με την εγγραφή, την κατάταξη και τη φοίτηση των μαθητών σε κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, αξιοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους και μέσα για να υποστηρίξουν επιπλέον τη μαθησιακή διαδικασία, ατομικά και συλλογικά, και ενισχύουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση, προωθώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και παροχή τεχνικά βοηθήματα και υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας σε μαθητές. Παράλληλα, εισηγούνται για ζητήματα που σχετίζονται με την ίδρυση, την κατάρτιση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή, τη συγχώνευση και τη μεταφορά, καθώς και την προσθήκη τομέων των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των Τ.Ε., διερευνούν αιτήματα ψυχοκοινωνικής στήριξης και διατυπώνουν τους βασικούς άξονες των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.).

Στον τομέα της ΕΑΕ χρησιμοποιούνται τρεις τύποι παρέμβασης: η προληπτική, η διορθωτική και η αντισταθμιστική. Η προληπτική παρέμβαση σχεδιάζεται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εμποδίσουν την εξέλιξη ενός πιθανού προβλήματος σε αναπηρία. Οι προσπάθειες πρόληψης αποδίδουν καλύτερα όταν εφαρμόζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα. Η διορθωτική παρέμβαση έχει στόχο να εξομαλύνει συνέπειες τις αναπηρίας κατευθύνοντας το άτομο να λειτουργεί ανεξάρτητα και αποτελεσματικά. Επιπρόσθετα, η αντισταθμιστική παρέμβαση έχει να κάνει με το να διδαχτεί το άτομο μία δεξιότητα που του επιτρέπει να πραγματοποιεί ένα έργο παρά την αναπηρία (Heward, 2011).

Ωστόσο η ειδική αγωγή σχετίζεται άρρηκτα με την διδασκαλία. Απευθύνεται στους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες για τους οποίους/τις οποίες καταρτίζονται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Βασικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι συνεργάζονται. Επιπλέον, πέρα από τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν οι επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων (σχολικοί ψυχολόγοι, φυσιοθεραπευτές/-τριες, λογοθεραπευτές/-τριες, κοινωνικοί λειτουργοί) που απαρτίζουν μια άρτια διεπιστημονική ομάδα με στόχο να βοηθήσει γονείς και παιδιά να διδαχθούν παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Ο νόμος 2817/2000 εισάγει τον όρο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναφέρεται σχετικά με τους/τις μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι/-ες καλούνται να μάθουν και να προσαρμοστούν λόγω σωματικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και άλλων παραγόντων. Στην παρούσα μελέτη ο χαρακτηρισμός άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται σε όσα άτομα έχουν νοητική ή

κινητική αναπηρία, χρόνια νοσήματα, ελλειμματική προσοχή ή υπερκινητικότητα, αυτισμό ή πολλαπλές αναπηρίες, όπως αυτές ορίζονται στον νόμο 3699/2008.

1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Με την πάροδο των ετών και στα πλαίσια εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ολοένα και πιο απαιτητικές αρμοδιότητες και ευθύνες αναφορικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών τους (Δράκος, 2002). Ως ειδικός παιδαγωγός ορίζεται ο/η εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχει πραγματοποιήσει σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και στελεχώνει δομές της ΕΑΕ όπως τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), παράλληλη στήριξη (παροχή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης σε μαθητές/-τριες με αναπηρία), τμήματα ένταξης, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή κατ' οίκον διδασκαλία σε όποιες περιπτώσεις κρίνεται αναγκαίο (Ν. 3699/2008). Οι αρμοδιότητες του/της ειδικού παιδαγωγού αλλάζουν ανάλογα με τη δομή στην οποία εργάζεται. Γενικότερα, διαδραματίζουν βασικό ρόλο καθώς διαμορφώνουν την προσωπικότητά των μαθητών/-τριών τους, συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και προετοιμάζουν την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Vlachou, 2006).

Προκειμένου να παρέχεται αποτελεσματικά η εκπαίδευση στους χώρους της ΕΑΕ οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να έχουν συγκεκριμένες δεξιότητες αναφορικά με την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την ανάπτυξη διαφοροποιημένων προγραμμάτων, την ανάλυση πληροφοριών σχετικών με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών καθώς και την φροντίδα για τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Olivier & Williams, 2005· Stough & Palmer, 2003). Οι σύγχρονοι ειδικοί παιδαγωγοί διαθέτουν δεξιότητες που αφορούν ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς τομείς, σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο το οποίο εργάζονται προκειμένου να οδηγήσουν τον/την μαθητή/μαθήτρια όσο το δυνατόν στην αυτόνομη διαβίωση και στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία (Brownell, Leko, Kamman, & King, 2008 ·Deno, 1994).

Εκτός από τις σπουδές στην ΕΑΕ και τις γνώσεις σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, σχολική ψυχολογία κ.α., ο/η ειδικός παιδαγωγός οφείλει να έχει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να είναι σε θέση να οργανώσει την σχολική τάξη, να διαχειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις και θέματα συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο (Olivier & Williams, 2005· Παπαναούμ, 2003). Οι ειδικοί παιδαγωγοί παραπέμπουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες τους στα αντίστοιχα Κ.Ε.Σ.Υ., διαμορφώνουν τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα αναφορικά με τους στόχους, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας (Olivier & Williams, 2005 Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα,1995). Ο/Η

ειδικός παιδαγωγός είναι σε θέση να γνωρίζει το επίπεδο κάθε μαθητή/-τριας και τις συνθήκες με τις οποίες μπορεί να μάθει και στη συνέχεια καταρτίζει ή τροποποιεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που έχει προσαρμοστεί στις ανάγκες του/της μαθητή/μαθήτριας λαμβάνοντας υπόψη το (Αναλυτικό) Πρόγραμμα Σπουδών (Στασινός, 1999· Ταφά, 1997). Επιπρόσθετα, έχουν στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/-τριών οι οποίοι/-ες ενημερώνονται για τις ενέργειες που πραγματοποιούνται και τους στόχους που τίθενται και συνεργάζονται με οποιονδήποτε άλλον εμπλέκεται στη εκπαίδευση του/της μαθητή/μαθήτριας όπως το αρμόδιο Κ.Ε.Σ.Υ., τον/την σχολικό σύμβουλο (Συντονιστή/-τρια Εκπαιδευτικού Έργου), τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, τον/την ειδικό παιδαγωγό που παρέχει υποστηρικτική διδασκαλία στο σπίτι.

1.3 Η πορεία των νομοθετικών αλλαγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Όσο περισσότερο ανεπτυγμένη είναι μια κοινωνία τόσο καλύτερα αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους (Λαμπροπούλου, 2014). Βλέποντας την ιστορία της Ειδικής Αγωγής γίνεται κατανοητό πως πρόκειται μια ιστορία κοινωνικών αλλαγών. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών/-τριών με ειδικές ανάγκες συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικούς, πολιτικούς και νομοθετικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν ποιος εκπαιδεύεται, πώς εκπαιδεύεται και πότε εκπαιδεύεται. Αυτοί καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαφορά ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, προσδιορίζουν ποιος πραγματοποιεί τη διδασκαλία στα σχολεία, καθορίζουν την εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία και προσδιορίζουν επίσης τις προοπτικές και τα εφόδια που δίνονται στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες με τις εγγυήσεις για την οικονομική και κοινωνική τους σταθερότητα κ.ο.κ. Οι ίδιοι παράγοντες καθορίζουν την ανάπτυξη της έρευνας, την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2008).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια ψηφίστηκαν στην Ελλάδα συνολικά τέσσερις νόμοι για την ειδική αγωγή. Στο περιεχόμενο των σκοπών των νόμων αποτυπώνονται οι προθέσεις της παρεχόμενης ειδικής αγωγής, οι αρχές σύστασης των δομών φοίτησης και ο καθορισμός του μαθητικού πληθυσμού.

Ο Νόμος 1143/1981 αναφέρεται στη παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα «*αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα*». Επίσης, προσδιορίζεται ως σκοπός η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχη δυνατότητα ένταξης των ατόμων αυτών στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα μέσω της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα.

Στον παραπάνω νόμο έμφαση δίνεται στην ιατρική ερμηνεία της απόκλισης από το φυσιολογικό και στην αναγκαιότητα ένταξης στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα ειδική αγωγή παρουσιάζεται υπόλογος στην ιατρική επιστήμη και εγκალείται να δεχθεί τον ορισμό της απόκλισης εκ του φυσιολογικού και την προώθηση μιας αναγκαιότητας για την ένταξη στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα. (Ζωνίου-Σιδερά, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Με βάση τα παραπάνω η ειδική αγωγή εμφανίζεται ως κατασκευή ενός αυστηρά οριοθετημένου χώρου που οι αποδέκτες των παροχών της και η δράση της καθορίζονται από την ιατρική επιστήμη. Συνεπώς, η ειδική αγωγή καλείται να αναπτύξει έναν ιατρικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό λόγο και μια εκπαιδευτικά κατευθυνόμενη ιατρική-θεραπευτική πρακτική (Φουκώ, 2010).

Ο δεύτερος Νόμος 1566/1985 που ρυθμίζει ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνονται πέντε διατάξεις για την ειδική αγωγή (πρόκειται για τα άρθρα 32, 33, 34, 35 και 36 του Νόμου 1566/1985). Για πρώτη και τελευταία φορά στην πορεία των νομοθετικών πράξεων τα ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης εντάσσονται στο πλαίσιο ενός νόμου που αφορά την γενική εκπαίδευση γεγονός που δημιούργησε ελπίδες αποδέσμευσης της ειδικής αγωγής από την ιατρική αυθεντία. Ο συγκεκριμένος νόμος παρουσιάστηκε ως «ο πρώτος ενταξιακός νόμος» επειδή έδινε τη δυνατότητα φοίτησης σε «κανονικά» σχολεία. Ωστόσο αν δοθεί προσοχή στην σύνταξη της πρότασης γίνεται κατανοητό πως το δικαίωμα φοίτησης στη γενική εκπαίδευση το έχουν όσοι/όσες μαθητές/μαθήτριες είναι ήδη ενταγμένοι/-ες σε αυτήν (Φουκώ, 2010· Τζιβινίκου, 2015).

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο επόμενος νόμος ειδικής αγωγής που διαχωρίζεται από τη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης. Ο νόμος 2817/2000 περιλάμβανε καινοτόμα στοιχεία αφού σχεδιάστηκε από επιστήμονες του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Τάσσεται υπέρ της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικές τάξεις. Δίνει έμφαση στις ανάγκες των παιδιών, στοχεύοντας στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης που πλέον αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Η έμφαση στην ατομική βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων παραμένει και ενισχύεται ως ο βασικός άξονας του σκοπού της παρεχόμενης ειδικής αγωγής καθώς θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για τη δυνατότητα ένταξης και επανένταξης στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο και για την αρμονική κοινωνική συμβίωση (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2000).

Μία επιπλέον καινοτομία του συγκεκριμένου νόμου είναι η δημιουργία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) από όπου οι μαθητές/-τριες με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν διάγνωση, αξιολογούνται και υποστηρίζονται. Στα κέντρα αυτά αφού αξιολογηθούν οι ανάγκες των παιδιών, σχεδιάζεται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2008). Η ίδρυση των ΚΔΑΥ δημιούργησε μεγάλες προσδοκίες αφού θεωρήθηκε πως μπορούν να καλύψουν δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Τζιβινίκου, 2015).

Ο νόμος 2817/2000 είχε στόχο την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην γενική τάξη. Όσον αφορά αυτά τα παιδιά επιδίωκε ιδιαίτερα την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη βελτίωση των ικανοτήτων τους, την επαγγελματική τους κατάρτιση αλλά και την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Δίνονταν έτσι στους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες το δικαίωμα να συμμετέχουν ολοκληρωτικά στην γενική εκπαίδευση δημιουργώντας νέες προοπτικές για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.

Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ειδική Αγωγή άλλαξε τον Οκτώβριο του 2008, με τον τρέχοντα νόμο 3699/2008. Από τον τίτλο του νόμου γίνεται σαφές πως μετονομάζεται η ειδική αγωγή σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νομοθέτης προβάλλει ως πρωτοποριακή τη θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού και δημόσιου χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μολονότι η δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση έχει ήδη θεσμοθετηθεί από το 1981 με την ψήφιση του πρώτου νόμου της ειδικής αγωγής.

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην γενική τάξη δεν είναι πρώτη επιλογή. Αντιθέτως δίνεται περισσότερο βάρος στη φοίτηση σε ειδικά σχολεία τόσο για τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες όσο και για όσους/όσες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Εξαιτίας του γεγονότος πως τα ιδιωτικά σχολεία ειδικής αγωγής είναι σαφώς περισσότερα μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως μια τέτοια προσέγγιση είναι σε βάρος των λιγοστών ειδικών δημόσιων σχολείων και υπέρ των ιδιωτικών σχολείων. Συνεπώς απαξιώνεται η δημόσια Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αφού ουσιαστικά στρέφει τα παιδιά με αναπηρίες στην ιδιωτική εκπαίδευση (για όσες οικογένειες μπορούν) (Πιλάλης, 2012). Επιπλέον, θεσμοθετήθηκαν τα ΚΕΔΔΥ, όπου ομάδα επιστημόνων δίνουν μόνο διάγνωση και δεν πιστοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών όπως γίνονταν με τα ΚΔΑΥ με τον προηγούμενο νόμο, σύμφωνα με τον οποίο είχαν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και στόχευαν στη συνεργασία των σχολείων της γενικής και ειδικής αγωγής. Ο νόμος 3699/2008 θεωρήθηκε ότι είχε αναχρονιστικό χαρακτήρα αντίθετο με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της συνεκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία (Λαμπροπούλου, 2014).

Αποτιμώντας την νομοθεσία της ειδικής αγωγής παρατηρείται συνολικά η πρόθεση ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με τους δύο τελευταίους παραπάνω νόμους επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός του ελέγχου με τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών διαγνωστικών φορέων (ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ αντίστοιχα) (Λαμπροπούλου, 2014).

Το εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχεται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι υποβαθμισμένο αδυνατώντας να εντάξει τους μαθητές αυτούς ομαλά στην κοινωνία. Κρίνεται πάντα επίκαιρη η ανάγκη τόσο για δωρεάν δημόσια Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση όσο για την κατάρτιση των παιδιών με αναπηρία στο βαθμό του δυνατού (Πιλάλης, 2012).

1.4 Ισχύον νομικό πλαίσιο για το σύστημα διορισμού Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)

Τον Ιανουάριο του 2019 ψηφίστηκε ο νόμος 4589/2019 που αφορά το νέο σύστημα διορισμού και προσλήψεων εκπαιδευτικών, μελών ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον νομό 4589/2019 οι κενές οργανικές θέσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα καλύπτονται με την επιλογή προσωπικού του πραγματοποιεί το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) ανά δύο σχολικά έτη. Οι ενδιαφερόμενοι/-ες μπορούν να υποβάλλουν αίτηση είτε για μόνιμο διορισμό είτε για πρόσληψη ως αναπληρωτές/-τριες για να καταταγούν στον σχετικό πίνακα (Β) που αφορά εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στο κεφάλαιο Έ και άρθρο 58 του νόμου 4589/2019 καθορίζονται τα αντικειμενικά κριτήρια με τα οποία καταρτίζεται ο πίνακας Β κατά φθίνουσα σειρά με βάση την αθροιστική βαθμολόγηση των κριτηρίων αυτών. Τα εν λόγω κριτήρια αφορούν ακαδημαϊκά προσόντα διδακτορικό δίπλωμα, μεταπτυχιακό τίτλο ενός τουλάχιστον έτους, δεύτερο πτυχίο με κατεύθυνση την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Εν συνεχεία μοριοδοτείται ο βαθμός του πτυχίου, έως δύο ξένες γλώσσες ανάλογα με το επίπεδο γνώσης τους, η πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών και η επιμόρφωση ΑΕΙ για διάστημα τουλάχιστον επτά μηνών. Επίσης, μοριοδοτείται η εκπαιδευτική προϋπηρεσία πραγματικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Αναφορικά με τα κοινωνικά κριτήρια, υπολογίζονται ο αριθμός των τέκνων, και ο βαθμός αναπηρίας. Παρατηρείται πως στην μοριοδότηση προκρίνονταν με ιεραρχική σειρά τα κριτήρια που είχαν σχέση με τις ακαδημαϊκές σπουδές και τελευταία θέση η προϋπηρεσία.

Στην περίπτωση που εξαντληθεί ο πίνακας Β, βάση του νόμου 4589/2019 προσλαμβάνονται ως προσωρινοί αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί που εντάσσονται στον επικουρικό πίνακα. Τα κριτήρια ένταξης στον επικουρικό πίνακα είναι η κατοχή πιστοποιητικού παρακολούθησης σεμιναρίου επιμόρφωσης στην ΕΑΕ που πραγματοποιήθηκε σε διάρκεια τουλάχιστον επτά μηνών, η προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους (δέκα μήνες) στην ΕΑΕ ή εκπαιδευτικοί γονείς παιδιών με ποσοστό αναπηρίας από εξήντα επτά τις εκατό και άνω. Με τον νόμο 3699/2008 η επιμόρφωση παίρνει αναγκαστικό χαρακτήρα μια και η απόκτηση ενός τέτοιου πιστοποιητικού αποτελεί δικαίωμα εργασίας στην ΕΑΕ.

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό Μέρος

2.1 Η έννοια της επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον νόμο 2009/1992 η επιμόρφωση εκπαιδευτικών αποτελεί μία διαδικασία με συμπληρωματικό χαρακτήρα αναφορικά με την βασική τους εκπαίδευση. Επιπλέον ως επιμόρφωση ορίζονται οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες που σχεδιάζουν, εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα έχοντας ως κύριο στόχο να εμπλουτίσουν, να αναβαθμίσουν και να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές πρακτικές, τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Μαυρογιώργος, 1999· Ξωχέλλης, 2011).

Η επιμόρφωση ενδέχεται να είναι άτυπη ή προγραμματισμένη, να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών ή και αμέσως μετά την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσής τους και στοχεύει στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, στην κάλυψη τυχόν ελλειμμάτων, στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε επαγγελματικό (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου, & Λέφας, 2005· Χατζηδήμου, 2012). Η επιμόρφωση συνδέεται με τη διάβιου μάθηση και έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί σε κάθε στάδιο τη επαγγελματικής πορείας του/της εκπαιδευτικού (Καρράς & Οικονομίδης, 2015).

Επιπρόσθετα, η επιμορφωτική διαδικασία η οποία ορίζεται ως «*μια οργανωμένη διαδικασία από επίσημους φορείς*» η οποία προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών (Σαλτερής, 2006). Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν επαγγελματικούς τίτλους που μπορούν να αξιοποιήσουν (Σαλτερής, 2006).

Βασικό χαρακτηριστικό των επιμορφώσεων είναι να οργανώνονται και να σχεδιάζονται μετά από συστηματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μιας και οι εκπαιδευτικοί στις δομές της ΕΑΕ έρχονται αντιμέτωποι/-ες με πολλαπλές προκλήσεις (Brownell et al., 2008· Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007).

Οι ευκαιρίες για επιμόρφωση όσον αφορά την Ελλάδα δεν χαρακτηρίζονται αρκετά επαρκείς. Μετά το πέρας των βασικών σπουδών η πολιτεία προσφέρει μόνο επιμορφωτικές ημερίδες ή επιμορφωτικά προγράμματα περιορισμένων ωρών (Αγαλιώτης, 2007). Παρατηρείται η ανάγκη για συστήματα επιμόρφωσης δομημένα και ποιοτικά που δεν θα συμπεριλαμβάνουν μόνο θεωρία αλλά και πρακτική με στόχο την διδακτική κατάλληλων δεξιοτήτων και διαχείρισης καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον (Αγαλιώτης, 2007· Φώκιαλη, & Ράπτης, 2008). Οι επιμορφώσεις οφείλουν να είναι συστηματικές, να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού πλαισίου και της σχολικής πραγματικότητας (Αγαλιώτης, 2007· Παπαναούμ, 2003· Υφαντή & Βοζαϊτής, 2007).

2.2 Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση

Βασικό κίνητρο αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να επιμορφωθούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί η ευαισθητοποίηση τους για την απαλοιφή των ανισοτήτων και την ενσωμάτωση των μαθητών τους αποσκοπώντας στην κοινωνική δικαιοσύνη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σύμφωνα με τον νόμο Ν.3699/2008 με την λήψη του πιστοποιητικού επιμόρφωσης ο/η εκπαιδευτικός αποκτά δικαίωμα εργασίας σε δομές της ΕΑΕ καθιστώντας επιτακτική την επιμορφωτική διαδικασία. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα του έργου τους (Υφαντή & Βοζαϊτής, 2007· Υφαντή & Καρατζής, 2007). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα ερευνών αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τις επιμορφώσεις απαραίτητες λόγω ανεπάρκειας της αρχικής τους εκπαίδευσης, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην σύγχρονη κοινωνία και σε συνδυασμό με το γεγονός πως ανανεώνονται οι γνώσεις τους, αναπτύσσονται οι παιδαγωγικές δεξιότητες τους και αισθάνονται πιο ικανοί να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές προκλήσεις του σχολικού πλαισίου (Αγαλιώτης, 2007· Παπαναούμ, 2003· Υφαντή & Βοζαϊτής, 2007· Υφαντή & Καρατζής, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να επιμορφωθούν αποβλέπουν στο να ανανεώσουν τις γνώσεις των γνωστικών τους πεδίων βελτιώνοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου γενικότερα και πιστεύουν πως οι επιμορφωτικές διαδικασίες είναι απαραίτητες λόγω των ραγδαίων εξελίξεων της κοινωνίας ενώ παράλληλα πιστεύουν πως συμβάλλουν στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη (Υφαντή & Βοζαϊτής, 2007· Υφαντή & Καρατζής, 2007).

Επιπλέον σε έρευνά του ο Αγαλιώτης (2007) που αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας από οκτώ νομούς της χώρας, κατέγραψε πως επιζητούν επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται καθ' όλη τη σχολική χρονιά με πρακτική άσκηση που περιλαμβάνουν όλο το φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων και στην εφαρμογή κατάλληλων δεξιοτήτων στον τομέα της ΕΑΕ.

Εκτός από τις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας που επηρεάζουν άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών απαιτούνται επικαιροποίηση σύμφωνα με τις αλλαγές των θεσμών, των δομών εκπαίδευσης και το όραμα των εκπαιδευτικών για τον περιορισμό και την μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων με στόχο την ενσωμάτωση του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας στο κοινωνικό σύνολο (Earley & Porritt, 2009· Pickering, Daly, & Pachler, 2007).

