

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ – ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»



Διπλωματική Εργασία με θέμα:

«Αντιλήψεις - Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α) στο γενικό σχολείο: Σε τι βαθμό οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας;»

Κατεύθυνση:

Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

Ρήγα Πηνελόπη

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων:

Σαρρής Δημήτριος - Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Συμβουλευτική επιτροπή:

Ζάραγκας Χαρίλαος- Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Κούτρας Βασίλειος - Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Ιωάννινα, Μάιος 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ – ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»



Διπλωματική Εργασία με θέμα:

"Perceptions – Attitudes of kindergarten and primary education teachers towards Inclusive Education of students with Special Educational Needs or/ and Disabilities (S.E.N./ D) in ordinary school: In what extent does self-efficacy affect their perceptions?"

Κατεύθυνση:

Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

Ρήγα Πηνελόπη (Α.Μ.:70)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων:

Σαρρής Δημήτριος - Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Συμβουλευτική επιτροπή:

Ζάραγκας Χαρίλαος- Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Κούτρας Βασίλειος - Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Ιωάννινα, Μάιος 2019

Copyright © Πηνελόπη Ρήγα, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

«Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνώμων της συγγραφέως» (Ν. 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2)

στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Στο πλαίσιο της ερευνητικής και συγγραφικής υλοποίησης της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, βρέθηκα αντιμέτωπη με πολλά διλήμματα και προβληματισμούς μέχρι την τελική επίτευξη του παρόντος πονήματος. Στην πορεία αυτή, σημαντική ήταν η συνδρομή κάποιων ανθρώπων με την στήριξη των οποίων, κατέστη δυνατή η επιτυχής ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας. Για τον λόγο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Δημήτριο Σαρρή, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που ανέλαβε την επίβλεψη της Διπλωματικής μου Εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου και στα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον κύριο Κούτρα Βασίλειο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κύριο Ζάραγκα Χαρίλαο, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη συμβουλευτική τους συμπαράσταση. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την αγαπημένη φίλη, Αγγελική Λέγου της οποίας η απλόχερη βοήθεια στην συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν πολύ σημαντική, αλλά και την οικογένειά μου που με στήριξε ηθικά και ψυχικά σε όλη αυτήν την προσπάθεια. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μου να συμμετέχουν στην έρευνα που πραγματοποίησα, δίνοντας χρήσιμες πληροφορίες για τις ανάγκες της εργασίας μου.

Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xiii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	xxi
Περίληψη	xxiii
Summary	xxiv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1

Μέρος Α΄

Θεωρητικό μέρος έρευνας

Κεφάλαιο 1^ο: ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ	6
Εισαγωγή	6
1.1. Αντίληψη: Εννοιολογική και θεωρητική αποσαφήνιση του όρου	6
1.2. Στάσεις: Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου	9
1.3. Χαρακτηριστικά των στάσεων	9
1.4. Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των στάσεων	10
1.5. Σχέση των στάσεων και της συμπεριφοράς.....	11
Κεφάλαιο 2^ο: ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	13
Εισαγωγή	13
2.1. Μοντέλα κατανόησης της αναπηρίας	13
2.2. Ιστορική αναδρομή: Η Πορεία εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.....	16
2.2.1. Η περίοδος της φιλανθρωπίας και της πρόνοιας (1821 – 1900).....	17
2.2.2. Η περίοδος της ιδρυματοποίησης (1900 – 1950).....	17
2.2.3. Η περίοδος της κρατικής και ιδιωτικής πρωτοβουλίας (1950 – 1970)	20

2.2.4. Η περίοδος της κρατικής πρωτοβουλίας και της διεκδίκησης των ίσων ευκαιριών (1970 - 2018)	22
2.3. Συμφωνίες – Συμβάσεις ορόσημα σε Ευρωπαϊκό και Παγκόσμιο επίπεδο για την προαγωγή του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση	25
2.3.1. Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	25
2.3.2. Η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού	26
2.3.3. Η έκθεση Warnock	27
2.3.4. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα.....	28
2.3.5. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ.....	29
2.4. Το Νομικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	31
Κεφάλαιο 3^ο: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	35
Εισαγωγή	35
3.1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου	35
3.2. Η εξέλιξη από την «ενσωμάτωση» στην «ένταξη» και στο «ένα σχολείο για όλους» του σήμερα	36
3.3. Μοντέλα Συμπερίληψης	40
3.4. Προϋποθέσεις Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	43
3.5. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α.) στα γενικά σχολεία	46
3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α.) στα γενικά σχολεία.....	50
3.6.1. Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών .	50
3.6.2. Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΕΑ/Α.....	54

3.6.3. Παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική πολιτική.....	55
---	----

Κεφάλαιο 4^ο: ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....57

Εισαγωγή.....57

4.1. Οι πεποιθήσεις αυτο – αποτελεσματικότητας και ο ρόλος τους στην έκδηλη συμπεριφορά.....	57
--	----

4.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.....	58
---	----

Β΄ Μέρος

Η έρευνα και τα αποτελέσματά της

Κεφάλαιο 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 62

5.1. Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα.....	62
---	----

5.2. Οι συμμετέχοντες της έρευνας.....	64
--	----

5.3. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας.....	64
--	----

5.3.1. Η Κλίμακα Αντιλήψεων/ Στάσεων Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Κ.Α.Σ.Ε.Σ.Ε.).....	66
---	----

5.3.2. Η Κλίμακα Αντιληπτής Αυτο-αποτελεσματικότητας (Κ.Α.Α.).....	68
--	----

5.4. Η διεξαγωγή της έρευνας.....	69
-----------------------------------	----

5.5. Στατιστική ανάλυση δεδομένων της έρευνας.....	70
--	----

Κεφάλαιο 6^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 72

6.1. Αποτελέσματα όσον αφορά τα περιγραφικά στατιστικά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων της έρευνας	72
6.2. Αποτελέσματα σχετικά με την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων της «Κλίμακας αντιλήψεων/ στάσεων εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση» (ΚΑΣΕΣΕ)	73
6.3. Αποτελέσματα όσον αφορά τα περιγραφικά στατιστικά για τις αντιλήψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη	74
6.4. Αποτελέσματα όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη	74
6.4.1. Αποτελέσματα με βάση το φύλο	75
6.4.2. Αποτελέσματα με βάση την ηλικία	76
6.4.3. Αποτελέσματα με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης	77
6.4.4. Αποτελέσματα με βάση την ειδικότητα.....	78
6.4.5. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	79
6.4.6. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας .	80
6.4.7. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον	82
6.4.8. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον	83
6.4.9. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητή με ΕΕΑ/Α	84
6.4.10. Αποτελέσματα με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	85
6.4.11. Αποτελέσματα με βάση την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή μέσω σεμιναρίων	86
6.4.12. Αποτελέσματα με βάση την περιοχή – έδρα του σχολείου	86
6.4.13. Αποτελέσματα με βάση τους τίτλους σπουδών.....	86
6.5. Αποτελέσματα όσον αφορά τα περιγραφικά στατιστικά για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	87

6.6. Αποτελέσματα όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	87
6.6.1. Αποτελέσματα με βάση το φύλο	88
6.6.2. Αποτελέσματα με βάση την ηλικία	88
6.6.3. Αποτελέσματα με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης	89
6.6.4. Αποτελέσματα με βάση την ειδικότητα.....	89
6.6.5. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	89
6.6.6. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας .	90
6.6.7. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον	90
6.6.8. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον	90
6.6.9. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητή με ΕΕΑ/Α	91
6.6.10. Αποτελέσματα με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	91
6.6.11. Αποτελέσματα με βάση τη συμμετοχή σε σεμινάρια για την ειδική αγωγή	92
6.6.12. Αποτελέσματα με βάση την περιοχή – έδρα του σχολείου	92
6.6.13. Αποτελέσματα με βάση τους τίτλους σπουδών.....	92
6.7. Αποτελέσματα όσον αφορά τη σχέση αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αντιλήψεων/στάσεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	93

Κεφάλαιο 7^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... 94

7.1. Συμπεράσματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ/Α στο γενικό σχολείο/νηπιαγωγείο;»	94
--	----

7.2. Συμπεράσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία;»	95
7.2.1. Φύλο.....	95
7.2.2. Ηλικία	96
7.2.3. Βαθμίδα εκπαίδευσης	96
7.2.4. Ειδικότητα.....	97
7.2.5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	98
7.2.6. Χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.....	98
7.2.7. Επαφή με άτομο με Ε.Ε.Α./Α. σε οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον	99
7.2.8. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ε.Ε.Α./Α.	99
7.2.9. Γνώση νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	101
7.2.10. Συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής.....	101
7.2.11. Έδρα σχολείου	101
7.2.12. Τίτλοι σπουδών	102
7.3. Συμπεράσματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αποτελεσματικό στον εκπαιδευτικό τους ρόλο;»	102
7.4. Συμπεράσματα για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία;»	102
7.4.1. Φύλο.....	103
7.4.2. Ηλικία	103
7.4.3. Βαθμίδα εκπαίδευσης	104
7.4.4. Ειδικότητα.....	104
7.4.5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	105
7.4.6. Χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.....	105
7.4.7. Επαφή με άτομο με Ε.Ε.Α./Α. σε οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον ..	105
7.4.8. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ε.Ε.Α./Α.	106
7.4.9. Γνώση νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	106

7.4.10. Συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής.....	106
7.4.11. Έδρα σχολείου	106
7.4.12. Τίτλοι σπουδών	107
7.5. Συμπεράσματα για το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: «Επηρεάζουν οι πεποιθήσεις αυτο- αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις αντιλήψεις – στάσεις τους για τη συμπερίληψη;»	107
Κεφάλαιο 8^ο: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	126

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	1:	Κατανομή των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	127
Πίνακας	2:	Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ειδικότητα.....	127
Πίνακας	3:	Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο..	127
Πίνακας	4:	Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο και βαθμίδα εκπαίδευσης	127
Πίνακας	5:	Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα	128
Πίνακας	6:	Κατανομή συμμετεχόντων βάσει του αριθμού των τίτλων σπουδών που κατέχουν.....	128
Πίνακας	7:	Κατανομή συμμετεχόντων βάσει των τίτλων σπουδών τους.	129
Πίνακας	8:	Κατανομή συμμετεχόντων κατά τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	130
Πίνακας	9:	Κατανομή συμμετεχόντων κατά τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.....	130
Πίνακας	10:	Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή / και Αναπηρία	130
Πίνακας	11:	Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή... ..	130
Πίνακας	12:	Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη συγγενικού ή φιλικού ατόμου με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή / και Αναπηρία.....	131
Πίνακας	13:	Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή και της λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ (τωρινών Κ.Ε.Σ.Υ.) ...	131

- Πίνακας 14: Κατανομή του δείγματος με βάση την περιοχή στην οποία υπηρετούσαν κατά το ακαδημαϊκό έτος διεξαγωγής της έρευνας... 131
- Πίνακας 15: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α της «κλίμακας αντιλήψεων – στάσεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (ΚΑΣΕΣΕ) και των τεσσάρων παραγόντων της..... 132
- Πίνακας 16: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α για την «κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας» (ΚΑΑ) 132
- Πίνακας 17_{α,β}: Παραγοντική ανάλυση για τις δηλώσεις της «κλίμακας στάσεων/αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση»..... 133
- Πίνακας 18: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ 134
- Πίνακας 19: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από το συνολικό δείκτη (ΣΔ) της ΚΑΣΕΣΕ καθώς και από τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας..... 134
- Πίνακας 20: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση το φύλο..... 135
- Πίνακας 21: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση το φύλο των συμμετεχόντων 136
- Πίνακας 22: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση την ηλικία..... 137
- Πίνακας 23: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς

	και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων	138
Πίνακας 24:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης... ..	138
Πίνακας 25:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες	139
Πίνακας 26:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση την ειδικότητά τους.....	140
Πίνακας 27:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα των συμμετεχόντων	141
Πίνακας 28:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	142
Πίνακας 29:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΕΣΕ με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	143
Πίνακας 30 _{α,β} :	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	144
Πίνακας 31:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις	

	παράγοντες της με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον.....	146
Πίνακας 32:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ/Α στο οικογενειακό περιβάλλον των συμμετεχόντων	146
Πίνακας 33:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον.....	147
Πίνακας 34:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ/Α στο φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων	148
Πίνακας 35:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία.....	149
Πίνακας 36:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία.....	150
Πίνακας 37:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου στην ειδική αγωγή... ..	151

- Πίνακας 38: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου στην ειδική αγωγή 152
- Πίνακας 39: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την συμμετοχή τους σε σεμινάρια επιμόρφωσης για την ειδική αγωγή 152
- Πίνακας 40: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την περιοχή/έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες..... 153
- Πίνακας 41: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων... 153
- Πίνακας 42: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων 155
- Πίνακας 43: Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση για την κάθε δήλωση της κλίμακας αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας (ΚΑΑ) των εκπαιδευτικών 155
- Πίνακας 44: Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση για τις πεποιθήσεις αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας (ΚΑΑ) των εκπαιδευτικών..... 156
- Πίνακας 45: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο..... 156

Πίνακας 46:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο των συμμετεχόντων.	156
Πίνακας 47:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία.....	157
Πίνακας 48:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων	157
Πίνακας 49:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης	158
Πίνακας 50:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες	158
Πίνακας 51:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα	158
Πίνακας 52:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα των συμμετεχόντων	159
Πίνακας 53:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	159
Πίνακας 54:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	159

Πίνακας 55 _{α,β} :	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	160
Πίνακας 56:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή / και Αναπηρίες στο οικογενειακό περιβάλλον..	160
Πίνακας 57:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή /και Αναπηρίες στο οικογενειακό περιβάλλον..	161
Πίνακας 58:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή / και Αναπηρίες στο φιλικό περιβάλλον.....	161
Πίνακας 59:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή /και Αναπηρίες στο φιλικό περιβάλλον.....	162
Πίνακας 60:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία	162
Πίνακας 61:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία... ..	163
Πίνακας 62:	Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή... ..	164
Πίνακας 63:	Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή.....	164

- Πίνακας 64: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την Ειδική Αγωγή..... 164
- Πίνακας 65: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την περιοχή/ έδρα του 164
- Πίνακας 66: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την περιοχή/ έδρα του σχολείου 165
- Πίνακας 67: Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τους τίτλους σπουδών 165
- Πίνακας 68: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων/στάσεων τους για τη συμπερίληψη, καθώς και των τεσσάρων παραγόντων της ΚΑΣΕΣΕ 166
- Πίνακας 69_{α,β,γ}: Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/στάσεων τους περί συμπερίληψης μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες 166
- Πίνακας 70_{α,β,γ}: Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/στάσεων τους περί συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρίες..... 167

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

- Γράφημα 1: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την τάξη διδασκαλίας 169
- Γράφημα 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τους τίτλους σπουδών..... 170
- Γράφημα 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την έδρα – τοποθεσία του σχολείου διδασκαλίας 170
- Γράφημα 4: Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν 171
- Γράφημα 5: Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν 171
- Γράφημα 6: Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν 172
- Γράφημα 7: Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν 172
- Γράφημα 8: Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον συνολικό δείκτη της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν 173
- Γράφημα 9: Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα..... 173
- Γράφημα 10: Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα 174

Γράφημα 11: Μέση τιμή των αντιλήψεων στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα.....	174
Γράφημα 12: Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα.....	175
Γράφημα 13: Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον ΣΔ για την συμπερίληψη της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα	175

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις – αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Ιδιαίτερη έμφαση μάλιστα δίνεται στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στο βαθμό που αυτές μπορεί να επηρεάσουν ή όχι τις στάσεις τους για την συμπερίληψη. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία των νομών Ιωαννίνων, Μαγνησίας και Αιτωλοακαρνανίας. Για την εξέταση των παραπάνω ζητημάτων της έρευνας εφαρμόστηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χορήγηση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο ενότητες. Η πρώτη περιλάμβανε τις, 14 για τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων και τις 16 για τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, δηλώσεις από την «Κλίμακα μέτρησης Στάσεων σχετικά με την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) (Wilczenski, 1992· 1995) και τις 12 δηλώσεις της υποκλίμακας «Αντιλαμβανόμενη Αυτο-αποτελεσματικότητα» (Perceived self-efficacy) από την κλίμακα «Αυτο-αποτελεσματικότητα, αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα, εργασιακή ικανοποίηση» (Self-efficacy, Perceived School Collective-efficacy, Job Satisfaction) των Carpara, Barbaranelli, Steca and Maloneet (2003) και η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης, διάκινται θετικά προς την συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες, ενώ ο βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αποτελεσματικό στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, είναι υψηλός και φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις στάσεις τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: στάσεις, αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, συμπερίληψη, πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας

Summary

This particular master thesis attempts to investigate the attitudes - perceptions of general and special education teachers of primary education regarding the educational policy of inclusion of students with Special Educational Needs and / or Disabilities (SEN/D). Particular emphasis is given to teachers' self-efficacy beliefs and to the extent that they may influence or not their attitudes towards inclusion. In the survey participated 100 teachers from kindergartens and elementary schools in the prefectures of Ioannina, Magnisia and Aitoloakarnania. For the examination of the above issues, the quantitative method was applied by means of a questionnaire. The questionnaire consisted of two modules. The first module was consisted of the 14 statements for pre- school teachers and the 16 statements for the elementary teachers, from the Attitudes Towards Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1992; 1995). Additionally, in the same module were included the 12 statements from the subscale "Perceived Self-Efficacy" from the "Self-efficacy, Perceptive School Collective Effectiveness, Job Satisfaction Scale" (Carpara, Barbaranelli, Steca, and Maloneet, 2003). Lastly, the second section of the questionnaire included demographic questions for the participants. The results of the survey showed, that both general and special educators have positive attitudes towards inclusive education of children with Special Education Needs (SEN). Additionally, their level of self-efficacy in their educational role was also high and as it is showed, it affects their attitudes towards inclusion.

Keywords: attitudes, perceptions, primary school teachers, special educational needs, disability, inclusion, self-efficacy beliefs

Εισαγωγή

Από το 1994 με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, σε πολλές χώρες του κόσμου επιχειρείται η επίτευξη της από κοινού φοίτησης μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α.) στη γενική εκπαίδευση. Η πρακτική αυτή είναι γνωστή σήμερα με πολλούς όρους, όπως «εκπαίδευση για όλους», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού», «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση ή απλά «συμπερίληψη» (Σούλης, 2008). Η νέα αυτή εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, μέσω της δημιουργίας ευκαιριών και εμπειριών μάθησης, και όχι αποκλειστικά στην σχολική επίδοση. Αν και σε κάποιες περιπτώσεις έχουν εκφραστεί αμφιβολίες όσον αφορά τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εντούτοις αυτή όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια αρχίζει να κερδίζει έδαφος διεθνώς αποτελώντας μια εκπαιδευτική πολιτική που διάκειται κατά των πάσης φύσεως διακρίσεων και προάγει μια κουλτούρα που βασίζεται στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους (Ainscow, 2005).

Στην Ελλάδα η ισχύουσα νομοθεσία για την ειδική αγωγή (Ν. 3699/2008) υιοθετώντας το πνεύμα των Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Συμβάσεων για την πολιτική της συμπερίληψης και αναγνωρίζοντας το δικαίωμα όλων των παιδιών στο αγαθό της εκπαίδευσης κάνει λόγο για την συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. ή/ και Αναπηρίες προσδιορίζοντας τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτή πρέπει να λάβει χώρα. Ωστόσο, στην πράξη φαίνεται ότι η σχετική νομοθεσία δεν έχει βρει την πρακτική της εφαρμογή.

Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα αυτό, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι στάσεις τους φαίνεται να αποτελούν έναν από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης (Δόικου, 2002· Fisher, Pumpian & Sax, 1998· Lindsay, 2007· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004), δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κύριο υπεύθυνο για τη δημιουργία θετικού και ασφαλούς κλίματος στην τάξη, μέσα στην οποία οι μαθητές δραστηριοποιούνται, συνεργάζονται, οικοδομούν τη γνώση και κοινωνικοποιούνται (Ντούσκας, 2007). Παράλληλα, αναμένεται με την παρούσα έρευνα να εντοπιστούν οι παράγοντες που παρακωλύουν την μη αποτελεσματική εφαρμογή του νόμου για τη συμπερίληψη, ώστε να ενισχυθεί η διεκδίκηση της εφαρμογής του με την λήψη κατάλληλων μέτρων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αποτελούσαν δέσμευση για όλους όσους εμπλέκονται σε όλα τα στάδια υλοποίησης της συμπερίληψης.

Μολονότι, όπως φάνηκε από την σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, το συγκεκριμένο θέμα έχει απασχολήσει και άλλους ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, στην συγκεκριμένη έρευνα εισάγεται μια ακόμη σημαντική μεταβλητή προς εξέταση, η οποία δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Η μεταβλητή αυτή αφορά τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μια και ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι αυτές είναι ικανές να επηρεάσουν την ικανότητα επίτευξης ενός ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του (σχολείο, αθλητισμός, εργασία, υγεία) και πιο συγκεκριμένα είναι σε θέση να επηρεάσουν τις αποφάσεις του, τα προσωπικά του κίνητρα, τις ενέργειες – συμπεριφορές του, καθώς και την επιμονή του σε ένα στόχο (Bandura, 1997, όπ. αναφ. στο Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003· Maddux, 1995, όπ. αναφ. στο Caprara et al., 2003). Ανακεφαλαιώνοντας, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων – στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α) στο γενικό σχολείο και η εξέταση του βαθμού στον οποίο αυτές επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις τους για αυτο-αποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά την διάθρωση της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και το ερευνητικό επίσης από τέσσερα κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αντίληψη» και «στάση», ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των στάσεων, στους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωσή τους, καθώς και στην σχέση μεταξύ των στάσεων και της έκδηλης συμπεριφοράς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα κυρίαρχα μοντέλα κατανόησης της αναπηρίας και επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή της εξελικτικής πορείας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, σύμφωνα με το πνεύμα της κοινωνικής αντίληψης για την αναπηρία. Παράλληλα, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο ορισμένων διεθνών και ευρωπαϊκών συμβάσεων – συμφωνιών που αποτέλεσαν ορόσημα για την διεκδίκηση του δικαιώματος «της εκπαίδευσης για όλους», ενώ δεν παραλείπεται να γίνει αναφορά και στο θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αρχικά, γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας της συμπερίληψης, ενώ επιχειρείται η διάκριση της σημασίας της από τους όρους «ενσωμάτωση» και «ένταξη» μέσω της σχετικής αναφοράς στο πλαίσιο (χρονικό, κοινωνικό) που

συνέβαλλε στην εμφάνιση της κάθε μιας από αυτές και στην συνακόλουθη διαδοχή τους. Ακόμη, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για τα πιο γνωστά μοντέλα συμπερίληψης, έτσι όπως παρουσιάζονται στην διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και στις προϋποθέσεις που καθιστούν την εφαρμογή της εφικτή και αποτελεσματική. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις στάσεις που φαίνεται, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή / και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α.) στα γενικά σχολεία, καθώς και στους παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ασκούν επίδραση σε αυτές.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας στην έκδηλη συμπεριφορά, καθώς και στις αντιλήψεις που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί για την δική τους αυτο-αποτελεσματικότητα σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία.

Από το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας κι έπειτα παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν υπό διερεύνηση, παρουσιάζεται το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ γίνεται σύντομη περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας και των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά α) τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της, β) τις αντιλήψεις-στάσεις των συμμετεχόντων ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή / και αναπηρίες, γ) τους παράγοντες που φαίνεται να εμφανίζουν ή να μην εμφανίζουν συσχέτιση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δ) τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ε) τους παράγοντες που φαίνεται να εμφανίζουν ή να μην εμφανίζουν συσχέτιση με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος και στ) τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας, για τα οποία αναπτύσσεται μια σχετική συζήτηση με αποτελέσματα άλλων ερευνών που ασχολήθηκαν με παρόμοια ζητήματα, ενώ στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται οι

περιορισμοί που αντιμετώπισε η ερευνήτρια σε όλα τα στάδια υλοποίησης της έρευνας, και γίνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Μέρος Α΄
Θεωρητικό μέρος έρευνας

Κεφάλαιο 1^ο

ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ

Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αποσαφηνίζεται η σημασία των όρων «αντίληψη» και «στάση». Παράλληλα, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των στάσεων, στους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωσή τους και στην σχέση των στάσεων με την παρατηρήσιμη συμπεριφορά.

1.1. Αντίληψη: Εννοιολογική και θεωρητική αποσαφήνιση του όρου

Ο όρος «αντίληψη», όπως και κάθε έννοια που τίθεται στο μικροσκόπιο της επιστημονικής έρευνας, έχει αποδοθεί με διαφορετικά νοήματα ανάλογα με τον κλάδο της επιστημονικής προσέγγισης που επιχειρεί την εξέτασή του. Σε μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης του όρου, από την πλευρά της επιστήμης της βιολογίας, η αντίληψη αφορά την χρήση των πέντε αισθήσεων που διαθέτει κάθε ανθρώπινο υποκείμενο για να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του. Ο ίδιος όρος όμως αποκτά πολύ διαφορετικό και σύνθετο νόημα αν ιδωθεί υπό το πρίσμα του επιστημονικού πεδίου της ψυχολογίας. Στην περίπτωση αυτή, η αντίληψη προσδιορίζεται ως μία από τις πέντε κυρίαρχες γνωστικές λειτουργίες και αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης (συνειδητοποίησης), οργάνωσης (συγκέντρωσης και αποθήκευσης), και ερμηνείας (ανίχνευσης) της πληροφορίας που προσλαμβάνεται μέσω των αισθήσεων (όρασης, ακοής, αφής, οσμής και γεύσης) με σκοπό το σχηματισμό μιας νοητικής αναπαράστασης. Με άλλα λόγια, η αντίληψη αποτελεί κάτι περισσότερο από την απλή πρόσληψη εξωτερικών ερεθισμάτων μέσω του ερεθισμού των αισθητήριων οργάνων. Πρόκειται στην πραγματικότητα για μια διαδικασία που αφορά τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε τα ερεθίσματα που προέρχονται από το εξωτερικό μας περιβάλλον. Οι νοητικές αναπαραστάσεις που σχηματίζονται κατά τη διάρκεια της αντιληπτικής διαδικασίας δεν είναι αντιπροσωπευτικές του κόσμου, ούτε είναι ίδιες από άτομο σε άτομο (Βοσνιάδου, 2001). Η διαφοροποίηση των νοητικών αναπαραστάσεων ανά

υποκείμενο οφείλεται σε μια σειρά από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με τρεις βασικούς άξονες:

- Το αντικείμενο ή γεγονός για το οποίο διαμορφώνεται η αντίληψη.
- Το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η αντιληπτική διαδικασία.
- Το υποκείμενο που διαμορφώνει την αντίληψη.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα που αφορά το αντικείμενο της παρατήρησης, οι παράγοντες που μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση μιας αντίληψης είναι:

α) Η φυσική του εμφάνιση (φύλο, ύψος, βάρος, μέγεθος κ.α.): Συνήθως τα υποκείμενα τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους και να σχηματίζουν αντίληψη για άτομα και καταστάσεις που έρχονται σε αντίθεση με τη νόρμα, με καθετί που θεωρείται ασυνήθιστο και γενικότερα με καθετί καινούργιο.

β) Στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας: Παράγοντες της λεκτικής επικοινωνίας θεωρούνται ο τόνος της φωνής, η προφορά του εκφερόμενου λόγου, το θέμα των συζητήσεων που αναπτύσσει το υποκείμενο κ.α. Στους παράγοντες της μη λεκτικής επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος.

γ) Η εγγύτητα (φυσική ή χρονική): Συνήθως φαίνεται να υπάρχει μια τάση τα υποκείμενα να σχηματίζουν μια αντίληψη για ένα «αντικείμενο - στόχο» βάσει της εγγυτητάς που παρουσιάζει (πόσο δηλαδή κοντά βρίσκεται) με άλλα αντικείμενα ή ενός γεγονότος με άλλα γεγονότα που χρονικά απέχουν μεταξύ τους πολύ λίγο.

δ) Η ομοιότητα: Όπως και στην περίπτωση της εγγυτητας, έτσι και σε αυτήν την περίπτωση έχει βρεθεί ότι το υποκείμενο τείνει να ομαδοποιεί «αντικείμενα» ή γεγονότα που εμφανίζουν ομοιότητα μεταξύ τους ως προς κάποιο χαρακτηριστικό.

Οι παράγοντες που αφορούν τον άξονα του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται η αντιληπτική διαδικασία αφορούν την τάση του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται ένα αντικείμενο ενταγμένο κι όχι αποκομμένο από το πλαίσιο (τόπος και χρόνος) μέσα στο οποίο αυτό εμφανίζεται.

Όσον αφορά τον τρίτο και τελευταίο άξονα, οι παράγοντες που συμβάλουν στην διαφοροποίηση των νοητικών αναπαραστάσεων ανά υποκείμενο σχετίζονται με το νοητικό δυναμικό του υποκειμένου, την αυτο - εικόνα του, τις προηγούμενες εμπειρίες του, τις στάσεις του, τις προσδοκίες του, τις κοινωνικές και ψυχολογικές του ανάγκες, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον του και τη διάθεσή του (Βοσνιάδου, 2001).

Σύμφωνα με τους Engel, Kollat και Blackwell (1968) η αντίληψη είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα ερέθισμα γίνεται συνειδητό (δηλαδή έχει προσληφθεί από τις αισθήσεις) και υπόκειται σε μια διαδικασία ερμηνείας από το υποκείμενο, οδηγώντας στην εκδήλωση κάποιας αντίδρασης. Υπό αυτή την έννοια, η αντίληψη δεν αποτελεί μια μονόδρομη και αποκλειστικά εσωτερική μη παρατηρήσιμη διεργασία. Αντίθετα, ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούμε στα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, δηλαδή η παρατηρήσιμη συμπεριφορά, υποδηλώνει έμμεσα το είδος της αντίληψης που έχουμε σχηματίσει για αυτά.

Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις που διαμορφώνονται στη βάση διαφόρων ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος αποτελούν εσωτερικές διεργασίες που επηρεάζονται από παράγοντες που σχετίζονται τόσο με το υποκείμενο που αντιλαμβάνεται, όσο και με το αντικείμενο για το οποίο σχηματίζεται η αντίληψη και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η αντιληπτική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, και οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν διαφορετικά υποκείμενα για το ίδιο γεγονός ή αντικείμενο παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους. Ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης, δηλαδή ερμηνείας του προσληφθέντος ερεθίσματος είναι ένας σημαντικός δείκτης που εξηγεί την διαφορετική αντίδραση σε αυτό. Καταδεικνύεται, συνεπώς, ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι ήδη υπάρχουσες στα υποκείμενα διαμορφωμένες αντιλήψεις όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις της ζωής τους, σε πλαίσια της καθημερινότητάς τους ή και σε άτομα του περιβάλλοντός τους.

1.2. Στάσεις: Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Οι στάσεις για πολλά χρόνια αποτέλεσαν σημαντικό πεδίο έρευνας της κοινωνικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχολόγο Gordon Allport (1935) οι στάσεις αποτελούν μια νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, της οποίας τα θεμέλια βρίσκονται στην βιωμένη εμπειρία ή την ανατροφή που δέχεται το υποκείμενο στην διάρκεια της ανάπτυξής του και η οποία ασκεί ισχυρή επίδραση στην έκδηλη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα αντικείμενα, τα άτομα και τις καταστάσεις με τις οποίες αυτό σχετίζεται. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μαθημένες τάσεις του υποκειμένου να εκτιμά θετικά ή αρνητικά διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του στη βάση συγκεκριμένων εσωτερικευμένων κριτηρίων. Οι στάσεις αποτελούνται από 3 βασικές συνιστώσες:

- ✓ **Τη Γνωστική συνιστώσα:** περιλαμβάνει τις σκέψεις που κάνει και τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για το αντικείμενο αξιολόγησης.
- ✓ **Τη Συναισθηματική συνιστώσα:** περιλαμβάνει όλα τα συναισθήματα που προξενεί στο άτομο το αντικείμενο, άτομο, θέμα ή γεγονός που αξιολογείται.
- ✓ **Τη Συμπεριφορική συνιστώσα:** αφορά την συμπεριφορά που εκδηλώνεται από το άτομο ως απόρροια της διαμορφωμένης στάσης, δηλαδή των σκέψεων, των πεποιθήσεων του και του συνακόλουθου συναισθήματος.

1.3. Χαρακτηριστικά των στάσεων

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των στάσεων είναι η σταθερότητα εκδήλωσης που τις διακρίνει. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν έχει παρατηρηθεί, ότι οι στάσεις είναι ανθεκτικές στην αλλαγή, ειδικότερα όταν:

- Η διαμόρφωσή τους τοποθετείται σε πολύ νεαρή ηλικία
- Είναι αποτέλεσμα προσωπικής εμπειρίας
- Αφορούν έναν τομέα στον οποίο το υποκείμενο που φέρει τη στάση είναι ειδικός
- Εκφράζονται επανειλημμένα

Η άποψη αυτή, εντούτοις, δεν καθιστά αδύνατη την αλλαγή τους (Krech & Crutchfield, 1948).

Ακόμη, ένα άλλο σημαντικό γνώρισμα των στάσεων αφορά την μη εμφανή ανίχνευσή τους, αφού δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες αλλά συμπεραίνονται με έμμεσο τρόπο από τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις γλωσσικές εκφράσεις και την παρατηρήσιμη συμπεριφορά του υποκειμένου που τις εκδηλώνει απέναντι σε συγκεκριμένα θέματα, αντικείμενα ή πρόσωπα (Papastamou, 1986).

Πέραν αυτού, ένα άλλο στοιχείο που διακρίνει τις στάσεις είναι το γεγονός ότι μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον αφού, όπως έχει αναφερθεί, η εκμάθηση των στάσεων όσο και η αλλαγή τους εξηγούνται με βάση τις διάφορες θεωρίες μάθησης (Γεώργας, 1995).

1.4. Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των στάσεων

Όπως έχει αναφερθεί η ρίζα των διαμορφωμένων στα υποκείμενα στάσεων βρίσκεται στην βιωμένη εμπειρία ή την ανατροφή που αυτά έχουν δεχθεί από την παιδική ηλικία και σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Βέβαια, αν και στην ενήλικη ζωή κάθε υποκείμενο έχει ήδη διαμορφώσει ένα ρεπερτόριο στάσεων για διάφορα θέματα, γεγονότα ή άτομα, δε συνεπάγεται ότι ο σχηματισμός στάσεων συντελείται σε ένα συγκεκριμένο σε διάρκεια χρονικό διάστημα πέραν του οποίου οποιαδήποτε τροποποίηση ή αλλαγή είναι αδύνατη. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί λοιπόν ότι στη διαμόρφωση των στάσεων συμβάλλουν σημαντικά:

- **Η Εμπειρία:** Η διαμόρφωση των στάσεων είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του ατόμου. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί είτε να έχουν βιωθεί από το ίδιο το άτομο που διαμορφώνει την στάση είτε να έχουν βιωθεί από κάποιο άλλο άτομο και να έχουν αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης.
- **Κοινωνικοί παράγοντες:** Οι κοινωνικοί ρόλοι και οι κοινωνικές νόρμες αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει την διαμόρφωση των στάσεων. Οι κοινωνικοί ρόλοι συνδέονται με το πώς τα άτομα αναμένεται να συμπεριφερθούν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου ρόλου ή περιβάλλοντος. Οι κοινωνικές νόρμες περιλαμβάνουν κανόνες της κοινωνίας σχετικά με το ποιες συμπεριφορές είναι επιτρεπτές και κατάλληλες.
- **Μάθηση:** Ακόμη οι στάσεις είναι προϊόν μάθησης. Μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, όταν κάποιος διδάσκεται να συσχετίζει καλά ή κακά συναισθήματα με ευνοϊκές και δυσμενείς εμπειρίες αναπτύσσει ορισμένες συνεπείς

προς αυτές συμπεριφορές. Έτσι, όταν κάποια δράση ανταμείβεται, αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα και διαμορφώνεται μια ευνοϊκή στάση απέναντί σε αυτή. Αντίστοιχα, οποιαδήποτε ενέργεια ή άποψη τιμωρείται αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα και οδηγεί σε διαμόρφωση αρνητικής στάση απέναντί της.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η εκμάθηση των στάσεων όσο και η αλλαγή τους μπορούν να εξηγηθούν βάσει των διάφορων θεωριών μάθησης (της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης, της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης ή ακόμη και της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας της μάθησης) που έχουν διατυπωθεί στον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Φορείς που μπορεί να συμβάλλουν στην εκμάθηση των στάσεων αποτελούν, σε μεγάλο βαθμό, οι φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια αρχικά και το σχολείο αργότερα, καθώς και τα κοινωνικά πρότυπα που προωθούνται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης κ.α. (Γεώργας, 1995).

1.5. Σχέση των στάσεων με την συμπεριφορά

Ο Βιεννέζος γιατρός Alfred Adler (1927), θεμελιωτής της θεωρία της Ατομικής Ψυχολογίας που ο ίδιος ανέπτυξε, κάνει λόγο για αμφίδρομη σχέση μεταξύ στάσεων και περιβάλλοντος, τονίζοντας την ισχυρή επίδραση των στάσεων απέναντι στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα ο Adler, υιοθετώντας το μοντέλο της τριμερούς διάστασης των στάσεων, ανέφερε ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές ενός ατόμου είναι το αποτέλεσμα της συναλλαγής του με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και ότι η κατεύθυνση της επιρροής αυτής είναι αμφίδρομη (οι στάσεις μας επηρεάζονται από τον κοινωνικό περιβάλλον και αντιστρόφως).

Μολονότι φαίνεται ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά σε σημαντικό βαθμό προσδιορίζεται από τις στάσεις που έχει διαμορφώσει το άτομο, εντούτοις τη δεκαετία του 1960, η επενέργεια των στάσεων στη συμπεριφορά αμφισβητήθηκε. Σε αυτή τη διατύπωση κατέληξε ο Festinger (1957), ο οποίος διαπίστωσε ότι η συμπεριφορά και οι στάσεις δεν συμβαδίζουν πάντοτε, γεγονός που οδηγεί το άτομο στη βίωση μιας εσωτερικής ασυμφωνίας ή αλλιώς σύγκρουσης, γνωστής ως «γνωστική ασυμφωνία» ή «γνωστική σύγκρουση». Η γνωστική ασυμφωνία αναφέρεται σε οποιαδήποτε ασυνέπεια αντιλαμβάνεται ένα άτομο μεταξύ δύο ή περισσότερων στάσεων ή μεταξύ της συμπεριφοράς και της στάσης ενός ατόμου, που το οδηγεί στη βίωση ενός δυσάρεστου συναισθήματος. Για τον λόγο αυτό, η γνωστική ασυμφωνία συνήθως μπορεί να

αποτελέσει τη βάση για την αλλαγή των στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο Festinger (1957) δήλωσε ότι κάθε μορφή ασυνέπειας που είναι δυσάρεστη στο άτομο θα το ωθήσει είτε να την μειώσει είτε να την εξαλείψει. Η μείωση ή εξαίλιψη της γνωστικής ασυμφωνίας πραγματοποιείται είτε με αλλαγή των στάσεων του ατόμου, ώστε να συμβαδίσουν με τη συμπεριφορά του είτε με αλλαγή της συμπεριφοράς του, ώστε να συμβαδίσει με τις ήδη υπάρχουσες στάσεις του.

Καταληκτικά, οι στάσεις διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της ζωής μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη διαμόρφωση των αξιών και των πεποιθήσεων του ατόμου κατά την παιδική ηλικία, με κύριους φορείς την οικογένεια, τη θρησκεία αλλά και άλλους πολιτισμικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Υπό αυτή την έννοια, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης επηρεάζει τη στάση ενός ατόμου απέναντι σε διάφορα ζητήματα της ζωής του, μεταξύ των οποίων και της εργασίας του, και τη σχετική συμπεριφορά του. Ωστόσο, οι στάσεις, όπως και τα περισσότερα πράγματα που μαθαίνονται ή επηρεάζονται από την εμπειρία, μπορούν να μετρηθούν και να αλλάξουν. Ο μετασχηματισμός της στάσης απαιτεί χρόνο, προσπάθεια και αποφασιστικότητα, αλλά δεν είναι ακατόρθωτος. Η παροχή νέων πληροφοριών είναι μια μέθοδος για την αλλαγή των στάσεων ενός ατόμου και ως εκ τούτου της συμπεριφορά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μια σύντομη παράθεση της εξελικτικής πορείας του θεσμού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Η εξέλιξη αυτή φαίνεται να συνδέεται άμεσα με σημαντικές μεταβολές των πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, με συνέπεια να επηρεάσουν σταδιακά τόσο τον τρόπο αντίληψης, κατανόησης και διαχείρισής της αναπηρίας (διαμόρφωση διαφορετικών μοντέλων αναπηρίας) όσο και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Παράλληλα, αναφορά γίνεται σε νομικά κείμενα που υπογράφηκαν σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο στο πλαίσιο της προαγωγής και κατοχύρωσης της εκπαίδευσης σε «ένα σχολείο για όλους», αλλά και στην σχετική νομοθεσία που διαμορφώθηκε προς αυτή την κατεύθυνση, χάρη σε αυτές, σε εθνικό επίπεδο.

2.1. Μοντέλα κατανόησης της αναπηρίας

Το επιστημονικό ενδιαφέρον των ερευνητών που ασχολούνται με τον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την προσέγγιση του όρου της αναπηρίας έχει φέρει στο προσκήνιο ένα πλήθος σημασιοδοτήσεων αναφορικά με το εννοιολογικό της περιεχόμενο, γεγονός που εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει οδηγήσει στην εμφάνιση αντιπαραθέσεων και διχογνωμιών για το ποια είναι τελικά η ορθότερη ως προς την περιγραφή της.

Ωστόσο, είναι σαφές σήμερα, ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο που αποδίδεται σε κάθε επιμέρους όρο συναρτάται άμεσα από την χρονική περίοδο, το επιστημονικό πεδίο και το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετεί αυτός που επιχειρεί να τον προσδιορίσει (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Αξίζει ακόμη να υπογραμμιστεί, ότι οι ορισμοί που αποδίδονται στις διάφορες έννοιες που συνθέτουν την πραγματικότητα αντικατοπτρίζουν κατά πολύ τις αντιλήψεις και τις στάσεις της ίδιας της κοινωνίας – και κατ' επέκταση της πολιτείας – απέναντι σε

αυτές. Βάσει της παραπάνω άποψης, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο ορισμός που αποδίδουμε στην έννοια της αναπηρίας διαμορφώνει έναν τρόπο αντίληψης (κατανόηση της πραγματικότητας) και συνεπώς διαχείρισης (στάση) τόσο της ίδιας σε πρώτο επίπεδο όσο και της διαφορετικότητας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε ένα δεύτερο επίπεδο. Χρειάζεται, επομένως, μεγάλη προσοχή σε κάθε προσπάθεια που γίνεται με σκοπό τον προσδιορισμό μιας κατάστασης ή των ανθρώπων που μετέχουν σε μια κατάσταση (ΕΤΤΑΔ, 2007).

Σύμφωνα με την ιατρική προσέγγιση του όρου, η «αναπηρία» υφίσταται διττή διάκριση. Η πρώτη θέτει ως κριτήριο διάκρισης το είδος του «ελλείμματος» του άτομου που την παρουσιάζει κι έτσι προκύπτει ο τύπος της αισθητηριακής, της ψυχικής και της πνευματικής αναπηρίας αντίστοιχα. Στη βάση του χρόνου εκδήλωσής της αναπηρίας, ο διαχωρισμός που επέρχεται είναι σε αναπηρία εκ γενετής και σε αναπηρία αποκτηθείσα στην διάρκεια της ζωής, κατά κύριο λόγο από κάποια ασθένεια, ατύχημα ή κληρονομικό παράγοντα (Πολυχρονοπούλου, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, η αναπηρία μπορεί να προκαλέσει ολική ή μερική αδυναμία κάλυψης των αναγκών των ατόμων με αναπηρία. Στη βάση αυτής της προσέγγισης θεμελιώθηκε και επικράτησε μέχρι και το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα το λεγόμενο ατομικό/ιατρικό μοντέλο κατανόησης και διαχείρισης της αναπηρίας. Στην περίπτωση αυτή, η αναπηρία θεωρείται το αποτέλεσμα κάποιας βιολογικής βλάβης ή ασθένειας, η οποία χρήζει αντιμετώπισης μέσω θεραπευτικών παρεμβάσεων από ειδικούς (σωματικής ή ψυχικής υγείας). Το ιατρικό μοντέλο επικεντρώνεται σε αυτό που δεν μπορεί να κάνει ένα πρόσωπο. Για παράδειγμα, «ο χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου δεν μπορεί να ανεβεί σκαλοπάτια ή να περπατήσει στα καταστήματα ή το άτομο με προβλήματα όρασης δεν μπορεί να διαβάσει τις πληροφορίες στο τυποποιημένο μέγεθος μιας εκτύπωσης κ.λπ.» (ΕΤΤΑΔ, 2007, σελ. 4).

Για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια του ιατρικού μοντέλου αρκεί να φανταστούμε τον ίδιο τον άνθρωπο που φέρει μιας μορφής αναπηρία ως αντικείμενο μελέτης σε μια προσπάθεια αναζήτησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει καθημερινά στη ζωή του. Υπό αυτή την οπτική, γίνεται κατανοητό ότι η αναζήτηση της πηγής του προβλήματος επικεντρώνεται στο ίδιο το άτομο ή διαφορετικά η αναζήτηση του «τι φταίει» στο ίδιο το άτομο είναι που οδηγεί στην αντίληψη πως το ίδιο είναι ο φορέας του προβλήματος του. Η φύση της αναπηρίας που φέρει είναι, με τη σειρά της, αυτή που θα λειτουργήσει ως βάση για την θεραπεία της με σκοπό τη βελτίωση του ατόμου σε αυτό που θεωρείται «κανονικό», «φυσιολογικό» ή «ομαλό», με άλλα λόγια σε αυτό που ανταποκρίνεται στα κοινώς αποδεκτά πρότυπα. Μια τέτοια προσέγγιση είναι φανερό ότι δικαιολογεί το

φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία, μια και αυτός είναι απόρροια της δικής τους αποτυχίας να γίνουν, μέσω της θεραπείας και ειδικής φροντίδας, «φυσιολογικά» (ΕΤΤΑΔ, 2007).

Η πολιτισμική εξέλιξη που συντελέστηκε μεταξύ των δεκαετιών '60 και '70 (δεύτερο μισό του 20ου αιώνα) οδήγησε σε έναν νέο τρόπο σκέψης και κατανόησης της έννοιας της αναπηρίας ασκώντας παράλληλα επιρροή στο εθνικό και διεθνές κοινωνικό γίγνεσθαι. Στο διάστημα αυτό, καταβλήθηκε προσπάθεια από τις τότε αναδύομενες ομάδες ατόμων με αναπηρία να καταδείξουν την κοινωνική διάσταση του φαινομένου, δίνοντάς του ένα νέο εννοιολογικό περιεχόμενο (ΕΤΤΑΔ, 2007). Αυτό που υποστηρίχθηκε συνοπτικά υπό το πρίσμα του κοινωνιολογικού φακού, είναι ότι η αναπηρία αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή προερχόμενη από τους περιορισμούς που οι ίδιες οι κοινωνικές δομές θέτουν στα άτομα με αναπηρία, στερώνοντας τους το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στον κοινό βίο μαζί με όλα τα υπόλοιπα μέλη της (Barnes, 1994, όπ. αναφ. στο ΕΤΤΑΔ, 2007). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα στο οποίο αποτυπώνεται η παραπάνω άποψη αποτελεί η αδυναμία πρόσβασης των χρηστών αναπηρικού αμαξιδίου στον εσωτερικό χώρο των κτηρίων, λόγω της απουσίας μιας κεκλιμένης ράμπας στην είσοδό τους (ΕΤΤΑΔ, 2007). Με άλλα λόγια, το απρόσιτο περιβάλλον είναι ο αιτιώδης παράγοντας της ανικανότητας. Συνεπώς, στην περίπτωση του κοινωνικού μοντέλου η αιτιότητα και η λύση του ζητήματος της αναπηρίας δεν αναζητείται στις μεμονωμένες ατομικές παθολογίες του ατόμου, όπως υποστήριζε το μέχρι τότε ισχύον ιατρικό μοντέλο, αλλά στα εμπόδια που η ίδια η κοινωνία θέτει στα μέλη της καθιστώντας τα μη λειτουργικά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Υπό αυτή την άποψη, η αναπηρία αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή διάκρισης, της οποίας η προέλευση» είναι κοινωνική (Hodkinson, 2007). Στη βάση της παραπάνω θέσης, οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου ανάγουν τη «λύση» στο πρόβλημα της αναπηρίας στην αναδιαμόρφωση της κοινωνίας, μια και το αποτέλεσμα αυτής θα είναι προς όφελος όλων και όχι μεμονωμένων περιπτώσεων (ΕΤΤΑΔ, 2007). Συνεπώς, στόχος του κοινωνικού μοντέλου είναι να απελευθερώσει την κοινωνία από τα εμπόδια, παρά η παροχή «φροντίδας» στα άτομα με αναπηρίες.

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις υπήρξαν για πολλά χρόνια αντιμαχόμενες, ούσες εκ διαμέτρου αντίθετες ως προς τη φιλοσοφική τους θεώρηση. Ωστόσο, σήμερα η άποψη που φαίνεται τελικά να επικρατεί είναι ότι η αναπηρία δεν πρέπει να ιδωθεί ούτε ως καθαρά ιατρική ούτε ως καθαρά κοινωνική, αντίθετα η ιατρική και κοινωνική της διάσταση αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Οι σύγχρονες απόψεις για την

αναπηρία κάνουν λόγο για μια βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση του φαινομένου της αναπηρίας (γνωστή και ως «πολυδιάστατο μοντέλο» κατανόησης της αναπηρίας). Σύμφωνα με τη νέα αυτή θεώρηση, γίνεται αποδεκτό ότι τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν με τις ικανότητες ενός ατόμου και τελικά το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης αυτής είναι που προσδιορίζει τη λειτουργική του απόδοση. Ο καθορισμός της αναπηρίας ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η «αναπηρία» δεν είναι χαρακτηριστικό του ατόμου. Βάσει αυτής της προσέγγισης, η αντιμετώπισή της χρήζει μιας ισορροπημένης προσέγγισης, δίνοντας την κατάλληλη βαρύτητα και στις δύο πτυχές της (World report on disability, 2011).

Καταληκτικά, η πρόοδος όσον αφορά τη βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία μπορεί να επιτευχθεί με την αντιμετώπιση των φραγμών (φυσικών και κοινωνικών) που τα εμποδίζουν στην καθημερινή τους ζωή.

2.2. Ιστορική αναδρομή: Η Πορεία εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή της πορείας της ειδικής αγωγής από την εμφάνισή της μέχρι το «σήμερα» διαπιστώνεται ότι αυτή δεν είχε πάντοτε την ίδια μορφή αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της, τα κίνητρα και τις ανάγκες που οδηγούσαν κάθε φορά στην στροφή του ενδιαφέροντος σε αυτήν και τη θεωρητική σκέψη που συγκροτούσε τη σημασία της.

Στην Ελλάδα η ιστορία της ειδικής αγωγής χρονολογείται πολύ αργότερα σε σχέση με την Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο, μολονότι, όπως διαπιστώνεται, η πορεία εξέλιξης της παρουσιάζει αρκετές αντιστοιχίες με τις κοινωνικές και θεσμικές μεταβολές που παρατηρήθηκαν σε ευρύτερη γεωγραφική κλίμακα. Η εξελικτική πορεία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα διακρίνεται σε τέσσερις χρονικές περιόδους: (α) την περίοδο της φιλανθρωπίας και της πρόνοιας (1821 – 1900), β) την περίοδο της ιδρυματοποίησης (1900 – 1950), (γ) την περίοδο της κρατικής και ιδιωτικής πρωτοβουλίας (1950 – 1970) και (δ) την περίοδο της κρατικής πρωτοβουλίας και της διεκδίκησης των ίσων ευκαιριών (1970 – 2018).

2.2.1. Η περίοδος της φιλανθρωπίας και της πρόνοιας (1821 – 1900)

Ως αφετηρία μιας οργανωμένης προσπάθειας αντιμετώπισης της αναπηρίας στην Ελλάδα θεωρείται η περίοδος μετά το τέλος της επανάστασης του 1821. Την περίοδο αυτή και μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα το ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρία εστιάζεται κυρίως στην παροχή κατάλληλης φροντίδας, προστασίας και ιατρικής περίθαλψης. Ειδικότερα, την περίοδο διακυβέρνησης της χώρας από τον Ιωάννη Καποδίστρια (1828 – 1831) θεσπίζονται σχολεία κοινωνικής πρόνοιας που αποβλέπουν στην άμεση και έμμεση ενίσχυση της υγείας των μαθητών, καθώς και την θεραπεία των «αδυνάτων» και «πασχόντων». Κατά την Οθωμανική περίοδο (1832 – 1862) συνεχίζεται η ίδια κοινωνική πολιτική με ταυτόχρονη προσπάθεια οργάνωσης υγειονομικών υπηρεσιών. Λαμβανονται ακόμη μέτρα για την περίθαλψη των αναπήρων και την προστασία των μη ικανών στην εργασία, ενώ ιδρύονται φιλανθρωπικά ιδρύματα υπό τον έλεγχο της Εκκλησίας. Η παροχή, ωστόσο, εκπαίδευσης περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο των γενικών σχολείων χωρίς καμία ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση των ανάπηρων ατόμων (Πολυχρονοπούλου, 2008).

2.2.2. Η περίοδος της ιδρυματοποίησης (1900 – 1950)

Η ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα ουσιαστικά χρονολογείται από τον 20^ο αιώνα κι έπειτα. Στο πρώτο μισό αυτού του αιώνα, σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (1998) οι προσπάθειες και ενέργειες που λαμβάνουν χώρα αναφορικά με τα ανάπηρα άτομα προέρχονται κυρίως από την ιδιωτική πρωτοβουλία και αφορούν την ίδρυση ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων, ενώ παρατηρείται έλλειψη επιστημονικής γνώσης και κατάρτισης και ανάπτυξη ανάλογων προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής. Απώτερος στόχος των ενεργειών αυτών είναι η προστασία, περίθαλψη και αργότερα η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία. Πρόκειται για μία κλειστή ιδρυματική περίθαλψη και εκπαίδευση για την παροχή βασικών πρακτικών γνώσεων αντίστοιχη των κοινωνικών αντιλήψεων της εποχής, μια και η αντίληψη περί ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στην Ελλάδα χρονολογείται στην μεταπολεμική περίοδο.

Ειδικότερα, το 1906 στην Καλλιθέα της Αθήνας ιδρύθηκε ο «Οίκος Τυφλών», το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά, ηλικίας άνω των έξι ετών ύστερα από πρόταση του Δημήτριου Βικέλλα και του ποιητού Γεωργίου Δροσίνη με στόχο την προστασία,

εκπαίδευση και περίθαλψη τους. Το ίδρυμα λειτούργησε τότε υπό την διεύθυνση της Ειρήνης Λασκαρίδου, «τυφλοπαιδαγωγού» και κρίθηκε ισότιμο και ισάξιο παρόμοιων ιδρυμάτων της βορειοδυτικής Ευρώπης. Η στέγαση του ιδρύματος πραγματοποιήθηκε στην τότε οικία της Ειρήνης Λασκαρίδου, ενώ σ' αυτήν οφείλεται και η εισαγωγή και εφαρμογή του συστήματος γραφής και ανάγνωσης «Μπρέιλ» ή «Μπράιγ» (Braille) στην Ελλάδα. Στον «Οίκο Τυφλών» λειτούργησε αρχικά ένα ειδικό νηπιαγωγείο δίχρονης παρακολούθησης κατά το πρότυπο του φροεμπελιανού συστήματος εκπαίδευσης, ενώ το 1928 δημιουργήθηκε σε αυτό και ειδικό δημοτικό σχολείο στο οποίο λειτούργησαν αρχικά τέσσερις και στη συνέχεια έξι τάξεις (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Το 1907, ο Χαράλαμπος Σπηλιόπουλος ίδρυσε τον "Οίκο Χαραλάμπους & Ελένης Σπηλιοπούλου", με σκοπό την εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Η μικρασιατική καταστροφή, ωστόσο, του 1922 και η υπογραφή της συνθήκης της Λωζάννης που ακολούθησε το 1923 είχε ως συνέπεια η Ελλάδα να δεχθεί 1.500.000 πρόσφυγες. Προέκυψε έτσι η ανάγκη της ίδρυσης του πρώτου για τα ελληνικά δεδομένα Εθνικού Ιδρύματος Κωφαλάλων στους Αμπελοκήπους με αρχικό σκοπό την εκπαίδευση των ορφανών κωφών. Παράλληλα, με ιδιωτική πρωτοβουλία ιδρύθηκαν νοσοκομεία, άσυλα και σπίτια για τα άρρωστα και ορφανά παιδιά. Τον ίδιο χρόνο ιδρύθηκε στην Αθήνα το Εθνικό Σχολείο Τυφλών, αλλά και το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά από το Αμερικανικό Ίδρυμα Περίθαλψης «Εγγύς Ανατολή», το οποίο αργότερα μεταφέρθηκε και λειτούργησε στη Σύρο μέχρι το 1932, όπου και συστάθηκε ο Εθνικός Οίκος Κωφαλάλων. Δύο χρόνια αργότερα, το 1925 ιδρύθηκε το «Παιδολογικό Ινστιτούτο Αθηνών» με έργο την επιστημονική έρευνα και μελέτη των προβλημάτων των μαθητών που εμποδίζουν την σωματική και διανοητική τους ανάπτυξη. Το 1930 ιδρύθηκε η Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων για την παροχή προστασίας σε αγόρια και κορίτσια κάτω των 18 ετών μετά την έξοδο τους από τις φυλακές. Το 1937, η τότε Διοίκηση του Ιδρύματος «Οίκος Κωφαλάλων Χαραλάμπους & Ελένης Σπηλιοπούλου», λόγω της αδυναμίας της να εκπληρώσει, με τα μέσα που διέθετε τον σκοπό της εκπαίδευσης κωφών ατόμων, προχώρησε σε ενοποίηση και συγχώνευση με τον «Εθνικό Οίκο Κωφαλάλων» (Νόμος 726/4-6-1937) συστήνοντας ένα φιλανθρωπικό ίδρυμα με το όνομα «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων», που βρισκόταν στον άμεσο έλεγχο και την εποπτεία του Υπουργείου Πρόνοιας (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών με σκοπό την εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση των τυφλών παιδιών. Ιδρύθηκε ακόμη, με ιδιωτική πρωτοβουλία και σε συνεργασία με το Αμερικανικό Ίδρυμα «Εγγύς

Ανατολή» στην Αθήνα, το φιλανθρωπικό σωματείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π.¹ (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδών) με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων των σωματικά ανάπηρων παιδιών από την βρεφική ηλικία μέχρι το 16^ο έτος της ηλικίας τους. Προς αυτή την κατεύθυνση, μέσα στην Εταιρεία οργανώθηκε και λειτούργησε Πρότυπο Φυσικοθεραπευτικό Κέντρο, καθώς και το Ειδικό Σχολείο Αναπήρων Παιδών που εφάρμοζε θεραπευτική αγωγή, η οποία λειτουργούσε σύμφωνα με το πρόγραμμα των «Κατωτέρων Δημοτικών Σχολείων» αλλά με κατάλληλες τροποποιήσεις για να ανταποκρίνεται στην ειδική περίπτωση των ανάπηρων μαθητών.

Επίσης, την ίδια χρονιά λειτούργησε μέσα στο Ασκληπιείο Βούλας δημοτικό σχολείο για τα σωματικώς ανάπηρα παιδιά και ψηφίστηκε ο νόμος (453/1937), σύμφωνα με τον οποίο επιτρεπόταν η ίδρυση εκπαιδευτικών μονάδων και ειδικών τάξεων για παιδιά με νοητική αναπηρία. Παράλληλα, το 1937 ιδρύθηκαν ο «Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών» με στόχο την εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση των τυφλών παιδιών, καθώς και το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών «Ρόζα Ιμβρυώτη» στην Καισαριανή της Αθήνας με στόχο τη σωματική, πνευματική και ηθική περίθαλψη των «ανωμάτων και καθυστερημένων παιδων». Αποτελεί την αρχή μιας θεσμοθετημένης Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.

Από τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και μέχρι το 1950 η αγωγή των παιδιών με αναπηρία ασκούσαν από την ιδιωτική πρωτοβουλία και κυρίως υπό ιδρυματική μορφή. Στο διάστημα αυτό, ιδρύθηκε το 1946 ο «Φάρος Τυφλών Ελλάδος» με στόχο την ψυχολογική, φυσική και κοινωνική προσαρμογή των τυφλών ατόμων και ταυτόχρονα την επιδίωξη της μέγιστης δυνατής ανάπτυξης και αξιοποίησης του συνόλου των ικανοτήτων τους. Το 1948 λειτούργησε η «Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος: Ο Ήλιος». Αρχικώς, περιλάμβανε δημοτικό σχολείο, ενώ από το 1952 επεκτάθηκε και στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης τυφλών με τη σύσταση και λειτουργία εργαστηρίων επαγγελματικής κατάρτισης (Πολυχρονοπούλου, 2008).

¹ Το 1952 ιδρύεται νηπιαγωγείο στην ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π. για παιδιά που αντιμετώπιζαν κινητικά προβλήματα, λόγω εγκεφαλικής παράλυσης. Η λειτουργία του νηπιαγωγείου ήταν σύμφωνη με το Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά ακολουθούσε ειδικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Το 1969 η ΕΛ.Ε.Π.Α.Π. δημιούργησε παράρτημα και στη Θεσσαλονίκη (ΚΔΑΥ Ν. ΑΡΤΑΣ., (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2019 από http://kday.art.sch.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=50).

2.2.3. Η περίοδος της κρατικής και ιδιωτικής πρωτοβουλίας (1950 – 1970)

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο (1939 – 1945) και τον εμφύλιο πόλεμο (1946 – 1949), ο υποσιτισμός και οι μολυσματικές ασθένειες ήταν μερικοί από τους βασικότερους παράγοντες αύξησης της παιδικής θνησιμότητας στην Ελλάδα. Έτσι, στα μέσα του 20^{ου} αιώνα πρώτη ανάγκη που έχρηζε άμεσης αντιμετώπισης ήταν περισσότερο η επιβίωση και η εξασφάλιση της σωματικής υγείας των παιδιών της χώρας παρά η εκπαίδευσή τους. Οι προσπάθειες που γίνονταν το διάστημα αυτό αναφορικά με την μέριμνα των ατόμων με αναπηρία είναι στην πλειοψηφία τους αποτέλεσμα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και χαρακτηρίζονταν από μια ιδρυματική μορφή. Παράλληλα, με τα προβλήματα επιβίωσης, η χώρα βρισκόταν αντιμετώπιση και με την αύξηση της εμφάνισης ψυχοσωματικών προβλημάτων (π.χ. νυχτερινή ενούρηση, καθυστέρηση στην ομιλία κλπ.) ως κατάλοιπο της εμπόλεμης κατάστασης των χρόνων που προηγήθηκαν. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας ψυχιατρικών κέντρων για τη διάγνωση της πνευματικής υγείας των παιδιών και της συμβουλευτικής της οικογένειας (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Έτσι, το πρώτο μισό περίπου της δεκαετίας του 1950 ιδρύθηκαν πολλά Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα² με πρώτο τον «Ιατροπαιδαγωγικό Συμβουλευτικό Σταθμό του Μορφωτικού Συλλόγου Αθηνίων» (1953). Τρία χρόνια αργότερα (1956), ιδρύθηκε στην Αθήνα ο «Τομέας Ψυχικής Υγιεινής» από το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα, το οποίο το 1964 μετονομάστηκε σε «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών» με σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας. Το 1961 ιδρύθηκε στην Θεσσαλονίκη το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος»² με ιδρύτρια την Ευτυχία Νανάκου. Πρόκειται για ένα φιλανθρωπικό σωματείο ιδιωτικής πρωτοβουλίας που στόχο είχε την παροχή θεραπευτικής και εκπαιδευτικής βοήθειας σε παιδιά και νέους με νοητική καθυστέρηση και διαταραχές συμπεριφοράς. Το ίδιο διάστημα και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται έντονα η ίδρυση ειδικών σχολείων –

² Λειτουργήσε ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου σύμφωνα με το Β.Δ. 493/1964 περί «Εγκρίσεως του οργανισμού διοικήσεως και λειτουργίας του Ψυχολογικού Κέντρου Βορείου Ελλάδος». Το 2006 μετατράπηκε σε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και μετονομάστηκε σε Ινστιτούτο Αναπτυξιακής Αποκατάστασης (Ι.Α.Α.). Το 2011 καταργείται ως ΝΠΔΔ και συγχωνεύεται με το ΝΠΔΔ με την επωνυμία «Κέντρο Αποθεραπείας και Αποκατάστασης Παιδιών με Αναπηρία Θεσσαλονίκης» και λειτουργεί ως Παράρτημα του (Κ.Α.Α.Π.Α Θεσσαλονίκης, (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2019 από <https://tinyurl.com/y4c3ucpr>).

ιδρυμάτων³ σε ορισμένες πόλεις της χώρας, κατά κύριο λόγο για παιδιά που παρουσίαζαν προβλήματα κώφωσης.

Σημαντικό ενδιαφέρον στις αρχές του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα παρουσιάζει η σύσταση της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων και Κηδεμόνων Απροσάρμοστων Παιδιών (ΠΕΓΚΑΠ)⁴. Πρόκειται για μια οργάνωση γονέων και κηδεμόνων παιδιών με νοητική καθυστέρηση που οργάνωνε και χρηματοδοτούσε έρευνες στην ειδική αγωγή επηρεάζοντας την κοινή γνώμη και τις δράσεις της. Η Ένωση αυτή ίδρυσε σε συνεργασία με το «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής» το 1962 το «Στουπάθειον»⁵, το πρώτο στην Ελλάδα Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής με σκοπό την εκπαίδευση των ασκίσιμων νοητικά καθυστερημένων παιδιών και νέων. Προς την ίδια κατεύθυνση ιδρύθηκαν αρκετά ιδρύματα και ειδικά σχολεία μεταξύ των οποίων, το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο «Αγία Φιλοθέη» (1960) με σκοπό την παροχή ειδικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σε παιδιά με Νοητική καθυστέρηση ηλικίας 6 έως 16 ετών και το Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παίδων: «Η Θεοτόκος»⁶ (1963 – 1964), ύστερα από ενεργή κινητοποίηση γονέων παιδιών με νοητική καθυστέρηση, που στόχο του είχε την φροντίδα των «καθυστερημένων και ανώμαλων» παιδιών. Αξίζει να επισημανθεί, ότι το 1969 συστάθηκε στο Υπουργείο Παιδείας το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως (Πολυχρονοπούλου, 2008).

3 Το 1956 ιδρύονται στην Πάτρα το «Ειδικόν Σχολείον Κωφάλαων Αρρένων Πάτρας» και το αντίστοιχο ειδικό σχολείο θηλέων στην ίδια πόλη, το «Πρότυπον Ειδικόν Εκπαιδευτηρίον Κωφών και Βαρήκοων Παιδιών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» στην Καλλιθέα, καθώς και το «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλαων Παιδιών» στη Θεσσαλονίκη. Το 1962 ιδρύεται στον Βόλο το «Σχολείον Κωφάλαων Βόλου» και το 1969 στην Κρήτη το «Σχολείον Κωφάλαων Καστελλίου Κρήτης» (ΚΔΑΥ Ν. ΑΡΤΑΣ, (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2019 από http://kday.art.sch.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=50).

4 Σήμερα, έχει μετονομαστεί σε ΠΕΓΚΑΠ - ΝΥ (Πανελλήνια Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων Παιδιών- Νοητικά Υστερούντων) με σκοπό την Ειδική Εκπαίδευση, τον Επαγγελματικό Προσδιορισμό, την Επαγγελματική Εκπαίδευση, την Κοινωνική και Επαγγελματική Επανάταξη και την Υποστηριζόμενη Διαβίωση των ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση (Π.Ε.Γ.Κ.ΑΠ.-Ν.Υ., (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2019 από <http://www.pegkap.gr/>).

5 Από το 1976 και μετά, το Στουπάθειο Ίδρυμα μετονομάστηκε σε «Υπηρεσία Ειδικής Παιδαγωγικής, το Στουπάθειο», όπου παρέχονται υπηρεσίες θεραπευτικής παιδαγωγικής σε εφήβους και νέους ενήλικες 15-30 χρόνων με βαριά ή σοβαρή νοητική υστέρηση και συγγενείς διαταραχές (Ε.ΚΕ.Ψ.Υ.Ε, (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2019 από <http://www.ekepsy.gr/web/guest/to-stoupatheio>).

6 Σήμερα, το ίδρυμα αυτό καλείται «Ίδρυμα Προστασίας & Αποκατάστασης Παιδιών & Νέων με Νοητική Υστέρηση» (ΠΠΑΠ: Η ΘΕΟΤΟΚΟΣ, (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2019 από <http://www.theotokos.gr/history>).

2.2.4. Η περίοδος της κρατικής πρωτοβουλίας και της διεκδίκησης των ίσων ευκαιριών (1970-2018)

Τα πιο αξιόλογα βήματα στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρατηρούνται από το 1970 και μετά. Το 1972 και το 1973 ιδρύθηκαν τα πρώτα κρατικά Ειδικά Σχολεία (43 στον αριθμό) για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ενώ το 1974 συντάχθηκε και το πρώτο σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολόγιου προγράμματος για τα σχολεία αυτά. Την επόμενη χρονιά (1975) κατοχυρώθηκε για πρώτη φορά σε νομικό κείμενο, μέσα από τη συνταγματική αναγνώριση των δικαιωμάτων του «μειονεκτικού παιδιού» (άρθρ. 16, παρ. 4, & άρθρ. 21), το δικαίωμα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, προωθήθηκε ως πάγιο αίτημα η αρχή της ενσωμάτωσης, ενώ άρχιζε να τίθεται προς συζήτηση και το θέμα της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Πολυχρονοπούλου, 2008). Το 1976 ιδρύθηκε στο ΥΠΕΠΘ Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής με το προεδρικό διάταγμα 147/1976.

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά παρουσιάστηκε αξιοσημείωτη βελτίωση προς αυτή την κατεύθυνση, αρχικά με την συγκρότηση της Επιτροπής Θεμάτων Ειδικής Αγωγής και τον διορισμό των πρώτων Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων, αλλά κυρίως με την ψήφιση του Νόμου 1143/81, ο οποίος όριζε την υποχρεωτικότητα της φοίτησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την ηλικία των 6 έως 17 ετών, υπερτονίζοντας ωστόσο την παρουσία των Ειδικών Σχολείων για τα άτομα που ο νόμος όριζε ως «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού». Με τον ίδιο νόμο, προωθούνταν η ίδρυση και άλλων Ειδικών Σχολείων στον ελλαδικό χώρο και καθιερώνονταν ο θεσμός της «ειδικής τάξης» στα γενικά σχολεία (Στασινός, 2001).