2.3 Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη Συνεκπαίδευση

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα λόγω των αποκλεισμών και των περιορισμών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με σοβαρά ελλείμματα, η Ειδική Αγωγή ορίστηκε ως αυτόνομος επιστημονικός τομέας (Στασινός, 2016). Επίσης, οι ατομικές ανάγκες των παιδιών από «ειδικές» σε «εκπαιδευτικές» σήμαινε πως η εκπαιδευτική πολιτική ανεπτυγμένων χωρών κρατών προωθούσε την θεσμοθέτηση με στόχο να ενταχθούν, να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν κοινωνικά τα παιδιά με αναπηρίες (Στασινός, 2016).

Ωστόσο, η δημιουργία δομών και τάξεων που συστεγάζονται με τα γενικά σχολεία είχε ως αποτέλεσμα να μεγαλώσει το χάσμα μεταξύ «ειδικών» και «γενικών» τμημάτων με αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες να στερούνται εμπειρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ενθάρρυνσης (Αγγελίδης, 2011· Στασινός, 2016). Επομένως, οι παραπάνω εκπαιδευτικές πολιτικές δεν χαρακτηρίζονταν από ανθρωπιστικό όραμα αφού δεν εξασφαλιζονταν οι κατάλληλες προϋποθέσεις μάθησης και οι συνθήκες για την καλλιέργεια κλίματος αποδοχής από την πλευρά του γενικού σχολείου (Στασινός, 2016). Επιπρόσθετα, αποδείχθηκε πως ο χειρισμός της διαφορετικότητας των μαθητών/-τριών ακολουθούσε τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης η οποία δεν προσαρμόστηκε στα καινούρια δεδομένα (Spence, 2010).

Ως αποτέλεσμα των ελλειμμάτων που παρουσίαζε η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τόσο κινήματα των Αναπήρων όσο και Παγκόσμιες Διασκέψεις (Unesco) εστίασαν στο δικαίωμα του παιδιού αναφορικά με την ποιοτική εκπαίδευση και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, απαιτώντας επανακαθορισμό του τομέα της ΕΑΕ (Kearney, 2009). Για να καλυφθούν τα παραπάνω ελλείμματα προωθήθηκε η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Σ.Ε.) (*inclusive education*), η πλήρης δηλαδή φοίτηση και συμμετοχή των μαθητών/-τριών που αντιμετωπίζουν διάφορες σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες στο γενικό σχολείο, στοχεύοντας έμμεσα στην εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων και στην απελευθέρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των εν λόγω μαθητών/-τριών (Αγγελίδης, 2011· Kearney, 2009).

Βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η πραγματοποίηση αλλαγών προκειμένου η διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών να γίνει αποδεκτή από το σχολείο και την κοινωνία (Booth & Ainscow, 2002). Η συνεκπαίδευση είναι μία προσέγγιση με προσωποκεντρικό χαρακτήρα με άξονα τους μαθητές και τις μαθήτριες στους/στις οποίους/-ες δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητες τους σε γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς (Unesco, 2005).

Η συμπερίληψη αποτελεί μια εκπαιδευτική προσπάθεια παρέχοντας την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση όλων των μαθητών/-τριών βασισμένη στον σεβασμό της διαφορετικότητας των

γνωρισμάτων, των ικανοτήτων και των προσδοκιών των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών (Unesco, 2005). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση αποδίδει θετικά τόσο στους/στις μαθητές/μαθήτριες με εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες όσο και στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες σχετικά με τον χειρισμό της διαφορετικότητας, της ποικιλομορφίας και της ανάπτυξης συνεργασιών εντός σχολικού περιβάλλοντος, αντιμετωπίζοντας προκλήσεις που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Carter & Hughes, 2006).

Αναφορικά με τις σχολικές αίθουσες όπου εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σχεδιάζοντας παρεμβάσεις εμπλουτίζοντας τις ευκαιρίες μάθησης για την επιτυχία όλων των μαθητών/-τριών χωρίς αποκλεισμούς (Bouillet, 2013). Το εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο της συμπερίληψης ενισχύει σε μεγάλο βαθμό την σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών/-τριών με και χωρίς αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν μοντέλα συνεργασίας και δράσης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διάφορων δυσκολιών, καθίσταται ικανοί παιδαγωγοί, μιας και διευρύνουν τις δεξιότητές τους (Hehir, Grindal, & Eidekman, 2012). Οι όποιες διαφορές μεταξύ των μαθητών/-τριών σε τάξεις που εφαρμόζουν συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν χρήζει αντιμετώπισης αλλά θεωρείται αποτελεί μία ευκαιρία ενίσχυσης όλων των μαθητών/-τριών (Αγγελίδης, 2011).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή με αναπηρίες, ωστόσο παρά τον παιδοκεντρικό/μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης οι μαθητές/-τριες που συμπεριλαμβάνονται σε μία γενική τάξη αντιμετωπίζουν αρκετές προκλήσεις στα πλαίσια του γενικού σχολείου (Kearney, 2009). Υπάρχουν προκαταλήψεις και σε πολλές περιπτώσεις παρανοήσεις όσον αφορά τις ικανότητες των παιδιών με ειδικές δυσκολίες με αποτέλεσμα να παρατηρείται άρνηση αναφορικά με την πρόσβαση των μαθητών/-τριών αυτών στις τάξεις του γενικού σχολείου (Kearney, 2009).

Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως υπάρχουν δεδομένα που επισημαίνουν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμποδίζεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα που τάσσονται της άποψης πως η συγκεκριμένη προσέγγιση λειτουργεί εις βάρος των «τυπικά» αναπτυσσόμενων μαθητών/-τριών (Kearney, 2009). Ωστόσο τα συμπεράσματα σύγχρονων ερευνών τονίζουν πως η *Συμπερίληψη* όχι μόνο δεν γίνεται εις βάρος των υπόλοιπων μαθητών/-τριών αλλά αντιθέτως προσφέρει αρκετά οφέλη σε ακαδημαϊκό επίπεδο συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των «τυπικά» αναπτυσσόμενων μαθητών/-τριών (Kearney, 2009).

Μέσα από έρευνες του Castro (2007), Waldron και Cole (2000) προέκυψαν συμπεράσματα που τονίζουν τη σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μια και η ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/-τριών σε συμπεριληπτικά σχολεία ήταν κατά πολύ

μεγαλύτερη συγκριτικά με την επίδοση εκείνων που φοιτούν σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, έχει αποδειχθεί πως η Συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση τόσο των ίδιων όσο και εκείνων χωρίς αναπηρίες λόγω των πολλών ευκαιριών που δίνονται για εξατομικευμένη και υποστηρικτική διδακτική προσέγγιση μέσα από την συνεργασία ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών (Keefe & Moore, 2004).

Παράλληλα, οι Ruijs και Peetsma (2009) σημείωσαν τα θετικά αποτελέσματα σχετικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των «τυπικά» αναπτυσσόμενων μαθητών/-τριών καθώς οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας, που ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο εύρος μαθητικών αναγκών. Οι Kalambouka et al (2007) μελετώντας αρκετές έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμια κλίμακα παρατήρησαν πως η επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/-τριών δεν επηρεάζεται από την ύπαρξη μαθητών/-τριών με αναπηρίες στην τάξη. Άλλες έρευνες δηλώνουν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν δημιουργεί επιπτώσεις στους/στις τυπικά αναπτυσσόμενους/-ες μαθητές/μαθήτριες αναφορικά με το ακαδημαϊκό τους επίπεδο (Farrel et al., 2007· Friesen, Hickey, & Krauth, 2010· Hanushed, Kain, & Rivkin, 2002· Gandhi, 2007).

Παρόλο που οι περισσότερες έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί, τονίζουν τα θετικά σημεία της Συμπερίληψης αναφορικά με τον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/-τριών, μελετητές ερευνώντας δεδομένα από μία μεγάλη έρευνα παρατήρησαν αρνητική συσχέτιση στον τομέα της ανάγνωσης και των μαθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχοντας με μαθητές και με μαθήτριες με σοβαρές συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Fletcher, 2010· Gottfried, 2014).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα της έρευνας των Georgiadi, Kalyva, Kourkouta & Tsakiris (2012) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και προέκυψε πως οι μαθητές/-τριες που φοιτούσαν σε τάξεις συμπερίληψης δεν χρησιμοποιούσαν στον ίδιο βαθμό αρνητικές εκφράσεις να περιγράψουν συμμαθητές/τριες τους με αναπηρίες σε σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες εκτός συμπεριληπτικών τάξεων. Παρόμοια αποτελέσματα σημειώθηκαν και σε άλλες χώρες όπου οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές/-ες συμπεριφερόντουσαν περισσότερο δίκαια και συμπονετικά σε συμμαθητές/τριες τους με αναπηρίες συγκριτικά με μαθητές/-τριες που δεν είχαν ενταχθεί στο σχολικό τους περιβάλλον άτομα με ιδιαιτερότητες (Sirloru et al., 2008).

Επιπλέον έρευνες σημειώνουν πως μαθητές/-τριες με αναπηρίες σε συμπεριληπτικές τάξεις εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά βελτίωσης στην κατανόηση της γλώσσας, των μαθηματικών και στην βραχυπρόθεσμη μνήμη συγκριτικά με τους μη «συμπεριλαμβανόμενους» συμμαθητές τους καθώς επίσης έχουν περισσότερες ευκαιρίες να συνεχίσουν σε κάποια δομή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της συμπερίληψής τους στο γενικό σχολείο (Baer et al., 2011· de Graaf & van Hove, 2015· Dessemontet & Bless, 2013· Hehir, Grindal, & Eidelman, 2012).

Πέρα από την βελτίωση που αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο η Συμπερίληψη ενδυναμώνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρία (Bossaert et al., 2015). Οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-τριες δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους επειδή δεν έχουν διδαχθεί σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις συμπεριφορές (Richardson, Tolson, Huang, & Lee, 2009). Ωστόσο οι Holahan & Costenbader (2000) συμπέραναν μέσα από μελέτη που πραγματοποίησαν πως μαθητές και μαθήτριες με αναπηρίες που έχουν συμπεριληφθεί σε γενικές τάξεις ανέπτυξαν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συγκριτικά με αντίστοιχους/ες μαθητές/-τριες που δεν είχαν ενταχθεί σε γενικές τάξεις.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης περιορίζει τους αποκλεισμούς στοχεύοντας στις ίσες ευκαιρίες για όλους αναβαθμίζοντας γενικότερα το σχολείο, προωθώντας ένα κοινωνικά δίκαιο σύστημα (Αγγελίδης, 2011). Η εφαρμογή της Συμπερίληψης στο σχολικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς διαθέτει εκπαιδευτικά και ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά (Bossaert et al., 2015).

2.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (*differentiated instruction*) είναι μια προσέγγιση που οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να υλοποιήσουν κοινούς διδακτικούς στόχους μέσα από διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, σε ετερογενείς τάξεις αποδέχοντας την διαφορετικότητά τους (Νικολαράιζη, 2013· Tomlinson & McTighe, 2006).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί έναν τρόπο εκπαίδευσης που έχει προτεραιότητα την ανταπόκριση στις ανάγκες κάθε παιδιού (Αργυρόπουλος, 2013). Η διαφοροποίηση καθοδηγείται από τις αδυναμίες των μαθητών/-τριών, την ευέλικτη ομαδοποίησή τους, χωρίς στιγματισμούς και την διαρκή αξιολόγησή τους σε σύγκριση με την προηγούμενη ατομική τους επίδοση (Τζιβινίκου, 2015).

Ο/Η εκπαιδευτικός προνοεί για διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με την ετοιμότητα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα και το στιλ μάθησης των μαθητών/-τριών του, βελτιώνει την ακαδημαϊκή τους επίδοση και καλλιεργεί θετικές στάσεις για τη μάθηση (Τζιβινίκου, 2015). Παράλληλα, θέτει σαφείς στόχους για τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια διαφοροποιώντας το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον (Τζιβινίκου, 2015). Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αναφέρεται στο τι χρειάζεται ο μαθητής/ η μαθήτρια να μάθει και πώς θα αποκτήσει πρόσβαση στη συγκεκριμένη πληροφορία, δίνοντάς του την δυνατότητα επιλογής βάσης της ετερότητάς του (Αργυρόπουλος, 2013). Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο που θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν το περιεχόμενο της πληροφορίας (Αργυρόπουλος, 2013). Σχετικά με το προϊόν, οι

μαθητές επιλέγουν τον τρόπο που θα επιδείξουν τι έχουν μάθει (Αργυρόπουλος, 2013). Ακόμα, το μαθησιακό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού οι μαθητές/-τριες αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, επιτελούν έργα με κοινό διδακτικό στόχο σε δημιουργικό περιβάλλον με διευκολυντικό χαρακτήρα (Αργυρόπουλος, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, ενεργητική και όχι διορθωτική με τους μαθητές και τις μαθήτριες να εργάζονται ως συνεργάτες με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους και τον/την εκπαιδευτικό (Tomlinson & McTighe, 2006). Σε ένα τέτοιο δεκτικό περιβάλλον ενθαρρύνεται η έρευνα και η ανεξαρτησία με ποικίλα μέσα και εναλλακτικούς τρόπους εργασίας στοχεύοντας στην παρώθηση του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας που αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του/της μέσα από την αξιολόγησή του/της (Αργυρόπουλος, 2013· Tomlinson, 2012).

Έρευνες δείχνουν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ωφελεί τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες, αφού οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν ενεργά, αναπτύσσουν κίνητρα, τονίζοντας πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού (Αργυρόπουλος, 2013).

2.5 Προγενέστερες έρευνες των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Αρχικά, η Δούρη (2019) διερεύνησε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, αναφορικά με την διαχείριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την επάρκεια της επιμόρφωσης, τις εκπαιδευτικές ανάγκες για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Για την συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο σε 120 εκπαιδευτικούς του νομού Κορινθίας. Οι δάσκαλοι του δείγματος αισθάνονται ανεπαρκείς σε μεγάλο βαθμό σχετικά με τις γνώσεις του κατά την διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους για την αποτελεσματική διαχείριση μαθητών με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες του δείγματος θεωρούν την επιμόρφωση αναγκαία ώστε να εμβαθύνουν σε θέματα της ΕΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από την εκπαίδευσή τους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Μεγάλο ποσοστό του δείγματος τονίζει τις περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, μια και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες σε ζητήματα συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης, διαφοροποιημένη διδασκαλία και διδακτική μεθοδολογία εξαιτίας του γεγονότος πως δεν έχουν προετοιμαστεί από την βασική τους εκπαίδευση (Δούρη, 2019).

Παράλληλα, ο Σταυρόπουλος (2018) μελέτησε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, σχετικά με τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματός τους. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων από δεκαέξι εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία της Αθήνας παρατήρησε πως η επιλογή του να υπηρετήσουν στον τομέα της ΕΑΕ στηρίζεται κυρίως σε ενδογενή κίνητρα βασισμένα σε αξίες όπως η αγάπη για τα παιδιά και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα πλαίσια μια δομημένης δημοκρατικής κοινωνίας. Σημειώνεται παρόλα αυτά πως οι λόγοι αυτοί δεν είναι αρκετοί για να στηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο μια και απαιτήσεις που προκύπτουν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι πολλαπλές στη σημερινή εποχή (Σταυρόπουλος, 2018).

Επιπρόσθετα, ο Μπικιάκης (2016) διερεύνησε και συσχέτισε το προφίλ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους λόγους που επιλέγουν να επιμορφωθούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση εν μέσω της σταδιοδρομίας τους. Για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας δόθηκε ερωτηματολόγιο σε 97 καθηγητές της 'Α βαθ/μιας και 'Β βαθ/μιας εκπαίδευσης των νομών Αττικής και Πειραιά. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν κυρίως τις εξειδικευμένες γνώσεις και σε δεύτερο χρόνο την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αναφορικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης στην ΕΑΕ τους ενδιαφέρει η αναγνώριση του πτυχίου τους, το κόστος του προγράμματος και τέλος η χρονική του διάρκεια. Σημειώνεται ένας προβληματισμός για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με περιορισμένο αριθμό θέσεων σε μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να στρέφονται σε ετήσια προγράμματα. Στην συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών, επιζητούν την επιμόρφωση στην ΕΑΕ σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες ηλικίες που η επιμόρφωση δεν επιζητείται (Μπικιάκης, 2016).

Παράλληλα, μέσα από την έρευνα της Γκουντούλα (2017) η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία διαπίστωσε πως οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ήταν ουδέτερες. Στην έρευνα της πήραν μέρος 352 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία της Ελλάδας. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου. Παρατηρήθηκε πως συμμετέχοντες έχουν ουδέτερες βασικές αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση. Αυτές οι αντιλήψεις επηρεάστηκαν από τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, την επίγνωση του νομικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την κατάρτιση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα σπουδών. Από την άλλη μεριά, το φύλο, ο αριθμός διαγνωσμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η φοίτηση σε δεύτερη σχολή και η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επηρέασαν τις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Ακόμα, οι αντιλήψεις τους παρουσιάστηκαν να είναι μέτρια θετικές για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μέτρια αρνητική στάση για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης (Γκουντούλα, 2017).

Μέσα από την ερευνητική της μελέτη η Τσιωμή (2014) εξετάζει τις στάσεις εκπαιδευτικών Α' βάθμιας εκπαίδευσης γύρω από την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Το δείγμα της αποτελούνταν από 200 γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονταν σε νηπιαγωγεία. Βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο. Σημαντικό εύρημα της μελέτης είναι η αυξανόμενη τάση εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών προώθησης της ένταξης από πλευράς των νηπιαγωγών, αλλά και αρκετά σημαντικές προτεινόμενες αλλαγές για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού της ένταξης. Επίσης, τονίστηκε η συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι θετικοί ως προς την ένταξη οι απόψεις τους όμως φανερώνουν ότι έχουν μια μπερδεμένη εικόνα, ως προς το ρόλο τους και τις αρμοδιότητές τους. Γενικότερα οι περισσότεροι είναι υπέρ της άποψης πως η αποτελεσματική υποστήριξη μέσα στην τάξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τσιωμή, 2014).

Τέλος, αναφορικά με την διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο η Αρβανιτίδου (2018) μελέτησε τις στάσεις 112 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Θεσσαλονίκη και Κιλκίς. Για την έρευνά χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms). Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει θετική η τάση των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση αν και σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται αναφορικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με την αμφιβολία να υπομονεύεται η εξέλιξή τους μέσα από την συνεκπαίδευση. Επίσης επισημάνθηκε πως η συνεκπαίδευση βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους αυτοβελτίωση (Αρβανιτίδου, 2018).

Κεφάλαιο 3^ο: Εμπειρική προσέγγιση

3.1 Γενική περιγραφή έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα Ιουνίου με τέλη Αυγούστου του 2020. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή και η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής αγωγής απέναντι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση στον τομέα αυτόν. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής αγωγής που υπηρετούν σε δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε από τον ερευνητή για τις ανάγκες της έρευνας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους χώρους των σχολείων καθώς επίσης προωθήθηκαν και σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της πλατφόρμας Google form σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων και δομών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων καταχωρήθηκαν και επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

3.2 Επιλογή του δείγματος

Τα δεδομένα της έρευνας αφορούν εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο πληθυσμός αναφοράς είναι δάσκαλοι/ες που υπηρετούν σε δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η επιλογή της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Αττικής έγινε επειδή αποτελεί τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια της χώρας όπου συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός δομών ΕΑΕ, του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατ' επέκταση ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών είτε γενικής είτε Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Συνολικά διανεμήθηκαν 250 ερωτηματολόγια εκ των οποίων επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα 158. Το δείγμα θεωρείται, βάσει της μεθοδολογίας τυχαίας δειγματοληψίας, τυχαίο και αντιπροσωπευτικό.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά σχολεία, ειδικά δημοτικά σχολεία, Κ.Ε.Σ.Υ., τμήματα ένταξης) του νομού Αττικής στο χρονικό διάστημα 15/06/2020 έως 30/08/2020. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς σε έντυπη στις σχολικές μονάδες και δομές και σε ηλεκτρονική μορφή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η συμβολή των συναδέλφων και των διευθυντών/ντριών ήταν ουσιαστική για την έγκαιρη συγκέντρωση και την επιστροφή των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε εκτός διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών και διήρκεσε περίπου 12 με 15 λεπτά. Οι συμμετέχοντες/-ουσες πληροφορήθηκαν

νωρίτερα για την ιδιότητα του ερευνητή και τον σκοπό της παρούσας έρευνας ενώ γινόταν σαφές πως εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Επίσης, οι συμμετέχοντες/-ουσες ενημερώθηκαν για την δυνατότητα κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο επελέγη το ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα). Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε στον βαθμό που επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα (Cohen & Manion, 1997). Ταυτόχρονα εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας, δηλαδή την καταγραφή στάσεων και αντιλήψεων που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν μέσω δευτερογενών δεδομένων, ενώ επιτρέπει την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων αυτών (Βεργίδης, 2008).

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για την παρούσα έρευνα περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις. Κατά την διαδικασία διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου και τη δημιουργία ερωτήσεων αναφορικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τους παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να επιμορφωθούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση λήφθηκαν υπόψη ευρήματα και συμπεράσματα συναφών ερευνών στην βιβλιογραφία. Το ερωτηματολόγιο δομείται σε τέσσερις ενότητες:

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων (Α1-Α9) περιλαμβάνει τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων/-ουσών, και συγκεκριμένα, το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τους τίτλους σπουδών (πέραν του απαιτούμενου πτυχίου για τον διορισμό), την επιμόρφωση (παρακολούθηση σεμιναρίων) στην ΕΑΕ, την οικογενειακή κατάσταση, το εργασιακό καθεστώς (μόνιμοι υπάλληλοι-αναπληρωτές/-τριες), την εκπαιδευτική δομή στην οποία εργάζονται (σχολείο γενικής εκπαίδευσης, ειδικό δημοτικό σχολείο, Τμήμα Ένταξης, παράλληλη στήριξη, Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) καθώς την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό/φιλικό τους περιβάλλον. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων συμπεριελήφθησαν με την έννοια αποτελούν εκείνους τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων (Angravidis & Norwich, 2002). Παράλληλα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, θεωρείται ότι τα άτομα που έχουν λάβει μεταπτυχιακή εκπαίδευση ή έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στο αντικείμενο της ΕΑΕ είναι πιο πιθανό να έχουν μεγαλύτερη «ετοιμότητα» (απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες) να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, ως εκ τούτου, εκτιμάται ότι θα έχουν θετικές στάσεις όσον αφορά τις δυνατότητες εφαρμογής της ΕΑΕ και της συνεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πράξη (Αγαλιώτης, 2007· Παπαναούμ, 2003· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007· Υφαντή & Καρατζής, 2007). Επίσης, θεωρείται ότι τα άτομα που έχουν προσωπική εμπειρία (στο περιβάλλον τους) με άτομα με αναπηρία είναι

πιθανό να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα ενδογενή και αλτρουιστικά κίνητρα για την ενασχόλησή τους με την ΕΑΕ (Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2010).

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων (B1-B21) περιλαμβάνει προτάσεις, οι οποίες βαθμολογούνται με πενταβάθμια κλίμακα Likert από ένα έως πέντε (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα), προκειμένου να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νομικό πλαίσιο της ΕΑΕ, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, την συνεκπαίδευση, την συμπερίληψη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τους λόγους για τους οποίους η συνεκπαίδευση μπορεί να είναι ή όχι εφικτή, την φοίτηση των παιδιών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία και τη χρηματοδότηση της ΕΑΕ από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παραπάνω άξονες σχετίζονται με όσα αναπτύχθηκαν στα κεφάλαια 1 και 2 του θεωρητικού μέρους της εργασίας (Ενδεικτικά αναφέρονται Αρβανιτίδου, 2018· Σταυρόπουλος, 2018· Γκουντούλα, 2017· Μπικιάκης, 2016· Bossaert et al., 2015· Τσιωμή, 2014· Kearney, 2009 κά). Η συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων αποτυπώνει τις στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την ΕΑΕ, η αποτύπωση των οποίων αποτελεί κεντρικό ερευνητικό στόχο της παρούσας μελέτης.

Η τρίτη ομάδα (Γ1-Γ18) αναφέρεται στα κίνητρα που είναι δυνατό να επηρεάζουν τις επιλογές των ατόμων να πραγματοποιήσουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑΕ, η διερεύνηση των οποίων αποτελεί τον δεύτερο βασικό ερευνητικό στόχο της μελέτης. Οι συμμετέχοντες/-ουσες καλούνται να συμπληρώσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, (που λαμβάνει τιμές από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ) σε ποιον βαθμό καθένας από τους λόγους που παρατίθενται επηρέασε (ή θα επηρέαζε) την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που αφορά τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος (ενδεικτικά αναφέρονται Δούρη, 2019· Σταυρόπουλος, 2018· Μπικιάκης, 2016· Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2010· Muller et al., 2009· Moran et al., 2001· Kyriacou & Coulthard, 2000 κλπ) οι λόγοι/τα κίνητρα μπορεί να είναι αλτρουιστικά/ ενδογενή και εξωτερικά. Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνονται ως λόγοι-κίνητρα η επαγγελματική και η μισθολογική εξέλιξη, η αναβάθμιση των επιστημονικών γνώσεων, η εξεύρεση μιας θέσης εργασίας, η ευκαιρία για ακαδημαϊκή καριέρα, η προσωπική ανάπτυξη, η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, η καλλιέργεια νέων πεδίων και προοπτικών, το ελαστικό ωράριο διδασκαλίας, η ποιότητα του προγράμματος σπουδών, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ΕΑΕ, η διεκδίκηση μόνιμου διορισμού, η βελτίωση θέσης κατάταξης στους πίνακες διορισμού, το κόστος και η φήμη του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Στη συνέχεια (Γ19) καλούνται να απαντήσουν πόσο ικανοποιημένοι είναι από την παροχή της ΕΑΕ στην χώρα μας και να ιεραρχήσουν με σειρά σημαντικότητας (1=το πιο σημαντικό), την εκπαίδευση-επιμόρφωση στην ΕΑΕ, τη διάθεση πόρων, τη δημιουργία ειδικών δομών και την

παράλληλη στήριξη ανάλογα με το πόσο θεωρούν πως θα συνέβαλαν τα παραπάνω στη βελτίωση της ΕΑΕ στη χώρα μας.

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων (Δ1-Δ10) περιλαμβάνει προτάσεις που καταγράφουν στάσεις και αντιλήψεις για την ΕΑΕ και το επίπεδο της κατάρτισης στον τομέα αυτόν, στις οποίες οι ερωτώμενοι/ερωτώμενες καλούνται να δηλώσουν σε ποιον βαθμό συμφωνούν (είναι ικανοποιημένοι)- με τη χρήση κλίμακας πέντε βαθμίδων (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα)- με το περιεχόμενο τους που αναφέρεται στο επίπεδο των γνώσεων που απέκτησαν από το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, την ανάγκη επιμόρφωσης, την αναγκαιότητα παροχής ευκαιριών συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών στην Ελλάδα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες στην ΕΑΕ, την συμβολή των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στην επαγγελματική εξέλιξη, το ενδιαφέρον για ζητήματα της ΕΑΕ, τη χρησιμότητα των γνώσεων σε τομείς της ΕΑΕ και την εφαρμογή τους στην γενική εκπαίδευση καθώς και στο κόστος των μεταπτυχιακών προγραμμάτων αναφορικά με τις ωφέλειες που προσφέρουν. Οι παραπάνω ερωτήσεις επιλέχθηκαν προκειμένου να καταγραφούν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά την παρεχόμενη σε προπτυχιακό επίπεδο εκπαίδευση, με την υπόθεση ότι αυτή θεωρείται ότι είναι ανεπαρκής (Δουρή, 2019) και την επιμόρφωση και την εξειδίκευσή τους σε τομείς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε ένα εισαγωγικό σημείωμα προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες. Στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στην ιδιότητα και την ταυτότητα του ερευνητή, το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, τον σκοπό της και σε ποιους απευθύνεται. Στο σημείωμα αυτό επισημαίνεται η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η δυνατότητα κοινοποίησης των αποτελεσμάτων μετά την ολοκλήρωση της μελέτης.

3.4 Μεθοδολογική προσέγγιση

Αρχικά, με τη χρήση πινάκων γίνεται η παρουσίαση και αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπου δίνονται οι κατανομές των συχνοτήτων στις απαντήσεις των ερωτώμενων και τα περιγραφικά μέτρα. Στη συνέχεια, πραγματοποιούνται έλεγχοι συσχέτισης προκειμένου να εξεταστεί ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ΕΑΕ και τη ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στον τομέα αυτό. Οι έλεγχοι συσχέτισης πραγματοποιήθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman rho (και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έως 5%).

3.5 Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνα αναπτύσσεται σε δύο βασικούς άξονες. Ο **πρώτος άξονας** αφορά την καταγραφή και διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρεχόμενη ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη και τις αδυναμίες που παρουσιάζει η ΕΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τον ρόλο των υποστηρικτικών δομών, τις δυνατότητες για συνεκπαίδευση και συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στον χώρο της ΕΑΕ. Ο **δεύτερος άξονας** αφορά τη ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ, δηλαδή στην αποτύπωση και διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τα άτομα στην επιλογή τους να εξειδικευτούν σε θέματα ΕΑΕ.

Η αύξηση της ζήτησης και η ταυτόχρονη αύξηση της προσφοράς μεταπτυχιακών προγραμμάτων, η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών στην ΕΑΕ από το Υπουργείο και οι ενέργειες/πολιτικές που εφαρμόζονται για την κάλυψη των κενών και τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, καθώς και η απαίτηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού αλλά αντίθετα η εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν τις παραδοχές στις οποίες στηρίζεται η παρούσα έρευνα.

Επομένως, **στόχοι** της έρευνας είναι **πρώτον** η καταγραφή και η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής αγωγής απέναντι στην ΕΑΕ, **δεύτερον** ο προσδιορισμός των παραγόντων που ερμηνεύουν την επιλογή ή την πρόθεση των εκπαιδευτικών για εξειδίκευση (μεταπτυχιακή εκπαίδευση ή/και επιμόρφωση) στον τομέα της ΕΑΕ. Ειδικότερα η παρούσα μελέτη βασίζεται στις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

H1: Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην ΕΑΕ κι στην αναγκαιότητα επέκτασής της για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

H2: Η ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ βασίζεται πρωτίστως στα αλτρουιστικά κι ενδογενή (εσωτερικά) κίνητρα και δευτερευόντως σε εξωτερικά κίνητρα. Τα εξωτερικά κίνητρα επηρεάζουν περισσότερο το μη μόνιμο προσωπικό.

H3: Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι έχουν ελλείψεις στη βασική τους εκπαίδευση όσον αφορά την ΕΑΕ και αντίστοιχα εξάρουν τη σημασία της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, όχι μόνον για την κάλυψη των απαιτήσεων στην ΕΑΕ, αλλά και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη γενική εκπαίδευση.

H4: Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ΕΑΕ, λόγω της έλλειψης κατάρτισης του προσωπικού και της υποχρηματοδότησης.

Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα συμμετείχαν **158 εκπαιδευτικοί** που υπηρετούν σε δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων συχνοτήτων και όπου κρίνεται σκόπιμο δίνονται οι μέσες τιμές και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των ερωτώμενων.

Από το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας 47 ήταν **άνδρες** (29.7%) και 111 **γυναίκες** (70.3%). Το 32.9% των συμμετεχόντων ανήκουν στην **ηλικιακή ομάδα** 22-30 ετών, το 38% έχει ηλικία από 31 έως 40 ετών, το 11.4% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και το 17.7% εντάσσεται στην ηλικιακή κατηγορία 51-60 ετών (Πίνακας 4.1.1).

Πίνακας 4.1.1. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία		
Ηλικιακές ομάδες	Συχνότητα	Ποσοστό
22-30 ετών	52	32,9
31-40 ετών	60	38,0
41-50 ετών	18	11,4
51-60 ετών	28	17,7
Σύνολο (N)	158	100,0

Αναφορικά με τα **έτη προϋπηρεσίας** το 45.6% έχει 0-5 έτη, το 22.2% δήλωσε 6-10 έτη προϋπηρεσίας, το 13.3% έχει 11-20 έτη, το 12% των ερωτώμενων σημείωσε 21-30 έτη και μόλις το 3% δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία άνω των 30 ετών (Πίνακας 4.1.2).

Πίνακας 4.1.2. Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την προϋπηρεσία		
Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5 έτη	72	45,6
6-10 έτη	35	22,2
11-20 έτη	21	13,3
21-30 έτη	19	12,0
30 έτη και άνω	11	7,0
Σύνολο (N)	158	100,0

Σχετικά με το **μορφωτικό επίπεδο**, που αναφέρεται στους τίτλους σπουδών επιπλέον των απαραίτητων για τον διορισμό, το 51.9% (82 άτομα) διαθέτουν ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ το 10.8% είναι κάτοχοι και δεύτερου μεταπτυχιακού διπλώματος και το 1.3% των ερωτώμενων έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Οι ερωτώμενοι/ες σε ποσοστό 8.8% (13 άτομα) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι., ενώ το 27.8% (44 άτομα) δεν διαθέτει τίτλο σπουδών πέρα του πρώτου βασικού πτυχίου (Πίνακας 4.1.3). Αναφορικά με τους επιπλέον τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων, οι 103

(90%) δήλωσαν πως οι επιπλέον σπουδές τους **σχετίζονται με τομείς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης** και αντίστοιχα μόλις το 10% (11 άτομα) διαθέτει τίτλους σπουδών τους δεν αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Πίνακας 4.1.3. Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το μορφωτικό επίπεδο		
Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό
2ο Πτυχίο Α.Ε.Ι	13	8,2
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	82	51,9
2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	17	10,8
Διδακτορικό Δίπλωμα	2	1,3
Τίποτα από τα παραπάνω	44	27,8
<i>Σύνολο (N)</i>	<i>158</i>	<i>100,0</i>

Επιπρόσθετα, το 49.4% (78 άτομα) των ερωτώμενων του δείγματος ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει **επιμορφωτικά σεμινάρια** σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και το 50.6% (80 άτομα) δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα Ε.Α.Ε.. Παρακάτω παρατίθεται ο Πίνακας 4.1.4, που αφορά την κατανομή των συμμετεχόντων/-ουσών που έχουν επιμορφωθεί σε τομείς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως προς το επιμορφωτικό πρόγραμμα που είχαν επιλέξει να παρακολουθήσουν. Η πλειονότητα σε ποσοστό 49.4% (78 άτομα) δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο που να αφορά την Ε.Α.Ε., το 31% (49 άτομα) έχει παρακολουθήσει την Ετήσια Εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε. (700 ώρες) που διοργανώνει το *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, το 6.3% (10 άτομα) των ερωτώμενων έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του *Πανεπιστημίου Αιγαίου* (420 ώρες). Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ε.Α.Ε. από το *Ευγενίδειο Ίδρυμα* έχει παρακολουθήσει το 4.4% (7 άτομα), και ίδιο ποσοστό (4.4%) έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο «*Αντιμετωπίζοντας δυσκολίες*» με φορέα διοργάνωσης το *Διεπιστημονικό Κέντρο Ηπείρου*. Τέλος, το 2.5% (2 άτομα) έχει επιμορφωθεί στην Ε.Α.Ε. και Τ.Π.Ε. από τον *Δημόκριτο* (200 ώρες) και το 1.9% (3) έχει επιμορφωθεί στις αναπτυξιακές διαταραχές στο σχετικό πρόγραμμα του *Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*.

Πίνακας 4.1.4. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ΕΑΕ		
Τίτλος προγράμματος-ώρες-φορέας διοργάνωσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Ετήσια Εξειδίκευση στην ΕΑΕ -700 ώρες - ΕΚΠΑ	49	31,0
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - 420 ώρες - Πανεπιστήμιο Αιγαίου	10	6,3
Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στην ΕΑΕ - Ευγενίδειο Ίδρυμα	7	4,4
ΕΑΕ και ΤΠΕ - 200 ώρες - Δημόκριτος	4	2,5
Αντιμετωπίζοντας δυσκολίες -700 ώρες- Διεπιστημονικό κέντρο Ηπείρου	7	4,4
Αναπτυξιακές διαταραχές -700 ώρες- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	3	1,9
Δεν έχω παρακολουθήσει επιμόρφωση	78	49,4
Σύνολο	158	100,0

Όσον αφορά την **οικογενειακή κατάσταση** των συμμετεχόντων/-ουσών, το 60.8% (96 άτομα) είναι άγαμοι, το 35.4% (56 άτομα) είναι έγγαμοι ή σε συμβίωση και το 3.8% (6 άτομα) είναι διαζευγμένοι ή χήροι (Πίνακας 4.1.5). Στην ερώτηση αν έχουν παιδιά και πόσα το 69% (109 άτομα) απάντησαν πως δεν έχουν παιδιά, το 8.9% (14) ένα παιδί, το 18.4% (29) δύο παιδιά, το 2.5% (4) τρία και το 1.3% (2) απάντησαν πως έχουν πέντε παιδιά (Πίνακας 4.1.6).

Πίνακας 4.1.5. Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση		
Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό
Άγαμος/η	96	60,8
Έγγαμος/η	56	35,4
Διαζευγμένος	6	3,8
Σύνολο	158	100,0

Πίνακας 4.1.6. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των τέκνων.		
Αριθμός παιδιών	Συχνότητα	Ποσοστό
Χωρίς παιδιά	109	69,0
1 παιδί	14	8,9
2 παιδιά	29	18,4
3 παιδιά	4	2,5
5 παιδιά	2	1,3
Σύνολο	158	100,0

Στην έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα) αναφορικά με το **εργασιακό καθεστώς** των ερωτώμενων το 36.1% (57 άτομα) εργάζεται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 63.9% (101) εργάζεται ως αναπληρωτές ορισμένου χρόνου.

Σχετικά με τις **δομές στις οποίες εργάζονται** οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ποσοστό 51.9% (82 άτομα) διδάσκει σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης, το 5.7% (9 άτομα) υπηρετεί σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο, το 12% (19 άτομα) σε τμήματα ένταξης, το 29.1% (46 άτομα) παρέχει

υποστηρικτική βοήθεια μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης και το 1.3% (2 άτομα) υπηρετεί σε Κ.Ε.Σ.Υ. (Πίνακας 4.1.7).

Δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Τμήμα(τα) γενικής εκπαίδευσης	82	51,9
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	9	5,7
Τμήμα(τα) Ένταξης	19	12,0
Παράλληλη στήριξη	46	29,1
Κ.Ε.Σ.Υ.	2	1,3
<i>Σύνολο</i>	<i>158</i>	<i>100,0</i>

Τέλος, όσον αφορά στην ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα) σχετικά με την ύπαρξη ατόμου/ατόμων με αναπηρία στο οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων/-ουσών, το 29.7% (47 άτομα) δήλωσε ότι έχει άτομο κάποιο με αναπηρία και το 69.6% (110 άτομα) πως δεν έχει άτομο με αναπηρία στον κύκλο του.

4.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert, σε ποιον βαθμό συμφωνούν σε καθεμία από τις προτάσεις που τους δίνονται και αφορούν διάφορες αντιλήψεις με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Αρχικά, στην πρόταση «*ότι είναι σημαντική η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ισχύον νομικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*», οι ερωτώμενοι/ες συμφωνούν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό με ποσοστό 91.1% (144 άτομα), ενώ το 5.1% (8 άτομα) απάντησε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 3.8% (6 άτομα) διαφωνεί με την συγκεκριμένη πρόταση.

Αντίστοιχα, οι ερωτώμενοι/ες σε ποσοστό 85,5% (135 άτομα) εκτιμούν ότι «*η διδασκαλία σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο απαιτητική σε σχέση με τη διδασκαλία τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών*» και μόλις το 10.1% (16 άτομα) δήλωσαν ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 4.4% (7 άτομα) δήλωσαν πως μάλλον διαφωνούν. Επίσης, σε πολύ υψηλό ποσοστό (82,3%) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι «*οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τον δάσκαλο/την δασκάλα γενικής εκπαίδευσης*». Από την άλλη πλευρά, το 8.9% (14) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 8.8% (14) δήλωσε πως διαφωνεί αρκετά.

Σε κάθε περίπτωση, το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων (93,1%) συμφωνεί με την άποψη πως «ο/η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής οφείλει να έχει γνώσεις σε θέματα Ε.Α.Ε. προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε («γενικές») τάξεις που υπάρχουν μαθητές/μαθητρίες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το 4.4% (7 άτομα) διατηρεί ουδέτερη στάση και μόλις το 2.6% (4 άτομα) διαφωνεί με την άποψη αυτή. Αντίθετα, οι ερωτώμενοι/-ες διαφωνούν ότι «ένας/μια εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να έχει γνώσεις σε θέματα Ε.Α.Ε. εφόσον διδάσκει σε «γενική» τάξη», σε ποσοστό 91.8% (145 άτομα). Σε ποσοστό 3.2% (5 άτομα) δείχνουν ουδέτεροι απέναντι στην άποψη αυτή, ενώ το 5.1% (8 άτομα) συμφωνούν με την συγκεκριμένη άποψη.

Ξεκάθαρα τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος όσον αφορά την άποψη ότι «στο γενικό σχολείο θα πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/μαθητριών, ακόμη και εκείνων με αναπηρίες», όπως επίσης ότι «στο γενικό σχολείο θα πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/μαθητριών ακόμη και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» όπου το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων συμφωνεί σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, σε ποσοστό 77.9% (123 άτομα) και 77.2% (122 άτομα), αντίστοιχα.

Στην άποψη η οποία σχετίζεται με τη δυσκολία στο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια σχολική αίθουσα που συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 41.1% (65 άτομα) συμφωνεί αρκετά, το 27.2% (43 άτομα) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί σε αντίθεση με το 31.7% (50 άτομα) που διαφωνεί με την συγκεκριμένη πρόταση. Από την άλλη πλευρά, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων 89.2% (141 άτομα) συμφωνεί σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό ότι «η συμπερίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αναπηρία».

Την άποψη ότι «ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να δείξει περισσότερη προσοχή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές σε μία τάξη συνεκπαίδευσης», υιοθετεί το 61.4% (97 άτομα) συμφωνεί αρκετά, με το 20.9% (33 άτομα) να τηρεί ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί), ενώ το 17.7% (28 άτομα) δήλωσε πως διαφωνεί αρκετά (Πίνακας 4.2.1).

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (4.1.1.) η μέση τιμή των απαντήσεων των ερωτώμενων είναι μεγαλύτερη του 4 (συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) με αντίστοιχα σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση γεγονός που υποδεικνύει ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική όσον αφορά τη σημασία της ενημέρωσης/πληροφόρησης και της κατάρτισης σε θέματα ΕΑΕ, τις απαιτήσεις της συνδιδασκαλίας στις περιπτώσεις τάξεων με μικτό μαθητικό πληθυσμό, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων για συνεκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών και τις επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Λιγότερο ξεκάθαρα φαίνεται ότι είναι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις δυσκολίες στη διδακτική πράξη λόγω της συνεκπαίδευσης (π.χ. τήρηση πειθαρχίας ή διακριτικής αντιμετώπισης των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), όπου η μέση τιμή είναι κοντά στο (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ), το οποίο ακριβώς δείχνει την

επιφυλακτικότητά τους ότι η συνεκπαίδευση δημιουργεί περισσότερες δυσκολίες, λαμβάνοντας υπόψη ενδεχομένως τις ωφέλειες. Να σημειωθεί τέλος ότι η πρόταση που αφορά στη αξιοποίηση των γνώσεων για θέματα ειδικής αγωγής ακόμα και στις τάξεις με γενικό μαθητικό πληθυσμό, έχει μέση τιμή 1,4 (τυπική απόκλιση=0,9) επειδή είναι διατυπωμένη με αρνητικό περιεχόμενο. Δηλαδή η τιμή εκφράζει αντίστροφα ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι οι γνώσεις είναι απαραίτητες ανεξάρτητα από το εάν η διδασκαλία απευθύνεται σε τυπικά αναπτυσσόμενους/ες μαθητές και μαθήτριες.

Πίνακας 4.2.1 1.Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Ε.Α.Ε.