Παρά τα θετικά βήματα που εισήγαγε ο νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, παρατηρούνταν το φαινόμενο ότι ενώ σε διεθνές επίπεδο η αναπηρία αντιμετωπιζόταν ως κοινωνικό φαινόμενο, στην Ελλάδα η λειτουργία των Ειδικών Σχολείων, έτσι όπως διαμορφωνόταν από τον ισχύοντα νόμο, συνεχιζόταν κατά τα πρότυπα και τις αντιλήψεις του ιατρικού μοντέλου κατανόησης της αναπηρίας. Σε αυτή τη βάση εξακολουθούσαν να ιδρύονται νέες ειδικές τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), ενισχύοντας τον διαχωρισμό στην εκπαίδευση των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη.

Για τον λόγο αυτό, το 1984 προτάθηκε ένα νομοσχέδιο το οποίο απέβλεπε στο να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αντικαθιστώντας το αναχρονιστικό πλαίσιο του παλιότερου νόμου. Έτσι, ψηφίστηκε το 1985 ο νόμος 1566. Το πιο αξιοσημείωτο γεγονός που συντελέστηκε με το νόμο αυτό ήταν ότι για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελούσε μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, θέτοντας στην πράξη τις νομοθετικές, τουλάχιστον, προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των δασκάλων γίνονταν σοβαρά βήματα με την ίδρυση προπτυχιακών τμημάτων Ειδικής Αγωγής, ωστόσο απουσίαζε από το δημόσιο διάλογο το θέμα της συνεκπαίδευσης, ενώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς και κρατικούς οργανισμούς που ασχολούνταν με την Ειδική Εκπαίδευση επικρατούσε η ορολογία και ο τρόπος σκέψης του ιατρικού μοντέλου (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Οι πιέσεις από τις επιστημονικές κοινότητες του εξωτερικού και οι οδηγίες της Ε.Ε. και άλλων διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα όλο και πιο συχνά διέτειναν στο δημόσιο διάλογο τους όρους «ενσωμάτωση» και «ένταξη» των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση ως απόρροια της επικράτησης της κοινωνικής αντίληψης της αναπηρίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, ψηφίστηκε ο επόμενος νόμος 2817 του 2000 για την Ειδική Αγωγή, με τίτλο «εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος άλλαξε την ορολογία, έκανε λόγο για δωρεάν ειδική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προέβλεπε την ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη λειτουργία Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε κάθε νομό της χώρας, επιμήκυνε τον χρόνο φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεσμοθετούσε την κατάρτιση εξειδικευμένων προγραμμάτων γι' αυτά τα παιδιά, εισάγοντας νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους.

Οι δύο τελευταίες νομοθετικές προσπάθειες στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ν. 2817/2000 & Ν.3194/2003) δημιούργησαν μια σειρά από προϋποθέσεις για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οι δομές ειδικής εκπαίδευσης, όπως τα Σ.Μ.Ε.Α. και τα Ειδικά Νηπιαγωγεία, εξακολουθούν να υφίστανται, αλλά η έμφαση πλέον δίνεται στα λεγόμενα «τμήματα ένταξης», τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα

τμήματα ένταξης. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ακολουθώντας το πρόγραμμα του σχολείου και τις εκδηλώσεις του, ενώ παράλληλα στο πλαίσιό τους υλοποιούνται ειδικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο πλαίσιο ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.).

Η λειτουργία των τμημάτων αυτών βρίσκεται υπό την ευθύνη ενός παιδαγωγού Ειδικής Αγωγής, ο οποίος, σε συνδυασμό με τους παιδαγωγούς γενικής εκπαίδευσης, βοηθούν τον μαθητή τόσο εντός της γενικής τάξης όσο και εντός του τμήματος ένταξης, μια και η διδασκαλία σε αυτή δεν πρέπει να ξεπερνά τις δέκα ώρες την εβδομάδα. Τα εν λόγω νομοσχέδια θεωρούνται από κάποιους ως μια εισαγωγή στην έννοια του «σχολείου για όλους» (Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου και Βλάχου, 2012), ενώ άλλοι επεσήμαναν τις ασάφειες και τις επιστημονικές ανακρίβειες που περιλαμβάνουν όσον αφορά στο θέμα της ένταξης.

Το τελευταίο νομοσχέδιο, που είναι σε ισχύ μέχρι και σήμερα, είναι ο νόμος 3699/08, με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Βάσει των διατάξεων του, η Πολιτεία δεσμεύεται να αναβαθμίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ΕΑΕ ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες. Ο νόμος θεσπίζει συγκεκριμένους στόχους της ΕΑΕ για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ή / και Αναπηρία, όπως τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο με ειδική υποστήριξη, (λειτουργία παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης σε γενικά σχολεία), καθώς και τη λειτουργία διαγνωστικών και υποστηρικτικών φορέων όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Αν και ο εν λόγω νόμος φαίνεται να θέτει πλέον σοβαρά τις βάσεις για την συνεκπαίδευση και τη δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα, η εφαρμογή του δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί, εξαιτίας μιας σειράς προβλημάτων και προκαταλήψεων που πλήττουν την ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία, γενικότερα.

2.3. Συμφωνίες – Συμβάσεις ορόσημα σε Ευρωπαϊκό και Παγκόσμιο επίπεδο για την προαγωγή του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση

Σε όλη την πορεία προς την διεκδίκηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών σημαντική ήταν η αναγνώριση και προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού και του ανθρώπου, καθώς και η επιρροή που άσκησαν δημόσια έγγραφα και διακηρύξεις που στόχο τους είχαν να αναδείξουν τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελώντας ορόσημα που συνέβαλλαν στη διαμόρφωση ή αναπροσαρμογή των νομοθετικών κειμένων σε πολλές χώρες. Ορισμένα από τα πιο σημαντικά αυτά ορόσημα αποτελούν α) η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, β) η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, γ) η έκθεση Warnock, δ) η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και ε) η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ.

2.3.1. Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Σε παγκόσμιο επίπεδο η πρώτη αναφορά στο δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των ανθρώπων χωρίς καμία εξαίρεση σημειώνεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 10 Δεκεμβρίου 1948 στο Παρίσι της Γαλλίας. Πρόκειται για ένα έγγραφο αποτελούμενο από 30 άρθρα που αν και δεν ήταν νομικώς δεσμευτικά από μόνα τους, στο σύνολό τους έθεταν το πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως απόρροια των καταστροφικών επιπτώσεων του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου (1940). Η διακήρυξη υπερψηφίστηκε από 48 εκ των 58 κρατών μελών που την αποτελούσαν, οκτώ χώρες απείχαν από την ψηφοφορία, ενώ δύο δεν ψήφισαν. Η διακήρυξη τέθηκε σε ισχύ το 1976.

Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, το άρθρο 26 της Διακήρυξης τόνιζε το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της (παρ. 1), σημείωνε ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης αποτελεί η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και η ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών (παρ. 2) και έθετε στους γονείς το δικαίωμα της επιλογής του είδους της εκπαίδευσης που θα δίνονταν στα παιδιά τους (παρ. 3) (UN General Assembly, 1948).

2.3.2. Η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του Παιδιού, αποτελεί το πρώτο σημαντικό κείμενο για τα δικαιώματα του παιδιού, στο οποίο υπαγορεύονται οι υποχρεώσεις των κρατών απέναντι στην προάσπιση και προαγωγή των δικαιωμάτων των παιδιών. Πρόκειται για ένα κείμενο αποτελούμενο συνολικά από 54 άρθρα που όριζε τα δικαιώματα του παιδιού σε τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση κ.α.

Η σύμβαση αυτή υιοθετήθηκε ομόφωνα το 1989 από τα μέλη της Γενικής Συνέλευσης και τέθηκε σε ισχύ το Σεπτέμβριο του 1990. Έχει κυρωθεί από όλες τις χώρες του ΟΗΕ (συνολικά από 193 χώρες) με εξαίρεση την Σομαλία και τις Η.Π.Α. Στην Ελλάδα η κύρωσή της έγινε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με το Ν. 2101/92, βάσει του οποίου απέκτησε αυξημένη τυπική ισχύ και υπερτερεί των λοιπών διατάξεων της εθνικής νομοθεσίας

Στην σύμβαση, τα αναφερόμενα δικαιώματα των παιδιών διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) τα Δικαιώματα Προστασίας, β) τα Δικαιώματα Παροχής και γ) τα Δικαιώματα συμμετοχής. Στην δεύτερη κατηγορία δικαιωμάτων συγκαταλέγεται και το δικαίωμα των παιδιών στην Εκπαίδευση. Ειδικότερα, το άρθρο 23 της Σύμβασης κάνει αναφορά στα παιδιά με αναπηρίες και ορίζει ότι «τα παιδιά με σωματικές ή πνευματικές αναπηρίες έχουν δικαίωμα να ζουν σε συνθήκες που εγγυώνται την αξιοπρέπειά τους και ευνοούν την αυτονομία τους. Να απολαμβάνουν ειδική φροντίδα και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή» (Δ.Σ.Δ.Π., 1992, σελ. 7).

Επίσης, στο άρθρο 28 για την Εκπαίδευση αναφέρεται ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να πηγαίνουν στο σχολείο και να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτό, ενώ η πολιτεία πρέπει να παίρνει μέτρα ώστε τα παιδιά να εγγράφονται και μη διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Τέλος, στο άρθρο 29 αναφέρεται μεταξύ άλλων, ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους και να μαθαίνουν να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα (Δ.Σ.Δ.Π., 1992).

2.3.3. Η έκθεση Warnock

Οι πρώτες προσπάθειες για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τοποθετούνται χρονικά τη δεκαετία του 1970 (το 1977 στις ΗΠΑ, το 1983 στη Βρετανία και το 1984 στην Ευρώπη) και αφορούσαν κυρίως την συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες.

Στην κατεύθυνση αυτή συνέβαλλε σημαντικά η έκθεση Warnock (1978), καθώς αποτέλεσε την αφετηρία της αλλαγής του τρόπου με τον οποίον γινόταν αντιληπτό το άτομο με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζοντας τις εξελίξεις αρχικά στο Ηνωμένο Βασίλειο και προοδευτικά στην Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, με την επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου κατανόησης της αναπηρίας στην Ευρώπη, οι οργανώσεις αναπήρων απαίτησαν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη (Canevaro, 1984). Υπό την πίεση αυτή, η κυβέρνηση της Βρετανίας προχώρησε στην σύσταση μιας επιτροπής υπό την προεδρία της ερευνήτριας Mary Warnock με σκοπό να εξετάσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Oliver, 2004). Στην έκθεση της επιτροπής (Warnock Report) υποστηρίχθηκε η άποψη ότι όλα τα άτομα έχουν δικαίωμα στην αυτοπραγμάτωση και διατυπώθηκε με σαφήνεια η αντίθεση στην εφαρμογή ενός διακριτού συστήματος εκπαίδευσης. Στην ίδια λογική, η έκθεση Warnock αμφισβήτησε τον διαχωρισμό των μαθητών σε εκπαιδευσίμους και μη εκπαιδευσίμους και αναγνώρισε τους δεύτερους ως μαθητευόμενους με δικαίωμα στην εκπαίδευση και όχι ως παραλήπτες θεραπειάς και προσοχής. Ακόμη, εισήγαγε και αναγνώρισε τον όρο «άτομα με ανάγκες» (ΑμεΑ) και αργότερα τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» (ΑμεΕΑ), καταργώντας τους όρους «εκπαιδευσίμους» και «μη εκπαιδευσίμους», υποστήριξε την λειτουργία των Ειδικών Σχολείων μόνο για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, χρησιμοποίησε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» και κατέταξε τα άτομα σε έντεκα κατηγορίες «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Παράλληλα, προωθήθηκε η ιδέα της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο και την παροχή κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία για όλα τα παιδιά.

Με βάση την έκθεση Warnock, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κατά τη δεκαετία του '80, έθεσε σε προτεραιότητα την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στο «κανονικό» σχολείο (Ζώνου-Σιδέρη 1998), καθώς είχε εδραιωθεί η πεποίθηση ότι η τοποθέτηση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να συμβάλλει στην πρόοδο τους και στην υιοθέτηση από μέρους τους προτύπων και εμπειριών που θα

συνέβαλαν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Με την έκθεση αυτή προτεινόταν μάλιστα τρεις μορφές σχολικής ένταξης:

Η Χωρική ένταξη (locational): στην περίπτωση αυτή η επαφή μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένη. Τα παιδιά εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο αλλά σε ξεχωριστές μονάδες.

Η Κοινωνική ένταξη (social): Στις δύο ομάδες μαθητών παρέχεται διαφορετική εκπαίδευση σε διαφορετικούς χώρους. Ωστόσο, όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και εκδηλώσεις (π.χ. γιορτές, εκδρομές, ομαδικά παιχνίδια).

Η Λειτουργική ένταξη (functional): Και οι δύο ομάδες μαθητών φοιτούν στον ίδιο χώρο εκπαίδευσης, το γενικό σχολείο, και συμμετέχουν από κοινού σε όλες τις δραστηριότητες. Ωστόσο, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν ειδικά προγράμματα σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους έξω από την τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Όπως γίνεται κατανοητό, η έκθεση Warnock (1978) ήταν ένα από τα σημαντικότερα κείμενα που συνέβαλλε αποφασιστικά στην μεταβολή της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προωθώντας έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης τους προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους.

2.3.4. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα

Μέχρι το 1994 οι αναφορές που γίνονταν για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία εντάσσονταν, όπως αναφέρθηκε, σε ένα γενικότερο πλαίσιο δικαιωμάτων.

Το πρώτο επίσημο κείμενο που αναφέρεται αποκλειστικά στο δικαίωμα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στο πλαίσιο ενός ενταξιακού πλαισίου διαμορφώνεται και επικυρώνεται για πρώτη φορά το 1994 στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας, γνωστό με το όνομα «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα». Το συνέδριο αυτό

διοργανώθηκε από την τότε ισπανική Κυβέρνηση σε συνεργασία με την UNESCO και συμμετείχαν 92 εκπρόσωποι κυβερνήσεων και 25 Διεθνείς Οργανισμοί.

Στα πορίσματα που προέκυψαν στο πλαίσιο του συνεδρίου, επηρεάζοντας την πολιτική πολλών χωρών, προτάσσεται ως θεμελιώδης αρχή το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, αναγνωρίζουν την ύπαρξη μοναδικών χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και αναγκών μάθησης σε κάθε παιδί και τονίζουν ότι το εύρος αυτών των διαφορετικών χαρακτηριστικών και αναγκών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών συστημάτων και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ατομικές διαφορές αποτελούν φυσική ανθρώπινη κατάσταση και, ως εκ τούτου, η μάθηση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή και όχι ο μαθητής να προσαρμόζεται σε προαποφασισμένες υποθέσεις ως προς τον ρυθμό και την φύση της μαθησιακής διαδικασίας. Συνεπώς, η πρόσβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επιδιώκεται μέσω της προσαρμογής και του επαναπροσδιορισμού των στόχων των τελευταίων και την εφαρμογή της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, από την οποία άλλωστε επωφελούνται όλοι οι μαθητές, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (UNESCO, 1994).

2.3.5. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που τη συνοδεύει, ψηφίστηκαν από την Ολομέλεια της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών στις 13 Δεκεμβρίου του 2006 και τέθηκαν σε ισχύ στις 3 Μαΐου του 2008. Η Ελλάδα κύρωσε την Σύμβαση αυτή με το νόμο 4074/2012. Σε σχέση με παλαιότερα κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, η Σύμβαση χαρακτηρίζεται από πολλές ρηξικέλευθες και καινοτόμες προτάσεις. Ωστόσο, τρία καινούργια στοιχεία έχουν καθοριστική σημασία:

- Αποτελεί δεσμευτικό κείμενο για τις χώρες που υπογράφουν και κυρώνουν τη Σύμβαση
- Εισάγει την κοινωνική προσέγγιση κατανόησης της αναπηρία, έναντι της ξεπερασμένης ιατρικής προσέγγισης

- Εισάγει την δικαιωματική προσέγγιση για την αναπηρία, σε αντιδιαστολή με τις ευκαιριακού και φιλανθρωπικού τύπου προσεγγίσεις

Πιο αναλυτικά, με την υπογραφή της σύμβασης, τα Συμβαλλόμενα Κράτη δεσμεύονται να διασφαλίσουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ελευθερίες όλων ανεξαιρέτως των ατόμων με αναπηρία, χωρίς να γίνονται διακρίσεις στη βάση του είδους της αναπηρίας (άρθρο 4, παρ.1).

Επιπλέον, με την αναφορά στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία και τα εμπόδια του περιβάλλοντος στο άρθρο 1 της Σύμβασης, εισάγεται η διπλή διάσταση του φαινομένου, εντάσσοντας πέρα το ιστορικά κυρίαρχο ιατρικό μοντέλο και την οπτική της κοινωνική του εξήγησης.

Αναφορικά με την διάσταση της αναγνώρισης των δικαιωμάτων των ΑμεΑ, στη σύμβαση επισημαίνεται ότι τα Κράτη Μέλη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση και στην εξασφάλιση ενός ενταξιακού συστήματος εκπαίδευσης με σκοπό την καλλιέργεια του αισθήματος της αξιοπρέπειας και της αυτοεκτίμησης τους, την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και της δημιουργικότητάς τους, καθώς επίσης και των διανοητικών και σωματικών τους ικανοτήτων, στο μέγιστο βαθμό, προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία

Παράλληλα, προωθείται η προσαρμογή του γενικού σχολείου και η υποστήριξη των αναγκών των ΑμεΕΕΑ εντός αυτού, ενώ σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξή τους προβλέπεται η λειτουργία εξατομικευμένων μέτρων υποστήριξης.

Ακόμη, στην σύμβαση τονίζεται η ανάγκη των ΑμεΑ να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες ζωής και να διασφαλιστεί ότι στην εκπαίδευση τους (κατά κύριο λόγο των μαθητών με αναπηρία όρασης ή ακοής), γίνεται χρήση της πιο κατάλληλης για τις ανάγκες τους γλώσσας ή τρόπου επικοινωνίας, προτείνοντας στο πλαίσιο αυτό, την εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως είναι η εκμάθηση του κώδικα Braille ή της νοηματικής γλώσσας. Για την πραγμάτωση αυτού του δικαιώματος προτείνεται η πρόσληψη δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων με αναπηρία, οι οποίοι είναι ειδικευμένοι στη νοηματική γλώσσα ή / και στον κώδικα Braille, την εκπαίδευση επαγγελματιών και προσωπικού, οι οποίοι εργάζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας

Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό σημείο της σύμβασης αφορά τη δυνατότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στη γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση,

στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, στην ενήλικη εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση χωρίς διάκριση και σε ίση βάση με τους άλλους συμπολίτες τους.

Καταληκτικά, οι διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα του παιδιού και του ανθρώπου, σε συνδυασμό με την Έκθεση Warnock (1978) και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) θεωρούνται από τα σημαντικότερα επίσημα κείμενα που διατυπώθηκαν στην διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, έγιναν αποδεκτά και ενσωματώθηκαν στη νομοθεσία της πλειοψηφίας των κρατών της γης, κυρίως της Δύσης (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010).

2.4. Το Νομικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας, οι κοινωνικές εξελίξεις που συντελέστηκαν στην Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο αναφορικά με την αντιμετώπιση της αναπηρίας και των ατόμων με ΕΕΑ σε συνδυασμό με σημαντικά κείμενα και διακηρύξεις που υπογράφηκαν από πολλές χώρες του κόσμου άσκησαν σημαντική επιρροή στην εθνική και εκπαιδευτική πολιτική των κρατών.

Όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο τέσσερις ήταν οι πιο σημαντικοί νόμοι που αφορούσαν την φοίτηση των ατόμων με ΕΕΑ. Ο πρώτος νόμος του κράτους με τον οποίο η ελληνική πολιτεία αναλάμβανε για πρώτη φορά την ευθύνη της φοίτησης των μαθητών με ΕΕΑ ήταν ο νόμος 1143 του 1981, «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Πρόκειται για τον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (μαζί με το συμπληρωματικό Προεδρικό Διάταγμα 603/82) που προετοιμαζόταν από το 1975. Σκοπός του νόμου αυτού ήταν:

- Η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άτομα που «απέκλιναν από το φυσιολογικό».
- Η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας.
- Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνική ζωή στο μέτρο των δυνατοτήτων τους.

Όπως γίνεται αντιληπτό από την προηγούμενη διατύπωση, ο ορισμός των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες είναι ιατρικός, καθώς αντανακλά τη νοοτροπία της

ελληνικής πολιτείας την εποχή εκείνη, που προωθούσε την ειδική αγωγή υπό τη λογική ενός ιατρικού μοντέλου αποβλέποντας στην αντιμετώπιση - θεραπεία των ατόμων που «αποκλίνουν από το φυσιολογικό» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παράλληλα, ο νόμος αυτός ευνοούσε τη συνέχιση της ξεχωριστής εκπαίδευσης, καθώς προέβλεπε τη φοίτηση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία και σε ειδικές τάξεις εντός των γενικών σχολείων.

Η ισχυρή κριτική που ασκήθηκε στον νόμο 1143 ήταν ότι α) ενίσχυε το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά άτομα, καθώς περιθωριοποιούσε την Ειδική Αγωγή από τον κορμό της Γενικής Εκπαίδευσης και ότι β) κατέτασσε τους μαθητές σε 12 κατηγορίες «προβληματικών ατόμων» ανάλογα με την μειονεξία που παρουσίαζαν. Το 1981 εκδόθηκε προεδρικό διάταγμα συμπληρωματικό προς το νόμο 1143/81 που προέβλεπε να έχουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες την επιλογή της προφορικής ή γραπτής εξέτασης στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου όπου φοιτούσαν, ενώ με το Προεδρικό διάταγμα του 1982 (Π.Δ. 465/1981, Π.Δ 603/1982), προσδιοριζόταν η «Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής».

Το 1984 δόθηκε στη δημοσιότητα μια νέα πρόταση για νομοσχέδιο, η οποία υποσχόταν ότι θα άλλαζε το αναχρονιστικό πλαίσιο του παλιότερου νόμου. Το 1985 η πρόταση κατοχυρώνεται ως ο νόμος του κράτους, γνωστός ως ο νόμος 1566/1985. Πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους νόμους της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς για πρώτη φορά στην Ελλάδα η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποτελούσε μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα, η ευθύνη της ειδικής αγωγής μεταφερόταν στο Υπουργείο Παιδείας (Vlachou, 2006). Ωστόσο, οι υπόλοιπες αλλαγές αποτελούσαν απλώς μια δημοτικοποίηση του παλαιότερου νόμου. Έτσι, τα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» μετονομάστηκαν σε «άτομα με ειδικές ανάγκες», ενώ ο ορισμός τους παρέμεινε ιατρογενής. Στόχος του νέου νόμου ήταν η ένταξη των ατόμων στην παραγωγική διαδικασία και στην αλληλοαποδοχή τους από και προς το κοινωνικό σύνολο, αντικαθιστώντας το «αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξης» του προηγούμενου νόμου.

Το 2000, έξι χρόνια μετά την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), ψηφίστηκε στην Ελλάδα ο νόμος 2817 με το όνομα «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στο πνεύμα που υπαγόρευε το κείμενο αυτό, ο νέος νόμος κάνει για πρώτη φορά λόγο για την συμπερίληψη (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παράλληλα, προέβλεπε την ίδρυση των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

(ΕΕΕΕΚ), των Τεχνικών Επαγγελματικών Εργαστηρίων ειδικής αγωγής (ΤΕΕ) και των ειδικών βρεφοσυμβουλευτικών σταθμών. Ακόμη, μέσω του ίδιου νόμου, καθιερώθηκε ο θεσμός των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε κάθε νομό της χώρας, προβλεπόταν η υποστήριξη των μαθητών στην κανονική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης και αναγνωριζόταν επίσημα η ελληνική νοηματική γλώσσα ως γλώσσα των κωφών και των βαρήκοων μαθητών (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Ο πιο καθοριστικός, όμως, νόμος για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, του οποίου η ισχύ διαρκεί μέχρι σήμερα είναι ο νόμος 3699/2008. Ο νόμος αυτός εισήγαγε για πρώτη φορά την υποχρεωτικότητα στην ειδική αγωγή, εναρμονίζοντάς την πλήρως με τις σχετικές με τη γενική εκπαίδευση διατάξεις. Μια ακόμη σημαντική αλλαγή που εισήγαγε ο νέος νόμος ήταν ότι πρότεινε τον όρο «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση», ο οποίος αντικαθιστά το όρο «Ειδική Αγωγή», δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητα και τη δυνατότητα για συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και όχι στην αναπηρία καθαυτή. Στο πλαίσιο του νόμου αυτού, τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) επαναπροσδιορίζοντας και επεκτείνοντας τις αρμοδιότητες τους, ενώ για πρώτη φορά κωδικοποιήθηκαν όλες οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ανά κατηγορία αναπηρίας, δημιουργήθηκαν όλοι οι κλάδοι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ΕΑΕ και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) όλων των ειδικοτήτων και τέλος, διευρύνθηκαν οι αρμοδιότητες και η συμμετοχή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Μολονότι ο νόμος αυτός εισήγαγε μια σειρά από θετικά στοιχεία προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης, ωστόσο, αποτέλεσε κι αυτός αντικείμενο έντονης κριτικής. Τα κυριότερα σημεία κριτικής που δέχτηκε ήταν ότι εξακολουθούσε να διαιωνίζει την κλινική προσέγγιση της αναπηρίας περιορίζοντας την ενταξιακή εκπαίδευση, απέδιδε υπερβολικές αρμοδιότητες στα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), καθορίζει με λάθος τρόπο την πρώιμη παρέμβαση, δεν προέβλεπε μέτρα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τέλος, δεν προωθούσε την ισότιμη συμμετοχή των γονέων στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Παρά την ισχύ του νόμου 3699/2008, εν έτει 2019, με τον νόμο 4547/2018 η λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ, έπαψε να υφίσταται, καθώς αντικαταστάθηκαν από τα

Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ν. 4547/2018, τα Κ.Ε.Σ.Υ. αποτελούν οργανικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και λειτουργούν στις έδρες των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.

Τα Κ.Ε.Σ.Υ. σε αντίθεση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αναλαμβάνουν περισσότερο αρμοδιότητες συμβουλευτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στα καθήκοντά τους προστίθεται και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ., σύμφωνα με το άρθρο 7 του ν. 4547/2018 είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Οι αρμοδιότητες και οι βασικοί άξονες λειτουργίας των Κ.Ε.Σ.Υ. αφορούν:

- α) Την διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών
- β) Την οργάνωση στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού
- γ) Την υποστήριξη του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων
- δ) Την ενημέρωση και επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας
- ε) Την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου

Συμπερασματικά, η πορεία εξέλιξης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα μολονότι χαρακτηρίζεται από σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με την διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου και την δημιουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών και παροχών, φαίνεται να μην έχει απαλλαγεί εντελώς από τις παραδοσιακές πρακτικές και τις αναχρονιστικές αντιλήψεις του προηγούμενου αιώνα. Ακόμη, θα μπορούσε να λεχθεί ότι παρατηρείται και μια σημαντική καθυστέρηση στην υιοθέτηση και προώθησή της συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2000)

Κεφάλαιο 3ο

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό της παρούσας διπλωματικής εργασίας προσδιορίζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου συμπεριληπτική εκπαίδευση. Παράλληλα, επιχειρείται μια διάκριση των όρων «ενσωμάτωση» (mainstreaming), «ένταξη» (integration) και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusion/inclusive education) που εμφανίστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν σταδιακά από τη δεκαετία του 1970 κι έπειτα, όταν για πρώτη φορά παρατηρήθηκε μια σημαντική στροφή στην εκπαιδευτική πολιτική, όσον αφορά το πλαίσιο σχολικής φοίτησης των ατόμων τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα πιο γνωστά στη διεθνή βιβλιογραφία μοντέλα συμπερίληψης, αλλά και οι βασικότερες προϋποθέσεις που χρειάζεται να πληρούνται σε κάθε προσπάθεια που επιχειρείται προς την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Τέλος, παραθέτονται τα πορίσματα πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τις κυρίαρχες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική της συμπερίληψης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή / και Αναπηρίες σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ενώ, παρουσιάζονται εκείνοι οι παράγοντες που στην πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στο είδος των στάσεων που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην συμπερίληψη.

3.1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η UNESCO (2009), η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία αντιμετώπισης και συγχρόνως ένας τρόπος ανταπόκρισης στην ετερογένεια που απαντάται στον μαθητικό πληθυσμό των σύγχρονων κοινωνιών (σε πολιτισμικό, θρησκευτικό, γλωσσικό, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο) και στην ποικιλομορφία των αναγκών που παρουσιάζει. Η διαδικασία αυτή αποβλέπει στην εξάλειψη του αποκλεισμού, μέσα από την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην μάθηση, στον πολιτισμό και στην κοινότητα.

Κατανοώντας τον παραπάνω ορισμό, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε μια μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής που αποβλέπει στην απόδοση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην αύξηση της συμμετοχής τόσο των μαθητών με

ειδικές ανάγκες όσο και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους στην μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους στην τάξη του γενικού σχολείου.

Υπό αυτή την έννοια, η παροχή υποστήριξης στο πλαίσιο της συμπερίληψης δεν αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του ειδικού παιδαγωγού από την οποία απαλλάσσεται ο γενικός παιδαγωγός της τάξης. Αντίθετα, είναι μια συλλογική προσπάθεια που υλοποιείται στο πλαίσιο της συνεργασίας ενός δικτύου ειδικών, καλούμενου με τον όρο «διεπιστημονική ομάδα», το οποίο κάθε φορά αναμορφώνεται ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν αντιμετώπισης (Σούλης, 2008).

Καταληκτικά, μια εκπαιδευτική πολιτική που πραγματοποιείται στη βάση ενός συμπεριληπτικού πνεύματος, όπως υποστηρίχθηκε αρχικά στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (UN General Assembly, 1948) και των Δικαιωμάτων του Παιδιού (UNICEF, 1959) και αργότερα, σε ένα σαφώς πιο ορισμένο πλαίσιο, στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για Όλους (UNESCO, 1990) και στην Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), περιλαμβάνει μια σειρά από πρακτικές που αποσκοπούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Οι πρακτικές αυτές αφορούν στην συνεργατική διδασκαλία των εκπαιδευτικών της τάξης, στην ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών για την υποστήριξη τόσο των γονέων των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών για την παροχή γενικών κατευθύνσεων στο εκπαιδευτικό τους έργο, σε τροποποιήσεις ή προσαρμογές στο περιεχόμενο, τις διδακτικές μεθόδους και στόχους της μάθησης, καθώς και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και τέλος, στην διαμόρφωση κατάλληλων δομών για την υποστήριξη συγκεκριμένων μορφών αναπηρίας.

3.2. Η εξέλιξη από την «ενσωμάτωση» στην «ένταξη» και στο «ένα σχολείο για όλους» του σήμερα

Στην ελληνική βιβλιογραφία συχνά παρατηρείται να χρησιμοποιούνται οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συμπερίληψη» εναλλακτικά ό ένας αντί του άλλου για να γίνει αναφορά στην κοινή εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι και οι τρεις αυτοί όροι περιγράφουν τη φοίτηση μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε ένα ενιαίο

εκπαιδευτικό πλαίσιο, ωστόσο ο καθένας από αυτούς περιγράφει μια διαφορετική φιλοσοφία όσον αφορά τον ρόλο του σχολείου και τη σχέση του με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους.

Οι πρώτες προσπάθειες σε διεθνές επίπεδο για την κοινή φοίτηση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζονται πολύ πρόσφατα, ήδη από τη δεκαετία του 1970, και αφορούσαν κυρίως την κοινή εκπαίδευση μαθητών τυπικής ανάπτυξης με μαθητές που παρουσίαζαν ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η πολιτική αυτή ενισχύθηκε σταδιακά και με σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η έκθεση WARNOCK (1978), ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4 Ιουνίου 1984) για τη σχολική ενσωμάτωση (Τριλιανός, 1992).

Έτσι, τη δεκαετία του 1970 γίνεται λόγος για «ενσωμάτωση» (mainstreaming) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση σε μια προσπάθεια να εξαλειφθεί η τακτική του διαχωρισμού από το γενικό μαθητικό πληθυσμό που ίσχυε μέχρι τότε. Ωστόσο, δεν λαμβάνονταν υπόψιν οι εκπαιδευτικές και άλλες ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών, γι' αυτό και τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμεναν ίδια χωρίς καμία μέριμνα προσαρμογής ή τροποποίησής τους. Κατά τη Ζώνιου – Σιδέρη (2000), «η ενσωμάτωση δηλώνει την προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο με την πρόσκτηση χαρακτηριστικών του ετεροειδούς συνόλου και την ταυτόχρονη απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών» (σελ.36). Πρακτικά, η ενσωμάτωση σήμαινε την τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια εξομοίωσής τους με την υπάρχουσα ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Πρόκειται για μια μονόδρομης κατεύθυνσης διαδικασία, όπου επιδιώκεται η θεραπεία και αποκατάσταση της μειοψηφικής ομάδας, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κυρίαρχης και του συστήματος εκπαίδευσής τους. Η μη ανταπόκριση της μειοψηφικής ομάδας σε αυτές τις απαιτήσεις οδηγούσε στην αποτυχία. Επί παραδείγματι, ένας μαθητής με απώλεια ακοής (κωφός, βαρήκοος) δεν δικαιούνταν να έχει τη δική του γλώσσα, τη νοηματική, αντίθετα θα έπρεπε να αποκτήσει τη γλώσσα του γενικού μαθητικού πληθυσμού, που αντιπροσωπεύει και την κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας, δηλαδή την παραδοσιακά ομιλούμενη γλώσσα (Χαρούπιας, 2003).

Από τη δεκαετία του '80 και μετά, στις χώρες της δυτικής Ευρώπης και στις Η.Π.Α. η έννοια της ενσωμάτωσης άρχισε να διαφοροποιείται και να αναπροσδιορίζεται. Παγκόσμιοι Οργανισμοί, όπως η UNESCO, διαμόρφωσαν οδηγίες και κατευθύνσεις, βάσει των οποίων τα κράτη θα έπρεπε να προχωρήσουν στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί ανάγκες των παιδιών (Χαρούπιας, 2003)

Έτσι στο προσκήνιο εμφανίστηκε ο όρος «ένταξη» (integration), καθώς περιέγραφε με μεγαλύτερη ακρίβεια το είδος των υπηρεσιών που έπρεπε να παρασχεθούν σε αυτή την ομάδα μαθητών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης για να μπορεί να επιτευχθεί η απρόσκοπτη φοίτησή τους σε αυτή (Χαρούπιας, 2003). Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2000), «η ένταξη αφορά τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς αμέριστου μέρους ενός ευρύτερου όλου» (σελ.36). Σε αντίθεση με την ενσωμάτωση, η ένταξη περιέγραφε μια αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στα μέλη του υπάρχοντος συνόλου (γενικός μαθητικός πληθυσμός) με τα νέα μεμονωμένα άτομα (άτομα με Ε.Ε.Α. ή/ και Αναπηρίες), τα οποία μέσα στο πλαίσιο της γενικής σχολικής φοίτησης διατηρούν τα αρχικά χαρακτηριστικά τους και σταδιακά καθίστανται λειτουργικά μέρη του συνόλου το οποίο παράλληλα αναδιαμορφώνεται.