Απόψεις σχετικά με την ΕΑΕ	Βαθμός συμφωνίας					Μ.Ο.- (τυπική απόκλιση)
	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
1.Είναι σημαντικό να ενημερώνομαι σχετικά με το ισχύον νομικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.	2.5% (4)	1.3% (2)	5.1% (8)	27.8% (44)	63.3% (100)	4.48 (0.8)
2.Η διδασκαλία σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο απαιτητική σε σχέση με τη διδασκαλία τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.	0% (0)	4.4% (7)	10.1% (16)	34.2% (54)	51.3% (81)	4.3 (0.8)
3.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τον δάσκαλο/την δασκάλα γενικής εκπαίδευσης.	2.5% (4)	6.3% (10)	8.9% (14)	34.8% (55)	47.5% (75)	4.18 (1)
4.Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής οφείλει να έχει γνώσεις σε θέματα Ε.Α.Ε. προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε («γενικές») τάξεις που υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1.3% (2)	1.3% (2)	4.4% (7)	22.2% (35)	70.9% (112)	4.6 (0.7)
5.Ένας εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να έχει γνώσεις σε θέματα Ε.Α.Ε. εφόσον διδάσκει σε «γενική» τάξη.	74.1% (117)	17.7% (28)	3.2% (5)	1.3% (2)	3.8% (6)	1.4* (0.9)
6.Στο γενικό σχολείο θα πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/μαθητριών, ακόμη και εκείνων με αναπηρίες.	4.4% (7)	3.8% (6)	13.9% (22)	41.8% (66)	36.1% (57)	4.1 (1)
7.Στο γενικό σχολείο θα πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/μαθητριών ακόμη και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	2.5% (4)	3.2% (5)	17.1% (27)	39.9% (63)	37.3% (59)	4.06 (0.9)
8.Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια σχολική αίθουσα που συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	7.6% (12)	24.1% (38)	27.2% (43)	33.5% (53)	7.6% (12)	3.09 (1)
9.Η συμπερίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αναπηρία.	0% (0)	3.8% (6)	7% (11)	44.9% (71)	44.3% (70)	4.3 (0.7)
10.Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να δείξει περισσότερη προσοχή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές σε μία τάξη συνεκπαίδευσης.	6.3% (10)	11.4% (18)	20,9% (33)	43.7% (69)	17.7% (28)	3.5 (1.1)

* Η πρόταση εκφράζει αρνητική στάση, ενώ οι υπόλοιπες εκφράζουν θετικές στάσεις

Συνεχίζοντας, σε ό,τι αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συνεκπαίδευσης και τους παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι «η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση που οδηγεί τους μαθητές/μαθήτριες να υλοποιήσουν κοινούς διδακτικούς στόχους σε ετερογενείς τάξεις αποδεχόμενους/ες τη διαφορετικότητά τους», αφού η πλειονότητα του δείγματος, σε ποσοστό 91.7% (145 άτομα) συμφωνεί σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, στην πρόταση που σημειώνεται πως «η συνεκπαίδευση είναι εφικτή όταν γίνει κατάλληλη παιδαγωγική κατανομή του μαθητικού δυναμικού της τάξης (π.χ. αριθμός μαθητών/τριων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο ίδιο τμήμα)», το 77.8% (123 άτομα) συμφωνεί αρκετά, το 10.8% (17 άτομα) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 11.4% (18) δήλωσε πως διαφωνεί.

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος σε ποσοστό 86.1% (136 άτομα) συμφωνεί σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, ότι «η συνεκπαίδευση μπορεί να έχει απόλυτη επιτυχία όταν υπάρχει συνδιδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός/παράλληλη στήριξη στην τάξη)» και μόλις το 4.5% (7 άτομα) διαφωνεί.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν προβληματισμένοι σε σχέση με το ότι «η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση για τον σκοπό αυτό». Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 29.7% (47 άτομα) δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 27.2% (43 άτομα) μάλλον συμφωνεί, το 25.3% (40 άτομα) δήλωσε ότι μάλλον διαφωνεί, το 10.1% συμφωνεί απόλυτα ενώ το 7.6% (12 άτομα) διαφωνεί απόλυτα.

Επίσης, η πλειονότητα του δείγματος δείχνει να μην θεωρεί ότι «η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή οι γονείς και κηδεμόνες είναι αρνητικοί/δεν το αποδέχονται», καθώς το 45.6% (72 άτομα) διαφωνεί, το 28.5% (45 άτομα) δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 26% (41 άτομα) συμφωνεί με την συγκεκριμένη άποψη. Αντίστοιχα, τοποθετούνται όσον αφορά την εκτίμησή τους για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στη συνεκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την άποψη ότι «η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή, επειδή η κοινωνία δεν αποδέχεται την ετερότητα», το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος 50.6% (80 άτομα) δηλώνει πως διαφωνεί, το 24.7% (39) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 24.7% (39) συμφωνεί με αυτή την άποψη.

Η έλλειψη/απουσία κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών, φαίνεται ότι για την πλειονότητα του δείγματος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στην άποψη πως «η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για τον σκοπό αυτό», η πλειοψηφία του δείγματος 50% (79 άτομα) δηλώνει πως συμφωνεί, το 25.3% (40 άτομα) ούτε συμφωνεί ούτε

διαφωνεί, ενώ περίπου ένας στους τέσσερις (24.7%) διαφωνεί. Σε σχέση με τον ρόλο των στερεοτύπων, με το 50.6% (80 άτομα) διαφωνούν ότι «η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να είναι εφικτή επειδή υπάρχουν κοινωνικά στερεότυπα», το 31.6% (50 άτομα) συμφωνεί, ενώ το 17.7% (28 άτομα) δηλώνει πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 46.8% (74 άτομα) πως «η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι μαθητές/τριες», αλλά σε ποσοστό 33.6% (53 άτομα) διαφωνούν και σε ποσοστό 19.6% (31 άτομα) τηρούν ουδέτερη στάση. Από την άλλη πλευρά, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος 77.9% (123 άτομα) διαφωνεί, το 12.7% (20 άτομα) είναι ουδέτεροι και το 9.5% (15 άτομα) συμφωνεί ότι «οι μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ανεξαρτέτως θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία».

Τέλος, σε πολύ υψηλό ποσοστό (78.5%) οι ερωτώμενοι και οι ερωτώμενες αναγνωρίζουν πως «στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ΕΑΕ εμφανίζει σημαντική υποχρηματοδότηση», και μόλις το 6.9% (11 άτομα) δηλώνει πως διαφωνεί (Πίνακας 4.2.2).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και σύμφωνα με τη μέση τιμή των απαντήσεων των ερωτώμενων (βλ. πίνακα 4.2.2.) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στην συνεκπαίδευση και στα οφέλη της, αλλά και στη σημασία του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Ανάμεσα στους παράγοντες που θεωρούν ότι λειτουργούν αρνητικά στην εφαρμογή της είναι κυρίως η υποχρηματοδότηση και η ανεπάρκεια κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και λιγότερο η ύπαρξη προκαταλήψεων. Φαίνεται ωστόσο ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν ειδικής μέριμνας καθώς θεωρούν ότι δεν είναι δυνατή η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση και ότι προφανώς απαιτείται η φοίτησή τους να γίνεται σε ειδικές δομές που να ανταποκρίνονται πληρέστερα στις ανάγκες τους.

Πίνακας 4.2.2. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Ε.Α.Ε.

Απόψεις σχετικά με την ΕΑΕ	Βαθμός συμφωνίας					
	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Μ.Ο.- (τυπική απόκλιση)
11. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση που οδηγεί τους μαθητές/-τριες να υλοποιήσουν κοινούς διδακτικούς στόχους σε ετερογενείς τάξεις αποδεχόμενους/ες τη διαφορετικότητά τους.	0% (0)	0.6% (1)	7.6% (12)	48.7% (77)	43% (68)	4.3 (0.6)
12. Η συνεκπαίδευση είναι εφικτή όταν γίνει κατάλληλη παιδαγωγική κατανομή του μαθητικού δυναμικού της τάξης (π.χ. αριθμός μαθητών/τριων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο ίδιο τμήμα).	3.8% (6)	7.6% (12)	10.8% (17)	32.9% (52)	44.9% (71)	4.08 (1.09)
13. Η συνεκπαίδευση μπορεί να έχει απόλυτη επιτυχία όταν υπάρχει συνδιδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός/παράλληλη στήριξη στην τάξη).	3.2% (5)	1.3% (2)	9.5% (15)	30.4% (48)	55.7% (88)	4.3 (0.9)
14. Η συνεκπαίδευση μαθητών/-τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση για τον σκοπό αυτό.	7.6% (12)	25.3% (40)	29.7% (47)	27.2% (43)	10.1% (16)	3.07 (1.1)
15. Η συνεκπαίδευση μαθητών/-τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή οι γονείς και κηδεμόνες είναι αρνητικοί/δεν το αποδέχονται.	11.4% (18)	34.2% (54)	28.5% (45)	17.1% (27)	8.9% (14)	2.78 (1.1)
16. Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή, επειδή η κοινωνία δεν αποδέχεται την ετερότητα.	13.9% (22)	36.7% (58)	24.7% (39)	17.7% (28)	7% (11)	2.67 (1.1)
17. Η συνεκπαίδευση μαθητών/-τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για τον σκοπό αυτό.	5.7% (9)	19% (30)	25.3% (40)	39.2% (62)	10.8% (17)	3.30 (1)
18. Η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να είναι εφικτή επειδή υπάρχουν κοινωνικά στερεότυπα.	10.1% (16)	40.5% (64)	17.7% (28)	25.9% (41)	5.7% (9)	2.77 (1.1)
19. Η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι μαθητές/-τριες.	13.3% (21)	20.3% (32)	19.6% (31)	29.7% (47)	17.1% (27)	3.17 (1.3)
20. Οι μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ανεξαιρέτως θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	53.2% (84)	24.7% (39)	12.7% (20)	4.4% (7)	5.1% (8)	1.8 (1.1)
21. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ΕΑΕ εμφανίζει σημαντική υποχρηματοδότηση.	2.5% (4)	4.4% (7)	14.6% (23)	50% (79)	28.5% (45)	3.9 (0.9)

Ο δεύτερος άξονας πάνω στον οποίο βασίζεται η έρευνα, αναφέρεται στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα επιλογής μεταπτυχιακών προγραμμάτων για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert, οι ερωτώμενοι/ερωτώμενες κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιον βαθμό επηρεάστηκαν ή θα επηρεάζονταν από συγκεκριμένους λόγους, προκειμένου να αποφασίσουν να επιλέξουν να

παρακολουθήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που να αφορά τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα **εξωτερικά κίνητρα**, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (4.3.1.) κυρίως η επαγγελματική εξέλιξη, θεωρείται ως κίνητρο από την πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 70.2% (111 άτομα). Ακολουθούν η προσδοκία της εξεύρεσης εργασίας με το 70.9% (112 άτομα) να δηλώνει ότι επηρεάστηκε σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό και η βελτίωση της θέσης στους πίνακες κατάταξης, όπου τα ποσοστά εκείνων που δήλωσαν ότι τους επηρεάζει (σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό) η προσδοκία ότι με την απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου θα βελτιώσουν τη θέση τους στους πίνακες, ανέρχεται στο 65.8% (104 άτομα). Η θετική επίπτωση στη μισθολογική εξέλιξη που ασκεί μεγάλη επιρροή στο 53.8% (85 άτομα), ενώ η ευκαιρία διεκδίκησης μόνιμου διορισμού, αποτελεί κίνητρο σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό για το 52.5% (83 άτομα).

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συνάδελφοι είναι δυνατό έχουν μεταπτυχιακό στην Ε.Α.Ε. (ανταγωνισμός) φαίνεται να επηρεάζει λίγο έως καθόλου το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος 42.5% (67 άτομα). Επίσης, το γεγονός ότι η συνέχιση των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκή καριέρα, βρέθηκε ότι επηρεάζει λίγο έως καθόλου το 47.5% (75 άτομα). Τέλος, προκύπτει ότι ούτε η δυνατότητα του ελαστικού ωραρίου διδασκαλίας αποτελεί τόσο σημαντικό κίνητρο για την πλειονότητα του δείγματος (67.1%).

Σύμφωνα με τη μέση τιμή και την κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων, φαίνεται ότι περισσότερο τα **εσωτερικά κίνητρα** επηρεάζουν την επιλογή παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην ΕΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, η αναβάθμιση των επιστημονικών γνώσεων, αποτελεί κίνητρο σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό για το 91.1% (144 άτομα), ενώ η προσωπική ανάπτυξη για το 89.9% (112 άτομα), αντίστοιχα. Επίσης, σε πολύ υψηλά ποσοστά (87.4%) αξιολογούν την ανάγκη της προσφοράς σε παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και την ευαισθητοποίηση για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (85.5%). Πολύ σημαντικό κίνητρο αποτελεί για την πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 78.4% (124 άτομα) η σύνδεση θεωρίας και πράξης, που μπορεί να εξασφαλίσει η μεταπτυχιακή εκπαίδευση, όπως σημαντική σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό είναι και η καλλιέργεια νέων πεδίων και προοπτικών στο βασικό τίτλο σπουδών για το 74% (117 άτομα). Από απαντήσεις των ερωτώμενων διαπιστώνεται ότι για το σύνολο των εσωτερικών κινήτρων η μέση τιμή υπερβαίνει το 4 (συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα), δηλαδή υψηλότερη από τις αντίστοιχες μέσες τιμές αναφορικά με τα εξωτερικά κίνητρα.

Σχετικά με τα κίνητρα που συνδέονται με την ποιότητα και το κόστος των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, φαίνεται ότι ασκούν μικρότερη αλλά σημαντική επιρροή στις προθέσεις των ατόμων, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος. Για το 57.6% (91 άτομα) η ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών λειτουργεί ως παράγοντας για την πραγματοποίηση

μεταπτυχιακού προγράμματος σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 27.2% (43 άτομα) επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό και το 15.2% (24 άτομα) επηρεάζεται από λίγο έως καθόλου. Αντίστοιχα, το κόστος (δίδακτρα) παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το 47.5% (75 άτομα), με το 31% (49 άτομα) να δηλώνει πως επηρεάζεται μέτρια και το 17.1% (27 άτομα) ότι δεν επηρεάζεται καθόλου. Επιπλέον, η φήμη του ιδρύματος το οποίο παρέχει το πρόγραμμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το 46.2% (73 άτομα), μέτρια επηρεάζει το 36.7% (58 άτομα) και λίγο έως καθόλου το 17.1% (27 άτομα).

Κλείνοντας, στην ερώτηση πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την παροχή Ε.Α.Ε. στη χώρα μας, το 51.9% (82) ανέφεραν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 36.1% (57) μέτρια και το 12% (19) δήλωσαν πολύ (Πίνακας 4.3.1).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρωθούνται κυρίως από αλτρουιστικά και ενδογενή (εσωτερικά κίνητρα), δηλαδή από την ανάγκη τους να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιωθούν ως επαγγελματίες και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών χωρίς διακρίσεις (με ίσες ευκαιρίες). Τα εξωτερικά κίνητρα που παρακινούν τα άτομα φαίνεται ότι είναι κυρίως η επαγγελματική εξασφάλιση και ανέλιξη. Η ποιότητα των προγραμμάτων και το κόστος αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επίσης. Σε κάθε περίπτωση όμως φαίνεται και η επιφυλακτικότητα σε σχέση την παροχή της ΕΑΕ στη χώρας καθώς σε πολύ μικρό ποσοστό δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες.

Πίνακας 4.3.1.Κατανομή συμμετεχόντων ως προς τα κίνητρα παρακολούθησης ενός ΜΠΣ σχετικά με την Ε.Α.Ε.

Κίνητρα ζήτησης μεταπτυχιακής εκπαίδευσης σχετικά με την ΕΑΕ		Βαθμός συμφωνίας					
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Ο. (Τ.Α.)
Εξωτερικά Κίνητρα	Επαγγελματική εξέλιξη	7% (11)	6.3% (10)	16.5% (26)	38.6% (61)	31.6% (50)	3.8 (0.9)
	Εύρεση μιας θέσης εργασίας	12% (19)	5.7% (9)	11.4% (18)	36.1% (57)	34.8% (55)	3.7 (1.3)
	Βελτίωση θέση στους πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών	22.2% (35)	4.4% (7)	7.6% (12)	22.8% (36)	43% (68)	3.6 (1.5)
	Μισθολογική εξέλιξη	9.5% (15)	11.4% (18)	25.5% (40)	35.4% (56)	18.4% (29)	3.4 (1.1)
	Διεκδίκηση μόνιμου διορισμού	24.7% (39)	8.9% (14)	13.9% (22)	25.3% (40)	27.2% (43)	3.2 (1.5)
	Το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συνάδελφοι έχουν μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	22.2% (35)	20.3% (32)	21.5% (34)	24.1% (38)	12% (19)	2.8 (1.3)
	Ευκαιρία για ακαδημαϊκή καριέρα	22.2% (35)	25.3% (40)	26.6% (42)	15.2% (24)	10.8% (17)	2.6 (1.2)
	Ελαστικό ωράριο διδασκαλίας των ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία	45.6% (72)	21.5% (34)	25.9% (41)	7% (11)	0% (0)	1.9 (0.9)
Εσωτερικά (ενδογενή) κίνητρα	Αναβάθμιση επιστημονικών γνώσεων	1.3% (2)	0% (0)	7.6% (12)	39.2% (62)	51.9% (82)	4.4 (0.7)
	Προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός	0.6% (1)	1.3% (2)	8.2% (13)	38.6% (61)	51.3% (81)	4.4 (0.7)
	Ανάγκη της προσφοράς σε παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπ/κές ανάγκες	0.6% (1)	1.3% (2)	10.8% (17)	43.7% (69)	43.7% (69)	4.3 (0.7)
	Ευαισθητοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	1.3% (2)	0.6% (1)	12.7% (20)	45.6% (72)	39.9% (63)	4.2 (0.7)
	Σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης	1.3% (2)	1.9% (3)	18.4% (29)	39.2% (62)	39.2% (62)	4.1 (0.8)
	Καλλιέργεια νέων (διεύρυνση) πεδίων και προοπτικών στο βασικό τίτλο σπουδών	1.9% (3)	1.9% (3)	22.2% (35)	41.8% (66)	32.2% (51)	4.1 (0.9)
Κίνητρα που σχετίζονται με τη ζήτηση εκπαίδευσης	Η ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών	3.8% (6)	11.4% (18)	27.2% (43)	40.5% (64)	17.1% (27)	3.5 (1)
	Το κόστος (δίδακτρα) παρακολούθησης του προγράμματος	8.9% (14)	12.7% (20)	31% (49)	30.4% (48)	17.1% (27)	3.3 (1.1)
	Η φήμη του ιδρύματος που παρέχει το πρόγραμμα	7% (11)	10.1% (16)	36.7% (58)	35.4% (56)	10.8% (17)	3.3 (1)
	Σημειώστε πόσο ικανοποιημένοι είστε από την παροχή ΕΑΕ στη χώρα μας.	8.2% (13)	43.7% (69)	36.1% (57)	11.4% (18)	0.6% (1)	2.5 (0.8)

Αμέσως μετά τα κίνητρα στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας συμπεριλήφθηκε μια ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να ιεραρχήσουν με σειρά σημαντικότητας ποιες από προτάσεις που δινόταν θα συνέβαλαν στην βελτίωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Οι ερωτώμενοι κατέταξαν ως τον πιο σημαντικό παράγοντα την **εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση του προσωπικού**. Ως δεύτερο σημαντικό τον **θεσμό της παράλληλης στήριξης** και στην συνέχεια τη **διάθεση πόρων/αύξηση της χρηματοδότησης** για εκπαιδευτικά μέσα και υλικά. Τέλος, κατέταξαν στην τέταρτη θέση τη **δημιουργία ειδικών δομών** για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πίνακας 4.3.2).

Παράγοντες βελτίωσης παροχής ΕΑΕ	Μέση τιμή
Εκπαίδευση, επιμόρφωση προσωπικού	1,75
Παράλληλη στήριξη	2,37
Διάθεση πόρων/αύξηση χρηματοδότησης	2,85
Δημιουργία ειδικών δομών	3,04

4.4 Αποτίμηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στον τελευταίο άξονα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες του δείγματος να αξιολογήσουν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert, προτάσεις που αφορούν απόψεις για την αποτίμηση των σπουδών που σχετίζονται με τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το επίπεδο των γνώσεων του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών σε θέματα Ε.Α.Ε., το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί με ποσοστό 57% (90 άτομα), ότι δεν είναι επαρκείς. Το 22.2% (35 άτομα) δεν παίρνει σαφή θέση (ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί) και το 20.9% (33 άτομα) θεωρεί επαρκείς τις γνώσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών.

Με την ανάγκη εξειδίκευσης/επιμόρφωσης σε θέματα της Ε.Α.Ε. από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας, αναγνωρίζει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 67.1% (106 άτομα) σε μεγάλο βαθμό, και το 15.8% (25 άτομα) διαφωνεί με την παρούσα αντίληψη. Ταυτόχρονα, σχεδόν το σύνολο του δείγματος σε ποσοστό 91.8% (145 άτομα) συμφώνησε σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι απαραίτητο να παρέχονται ευκαιρίες συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα που αφορούν την Ε.Α.Ε. Το 62% (98 άτομα) θεωρεί ότι το επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών που αφορούν την ΕΑΕ στην Ελλάδα είναι πολύ υψηλό, αν και το 29.1% (46 άτομα) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 8.8% (14 άτομα) των ερωτηθέντων διαφωνεί.

Σχεδόν το σύνολο του δείγματος (94.3%) χαρακτηρίζει χρήσιμες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν στην Ε.Α.Ε., όπως επίσης σε υψηλό ποσοστό (88,6%) θεωρεί «μέσα από την εμπειρία πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη». Για το 74% (117 άτομα) του δείγματος είναι αμείωτο το ενδιαφέρον για ενημέρωση σε ζητήματα σχετικά με την Ε.Α.Ε. και μόλις το 7.6% (12) διαφωνεί. Ταυτόχρονα, στην όγδοη πρόταση η οποία αναφέρεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν και πως ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε., το 50% (79 άτομα) των συμμετεχόντων δηλώνουν σύμφωνοι/ες, το 34.2% (54 άτομα) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 15.8% (25 άτομα) διαφωνεί με την άποψη αυτή.

4.4 Πίνακας Κατανομής συμμετεχόντων ως προς τις αντιλήψεις τους για τις σπουδές στην Ε.Α.Ε.

Αντιλήψεις για τις σπουδές και την κατάρτιση στην ΕΑΕ	Βαθμός συμφωνίας					
	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Μ.Ο. (Τ.Α.)
1. Οι γνώσεις του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών μου σε θέματα Ε.Α.Ε. είναι επαρκείς.	9.5% (15)	47.5% (75)	22.2% (35)	16.5% (26)	4.4% (7)	2.6 (1)
2. Υπήρξε η ανάγκη να εξειδικευτώ/επιμορφωθώ σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής μου πορείας.	3.8% (6)	12% (19)	17.1% (27)	39.9% (63)	27.2% (43)	3.7 (1.1)
3. Είναι απαραίτητο να παρέχονται ευκαιρίες συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα ΕΑΕ.	0.6% (1)	1.3% (2)	6.3% (10)	23.4% (37)	68.4% (108)	4.6 (0.7)
4. Θεωρώ το επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών που αφορούν την ΕΑΕ στην Ελλάδα πολύ υψηλό.	0.6% (1)	8.2% (13)	29.1% (46)	35.4% (56)	26.6% (42)	3.8 (0.9)
5. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν στην ΕΑΕ είναι χρήσιμες.	0.6% (1)	0.6% (1)	4.4% (7)	39.9% (63)	54.4% (86)	4.4 (0.6)
6. Από την εμπειρία μου διαπιστώνω πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη.	0.6% (1)	2.5% (4)	8.2% (13)	48.7% (77)	39.9% (63)	4.2 (0.7)
7. Έχω αμείωτο ενδιαφέρον να ενημερώνομαι για ζητήματα σχετικά με την ΕΑΕ.	3.2% (5)	4.4% (7)	18.4% (29)	41.1% (65)	32.9% (52)	3.9 (0.9)
8. Οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησα ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της ΕΑΕ.	2.5% (4)	13.3% (21)	34.2% (54)	31.6% (50)	18.4% (29)	3.5 (1)
9. Οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην ΕΑΕ είναι χρήσιμες για τους εκπ/κούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).	1.9% (3)	0.6% (1)	7.6% (12)	32.9% (52)	57% (90)	4.4 (0.9)
10. Το κόστος των μεταπτυχιακών προγραμμάτων είναι πολύ υψηλό σε σχέση με τις ωφέλειες που προσφέρουν.	1.9% (3)	3.2% (5)	36.1% (57)	38% (60)	20.9% (33)	3.7 (0.9)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε ποσοστό 89.9% (142 άτομα) ότι «οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες)», και μόλις το 2.5% (4 άτομα) διαφωνεί. Τέλος, η πλειονότητα σε ποσοστό 58.9% (93 άτομα) συμφωνεί ότι «το κόστος των μεταπτυχιακών

προγραμμάτων είναι πολύ υψηλό σε σχέση με τις ωφέλειες που προσφέρουν», αν και το 36.1% (57 άτομα) έχουν ουδέτερη στάση και το 5.1% (8) διαφωνεί (Πίνακας 4.4).

Συνοψίζοντας, το 90% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, οι τίτλοι σπουδών τους αφορούν τομείς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πως ο/η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής οφείλει να έχει γνώσεις σε θέματα Ε.Α.Ε. προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε («γενικές») τάξεις που υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι/ες διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό σχετικά με την άποψη πως οι μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ανεξαιρέτως θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας του δείγματος θεωρούν πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Ε.Α.Ε. εμφανίζει σημαντική υποχρηματοδότηση, ενώ ανέφεραν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από την παροχή Ε.Α.Ε. στη χώρα μας.

Επιπλέον, αναφορικά με τα κίνητρα που επηρεάζουν ή θα επηρέαζαν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποφασίσουν να παρακολουθήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, που να αφορά τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η αναβάθμιση των επιστημονικών γνώσεων και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν τα βασικότερα κίνητρα. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας θεωρούν σπουδαίο το ρόλο της εκπαίδευσης, κατάρτισης, επιμόρφωσης του προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης της Ε.Α.Ε. στη χώρα μας.

Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες αποτιμώντας τις σπουδές τους θεωρούν απαραίτητο να παρέχονται ευκαιρίες συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα που αφορούν την Ε.Α.Ε., χαρακτηρίζοντας χρήσιμες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).

Κεφάλαιο 5ο: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη ζήτηση σχετικής μεταπτυχιακής εξειδίκευσης

5.1 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στην προηγούμενη ενότητα αποτυπώθηκαν – παρουσιάστηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ΕΑΕ. Υπενθυμίζεται ότι οι απόψεις που παρουσιάστηκαν προέρχονται από δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες σε ποσοστό πάνω από 70% διαθέτουν επιπλέον (των προαπαιτούμενων για διορισμό) τίτλους σπουδών, με το σύνολο σχεδόν εξ αυτών (90%) να αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σε αυτή την ενότητα θα επιχειρήσουμε να δείξουμε αφενός αν οι καταγεγραμμένες απόψεις επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην ΕΑΕ -κατ' επέκταση στη συμπερίληψη/συνεκπαίδευση- **(H1)**, αφετέρου εάν η εξειδίκευση (μεταπτυχιακή εκπαίδευση ή/και επιμόρφωση/κατάρτιση) δημιουργεί περισσότερες απαιτήσεις για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης των στάσεων και αντιλήψεων για την ΕΑΕ.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωση σχετικά με το ισχύον κάθε φορά θεσμικό πλαίσιο για την άσκηση των καθηκόντων τους. Είναι σαφές ότι θεωρούν τη διδασκαλία σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περισσότερο απαιτητική σε σχέση με τη διδασκαλία τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και πως οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τον δάσκαλο/την δασκάλα γενικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι επιβάλλεται να έχουν γνώσεις σε θέματα Ε.Α.Ε. και να έχουν αναπτύξει αντίστοιχες δεξιότητες για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου, ανεξάρτητα από τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (δηλαδή ανεξάρτητα από το εάν διδάσκουν σε γενικές τάξεις ή σε μικτές τάξεις με μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Η άποψη αυτή αντανακλά την γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση και συμπερίληψη που αποτελεί τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη για την εξάλειψη των διακρίσεων και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί «πιστεύουν» στην ΕΑΕ (και γενικότερα στη Συμπερίληψη) για τις δυνατότητες που προσφέρει τόσο στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως καθαυτή η παρουσία μαθητών/μαθητριών στις «γενικές τάξεις» δεν συνεπάγεται διακριτική συμπεριφορά υπέρ των μαθητών/-τριων αυτών, διότι η αξιοποίηση των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (μια προσέγγιση που οδηγεί τους μαθητές/μαθήτριες να υλοποιήσουν κοινούς διδακτικούς στόχους σε ετερογενείς τάξεις αποδεχόμενους/ες τη διαφορετικότητά τους) ή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να ικανοποιήσει ταυτόχρονα τις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας σε μια τάξη. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, η αναγνώριση της αξίας της και των δυνατοτήτων να εφαρμοστεί μέσα στο γενικό σχολείο, σύμφωνα προς τη σύγχρονη αντίληψη για την συνεκπαίδευση και συμπερίληψη, περικλείεται στην άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα πρέπει να παρακολουθούν ειδικά σχολεία (εκτός ίσως από περιπτώσεις διαγνωσμένων ειδικών αναγκών που δεν μπορούν να καλυφθούν σε διαφορετικό πλαίσιο). Φυσικά, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει (α) την κατάλληλη παιδαγωγική κατανομή του μαθητικού δυναμικού της τάξης (π.χ. αριθμός μαθητών/τριων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο ίδιο τμήμα) καθώς (β) την ύπαρξη εκπαιδευτικού/-ων στην τάξη για την εξειδικευμένη παιδαγωγική υποστήριξη μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη).

Οι εκπαιδευτικοί, μολονότι αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν κοινωνικά στερεότυπα τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις μέρους της εκπαιδευτικής και σχολικής κοινότητας (βλ. Kearney, 2009), εντούτοις θεωρούν ότι δεν αποτελούν την κύρια αιτία που καθιστούν μη εφικτή τη συμπερίληψη/ συνεκπαίδευση στην περίπτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τα βασικά αίτια που εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εντοπίζονται στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης) και στην ελλιπή κρατική χρηματοδότηση (ελλείψεις σε προσωπικό, σε υλικοτεχνικές υποδομές, πολιτικές επιμόρφωσης και υποστήριξης του προσωπικού κλπ).

Όλα τα παραπάνω, επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (H1) ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην ΕΑΕ και υποστηρίζουν ένθερμα την επέκταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι απόψεις αυτές είναι εδραιωμένες ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και διαμορφώνονται ανεξάρτητα από τα ατομικά και επαγγελματικά των εκπαιδευτικών (βλ. επίσης Αρβανιτίδου, 2018· Σταυρόπουλος, 2018· Τσιωμή, 2014). Έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στα ατομικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τις μεταβλητές που εκφράζουν στάσεις και αντιλήψεις για την ΕΑΕ έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αντιλήψεων με βάση τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, βρέθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων στην εφαρμογή της ΕΑΕ (όπως και των ελλείψεων σε κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα), ανάμεσα σε εκείνους που διαθέτουν εξειδίκευση στην ΕΑΕ και σε εκείνους που δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση ή μεταπτυχιακή εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, από τους ελέγχους συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στην (ψευδο)μεταβλητή που εκφράζει την εξειδίκευση στην ΕΑΕ, η οποία λαμβάνει τις τιμές 0 στην περίπτωση εκείνων που δεν έχουν κάποιου είδους εξειδίκευση στην ΕΑΕ και 1 στην περίπτωση εκείνων που έχουν στη σχετική εξειδίκευση και στις μεταβλητές που καταγράφουν την επίδραση στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στην ΕΑΕ (που προέρχονται από την κοινωνία, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς/κηδεμόνες) αλλά και τη διαθεσιμότητα κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων/υλικών βρέθηκαν τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εξειδίκευση στην ΕΑΕ εμφανίζονται περισσότερο αισιόδοξοι όσον αφορά την επίδραση (α) των αρνητικών στάσεων της κοινωνίας απέναντι στην αντιμετώπιση της ετερότητας, (β) των στάσεων απέναντι στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και (γ) των αντιλήψεων για την κατάρτιση του προσωπικού, τον ρόλο των γονέων/κηδεμόνων και τη διαθεσιμότητα κατάλληλων μέσων ως παραγόντων που εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.1.1, που ακολουθεί:

(α) Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης (*Spearman rho=0,193/ p-value=0,015*) ανάμεσα στη μεταβλητή που εκφράζει την εξειδίκευση στην ΕΑΕ και τη μεταβλητή που εκφράζει την άποψη ότι «η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή, επειδή η κοινωνία δεν αποδέχεται την ετερότητα», δείχνει ότι υπάρχει ασθενής αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητα 5%. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδικευτεί στην Ε.Α.Ε. συμφωνούν λιγότερο με την παρούσα αντίληψη σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί στην Ε.Α.Ε.. Επομένως **οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σχετικών με την Ε.Α.Ε. ή/και έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση θεωρούν πως η συνεκπαίδευση δεν επηρεάζεται από το γεγονός πως η κοινωνία μπορεί να μην αποδέχεται την διαφορετικότητα**. Αυτό πιθανότητα να οφείλεται στο γεγονός ότι η εξειδίκευσή τους έχει ενισχύσει την ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν τυχόν «αντιστάσεις» στην εφαρμογή της συμπερίληψης λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

(β) Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης (*Spearman rho=0,282/ p-value=0,000*) ανάμεσα στη μεταβλητή «εξειδίκευση» κι στη μεταβλητή που εκφράζει την άποψη ότι «η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες μαθητών/-τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δείχνει μέτρια αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. **Αυτό**

σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, προφανώς λόγω αυτής της εξειδίκευσης, θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες μαθητών/-τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περισσότερο από εκείνους τους/τις εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν σχετική εκπαίδευση/κατάρτιση (Δουρή, 2019· Γκουντούλα, 2017).

(γ) Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης (βλ. Πίνακα 5.1) στον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για την εξέταση της «εξειδίκευσης» ως προσδιοριστικού παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων που περιγράφουν αν «η κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού», «οι στάσεις των γονέων/κηδεμόνων», και «η ύπαρξη κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων» καθιστούν εφικτή την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, δείχνουν ότι παρόλο που υπάρχει αρνητική σχέση, εντούτοις αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 5.1.1. Έλεγχος συσχέτισης (τιμές συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho) ανάμεσα στη μεταβλητή «εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε». και στις μεταβλητές που εκφράζουν παράγοντες που καθιστούν μη εφικτή την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης	
Παράγοντες που καθιστούν μη εφικτή την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης	Εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε. Τιμή συντελεστή συσχέτισης (p-value)
Απουσία κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού (Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση για τον σκοπό αυτό).	- 0.035 (0.709)
Αρνητική στάση των γονέων/κηδεμόνων (Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή οι γονείς και κηδεμόνες είναι αρνητικοί/δεν το αποδέχονται.)	- 0.149 (0.061)
Αρνητική στάση της κοινωνίας απέναντι στην ετερότητα (Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή, επειδή η κοινωνία δεν αποδέχεται την ετερότητα.)	- 0.193* (0.015)
Έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών (Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για τον σκοπό αυτό).	- 0.093 (0.243)
Ύπαρξη κοινωνικών στερεοτύπων (Η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να είναι εφικτή επειδή υπάρχουν κοινωνικά στερεότυπα.)	- 0.132 (0.099)
Αδυναμία ένταξης όλων μαθητών/τριών στην γενική εκπαίδευση (Η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι μαθητές/τριες.	- 0.282** (0.000)
* Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.05 (5%), ** Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.01 (1%)	

Με άλλα λόγια, ενώ εμφανίζεται η τάση τα άτομα με εξειδίκευση στην ΕΑΕ λιγότερο σε σχέση με τα άτομα που δεν διαθέτουν την αντίστοιχη εξειδίκευση να θεωρούν το γεγονός ότι «το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση», ότι «οι γονείς και κηδεμόνες μπορεί να είναι αρνητικοί/δεν αποδέχονται τη συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ή ότι «δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για τον σκοπό αυτό» επηρεάζει την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης

δεν επιτρέπει να δεχτούμε ότι η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικές.

Με την υπόθεση ότι η επαγγελματική εμπειρία, όπως αυτή αποκτάται μέσα από την προϋπηρεσία των ατόμων στην εκπαίδευση είναι δυνατό να υποκαθιστά σε μεγάλο βαθμό την τυπική εκπαίδευση (μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση) και σε κάθε περίπτωση να τη συμπληρώνει, επιχειρήσαμε να δούμε να διαπιστώσουμε αν και με ποιόν τρόπο η προϋπηρεσία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ. Στον πίνακα (5.1.2) παρουσιάζεται η μέση τιμή στις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τους παραπάνω ανασταλτικούς παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας και στο σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 5.1.2 Απόψεις για τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης/συνεκπαίδευσης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας (Μέση τιμή, τυπική απόκλιση)						
Αντιλήψεις	Έτη προϋπηρεσίας μέση τιμή (τυπική απόκλιση)					
	0-5 έτη	6-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	Σύνολο
Απουσία κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού	3,18 (1,04)	2,71 (1,13)	3,14 (1,06)	3,21 (1,23)	3,09 (1,37)	3,07 (1,11)
Αρνητική στάση των γονέων/κηδεμόνων	2,99 (1,17)	2,29 (0,99)	2,76 (1,04)	3,05 (1,08)	2,55 (1,21)	2,78 (1,13)
Αρνητική στάση της κοινωνίας απέναντι στην ετερότητα	2,72 (1,11)	2,26 (1,09)	3,05 (1,02)	2,95 (1,08)	2,45 (1,37)	2,67 (1,13)
Έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών	3,39 (1,09)	3,20 (1,05)	3,33 (1,11)	3,37 (0,96)	2,91 (1,22)	3,30 (1,07)
Υπαρξη κοινωνικών στερεοτύπων	2,81 (1,83)	2,51 (1,19)	2,76 (1,04)	3,21 (1,03)	2,55 (1,29)	2,77 (1,12)
Αδυναμία ένταξης όλων μαθητών/τριών στην γενική εκπαίδευση	3,07 (1,29)	2,60 (1,22)	3,81 (1,25)	3,42 (1,07)	4,00 (1,26)	3,17 (1,30)
N	72	35	21	19	11	158

Από τον έλεγχο συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε πως μονάχα τα έτη προϋπηρεσίας αποτελούν προσδιοριστικό παράγοντα σε ότι αφορά την άποψη για την *δυνατότητα ένταξης όλων των μαθητών στην γενική εκπαίδευση*. Από την τιμή του συντελεστή συσχέτισης (*Spearman rho=0,178/ p-value=0,025*) διαπιστώνεται πως σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% υπάρχει θετική ασθενής η σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να πιστεύουν πως δεν είναι δυνατή η ένταξη όλων των μαθητών στην γενική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια όταν αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να πιστεύουν πως δεν είναι δυνατή η ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικής αγωγής. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός πως τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας με πολλά έτη προϋπηρεσίας είναι δυνατόν να μην έχουν λάβει την απαραίτητη εξειδίκευση, επιμόρφωση και σεμινάρια και δεν έχουν παρακολουθήσει την σύγχρονη προσέγγιση θεωρούν δυσκολότερο σε αντίθεση με τους μικρότερους σε ηλικία θεωρούν ότι είναι εφικτό να γίνει (Γκουντούλα, 2017).

Κλείνοντας, αναφέρεται πως οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν για την επίδραση άλλων μεταβλητών που περιγράφουν ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά στις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση των παραγόντων αυτών στην διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων. Ακόμη και στους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν σε σχέση με την (ψευδο)μεταβλητή που εκφράζει την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον η οποία λαμβάνει την τιμή 0 στην περίπτωση που δεν υπάρχει άτομο με αναπηρία και την τιμή 1 στην περίπτωση ύπαρξης ατόμου με αναπηρία και στους παράγοντες που καθιστούν μη εφικτή την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, μολονότι διαπιστώνεται η τάση διαφοροποίησης των αντιλήψεων εντούτοις δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση και συνεπώς η ύπαρξη ή όχι ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον δεν επιβεβαιώθηκε ότι αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων των ατόμων.

5.2 Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η διερεύνηση των παραγόντων (κινήτρων) που ερμηνεύουν τη ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα συναφών εμπειρικών μελετών πάνω στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν με την ΕΑΕ, τα άτομα τείνουν να παρωθούνται κυρίως από αλτρουιστικά και ενδογενή κίνητρα και δευτερευόντως από εξωτερικά κίνητρα. Πράγματι, όπως διαπιστώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο που παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας, τα άτομα ανάμεσα στα κίνητρα που επηρεάζουν την επιλογή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ προκρίνονται (εσωτερικά) κίνητρα όπως η *αναβάθμιση των επιστημονικών γνώσεων, η προσωπική ανάπτυξη, η ανάγκη προσφοράς, η ανάγκη της προσφοράς σε παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ευαισθητοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η ευκαιρία που παρέχει η μεταπτυχιακή εκπαίδευση για σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης και η διεύρυνση των βασικών επιστημονικών/γνωστικών πεδίων της προπτυχιακής εκπαίδευσης.* Ακολούθως κατατάσσονται (εξωτερικά) κίνητρα όπως η *επαγγελματική ανέλιξη, η εξεύρεση μιας θέσης εργασίας, η προσδοκία βελτίωσης στους πίνακες κατάταξης για διορισμό αναπληρωτών, η μισθολογική εξέλιξη, η διεκδίκηση μόνιμου διορισμού. Η ύπαρξη ανταγωνισμού (υψηλά ποσοστά κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην εκπαίδευση) και οι ευκαιρίες για ακαδημαϊκή καριέρα που μπορεί να εξασφαλίζουν οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι οριακά χαμηλότερα σε σημαντικότητα από την ποιότητα του προγράμματος σπουδών, το κόστος (δίδακτρα) και η φήμη του ιδρύματος που παρέχει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα.*

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (H2) σύμφωνα με την οποία τα άτομα αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα εσωτερικά παρά στα εξωτερικά κίνητρα κατά την επιλογή μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ.

Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η ζήτηση για εκπαίδευση εξαρτάται από τις προσδοκίες των ατόμων ότι η επένδυσή τους αυτή θα επιφέρει άμεσα οικονομικά οφέλη (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Είναι επομένως πιθανό, τα άτομα που δεν έχουν επαγγελματική ασφάλεια (αναπληρωτές/-τριες) να επενδύουν στη μεταπτυχιακή εκπαίδευση για οικονομικούς λόγους σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα άτομα που είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των ατόμων με βάση το εργασιακό καθεστώς και σύμφωνα με την υπόθεση πως οι αναπληρωτές λόγω της επαγγελματικής τους ανασφάλειας είναι δυνατό να επενδύουν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στην περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ώστε να βελτιώσουν τις προϋποθέσεις διορισμού τους και εξέλιξής τους (Μπικιάκης, 2016), ενώ οι μόνιμοι είναι εκείνοι που έχουν εξασφαλίσει το εργασιακό και επομένως ενδιαφέρονται περισσότερο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Δουρή, 2019), εξετάστηκαν οι μέσες τιμές στις απαντήσεις των δύο αυτών ομάδων εκπαιδευτικών (βλ. πίνακες 5.2.1 και 5.2.2 που αναφέρονται σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, αντίστοιχα).

Ξεκινώντας από τα εσωτερικά κίνητρα σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται στις μέσες τιμές στις απαντήσεις που αναφέρονται στην *ανάγκη της προσφοράς σε παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες* με τους αναπληρωτές να το αξιολογούν ως περισσότερο σημαντικό για αυτούς σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Επίσης οι απαντήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι περισσότερο ομοιογενείς.

Σημαντικό ρόλο για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς παίζει το γεγονός πως καλλιεργούν νέα πεδία και προοπτικές πέρα από το βασικό τίτλο σπουδών τους εξαιτίας της ανασφάλειας που υπάρχει στο εργασιακό τους πλαίσιο αποφασίζουν να επενδύουν στην εκπαίδευση τους με ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ένας άλλος λόγος που απασχολεί περισσότερο τους αναπληρωτές σε σχέση με το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι το γεγονός πως ότι οι περισσότεροι/ες συνάδελφοι έχουν μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, αποτελώντας έτσι ένα κίνητρο να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακό πρόγραμμα όσοι δεν είναι κάτοχοι αντίστοιχου τίτλου (Πίνακας 5.2.1).