Στον 21ο αιώνα που διανύουμε, η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συμπερίληψης (inclusion), γνωστή και ως «συνεκπαίδευση», «ενιαία εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της τη δεκαετία του 1990 και σταθμός της στροφής αυτής αποτέλεσε το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες που πραγματοποιήθηκε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας τον Ιούνιο του 1994, γνωστό ως «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα» (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, Καλύβα, χ.χ.: Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) η έννοια της ένταξης, που επικρατούσε μέχρι τότε, θεωρήθηκε όρος απαρχαιωμένος για να περιγράψει τη νέα εκπαιδευτική πολιτική, διότι οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονταν πια μόνο σε σχέση με την αναπηρία, αλλά και με τις εξωτερικές δεξιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Οι αρχές που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της Διακήρυξης αυτής και οι οποίες έμελλε να επηρεάσουν την πολιτική πολλών χωρών συνοψίζονται στις εξής διατυπώσεις:

- Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση.
- Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες.
- Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες.
- Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων έπαιξαν και οι οργανώσεις γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που άσκησαν πίεση για μια πιο δίκαιη μεταχείριση των παιδιών τους (Ballard & MacDonald, 1998· Saulle, 1995). Από τις παραπάνω αρχές της Διακήρυξης προκύπτει, ότι στην περίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γίνεται λόγος για την εξασφάλιση και παροχή ίσων ευκαιριών και υπηρεσιών εκπαίδευσης χωρίς εξαιρέσεις σε ένα όσο το δυνατόν ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον. Ακόμη, στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης, πέραν απλώς της χωροταξικής τοποθέτησης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης, που προβλεπόταν και στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις της ενσωμάτωσης και της ένταξης, γίνεται αναφορά και σε σημαντικές οργανωτικές και δομικές αλλαγές με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών όλων των μαθητών. Παράλληλα, προβλέπεται η δυνατότητα για παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας ως δικαίωμα του κάθε μαθητή και όχι μόνο στο πλαίσιο υποστήριξης των μαθητών ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Υπό αυτή την έννοια, φαίνεται ότι μολονότι η ένταξη δεν οδηγεί απαραίτητα στην συμπερίληψη, εντούτοις η δεύτερη προϋποθέτει την ύπαρξη της πρώτης.

Η βασικότερη αιτιολογία για την υιοθέτηση της ίσης υποστήριξης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, θεωρείται η αποδοχή της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών ως αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Mitchell (1990), η τάση της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τουλάχιστον την περίπτωση του Δυτικού πολιτισμού, αποτελεί αντανάκλαση δύο βασικών πεποιθήσεων. Η πρώτη, που στηρίζεται και σε ερευνητικά δεδομένα,

υποστηρίζει πως τόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και αυτά χωρίς ειδικές ανάγκες, μπορούν να προσκομίσουν οφέλη από την μεταξύ τους στενή συνεργασία και συμβίωση. Η δεύτερη, που είναι περισσότερο ηθικής /κοινωνικής φύσεως, και επικρατεί στις περισσότερες χώρες, στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται παράλληλα με τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμαθητές τους.

3.3. Μοντέλα Συμπερίληψης

Μολονότι διεθνώς η λειτουργία ειδικών περιβαλλόντων σχολικής φοίτησης δεν έχει εκλείψει, σε πολλές χώρες μεταξύ των οποίων και στην Ελλάδα (μετά το Νόμο 1566/85) η ειδική αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης κι όχι ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί παράλληλα με αυτήν (Πολυχρονοπούλου, 2008). Στο πλαίσιο, ωστόσο, της σταδιακής μετάβασης από τον διαχωρισμό στην από κοινού φοίτηση σε γενικές σχολικές δομές διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν προοδευτικά εναλλακτικές μορφές της νέας πρακτικής της συμπερίληψης με αποτέλεσμα σήμερα να γίνεται λόγος για μορφές και μοντέλα συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τις μορφές συμπερίληψης, στην βιβλιογραφία συναντώνται συχνά δύο μορφές συμπερίληψης α) η πλήρης συμπερίληψη (full inclusion) και β) η μερική συμπερίληψη (partial inclusion).

Στην περίπτωση της πλήρους συμπερίληψης (full inclusion) όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από επίπεδο των δυνατοτήτων τους και των δυσκολιών τους εκπαιδεύονται εξ ολοκλήρου στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου μαζί με τους συνομηλίκους τους. Στην πλήρη συμπερίληψη η εκπαίδευση όλων των μαθητών υποστηρίζεται από έναν δεύτερο εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ώστε να παρέχεται πρόσθετη βοήθεια όταν και όπου χρειάζεται ο μαθητής με ΕΕΑ. Η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη καθιστά απαραίτητη την συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής αγωγής για το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών που να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ (Fuchs, 2009). Η πλήρης συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα αντιστοιχεί με το θεσμό της παράλληλης στήριξης που ίσχυσε στην Ελλάδα από το 2000 κι έπειτα με το νόμο 2817/2000 (Πολυχρονοπούλου, 2008)

Στην περίπτωση της μερικής συμπερίληψης (partial inclusion) οι μαθητές λαμβάνουν κάποια εκπαίδευση στη γενική τάξη, όπως ισχύει με την πλήρη συμπερίληψη, παράλληλα όμως λαμβάνουν ένα είδος εκπαίδευσης σε έναν ξεχωριστό χώρο από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Giangreco, 2007). Για τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας η πρακτική αυτή αντιστοιχεί στην περίπτωση εκείνη όπου μαθητές με ΕΕΑ φοιτούν κανονικά στη γενική τάξη του σχολείου και ταυτόχρονα παρακολουθούν κάποιες ώρες της ημέρας μαθήματα στο τμήμα ένταξης ή κάποιας μορφής ενισχυτική διδασκαλία (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Πέρα, όμως, από την διμερή διάκριση της συμπερίληψης σε πλήρη σε και μερική, στην διεθνή βιβλιογραφία συναντάται και μια ακόμη τετραμερής διάκριση των μοντέλων συμπερίληψης (Norwich, 2000). Τα μοντέλα αυτά είναι:

- i. *Το Μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης χωρίς διακρίσεις (Full Inclusion/ Full non exclusionary inclusion):* Στην περίπτωση αυτού του μοντέλου απορρίπτεται κάθε είδους διάκριση και επιχειρείται η ισότιμη συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των παιδιών στο περιβάλλον του γενικού σχολείου, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους. Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, στην πλήρη συνεκπαίδευση τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δε δέχονται καμία υποστηρικτική βοήθεια και κανενός είδους ειδική εκπαίδευση καθώς θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης είναι το πιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά. Δεν υπάρχει ξεχωριστό θεσμικό και νομικό πλαίσιο για παιδιά με αναπηρίες.
- ii. *Το Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the same place):* Σε αυτό το μοντέλο παρέχεται πρόσθετη υποστηρικτική βοήθεια σε παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες από κάποιο ειδικό παιδαγωγό είτε εντός της συμπεριληπτικής τάξης, είτε σε κάποιο ειδικό χώρο εκτός αυτής (τάξης υποστήριξης/ τμήμα ένταξης), όταν κρίνεται αναγκαίο. Η βοήθεια μπορεί να παρέχεται, επίσης, από ειδικευμένο προσωπικό (ψυχολόγους ή άλλους ειδικούς). Έτσι, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία αλλά μόνο τάξεις υποστήριξης, οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, υπάρχει ειδική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.

- iii. *Το Μοντέλο της εστίασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Focus on individual needs):* Σε αντίθεση με τα δύο προηγούμενα μοντέλα, στο μοντέλο αυτό η περιορισμένη φοίτηση σε περιβάλλοντα εκτός της γενικής τάξης, γίνεται αποδεκτή κατόπιν αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στην περίπτωση που οι δυσκολίες που παρουσιάζουν θεωρηθούν σοβαρές για να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης προτείνεται η φοίτησή τους σε κάποιο ειδικό σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Η επιλογή αυτή παίρνει επιτακτικό χαρακτήρα, όταν θεωρηθεί ότι η φοίτηση των μαθητών αυτών στη γενική τάξη παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών. Η φοίτηση σε μονάδες εκτός της γενικής εκπαίδευσης αποφασίζεται με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές εκτιμώνται κατόπιν συστηματικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής ανάπτυξής τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό.
- iv. *Το Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (Choice limited inclusion:* Στο περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης προωθείται η τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία, καθώς θεωρούνται ως καταλληλότερα περιβάλλοντα για την ακαδημαϊκή τους, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με παιδιά που παρουσιάζουν παρόμοιες με τους ίδιους εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν υποβάλλονται σε συνεχείς συγκρίσεις με τους συνομήλικους τους. Ωστόσο, εγείρονται ζητήματα που σχετίζονται με το δικαίωμά τους να φοιτούν στη γενική τάξη καθώς μέσα σε αυτήν δίνεται η ευκαιρία αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και προωθείται η κοινωνικοποίηση τους. Αξίζει να αναφερθεί, ότι στην λήψη της απόφασης σχετικά με το είδος του σχολείου στο οποίο θα φοιτήσει ο μαθητής συμμετέχουν και οι γονείς.

3.4. Προϋποθέσεις Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η φιλοσοφία που προωθείται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της συμπερίληψης είναι η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και η επιτυχής ανταπόκριση στις ανομοιογενείς ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού των σύγχρονων κοινωνιών σε ένα κοινό σχολικό πλαίσιο. Η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τους μαθητές του σημερινού σχολείου αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους που το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο ειδικότερα, πρέπει να λάβει υπόψιν του, προβαίνοντας σε μια σειρά αλλαγών, για να καταστεί εφικτό το όραμα της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς».

Κατά καιρούς διάφοροι ερευνητές όλο και περισσότερο ενισχύουν την άποψη αυτή, επισημαίνοντας ότι για να μπορέσουν τα σχολεία να γίνουν συμπεριληπτικά με σκοπό να ανταποκριθούν στις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών τους (Bowe, 2005) και να ικανοποιήσουν τα διαφορετικά στυλ και ρυθμούς μάθησής τους (Roberts, 1982) θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τους Τζουριάδου & Μπιτζαράκη (1990) οι προϋποθέσεις αυτές διακρίνονται α) στο επίπεδο της κατάλληλης παιδαγωγικής, διδακτικής και υλικοτεχνικής υποδομής που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και β) στο επίπεδο της ευαισθητοποίησης των παιδαγωγών και της κοινής γνώμης.

Αναφορικά με το πρώτο επίπεδο, η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, πρόθυμους και έτοιμους να υποδεχτούν και να υποστηρίξουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες συνεπάγεται αρχικά την ανάγκη για αλλαγή σε επίπεδο νομοθεσίας, ώστε να προωθηθούν οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις που θα υποστηρίζουν το πνεύμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παρέχοντας ταυτόχρονα και τις κατάλληλες κατευθύνσεις για να καταστεί υλοποιήσιμη η εφαρμογή της στην πράξη (Barton, 2004). Μια νομοθετική κατοχύρωση της πολιτικής της συμπερίληψης και των αρχών που τη διέπουν είναι πιθανό να επηρεάσει συνεκδοχικά τη αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς και την δέσμευσή τους ως προς την εφαρμογή της (Bradshaw & Mundia, 2006).

Παράλληλα, σημαντική μέριμνα χρειάζεται να ληφθεί σε επίπεδο υποδομών, προκειμένου το φυσικό περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο από όλα τα άτομα με αναπηρίες (Barton, 2004). Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2004), η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών θεωρείται θεμελιώδης ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολιτικής της συμπερίληψης. Σε αυτήν την περίπτωση,

τα ανακύπτοντα προβλήματα εντοπίζονται, πέραν του θεσμικού πλαισίου, και στην έλλειψη των απαιτούμενων οικονομικών πόρων για την υλοποίησή τους (Ζώνου – Σιδέρη, 2004). Οι Abbott (2006) και Croll & Mores (2000) επεσήμαναν επίσης ότι οι φτωχοί οικονομικοί πόροι είναι από τα κυριότερα εμπόδια για την πραγμάτωση της συμπερίληψης. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και η έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003), σύμφωνα με την οποία, η χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, η χρηματοδότηση των σχολείων παρουσιάζεται να μην είναι αντίστοιχη των αναγκών των μαθητών, αλλά κριτήριο γι' αυτήν αποτελεί το είδος του σχολικού ιδρύματος (γενικό ή ειδικό σχολείο), με αποτέλεσμα να προωθείται και να επιβραβεύεται ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης.

Μια ακόμη σημαντική αλλαγή στο επίπεδο αυτό, αφορά το έμψυχο δυναμικό, δηλαδή, την τοποθέτηση ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και άλλων, κατάλληλων ανά περίπτωση, ειδικοτήτων (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές κ.λπ.) από την συνεργασία των οποίων θα προέκυπτε μια πιο ολιστική και αποτελεσματικότερη υποστήριξη των αναγκών των μαθητών (Barton, 2004). Ωστόσο, η απλή τοποθέτηση ειδικού προσωπικού στα γενικά σχολεία αν και αποτελεί αναγκαία συνθήκη δεν είναι επαρκής για να εξασφαλιστεί η επιτυχής εφαρμογή των πρακτικών της συμπερίληψης. Αναγκαία συνθήκη καθίσταται, για τον λόγο αυτό, και η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος παραγωγικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, του ειδικού προσωπικού στήριξης, καθώς και των επιμορφωτών και γενικά όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της συμπεριληπτικής πρακτικής (γονείς κ.λπ.) (David & Kuyini, 2012), με στόχο την επιτυχία τους προγράμματος (Σούλης, 2008). Εντούτοις, για την ύπαρξη ουσιαστικής συνεργασίας οι Cook και Friend (1995) ανέφεραν ως προαπαιτούμενο την σύμφωνη γνώμη και δέσμευση μεταξύ των παιδαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την ίδρυση τάξεων συμπερίληψης, την αμοιβαία κατανόηση του στόχου της διδασκαλίας, την διάθεση χρόνου για το σχεδιασμό της, καθώς και την αναγνώριση της ισοτιμίας των ρόλων τους στο πλαίσιο των προγραμμάτων συνεργατικής διδασκαλίας.

Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος που θα χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς την εφαρμογή του και στο πρόγραμμα των μαθημάτων του θα λαμβάνονται υπόψη οι

εμπειρίες των μαθητών. Παράλληλα, θα προβλέπει απαραίτητα την προετοιμασία και σύνταξη μιας εξατομικευμένης αξιολόγησης σε συστηματική βάση, κυρίως υπό ευθύνη του δασκάλου, ώστε να εξετάζεται η πορεία εξέλιξης του μαθητού (Μιχαηλίδης, 2009) και θα περιλαμβάνει εξατομικευμένους στόχους (Lovey, 1998) για να είναι εφικτή η επίτευξη τους (Σούλης, 2008).

Η νομοθετική, συνεπώς, κατοχύρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η διάθεση υποστηρικτικών υπηρεσιών, και η ουσιαστική συνεργασία των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πρακτική μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τα σχολεία της γενικής αγωγής, προκειμένου να καλύψουν επιτυχώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow, 1999· Τάφα, 1997).

Εκτός της ύπαρξης κατάλληλων θεσμικών, παιδαγωγικών, διδακτικών και υλικοτεχνικών πρακτικών, καθοριστικές για την επιτυχημένη ή μη εφαρμογή της συμπερίληψης καθίστανται, όπως επισημάνθηκε, και οι στάσεις του εκπαιδευτικού, τόσο απέναντι στα άτομα με ΕΕΑ όσο και απέναντι στην πρακτική της συνεκπαίδευσης. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ίσως ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία της συμπερίληψης σε συνδυασμό με τις προσδοκίες και τις ικανότητές τους (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a· Bunch, Lupart, & Brown, 1997· Fazal, 2012· Rose, 2001). Για τον λόγο αυτό, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της. Η καλλιέργεια, ωστόσο, θετικής στάσης απέναντι στο είδος αυτό εκπαίδευσης από το διδακτικό προσωπικό προϋποθέτει, την κατάλληλη επιμόρφωσή του ήδη από το πανεπιστήμιο (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005· Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007). Οι νέοι εκπαιδευτικοί, πέρα από τις δεξιότητες και τη γνωστική βάση που χρειάζονται προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχία σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα, χρειάζεται να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συναισθήματα για την εργασία τους στον τομέα αυτό, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένα μέλλον συμπερίληψης μέσα στις τάξεις τους (Avramidis et al., 2000a· Avramidis & Norwich, 2002). Συνεπώς, τα προγράμματά σπουδών των πανεπιστημίων χρειάζεται να εμπλουτιστούν με πρακτικές τέτοιες που θα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών και στην βελτίωση των στάσεων τους προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ajumon, Lechtenberger, Griffin-Shirley, Sokolosky, Zhou & Mullins, 2012).

Σε ένα πιο ευρύ κοινωνικό πλαίσιο, επίσης, η στήριξη της πολιτείας και η λήψη και υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων είναι πολύ σημαντικές για την ανατροπή κοινωνικών προκαταλήψεων και πρακτικών αποκλεισμού και διαχωρισμού (Barton, 2004· Σούλης, 2002). Απαιτείται, επομένως, μια συνολική αλλαγή πολιτικής προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης και μια ριζική αναδιάρθρωση της γενικής εκπαίδευσης, ώστε να προλαμβάνεται η σχολική αποτυχία και η περιθωριοποίηση ορισμένων μαθητών μέσω των κατάλληλων προληπτικών παρεμβάσεων (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015).

3.5. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α.) στη γενική εκπαίδευση

Πολλά επιστημονικά ευρήματα κατά καιρούς (Clarebout, Elen, Luyten, & Bamps, 2001· Guralnick, 2008· Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997· Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009· Schommer-Aikins, 2004· Soodak, Podell & Lehman, 1998) επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις (αρνητικές ή θετικές) των εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρία έχουν αρκετά σημαντική επίδραση στις στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στην συμπερίληψη του μαθητικού αυτού πληθυσμού και τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν, καθώς φαίνεται ότι αισθάνονται πιο ικανοί και δρουν πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση της τάξης τους και την καλύτερη εφαρμογή της πολιτικής της συμπερίληψης.

Σε μια προσπάθεια ανασκόπησης της βιβλιογραφίας για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολιτική της συμπερίληψης τα αποτελέσματα που βρέθηκαν δεν τάσσονται σαφώς υπέρ μιας θετικής ή αρνητικής αντιμετώπισης της. Αντίθετα, παρατηρείται να υπάρχει μια διάσταση απόψεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία που εδράζονται εντός των ίδιων εθνικών γεωγραφικών ορίων όσο και αυτών που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές γεωγραφικές περιοχές.

Επί παραδείγματι, τα αποτελέσματα της έρευνας των Avramidis et al.(2000a) που μελέτησαν τις αντιλήψεις 135 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών στον τομέα της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο σχετικά με την συμπερίληψη έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες στην έρευνα δήλωσαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθά τόσο στην ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία όσο

και αυτών της τυπικής ανάπτυξης στον ακαδημαϊκό, τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα.

Σε μια άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε 122 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Αυστραλίας από τους Subban και Sharma (2006) βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν σχετικά θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Ακόμη, στην ίδια έρευνα οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη φάνηκε να σχετίζονται θετικά με την ύπαρξη κάποιου φιλικού ή συγγενικού πρόσωπου με αναπηρία στο κοινωνικό ή οικογενειακό τους περιβάλλον αντίστοιχα και την ύπαρξη εκπαιδευτικής κατάρτισης στον τομέα της ειδικής αγωγής. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν πιο σίγουροι για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί σε πλαίσιο συμπερίληψης, παρουσίασαν λιγότερες ανησυχίες σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Avramidis & Kalyva (2007), στην έρευνα των οποίων συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μία περιοχή της Βόρειας Ελλάδας. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση. Σημαντικές διαφορές στις απόψεις περί συμπερίληψης παρατηρήθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ειδικής αγωγής ή είχαν αποκτήσει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και αυτών που είχαν ελάχιστη ή καμιά σχετική με την ειδική αγωγή επιμόρφωση. Ακόμη, στην συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε πλαίσια συμπερίληψης φάνηκε να έχουν διαμορφώσει πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ελάχιστη ή καμιά εμπειρία συνεκπαίδευσης.

Θετική ήταν και η στάση αναφορικά με τη συνεκπαίδευση 87 Ελλήνων και 92 Κύπριων εκπαιδευτικών στην έρευνα των Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou (2008). Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι πιο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση και ταυτόχρονα παρατηρήθηκε ότι ένιωθαν περισσότερο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους έλληνες εκπαιδευτικούς. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών και των δύο χωρών.

Κατά παρόμοιο τρόπο, στην έρευνα της Alahbabi (2009), στην οποία συμμετείχαν 935 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής νηπιαγωγείων, γενικών δημοτικών σχολείων και σχολείων την δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, διαπιστώθηκε επίσης μια θετική στάση για τη συμπερίληψη. Πιο

συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν σημαντικά πιο θετική στάση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων ήταν πιο πρόθυμοι να υποδεχτούν στις τάξεις τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ότι οι νηπιαγωγοί και οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Την ίδια χρονιά, μία ακόμη έρευνα (Donghua, 2009) στη Κίνα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 170 νηπιαγωγοί από διάφορα νηπιαγωγεία του Πεκίνο. Αξίζει να επισημανθεί ότι και σε αυτή την έρευνα βρέθηκε ότι η ηλικία, τα χρόνια διδασκαλίας, ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια συνεκπαίδευσης σχετίζονταν σημαντικά με τη στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο.

Μια παρόμοια έρευνα των Gal, Schreur, & Engel-Yeger (2010) που πραγματοποιήθηκε σε 53 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης κατέγραψε παρόμοιες απόψεις. Σε γενικές γραμμές η θετική στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση φάνηκε να επηρεάζεται από η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την προηγούμενη διδακτική ή προσωπική επαφή με το είδος και την φύση της αναπηρίας. Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε ότι η βούληση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τροποποίηση της διδασκαλία τους συσχετίζονταν σε μεγάλο βαθμό με τις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ. τις ώρες εργασίας, τον αριθμό των μαθητών κ.α.). Παρατηρήθηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν περισσότερο για τις τροποποιήσεις που απαιτούνταν να γίνουν στην περίπτωση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Τέλος, στην έρευνα των Hsieh & Hsieh (2012), επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων 130 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους διατύπωσαν μια σχετικά μετριοπαθώς θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Παράλληλα, οι παράγοντες που βρέθηκαν να επηρεάζουν θετικά την εκτίμηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορούσαν την προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ εντύπωση παρουσιάζει το γεγονός ότι καμία από τις μεταβλητές που σχετίζονταν με τα προσωπικά δημογραφικά στοιχεία τους δεν φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη συνολική στάση για τη συνεκπαίδευση.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες που τα ευρήματά του επιβεβαιώνουν την ύπαρξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτική της συμπερίληψης, κάποιες άλλες κατέληξαν σε αντίθετα αποτελέσματα. Μια από αυτές τις έρευνες αποτελεί και η περίπτωση των Kalyva, Gojkovic & Tsakiris (2007), μέσω της οποίας διερευνήθηκαν οι απόψεις 72 Σέρβων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση, ιδιαίτερα όσον αφορά τις πρακτικές εφαρμογής της. Παρά την αρνητική στάση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν παρόμοια εμπειρία.

Μια ακόμη έρευνα στην Ελλάδα που κατέληξε σε αποτελέσματα μη υποστηρικτικά για την συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ/Α αποτελεί η έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις 641 Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλα σημαντικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ίδια έρευνα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, ένιωθαν περισσότερο αποτελεσματικοί. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός αποδοχής της πολιτικής της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς επηρεαζόταν από το είδος της αναπηρίας των μαθητών. Ένα άλλο αποτέλεσμα που προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η άποψη των εκπαιδευτικών πως η συνεκπαίδευση παρόλο που συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζει αρνητικά τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως αυτοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέδιδαν αποκλειστικά στους ειδικούς παιδαγωγούς την ευθύνη για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, ενώ θεωρούσαν το ειδικό σχολείο πιο κατάλληλο για την εφαρμογή τους. Ένα επιπρόσθετο αποτέλεσμα που προέκυψε, ήταν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση συσχετιζόνταν με μεταβλητές, όπως είναι το φύλο και η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, στην έρευνα των Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras (2004), στην οποία συμμετείχαν 93 δάσκαλοι φυσικής αγωγής δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων της Αθήνας, τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης μια έντονα αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη, αφού μόνο το 41 % των ερωτηθέντων έλαβε θετική

στάση. Επίσης, στην ίδια έρευνα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (60,2%) δήλωσε ότι δεν διαθέτετε τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των αναγκών που έχουν οι μαθητές με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση.

3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, πολλές έρευνες έχουν καταδείξει την σπουδαιότητα του ρόλου των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρία και ΕΕΑ. Στο σημείο όμως αυτό, θα γίνει αναφορά σε μια ακόμη σημαντική πληροφορία που συνάγεται από τις έρευνες αυτές και αφορούν στους παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της πρακτικής της συμπερίληψης. Από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι παράγοντες αυτοί αφορούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και το εργασιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα.

3.6.1. Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Στους παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ανήκουν το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική τους εμπειρία, το είδος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, η κατάρτιση και επιμόρφωση τους, η βαθμίδα της εκπαίδευσης, καθώς και η επαφή τους με άτομα με αναπηρίες (στο φιλικό ή οικογενειακό πλαίσιο) (Avramidis & Norwick, 2002).

Αναφορικά με την επίδραση της μεταβλητής του φύλου στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με αναπηρία, έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Avramidis et al., 2000a· Park & Chitiyo, 2011· Park, Chitiyo & Choi, 2010). Εν αντιθέσει με τους άντρες εκπαιδευτικούς, η

θετικότερη στάση των γυναικών για τη συμπερίληψη, σε κάποιες από τις περιπτώσεις αυτές, αποδίδονταν στην πιο ανεπτυγμένη ικανότητα τους για ενσυναίσθηση.

Σχετικά με τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών, έρευνες έδειξαν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο υποστηρικτές της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Avissar et al., 2003· Forlin, 1995· Leyser, Kapperman & Keller, 1994· Padeliadou & Lampropoulou, 1997· Park & Chitiyo, 2011· Park et al., 2010· Wilkerson, 2012).

Σε κάποιες μάλιστα από τις ίδιες έρευνες (Avissar et al., 2003· Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis & Syriopoulou-Delli, 2013· Forlin, 1995· Leyser et al., 1994· Padeliadou & Lampropoulou, 1997), η ηλικία των εκπαιδευτικών συνδέθηκε και με τα συνολικά χρόνια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, κατά αντιστοιχία με τον παράγοντα της ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση έδειξαν να διάκινται πιο ευνοϊκά υπέρ της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία συγκριτικά με τους έχοντες περισσότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Μια πιθανή εξήγηση που μπορεί να στηρίζει το παραπάνω εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα και ως εκ τούτου έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας έχουν παρακολουθήσει στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών μαθήματα σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών στο γενικό σχολείο, καθώς συμπεριλαμβάνονταν στο προγράμματα σπουδών τους (Horrocks, White & Roberts, 2008· Weller, 2012· McGillicuddy & O'Donnell, 2014).

Αυτό που παρουσιάζει εντύπωση είναι ότι τα ευρήματα άλλων ερευνών έχουν οδηγήσει τους ερευνητές σε αντίθετα συμπεράσματα σχετικά την επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, σε μια σχετικά πρόσφατη έρευνα των Avramidis et al., (2000) φάνηκε ότι η εργασιακή εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις στάσεις και αντιλήψεις τους για την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και στην δική τους έρευνα οι Leung & Mak (2010), οι οποίοι, σύμφωνα με τα δικά τους ευρήματα, παρατήρησαν ότι αν και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ θα μπορούσε σε κάποιο βαθμό να επηρεάσει τις στάσεις τους προς τους μαθητές με ΕΕΑ, δεν φάνηκε να είναι αρκετή για να οδηγήσει σε στατιστικώς σημαντική μεταβολή της στάσης τους προς τη συμπερίληψη.

Αυτή η διχογνωμία περί εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και στάσεων περί συμπερίληψης ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι όταν τα χρόνια εκπαιδευτικής

διδασκαλίας συνδέονται και με αρκετά χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία ή επαφής με άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τότε μπορεί να οδηγήσει σε πιο ευνοϊκές θέσεις για την συμπερίληψη των μαθητών αυτών στις τάξεις των γενικών σχολείων. Την θέση αυτή επιβεβαιώνει κι ένας αριθμός ερευνών (Al-Faiz, 2007· Avissar et al., 2003· Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995· Leyser et al., 1994), στις οποίες βρέθηκε ότι ο συνδυασμός των δύο παραγόντων, εν προκειμένω, των χρόνων προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας στην εκπαίδευση και της περισσότερης επαφής με άτομα με αναπηρία, συνδεόταν με πιο θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερη εκπαιδευτική εμπειρία και επαφή με άτομα με αναπηρία. Αυτό ίσως να μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η συχνότητα ύπαρξης μαθητών με ΕΕΑ σε τάξεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μικρή ή καθόλου εμπειρία διδασκαλίας της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών είναι μικρότερη συγκριτικά με αυτήν στις τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετική εμπειρία και κατάρτιση (Banks, Shevlin & McCoy, 2012).

Την θετική επίδραση της διδακτικής ή προσωπικής επαφής με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζει και η έρευνα της Weller (2012) και των Cassimos et al. (2013) στις οποίες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είτε είχαν προσωπική γνωριμία, είτε θετική προηγούμενη διδακτική εμπειρία στη συμπερίληψη μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) ή και τα δύο, εμφάνιζαν μικρότερη απροθυμία στη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στη γενική τάξη.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που φαίνεται από έρευνες να επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και το είδος της εκπαίδευσης που έχουν δεχθεί αλλά και η επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Έρευνες που διεξήχθησαν στην Αγγλία, την Αμερική, την Ελλάδα και την Αυστραλία και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα αναφορικά με την προετοιμασία και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Alahbabi, 2009· Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b· Βαπορίδη, 2004· Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999· Cassimos et al., 2013· Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma & Rouse, 2007· Van-Reusen, Shoho & Barker, 2001) έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, καθώς και η περαιτέρω κατάρτιση από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσής στην Ειδική Αγωγή συνδέονται αρκετά με μια πιο θετική στάση αναφορικά με την αποδοχή της πρακτικής της συμπερίληψης. Ειδικότερα, το είδος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης βρέθηκε να επηρεάζει τις στάσεις

των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), καθώς όσοι είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την ειδική αγωγή και συμπερίληψη παρουσίασαν αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας τους και θετική αλλαγή των στάσεων τους προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συμπερίληψης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που αφορούσαν την συμπερίληψη μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) (Kosmerl, 2011· Humphrey & Symes, 2013· Wilkerson, 2012), όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, λόγω της μεγαλύτερης εκπαίδευσης τους σε ότι αφορά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, παρουσίαζαν θετικότερη στάση για τη συμπερίληψη τους.

Ακόμη, η βαθμίδα της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Στην έρευνα, για παράδειγμα, της Alahbabi (2009) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης ήταν πιο πρόθυμοι να δεχτούν μαθητές με ΕΕΑ σε τάξεις συμπερίληψης από ότι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) η βαθμίδα της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι είχε επίσης στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη στάση των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία. Σε αυτήν, ωστόσο, την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι τάσσονταν λιγότερο υπέρ της συμπερίληψης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, καθώς υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό την παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία.

Τέλος, η επαφή σε φιλικό ή οικογενειακό επίπεδο με άτομα με ΕΕΑ/Α έχει φανεί ότι μπορεί να οδηγήσει σε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψή τους (Rosenbaum, Armstrong & King, 1988· Royal & Roberts, 1987).

3.6.2. Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΕΑ/Α

Στους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και σχετίζονται με χαρακτηριστικά των μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. συμπεριλαμβάνονται η φύση της αναπηρίας και η σοβαρότητάς της (Eiserman, Shisler & Healey, 1995· Rafferty & Griffin, 2005· Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998).

Σύμφωνα με την Cassady, (2011), το είδος και η σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) των μαθητών επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να τους συμπεριλάβουν στην τάξη τους, καθώς και την αυτοπεποίθησή τους ότι μπορούν να τους διαχειριστούν αποτελεσματικά εντός της γενικής τάξης μαζί με τους υπόλοιπους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, συναισθητικές δυσκολίες και δυσκολίες στη συμπεριφορά φαίνεται, με βάση ερευνητικά δεδομένα, να μην γίνονται εύκολα αποδεκτοί στην τάξη των γενικών σχολείων, λόγω της σοβαρότητας των δυσκολιών που παρουσιάζουν και της έλλειψης γνώσεων των γενικών εκπαιδευτικών για τη κατάλληλη διαχείρισή τους.

Επί παραδείγματι, στην έρευνα της η Cassady (2011), στην οποία μελέτησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την συμπερίληψη δύο κατηγοριών μαθητών που στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως λιγότερο αποδεκτές σε τάξεις συμπερίληψης, εν προκειμένω μαθητών με αυτισμό, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στην τάξη τους μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ) παρά μαθητές με συναισθηματική δυσκολία ή προβλήματα στη συμπεριφορά. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε άλλες έρευνες στην Σκωτία και την Αμερική (McGregor & Campbell, 2001· Segall, 2008). Παρόλα αυτά, σε κάποιες από τις έρευνες αυτές υποστηρίχθηκε ότι η πλήρης συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλους τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού (Segall, 2008). Τον δισταγμό των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν στις τάξεις τους μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς επιβεβαιώνει και η έρευνα των Avramidis, et al. (2000a).

Σε μια άλλη έρευνα (Stoiber et al.,1998), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί στην συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα λόγου, μαθησιακές δυσκολίες και μέτρια νοητική αναπηρία παρά μαθητών με αυτισμό και νευρολογικές διαταραχές.

Με τα αποτελέσματα αυτά συμφωνεί και η έρευνα των Rafferty & Griffin (2005), που βρήκαν ότι οι μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα, αυτισμό και νοητική αναπηρία υποστηρίζονταν λιγότερο στη διδασκαλία από μαθητές που είχαν δυσκολίες στην ομιλία ή είχαν ακουστικά και ορθοπεδικά προβλήματα. Στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou, (2006), η συμπερίληψη μαθητών με κινητικές αναπηρίες και προβλήματα όρασης φάνηκε να θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο εφικτή συγκριτικά με εκείνη των μαθητών με νοητική αναπηρία, προβλήματα ακοής και πολλαπλές αναπηρίες.

Τέλος, και στην έρευνα της Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008), οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σε πολύ μικρό ποσοστό (περίπου 34-39 %) θετική στάση για την συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, ακουστικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης, ενώ σοβαρές επιφυλάξεις εκφράστηκαν για την αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία και παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Εν αντιθέσει με τις παραπάνω περιπτώσεις Ε.Ε.Α., η στάση τους ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν σε πολύ υψηλό βαθμό θετική (62,2%).

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν φαίνεται να συγκλίνουν στη διαπίστωση των Scruggs και Mastropieri (2004) ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη φύση και σοβαρότητα της αναπηρίας και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

3.6.3. Παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική πολιτική

Πέραν των παραγόντων που αφορούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών με ΕΕΑ, παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα, φαίνεται επίσης να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Avramidis & Norwich, 2002).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο κράτους, έρευνες έχουν καταδείξει ότι όταν η εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης αποτελεί μια θεσμοθετημένη, βάσει νομικού πλαισίου, εκπαιδευτική πρακτική τότε και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτήν χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αποδοχή και

θετικότερη αντιμετώπιση. Στις περιπτώσεις όμως που προωθείται η διχοτόμηση της εκπαίδευσης σε «γενική» και «ειδική», τότε παρατηρείται τάση των εκπαιδευτικών να μην επιθυμούν την φοίτηση μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. σε γενικές αλλά σε ειδικές σχολικές δομές (Bowman, 1986).