Πίνακας 5.2.1. Μέσοι όροι-τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τα εσωτερικά κίνητρα παρακολούθησης Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε. ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς			
Εσωτερικά κίνητρα παρακολούθησης Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε.	Μέση Τιμή. (τυπική απόκλιση)		
	Σύνολο δείγματος	Αναπληρωτές	Μόνιμοι
<i>Αναβάθμιση επιστημονικών γνώσεων</i>	4.40 (0.7)	4.50 (0.57)	4.23 (0.94)
<i>Προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός</i>	4.40 (0.7)	4.43 (0.71)	4.32 (0.8)
<i>Ανάγκη της προσφοράς σε παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	4.30 (0.7)	4.41 (0.66)	4.07 (0.86)
<i>Ευαισθητοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες</i>	4.20 (0.7)	4.30 (0.74)	4.09 (0.85)
<i>Σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης</i>	4.10 (0.8)	4.18 (0.78)	4.05 (1.00)
<i>Καλλιέργεια νέων πεδίων και προοπτικών στο βασικό τίτλο σπουδών</i>	4.01 (0.9)	4.14 (0.80)	3.77 (1.00)
<i>Η ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών</i>	3.50 (1.00)	3.64 (1.01)	3.40 (1.03)
<i>Το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συνάδελφοι έχουν μεταπτυχιακό στην Ε.Α.Ε.</i>	2.80 (1.3)	3.20 (1.28)	2.19 (1.20)
N	158	101	57

Αντίστοιχα, όσον αφορά με τα εξωτερικά κίνητρα διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική εξέλιξη και η εξεύρεση μιας θέσης εργασίας αποτελούν για τους αναπληρωτές ισχυρότερα κίνητρα μιας και οι μέσοι όροι τους κυμάνθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με των μόνιμων εκπαιδευτικών, ενώ οι τυπικές αποκλίσεις είναι χαμηλότερες, δηλαδή οι απαντήσεις των αναπληρωτών ήταν περισσότερο ομοιογενείς. Οι αναπληρωτές λόγω επαγγελματικής ανασφάλειας επενδύουν στην εκπαίδευση τους με ένα μεταπτυχιακό επειδή θεωρούν πως θα τους βοηθήσει επαγγελματικά περισσότερο από εκείνους που είναι μόνιμοι. Παράλληλα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως παράγοντα παρακίνησης το ελαστικό ωράριο διδασκαλίας των ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία, (η μέση τιμή είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη τιμή για τους αναπληρωτές). Επιπλέον, όπως ήταν αναμενόμενο η βελτίωση θέσης στους πίνακες κατάταξης των προσλήψεων και η διεκδίκηση μόνιμου διορισμού είναι παράγοντες που απασχολούν τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς μιας και εντάσσονται σε διαφορετικό εργασιακό πλαίσιο από αυτό των μόνιμων εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, η μισθολογική εξέλιξη λειτουργεί ως μεγαλύτερο κίνητρο για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε σχέση με το μόνιμο προσωπικό. Τέλος, παράγοντες όπως το κόστος (δίδακτρα), η ποιότητα και φήμη των μεταπτυχιακών προγραμμάτων φαίνεται ότι επηρεάζουν με τον ίδιο τρόπο τα άτομα ανεξάρτητα από την εργασιακή τους κατάσταση (Μπικιάκης, 2016) (Πίνακας 5.2.2).

Πίνακας 5.2.2. Μέσοι όροι-τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τα εξωτερικά κίνητρα παρακολούθησης Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε. ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς			
Εξωτερικά κίνητρα παρακολούθησης Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε.	Μέση Τιμή. (τυπική απόκλιση)		
	Σύνολο δείγματος	Αναπληρωτές	Μόνιμοι
<i>Εξεύρεση μιας θέσης εργασίας</i>	3.7 (1.30)	4.31 (0.78)	2.79 (1.49)
<i>Επαγγελματική εξέλιξη</i>	3.8 (0.90)	4.21 (0.89)	3.12 (1.24)
<i>Ελαστικό ωράριο διδασκαλίας των ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία</i>	1.9 (0.90)	1.81 (0.93)	2.18 (1.07)
<i>Βελτίωση θέση στους πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών</i>	3.6 (1.50)	4.41 (0.82)	2.18 (1.62)
<i>Μισθολογική εξέλιξη</i>	3.4 (1.10)	3.7 (1.07)	2.91 (1.22)
<i>Διεκδίκηση μόνιμου διορισμού</i>	3.2 (1.50)	3.81 (1.15)	2.16 (1.59)
<i>Ευκαιρία για ακαδημαϊκή καριέρα</i>	2.6 (1.20)	2.87 (1.18)	2.32 (1.36)
<i>Το κόστος (δίδακτρα) παρακολούθησης του προγράμματος</i>	3.3 (1.10)	3.35 (1.12)	3.33 (1.24)
<i>Η φήμη του ιδρύματος που παρέχει το πρόγραμμα</i>	3.3 (1.00)	3.31 (0.96)	3.37 (1.14)
N	158	101	57

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν το εργασιακό καθεστώς αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των ατόμων, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης ανάμεσα στην (ψευδο)μεταβλητή που εκφράζει το εργασιακό καθεστώς, η οποία λαμβάνει την τιμή 0 στην περίπτωση των αναπληρωτών και την τιμή 1 στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών και στις μεταβλητές που εκφράζουν τα επιμέρους κίνητρα (πρόθεσης) επιλογής μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα (τιμή του συντελεστή συσχέτισης και p-value) των ελέγχων παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2.3 δείχνουν ότι:

(α) Το εργασιακό καθεστώς αποτελεί μεταβλητή που ερμηνεύει τις προτιμήσεις των ατόμων αναφορικά με το κίνητρο που περιγράφει την ανάγκη προσφοράς σε παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ασθενής αρνητική συσχέτιση, δηλαδή οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί λιγότερο από τους αναπληρωτές επηρεάζονται από την ανάγκη προσφοράς στην επιλογή παρακολούθησης/απόκτησης μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.

(β) Υπάρχει ασθενής αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο σημαντικότητας 5%) συσχέτιση ανάμεσα στο εργασιακό καθεστώς και την μεταβλητή που αναφέρεται στην καλλιέργεια νέων πεδίων και προοπτικών στο βασικό τίτλο σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μικρότερη σημασία από τους αναπληρωτές στα οφέλη της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης που αφορούν την διεύρυνση του γνωστικού πεδίου της βασικής εκπαίδευσης.

(γ) Υπάρχει μέτρια αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στο εργασιακό καθεστώς και το κίνητρο επιλογής μεταπτυχιακής εκπαίδευση που πηγάζει από τη διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στον χώρο της ΕΑΕ διαθέτουν σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο. Αυτό σημαίνει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί λιγότερο από τους αναπληρωτές αποδίδουν σημασία στο συγκεκριμένο κίνητρο προκειμένου να επιλέξουν να παρακολουθήσουν ένα αντίστοιχο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Πίνακας 5.2.3. Έλεγχος συσχέτισης (τιμές συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho) ανάμεσα στη μεταβλητή «εργασιακό καθεστώς». και στις μεταβλητές που εκφράζουν κίνητρα ζήτησης μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ	
Κίνητρα ζήτησης μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ	Εργασιακό καθεστώς Τιμή συντελεστή συσχέτισης (p-value)
Αναβάθμιση γνώσεων	- 0.122 (0.126)
Προσωπική ανάπτυξη	- 0.067 (0.404)
Ανάγκη προσφοράς	- 0.195* (0.014)
Ευαισθητοποίηση	- 0.121 (0.129)
Σύνδεση θεωρίας και πράξης	- 0.029 (0.715)
Καλλιέργεια νέων πεδίων	- 0.177* (0.026)
Ποιότητα προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών	- 0.132 (0.100)
Ανταγωνισμός (εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού)	- 0.363** (0.000)
* Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.05 (5%), ** Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.01 (1%)	

(δ) Παρόλο που διαπιστώνεται η τάση οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί να παρωθούνται σε μικρότερο βαθμό από τους αναπληρωτές από κίνητρα- προσδοκώμενα οφέλη της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης όπως η αναβάθμιση των επιστημονικών γνώσεων, η προσωπική εξέλιξη, η ευαισθητοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και τη σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης, εντούτοις δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση της εργασιακής κατάστασης με τις μεταβλητές αυτές (Μπικάκης, 2016) (Πίνακας 5.2.3).

Επιπλέον, όσον αφορά τα υπόλοιπα κίνητρα (όπως φαίνεται στον πίνακα 5.2.4, που ακολουθεί) το εργασιακό καθεστώς αποτελεί παράγοντα που ερμηνεύει τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων σχετικά με τα κίνητρα επιλογής της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα:

(i) Με βάση την τιμή του συντελεστή προκύπτει ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στην μεταβλητή που αναφέρεται στο εργασιακό καθεστώς και στη μεταβλητή που αναφέρεται στο κίνητρο-προσδοκία εξεύρεσης μιας θέσης εργασίας με την απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Με άλλα λόγια, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί λιγότερο

από τους αναπληρωτές αποδίδουν σημασία στο συγκεκριμένο κίνητρο για την επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι αναπληρωτές επειδή εργάζονται σε καθεστώς εργασιακής ανασφάλειας επενδύουν σε μεταπτυχιακές σπουδές προκειμένου να βελτιώσουν τις πιθανότητες είτε να διοριστούν είτε να εξελιχθούν επαγγελματικά.

(ii) Επίσης, αναφορικά με το κίνητρο της *επαγγελματικής εξέλιξης* βρέθηκε μέτρια αρνητική συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στην μεταβλητή «εργασιακό καθεστώς» και στο συγκεκριμένο κίνητρο για της επιλογή απόφασης παρακολούθησης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, που σημαίνει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί λιγότερο από τους αναπληρωτές θεωρούν πιο σημαντικό το συγκεκριμένο κίνητρο για την επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

(iii) Σύμφωνα με την τιμή του συντελεστή προκύπτει ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στην μεταβλητή που αναφέρεται στο εργασιακό καθεστώς και στη μεταβλητή που αναφέρεται στη *βελτίωση θέσης στους πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών* ως κίνητρο για την επιλογή του μεταπτυχιακού προγράμματος. Δηλαδή, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί λιγότερο από τους αναπληρωτές θεωρούν σημαντικό το συγκεκριμένο κίνητρο για την επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος. Αυτό θεωρείται αναμενόμενο, δεδομένου ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων λαμβάνουν υψηλή μοριοδότηση για την κατάταξή τους στους πίνακες διορισμού, βάσει του ισχύοντος νόμου 4589/2019.

(iv) Το εργασιακό καθεστώς ερμηνεύει τη διαφοροποίηση των προτιμήσεων των ατόμων ως προς το κίνητρο-προσδοκώμενο άμεσο όφελος της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης που αφορά τη *μισθολογική εξέλιξη*. Από την τιμή του συντελεστή προκύπτει μέτρια αρνητική και στατιστικά σημαντική σχέση σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, που σημαίνει πως για τους αναπληρωτές η μισθολογική εξέλιξη αποτελεί ισχυρότερο κίνητρο για την παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

(v) Επίσης ισχυρή αρνητική επίδραση ασκεί το εργασιακό καθεστώς στην αντίληψη που αφορά την προσδοκία *διεκδίκησης μόνιμου διορισμού* λόγω της απόκτησης ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Από το έλεγχο που πραγματοποιήθηκε σημειώνεται ισχυρή αρνητική συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, που δείχνει πως για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς αποτελεί λιγότερο σημαντικό κίνητρο παρακολούθησης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών η διεκδίκηση μόνιμου διορισμού σε σχέση με τους αναπληρωτές που αξιολογούν το συγκεκριμένο κίνητρο αρκετά σημαντικό. Η διαπίστωση αυτή ήταν αναμενόμενη μιας και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν ως απώτερο στόχο την μονιμοποίηση τους εξασφαλίζοντας ίδια προνόμια με το μόνιμο προσωπικό.

(vi) Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι το μόνο κίνητρο που κινητοποιεί περισσότερο τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους αναπληρωτές είναι η δυνατότητα εργασίας με ελαστικό

ωράριο διδασκαλίας που ισχύει για τους ειδικούς παιδαγωγούς στα σχολεία. Πράγματι, βρέθηκε πολύ ασθενής θετική αλλά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία (Παπάνης, Βίκη, Γιαβρίμης, & Μπαλάσα, 2011) όπου σχετικά με το κίνητρο επιλογής επαγγέλματος ως βασικοί παράγοντες επιλογής ήταν το ελαστικό ωράριο διδασκαλίας, και το ιδιαίτερο πρόγραμμα που έχουν τα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης καθώς και η ανυπαρξία του αναλυτικού προγράμματος με την συνακόλουθη επιλογή της ύλης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

(vii) Επίσης, αναφορικά με το κίνητρο για *ακαδημαϊκή καριέρα* παρατηρείται ασθενής αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 1%. Αυτό σημαίνει πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε σχέση με το μόνιμο προσωπικό, παρωθούνται περισσότερο από το συγκεκριμένο κίνητρο για την παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Τέλος, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του εργασιακού καθεστώτος στις αντιλήψεις σχετικά με τη φήμη του ιδρύματος που παρέχει το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (Πίνακας 5.2.4).

Πίνακας 5.2.4. Έλεγχος συσχέτισης (τιμές συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho) ανάμεσα στη μεταβλητή «εργασιακό καθεστώς». και στις μεταβλητές που εκφράζουν κίνητρα ζήτησης μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ	
Κίνητρα ζήτησης μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ	Εργασιακό καθεστώς Τιμή συντελεστή συσχέτισης (p-value)
Εξεύρεση εργασίας	- 0.50** (0.000)
Επαγγελματική εξέλιξη	- 0.45** (0.000)
Ελαστικό ωράριο	0.16 * (0.037)
Βελτίωση θέσης στους πίνακες	- 0.59** (0.000)
Μισθολογική εξέλιξη	- 0.31** (0.000)
Διεκδίκηση μόνιμου διορισμού	- 0.5** (0.000)
Ευκαιρία για ακαδημαϊκή καριέρα	- 0.23** (0.004)
Φήμη του ιδρύματος	0.05 (0.496)
* Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.05 (5%), ** Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.01 (1%)	

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση H2 ότι τα εξωτερικά κίνητρα παρακολούθησης μεταπτυχιακής εκπαίδευσης αφορούν περισσότερο το μη μόνιμο και λιγότερο το τακτικό προσωπικό.

5.3 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτίμηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας, την εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση του προσωπικού και τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, και κατόπιν τη διάθεση πόρων/αύξηση της χρηματοδότησης για εκπαιδευτικά μέσα και υλικά και την δημιουργία ειδικών δομών για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να στραφεί στην εκπαίδευση και υποστήριξη του προσωπικού και των μαθητών/-τριών και λιγότερο η παροχή μέσων τα οποία -έτσι κι αλλιώς- δεν μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα αν δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση των συντελεστών της εκπαίδευσης στην αποτελεσματική χρήση τους. Παράλληλα, όπως ήδη αναφέρθηκε οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην συνεκπαίδευση και υπό τις προϋποθέσεις της κατάλληλης κατανομής των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις αλλά και με την παράλληλη στήριξη (συνδιδασκαλία) είναι δυνατή η ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο, μειώνοντας έτσι τις απαιτήσεις για δημιουργία ειδικών δομών. Επίσης, δείχθηκε παραπάνω ότι η επιμόρφωση ή και κατάρτιση μέσω μεταπτυχιακών σπουδών δημιουργεί στους/στις εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι είναι εφικτή η συνεκπαίδευση παρά τις ενδεχόμενες αντιστάσεις ή τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζονται.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί μολονότι αναγνωρίζουν ότι η εξειδίκευση στις αρχές, παιδαγωγικές τεχνικές και μέσα που αξιοποιεί η ΕΑΕ αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία και στις τάξεις με μαθητικό πληθυσμό χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντούτοις εκτιμούν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είτε έχουν παρακολουθήσει είτε θα ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών θεωρούν ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες, και ότι οι εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν τα προγράμματα αυτά έχουν καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος είναι τέτοιες που επιβάλλουν στους/στις εκπαιδευτικούς ήδη από την αρχή της σταδιοδρομίας τους να επιδιώξουν να επιμορφωθούν ή να εξειδικευτούν στα θέματα της ΕΑΕ. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική τη διαρκή επιμόρφωση και ενημέρωση για θέματα εκπαίδευσης και αγωγής. Τέλος, θεωρούν ότι τα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα παρέχουν υψηλού επιπέδου μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑΕ αν και θεωρούν ότι το κόστος ίσως να είναι υψηλό.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας (H3) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι έχουν ελλείψεις στη βασική τους εκπαίδευση όσον αφορά την ΕΑΕ και αντίστοιχα εξάρουν τη σημασία της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, όχι μόνον για την κάλυψη των απαιτήσεων στην ΕΑΕ, αλλά και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη γενική εκπαίδευση.

Επιπλέον τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση (H4) ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ΕΑΕ, λόγω της έλλειψης κατάρτισης του προσωπικού και της υποχρηματοδότησης.

Όπως θα δείξουμε ακολούθως οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούν στα περισσότερα σημεία τόσο τους/τις μόνιμους εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις αναπληρωτές/-τριες. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν το εργασιακό καθεστώς αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν την αποτίμηση της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης ανάμεσα στο εργασιακό καθεστώς και τις μεταβλητές που εκφράζουν τις επιμέρους απόψεις που αφορούν την αποτίμηση των σπουδών τους στον τομέα της Ε.Α.Ε. (Πίνακας 5.3.2).

Όπως διαπιστώνεται στον πίνακα 5.3.1., οι μέσες τιμές στις απαντήσεις των δύο ομάδων δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς. Ωστόσο, φαίνεται ότι η ανάγκη για εξειδίκευση/επιμόρφωση σε θέματα της ΕΑΕ προέκυψε ήδη από την αρχή της επαγγελματικής πορείας, για τους/τις αναπληρωτές/-τριες σε μεγαλύτερο βαθμό από συγκριτικά με τους/τις μόνιμους εκπαιδευτικούς (να σημειωθεί ότι η τυπική απόκλιση στην περίπτωση των αναπληρωτών είναι χαμηλότερη από των μόνιμων γεγονός που χαρακτηρίζει τις απαντήσεις τους πιο ομοιογενείς).

Ομοίως, βρέθηκε ότι διαφοροποιούνται οι απόψεις των αναπληρωτών και των μόνιμων όσον αφορά τη συμβολή των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στην επαγγελματική εξέλιξη, και την τακτική ενημέρωση για θέματα ΕΑΕ. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές/-τριες υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις μόνιμους ότι τα μεταπτυχιακά συμβάλλουν πρακτικά στην επαγγελματική εξέλιξη και ότι έχουν έντονο ενδιαφέρον να ενημερώνονται για την ΕΑΕ.

Ακόμη, οι αναπληρωτές/-τριες υποστηρίζουν περισσότερο τη δήλωση πως οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από το Μ.Π.Σ. ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε., όπως επίσης και ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους/τις εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) (Πίνακας 5.3.1).

Πίνακας 5.3.1. Μέσοι όροι-τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις αποτίμησης των σπουδών στην Ε.Α.Ε. ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς			
Αποτίμηση των Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε.	Μέση Τιμή. (τυπική απόκλιση)		
	Σύνολο δείγματος	Αναπληρωτές	Μόνιμοι
<i>Υπήρξε η ανάγκη να εξειδικευτώ/επιμορφωθώ σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής μου πορείας.</i>	3.7 (1.1)	4,00 (0.99)	3.39 (1.19)
<i>Από την εμπειρία μου διαπιστώνω πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη.</i>	4.2 (0.7)	4.47 (0.54)	3.86 (0.93)
<i>Έχω αμείωτο ενδιαφέρον να ενημερώνομαι για ζητήματα σχετικά με την Ε.Α.Ε..</i>	3.9 (0.9)	4.12 (0.86)	3.68 (1.13)
<i>Οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησα ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε..</i>	3.5 (1)	3.70 (0.96)	3.14 (1.02)
<i>Οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).</i>	4.4 (0.9)	4.60 (0.66)	4.16 (0.97)
N	158	101	57

Ο έλεγχος συσχέτισης πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στην (ψευδο)μεταβλητή που εκφράζει το εργασιακό καθεστώς, η οποία λαμβάνει την τιμή 0 στην περίπτωση των αναπληρωτών και την τιμή 1 στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την αποτίμηση της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα (τιμή του συντελεστή συσχέτισης και p-value) των ελέγχων παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2.2 δείχνουν ότι:

(α) Με βάση την τιμή (-0,237) του συντελεστή προκύπτει ότι υπάρχει ασθενής αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο σημαντικότητας 1%) συσχέτιση ανάμεσα στο εργασιακό καθεστώς και στη μεταβλητή που αναφέρεται στην άποψη πως υπήρχε η ανάγκη εξειδίκευσης/επιμόρφωσης σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς προέκυψε λιγότερο η ανάγκη για εξειδίκευση/επιμόρφωση σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής πορείας συγκριτικά με τους αναπληρωτές.

(β) Υπάρχει μέτρια αρνητική ($r = -0,341$) και στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στο εργασιακό καθεστώς και στην άποψη αναφορικά με την συμβολή των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων. Αυτό σημαίνει πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν λιγότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι ενταγμένοι σε διαφορετικό εργασιακό πλαίσιο σε σχέση με του/τις αναπληρωτές/-τριες που χαρακτηρίζονται από επαγγελματική αβεβαιότητα και στοχεύουν να εξασφαλίσουν ίδια προνόμια με το μόνιμο προσωπικό.

(γ) Επίσης, ασθενή αρνητική ($r= 0,196$) επίδραση ασκεί το εργασιακό καθεστώς στην αντίληψη που αφορά το αμείωτο ενδιαφέρον για ενημέρωση σε ζητήματα σχετικά με την Ε.Α.Ε.. Από το έλεγχο που πραγματοποιήθηκε σημειώνεται ασθενής αρνητική συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, που δείχνει πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται λιγότερο σχετικά με την ενημέρωση για ζητήματα της ΕΑΕ σε σχέση με τους/τις αναπληρωτές/-τριες εκπαιδευτικούς.

(δ) Επιπρόσθετα, φαίνεται να υπάρχει ασθενής αρνητική ($r= 0,248$) συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στο εργασιακό καθεστώς και την άποψη πως οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες). Αυτό σημαίνει πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο από τους αναπληρωτές πως οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς. Ενδεχομένως, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν γενικά χαμηλότερο επίπεδο εξειδίκευσης στην ΕΑΕ σε σχέση με τους/τις αναπληρωτές/τριες, να μην διαθέτουν τις γνώσεις για τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στις γενικές τάξεις), επομένως να μην μπορούν να αναγνωρίσουν -στον ίδιο βαθμό με τους νεότερους και πιο καταρτισμένους συναδέλφους τους- τις ωφέλειες της εξειδίκευσης στην ΕΑΕ στο εκπαιδευτικό έργο στη γενική εκπαίδευση.

Τέλος, μολονότι διαπιστώνεται η τάση διαφοροποίησης των αντιλήψεων εντούτοις δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του εργασιακού καθεστώτος στις αντιλήψεις σχετικά τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από το ΜΠΣ να ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε. (Πίνακας 5.3.2).

Πίνακας 5.3.2. Έλεγχος συσχέτισης (τιμές συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho) ανάμεσα στη μεταβλητή «εργασιακό καθεστώς». και στις τις απόψεις αποτίμησης των σπουδών στην Ε.Α.Ε.	
Αποτίμηση των Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε.	Εργασιακό καθεστώς Τιμή συντελεστή συσχέτισης (p-value)
Υπήρξε η ανάγκη να εξειδικευτώ/επιμορφωθώ σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής μου πορείας.	- 0.237** (0.003)
Από την εμπειρία μου διαπιστώνω πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη.	-0.341** (0.000)
Έχω αμείωτο ενδιαφέρον να ενημερώνομαι για ζητήματα σχετικά με την Ε.Α.Ε..	- 0.196* (0.014)
Οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησα ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε..	- 0.083 (0.299)
Οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).	- 0.248** (0.002)

* Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.05 (5%), ** Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.0 1 (1%)

Στη συνέχεια, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η εξειδίκευση στον τομέα της ΕΑΕ αποτελεί ερμηνευτικό παράγοντα των αντιλήψεων των ατόμων, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σχετικό με τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και εκείνων που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης που αφορά άλλους τομείς.

Τα ευρήματα δείχνουν πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των τόμων ανάλογα με το αν έχουν ή δεν έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με εξαίρεση τις περιπτώσεις όπου παρουσιάζονται στον πίνακα 5.3.3.

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην ΕΑΕ αναγνώρισαν την ανάγκη να εξειδικευτούν/ επιμορφωθούν σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σχετικά με την Ε.Α.Ε. σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με όσους/ες είναι κάτοχοι άλλου μεταπτυχιακού διπλώματος (σημειώνεται ότι η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι μικρότερη σε σχέση με την αντίστοιχη της άλλης ομάδας, που χαρακτηρίζει τις απαντήσεις τους πιο ομοιογενείς).

Πίνακας 5.3.3. Μέσοι όροι-τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις αποτίμησης σπουδών στην Ε.Α.Ε. (κατόχων ή μη-μεταπτυχιακών στην Ε.Α.Ε.)			
Αποτίμηση των Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε.	Μέση Τιμή. (τυπική απόκλιση)		
	Σύνολο δείγματος	Κάτοχοι Μ.Π.Σ. σχετικό με την Ε.Α.Ε.	Κάτοχοι Μ.Π.Σ. μη σχετικό με την Ε.Α.Ε.
<i>Υπήρξε η ανάγκη να εξειδικευτώ/επιμορφωθώ σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής μου πορείας.</i>	3.7 (1.1)	3.97 (0.98)	3.33 (1.18)
<i>Από την εμπειρία διαπιστώνω πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη.</i>	4.2 (0.7)	4.40 (0.66)	3.96 (0.86)
<i>Έχω αμείωτο ενδιαφέρον να ενημερώνομαι για ζητήματα σχετικά με την Ε.Α.Ε..</i>	3.9 (0.9)	4.13 (0.87)	3.65 (1.12)
<i>Οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησα ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε..</i>	3.5 (1)	3.71 (0.97)	3.10 (0.99)
<i>Οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται)</i>	4.4 (0.9)	4.60 (0.72)	4.10 (0.90)
N	158	101	57

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί-κάτοχοι μεταπτυχιακού στην ΕΑΕ, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι βοηθήθηκαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς-κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σε άλλους τομείς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην ΕΑΕ είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και συνεπείς σε ό,τι αφορά την ενημέρωσή τους γύρω από τα θέματα αυτά. Είναι εκείνοι/εκείνες που προφανώς αξιολογούν ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από το Μ.Π.Σ. ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε., όπως και ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες που είναι χρήσιμες για

τους/τις εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) (Πίνακας 5.3.3).

Συνεχίζοντας, έλεγχος συσχέτισης πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στην (ψευδο)μεταβλητή που εκφράζει το αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών, η οποία λαμβάνει την τιμή 0 στην περίπτωση που οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν είναι στην ΕΑΕ και την τιμή 1 στην περίπτωση που είναι στην ΕΑΕ και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την αποτίμηση της εξειδίκευσης στην ΕΑΕ. Τα αποτελέσματα (τιμή του συντελεστή συσχέτισης και p-value) των ελέγχων παρουσιάζονται στον πίνακα 5.3.4 δείχνουν ότι:

(α) Αναφορικά με την άποψη πως υπήρχε η ανάγκη εξειδίκευσης/επιμόρφωσης σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας των ατόμων βρέθηκε ασθενής θετική ($r=0,271$) συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στην μεταβλητή με τους κατόχους ή μη μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών σχετικά με την ΕΑΕ και στη συγκεκριμένη άποψη. Αυτό σημαίνει πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην ΕΑΕ διατυπώνουν περισσότερο την ανάγκη να εξειδικευτούν/επιμορφωθούν στην ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων μη σχετικών με την ΕΑΕ.

(β) Επίσης, σύμφωνα με την τιμή του συντελεστή προκύπτει ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,259$) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στην μεταβλητή με τους κατόχους ή μη μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών σχετικά με την ΕΑΕ και στη άποψη αναφορικά με την συμβολή των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων. Δηλαδή, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην ΕΑΕ διαπιστώνουν περισσότερο πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων μη σχετικών με την ΕΑΕ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών προγραμμάτων στον τομέα της ΕΑΕ έχουν βοηθηθεί εξασφαλίζοντας μια θέση εργασίας.

(γ) Σχετικά με την άποψη που αφορά το αμείωτο ενδιαφέρον για ενημέρωση σε ζητήματα σχετικά με την Ε.Α.Ε., παρατηρείται ασθενής θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή που αφορά τους κατόχους ή μη μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών σχετικά με την ΕΑΕ. Από το έλεγχο που πραγματοποιήθηκε σημειώνεται ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 2,10$), αλλά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, που δηλώνει πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών σχετικών στον τομέα της ΕΑΕ ενδιαφέρονται περισσότερο σχετικά με την ενημέρωση για ζητήματα της ΕΑΕ σε σχέση με τους κατόχους μη σχετικών μεταπτυχιακών τίτλων. Η διαπίστωση αυτή ήταν αναμενόμενη μια και όσοι έχουν εξειδικευτεί στον τομέα της ΕΑΕ είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα που αφορούν τον συγκεκριμένο τομέα.

(δ) Επιπλέον με βάση την τιμή συσχέτισης, φαίνεται να υπάρχει μέτρια θετική ($r= 0,308$) συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ανάμεσα στη μεταβλητή που αφορά τους κατόχους ή μη

μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών σχετικά με την ΕΑΕ και την άποψη πως οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες). Αυτό σημαίνει πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών σχετικών στον τομέα της ΕΑΕ θεωρούν περισσότερο από τους κατόχους μη σχετικών με την ΕΑΕ μεταπτυχιακών τίτλων πως οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).

Τέλος, μολονότι διαπιστώνεται η τάση διαφοροποίησης των αντιλήψεων εντούτοις δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή που αφορά τους κατόχους ή μη μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών σχετικά με την ΕΑΕ στις αντιλήψεις σχετικά τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από το ΜΠΣ να ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε. (Πίνακας 5.3.4).

Πίνακας 5.3.4. Έλεγχος συσχέτισης (τιμές συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho) αναφορικά με τις απόψεις αποτίμησης σπουδών στην Ε.Α.Ε. (κατόχων ή μη-μεταπτυχιακών στην Ε.Α.Ε.)	
Αποτίμηση των Μ.Π.Σ. στην Ε.Α.Ε.	Κατόχοι ή μη-μεταπτυχιακών Τιμή συντελεστή συσχέτισης (p-value)
Υπήρξε η ανάγκη να εξειδικευτώ/επιμορφωθώ σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής μου πορείας.	0.271** (0.001)
Από την εμπειρία μου διαπιστώνω πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη.	0.259** (0.001)
Έχω αμείωτο ενδιαφέρον να ενημερώνομαι για ζητήματα σχετικά με την Ε.Α.Ε..	0.210** (0.008)
Οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησα ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ε.Α.Ε..	0.119 (0.137)
Οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ε.Α.Ε. είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).	0.308** (0.000)

* Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.05 (5%), ** Επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο 0.01 (1%)

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

6.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε ο τομέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή και η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής αγωγής απέναντι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη μεταπτυχιακή εξειδίκευση στον τομέα αυτόν. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής αγωγής που υπηρετούν σε δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε από τον ερευνητή για τις ανάγκες της έρευνας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα αναπτύχθηκε σε δύο βασικούς άξονες. Ο **πρώτος άξονας** αφορούσε την καταγραφή και διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρεχόμενη Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επιχειρήθηκε να γίνει αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη και τις αδυναμίες που παρουσιάζει η ΕΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τον ρόλο των υποστηρικτικών δομών, τις δυνατότητες για συνεκπαίδευση και συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στον χώρο της ΕΑΕ. Ο **δεύτερος άξονας** αφορά τη ζήτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ, δηλαδή στην αποτύπωση και διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τα άτομα στην επιλογή τους να εξειδικευτούν σε θέματα ΕΑΕ.

Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχθηκε στις παρακάτω παραδοχές: την αύξηση της ζήτησης και τη ταυτόχρονη αύξηση της προσφοράς μεταπτυχιακών προγραμμάτων, την αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών στην ΕΑΕ από το Υπουργείο και τις ενέργειες/πολιτικές που εφαρμόζονται για την κάλυψη των κενών και τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, καθώς και την απαίτηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, αλλά αντίθετα την εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία (Αγγελίδης, 2011· Αργυρόπουλος, 2013· Αρβανιτίδου, 2018· Booth & Ainscow, 2002· Carter & Hughes, 2006· Castro, 2007· Kearney, 2009· Στασινός, 2016· Τζιβνίκου, 2015· Τσιωμή, 2014· Waldron & Cole, 2000) διαπιστώνεται πως η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική όσον αφορά τη σημασία της ενημέρωσης/πληροφόρησης και της κατάρτισης σε θέματα ΕΑΕ, τις απαιτήσεις της συνδιδασκαλίας στις περιπτώσεις τάξεων με μικτό μαθητικό πληθυσμό, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων για συνεκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών και τις επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Από την άλλη μεριά, παρόμοια με τα αποτελέσματα ερευνών (Fletcher, 2010· Γκουντούλα, 2017· Gottfried, 2014), όπου δεν βρέθηκε ξεκάθαρη αρνητική στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις δυσκολίες στη διδακτική πράξη λόγω της συνεκπαίδευσης (π.χ. τήρηση πειθαρχίας ή διακριτικής αντιμετώπισης των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), η παρούσα έρευνα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση δημιουργεί περισσότερες δυσκολίες, λαμβάνοντας προφανώς υπόψη και αναγνωρίζοντας τις αναμενόμενες ωφέλειές της.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Baer et al., 2011· Booth & Ainscow, 2002· Bouillet, 2013· Carter & Hughes, 2006· de Graaf & van Hove, 2015· Dessemontet & Bless, 2013· Fletcher, 2010· Gottfried, 2014· Hehir, Grindal, & Eidelman, 2012· Richardson, Tolson, Huang, & Lee, 2009· Ruijs & Peetsma, 2009· Spence, 2010· Στασινός, 2016·) έτσι και στην παρούσα έρευνα προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στην συνεκπαίδευση και στα οφέλη της, αλλά και στη σημασία του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Ανάμεσα στους παράγοντες που θεωρούν ότι λειτουργούν αρνητικά στην εφαρμογή της είναι κυρίως η υποχρηματοδότηση και η ανεπάρκεια κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και λιγότερο η ύπαρξη προκαταλήψεων. Φαίνεται ωστόσο ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν ειδικής μέριμνας καθώς θεωρούν ότι δεν είναι δυνατή η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση και ότι προφανώς απαιτείται η φοίτησή τους να γίνεται σε ειδικές δομές που να ανταποκρίνονται πληρέστερα στις ανάγκες τους.

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα της παρούσας μελέτης οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται κυρίως από αλτρουιστικά και ενδογενή (εσωτερικά κίνητρα), δηλαδή από την ανάγκη τους να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιωθούν και προσωπικά και ως επαγγελματίες και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών χωρίς διακρίσεις (με ίσες ευκαιρίες) γεγονός που επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία (Αγαλιώτης, 2007· Earley & Porritt, 2009· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Παπαναούμ, 2003· Pickering, Daly, & Pachler, 2007· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007· Υφαντή & Καρατζής, 2007). Τα εξωτερικά κίνητρα που παρακινούν τα άτομα φαίνεται ότι είναι κυρίως η επαγγελματική εξασφάλιση και ανέλιξη. Παρόμοια με το παραπάνω συμπέρασμα είναι τα αποτελέσματα συναφών ερευνών (Δούρη, 2019· Σταυρόπουλος, 2018). Επιπλέον, τόσο η ποιότητα των προγραμμάτων όσο και το κόστος αποτελούν σημαντικούς παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση όμως ενώ αναγνωρίζονται ελλείμματα στην παροχή ΕΑΕ στο πλαίσιο της προπτυχιακής –βασικής εκπαίδευσης, το επίπεδο της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης αξιολογείται ως υψηλό και ανταποκρινόμενο στις πραγματικές ανάγκες. Επιπλέον, τα άτομα έχουν την αντίληψη ότι η μεταπτυχιακή εκπαίδευση εξασφαλίζει τα αναμενόμενα οφέλη (μείωση της πιθανότητας ανεργίας, αύξηση μισθολογικών απολαβών κλπ), που παρά το ίσως υψηλό κόστος της, ερμηνεύουν την επιθυμία των ατόμων να επενδύσουν σε αυτή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (H1) ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην ΕΑΕ και υποστηρίζουν ένθερμα την επέκταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα αποδείχτηκε ότι η εξειδίκευση (μέσω μεταπτυχιακής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης) ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών κάνοντας τα άτομα να έχουν περισσότερο εμπιστοσύνη στις δυνατότητες της (γενικής) σχολικής εκπαίδευσης να υπερβεί τις πρακτικές δυσκολίες, τις αντιστάσεις (λόγω των κοινωνικών προκαταλήψεων) και να δημιουργήσει ωφέλειες (εξωτερικότητες) για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Αυτό συνεπάγεται άρση των διακρίσεων σε βάρος των μαθητών/-τριων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (οι οποίες αποτελούν παράγοντες σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης), ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και εξέλιξης όλων των μαθητών και των μαθητριών, βελτίωση της ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, κλπ. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι όταν τα άτομα έχουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες (που αφορούν στις παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά εργαλεία) μπορούν να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις (σε υποδομές) που προκαλεί η ανεπαρκής διάθεση πόρων για τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Η πρωταρχική σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εξειδικευμένη γνώση στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τεκμαίρεται και από το γεγονός ότι θεωρούν τον θεσμό της παράλληλης στήριξης (η οποία παρέχεται αποκλειστικά από ειδικό/εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό) ως αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης και την προώθηση της συμπερίληψης στο σχολείο.

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση (H2) σύμφωνα με την οποία τα άτομα αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα εσωτερικά παρά στα εξωτερικά κίνητρα κατά την επιλογή μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην ΕΑΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μια συμπεριλαμβανόμενη στη γενική εκπαίδευση ΕΑΕ, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως ένα λειτουργήμα που θέτει σε προτεραιότητα την ένταξη όλων των μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο. Υπ' αυτή την έννοια, αυτό δείχνει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό στρέφεται ολοένα και περισσότερο προς ένα ενταξιακό και κυρίως μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αποτελεσματικότητα του οποίου θα εξαρτάται από την επένδυση στη βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, το όραμά τους για το σχολείο, ακόμη και η εργασιακή τους ικανοποίηση, φαίνεται ότι περιστρέφονται γύρω από αυτούς τους άξονες. Σχηματικά, η μεταπτυχιακή εκπαίδευση (εξειδίκευση) δημιουργεί καλύτερους παιδαγωγούς, τους παρέχει τα εφόδια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος και να αντέξουν τις «πιέσεις» (υποχρηματοδότηση, ελλείψεις, προκαταλήψεις). Τα παραπάνω δεν αναιρούν ότι τα άτομα παρωθούνται από εξωτερικά κίνητρα. Ιδίως στην περίπτωση των μη μόνιμων εκπαιδευτικών,

διαμορφώνουν ορθολογικές προσδοκίες σχετικά τις αναμενόμενες ωφέλειες της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης (εύρεση εργασίας, επαγγελματική ασφάλεια, μισθολογικές απολαβές κλπ). Όμως, τα άτομα που επιλέγουν να εξειδικευτούν στην ΕΑΕ έχουν ταυτόχρονα έντονο ενδιαφέρον για καθαυτό το αντικείμενο της εξειδίκευσης. Αποδέχονται ότι η εξειδίκευση θα τους επιτρέψει να εισέλθουν στο επάγγελμα, ωστόσο για να επιβιώσουν σε αυτό, θα πρέπει ταυτόχρονα να ενισχύσουν το κεφάλαιό τους.

Πράγματι, καθώς επιβεβαιώθηκε η σχετική (H3) ερευνητική μας υπόθεση, οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι) αναγνωρίζουν ότι έχουν ελλείψεις στη βασική τους εκπαίδευση όσον αφορά την ΕΑΕ και δεν θεωρούν ότι οι προπτυχιακές σπουδές παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια που καθιστούν τους/τις εκπαιδευτικούς ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Η αναγνώριση αυτής της έλλειψης εξηγεί ως έναν βαθμό γιατί εξάρουν τη σημασία της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, και γιατί φαίνεται να παρωθούνται από εσωτερικά κυρίως κίνητρα. Η εξειδίκευση στην ΕΑΕ εκτιμάται τελικά ότι όχι μόνον καλύπτει τις απαιτήσεις της ΕΑΕ, αλλά βελτιώνει συνολικά το εκπαιδευτικό τους έργο.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ΕΑΕ, αποδίδοντας εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισης του προσωπικού και της υποχρηματοδότησης (H4), εντούτοις έχουν ισχυρή πεποίθηση ότι είναι εφικτή η αποτελεσματική ένταξη της ΕΑΕ στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, εφόσον υπάρξει η αντίστοιχη κατάρτιση του προσωπικού και περαιτέρω ενίσχυση του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

6.2 Προτάσεις

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πάρα πολύ μεγάλη σημασία στην κατάρτιση και στην εξειδίκευση στον τομέα της ΕΑΕ. Η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού θεωρούν πως είναι η κύρια αιτία για τη μη αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Θεωρούν πιο σημαντική την κατάρτιση του προσωπικού και από την επιπλέον χρηματοδότηση, την οποία αναγνωρίζουν ότι είναι περιορισμένη. Εμπιστεύονται δηλαδή την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (εξειδίκευση) ως την πολιτική που θα συμβάλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων της Ειδικής Αγωγής στο γενικό σχολείο.

Από την άλλη πλευρά, όπως δείχθηκε στην παρούσα μελέτη, η ζήτηση εξειδίκευσης στην ΕΑΕ εξαρτάται από την ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιωθούν ως επαγγελματίες και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών χωρίς διακρίσεις. Η εξειδίκευση αναγνωρίζεται ως αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα και του προσωπικού και εφαρμογής της ΕΑΕ στη γενική

εκπαίδευση, για τη μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών. Όμως το κόστος της φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της ζήτησης. Για τα άτομα που δεν βρίσκονται σε εργασιακή ασφάλεια (αναπληρωτές/-τριες), τα προσδοκώμενα οφέλη (διορισμός, μισθολογική εξέλιξη, ασφάλεια, βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης κλπ) θεωρείται ότι αντισταθμίζουν το κόστος, και έτσι, είναι περισσότερο διατεθειμένα να επωμισθούν το κόστος αυτό (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Οι εκπαιδευτικοί (που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα) διαπιστώνουν στην πράξη τις ωφέλειες της εκπαίδευσης, δηλαδή ότι οι προσδοκίες τους για τα οφέλη της αποδείχθηκαν ρεαλιστικές και επιβεβαίωσαν ότι είχαν κάθε λόγο να επενδύσουν σε αυτή. Τα άτομα που έχουν εργασιακή ασφάλεια (μόνιμοι), τα οποία αναγνωρίζουν μεν την αναγκαιότητα της εξειδίκευσης, αλλά δεν έχουν υψηλές προσδοκίες για σημαντικά οικονομικά οφέλη, θεωρούν ότι η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει ως υποκατάστατο της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση η ζήτηση για εξειδίκευση στην ΕΑΕ, εκφράζει την ανάγκη των ατόμων να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για να είναι αποτελεσματικοί οι ίδιοι και το σχολείο. Δηλαδή ως παιδαγωγοί αναγνωρίζουν ότι η οργάνωση του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να στηρίζεται στη (διαρκή) ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες).

Επομένως, η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να εστιάσει στα εξής:

(α) Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από διαρκή επιμόρφωση για την συμπερίληψη και τις αρχές της ΕΑΕ. Με τον τρόπο αυτό, θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του προσωπικού, το οποίο θα μπορέσει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του σύγχρονου ανοιχτού και συμπεριληπτικού σχολείου.

(β) Αναβάθμιση των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που παρέχονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η αναβάθμιση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, που αφορούν τις επιστήμες της Αγωγής θα πρέπει να γίνει κατά τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες και πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική εκπαίδευση και να καθιστούν τους/τις εκπαιδευτικούς ικανούς/ικανές να αξιοποιούν τα μέσα, πρακτικές και τα παιδαγωγικά εργαλεία της συμπερίληψης. Σε επίπεδο μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, φαίνεται ότι τα ανώτατα ιδρύματα στη χώρα μας έχουν κερδίσει την αναγνώριση του εκπαιδευτικού κόσμου και έχουν κατορθώσει να παρέχουν υψηλού επιπέδου σπουδές που ανταποκρίνονται στη σχολική πραγματικότητα. Η διαρκής βελτίωση του επιπέδου των προγραμμάτων αυτών, και η παροχή κινήτρων παρακολούθησης ενδέχεται να μειώσει την αρνητική επίδραση που ασκούν τα υψηλά – κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών- δίδακτρα παρακολούθησής τους.