Σύμφωνα με αναφορές Ελλήνων εκπαιδευτικών, η μη επαρκής υποστήριξή τους από την αρμόδια διοίκηση, ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, οι περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων αποτελούν μερικούς από τους σκοπέλους που επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις τους για την συμπερίληψη, εμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή της και σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική (Avramidis & Kalyva, 2007).

Στο ίδιο πλαίσιο κάποιες άλλες έρευνες (Avramidis & Norwich, 2002) ανέδειξαν την σημαντική επίδραση που έχουν στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παράγοντες που αφορούν τη διαμόρφωση και λειτουργία κατάλληλων υποδομών, την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης τους (π.χ. από έμψυχο δυναμικό), αλλά και συμβουλευτικής καθοδήγησης τους. Σε μια έρευνα του 2004, στην οποία συμμετείχαν 54 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής από διάφορα σχολεία της Ελλάδας και διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη, η έλλειψη των απαιτούμενων υπηρεσιών υποστήριξης των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε ως ανασταλτικός παράγοντας που δυσχέραινε τις προσπάθειες τους προς αυτή την κατεύθυνση (Βαπορίδη, 2004).

Κατά συνέπεια, ο μη συστηματοποιημένος και μη οργανωμένος τρόπος στήριξης των εκπαιδευτικών στον πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου φαίνεται να επιδρά ανασταλτικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης από μέρους τους, στην διάθεση για ανίχνευση των αναγκών των μαθητών τους και στην επιθυμία για σχεδιασμό και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων υποστήριξης της μάθησής τους. Το συμπέρασμα αυτό, εξηγεί μερικώς την εκδήλωση αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και την τάση των γενικών εκπαιδευτικών για αποστασιοποίησή τους από την αρμοδιότητα διδασκαλίας μαθητών με ΕΕΑ (Bacon & Schulz, 1991· Berryman, 1989· Horne & Ricciardo, 1988· Strogilos, Nikolaraizi & Tragoulia, 2012).

Κεφάλαιο 4^ο

ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Στην ενότητα του τέταρτου κεφαλαίου της εργασίας, γίνεται αναφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας» και στο ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στην έκδηλη συμπεριφορά. Ακόμη, συζητείται το θέμα των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των παραγόντων που φαίνεται να συσχετίζονται με αυτήν με βάση τα ευρήματα που υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία.

4.1. Οι πεποιθήσεις αυτο – αποτελεσματικότητας και ο ρόλος τους στην έκδηλη συμπεριφορά

Ο όρος «αυτο - αποτελεσματικότητα» διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1986 από τον Καναδό ψυχολόγο Albert Bandura. Η σημασία που αποδίδεται στον όρο αφορά τις πεποιθήσεις ή τις υποκειμενικές κρίσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να ασκεί έλεγχο σε ορισμένες πτυχές της ζωής του και να επιτυγχάνει τα επιθυμητά για εκείνο αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι το αίσθημα της επίτευξης που νιώθει το άτομο σε διάφορα πλαίσια της ζωής του.

Ο βαθμός του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας (υψηλός ή χαμηλός) μπορεί να παρουσιάζει διακυμάνσεις ανάλογα με πλαίσιο αναφοράς. Έτσι, είναι δυνατόν κάποιος να νοιώθει αυτο - αποτελεσματικός σε τομείς που αφορούν τον επαγγελματικό τομέα, αλλά το αίσθημα της αυτο - αποτελεσματικότητας του να είναι χαμηλό σε ζητήματα που αφορούν εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και αντίστροφα. Παράλληλα, ο βαθμός αυτο - αποτελεσματικότητας που χαρακτηρίζει ένα άτομο σε διάφορες πτυχές της ζωής του (ακαδημαϊκές, κοινωνικές, επαγγελματικές) έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την τάση για επικέντρωση στο έργο, καθώς και με το βαθμό ενασχόλησής του με αυτό. Συνεπώς, ένα άτομο που παρουσιάζει αυξημένο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε ένα συγκεκριμένο τομέα ή τομείς της ζωής του, τείνει να εστιάζει την προσοχή του και να αυξάνει την συχνότητα ενασχόλησης του με αυτό, ακόμη και σε περίπτωση που

συναντήσει σημαντικές δυσκολίες ή βιώσει εμπειρίες αποτυχίας. Το αντίστροφο παρατηρείται σε περιπτώσεις χαμηλής αυτο - αποτελεσματικότητας.

Ένας ωστόσο διαχωρισμός στη θεωρία αυτο - αποτελεσματικότητας που ανέπτυξε ο Bandura είναι σημαντικός. Ο διαχωρισμός αυτός αφορά τις «προσδοκίες για το αποτέλεσμα» και τις «προσδοκίες για αποτελεσματικότητα». Οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα, αναφέρονται στις εκτιμήσεις του ατόμου, ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα επιφέρει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αντίθετα, οι προσδοκίες για αποτελεσματικότητα αναφέρονται στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει τις συμπεριφορές που απαιτούνται για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι πεποιθήσεις αποτελέσματος και οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας που έχει διαμορφώσει το άτομο δεν συμφωνούν. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη κι αν ένα άτομο εκτιμά ότι η εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών μπορεί να οδηγήσει σε ένα προσδοκώμενο αποτέλεσμα, δεν θεωρεί ότι το ίδιο είναι σε θέση να τις εκδηλώσει (προσδοκία αποτελέσματος) (Eliot, Kratochwill, Cook and Travers, 2008).

Η εξέταση των αντιλήψεων αποτελεσματικότητας, συνεπώς, είναι σημαντική αναφορικά με την ικανότητα επίτευξης ενός ατόμου στα διάφορα πλαίσια, όπως το σχολείο, ο αθλητισμός, η εργασία και η υγεία (Caprara, Barbaranelli, Borgogni and Steca, 2003), αφού κατά τον Bandura (2001) φαίνεται να επηρεάζουν πολλούς τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς και λειτουργίας, όπως τις ατομικές αποφάσεις, τα προσωπικά κίνητρα, τις ενέργειες- συμπεριφορές που κάποιος εκδηλώνει καθώς και την επιμονή του σε ένα στόχο όταν βρεθεί αντιμέτωπο με δυσκολίες και θεωρούνται σημαντικές αναφορικά με την ικανότητα επίτευξης του στα διάφορα πλαίσια (σχολείο, αθλητισμός, εργασία, υγεία) (Bandura, 1997, όπ. αναφ. στο Caprara et al., 2003· Maddux, 1995, όπ. αναφ. στο Caprara et al., 2003).

4.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους

Όπως και στην περίπτωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, έτσι και στην περίπτωση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας τους φαίνεται να υπάρχουν παράγοντες που, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την φόρτιση τους σε θετικές και αρνητικές. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού (Badri,

Mohaidat, Ferrandino & Mourad, 2013· Klassen & Chiu, 2010· Schwarzer & Hallen, 2008· Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy, 2007), η ηλικία (Badri et al., 2013· Schwarzer & Hallum, 2008), η τάξη διδασκαλίας του (Badri et al., 2013· Ross, Cousins & Gagalla, 1996), ο τύπος του σχολείου (Badri et al., 2013) και η βαθμίδα της εκπαίδευσης (Avanzi, Miglioretti, Velasco, Balducci, Vecchio, Fraccaroli and Skaalvik, 2013) σχετίζονται σημαντικά με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Ακόμη, η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή φάνηκε να επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Humphrey & Symes (2013), οποία οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής δήλωσαν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ συγκριτικά με γενικούς εκπαιδευτικούς και σημείωσαν θετικότερη στάση προς τη συμπερίληψη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών.

Σε έρευνα τους, η Zoniou-Sideri, & Vlachou, (2006) διαπίστωσαν ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση συνδέεται με έναν υψηλό βαθμό αυτο - αποτελεσματικότητας (self - efficacy). Καθώς το αίσθημα της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, οι ερευνήτριες σημειώνουν ότι είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης όταν διδάσκουν με επιτυχία στους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες να νιώθουν πιο αποτελεσματικοί. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής αυξάνεται, όταν χρησιμοποιεί μεθόδους που συμβάλλουν θετικά στη μάθηση του μαθητή με ΕΕΑ, βελτιώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη θετική στάση του προς τη συμπερίληψη.

Οι Subban και Sharma (2006) σε έρευνά τους υποστήριξαν ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν πιο σίγουροι για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί σε πλαίσια συμπερίληψης, παρουσίασαν λιγότερες ανησυχίες σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Αναφορικά με την προετοιμασία και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, έρευνες που διεξήχθησαν στην Αγγλία, την Αμερική, την Ελλάδα και την Αυστραλία (Avramidis et al., 2000a· Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999· Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis & Syriopoulou-Delli, (2013)· Van Laarhoven, Munk, Lynch, Wyland, Dorsh, Zurita, Bosma & Rouse, 2006· Van-Reusen, Shoho & Barker, 2001) έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, καθώς και η περεταίρω κατάρτιση από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης

στην Ειδική Αγωγή συνδέονται αρκετά με μια πιο θετική στάση αναφορικά με την αποδοχή της πρακτικής της συμπερίληψης. Ειδικότερα, το είδος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης βρέθηκε να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), καθώς όσοι είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την ειδική αγωγή και συμπερίληψη παρουσίασαν θετική αλλαγή των στάσεων τους προς τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα συμπερίληψης, καθώς παρατηρήθηκε αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας τους, ενώ αυτή η αλλαγή αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα για πιο επιτυχείς προσπάθειες δημιουργίας μαθησιακών συμπεριληπτικών κοινοτήτων, όπου οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται πιο σίγουροι και επαρκείς να αλληλεπιδράσουν με μαθητές με ΕΕΑ.

Τέλος, η Waligore (2002) σε έρευνα της δήλωσε ότι «η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση μαθητών με ΕΕΑ που τοποθετούνται στις γενικές τάξεις» (σελ. 11). Επεσήμανε, επίσης, ότι «οι εκπαιδευτικοί χωρίς εκπαίδευση επιδεικνύουν όχι μόνο αρνητική στάση, αλλά και έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις διδακτικές τους δεξιότητες για να διδάξουν στους μαθητές με ΕΕΑ» (σελ. 12).

Β' Μέρος
Η έρευνα και τα αποτελέσματά της

Κεφάλαιο 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός πραγματοποίησης αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον θεσμό της συμπερίληψης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, με την παρούσα έρευνα επιχειρείται να εξεταστεί αν οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται σε διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού τους ρόλου επηρεάζει τις αντιλήψεις τους περί συμπερίληψης μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. Στη βάση ενός τέτοιου θέματος, οι επιμέρους στόχοι που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής:

1. Να εξεταστεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες στο γενικό σχολείο.
2. Να εξεταστεί η ύπαρξη ή όχι διαφορών στις αντιλήψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες στο γενικό σχολείο με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία.
3. Να εξεταστεί ο βαθμός αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.
4. Να εξεταστεί η ύπαρξη ή όχι διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία.
5. Να εξεταστεί αν πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο επηρεάζουν τις αντιλήψεις – στάσεις τους για την συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Αναφορικά με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την μελέτη των υπό εξέταση ερευνητικών στόχων ήταν τα ακόλουθα:

- Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν ή διαφωνούν με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α./Α στο γενικό σχολείο/νηπιαγωγείο;
- Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α/Α με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α./Α. στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με Ε.Ε.Α./Α., γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, έδρα σχολείου, τίτλοι σπουδών);
- Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αποτελεσματικό στον εκπαιδευτικό τους ρόλο;
- Υπάρχουν διαφορές στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α./Α. στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με Ε.Ε.Α./Α., γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, έδρα σχολείου, τίτλοι σπουδών);
- Επηρεάζουν οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο τις αντιλήψεις – στάσεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α./Α. στο γενικό σχολείο/νηπιαγωγείο;

5.2. Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η επιλογή των συμμετεχόντων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγή, έγινε σύμφωνα με την μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (Cohen, Manion. & Morrison, 2008; Creswell, 2016) από σχολεία (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία) των Περιφερειακών Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και Θεσσαλίας. Ακόμη, για την επιλογή των συμμετεχόντων, σημαντικής βαρύτητας κριτήριο αποτέλεσε η ύπαρξη τμήματος ένταξης ή η λειτουργία Παράλληλης στήριξης για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες στο πλαίσιο λειτουργίας των γενικών σχολικών δομών.

Συνολικά, ο αριθμός του δείγματος αποτελούνταν από 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημόσια γενικά δημοτικά σχολεία (N=83) και νηπιαγωγεία (N=17) των νομών Ιωαννίνων, Μαγνησίας και Αιτωλοακαρνανίας. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν το 72% του δείγματος (Νηπιαγωγείο: 17, Δημοτικό: 55), ενώ οι άντρες το υπόλοιπο 28% (Νηπιαγωγείο: 0, Δημοτικό:28) (Πίνακας 3) (Πίνακας 4). Αναφορικά με την ειδικότητά τους, οι 77 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Νηπιαγωγείο: 9, Δημοτικό: 68) και οι υπόλοιποι 23 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Νηπιαγωγείο: 8, Δημοτικό:15) (Πίνακας 2). Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δίδασκαν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου αντίστοιχα (νήπια, προνήπια), ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί σε γενικές τάξεις Παράλληλης Στήριξης (N= 15) ή Τμήματα Ένταξης (N= 8) (Γράφημα 1).

5.3. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας

Για τον έλεγχο των στόχων της παρούσας μελέτης έγινε χρήση ενός ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγινε ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και εύρεσης του σε σταθμισμένη μορφή στην ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο μελέτης ενός παρόμοιου ερευνητικού ζητήματος (Tsakiridou & Polizopoulou, 2014).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελούνταν συνολικά από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε α) την «Κλίμακα μέτρησης στάσεων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες» (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) (Wilczenski, 1992; 1995) και β) την υποκλίμακα «Αντιλαμβανόμενη Αυτο-αποτελεσματικότητα» (Perceived self-efficacy) από την κλίμακα «Self-efficacy, Perceived School Collective-efficacy, Job Satisfaction» των Carpara, Barbaranelli, Steca and Maloneet (2003). Και στα δύο εργαλεία οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στην δήλωση «συμφωνώ απόλυτα» και το 6 στην δήλωση «διαφωνώ απόλυτα».

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι πληροφορίες που περιελάμβανε η ενότητα αυτή αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, τους τίτλους σπουδών, την έδρα του σχολείου, το τρέχον σχολείο πρόσληψης και την τάξη διδασκαλίας, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, τον αριθμό των μαθητών της τάξης/ τμήματος ένταξης ή Παράλληλης στήριξης, την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ/Α στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την Ειδική Αγωγή, την γνώση του νομικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, και τη γνώση λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ (τωρινών Κ.Ε.Σ.Υ).

Να τονιστεί, ότι το ερωτηματολόγιο ήταν διαφοροποιημένο ανάλογά με την βαθμίδα της εκπαίδευσης (δημοτικό ή νηπιαγωγείο), στη βάση του αριθμού των ερωτημάτων της πρώτης μόνο κλίμακας που αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της δημοτικής εκπαίδευσης περιελάμβανε συνολικά 16 δηλώσεις – προτάσεις, ενώ η αντίστοιχη κλίμακα για τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων περιελάμβανε 14 δηλώσεις – προτάσεις (καθώς κατά τη στάθμιση του εργαλείου και την προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα κρίθηκε από τις ερευνήτριες κατάλληλη η αφαίρεση των δηλώσεων (1) «Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά δύο ή περισσότερα έτη από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις» και (5) «Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά ένα έτος από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις» (Tsakiridou & Polizoroulou, 2014), πιθανότατα γιατί στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί η σχολική επίδοση, αφού η συστηματική σχολική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής των παιδιών ξεκινάει στην πρώτη τάξη του δημοτικού κι επιπλέον παιδιά κατά ένα ή δύο έτη μικρότερα από

ένα παιδί νηπιακής ηλικίας δεν έχει εισέλθει ακόμη στην σχολική εκπαίδευση) (βλ. Παράρτημα, σελ.176).

5.3.1. Η Κλίμακα Αντιλήψεων - Στάσεων Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Κ.Α.Σ.Ε.Σ.Ε.)

Η πρώτη κλίμακα του ερευνητικού εργαλείου «Κλίμακα Αντιλήψεων – Στάσεων Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» αποτελούνταν συνολικά από 16 δηλώσεις – προτάσεις (στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης) που αφορούσαν στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές, μαθησιακές, και κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Σε κάθε μια από αυτές τις τέσσερις κατηγορίες μαθητών αντιστοιχούσαν τέσσερις δηλώσεις – προτάσεις της κλίμακας που αξιολογούνταν σε μια 6/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στη δήλωση «συμφωνώ απόλυτα», το 2 στο «συμφωνώ», το 3 στο «συμφωνώ ελάχιστα», το 4 στο «διαφωνώ ελάχιστα», το 5 στο «διαφωνώ» και το 6 στο «διαφωνώ απόλυτα». Ο λόγος που επιλέχθηκε η 6/βάθμια κλίμακα αξιολόγησης ήταν για την ανίχνευση μιας ακριβούς απάντησης από τους συμμετέχοντες και η αποφυγή επιλογής ουδέτερων δηλώσεων (Sharma, Lorman & Forlin, 2012· Φίλιας, 1998). Συνολικά οι 16 δηλώσεις της κλίμακας ομαδοποιούνταν στους εξής 4 παράγοντες:

Παράγοντας I (Σωματικές Δυσκολίες): Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τις δηλώσεις 3, 7, 11, 14 της κλίμακας και αφορά σε ειδικές τροποποιήσεις στον χώρο και τη διαρρύθμιση της τάξης για τη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες.

Παράγοντας II (Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης): Ο δεύτερος παράγοντας της κλίμακας αντιστοιχεί στις δηλώσεις 1, 5, 10, 13 και αφορά στην συμπερίληψη μαθητών που εμφανίζουν επίδοση χαμηλότερη από την αναμενόμενη για την χρονολογική τους ηλικία, ώστε να απαιτείται διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος της γενικής τάξης που φοιτούν ή ακόμη και τη σύνταξη και εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.

Παράγοντας III (Κοινωνικές Δυσκολίες): Ο παράγοντας των κοινωνικών δυσκολιών αντιστοιχεί στις δηλώσεις 4, 6, 9, 16 και αναφέρεται στην συμπερίληψη μαθητών οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους στο πλαίσιο της τάξης.

Παράγοντας IV (Προβλήματα Συμπεριφοράς): Ο τελευταίος παράγοντας της κλίμακας περιλαμβάνει τις προτάσεις 2, 8, 12, 15 και σχετίζεται με την συμπερίληψη μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν συμπεριφορές που διαταράσσουν το θετικό κλίμα της τάξης και του μαθήματος γενικότερα, όπως είναι για παράδειγμα η εκδήλωση επιθετικότητας.

Η συνολική βαθμολογία από την κλίμακα, όπως προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη, μπορούσε να κυμανθεί από 16 (θετική στάση) η ελάχιστη έως 96 (αρνητική στάση) η μέγιστη (αλλά και από 1 «θετική στάση» έως 6 «αρνητική στάση» με βάση των μέσο όρο). Επιπλέον, ο υπολογισμός της βαθμολογίας για τον κάθε παράγοντα της κλίμακας ξεχωριστά προκύπτει από τον μέσο όρο των απαντήσεων που δόθηκαν στις δηλώσεις (τέσσερις ανά παράγοντα) που αντιστοιχούν στον καθένα από αυτούς. Έτσι, βάσει των παραπάνω, προκύπτει ότι μια συνολική βαθμολογία από 16 έως 48 (M.O = 1 έως 3) αποτυπώνει μια εικόνα ευνοϊκής στάσης απέναντι στη συμπερίληψη, αποτελέσματα από 49 έως 63 (M.O = 3.06 έως 3.93) μια ουδέτερη στάση, ενώ αποτελέσματα από 64 έως 96 (M.O = 4 έως 6) υποδηλώνουν μη ευνοϊκή στάση απέναντι στην σχολική συμπερίληψη.

Να σημειωθεί, ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης η ίδια κλίμακα αποτελούνταν από 14 δηλώσεις – προτάσεις (με αφαίρεση της δήλωσης 1 και 5). Οι 14 προτάσεις της κλίμακας ομαδοποιούνταν κι αυτές στους τέσσερις παράγοντες που προαναφέρθηκαν με τη διαφορά ότι ο παράγοντας II - «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» αποτελούνταν από δύο αντί για τέσσερις δηλώσεις, όπως ίσχυε στην προηγούμενη περίπτωση. Για τον λόγο αυτό, η συνολική βαθμολογία από την κλίμακα για τους νηπιαγωγούς, όπως προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων τους για τις στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη, μπορούσε να κυμανθεί από 14 η ελάχιστη (θετική στάση) έως 84 η μέγιστη (αρνητική στάση) (αλλά και από 1 «θετική στάση» έως 6 «αρνητική στάση» με βάση των μέσο όρο). Κατά αναλογία, ο υπολογισμός της βαθμολογίας για τον κάθε παράγοντα της κλίμακας ξεχωριστά

προκύπτει από τον μέσο όρο των απαντήσεων που δόθηκαν στις δηλώσεις (τέσσερις δηλώσεις για τους τρεις παράγοντες και 2 δηλώσεις για τον έναν παράγοντα) που αντιστοιχούν στον καθένα από αυτούς. Συνεπώς, στην περίπτωση των νηπιαγωγών μια συνολική βαθμολογία από 14 έως 42 (M.O = 1 έως 3) αποτυπώνει μια εικόνα ευνοϊκής στάσης απέναντι στη συμπερίληψη, αποτελέσματα από 43 έως 55 (M.O = 3.07 έως 3.92) μια ουδέτερη στάση, ενώ αποτελέσματα από 56 έως 84 (M.O = 4 έως 6) υποδηλώνουν μη ευνοϊκή στάση απέναντι στην σχολική συμπερίληψη.

Να σημειωθεί, τέλος, ότι για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας έγινε υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's α τόσο για το σύνολο των δηλώσεων της κλίμακας ($\alpha = 0.92$), όσο και για τους τέσσερις παράγοντες της: «σωματικές δυσκολίες» ($\alpha = 0.81$), «προβλήματα σχολικής επίδοσης» ($\alpha = 0.80$), «κοινωνικές δυσκολίες» ($\alpha = 0.72$), «προβλήματα συμπεριφοράς» ($\alpha = 0.77$). Η αξιοπιστία των 16 δηλώσεων της κλίμακας και των τεσσάρων παραγόντων της παρουσιάζεται στον πίνακα 15 και κρίνεται ικανοποιητική

5.3.2. Η Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Αυτο-αποτελεσματικότητας (Κ.Α.Α.)

Η δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 12 δηλώσεις –προτάσεις που αξιολογούν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τις προκλήσεις που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο σε διαφορετικές συνθήκες και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τον διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς αυτών. Όπως και στην πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, έτσι και σε αυτή η αξιολόγηση των προτάσεων πραγματοποιείται σε μια 6/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στη δήλωση «συμφωνώ απόλυτα», το 2 στο «συμφωνώ», το 3 στο «συμφωνώ ελάχιστα», το 4 στο «διαφωνώ ελάχιστα», το 5 στο «διαφωνώ» και το 6 στο «διαφωνώ απόλυτα». Κατά αναλογία με την προηγούμενη κλίμακα, η ελάχιστη και μέγιστη συνολική βαθμολογία από την συμπλήρωση της κλίμακας αυτής κυμαίνεται από 12 (υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα) έως 72 (χαμηλή αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα), αλλά και από 1 «θετική στάση» έως 6 «αρνητική στάση» με βάση τον μέσο όρο. Έτσι, αποτελέσματα μεταξύ των βαθμολογιών 12 έως 36 (M.O. = 1 έως 3) αποτυπώνουν μια εικόνα υψηλής αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας, αποτελέσματα από 37

έως 47 (M.O.= 3.08 έως 3.91) μια μη σαφή αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας τους στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, ενώ αποτελέσματα από 48 έως 72 (M.O.= 4 έως 6) υποδηλώνουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τον δείκτη συνέπειας (Cronbach's α) της κλίμακας αυτής υπολογίστηκε ότι είναι $\alpha = 0.90$, που θεωρείται ικανοποιητική (Πίνακας 16).

5.4. Η διεξαγωγή της έρευνας

Η διανομή του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή (ανάλογα με την δυνατότητα της ερευνήτριας να παρευρεθεί η ίδια στις επιλεγείσες σχολικές δομές), κατόπιν επικοινωνίας της ίδιας με τους διευθυντές και προϊσταμένους των σχολικών μονάδων. Για την, κατά το δυνατόν, εύρεση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος πριν την επικοινωνία με τη διεύθυνση των σχολείων έγινε μια διερεύνηση των σχολικών δομών των νομών Ιωαννίνων και Μαγνησίας, έτσι ώστε να εντοπιστούν εκείνες στις οποίες λειτουργούσαν τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη και να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερεύνησης των στάσεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που τουλάχιστον έχουν συνυπάρξει στην ίδια σχολική δομή η/και έχουν διδακτική εμπειρία και οι απόψεις θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικές σε σχέση με τις ίδιες ειδικότητες εκπαιδευτικών που πιθανότατα δεν είχαν τύχει μιας παρόμοιας σχολικής εμπειρίας (εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων/ εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων με έλλειψη εμπειρίας στην πρακτική της συνδιδασκαλίας). Κατόπιν σχετικής έγκρισης από τους διευθυντές 22 σχολείων πραγματοποιήθηκε η διανομή του ερωτηματολογίου. Το χρονικό διάστημα συλλογής των δεδομένων διήρκησε 3 μήνες από τον Νοέμβριο του 2018 έως τον Φεβρουάριο του 2019. Συνολικά δόθηκαν 200 ερωτηματολόγια κι επιστράφηκαν τα 100 (ποσοστό ανταπόκρισης 50%). Με την χορήγηση των ερωτηματολογίων οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν τόσο από ένα σχετικό έγγραφο που υπήρχε στην πρώτη σελίδα του εγγράφου, όσο και προφορικά από την ερευνήτρια για τον σκοπό της έρευνας, για την εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα και για την ανωνυμία κι εμπιστευτικότητα των συλλεγόμενων δεδομένων. Τέλος, για την αποφυγή παρανοήσεων αναφορικά με το περιεχόμενο των όρων «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και «αυτο-αποτελεσματικότητα», στην αρχή έκαστης κλίμακας υπήρχε μια σύντομη περιγραφή τους προς βοήθεια των συμμετεχόντων.

5.5. Στατιστική ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου κοινωνικών επιστημών IBM SPSS Statistics 21.0. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος «επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων» (Confirmatory Factor analysis), για να εξεταστεί η δομή των παραγόντων της κλίμακας στάσεων/αντιλήψεων για την συμπεριληπτική εκπαίδευση» (ΚΑΣΕΣΕ). Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής στις δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου (*Κλίμακα Αντιλήψεων/Στάσεων Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Κλίμακα Αντιληπτής Αυτο-αποτελεσματικότητας*) υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's α . Ακόμη, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση (descriptive statistics) για τον υπολογισμό της μέσης τιμής (mean) και της τυπικής απόκλισης (standard deviation) των απαντήσεων του εκπαιδευτικών της έρευνας ως προς τις δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου. Από τις τιμές αυτές, αντλήθηκαν πληροφορίες α) ως προς τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι θετικοί προς την συμπερίληψη και β) ως προς τον βαθμό που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αποτελεσματικό για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Παράλληλα, διενεργήθηκαν οι έλεγχοι t- test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples) για την σύγκριση των στάσεων/ αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ως προς το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α./Α. στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. Για την άντληση των ίδιων πληροφοριών ως προς την ηλικία, την ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και το νομικό πλαίσιο στην ειδική αγωγή πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way Anova). Για την εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την ειδική αγωγή και τους τίτλους σπουδών που κατέχουν πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney U, ενώ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας και την έδρα του σχολείου διενεργήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis. Οι ίδιοι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν και για την σύγκριση των πεποιθήσεων αυτο – αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τους ίδιους παράγοντες. Τέλος, για την εξέταση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τους έγινε ανάλυση συσχέτισης (Pearson Correlation r) και απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear regression analysis) για την εξέταση των πεποιθήσεων

αυτο-αποτελεσματικότητας ως προβλεπτικού παράγοντα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.

Κεφάλαιο 6^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Αποτελέσματα όσον αφορά τα περιγραφικά στατιστικά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 100 γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους σε γενικά σχολεία (δημοτικά και νηπιαγωγεία) των νομών Ιωαννίνων, Μαγνησίας και Αιτωλοακαρνανίας, όπου λειτουργούσαν τμήματα ένταξης ή υπήρχε παράλληλη στήριξη μέσα στην γενική τάξη. Συγκεκριμένα, από το νομό Ιωαννίνων συμμετείχαν εκπαιδευτικοί 8 συνολικά σχολικών δομών (6 δημοτικών σχολείων και 2 νηπιαγωγείων), από το νομό Μαγνησίας έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί 13 σχολείων (9 δημοτικών και 4 νηπιαγωγείων), ενώ τέλος από το νομό Αιτωλοακαρνανίας συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί από 1 δημοτικό σχολείο.

Από τους 100 εκπαιδευτικούς, οι 83 εργάζονταν σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης και οι 17 σε νηπιαγωγεία (Πίνακας 1). Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε αστικές περιοχές (80%), ενώ το 9% σε ημιαστικές (κωμοπόλεις) και το 6% σε αγροτικές περιοχές (Πίνακας 14, Γράφημα 3). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N= 77%) αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ενώ το υπόλοιπο 23% του δείγματος ήταν ειδικοί παιδαγωγοί, από τους οποίους οι 15 εργάζονταν σε παράλληλη στήριξη και οι 8 σε τμήματα ένταξης (Πίνακας 2). Όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, οι 28 ήταν άντρες εκπαιδευτικοί και οι 72 γυναίκες εκπαιδευτικοί (Πίνακας 3) (Πίνακας 4). Ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων (N= 46) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα από 41 έως 50 ετών, έπειτα ακολούθησε η ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών 31 έως 40 ετών (N= 28), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 έως 60 ετών (N= 24) και τέλος οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 21 έως 30 ετών (N= 2). Να σημειωθεί, ότι στην ηλικιακή ομάδα των 61 και άνω δε ανήκε κανένας από τους συμμετέχοντες του δείγματος (Πίνακας 5).

Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων, οι 80 κατείχαν ένα βασικό πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ή παιδαγωγικής ακαδημίας και μόνο οι 20 κατείχαν από δύο και περισσότερους τίτλους σπουδών (π.χ. μεταπτυχιακό, διδακτορικό, σεμινάρια 400 ωρών στην ειδική αγωγή, διδασκαλείο κ.α.) (Πίνακας 6). Να σημειωθεί, ότι από το σύνολο του δείγματος μόνο 5 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (οι 3 είχαν μεταπτυχιακό τίτλο στην γενική αγωγή και οι 2 στην ειδική αγωγή) και μόνο 2

ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (στον τομέα της ειδικής αγωγής), ενώ 3 είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο των 400 ωρών στην ειδική αγωγή (Πίνακας 7, Γράφημα 2). Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (N= 53) δήλωσαν ότι εργάζονται από 10 έως 20 χρόνια, 31 εκπαιδευτικοί από 21 έως 30 χρόνια, 14 εκπαιδευτικοί από 31 έως 40 χρόνια και 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λιγότερο από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Πίνακας 8). Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους σε τάξεις συνδιδασκαλίας 58 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν βρεθεί σε τάξεις συνδιδασκαλίας ή τμήματα ένταξης από 1 έως 5 χρόνια, 17 εκπαιδευτικοί από 6 έως 10 χρόνια και 2 δήλωσαν 11 χρόνια (Πίνακας 9).

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (70%) δήλωσε ότι δεν έχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ σε αντίθεση με μια μικρή μειοψηφία (30%) που απάντησε καταφατικά (Πίνακας 10). Ακόμη, όσον αφορά την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την Ειδική Αγωγή, το 78% των συμμετεχόντων απάντησε αρνητικά και μόνο το 22% θετικά (Πίνακας 11). Σχετικά με την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ/Α στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, καταφατικά απάντησαν στην πρώτη περίπτωση οι 6 από τους 100 συμμετέχοντες και στην δεύτερη περίπτωση οι 12, καθώς το υπόλοιπο ποσοστό (88%) έδωσε αποφαστική απάντηση (Πίνακας 12). Σχετικά με τη γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή το 8% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι το γνωρίζει «πολύ καλά», το 20 % «καλά», το 29 % «μέτρια», το 34% «ελάχιστα» και το 9% «καθόλου» (Πίνακας 13). Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος (56 %), δήλωσε ότι γνωρίζει «καλά» τον ρόλο λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (επερχόμενων Κ.Ε.Σ.Υ.), 25% «μέτρια», 12 «ελάχιστα» και 7 «πολύ καλά» (Πίνακας 13).

6.2. Αποτελέσματα σχετικά με την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων της «Κλίμακας αντιλήψεων/ στάσεων εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση» (ΚΑΣΕΣΕ)

Με βάση τα δεδομένα, ο δείκτης K.M.O (0.671 >50) επιβεβαίωσε την επάρκεια του δείγματος και ο δείκτης σφαιρικότητας έδειξε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων της κλίμακας επιτρέπουν την πραγματοποίηση της παραγοντικής ανάλυσης (Barlett's test of sphericity= 0.000 < 0.001). Ο έλεγχος παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαίωσε την ύπαρξη των τεσσάρων παραγόντων της ΚΑΣΕΣΕ, καθώς και την δομή των δηλώσεων

της ως προς αυτούς. Οι τέσσερις παράγοντες ερμηνεύουν το 78.4% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 17_{α,β}).

6.3. Αποτελέσματα όσον αφορά τα περιγραφικά στατιστικά για τις αντιλήψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη

Στον πίνακα 18 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για κάθε δήλωση της «Κλίμακας Αντιλήψεων/ Στάσεων Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» (ΚΑΣΕΣΕ), μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες δήλωσαν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, ενώ στον πίνακα 19 δίνονται οι ίδιες πληροφορίες για καθέναν από τους τέσσερις παράγοντες της ίδιας κλίμακας καθώς και για τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) αυτής. Όσο πιο υψηλή είναι η μέση τιμή ($M.T. > 4.00$) τόσο πιο ισχυρή είναι η διαφωνία των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο των δηλώσεων του κάθε επιμέρους παράγοντα, ενώ όσο πιο μικρή είναι η μέση τιμή ($M.T. < 3.00$) τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία τους. Επίσης, μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 και μικρότερη από 4 δηλώνει ουδέτερη στάση. Η μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρήθηκε στον παράγοντα «Προβλήματα στη Σχολική Επίδοση» ($M=2.94$, $T.A.=0.92$) και η μικρότερη μέση τιμή σημειώθηκε στον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» ($M=1.96$, $T.A.= 0.60$). Για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» η μέση τιμή που βρέθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν 2.84 ($T.A.= 0.99$), ενώ για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» η μέση τιμή ήταν 2.43 ($T.A.= 0.53$). Αναφορικά, με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σύνολο των ερωτημάτων της κλίμακας για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (ΣΔ), η μέση τιμή υπολογίστηκε στο 2.54 με τυπική απόκλιση 0.67 (Πίνακας 19).