Οπωσδήποτε όμως, η σχετική τεχνογνωσία των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας θα πρέπει να αξιοποιηθεί για την υποστήριξη αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων κατάρτισης των

εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη συνεργασιών των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και άλλων φορέων της σχολικής εκπαίδευσης με τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας για τη διοργάνωση και παροχή (περιοδικής ή διαρκούς) επιμόρφωσης εκτιμάται ότι θα προσδώσει μεγάλη προστιθέμενη αξία στα επιμορφωτικά προγράμματα και θα μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά τους.

(γ) Υποστήριξη του σχολείου μέσα από δομές και την ενίσχυση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, την οποία υπηρετούν ειδικοί παιδαγωγοί που συμπληρώνουν το εκπαιδευτικό έργο του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Η παράλληλη στήριξη, διευκολύνει τη δημιουργία και συνοχή στις μικτές τάξεις με θετικά αποτελέσματα για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Οι παιδαγωγοί παράλληλης στήριξης είναι συνεργάτες/-τιδες όχι μόνο των μαθητών και των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, αλλά και των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, η καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα από την υποστήριξη του προσωπικού (επιμόρφωση), την ενίσχυση σε προσωπικό (παράλληλη στήριξη) και υποδομές των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στον βαθμό που δεν είναι απεριορίστοι οι πόροι, η πολιτεία θα πρέπει να στραφεί στην ενίσχυση των υφιστάμενων δομών γενικής παιδείας με καταρτισμένο προσωπικό, κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, προκειμένου να μπορούν να δεχτούν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πετυχαίνοντας έτσι την πλήρη κατά το δυνατόν ένταξη τους. Προφανώς, δεν μπορούν και δεν επιτρέπεται να καταργηθούν οι ειδικές δομές εκπαίδευσης. Επομένως, η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να στοχεύει προς την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζόμενων σε όλες τις δομές της εκπαίδευσης και ΕΑΕ και να επικεντρωθεί είτε σε περιοδική βάση είτε σε εισαγωγική βάση στο τακτικό προσωπικό εφόσον δεν θα μπορούσε να επιβάλει την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων που παρέχονται με δίδακτρα.

Συνοψίζοντας, από την στιγμή που οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώνουν πως μπορεί να είναι εφικτή η συνεκπαίδευση μέσα στο σχολείο, η πολιτεία οφείλει να τους/τις υποστηρίξει είτε με επιμορφωτικά προγράμματα είτε με την μορφή δομών (θεσμός παράλληλης στήριξης) προκειμένου το προσωπικό να νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικότερα σε πρακτικά ζητήματα κάτι που ενδεχομένως θα ενίσχυε την επαγγελματική ικανοποίησή τους, ενώ θα συγκρατούσε και την διαρροή των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τομείς της ΕΑΕ. Επίσης απαιτείται επένδυση στις αρχές και στις παιδαγωγικές μεθόδους που ενθαρρύνουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συνεκπαίδευση και την ενταξιακή εκπαίδευση, ώστε οι ευάλωτες ομάδες μαθητών να μπορούν να ενταχθούν μέσα είτε στη γενική εκπαίδευση, είτε στις ειδικές δομές, εξασφαλίζοντας, σε κάθε περίπτωση, ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, χωρίς εξαιρέσεις.

6.3 Περιορισμοί έρευνας και Μελλοντικές προτάσεις

Αξίζει να σημειωθεί πως πέρα από τα ενδιαφέροντα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα υπάρχουν παράλληλα και ερευνητικοί περιορισμοί. Το δείγμα της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνει αποκλειστικά εκπαιδευτικούς δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής. Ως εκ τούτου, στο δείγμα δεν συμπεριλήφθησαν καθόλου εκπαιδευτικοί από την δευτεροβάθμια και την ιδιωτική εκπαίδευση ή εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε άλλες περιφερειακές ενότητες της χώρας. Επίσης, η έρευνα επικεντρώνεται στην επίδραση των κινήτρων χωρίς να εξετάζει την επίδραση άλλων προσδιοριστικών παραγόντων της ζήτησης (π.χ. όπως του εισοδήματος). Επομένως, η διερεύνηση των οικονομικών παραγόντων που ερμηνεύουν τη ζήτηση θα μπορούσε να αποτελεί αντικείμενο μελλοντικών ερευνών. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει αν και σε ποιόν βαθμό υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις στάσεις και αντιλήψεις στους/στις εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί που ζουν και εργάζονται σε άλλες περιοχές της χώρας, διαμορφώνουν άλλες αντιλήψεις, εξαιτίας παραγόντων όπως το μέγεθος των σχολικών μονάδων, η προσβασιμότητα σε ιδρύματα και προγράμματα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, οι παρεχόμενες ευκαιρίες επιμόρφωσης, κλπ. Τέλος, το πεδίο της έρευνας προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης της διαφοροποίησης/σύγκρισης των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές με τάξεις υποδοχής και σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης χωρίς μαθητές με ιδιαιτερότητες. Η ανάλυση θα μπορούσε να εξετάζει, μέσω υποδειγμάτων (π.χ. παλινδρόμησης) τη συνδυασμένη επίδραση όλων αυτών των αντιλήψεων, των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην άποψή τους αν αποδέχονται ή όχι τη συνεκπαίδευση και την επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και βέβαια στη ζήτηση εξειδίκευσης στην ΕΑΕ.

Εν κατακλείδι, η Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί τομή, προτεραιότητα και προϋπόθεση προκειμένου να μην εξαιρείται κανένας μαθητής/τρια από την εκπαίδευση. Η άσκηση πολιτικής προς την βελτίωση της αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο θα έχει θετικές συνέπειες στην μείωση της σχολικής διαρροής με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ενθαρρύνονται να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους όσο το δυνατόν παραπέρα. Από την άλλη μεριά, η εκπαίδευση στα συγκεκριμένα παιδιά οφείλει να είναι υψηλού επιπέδου, πολλαπλών απαιτήσεων που καθιστά μεγάλη την ευθύνη της πολιτείας, των ιδρυμάτων και των φορέων να παρέχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2007). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Αρβανιτίδου, Κ. (2018). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/2HT9i0F>
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επίμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (τόμ. Γ', σελ. 15-68). Πάτρα: ΕΑΠ
- Γιαννακόπουλος, Ν., & Ντεμούσης, Μ. (2015). Οικονομική της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3522/3/00_master_document.pdf
- Γκουντούλα, Ν. (2017). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/35OdS8D>
- Δούρη, Σ. (2019). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των δασκάλων σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε σχέση με τα κίνητρα που τους ωθούν και τα εμπόδια που συναντούν κατά την επιμόρφωσή τους* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατροπός.
- Ζωνίου-Σιδερά, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α., (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική- κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καρράς, Γ, & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Γ. Καρράς, & C. Wolthunter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*. (σελ. 112-152). Αθήνα: Gutenberg.

- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτρομπέλης, Α. (2018). Όλα τα μεταπτυχιακά στην Ε.Α.Ε.. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/2y9GYm1>
- Λαμπροπούλου, Β. (2014, Φεβρουάριος 5). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ένας μετέωρος βηματισμός*. Αναρτήθηκε από <http://www.greeklish.info/gr/guestroom/236>
- Λαμπροπούλου, Β.& Παντελιάδου, Σ. (2008). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση*. Αναρτήθηκε από <https://bit.ly/2GLF1QE>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου, Σ. Κατσουλάκη, & Γ. Μαυρογιώργου (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπικιάκης, Ι. (2016). *Οι λόγοι που οι καθηγητές Α & Β βάρθμιας εκπαίδευσης επιμορφώνονται στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/36rqrE>
- Νικολαράϊζη, Μ. (2013). *Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επίμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). *Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές*. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σελ. 593-601). Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδημητρίου, Α. (2008). *Η παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με Κινητική Αναπηρία στο σχολείο*. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/3arqT8e>
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/2WoFFYs>
- Παπάνης, Ε., Βίκη, Α., Γιαβρίμης, Π., & Μπαλάσα, Α. (2011). *Τα κίνητρα των φοιτητών των Παιδαγωγικών τμημάτων για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος ΙΙ, σ.23-42). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πιλάλης, Χ. (2012, Δεκέμβριος 24). *Η ειδική αγωγή στο περιθώριο*. Αναρτήθηκε από: <http://www.alfavita.gr/arthra/η-ειδική-αγωγή-στο-περιθώριο>

- Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ., 2012. *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήζη.
- Σταυρόπουλος, Β. (2018). *Διερεύνηση κινήτρων σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφορικά με την επιλογή του επαγγέλματός τους*. Ανακοίνωση στο 4^ο Διεθνές συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, Λάρισα. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/35S7tce>
- Συριοπούλου, Χ. (2005). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ταφά, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τσιωμή, Ε. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/132824459.pdf>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1981, Μάρτιος 31). *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. (Υπ' Αριθμ. 1143, ΦΕΚ Α'80/31.3.1981). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1985, Σεπτέμβριος 30). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 1566, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1992, Φεβρουάριος 14). *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης*. (Υπ' Αριθμ. 2009 ΦΕΚ 18/14.2.1992). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2000, Μάρτιος 14). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 2817, ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2007, Απρίλιος 7). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι).* β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (ΦΕΚ, 449/Τ.Β' /3/4/2007). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2008, Οκτώβριος 02). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*. (Υπ' Αριθμ. 3699, ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2018, Ιούνιος 12). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 4547, ΦΕΚ 102/Α/12.06.2018). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2019, Ιανουάριος 29). *Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 4589, ΦΕΚ 13/Α/29.01.2019). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020, Αυγούστου 19). *Διορισμός 3445 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (ΦΕΚ 1289/Γ/19.08.2020). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υφαντή, Α., & Βοζαϊτής, Ν. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση: Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 40, 87-105.
- Υφαντή, Α., & Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Δια Βίου Μάθηση σε Σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.
- Φουκώ, Μ. (2010). *Οι μη κανονικοί. Παραδόσεις στο Κολέγιο της Γαλλίας (1974-1975)*. Αθήνα: Εστία.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουσιδίου Μ., & Λέφας Ε. (2005). Ζήτηση για Επιμόρφωση: Οι Συνιστώσες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27 – 41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Χ. Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χριστιανάκης, Β. (2019). *Στατιστικά αναπληρωτών ΕΑΕ: Μετά την ανακοίνωση του πλήθους αιτήσεων στην 3ΕΑ/2019*. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/3pGStr4>

Ξενόγλωση βιβλιογραφία

- Avramides, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards intergration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Anastasiadou, A., & Hliopoulou, K. (2015). Reconceptualising Schooling: Implementing CLIL to Cater for All Types of Multiple Intelligences. *Research Papers in Language Teaching & Learning, 8*(1).
- Athanasiadis, I., & Syriopoulou-Delli, C.K. (2010). Training and Motivation of Special Education Teachers in Greece. *Review of European Studies, 2* (1), 96-105.
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students with intellectual disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(3),132-141.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies, 34*(1), 43–54.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education: Teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(2), 93–117.
- Brownell, M.T., Leko, M.M., Kamman, M. & King, L. (2008). Defining and preparing highquality teachers in special education. What do we know from the research? *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 21*, 35–74.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(2), 174–185.
- Castro, V. (2007). *The effects of co-teaching on academic achievement of K-2 students with and without disabilities in inclusive and non-inclusive classrooms*. Retrieved from <http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3255067/>

- Choi, P. L., & Tang, S.Y.F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 767-777.
- Cohen, L., & Manion L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- De Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7–39.
- Deno, E. (1994). Special education as developmental capital: A quarter century appraisal. *Journal of Special Education*, 27(4), 375-393.
- Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and highachieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
- Earley, P., & Porritt, V. (2009). *Effective Practices in Continuing Professional Development: Lessons from Schools*. London: University of London Institute of Education.
- Engel L. G. (1977). *The need for a new medical model: a challenge for biomedicine*. *Science*, 196 (4286), 129-136.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145.
- Fisher, D., Frey, N & Thousand, J. (2003). What special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work. *Teacher Education and Special Education*, 26 (1), 42-50.
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83.
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled peers and academic achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317–348.
- Gandhi, A. G. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91–112.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children’s attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541.
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students’ Noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring program effects for special populations: Does Special Education raise achievement for students with Disabilities. *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584–599.

- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>
- Heward, W. L. (2011). Οι βάσεις για την κατανόηση της ειδικής αγωγής. Στο: Α. Δαβαζόγλου, & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες-Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (σελ. 6-28). Αθήνα: Τόπος.
- Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Education, 20*(4), 224-235.
- Ingersoll, R.M. (2001). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools (Document R-01-1)*. Washington, DC, University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*(4), 365–382.
- Kearney, A. C. (2009). *Barriers to school inclusion. An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand Schools*. Massey University: New Zealand.
- Keefe, E. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education, 32* (3), 77-88.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching, 26* (2), 117-126.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallatt, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education, 15* (1), 17-32.
- Muller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership, 37* (5), 574-599.
- Olivier, M.A.J. & Williams, E.E. (2005). Teaching the Mentally Handicapped Child: Challenges Teachers Are Facing. *International Journal of Special Education, 20*(2), 19-31.
- Pickering, J., Daly, C., & Pachler, N. (2007). *New Designs for Teachers Professional Learning*. London: University of London Institute of Education.
- Richardson, R.C., Tolson, H., Huang T.Y., & Lee, Y.H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools, 31*(2), 71-78.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*(2), 67–79.

- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., ...De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(11), 2710–2736.
- Spence, R.C. (2010). *The effects of inclusion on the academic achievement of regular education students (Doctoral dissertation)*. Retrieved from <https://bit.ly/33T1Awr>
- Stough, L.M., & Palmer, D.J. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education, 36*(4), 206-222.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2009). Defining and Describing Schoolwide Positive Behavior Support. In: Sailor W., Dunlap G., Sugai G., Horner R. (eds) *Handbook of Positive Behavior Support. Issues in Clinical Child Psychology*. Boston: Springer.
- Thomson, M.M., Turner, J.E., & Nietfeld, J.L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education, 28* (3), 324-335.
- Tomlison, C. (2012, November 27). *An introduction to Differentiation* [Video file]. Retrieved from www.youtube.com/watch?v=KNkKWjGMerE
- Tomlinson, C. A. & McTighe, (2006). *Integrating Differentiated Instruction + Understanding by Design*. Alexandria: ASCD
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <https://bit.ly/2YMLaCg>
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 39-58.
- Waldron, N., & Cole, C. (2000). *The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report*. Retrieved from <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>
- Wasburn-Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teacher in an age of reform. *Remedial and Special Education, 26* (3), 151-158.
- Wearmouth, J. (2009). *A Beginning Teacher's Guide to Special Educational Needs*. London: Open University Press.

Παράρτημα

Συνοδευτική Επιστολή Έρευνας

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς με τίτλο «Οικονομικά της Εκπαίδευσης» και για τις ανάγκες εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, διανέμεται το παρόν ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα έχει σκοπό να αποτυπώσει τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τον σκοπό της έρευνας. Πολύτιμος παράγοντας για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αποτελεί η ειλικρίνειά σας, όσον αφορά τις απαντήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει δυνατότητα να σας κοινοποιηθούν αν το επιθυμείτε μετά την ολοκλήρωσή της. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας και τη συνεργασία στην παρούσα έρευνα. Για οποιαδήποτε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email: degaitasgeo@hotmail.gr

Με εκτίμηση

Δεγαΐτας Γεώργιος

Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α

Δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 22-30 31-40 41-50 51-60 60 και άνω
3. Έτη προϋπηρεσίας: 0-5 6-10 11-20 21-30 30 και άνω

4. Τίτλοι σπουδών (επιπλέον των απαραίτητων για τον διορισμό):

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- 2^ο Πτυχίο Α.Ε.Ι/ΤΕΙ. Προσδιορίστε: _____
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Προσδιορίστε: _____
- Μεταπτυχιακό σε θέματα Ε.Α.Ε. Προσδιορίστε: _____
- Διδακτορικό Δίπλωμα (Προσδιορίστε σε ποιο πεδίο: _____)
- Διδακτορικό σε θέματα Ε.Α.Ε. (Προσδιορίστε: : _____)

5. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα Ε.Α.Ε.: Ναι Όχι

5α. Αν ναι, σημειώστε τον αριθμό ωρών επιμόρφωσης σε θέματα ΕΑΕ: _____ (ώρες περίπου) και συνοπτικά τον τίτλο/τους τίτλους του επιμορφωτικού προγράμματος/των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχετε παρακολουθήσει και τον φορέα/τους φορείς διοργάνωσης:

6. Οικογενειακή κατάσταση:

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η, σε συμβίωση
- Διαζευγμένος/η, Χήρος/α

6α. Έχετε παιδιά; Αν ναι, πόσα: _____

7. Εργασιακό καθεστώς: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

8. Σε ποια από τις παρακάτω δομές εργάζεστε;

- Τμήμα γενικής εκπαίδευσης
- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο
- Τμήμα ένταξης
- Παράλληλη Στήριξη
- Κ.Ε.Σ.Υ.

9. Υπάρχει στο οικογενειακό/φιλικό σας περιβάλλον άτομο με αναπηρία;

Ναι Όχι

Μέρος Β

Β. Σημειώστε με Χ σε ποιόν βαθμό συμφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1.Είναι σημαντικό να ενημερώνομαι σχετικά με το ισχύον νομικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.					
2.Η διδασκαλία σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο απαιτητική σε σχέση με τη διδασκαλία τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.					
3.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τον δάσκαλο/την δασκάλα γενικής εκπαίδευσης.					
4.Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής οφείλει να έχει γνώσεις σε θέματα ΕΑΕ προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε («γενικές») τάξεις που υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
5.Ένας εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να έχει γνώσεις σε θέματα Ε.Α.Ε. εφόσον διδάσκει σε «γενική» τάξη.					
6.Στο γενικό σχολείο θα πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/μαθητριών, ακόμη και εκείνων με αναπηρίες.					
7.Στο γενικό σχολείο θα πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/μαθητριών ακόμη και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
8.Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια σχολική αίθουσα που συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
9.Η συμπερίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αναπηρία.					
10.Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να δείξει περισσότερη προσοχή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές σε μία τάξη συνεκπαίδευσης.					

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
11. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση που οδηγεί τους μαθητές/μαθήτριες να υλοποιήσουν κοινούς διδακτικούς στόχους σε ετερογενείς τάξεις αποδεχόμενους/ες τη διαφορετικότητά τους.					
12. Η συνεκπαίδευση είναι εφικτή όταν γίνει κατάλληλη παιδαγωγική κατανομή του μαθητικού δυναμικού της τάξης (π.χ. αριθμός μαθητών/τριων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο ίδιο τμήμα).					
13. Η συνεκπαίδευση μπορεί να έχει απόλυτη επιτυχία όταν υπάρχει συνδιδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός/παράλληλη στήριξη στην τάξη).					
14. Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση για τον σκοπό αυτό.					
15. Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή οι γονείς και κηδεμόνες είναι αρνητικοί/δεν το αποδέχονται.					
16. Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή, επειδή η κοινωνία δεν αποδέχεται την ετερότητα.					
17. Η συνεκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εφικτή επειδή δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για τον σκοπό αυτό.					
18. Η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να είναι εφικτή επειδή υπάρχουν κοινωνικά στερεότυπα.					
19. Η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι μαθητές/τριες.					
20. Οι μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ανεξαιρέτως θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.					
21. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ΕΑΕ εμφανίζει σημαντική υποχρηματοδότηση.					

Γ. Επιλέξτε σε ποιο βαθμό καθένας από τους παρακάτω λόγους σας επηρέασε (ή θα σας επηρέαζε) στην απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα ΜΠΣ που αφορούσε τον τομέα της Ε.Α.Ε..

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Επαγγελματική εξέλιξη					
Μισθολογική εξέλιξη					
Αναβάθμιση επιστημονικών γνώσεων					
Εξέρευση μιας θέσης εργασίας					
Ευκαιρία για ακαδημαϊκή καριέρα					
Προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός					

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης					
Καλλιέργεια νέων πεδίων και προοπτικών στο βασικό τίτλο σπουδών					
Ελαστικό ωράριο διδασκαλίας των ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία					
Η ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών					
Ευαισθητοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες					
Διεκδίκηση μόνιμου διορισμού					
Βελτίωση θέσης στους πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών					
Ανάγκη της προσφοράς σε παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Το κόστος (δίδακτρα) παρακολούθησης του προγράμματος					
Η φήμη του ιδρύματος που παρέχει το πρόγραμμα					
Το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συνάδελφοι έχουν μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ					

Σημειώστε πόσο ικανοποιημένοι είστε από την παροχή ΕΑΕ στη χώρα μας.					
--	--	--	--	--	--

Ιεραρχήστε με σειρά σημαντικότητας (1= το πιο σημαντικό), ποιο από τα παρακάτω θα συνέβαλε στη βελτίωση της ΕΑΕ στη χώρα μας:

α. Εκπαίδευση, κατάρτιση, επιμόρφωση του Προσωπικού,

β. Διάθεση πόρων/ αύξηση της χρηματοδότησης για εκπαιδευτικά μέσα και υλικά,

γ. Δημιουργία ειδικών δομών για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

δ. Η παράλληλη στήριξη.

Δ. Σημειώστε με Χ σε ποιο βαθμό συμφωνείτε σε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Οι γνώσεις του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών μου σε θέματα ΕΑΕ είναι επαρκείς.					
2. Υπήρξε η ανάγκη να εξειδικευτώ/επιμορφωθώ σε θέματα της ΕΑΕ από την αρχή της επαγγελματικής μου πορείας.					
3. Είναι απαραίτητο να παρέχονται ευκαιρίες συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα που αφορούν την ΕΑΕ.					
4. Θεωρώ το επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών που αφορούν την ΕΑΕ στην Ελλάδα πολύ υψηλό.					
5. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν στην ΕΑΕ είναι χρήσιμες.					

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
6. Από την εμπειρία μου διαπιστώνω πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη.					
7. Έχω αμείωτο ενδιαφέρον να ενημερώνομαι για ζητήματα σχετικά με την ΕΑΕ.					
8. Οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησα ανταποκρίνονται πλήρως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της ΕΑΕ.					
9. Οι γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην ΕΑΕ είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς έτσι και αλλιώς (ανεξάρτητα από το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).					
10. Το κόστος των μεταπτυχιακών προγραμμάτων είναι πολύ υψηλό σε σχέση με τις ωφέλειες που προσφέρουν.					

Σας ευχαριστώ πολύ