6.4. Αποτελέσματα όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη

Για την εξέταση των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη, οι εξαρτημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν (α) ο «Συνολικός Δείκτης» και από τις 16 δηλώσεις της κλίμακας για τις αντιλήψεις περί συμπερίληψης και (β) οι τέσσερις παράγοντες της ίδιας κλίμακας. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης,

η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, η ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α. ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, η ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α. ή / και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με Ε.Ε.Α./Α., η γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής, η συμμετοχή σε σεμινάρια για την ειδική αγωγή, η περιοχή – έδρα του σχολείου και οι τίτλοι σπουδών. Οι στατιστικοί έλεγχοι έγιναν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p= 0,05$).

6.4.1. Αποτελέσματα με βάση το φύλο

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση το φύλο τους, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t – test for independent samples» (t – test για ανεξάρτητα δείγματα). Ο σχετικός έλεγχος έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p_{\Sigma\Delta} = 0.349 > 0.05$) (Πίνακας 21). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον συνολικό δείκτη για την κλίμακα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη, φαίνεται ότι οι γυναίκες κατά μέσο όρο απάντησαν 2.64 (T.A.= 0.63) και οι άντρες απάντησαν κατά μέσο όρο 2.50 (T.A.= 0.59) (Πίνακας 20).

Όσον αφορά τον έλεγχο που έγινε (t – test για ανεξάρτητα δείγματα) για την ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση το φύλο των συμμετεχόντων φάνηκε επίσης, ότι δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($p_1 = 0.090 > 0.05$, $p_2 = 0.804 > 0.05$, $p_3 = 0.841 > 0.05$, $p_4 = 0.349 > 0.05$) (Πίνακας 21). Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι απαντήσεις από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς για τον παράγοντα των «Σωματικών Δυσκολιών» κατά μέσο όρο συγκέντρωσαν την τιμή 2.71 (T.A.= 0.98) και οι άντρες κατά μέσο όρο την τιμή 3.11 (T.A.= 1.00). Σχετικά με τον παράγοντα των «Προβλημάτων Σχολικής Επίδοσης», οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο απάντησαν 2.93 (T.A.= 0.96) και οι άντρες εκπαιδευτικοί 2.98 (T.A.= 0.85). Για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» η μέση τιμή για τις γυναίκες ήταν 1.95 και για τους άντρες 1.98 με τυπική απόκλιση 0.63 και 0.53 αντίστοιχα. Τέλος, για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» η μέση τιμή στις απαντήσεις των γυναικών βρέθηκε να είναι 2.40 (T.A.= 0.63) και για τους άντρες 1.98 (T.A.= 0.53) (Πίνακας 20).

6.4.2. Αποτελέσματα με βάση την ηλικία

Για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova» (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης). Από τον έλεγχο που έγινε φάνηκε ότι και στους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας για την συμπερίληψη παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων («Σωματικές Δυσκολίες»: $F(3.96)=11.85$, $p=0.000$, $p<0.05$), «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης»: $F(3.96)=15.49$, $p=0.000$, $p<0.05$, «Κοινωνικές Δυσκολίες»: $F(3.96)=12.98$, $p=0.000$, $p<0.05$, «Προβλήματα Συμπεριφοράς»: $F(3.96)=27.67$, $p=0.000$, $p<0.05$), (Πίνακας 23, Γράφημα 4). Ως προς τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη παρατηρήθηκε επίσης στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων $F(3.96)=21.46$, $p_{\Sigma\Delta}=0.000$, $p<0.05$), (Πίνακας 23, Γράφημα 4).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον κάθε παράγοντα της κλίμακας, φαίνεται ότι για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες», η ηλικιακή ομάδα από 21 έως 30 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 2.25, η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 2.04 (T.A.= 0.84), η ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 3.20 (T.A.= 0.88) και η ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 3.14 (T.A.= 0.85) (Γράφημα 4).

Για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης», η ηλικιακή ομάδα 21 έως 30 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 3.00, η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 2.10 (T.A.= 0.65), η ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 3.22 (T.A.= 0.86) και η ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 3.37 (T.A.= 0.73) (Γράφημα 5).

Για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες», η ηλικιακή ομάδα 21 έως 30 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 1.50, η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 1.47 (T.A.= 0.49), η ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 2.12 (T.A.= 0.52) και η ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 2.26 (T.A.= 0.53) (Γράφημα 6).

Για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς», η ηλικιακή ομάδα 21 έως 30 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 2.00, η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 1.91 (T.A.= 0.38), η ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών απάντησε κατά

μέσο όρο 2.55 (T.A.= 0.39) και η ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 2.85 (T.A.= 0.42) (Πίνακας 22) (Γράφημα 7).

Τέλος, όσον αφορά τον συνολικό δείκτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την ηλικία τους, φαίνεται πως η ηλικιακή ομάδα από 21 έως 30 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 2.18, η ηλικιακή ομάδα από 31 έως 40 χρονών απάντησε κατά μέσο όρο 1.88 (T.A.= 0.55), η ηλικιακή ομάδα από 41 έως 50 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 2.77 (T.A.= 0.53) και η ηλικιακή ομάδα από 51 έως 60 ετών απάντησε κατά μέσο όρο 2.90 (T.A.= 0.49) (Πίνακας 22) (Γράφημα 8).

6.4.3. Αποτελέσματα με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης

Για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t – test for independent samples» (t – test για ανεξάρτητα δείγματα). Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της μεταβλητής «βαθμίδα εκπαίδευσης» και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ($p_{\Sigma\Delta} = 0.115 > 0.05$) (Πίνακας 25). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης όσον αφορά τον συνολικό δείκτη από την κλίμακα που αφορά τις αντιλήψεις προς τη συμπερίληψη, φαίνεται ότι κατά μέσο όρο απάντησαν 2.37 (T.A.= 0.40) και οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης απάντησαν κατά μέσο όρο 2.58 (T.A.= 0.71) (Πίνακας 24).

Από τον έλεγχο που έγινε (t – test για ανεξάρτητα δείγματα) για την ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, μόνο για τον πρώτο παράγοντα, των «σωματικών δυσκολιών», παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p_1 = 0.017 < 0.05$, $p_2 = 0.820 > 0.05$, $p_3 = 0.172 > 0.05$, $p_4 = 0.090 > 0.05$), (Πίνακας 25).

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί απάντησαν κατά μέσο όρο για τον παράγοντα των «Σωματικών Δυσκολιών» 2.52 (T.A.= 0.42) και οι δάσκαλοι απάντησαν κατά μέσο όρο 2.90 (T.A.= 1.06). Σχετικά με τον παράγοντα των «Προβλημάτων Σχολικής Επίδοσης», οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου κατά μέσο όρο απάντησαν 2.91 (T.A.= 0.56) και οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού 2.95 (T.A.= 0.98). Για τον

παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» η μέση τιμή για τους νηπιαγωγούς του δείγματος ήταν 1.77 και για τους δασκάλους 2.00 με τυπική απόκλιση 0.52 και 0.61 αντίστοιχα. Τέλος, για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» η μέση τιμή για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ήταν 2.29 (T.A.=0.32) και 1.46 για τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (T.A.= 0.56) (Πίνακας 24).

6.4.4. Αποτελέσματα με βάση την ειδικότητα

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την ειδικότητά τους χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova» (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης). Από τον έλεγχο που έγινε φάνηκε ότι και στους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας για την συμπερίληψη παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών («Σωματικές Δυσκολίες»: $F(2,97)= 12,12$, $p=0.000$, $p<0.05$), «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης»: $F(2,97)= 5.61$, $p=0.005$, $p<0.05$, «Κοινωνικές Δυσκολίες»: $F(2,97)= 10.09$, $p=0.000$, $p<0.05$, «Προβλήματα Συμπεριφοράς»: $F(2,97)= 6.75$, $p=0.002$, $p<0.05$), (Πίνακας 27).

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης ήταν 3.08 (T.A.= 0.91), 2.03 (T.A.= 0.92) για τους ειδικούς παιδαγωγούς παράλληλης στήριξης και 2.03 (T.A.= 0.67) για τους ειδικούς παιδαγωγούς του τμήματος ένταξης (Πίνακας 26) (Γράφημα 9).

Για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης ήταν 3.10 (T.A.= 0.90), 2.43 (T.A.= 0.76) για τους ειδικούς παιδαγωγούς παράλληλης στήριξης και 2.34 (T.A.= 0.89) για τους ειδικούς παιδαγωγούς του τμήματος ένταξης (Πίνακας 26) (Γράφημα 10).

Για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης ήταν 2.09 (T.A.= 0.58), 1.45 (T.A.= 0.35) για τους ειδικούς παιδαγωγούς παράλληλης στήριξης και 1.62 (T.A.= 0.58) για τους ειδικούς παιδαγωγούς του τμήματος ένταξης (Πίνακας 26) (Γράφημα 11).

Για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης ήταν 2.52 (T.A.= 0.51), 2.00 (T.A.= 0.38) για τους ειδικούς παιδαγωγούς παράλληλης στήριξης και 3.43 (T.A.= 0.53) για τους ειδικούς παιδαγωγούς του τμήματος ένταξης (Πίνακας 26) (Γράφημα 12).

Τέλος, στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε επίσης μεταξύ των τριών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών και ως προς τον συνολικό δείκτη των αντιλήψεών τους για συμπερίληψη [$F(2.97) = 10.82$, $p_{\Sigma\Delta} = 0.000$, $p < 0.05$] (Πίνακας 27). Συγκεκριμένα, η μέση τιμή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης για τη συμπερίληψη, ήταν 2.70 (T.A. = 0.62), των ειδικών παιδαγωγών της παράλληλης στήριξης ήταν 1.97 (T.A. = 0.57) και των ειδικών παιδαγωγών του τμήματος ένταξης ήταν 2.10 (T.A. = 0.57) (Πίνακας 26) (Γράφημα 13).

6.4.5. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την μεταβλητή «έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova» (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης), μια και από τον σχετικό έλεγχο βρέθηκε να υπάρχει κανονική κατανομή στο δείγμα ως προς την πρώτη μεταβλητή.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(3.96) = 7.422$, $p_{\Sigma\Delta} = 0.000 < 0.05$]. Το ίδιο στατιστικό συμπέρασμα παρατηρείται και κατά τον έλεγχο της μεταβλητής αυτής με τον κάθε παράγοντα από την κλίμακα περί αντιλήψεων συμπερίληψης («Σωματικές Δυσκολίες»: $F(3.96) = 4.29$, $p_1 = 0.007 < 0.05$, «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης»: $F(3.96) = 6.73$, $p_2 = 0.000 < 0.05$, «Κοινωνικές Δυσκολίες»: $F(3.96) = 3.32$, $p_3 = 0.023 < 0.05$, «Προβλήματα Συμπεριφοράς»: $F(3.96) = 11.3$, $p_4 = 0.000 < 0.05$) (Πίνακας 29).

Ειδικότερα, όσον αφορά τον συνολικό δείκτη ($\Sigma\Delta$) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α./Α., η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας λιγότερα από 10 ήταν 2.03 (T.A. = 0.22), από 10 έως 20 χρόνια ήταν 2.31 (T.A. = 0.70), από 21 έως 30 χρόνια ήταν 2.74 (T.A. = 0.51) και από 31 έως 40 χρόνια ήταν 3.07 (T.A. = 0.47) (Πίνακας 28).

Αναφορικά με τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας λιγότερα από 10 ήταν 2.12 (T.A. = 0.17), από 10 έως 20 χρόνια ήταν 2.57 (T.A. = 1.01), από 21 έως 30 χρόνια ήταν 3.08 (T.A. = 0.89) και από 31 έως 40 χρόνια ήταν 3.44 (T.A. = 0.85).

Για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας λιγότερα από 10 ήταν 2.50 (T.A.= 0.70), από 10 έως 20 ήταν 2.64 (T.A.= 0.95), από 21 έως 30 ήταν 3.14 (T.A.= 0.75) και από 31 έως 40 ήταν 3.71 (T.A.= 0.66).

Για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας λιγότερα από 10 χρόνια ήταν 1.50 (T.A.= 0.00), από 10 έως 20 χρόνια ήταν 1.81 (T.A.= 0.66), από 21 έως 30 χρόνια ήταν 2.15 (T.A.= 0.49) και από 31 έως 40 χρόνια ήταν 2.17 (T.A.= 0.45).

Τέλος, για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς», η μέση τιμή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας λιγότερα από 10 ήταν 2.00 (T.A.= 0.00), από 10 έως 20 ήταν 2.22 (T.A.= 0.51), από 21 έως 30 ήταν 2.60 (T.A.= 0.36) και από 31 έως 40 ήταν 2.94 (T.A.= 0.47) (Πίνακας 28).

6.4.6. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας

Για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την μεταβλητή «έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας», χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ «Kruskal – Wallis H» (μη κανονική κατανομή στο δείγμα ως προς τη μεταβλητή αυτή).

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά [$H(3)= 39.952$, $p_{\Sigma\Delta} = 0.000 < 0.05$]. Το ίδιο στατιστικό συμπέρασμα παρατηρείται και κατά τον έλεγχο της μεταβλητής αυτής με τον κάθε παράγοντα από την κλίμακα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη [«Σωματικές Δυσκολίες»: $H(3)= 43.457$, $p_1= 0.000 < 0.05$, «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης»: $H(3)= 32,815$, $p_2= 0.000 < 0.05$, «Κοινωνικές Δυσκολίες»: $H(3)= 31.420$, $p_3= 0.000 < 0.05$, «Προβλήματα Συμπεριφοράς»: $H(3)= 16.800$, $p_4= 0.001 < 0.05$) (Πίνακας 30_{α,β}).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας από 3 έως 4 χρόνια και αυτών που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία (0 χρόνια) ($p= 0.000 < 0.05$), σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη προϋπηρεσίας και αυτών που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία (0

χρόνια) ($p= 0.000 <0.05$), σε αυτούς που είχαν από 3 έως 4 έτη προϋπηρεσίας και αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p=0.001 <0.05$) και σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p= 0.000 <0.05$).

Όσον αφορά τον παράγοντα τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης», στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας από 3 έως 4 έτη με αυτούς που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία ($p= 0.000 <0.05$), σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία ($p= 0.000 <0.05$), σε αυτούς που είχαν από 3 έως 4 έτη προϋπηρεσίας και αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p=0.003 <0.05$) και σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p= 0.001 <0.05$).

Σχετικά με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες», στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας από 3 έως 4 έτη με αυτούς που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία ($p= 0.000 <0.05$), σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία ($p= 0.000 <0.05$), σε αυτούς που είχαν από 3 έως 4 έτη προϋπηρεσίας και αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p=0.005 <0.05$) και σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p= 0.000 <0.05$).

Στον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς», στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας από 5 έως 11 έτη με αυτούς που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία ($p= 0.001 <0.05$) και σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p= 0.017 <0.05$).

Τέλος, αναφορικά με τον συνολικό δείκτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ/Α, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας από 3 έως 4 έτη με αυτούς που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία ($p= 0.000 <0.05$), σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία ($p= 0.000 <0.05$), σε αυτούς που είχαν από 3 έως 4 έτη προϋπηρεσίας και αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p=0.001 <0.05$) και σε αυτούς που είχαν από 5 έως 11 έτη με αυτούς που είχαν από 1 έως 2 έτη ($p= 0.000 <0.05$) (Πίνακας 30_{α,β}).

6.4.7. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α. ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t- test for independent samples», μια και από σχετικό έλεγχο βρέθηκε ότι υπάρχει κανονική κατανομή στο δείγμα ως προς τη εξεταζόμενη μεταβλητή.

Από τον έλεγχο που έγινε φάνηκε ότι δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή αυτή, τόσο ως προς τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ ($p_1 = 0.697 > 0.05$, $p_2 = 0.877 > 0.05$, $p_3 = 0.501 > 0.05$, $p_4 = 0.295 > 0.05$) όσο και ως προς τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) της κλίμακας ($p_{\Sigma\Delta} = 0.774 > 0.05$) (Πίνακας 32).

Ειδικότερα, όσον αφορά τον συνολικό δείκτη από την κλίμακα αντιλήψεων για τη συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία ($N=6$), φαίνεται ότι κατά μέσο όρο απάντησαν 2.62 (Τ.Α.= 0.79) και οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν άτομο με ΕΕΑ/Α στην οικογένειά τους ($N=94$) απάντησαν κατά μέσο όρο 2.54 (Τ.Α.= 0.67) (Πίνακας 31).

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία απάντησαν κατά μέσο όρο για τον παράγοντα των «Σωματικών Δυσκολιών» 3.00 (Τ.Α.= 1.02), για τον παράγοντα των «Προβλημάτων Σχολικής Επίδοσης» απάντησαν κατά μέσο όρο 3.04 (Τ.Α.= 1.52), για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» απάντησαν κατά μέσο όρο 2.12 (Τ.Α.= 0.51) και για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» η τιμή των απαντήσεών τους κατά μέσο όρο ήταν 2.33 (Τ.Α.= 0.20).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν άτομο με ΕΕΑ/Α στην οικογένειά τους, απάντησαν κατά μέσο όρο για τον παράγοντα των «Σωματικών Δυσκολιών» 2.83 (Τ.Α.= 1.00), για τον παράγοντα των «Προβλημάτων Σχολικής Επίδοσης» απάντησαν κατά μέσο όρο 2.93 (Τ.Α.= 0.88), για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» απάντησαν κατά μέσο όρο 1.95 (Τ.Α.= 0.61) και για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» η τιμή των απαντήσεών τους κατά μέσο όρο ήταν 2.44 (Τ.Α.= 0.54) (Πίνακας 31).

6.4.8. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α. ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον

Για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t- test for independent samples», μια και από σχετικό έλεγχο βρέθηκε ότι υπάρχει κανονική κατανομή στο δείγμα ως προς τη μεταβλητή αυτή.

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε για την υπό εξέταση μεταβλητή ως προς τον συνολικό δείκτη της κλίμακας για την συμπερίληψη, έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p_{\Sigma\Delta} = 0.087 > 0.05$) (Πίνακας 34). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο φιλικό τους περιβάλλον άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία ($N= 12$), κατά μέσο όρο απάντησαν 2.23 (Τ.Α.= 0.83) και οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ($N=88$) απάντησαν κατά μέσο όρο 2.59 (Τ.Α.= 0.64) (Πίνακας 33).

Αναφορικά με τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο ως προς τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες», ενώ για τους υπόλοιπους τρεις παράγοντες δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p_1 = 0.007 < 0.05$, $p_2 = 0.190 > 0.05$, $p_3 = 0.512 > 0.05$, $p_4 = 0.667 > 0.05$) (Πίνακας 34). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο φιλικό τους περιβάλλον άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία απάντησαν κατά μέσο όρο για τον παράγοντα των «Σωματικών Δυσκολιών» 2.12 (Τ.Α.= 1.10), για τον παράγοντα των «Προβλημάτων Σχολικής Επίδοσης» απάντησαν κατά μέσο όρο 2.45 (Τ.Α.= 1.34), για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» απάντησαν κατά μέσο όρο 1.85 (Τ.Α.= 0.74) και για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» η τιμή των απαντήσεών τους κατά μέσο όρο ήταν 2.50 (Τ.Α.= 0.51).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν άτομο με ΕΕΑ/Α στο φιλικό τους περιβάλλον, απάντησαν κατά μέσο όρο για τον παράγοντα των «Σωματικών Δυσκολιών» 2.94 (Τ.Α.= 0.94), για τον παράγοντα των «Προβλημάτων Σχολικής Επίδοσης» απάντησαν κατά μέσο όρο 3.01 (Τ.Α.= 0.84), για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» απάντησαν κατά μέσο όρο 1.97 (Τ.Α.= 0.58) και για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» η τιμή των απαντήσεών τους κατά μέσο όρο ήταν 2.42 (Τ.Α.= 0.53) (Πίνακας 33).

6.4.9. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητή με Ε.Ε.Α./Α.

Και στην περίπτωση αυτή, ο έλεγχος για την ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητή με ΕΕΑ/Α, έγινε με την χρήση του παραμετρικού τεστ «t- test for independent samples».

Τα αποτελέσματα από τον σχετικό έλεγχο έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) της κλίμακας για την συμπερίληψη ($p_{\Sigma\Delta} = 0.000 > 0.05$), όσο και ως προς τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας ($p_1 = 0.000 < 0.05$, $p_2 = 0.000 < 0.05$, $p_3 = 0.000 < 0.05$, $p_4 = 0.003 < 0.05$) (Πίνακας 36).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) της κλίμακας για την συμπερίληψη ως προς αυτή την μεταβλητή, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία (N=30) απάντησαν κατά μέσο όρο 2.00 (T.A.= 0.53), ως προς τον παράγοντα των σωματικών δυσκολιών απάντησαν κατά μέσο όρο 1.92 (T.A.= 0.72), για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» απάντησαν κατά μέσο όρο 2.27 (T.A.= 0.69), για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» οι απαντήσεις τους κατά μέσο όρο ήταν 1.60 (T.A.= 0.59) και για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» οι απαντήσεις τους κατά μέσο όρο ήταν 2.20 (T.A.= 0.52) (Πίνακας 35).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ ή/ και αναπηρία (N=70), αναφορικά με τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) της κλίμακας για την συμπερίληψη απάντησαν κατά μέσο όρο 2.78 (T.A.= 0.59), για τον παράγοντα των σωματικών δυσκολιών απάντησαν κατά μέσο όρο 3.23 (T.A.= 0.82), για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» απάντησαν κατά μέσο όρο 3.23 (T.A.= 0.86), για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» οι απαντήσεις τους κατά μέσο όρο ήταν 2.11 (T.A.= 0.54) και για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» οι απαντήσεις τους κατά μέσο όρο ήταν 2.53 (T.A.= 0.50) (Πίνακας 35).

6.4.10. Αποτελέσματα με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova» (ανάλυση διακύμανσης), μια και από τον σχετικό έλεγχο βρέθηκε να υπάρχει κανονική κατανομή στο δείγμα ως προς την πρώτη μεταβλητή.

Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των συμμετεχόντων με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή και ως προς τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) της κλίμακας για την συμπερίληψη [$F(4,95) = 22.15$, $p_{\Sigma\Delta} = 0.000$, $p < 0.05$] και ως προς τους τέσσερις παράγοντες της [«Σωματικές δυσκολίες»: $F(4,95) = 24.87$, $p_1 = 0.000$, $p < 0.05$, «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης»: $F(4,95) = 19.50$, $p_2 = 0.000$, $p < 0.05$, «Κοινωνικές Δυσκολίες»: $F_3(4,95) = 10.84$, $p_3 = 0.000$, $p < 0.05$, «Προβλήματα Συμπεριφοράς» $F(4,95) = 7.935$, $p_4 = 0.000$, $p < 0.05$] (Πίνακας 38).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής, φαίνεται πως η μέση τιμή στον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» στην απάντηση «πολύ καλά» ήταν 1.43 (T.A.= 0.39), 1.95 (T.A.= 0.64) για την απάντηση «καλά», 3.04 (T.A.= 0.52) για την απάντηση «μέτρια», 3.25 (T.A.= 0.89) για την απάντηση «ελάχιστα» και 4.00 (T.A.= 0.37) για την απάντηση «καθόλου» (Πίνακας 37).

Για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης», η μέση τιμή στην απάντηση «πολύ καλά» ήταν 1.87 (T.A.= 0.87), 2.23 (T.A.= 0.52) για την απάντηση «καλά», 3.00 (T.A.= 0.63) για την απάντηση «μέτρια», 3.16 (T.A.= 0.88) για την απάντηση «ελάχιστα» και 4.33 (T.A.= 0.54) για την απάντηση «καθόλου».

Για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες», η μέση τιμή στην απάντηση «πολύ καλά» ήταν 1.18 (T.A.= 0.22), 1.60 (T.A.= 0.43) για την απάντηση «καλά», 2.20 (T.A.= 0.57) για την απάντηση «μέτρια», 2.02 (T.A.= 0.58) για την απάντηση «ελάχιστα» και 2.44 (T.A.= 0.24) για την απάντηση «καθόλου».

Τέλος, για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς», η μέση τιμή στην απάντηση «πολύ καλά» ήταν 2.25 (T.A.= 0.42), 2.08 (T.A.= 0.51) για την απάντηση «καλά», 2.56 (T.A.= 0.38) για την απάντηση «μέτρια», 2.40 (T.A.= 0.51) για την απάντηση «ελάχιστα» και 3.08 (T.A.= 0.45) για την απάντηση «καθόλου».

6.4.11. Αποτελέσματα με βάση την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή μέσω σεμιναρίων

Ο έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την ειδική αγωγή, έγινε με την χρήση του μη παραμετρικού τεστ «Mann – Whitney U», μια και από τον σχετικό έλεγχο βρέθηκε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή στο δείγμα ως προς τη μεταβλητή της «επιμόρφωσης μέσω σεμιναρίων στη Ειδική Αγωγή».

Από τον σχετικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς τον συνολικό δείκτη για την συμπερίληψη με βάση την υπό εξέταση μεταβλητή ($p_{\Sigma\Delta} = 0.034 < 0.05$) (Πίνακας 36). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τον αντίστοιχο έλεγχο με εξαρτημένες μεταβλητές τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας, στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μόνο στους παράγοντες «Σωματικές Δυσκολίες» και «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» ($p_1=0.012 < 0.05$, $p_2= 0.021 < 0.05$) (Πίνακας 39).

6.4.12. Αποτελέσματα με βάση την περιοχή – έδρα του σχολείου

Για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση την «έδρα/ περιοχή σχολείου» στην οποία διδάσκουν χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ «Kruskal Wallis H» (μη κανονική κατανομή στο δείγμα ως προς τη μεταβλητή αυτή). Από τον έλεγχο αυτό, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) της ΚΑΣΕΣΕ ($p_{\Sigma\Delta} = 0.421 > 0.05$), (Πίνακας 40).

6.4.13. Αποτελέσματα με βάση τους τίτλους σπουδών

Ο έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με βάση του τίτλους σπουδών που κατέχουν έγινε με την χρήση του μη παραμετρικού τεστ «Mann – Whitney U», μια και από τον σχετικό έλεγχο βρέθηκε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή στις απαντήσεις του δείγματος ως προς τη μεταβλητή αυτή. Τα αποτελέσματα από τον σχετικό έλεγχο έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τον συνολικό

δείκτη (ΣΔ) της κλίμακας για την συμπερίληψη ($p_{\Sigma\Delta} = 0.551 > 0.05$), όσο και ως προς τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας ($p_1 = 0.417 > 0.05$, $p_2 = 0.642 > 0.05$, $p_3 = 0.385 > 0.05$, $p_4 = 0.606 > 0.05$) (Πίνακας 42).

Στον πίνακα 41 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την μεταβλητή αυτή ως προς τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας ΚΑΣΕΣΕ και ως προς τον συνολικό δείκτη (ΣΔ) για την συμπερίληψη.

6.5. Αποτελέσματα όσον αφορά τα περιγραφικά στατιστικά για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 43 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για κάθε δήλωση της «Κλίμακας Αντιλαμβανόμενης Αυτο-αποτελεσματικότητας» (ΚΑΑ), ενώ στον πίνακα 44 δίνονται οι ίδιες πληροφορίες για τον συνολικό δείκτη της ίδιας κλίμακας. Όσο πιο υψηλή είναι η μέση τιμή τόσο πιο αρνητικές είναι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών, ενώ όσο πιο μικρή είναι η μέση τιμή τόσο πιο θετικές θεωρούνται οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Από το σύνολο των δηλώσεων της κλίμακας η μικρότερη μέση τιμή που σημειώθηκε ήταν 1.92 (T.A.=0.70) στην πρόταση ΚΚΑ6: «Έχω τον τρόπο να κάνω τους μαθητές μου να σέβονται τους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης») και η μεγαλύτερη μέση τιμή ήταν 2.71 (T.A.=0.95) αντιστοιχεί στην ερώτηση ΚΚΑ12 της κλίμακας «Γνωρίζω με ποιόν τρόπο θα αντιμετωπίσω τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, όταν εισέρχονται στο σχολικό σύστημα». Αναφορικά, με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σύνολο των ερωτημάτων της κλίμακας (ΣΔ) για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η μέση τιμή υπολογίστηκε στο 2.19 με τυπική απόκλιση 0.52.

6.6. Αποτελέσματα όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Για την εξέταση των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη, οι εξαρτημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο «Συνολικός Δείκτης» από τις 12 δηλώσεις της «Κλίμακας Αντιλαμβανόμενης Αυτο-αποτελεσματικότητας» (ΚΑΑ). Οι

ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, η ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, η ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με ΕΕΑ/Α, η γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής, η συμμετοχή σε σεμινάρια για την ειδική αγωγή, η περιοχή – έδρα του σχολείου και οι τίτλοι σπουδών. Οι στατιστικοί έλεγχοι έγιναν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p=0,05$).

6.6.1. Αποτελέσματα με βάση το φύλο

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t – test for independent samples» (t – test για ανεξάρτητα δείγματα). Ο σχετικός έλεγχος έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή του φύλου ($p=0.068 > 0.05$) (Πίνακας 46). Συγκεκριμένα, η μέση τιμή των αντρών του δείγματος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητάς τους 2.04 (T.A.= 0.40) και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς η μέση τιμή ήταν 2.25 (T.A.= 0.56) (Πίνακας 45).

6.6.2. Αποτελέσματα με βάση την ηλικία

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova». Από τον έλεγχο που έγινε παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν ($p= 0.016 < 0.05$) (Πίνακας 48). Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς από 20 έως 30 χρόνων για την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητά τους ήταν 1.41 (T.A.=0.00), για την ηλικιακή ομάδα από 31 έως 40 ήταν 2.03 (T.A.= 0.41), για την ομάδα από 41 έως 50 η μέση τιμή ήταν 2.23 (T.A.=0.47) και για την ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 ήταν 2.37 (T.A.= 0.66) (Πίνακας 47).

6.6.3. Αποτελέσματα με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t – test for independent samples» (t – test για ανεξάρτητα δείγματα). Από τον έλεγχο που έγινε παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς αυτή τη μεταβλητή ($p= 0.016 < 0.05$) (Πίνακας 50). Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων ήταν 1.91 (T.A.= 0.52) και η αντίστοιχη μέση τιμή για τους δασκάλους ήταν 2.25 (T.A.= 0.51) (Πίνακα 49).

6.6.4. Αποτελέσματα με βάση την ειδικότητα

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την μεταβλητή της ειδικότητας, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova». Ο σχετικός έλεγχος που έγινε έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητά τους [$F(2,97)= 3.061$, $p= 0.051 > 0.05$] (Πίνακας 52). Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ήταν 2,25 (T.A.= 0.52), για τους ειδικούς παιδαγωγούς παράλληλης στήριξης η μέση τιμή ήταν 1.90 (T.A.=0.46) και για τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης ήταν 2.14 (T.A.= 0.52) (Πίνακας 51).

6.6.5. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova». Από τον έλεγχο που έγινε παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς αυτή την μεταβλητή ($F(3,96)= 1.786$, $p= 0.115 > 0.05$) (Πίνακας 54). Αναλυτικότερα, η μέση τιμή για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσία λιγότερα από 10 ήταν 1.71 (T.A.=0.47), για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από 10 έως 20

χρόνια η μέση τιμή ήταν 2.11 (T.A.= 0.41), για τους εκπαιδευτικούς με 21 έως 30 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας η μέση τιμή ήταν 2.34 (T.A.= 0.63) και για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από 31 έως 40 χρόνια η μέση τιμή ήταν 2.25 (T.A.= 0.63) (Πίνακας 53).

6.6.6. Αποτελέσματα με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσία τους σε τάξεις συνδιδασκαλίας, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ «Kruskal Wallis H». Από τον έλεγχο που έγινε παρατηρήθηκε, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς αυτή τη μεταβλητή αυτή ($p= 0.007 < 0.05$) (Πίνακας 55_{α,β}).

6.6.7. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α. ή /και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t – test for independent samples» (t – test για ανεξάρτητα δείγματα). Από τον έλεγχο αυτό παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0.701 > 0.05$) (Πίνακας 57). Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που είχαν άτομο με Ε.Ε.Α ή/ και Αναπηρίες στο οικογενειακό τους περιβάλλον ήταν 2.27 (T.A.= 0.47), ενώ γι' αυτούς που δεν είχαν ήταν 2.19 (T.A.= 0.53)(Πίνακας 56).

6.6.8. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α. ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t – test for independent samples»

(t – test για ανεξάρτητα δείγματα). Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς αυτή τη μεταβλητή ($p= 0.381 > 0.05$) (Πίνακας 59). Ειδικότερα, η μέση τιμή για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που είχαν άτομο με Ε.Ε.Α ή/ και Αναπηρίες στο φιλικό τους περιβάλλον ήταν 2.29 (T.A.= 0.39), ενώ γι' αυτούς που δεν είχαν ήταν 2.18 (T.A.= 0.55) (Πίνακας 58).

6.6.9. Αποτελέσματα με βάση την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητή με ΕΕΑ/Α

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την μεταβλητή αυτή, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «t – test for independent samples» (t – test για ανεξάρτητα δείγματα). Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εξεταζόμενη μεταβλητή ($p= 0.234 > 0.05$) (Πίνακας 61). Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διέθεταν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομο με Ε.Ε.Α ή/και Αναπηρίες ήταν 2.10 (T.A.= 0.46), ενώ γι' αυτούς που δεν διέθεταν ήταν 2.23 (T.A.= 0.55) (Πίνακας 60).

6.6.10. Αποτελέσματα με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ «One Way Anova» (ανάλυση διακύμανσης). Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως αυτή τη μεταβλητή [$F(4.95)= 3.233, p= 0.016 < 0.05$] (Πίνακας 63). Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνώριζαν «πολύ καλά» το νομικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ήταν 1.81 (T.A.= 0.29), για εκείνους που το γνώριζαν «καλά» ήταν 2.02

(T.A.= 0.44), για εκείνους που το γνώριζαν «μέτρια» ήταν 2.29 (T.A.= 0.57), για εκείνους που το γνώριζαν «ελάχιστα» ήταν 2.20 (T.A.= 0.47) και γι' αυτούς που δεν το γνώριζαν καθόλου ήταν 2.56 (T.A.= 0.63) (Πίνακας 62).

6.6.11. Αποτελέσματα με βάση τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την ειδική αγωγή

Στον πίνακα 64 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την περιοχή – έδρα του σχολείου. Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την τη συμμετοχή σε σεμινάρια για την ειδική αγωγή, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ «Mann Whitney U». Από τον έλεγχο που έγινε διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.335 > 0.05$).

6.6.12. Αποτελέσματα με βάση την περιοχή – έδρα του σχολείου

Στον πίνακα 65 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη έδρα του σχολείου στο οποίο διδάσκουν. Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την μεταβλητή αυτή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό εργαλείο «Kruskal Wallis H». Από τον σχετικό έλεγχο, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την μεταβλητή αυτή ($p=0.187 > 0.05$) (Πίνακας 66).

6.6.13. Αποτελέσματα με βάση τους τίτλους σπουδών

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ «Mann Whitney U». Τα αποτελέσματα από τον σχετικό έλεγχο έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή αυτή ($p=0.262 > 0.05$) (Πίνακας 67).

6.7. Αποτελέσματα όσον αφορά τη σχέση αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αντιλήψεων/στάσεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Για την εξέταση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων/στάσεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Pearson's r Correlation. Από τον σχετικό έλεγχο βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση τόσο μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της «Κλίμακας Αντιλήψεων/Στάσεων Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» (ΚΑΣΕΣΕ) και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ του συνολικού δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη της ίδιας κλίμακας με τις πεποιθήσεις τους για την αυτο-αποτελεσματικότητας τους.

Οι βαθμοί συνάφειας των παραπάνω μεταβλητών παρουσιάζονται στον πίνακα 68. Όπως διαπιστώνεται, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μέτρια έως ικανοποιητική θετική συνάφεια με τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» ($0.7 < r = 0.69 > 0.5$) και με τον συνολικό δείκτη των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη ($0.7 < r = 0.53 > 0.5$), ενώ με τους παράγοντες «Σωματικές Δυσκολίες» ($0 < r = 0.38 < 0.5$), «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» ($r = 0.50$) και «Δυσκολίες Συμπεριφοράς» ($0 < r = 0.35 < 0.5$) της ΚΑΣΕΣΕ παρατηρείται ασθενής έως μέτρια θετική συσχέτιση. Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος απλής γραμμικής παλινδρόμησης από την οποία εξαιρέθηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές που είχαν βαθμό συσχέτισης με την ανεξάρτητη μεταβλητή της αυτο-αποτελεσματικότητας μικρότερο από 0.5.

Για να εξεταστεί αν οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν προβλεπτικό δείκτη για α) τον παράγοντα της κλίμακας που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για συμπερίληψη μαθητών με «κοινωνικές δυσκολίες» και β) της συνολικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη, πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρόμηση. Τα αποτελέσματα από τον σχετικό έλεγχο έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας εξηγούν το 46,2% της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής «κοινωνικές δυσκολίες» (Πίνακας 69) και το 28% της συνολικής διακύμανσης του συνολικού δείκτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη (Πίνακας 70).

Κεφάλαιο 7^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. Συμπεράσματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ/Α στο γενικό σχολείο/νηπιαγωγείο;»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, από το σύνολο των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις της «Κλίμακας Αντιλήψεων/Στάσεων Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» φαίνεται ότι διατηρούν μια θετική στάση προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ ή /και Αναπηρία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών τόσο από την διεθνή βιβλιογραφία (Avramidis et al., 2000a· Subban και Sharma, 2006· Alahbabi, 2009· Donghua, 2009· Gal et. al., 2010· Hsieh & Hsieh, 2012) όσο και από την ελληνική (Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2008). Σημειώνεται, ωστόσο, ότι η έρευνα των Avramidis et al. (2000a) αφορά τις στάσεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών στην εκπαίδευση.

Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν κατά κύριο λόγο πιο θετικοί στην συμπερίληψη μαθητών που παρουσιάζουν κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς από ότι σωματικές δυσκολίες ή προβλήματα στην σχολική τους επίδοση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα στην έρευνα των Tsakiridou, & Polyzopoulou, (2014). Αντίθετα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Koutrouba et al. (2008), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αν και εξέφρασαν σε πολύ μικρό ποσοστό θετική στάση για την συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, ωστόσο, η στάση τους ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν σε πολύ υψηλό βαθμό θετική.

7.2. Συμπεράσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία;»

Σύμφωνα με τα ευρήματα τη έρευνας αυτής, από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων διαφορές στις αντιλήψεις τους για την συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρίες παρατηρήθηκαν ως προς την ηλικία, την ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ε.Ε.Α./Α., τη γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την ειδική αγωγή και την κατοχή περισσότερων του ενός τίτλων σπουδών στην γενική ή την ειδική αγωγή. Αντίθετα, σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων της έρευνας για την συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. ή/ και Αναπηρίες δεν παρατηρήθηκαν ως προς το φύλο, την βαθμίδα της εκπαίδευσης, την ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α./Α. στο φιλικό ή οικογενειακό περιβάλλον και την έδρα/περιοχή του σχολείου διδασκαλίας.

7.2.1. Φύλο

Σχετικά με την μεταβλητή του φύλου δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με την έρευνα των Rakar & Kaczmarek (2010), οι οποίοι βρήκαν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ ή και Αναπηρία σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ακόμη, το ίδιο εύρημα έρχεται σε αντίθεση και με τις έρευνες των Avramidis et al. (2000a), Park & Chitiyo (2011), Park et al. (2010), Tsakiridou, & Polyzopoulou (2014), στις οποίες βρέθηκε ότι οι γυναίκες είχαν πιο θετική στάση συγκριτικά με τους άντρες απέναντι στην συμπερίληψη. Την ίδια άποψη υποστηρίζουν στις έρευνές τους και η Βαπορίδη με τους συνεργάτες της (2005), οι οποίοι αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά προθυμίας των γυναικών εκπαιδευτικών να δεχτούν στην γενική τάξη μαθητές με ΕΕΑ και η Papadopoulou et al. (2004) που κάνουν λόγο στην έρευνά τους για μεγαλύτερη προθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών να παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες σε μαθητές με ΕΕΑ.

7.2.2. Ηλικία

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί στην συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ ή / και Αναπηρία συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς . Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν στις έρευνές τους και οι Avissar et al. (2003), Forlin (1995), Leyser et al. (1994), Padelidou & Lampropoulou (1997), Park & Chitiyo (2011), Park et al. (2010), Tsakiridou & Polyzopoulou (2014), Wilkerson (2012). Τα αποτελέσματα αυτά ίσως να δικαιολογούνται από το γεγονός, ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, έχοντας αποφοιτήσει πιο πρόσφατα από την σχολή τους και έχοντας παρακολουθήσει στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών μαθήματα σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών στο γενικό σχολείο, κατέχουν περισσότερες γνώσεις για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις πρακτικές εκπαίδευσης τους για αυτό και τείνουν να είναι πιο θετικοί απέναντι στην συμπερίληψη (Horrocks et al., 2008· McGillicuddy & O'Donnell, 2014· Weller, 2012).

7.2.3. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Η βαθμίδα της εκπαίδευσης στην συγκεκριμένη έρευνα δεν φάνηκε να οδηγεί σε διαφορετικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς την συμπερίληψη των ατόμων με ΕΕΑ/Α. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι νηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσιάζουν παρόμοιο βαθμό συμφωνίας ως προς την συμπερίληψη με μοναδική μικρή διαφοροποίηση να παρατηρείται στον παράγοντα των «Σωματικών Δυσκολιών», όπου οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης εξέφρασαν ελάχιστα πιο θετικές απόψεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων. Το τελευταίο αυτό εύρημα, συμφωνεί εν μέρει με τα αποτελέσματα των Tsakiridou & Polyzopoulou (2014), καθώς στην δική τους έρευνα παρατήρησαν διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη και στους τέσσερις παράγοντες της «Κλίμακας Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών για την Συμπερίληψη» με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν. Ωστόσο, στον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» και αυτές διαπίστωσαν ότι οι νηπιαγωγοί ήταν πιο θετικοί συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης. Αντίθεση με το παρόν εύρημα παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα από την έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou

(2006), στην οποία διαπιστώθηκε ότι η βαθμίδα της εκπαίδευσης είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη στάση των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία. Ωστόσο στην περίπτωση αυτή, επειδή εξετάζονταν και οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τάσσονταν λιγότερο υπέρ της συμπερίληψης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας. Και στην έρευνα της Alahbabi (2009), βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις στάσεις για την συμπερίληψη, ωστόσο σε αυτή την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης ήταν πιο πρόθυμοι να δεχτούν μαθητές με ΕΕΑ σε τάξεις συμπερίληψης από ότι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

7.2.4. Ειδικότητα

Σχετικά με την ειδικότητα, διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν λιγότερο αρνητικές αντιλήψεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης στη γενική τάξη, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Σε παρόμοια αποτελέσματα έχει καταλήξει και η έρευνα της Alahbabi (2009). Η μεγαλύτερη εξοικείωση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, καθώς και η εκπαίδευση που έχουν λάβει στα χρόνια των προπτυχιακών τους σπουδών τους τοποθετεί ίσως σε πιο πλεονεκτική θέση όσον αφορά την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών αυτών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης που δεν διαθέτουν αντίστοιχες γνώσεις και εμπειρία στον τομέα αυτό. Και σε άλλες έρευνες, όμως, (Kosmerl, 2011· Humphrey & Symes, 2013· Wilkerson, 2012), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, λόγω της μεγαλύτερης εκπαίδευσης τους σε ότι αφορά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, παρουσίαζαν θετικότερη στάση για τη συμπερίληψη τους.

7.2.5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας έδειξαν να διάκινται πιο ευνοϊκά υπέρ της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ ή/και Αναπηρία συγκριτικά με τους έχοντες περισσότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Σε ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και στις έρευνές τους οι Avissar et al. (2003), Cassimos et al. (2013), Forlin (1995), Leyser et al., (1994) και οι Padeliadou & Lampropoulou (1997). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να συσχετιστεί με την ερμηνεία που διατυπώθηκε για τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών, μια και οι πιο νεαροί σε ηλικία εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα και ως εκ τούτου έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση είναι πιθανότερο να διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών στο γενικό σχολείο, αφού στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα (Horrocks et al., 2008· McGillicuddy & O'Donnell, 2014· Weller, 2012). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες όπως για παράδειγμα η έρευνα της Gal και των συνεργατών της (2010), του Gu (2009) και της Μπατσίου και των συνεργατών της (2008).

Να σημειωθεί, ωστόσο, πως άλλες έρευνες (Avramidis et al., 2000a) δεν εντόπισαν συσχέτιση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Leung & Mak (2010), οι οποίοι, σύμφωνα με τα δικά τους ευρήματα, παρατήρησαν ότι αν και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ θα μπορούσε σε κάποιο βαθμό να επηρεάσει τις στάσεις τους προς τους μαθητές με Ε.Ε.Α., δεν φάνηκε να είναι αρκετή για να οδηγήσει σε σημαντική μεταβολή της στάσης τους προς τη συμπερίληψη.

7.2.6. Χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας

Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (από 1 έως 2 χρόνια) ή όσοι δεν είχαν καθόλου προϋπάρχουσα προϋπηρεσία έδειξαν να παρουσιάζουν διαφορές στη στάση τους για την συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. ή/και Αναπηρίες με τους έχοντες περισσότερα χρόνια

εργασιακής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας (από 3 έως 11 χρόνια). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να συσχετισθεί με την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με Ε.Ε.Α. ή / και Αναπηρίες, η οποία φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι τόσο περισσότερο συσχετίζεται με μικρότερα ποσοστά απροθυμίας των εκπαιδευτικών να δεχτούν στην τάξη τους μαθητές που συγκαταλέγονται σε αυτή την κατηγορία (Weller, 2012· Cassimos et al., 2013).

7.2.7. Επαφή με άτομο με Ε.Ε.Α./Α. σε οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον

Η ύπαρξη ατόμου στο οικογενειακό και στο φιλικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν φάνηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ/Α, μια και οι τιμές των απαντήσεων τους εκφράζουν παρόμοια ποσοστά συμφωνίας υπέρ της συμπερίληψης. Στατιστικά σημαντική, ωστόσο, διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη παρατηρήθηκε στον παράγοντα «σωματικές δυσκολίες», όσον αφορά την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ/Α στο φιλικό περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή, οι συμμετέχοντες που είχαν άτομο με ΕΕΑ/Α στο φιλικό τους περιβάλλον ήταν πιο θετικοί προς την συμπερίληψη συγκριτικά με αυτούς που δεν είχαν, χωρίς ωστόσο οι διάφορες στις απαντήσεις τους να απέχουν πολύ μεταξύ τους. Σε αντίθεση με το παρόν εύρημα βρίσκονται άλλες έρευνες (Royal & Roberts, 1987· Rosenbaum et al., 1988) στις οποίες βρέθηκε ότι η επαφή σε φιλικό ή οικογενειακό επίπεδο με άτομα με ΕΕΑ/Α, μπορεί να οδηγήσει σε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψή τους.

7.2.8. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ε.Ε.Α./Α.

Σε σχέση με την μεταβλητή της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρία, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες που είχαν διδάξει στο παρελθόν μαθητές με ΕΕΑ/Α διατύπωσαν πιο θετικές αντιλήψεις για την συμπερίληψή τους από τους μη έχοντες αντίστοιχη εμπειρία. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και τα αποτελέσματα από την έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014). Την θετική επίδραση της διδακτικής ή προσωπικής επαφής με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζει και η έρευνα της Weller (2012) και των Cassimos et

al. (2013), στις οποίες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είτε είχαν προσωπική γνωριμία, είτε θετική προηγούμενη διδακτική εμπειρία στη συμπερίληψη μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) ή και τα δύο, εμφάνιζαν μικρότερη απροθυμία στη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στη γενική τάξη. Με την άποψη αυτή δεν συμφωνούν τα αποτελέσματα της έρευνας των Leung & Mak (2010), παρατήρησαν ότι αν και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ θα μπορούσε σε κάποιο βαθμό να επηρεάσει τις στάσεις τους προς τους μαθητές με ΕΕΑ, από μόνη της δεν αποτελεί επαρκή παράγοντα για να οδηγήσει σε σημαντική μεταβολή της στάσης τους προς τη συμπερίληψη.

7.2.9. Γνώση νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη, αφού αυτοί που απάντησαν ότι το γνωρίζουν «καλά» και «πολύ καλά» φάνηκε να τάσσονται πιο πολύ υπέρ της συμπερίληψης, συγκριτικά με όσους απάντησαν ότι το γνωρίζουν «μέτρια», «ελάχιστα» και «καθόλου».

Αντίστοιχο εύρημα παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Subban και Sharma (2006), στην οποία οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που γνώριζαν το συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο ήταν πιο θετικές από τις αντιλήψεις των υπολοίπων που δεν το γνώριζαν, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό ίσως να μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την νομοθεσία για την ειδική αγωγή να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στο θέμα της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αναγνωρίζουν στον εαυτό τους την ευθύνη που φέρουν για την υλοποίησή της. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που γνωρίζει από «καλά» έως «πολύ καλά» το νομικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή είναι περίπου ίδιος με τον αριθμό των ειδικών παιδαγωγών της έρευνας. Συνεπώς, το συμπέρασμα αυτό μπορεί να μην είναι πολύ ασφαλές καθώς μπορεί να οφείλεται σε άλλα χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών, όπως για παράδειγμα οι σπουδές τους στην ειδική αγωγή ή η διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία.

7.2.10. Συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής

Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται στην παρούσα έρευνα να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη. Ωστόσο, ως προς τους τέσσερις παράγοντες της «ΚΑΣΕΣΕ», μόνο για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» και «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» διατυπώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι οι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην ειδική αγωγή ήταν πιο θετικοί απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση εν συγκρίσει με αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει. Οι γνώσεις που προσφέρονται μέσω αυτών των προγραμμάτων συμβάλλουν ίσως στην λήψη περισσότερων γνώσεων για τα άτομα με ΕΕΑ/Α οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς αυτούς σε καλύτερη αλληλεπίδραση με τα άτομα που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Και άλλες έρευνες αναφορικά με την προετοιμασία και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Alahbabi, 2009· Avramidis et al., 2000b· Βαπορίδη, 2004· Buell et al., 1999· Cassimos et al., (2013)· Van Laarhoven et al., 2007· Van-Reusen et al., 2001) έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, καθώς και η περεταίρω κατάρτιση από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσής στην Ειδική Αγωγή συνδέονται αρκετά με μια πιο θετική στάση αναφορικά με την αποδοχή της πρακτικής της συμπερίληψης.

7.2.11. Έδρα σχολείου

Όσον αφορά την μεταβλητή της περιοχής του σχολείου στην οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διδάσκουν το τρέχον σχολικό έτος, διαπιστώνεται ότι αυτή δεν οδηγεί σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις τους, παρά μόνο ως προς τον παράγοντα «προβλήματα συμπεριφοράς».

7.2.12. Τίτλοι σπουδών

Η κατοχή περισσότερων από έναν τίτλου σπουδών (π.χ. μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στην γενική ή ειδική αγωγή, πτυχίο δεύτερης σχολής, συμμετοχή σε σεμινάριο 400 ωρών στην ειδική αγωγή) στην έρευνα αυτή φάνηκε να συνδέεται με πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Και άλλες έρευνες, όπως αυτή των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα.

7.3. Συμπεράσματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αποτελεσματικό στον εκπαιδευτικό τους ρόλο;»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, από το σύνολο των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις της «Κλίμακας Αντιλαμβανόμενης Αυτο-αποτελεσματικότητας» φαίνεται ότι διατηρούν μια υψηλή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Klassen, Usher & Bong, 2010 · Stephanou, Gkavras & Doulkeridou, 2013· Wolters & Daugherty, 2007), στις οποίες βρέθηκε ότι ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης κυμαινόταν από μέτριος έως υψηλός.

7.4. Συμπεράσματα για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία;»

Σύμφωνα με τα ευρήματα τη έρευνας, από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων διαφορές στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο παρατηρήθηκαν ως προς την ηλικία, την βαθμίδα της εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις

συνδιδασκαλίας και τη γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Αντίθετα, σημαντικές διαφορές στις πεποιθήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητάς τους δεν παρατηρήθηκαν ως προς το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α./Α. στο φιλικό ή οικογενειακό περιβάλλον, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ε.Ε.Α./Α., τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την ειδική αγωγή, την έδρα/περιοχή του σχολείου διδασκαλίας και την κατοχή περισσότερων του ενός τίτλων σπουδών στην γενική ή την ειδική αγωγή.

7.4.1. Φύλο

Σχετικά με την μεταβλητή του φύλου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, καθώς τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες του δείγματος φάνηκε να έχουν παρόμοια ποσοστά υψηλής αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας. Σε αντίθεση με την παραπάνω διαπίστωση, άλλες έρευνες ανέδειξαν ότι η μεταβλητή του φύλου οδηγεί σε διαφοροποιήσεις στις πεποιθήσεις αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας (Badri et al., 2013· Klassen & Chiu, 2010· Romi & Leyser, 2006· Schwarzer & Hallen, 2008· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy, 2007) είτε υπέρ των γυναικών (Romi & Leyser, 2006), είτε υπέρ των αντρών (Klassen & Chiu, 2010· Schwarzer & Hallum, 2008· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Πιθανότατα, η ύπαρξη διάστασης ανάμεσα στο παρόν εύρημα και την υπάρχουσα βιβλιογραφία να οφείλεται στο γεγονός ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί υποεκπροσωπούνται συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας.

7.4.2. Ηλικία

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτο-αποτελεσματικοί στον διδακτικό τους ρόλο σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Πιθανότατα, επειδή οι πιο νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έχουν

αποφοιτήσει πιο πρόσφατα από την σχολή τους, διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σε ζητήματα διαχείρισης διάφορων καταστάσεων στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που εξηγεί σημαντικά τις διαφορές στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητάς τους από αυτές των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Klassen & Chiu, 2010· Schwarzer & Hallum, 2008· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

7.4.3. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Η βαθμίδα της εκπαίδευσης στην συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε να οδηγεί σε μικρές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον βαθμό της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητάς των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσίαζαν ελαφρώς μεγαλύτερα ποσοστά αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης. Και σε άλλες έρευνες, όπως για παράδειγμα στην έρευνα των Klassen & Chiu (2010), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς μικρότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Πιθανώς, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω των παιδαγωγικών μαθημάτων που παρακολουθούν στο πλαίσιο των σπουδών τους, να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία τους από τις διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι σπουδές των οποίων μεγαλύτερη έμφαση δίνουν στην απόκτηση γνώσεων σχετικών με το διδακτικό τους αντικείμενο παρά στον τρόπο διδασκαλίας του.

7.4.4. Ειδικότητα

Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ειδικοί όσο και γενικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν παρόμοια ποσοστά πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Συνεπώς, ο παράγοντας αυτός δεν επηρεάζει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί της παράλληλης στήριξης αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους

περισσότερο αυτο- αποτελεσματικό στον εκπαιδευτικό τους ρόλο συγκριτικά με τους ειδικούς παιδαγωγούς του τμήματος ένταξης και τους γενικούς παιδαγωγούς.

7.4.5. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση βρέθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, ότι δεν οδηγούν σε διάφορες στον βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτο- αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Το εύρημα αυτό, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα στην έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014), στην οποία οι εκπαιδευτικοί που συγκέντρωναν περισσότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, έτειναν να έχουν υψηλότερα ποσοστά πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με αυτούς που βρίσκονταν στην αρχή της διδακτικής τους πορείας. Τα αποτελέσματα και από άλλες έρευνες (Klassen & Chiu, 2010), υποστηρίζουν επίσης τον αναλογικό χαρακτήρα των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

7.4.6. Χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας

Τα χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, ότι οδηγούν σε διάφορες στον βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτο- αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Συγκεκριμένα, διαφορές παρατηρήθηκαν στις πεποιθήσεις αυτο- αποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία σε τάξεις συνδιδασκαλίας και σε αυτούς που είχαν από τρία (το ελάχιστο) έως έντεκα χρόνια (το μέγιστο).

7.4.7. Ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α./Α. σε οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον

Η ύπαρξη ατόμου με Ε.Ε.Α./Α. στο οικογενειακό και στο φιλικό περιβάλλον διαπιστώθηκε ότι δεν οδηγεί σε σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

7.4.8. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ/Α

Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ε.Ε.Α./Α. βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, ότι δεν σχετίζεται με διάφορες στον βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

7.4.9. Γνώση νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, ότι σχετίζεται με διάφορες στον βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο είναι ανάλογος της γνώσης του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες που γνώριζαν «καλά» ή «πολύ καλά» τη συγκεκριμένη νομοθεσία σε σχέση με αυτούς που είτε τη γνώριζαν μέτρια ή ελάχιστα, είτε είχαν πλήρη άγνοια για το περιεχόμενο αυτής.

7.4.10. Συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής

Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, ότι δεν σχετίζεται με διάφορες στον βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

7.4.11. Έδρα σχολείου

Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, ότι δεν σχετίζεται με διάφορες στον βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

7.4.12. Τίτλοι σπουδών

Η κατοχή περισσότερων του ενός τίτλου σπουδών (μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στην γενική ή ειδική αγωγή, η παρακολούθηση σεμιναρίου 400 ωρών στην ειδική αγωγή), βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, ότι δεν οδηγεί σε διάφορες στον βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτο- αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

7.5. Συμπεράσματα για το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: «Επηρεάζουν οι πεποιθήσεις αυτο- αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις αντιλήψεις – στάσεις τους για τη συμπερίληψη;»

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο σχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις- στάσεις τους για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία (Ε.Ε.Α./Α.) στην γενική εκπαίδευση.

Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι αναφορικά με τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έδειξαν να σχετίζονται μόνο με τον παράγοντα των «κοινωνικών δυσκολιών». Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο ευνοϊκοί στην συμπερίληψη μαθητών που παρουσιάζουν κοινωνικές δυσκολίες, παρά σωματικές δυσκολίες, προβλήματα σχολικής επίδοσης ή προβλήματα συμπεριφοράς. Άλλωστε, όπως φάνηκε και στα αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν πιο θετικές απόψεις για την συμπερίληψη των μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερο θετικές για όσους παρουσίαζαν προβλήματα σχολικής επίδοσης ή σωματικές δυσκολίες.

Θα ήταν εύλογο, λοιπόν, να εξαχθεί το συμπέρασμα, ότι η προτίμηση των εκπαιδευτικών προς αυτή την ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαρτυρά την ύπαρξη ελλείψεων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους για την διαχείριση και άρα την αποτελεσματική

συμπερίληψη των μαθητών που ανήκουν στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών.

Κεφάλαιο 8^ο

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο σημείο αυτό της παρούσας εργασίας είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε ορισμένους περιορισμούς που παρουσιάζει η συγκεκριμένη έρευνα και οι οποίοι καθιστούν δύσκολη τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον γενικότερο πληθυσμό. Κατά κύριο λόγο, οι περιορισμοί αφορούν τη σύνθεση του δείγματος, τόσο σε σχέση με το φύλο και την ειδικότητα των συμμετεχόντων όσο και σε σχέση με την περιοχή/ έδρα του σχολείου στην οποία αυτοί υπηρετούν.

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκε ότι αποτελούσαν την πλειοψηφία του δείγματος, ίσως γιατί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προτιμάται κατεξοχήν από τις γυναίκες, ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται περισσότερο οι γυναικείες αντιλήψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και όχι τόσο αυτές των αντρών. Για τον λόγο αυτό, η συλλογή δεδομένων από περισσότερους άντρες εκπαιδευτικούς θα παρείχε τη δυνατότητα σύγκρισης των αντιλήψεων μεταξύ των δύο φύλων, μειώνοντας σημαντικά τα περιθώρια σφάλματος και προσδίδοντας στην έρευνα μεγαλύτερη αξιοπιστία αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, στην οποία οι δάσκαλοι γενικής αγωγής υπερτερούν αριθμητικά από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Σχετικά με την έδρα/περιοχή του σχολείου στην οποία υπηρετούσαν κατά το τρέχον έτος οι συμμετέχοντες, παρατηρείται ότι στην έρευνα συμμετείχαν ως επί το πλείστον εκπαιδευτικοί από τα αστικά κέντρα και λιγότερο από τα ημιαστικά κέντρα και τις αγροτικές περιοχές των νομών Ιωαννίνων, Μαγνησίας και Αιτωλοακαρνανίας. Για τον λόγο αυτό, η συλλογή περισσότερων δεδομένων από σχολεία ημιαστικών και αγροτικών, περιοχών θα συνέβαλλαν σε πιο αξιόπιστα και γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι παρόλο που η Κλίμακα Στάσεων Εκπαιδευτικών για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αξιολογεί κατά κύριο λόγο τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, βάσει του είδους των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ειδικές

Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι στάσεις τους για το θέμα αυτό με βάση παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική δομή (π.χ. ύπαρξη και καταλληλότητα υποδομών, εξοπλισμού και τεχνολογίας) και τις παροχές - υπηρεσίες σε ανθρώπινο δυναμικό που σύμφωνα με την βιβλιογραφία φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στην στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην συμπερίληψη.

Τέλος, αναφέρεται ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του βαθμού στον οποίο αυτή μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις τους για την συμπερίληψη δεν είναι αρκετές. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού σε μελλοντικές έρευνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbott, L. (2006). Northern Ireland headteachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 627 – 43.
- Adler, A. (1927). Individual psychology. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22(2), 116-122. <http://dx.doi.org/10.1037/h0072190>
- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: RoutledgeFalmer.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4.
- Alahbabi, A. (2009). K – 12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in riyadh, saudi arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403–1403.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Armstrong, A.C., Armstrong, D.A., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage Publications.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.
- Avramides, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the

- ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-225.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Avramides, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Ajumon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L. & Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teachers' perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., Skaalvik, E. M. (2013). Cross- validation of the Norwegian Teacher' s Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24.
- Bacon, E. H. & Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices, *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 144-149.
- Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive School, Inclusive Philosophy? In T. Booth & M. Ainscow (eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, pp 68 – 94.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Banks, J., Shevlin, M. & McCoy, S. (2012). Disproportionality in special education: Identifying children with emotional behavioural difficulties in Irish primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 219-235.
- Βαπορίδου, Ι., (2004), Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Barton L. (2004). Πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Επιμ.), Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. σελ. 55–68. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with Special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming, Remedial and Special Education, 10(4), 44–49.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Education/Prentice Hall.
- Bradshaw, L. & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35 – 41.
- Bunch, G., Lupart, J. & Brown, M. (1997). Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities. Toronto: York University.

- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study, *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29–38.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M. & Scheer, S. (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.
- Canevaro, A. (1984). *Lessons from the periphery*. Prospects, XIV, 3, 327, Paris: Unesco.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. (2006). Teachers' efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473 – 490.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I. & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.
- Γεώργας, Δ., (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος β', Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (χ.χ.). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2019 από <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=273&cid=65>*.
- Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L. & Bamps, H. (2001). Assessing epistemological beliefs: Schommer's questionnaire revisited. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 53–77.

- Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.
- Cresswell, W, J. (2016). *Η έρευνας την εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2^η έκδ.). [Μεταφρ. Κουβαράκου, Ν., Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ.]. Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Croll, P. and Moses, D. (2000). Ideologies and Utopias: education professionals' view of inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 1–12.
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90–101.
- David, R. & Bawa - Kuyini, A. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168.
- Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1992). Ανακτήθηκε 21 Μάρτιου, 2019 από <http://www.0-18.gr/gia-megaloy/dsdp>.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Donghua, G. (2009). Teachers' attitudes toward kindergarten inclusion in China (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania. Ανακτήθηκε από <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/10150>.
- Eliot, N.S., Kratochwill, R.T., Cook L.J. and Travers, F.J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. [Μεταφρ. Σόλμαν, Μ. & Καλύβα, Φρ., Επιμ. Α. Λεονταρή & Συγγολλίτου, Ε.]. Αθήνα: Gutenberg.
- Eiserman, W., Shisler, L. & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149–167.

- Engel, J.F., Kollat, D.T. and Blackwell, R.D. (1968). *Consumer Behavior*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- ETTAD, (2007). Κατανόηση της Αναπηρίας: Ένας πρακτικός οδηγός.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2003). Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε από www.european-agency.org.
- Fazal, R. (2012). Readiness for Inclusion in Pakistani Schools: Perceptions of School Administrators. *International Journal Social Science and Education*, 2(4), 825-832.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Fuchs, W. W. (2009). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Journal of Southeastern Regional Association of Teacher Education*, 19 (1), 30 – 35.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπαγδάνου, Η. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Zώνιου – Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου – Ντέρου Ε. & Βλάχου Α. (2012). Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- Giangreco, M. F. (2007). Extending inclusive opportunities. *Educational Leadership*, 64 (5), 34 –37.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of change?: An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities, *Research in Education*, 77 (1), 56 – 76.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38, 1462-1473.
- Horne, M. D. & Ricciardo, J. L. (1988). Hierarchy of responds to handicaps, *Psychological Reports*, 62, 83–86.
- Hsieh, W. Y. & Hsieh, C. M. (2012): Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182 (9), 1167-1184.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (1), 32 – 46.
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425–439.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.

- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education* 78 (4), 464 – 486.
- Kosmerl, K. M. (2011). A Comparative Investigation of General and Special Education Elementary Teachers' Beliefs about Including Students with an Educational Disability of Autism in the General Education Setting. (Doctoral Thesis). Widener University, Pennsylvania, USA.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 – 421.
- Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). «Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική Θεώρηση», στο: Κυπριωτάκης, Α. (Επιμ.), «Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2000.
- Λαχανά, Α. & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση; Ένα Διαφορετικό Υπόβαθρο – Ένας Διαφορετικός Τρόπος Σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69, 3-28.

- Leung, C. & Mak, K. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*. 14(8), 829-842.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a crosscultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Routledge Falmer.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C., (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Lovey, J. (1998). *Supporting special educational needs in secondary school classroom*. London: Fulton Publications Ltd.
- McGillicuddy, S. & M. O'Donnell, G. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*. 18(4), 323-344.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189–207.
- Mitchell, D. (1990). Integrated Education. In Entwistle, N. (ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices*, London: Routledge.
- Μιχαηλίδης, Θ.Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Νόμος 1143/1981. ΠΕΡΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ, ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΕΩΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΕΡΙΜΝΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΝΟΝΤΩΝ ΕΚ ΤΟΥ

- φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. ΦΕΚ της 31^{ης} Μαρτίου 1981, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 80.
- Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1985, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 167.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14^{ης} Μαρτίου 2000, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 78.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ της 2^{ης} Οκτωβρίου 2008, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 199.
- Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ της 12^{ης} Ιουνίου 2018, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 102.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in Education: From Concepts, Values and Critique to Practice. In H. Daniels (ed) *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric?*, London: Routledge Falmer Press.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου, Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σσ.123 – 152). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28 – 41.
- Oliver, M. (2004). Education for all? A perspective on an inclusive society, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2, 86-100. New York: Routledge Falmer.
- Padeliadou, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173–183.

- Papastamou, S. (1986). Psychologization and processes of minority and majority influence, *European Journal of Social Psychology*, 16 (2), 165 – 180.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism: An Examination of Teacher Attitudes towards Children with Autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70–78.
- Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107–114.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Rafferty, Y. & Griffin, K. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010): Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey, *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.
- Roberts, S. (1982). A special education course for all regular classroom teachers. *Education*, 102(4), 404 – 406.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special education needs. *Educational Review*, 53, 147–156.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17(1), 32–39.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 385- 400.

- Royal, G. P. & Roberts, C. M. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*(2), 122–132.
- Saulle, M.R. (1995). Questions de législation. *Perspectives, 94* (2), 199 – 206.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19–29.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self - efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57* (1), 152-171.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, 2*, 379-400. New York: RoutledgeFalmer.
- Segall, M. (2008). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes. (Unpublished master's thesis), University of Georgia, Athens, USA.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education, 31*, 480–497.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την Έρευνα στην Πράξη* (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Stephanou, G., Gkavras, G. & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology, 4* (3), 268 – 278. doi: [10.4236/psych.2013.43A040](https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A040).

- Stoiber, K., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M. & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185–199.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Τάφα, Ε. (1997). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τζουριάδου Μ. & Μπιτζαράκη Π., (1990). Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 95 –104.
- Τριλιανός, Θ.Α. (1992). Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Τολίδη.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2 (4), 208-218.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944 – 956.
- UNESCO (1990). Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για Όλους. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2019 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

- UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Retrieved March 21, 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UN General Assembly, (1948). "Universal declaration of human rights" (217 [III] A). Paris. Retrieved from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- UNICEF, (1959). Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2019 από <https://www.unicef.org/malaysia/1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child.pdf>
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58, 440-455.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsh, N., Zurita, L., Bosma, J., & Rouse, J. (2006). Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 209 – 212.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 7-20.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher's attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- 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.
- Waligore, L. R. (2002). Teachers' attitudes toward inclusion: What did they say? (Unpublished Master Thesis). Rowan University, New Jersey, USA. Retrieved from <https://rdw.rowan.edu/etd/1528>.

- Ward, O.M., Grinstein, G. & Kleim, D. (2015). *Interactive Data Visualization Foundations, Techniques, and Applications* (2nd Ed). New York: A K Peters/CRC Press.
- Warnock, M. 1978. Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1, 667– 668.
- Weller, L. G. (2012). *Principals' attitudes toward inclusion: Including students with autism in elementary classrooms* (Unpublished Doctoral Thesis). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306 – 312.
- Wilczenski, F.L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299.
- Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude towards the inclusion of students with autism* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Louisville, Louisville, USA. Retrieved from <http://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd>.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193. [doi:10.1037/0022-0663.99.1.181](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181)
- World report on disability 2011: *Understanding disability*, Geneva, World Health Organization, 2011.
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου, 2019 από http://epeaek.ncsr.gr/library_attach.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΒΑΘΜΙΔΑ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	17	17,0	17,0	17,0
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	83	83,0	83,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ειδικότητα.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	77	77,0	77,0	77,0
	ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	15	15,0	15,0	92,0
	ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	8	8,0	8,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο.

ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΤΡΑΣ	28	28,0	28,0	28,0
	ΓΥΝΑΙΚΑ	72	72,0	72,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 4. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο και βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΦΥΛΟ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
Count					
		ΒΑΘΜΙΔΑ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		Total	
		ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ		
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	0	28	28	
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	55	72	
Total		17	83	100	

Πίνακας 5. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα.

ΗΛΙΚΙΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21-30	2	2,0	2,0	2,0
	31-40	28	28,0	28,0	30,0
	41-50	46	46,0	46,0	76,0
	51- 60	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει του αριθμού των τίτλων σπουδών που κατέχουν.

ΣΠΟΥΔΕΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΠΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ / ΑΚΑΔΗΜΙΑ	88	88,0	88,0	88,0
	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 7. Κατανομή συμμετεχόντων βάσει των τίτλων σπουδών τους.

ΤΙΤΛΟΙ_ΣΠΟΥΔΩΝ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΤΥΧΙΟ ΔΙΕΤΟΥΣ ΠΑΙΔ/ΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ	17	17,0	17,0	17,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΔΙΕΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΗ ΝΗΠ/ΓΩΝ	6	6,0	6,0	23,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΔΕ	50	50,0	50,0	73,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΠΕ	5	5,0	5,0	78,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΕΑ	10	10,0	10,0	88,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΔΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΣΕ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	1	1,0	1,0	89,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΔΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΓΕΝ. ΑΓΩΓΗΣ	2	2,0	2,0	91,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΔΙΕΤΟΥΣ ΠΑΙΔ/ΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΔΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΕ ΓΕΝ. ΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΣΕ Ε.Α	1	1,0	1,0	92,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΔΕ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 400 ΩΡΩΝ ΣΕ Ε.Α.	1	1,0	1,0	93,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΔΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΕ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	2	2,0	2,0	95,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΔΕ ΜΕΤ/ΚΟ ΓΕΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΣΕ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	1	1,0	1,0	96,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΠΕ ΜΕΤ/ΧΙΑΚΟ ΣΕ Ε.Α.	2	2,0	2,0	98,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΠΕ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 400 ΩΡΩΝ ΣΕ Ε.Α.	1	1,0	1,0	99,0
	ΠΤΥΧΙΟ ΠΤΠΕ ΜΕΤ/ΧΙΑΚΟ ΓΕΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 400 ΩΡΩΝ ΣΕ Ε.Α.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 8. Κατανομή συμμετεχόντων κατά τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

ΧΡΟΝΙΑ_ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>10	2	2,0	2,0	2,0
	10-20	53	53,0	53,0	53,0
	21-30	31	31,0	31,0	31,0
	31-40	14	14,0	14,0	14,0
	Total	100	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 9. Κατανομή συμμετεχόντων κατά τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	23	23,0	23,0	23,0
	1-5	58	58,0	58,0	58,0
	6-10	17	17,0	17,0	17,0
	11	2	2,0	2,0	2,0
	Total	100	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 10. Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή / και Αναπηρία.

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ_ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ_ΕΜΠΕΙΡΙΑ_ΕΕΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	30	30,0	30,0	30,0
	ΟΧΙ	70	70,0	70,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 11. Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ_ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	22	22,0	22,0	22,0
	ΟΧΙ	78	78,0	78,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 12. Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη συγγενικού ή φιλικού ατόμου με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή / και Αναπηρία.

		ΑΤΟΜΟ_ΕΕΑ_ΣΕ_ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ		ΑΤΟΜΟ_ΕΕΑ_ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	6	6,0	12	12,0
	ΟΧΙ	94	94,0	88	88,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Πίνακας 13. Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή και της λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ (τωρινών Κ.Ε.Σ.Υ.).

		ΓΝΩΣΗ_ΝΟΜΙΚΟΥ_ΠΛΑΙΣΙΟΥ_ΕΑ		ΓΝΩΣΗ_ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ_ΚΕΔΔΥ_ΚΕΣΥ	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8	8,0	7	7,0
	ΚΑΛΑ	20	20,0	56	56,0
	ΜΕΤΡΙΑ	29	29,0	25	25,0
	ΕΛΛΑΧΙΣΤΑ	34	34,0	12	12,0
	ΚΑΘΟΛΟΥ	9	9,0	0	0,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Πίνακας 14. Κατανομή του δείγματος με βάση την περιοχή στην οποία υπηρετούσαν κατά το ακαδημαϊκό έτος διεξαγωγής της έρευνας.

ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΕΓΑΛΗ ΠΟΛΗ	85	85,0	85,0	85,0
	ΚΩΜΟΠΟΛΗ	9	9,0	9,0	94,0
	ΧΩΡΙΟ	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 15. Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α της «κλίμακας αντιλήψεων – στάσεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (ΚΑΣΕΣΕ) και των τεσσάρων παραγόντων της.

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha		Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Σ.Δ. ΚΑΣΕΣΕ	,920	,921	16
Σωματικές Δυσκολίες	,812	,780	4
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	,809	,814	4
Κοινωνικές Δυσκολίες	,727	,726	4
Προβλήματα Συμπεριφοράς	,777	,784	4

Πίνακας 16. Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α για την «κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας» (ΚΑΑ).

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,900	,905	12

Πίνακας 17α. Παραγοντική ανάλυση για τις δηλώσεις της κλίμακας στάσεων/αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Rotated Component Matrix ^a				
	Component			
	F1	F2	F3	F4
ΚΑΣΕΣΕ5	,847			
ΚΑΣΕΣΕ1	,842			
ΚΑΣΕΣΕ10	,800			
ΚΑΣΕΣΕ13	,727			
ΚΑΣΕΣΕ3		,879		
ΚΑΣΕΣΕ7		,856		
ΚΑΣΕΣΕ11		,807		
ΚΑΣΕΣΕ14		,776		
ΚΑΣΕΣΕ4			,820	
ΚΑΣΕΣΕ6			,650	
ΚΑΣΕΣΕ9			,600	
ΚΑΣΕΣΕ16			,590	
ΚΑΣΕΣΕ2				,509
ΚΑΣΕΣΕ8				,374
ΚΑΣΕΣΕ 12				,915
ΚΑΣΕΣΕ15				,860

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Πίνακας 17β. Παραγοντική ανάλυση για τις δηλώσεις της κλίμακας στάσεων/αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,671
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1397,061
	df	120
	Sig.	,000

Πίνακας 18. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ.

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
ΚΑΕΣΕ1	83	4,00	1,00	5,00	236,00	2,8434	1,16328
ΚΑΕΣΕ2	100	3,00	1,00	4,00	243,00	2,4300	,65528
ΚΑΕΣΕ3	100	3,00	1,00	4,00	213,00	2,1300	,70575
ΚΑΕΣΕ4	100	1,00	1,00	2,00	147,00	1,4700	,50161
ΚΑΕΣΕ5	83	4,00	1,00	5,00	202,00	2,4337	1,16024
ΚΑΕΣΕ6	100	4,00	1,00	5,00	212,00	2,1200	,93506
ΚΑΕΣΕ7	100	5,00	1,00	6,00	332,00	3,3200	1,55622
ΚΑΕΣΕ8	100	3,00	1,00	4,00	226,00	2,2600	,62957
ΚΑΕΣΕ9	100	3,00	1,00	4,00	212,00	2,1200	,81995
ΚΑΕΣΕ10	100	3,00	2,00	5,00	335,00	3,3500	1,04809
ΚΑΕΣΕ11	100	5,00	1,00	6,00	308,00	3,0800	1,41906
ΚΑΕΣΕ12	100	3,00	1,00	4,00	271,00	2,7100	,78232
ΚΑΕΣΕ13	100	5,00	1,00	6,00	306,00	3,0600	1,40576
ΚΑΕΣΕ14	100	4,00	1,00	5,00	285,00	2,8500	1,14040
ΚΑΕΣΕ15	100	3,00	1,00	4,00	235,00	2,3500	,67232
ΚΑΕΣΕ16	100	4,00	1,00	5,00	214,00	2,1400	,93225

Πίνακας 19. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών από το συνολικό δείκτη (ΣΔ) της ΚΑΣΕΣΕ καθώς και από τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας.

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
Σωματικές Δυσκολίες	100	3,25	1,00	4,25	284,50	2,8450	,99797
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	100	3,75	1,25	5,00	294,50	2,9450	,92767
Κοινωνικές Δυσκολίες	100	2,00	1,00	3,00	196,25	1,9625	,60550
Προβλήματα Συμπεριφοράς	100	2,50	1,25	3,75	243,75	2,4375	,53226
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	100	2,50	1,19	3,69	254,75	2,5475	,67625

Πίνακας 20. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση το φύλο.

Group Statistics					
	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωματικές Δυσκολίες	ΑΝΤΡΑΣ	28	3,1161	1,00573	,19006
	ΓΥΝΑΙΚΑ	72	2,7396	,98173	,11570
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΑΝΤΡΑΣ	28	2,9821	,85236	,16108
	ΓΥΝΑΙΚΑ	72	2,9306	,96069	,11322
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΑΝΤΡΑΣ	28	1,9821	,53976	,10200
	ΓΥΝΑΙΚΑ	72	1,9549	,63263	,07456
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΑΝΤΡΑΣ	28	2,5179	,50885	,09616
	ΓΥΝΑΙΚΑ	72	2,4063	,54132	,06379
ΣΔ αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη	ΑΝΤΡΑΣ	28	2,6496	,63564	,12012
	ΓΥΝΑΙΚΑ	72	2,5078	,69160	,08151

Πίνακας 21. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση το φύλο των συμμετεχόντων.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σωματικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	,104	,748	1,710	98	,090	,37649	,22013	-,06036	,81334
	Equal variances not assumed			1,692	48,200	,097	,37649	,22251	-,07085	,82383
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Equal variances assumed	,026	,873	,248	98	,804	,05159	,20760	-,36038	,46355
	Equal variances not assumed			,262	55,148	,794	,05159	,19689	-,34296	,44614
Κοινωνικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	3,593	,061	,201	98	,841	,02728	,13551	-,24164	,29621
	Equal variances not assumed			,216	57,332	,830	,02728	,12635	-,22569	,28025
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Equal variances assumed	,119	,731	,941	98	,349	,11161	,11861	-,12378	,34699
	Equal variances not assumed			,967	52,153	,338	,11161	,11540	-,11994	,34316
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Equal variances assumed	,416	,520	,941	98	,349	,14174	,15070	-,15732	,44080
	Equal variances not assumed			,976	53,289	,333	,14174	,14517	-,14939	,43287

Πίνακας 22. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση την ηλικία.

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Σωματικές Δυσκολίες	21-30	2	2,2500	,00000	,00000	2,2500	2,2500	2,25	2,25
	31-40	28	2,0446	,84998	,16063	1,7151	2,3742	1,00	3,50
	41-50	46	3,2011	,88916	,13110	2,9370	3,4651	1,25	4,25
	51- 60	24	3,1458	,85630	,17479	2,7843	3,5074	1,50	4,25
	Total	100	2,8450	,99797	,09980	2,6470	3,0430	1,00	4,25
Δυσκολίες Σχολικής Επίδοσης	21-30	2	3,0000	,00000	,00000	3,0000	3,0000	3,00	3,00
	31-40	28	2,1071	,65415	,12362	1,8535	2,3608	1,25	3,25
	41-50	46	3,2283	,86092	,12694	2,9726	3,4839	1,25	5,00
	51- 60	24	3,3750	,73721	,15048	3,0637	3,6863	2,00	4,75
	Total	100	2,9450	,92767	,09277	2,7609	3,1291	1,25	5,00
Κοινωνικές Δυσκολίες	21-30	2	1,5000	,00000	,00000	1,5000	1,5000	1,50	1,50
	31-40	28	1,4732	,49693	,09391	1,2805	1,6659	1,00	2,25
	41-50	46	2,1250	,52902	,07800	1,9679	2,2821	1,00	3,00
	51- 60	24	2,2604	,53405	,10901	2,0349	2,4859	1,25	2,75
	Total	100	1,9625	,60550	,06055	1,8424	2,0826	1,00	3,00
Δυσκολίες Συμπεριφοράς	21-30	2	2,0000	,00000	,00000	2,0000	2,0000	2,00	2,00
	31-40	28	1,9107	,38015	,07184	1,7633	2,0581	1,25	2,50
	41-50	46	2,5598	,39506	,05825	2,4425	2,6771	1,75	3,25
	51- 60	24	2,8542	,42296	,08634	2,6756	3,0328	2,00	3,75
	Total	100	2,4375	,53226	,05323	2,3319	2,5431	1,25	3,75
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	21-30	2	2,1875	,00000	,00000	2,1875	2,1875	2,19	2,19
	31-40	28	1,8839	,55817	,10548	1,6675	2,1004	1,19	2,81
	41-50	46	2,7785	,53760	,07926	2,6189	2,9382	1,31	3,63
	51- 60	24	2,9089	,49693	,10143	2,6990	3,1187	1,88	3,69
	Total	100	2,5475	,67625	,06763	2,4133	2,6817	1,19	3,69

Πίνακας 23. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Σωματικές Δυσκολίες	Between Groups	26,649	3	8,883	11,852	,000
	Within Groups	71,949	96	,749		
	Total	98,598	99			
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Between Groups	27,791	3	9,264	15,491	,000
	Within Groups	57,407	96	,598		
	Total	85,198	99			
Κοινωνικές Δυσκολίες	Between Groups	10,476	3	3,492	12,983	,000
	Within Groups	25,821	96	,269		
	Total	36,297	99			
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Between Groups	13,007	3	4,336	27,676	,000
	Within Groups	15,039	96	,157		
	Total	28,047	99			
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Between Groups	18,178	3	6,059	21,467	,000
	Within Groups	27,097	96	,282		
	Total	45,274	99			

Πίνακας 24. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Group Statistics					
	ΒΑΘΜΙΔΑ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωματικές Δυσκολίες	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	17	2,5294	,42281	,10255
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	83	2,9096	1,06895	,11733
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	17	2,9118	,56556	,13717
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	83	2,9518	,98808	,10846
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	17	1,7794	,52946	,12841
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	83	2,0000	,61610	,06763
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	17	2,2941	,32156	,07799
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	83	2,4669	,56278	,06177
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	17	2,3787	,40773	,09889
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	83	2,5821	,71594	,07858

Πίνακας 25. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σωματικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	16,413	,000	-1,439	98	,153	-,38023	,26425	-,90462	,14417
	Equal variances not assumed			-2,440	63,935	,017	-,38023	,15583	-,69154	-,06892
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Equal variances assumed	8,236	,005	-,161	98	,872	-,04004	,24819	-,53256	,45248
	Equal variances not assumed			-,229	39,265	,820	-,04004	,17486	-,39366	,31358
Κοινωνικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	,595	,442	-1,375	98	,172	-,22059	,16048	-,53905	,09787
	Equal variances not assumed			-1,520	25,719	,141	-,22059	,14513	-,51907	,07789
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Equal variances assumed	5,392	,022	-1,222	98	,225	-,17275	,14135	-,45324	,10774
	Equal variances not assumed			-1,736	39,351	,090	-,17275	,09949	-,37393	,02843
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Equal variances assumed	8,498	,004	-1,131	98	,261	-,20340	,17978	-,56016	,15336
	Equal variances not assumed			-1,610	39,514	,115	-,20340	,12631	-,45879	,05198

Πίνακας 26. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση την ειδικότητά τους.

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Σωματικές Δυσκολίες	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	77	3,0877	,91476	,10425	2,8800	3,2953	1,00	4,25
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	15	2,0333	,92999	,24012	1,5183	2,5483	1,00	4,25
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗ	8	2,0313	,67397	,23829	1,4678	2,5947	1,25	3,00
	Total	100	2,8450	,99797	,09980	2,6470	3,0430	1,00	4,25
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	77	3,1071	,90723	,10339	2,9012	3,3131	1,25	5,00
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	15	2,4333	,76454	,19740	2,0099	2,8567	1,25	4,00
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗ	8	2,3438	,89580	,31671	1,5948	3,0927	1,25	3,50
	Total	100	2,9450	,92767	,09277	2,7609	3,1291	1,25	5,00
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	77	2,0974	,58230	,06636	1,9652	2,2296	1,00	3,00
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	15	1,4500	,36839	,09512	1,2460	1,6540	1,00	2,00
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗ	8	1,6250	,58248	,20594	1,1380	2,1120	1,00	2,75
	Total	100	1,9625	,60550	,06055	1,8424	2,0826	1,00	3,00
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	77	2,5227	,51965	,05922	2,4048	2,6407	1,25	3,75
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	15	2,0000	,38960	,10059	1,7842	2,2158	1,25	2,75
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗ	8	2,4375	,53033	,18750	1,9941	2,8809	1,75	3,00
	Total	100	2,4375	,53226	,05323	2,3319	2,5431	1,25	3,75
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπεριληψη	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	77	2,7037	,62872	,07165	2,5610	2,8464	1,19	3,69
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	15	1,9792	,57703	,14899	1,6596	2,2987	1,19	3,19
	ΕΙΔ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗ	8	2,1094	,57452	,20313	1,6291	2,5897	1,31	2,94
	Total	100	2,5475	,67625	,06763	2,4133	2,6817	1,19	3,69

Πίνακας 27. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα των συμμετεχόντων.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Σωματικές Δυσκολίες	Between Groups	19,714	2	9,857	12,121	,000
	Within Groups	78,884	97	,813		
	Total	98,598	99			
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Between Groups	8,843	2	4,422	5,617	,005
	Within Groups	76,354	97	,787		
	Total	85,198	99			
Κοινωνικές Δυσκολίες	Between Groups	6,252	2	3,126	10,093	,000
	Within Groups	30,044	97	,310		
	Total	36,297	99			
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Between Groups	3,430	2	1,715	6,759	,002
	Within Groups	24,616	97	,254		
	Total	28,047	99			
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Between Groups	8,260	2	4,130	10,823	,000
	Within Groups	37,014	97	,382		
	Total	45,274	99			

Πίνακας 28. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/ στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Σωματικές Δυσκολίες	>10	2	2,1250	,17678	,12500	,5367	3,7133	2,00	2,25
	10-20	53	2,5755	1,01264	,13910	2,2964	2,8546	1,00	4,25
	21-30	31	3,0806	,89533	,16081	2,7522	3,4091	1,25	4,25
	31-40	14	3,4464	,85585	,22874	2,9523	3,9406	1,50	4,25
	Total	100	2,8450	,99797	,09980	2,6470	3,0430	1,00	4,25
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	>10	2	2,5000	,70711	,50000	-3,8531	8,8531	2,00	3,00
	10-20	53	2,6415	,95135	,13068	2,3793	2,9037	1,25	5,00
	21-30	31	3,1452	,75491	,13559	2,8683	3,4221	1,25	4,25
	31-40	14	3,7143	,66403	,17747	3,3309	4,0977	2,00	4,75
	Total	100	2,9450	,92767	,09277	2,7609	3,1291	1,25	5,00
Κοινωνικές Δυσκολίες	>10	2	1,5000	,00000	,00000	1,5000	1,5000	1,50	1,50
	10-20	53	1,8113	,66127	,09083	1,6291	1,9936	1,00	3,00
	21-30	31	2,1532	,49865	,08956	1,9703	2,3361	1,00	2,75
	31-40	14	2,1786	,45392	,12132	1,9165	2,4407	1,25	2,75
	Total	100	1,9625	,60550	,06055	1,8424	2,0826	1,00	3,00
Προβλήματα Συμπεριφοράς	>10	2	2,0000	,00000	,00000	2,0000	2,0000	2,00	2,00
	10-20	53	2,2217	,51576	,07085	2,0795	2,3639	1,25	3,25
	21-30	31	2,6048	,36386	,06535	2,4714	2,7383	1,75	3,25
	31-40	14	2,9464	,47209	,12617	2,6739	3,2190	2,00	3,75
	Total	100	2,4375	,53226	,05323	2,3319	2,5431	1,25	3,75
ΣΔ αντιλήψεων για τη συμπερίληψη	>10	2	2,0313	,22097	,15625	,0459	4,0166	1,88	2,19
	10-20	53	2,3125	,70199	,09643	2,1190	2,5060	1,19	3,63
	21-30	31	2,7460	,51965	,09333	2,5554	2,9366	1,31	3,31
	31-40	14	3,0714	,47841	,12786	2,7952	3,3477	1,94	3,69
	Total	100	2,5475	,67625	,06763	2,4133	2,6817	1,19	3,69

Πίνακας 29. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Σωματικές Δυσκολίες	Between Groups	11,672	3	3,891	4,297	,007
	Within Groups	86,925	96	,905		
	Total	98,598	99			
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Between Groups	14,805	3	4,935	6,730	,000
	Within Groups	70,393	96	,733		
	Total	85,198	99			
Κοινωνικές Δυσκολίες	Between Groups	3,420	3	1,140	3,329	,023
	Within Groups	32,876	96	,342		
	Total	36,297	99			
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Between Groups	7,345	3	2,448	11,354	,000
	Within Groups	20,702	96	,216		
	Total	28,047	99			
ΣΔ αντιλήψεων για τη συμπερίληψη	Between Groups	8,524	3	2,841	7,422	,000
	Within Groups	36,750	96	,383		
	Total	45,274	99			

Πίνακας 30α. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of B is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Γ is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Δ is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΔ is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 30β. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
		N	0	1-2	3-4	5-11
Σωματικές Δυσκολίες (Adj, Sig.)	0	23	-			
	1-2	32	,901	-		
	3-4	23	,000	,001	-	
	5-11	22	,000	,000	1,000	-
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης (Adj, Sig.)	0	23	-			
	1-2	32	1,000	-		
	3-4	23	,000	,003	-	
	5-11	22	,000	,001	1,000	-
Κοινωνικές Δυσκολίες (Adj, Sig.)	0	23	-			
	1-2	32	1,000	-		
	3-4	23	,000	,005	-	
	5-11	22	,000	,000	1,000	-
Προβλήματα Συμπεριφοράς (Adj, Sig.)	0	23				
	1-2	32	1,000			
	3-4	23	,064	,470		
	5-11	22	,001	,017	1,000	
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη (Adj, Sig.)	0	23	-			
	1-2	32	1,000	-		
	3-4	23	,000	,001	-	
	5-11	22	,000	,000	1,000	-
Total		100				

Πίνακας 31. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και στους τέσσερις παράγοντες της με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον.

Group Statistics					
	ΑΤΟΜΟ ΜΕ ΕΕΑ/Α ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωματικές Δυσκολίες	ΝΑΙ	6	3,0000	1,02470	,41833
	ΟΧΙ	94	2,8351	1,00104	,10325
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΝΑΙ	6	3,0417	1,52821	,62389
	ΟΧΙ	94	2,9388	,88876	,09167
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΝΑΙ	6	2,1250	,51841	,21164
	ΟΧΙ	94	1,9521	,61158	,06308
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΝΑΙ	6	2,3333	,20412	,08333
	ΟΧΙ	94	2,4441	,54644	,05636
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	ΝΑΙ	6	2,6250	,79254	,32355
	ΟΧΙ	94	2,5426	,67278	,06939

Πίνακας 32. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ/Α στο οικογενειακό περιβάλλον των συμμετεχόντων.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σωματικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	,001	,981	,391	98	,697	,16489	,42203	-,67261	1,00240
	Equal variances not assumed			,383	5,627	,716	,16489	,43088	-,90664	1,23642
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Equal variances assumed	7,527	,007	,262	98	,794	,10284	,39247	-,67601	,88168
	Equal variances not assumed			,163	5,218	,877	,10284	,63059	-1,49797	1,70364
Κοινωνικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	,306	,582	,676	98	,501	,17287	,25567	-,33449	,68023
	Equal variances not assumed			,783	5,925	,464	,17287	,22084	-,36916	,71491
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Equal variances assumed	4,026	,048	-,493	98	,623	-,11082	,22498	-,55729	,33566
	Equal variances not assumed			-1,102	10,502	,295	-,11082	,10060	-,33353	,11190

ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Equal variances assumed	,396	,531	,288	98	,774	,08245	,28608	-,48527	,65017
	Equal variances not assumed			,249	5,470	,812	,08245	,33091	-,74667	,91157

Πίνακας 33. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/ στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και στους τέσσερις παράγοντες της με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον.

Group Statistics					
	ΑΤΟΜΟ_ΕΕΑ_ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωματικές Δυσκολίες	ΝΑΙ	12	2,1250	1,10010	,31757
	ΟΧΙ	88	2,9432	,94817	,10108
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΝΑΙ	12	2,4583	1,34347	,38783
	ΟΧΙ	88	3,0114	,84496	,09007
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΝΑΙ	12	1,8542	,74968	,21642
	ΟΧΙ	88	1,9773	,58678	,06255
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΝΑΙ	12	2,5000	,51124	,14758
	ΟΧΙ	88	2,4290	,53733	,05728
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	ΝΑΙ	12	2,2344	,83391	,24073
	ΟΧΙ	88	2,5902	,64584	,06885

Πίνακας 34. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ/Α στο φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σωματικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	,002	,968	-2,751	98	,007	-,81818	,29739	-1,40835	-,22801
	Equal variances not assumed			-2,455	13,324	,029	-,81818	,33327	-1,53639	-,09997
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Equal variances assumed	4,476	,037	-1,965	98	,052	-,55303	,28143	-1,11153	,00547
	Equal variances not assumed			-1,389	12,214	,190	-,55303	,39815	-1,41884	,31278
Κοινωνικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	2,028	,158	-,659	98	,512	-,12311	,18687	-,49394	,24772
	Equal variances not assumed			-,546	12,903	,594	-,12311	,22527	-,61015	,36394
Δυσκολίες Συμπεριφοράς	Equal variances assumed	,000	,993	,432	98	,667	,07102	,16447	-,25536	,39741
	Equal variances not assumed			,449	14,522	,660	,07102	,15831	-,26737	,40942
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Equal variances assumed	,569	,453	-1,727	98	,087	-,35582	,20605	-,76472	,05308
	Equal variances not assumed			-1,421	12,862	,179	-,35582	,25038	-,89733	,18568

Πίνακας 35. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία.

Group Statistics					
	ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΑΤΟΜΟ ΜΕ ΕΕΑ/Α	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωματικές Δυσκολίες	ΝΑΙ	30	1,9250	,72857	,13302
	ΟΧΙ	70	3,2393	,82470	,09857
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΝΑΙ	30	2,2750	,69589	,12705
	ΟΧΙ	70	3,2321	,86741	,10367
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΝΑΙ	30	1,6083	,59337	,10833
	ΟΧΙ	70	2,1143	,54786	,06548
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΝΑΙ	30	2,2000	,52686	,09619
	ΟΧΙ	70	2,5393	,50475	,06033
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	ΝΑΙ	30	2,0021	,53802	,09823
	ΟΧΙ	70	2,7813	,59137	,07068

Πίνακας 36. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομο με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σωματικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	1,158	,284	-7,552	98	,000	-1,31429	,17402	-1,65963	-,96895
	Equal variances not assumed			-7,938	61,766	,000	-1,31429	,16556	-1,64526	-,98331
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Equal variances assumed	,278	,599	-5,346	98	,000	-,95714	,17903	-1,31241	-,60187
	Equal variances not assumed			-5,837	67,837	,000	-,95714	,16398	-1,28438	-,62990
Κοινωνικές Δυσκολίες	Equal variances assumed	,206	,651	-4,128	98	,000	-,50595	,12258	-,74920	-,26270
	Equal variances not assumed			-3,997	51,190	,000	-,50595	,12659	-,76006	-,25184
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Equal variances assumed	,191	,663	-3,040	98	,003	-,33929	,11160	-,56074	-,11783
	Equal variances not assumed			-2,988	52,864	,004	-,33929	,11355	-,56704	-,11153
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Equal variances assumed	,171	,680	-6,198	98	,000	-,77917	,12572	-1,02864	-,52969
	Equal variances not assumed			-6,439	60,041	,000	-,77917	,12102	-1,02123	-,53710

Πίνακας 37. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντες της με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου στην ειδική αγωγή.

Descriptives									
ΓΝΩΣΗ ΝΟΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Σωματικές Δυσκολίες	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8	1,4375	,39528	,13975	1,1070	1,7680	1,00	2,00
	ΚΑΛΑ	20	1,9500	,63141	,14119	1,6545	2,2455	1,00	2,75
	ΜΕΤΡΙΑ	29	3,0086	,64601	,11996	2,7629	3,2544	2,00	4,25
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	34	3,2574	,89925	,15422	2,9436	3,5711	1,25	4,25
	ΚΑΘΟΛΟΥ	9	4,0000	,37500	,12500	3,7117	4,2883	3,25	4,25
	Total	100	2,8450	,99797	,09980	2,6470	3,0430	1,00	4,25
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8	1,8750	,87627	,30981	1,1424	2,6076	1,25	3,25
	ΚΑΛΑ	20	2,2375	,52862	,11820	1,9901	2,4849	1,50	3,00
	ΜΕΤΡΙΑ	29	3,0431	,52640	,09775	2,8429	3,2433	2,00	4,00
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	34	3,1618	,88737	,15218	2,8521	3,4714	1,50	5,00
	ΚΑΘΟΛΟΥ	9	4,3333	,54486	,18162	3,9145	4,7522	3,75	5,00
	Total	100	2,9450	,92767	,09277	2,7609	3,1291	1,25	5,00
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8	1,1875	,22160	,07835	1,0022	1,3728	1,00	1,50
	ΚΑΛΑ	20	1,6000	,43980	,09834	1,3942	1,8058	1,00	2,25
	ΜΕΤΡΙΑ	29	2,2069	,57503	,10678	1,9882	2,4256	1,25	3,00
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	34	2,0221	,58182	,09978	1,8191	2,2251	1,00	3,00
	ΚΑΘΟΛΟΥ	9	2,4444	,24296	,08099	2,2577	2,6312	2,25	2,75
	Total	100	1,9625	,60550	,06055	1,8424	2,0826	1,00	3,00
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8	2,2500	,42258	,14940	1,8967	2,6033	1,75	2,75
	ΚΑΛΑ	20	2,0875	,51475	,11510	1,8466	2,3284	1,25	3,00
	ΜΕΤΡΙΑ	29	2,5690	,38900	,07224	2,4210	2,7169	2,00	3,25
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	34	2,4044	,51865	,08895	2,2234	2,5854	1,50	3,25
	ΚΑΘΟΛΟΥ	9	3,0833	,45069	,15023	2,7369	3,4298	2,50	3,75
	Total	100	2,4375	,53226	,05323	2,3319	2,5431	1,25	3,75
ΣΔ αντιλήψεων για τη συμπερίληψη	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8	1,6875	,41188	,14562	1,3432	2,0318	1,31	2,19
	ΚΑΛΑ	20	1,9688	,45047	,10073	1,7579	2,1796	1,19	2,50
	ΜΕΤΡΙΑ	29	2,7069	,40266	,07477	2,5537	2,8601	1,88	3,19
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	34	2,7114	,64145	,11001	2,4876	2,9352	1,31	3,63
	ΚΑΘΟΛΟΥ	9	3,4653	,18251	,06084	3,3250	3,6056	3,31	3,69
	Total	100	2,5475	,67625	,06763	2,4133	2,6817	1,19	3,69

Πίνακας 38. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου στην ειδική αγωγή.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Σωματικές Δυσκολίες	Between Groups	50,433	4	12,608	24,868	,000
	Within Groups	48,165	95	,507		
	Total	98,598	99			
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Between Groups	38,394	4	9,599	19,483	,000
	Within Groups	46,803	95	,493		
	Total	85,198	99			
Κοινωνικές Δυσκολίες	Between Groups	11,376	4	2,844	10,842	,000
	Within Groups	24,921	95	,262		
	Total	36,297	99			
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Between Groups	7,024	4	1,756	7,935	,000
	Within Groups	21,023	95	,221		
	Total	28,047	99			
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Between Groups	21,847	4	5,462	22,147	,000
	Within Groups	23,428	95	,247		
	Total	45,274	99			

Πίνακας 39. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την συμμετοχή τους σε σεμινάρια επιμόρφωσης για την ειδική αγωγή.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A is the same across categories of ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ_ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,012	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of B is the same across categories of ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ_ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,021	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Γ is the same across categories of ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ_ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,284	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Δ is the same across categories of ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ_ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,077	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΔ is the same across categories of ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ_ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,034	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 40. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/ στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την περιοχή/έδρα του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A is the same across categories of ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,395	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of B is the same across categories of ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,797	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Γ is the same across categories of ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,384	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Δ is the same across categories of ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,011	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΣΔ is the same across categories of ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,421	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 41. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις της ΚΑΣΕΣΕ και τους τέσσερις παράγοντές της με βάση τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων.

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Σωματικές Δυσκολίες	100	2,8450	,99797	1,00	4,25
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	100	2,9450	,92767	1,25	5,00
Κοινωνικές Δυσκολίες	100	1,9625	,60550	1,00	3,00
Προβλήματα Συμπεριφοράς	100	2,4375	,53226	1,25	3,75
ΣΔ αντιλήψεων εκπαιδευτικών για συμπερίληψη	100	2,5475	,67625	1,19	3,69
ΣΠΟΥΔΕΣ	100	1,1200	,32660	1,00	2,00

Ranks				
	ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Σωματικές Δυσκολίες	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΠΟ ΠΑΙ/ΚΟ ΤΜΗΜΑ / ΑΚΑΔΗΜΙΑ	88	51,36	4520,00
	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	12	44,17	530,00
	Total	100		
Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΠΟ ΠΑΙ/ΚΟ ΤΜΗΜΑ / ΑΚΑΔΗΜΙΑ	88	50,99	4487,50
	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	12	46,88	562,50
	Total	100		
Κοινωνικές Δυσκολίες	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΠΟ ΠΑΙ/ΚΟ ΤΜΗΜΑ / ΑΚΑΔΗΜΙΑ	88	51,42	4525,00
	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	12	43,75	525,00
	Total	100		
Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΠΟ ΠΑΙ/ΚΟ ΤΜΗΜΑ / ΑΚΑΔΗΜΙΑ	88	49,95	4396,00
	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	12	54,50	654,00
	Total	100		
ΣΔ αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΠΟ ΠΑΙ/ΚΟ ΤΜΗΜΑ / ΑΚΑΔΗΜΙΑ	88	51,14	4500,00
	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	12	45,83	550,00
	Total	100		

Πίνακας 42. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στον συνολικό δείκτη (ΣΔ) των αντιλήψεων/στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη καθώς και στους τέσσερις παράγοντες της ΚΑΣΕΣΕ με βάση τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων.

Test Statistics ^a					
	Σωματικές Δυσκολίες	Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης	Κοινωνικές Δυσκολίες	Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΣΔ αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη
Mann-Whitney U	452,000	484,500	447,000	480,000	472,000
Wilcoxon W	530,000	562,500	525,000	4396,000	550,000
Z	-,811	-,464	-,868	-,516	-,596
Asymp. Sig. (2-tailed)	,417	,642	,385	,606	,551

a. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Πίνακας 43. Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση για την κάθε δήλωση της κλίμακας αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας (ΚΑΑ) των εκπαιδευτικών.

Descriptive Statistics										
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ΚΑΑ1	100	2,00	1,00	3,00	1,9400	,73608	,095	,241	-1,129	,478
ΚΑΑ2	100	3,00	2,00	5,00	2,3200	,72307	2,700	,241	7,209	,478
ΚΑΑ3	100	4,00	1,00	5,00	2,4100	1,14676	,738	,241	,133	,478
ΚΑΑ4	100	2,00	1,00	3,00	2,1600	,70668	-,238	,241	-,961	,478
ΚΑΑ5	100	2,00	1,00	3,00	2,1700	,42770	,958	,241	1,022	,478
ΚΑΑ6	100	2,00	1,00	3,00	1,9200	,70611	,114	,241	-,963	,478
ΚΑΑ7	100	3,00	1,00	4,00	2,2400	,78005	-,060	,241	-,673	,478
ΚΑΑ8	100	2,00	1,00	3,00	2,2100	,59110	-,086	,241	-,359	,478
ΚΑΑ9	100	3,00	1,00	4,00	2,1700	,87681	,118	,241	-,905	,478
ΚΑΑ10	100	2,00	1,00	3,00	2,0900	,75338	-,151	,241	-1,210	,478
ΚΑΑ11	100	2,00	1,00	3,00	2,0200	,53144	,022	,241	,662	,478
ΚΑΑ12	100	4,00	1,00	5,00	2,7100	,95658	,191	,241	-,332	,478
Valid N (listwise)	100									

Πίνακας 44. Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση για τις πεποιθήσεις αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας (ΚΑΑ) των εκπαιδευτικών.

Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΗΤΑΣ	100	1,33	3,33	2,1967	,52937	,102	,241	-,953	,478
Valid N (listwise)	100								

Πίνακας 45. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο.

Group Statistics					
	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	ΑΝΤΡΑΣ	28	2,0417	,40919	,07733
	ΓΥΝΑΙΚΑ	72	2,2569	,56028	,06603

Πίνακας 46. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο των συμμετεχόντων.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	Equal variances assumed	3,745	,056	-1,848	98	,068	-,21528	,11649	-,44644	,01589
	Equal variances not assumed			-2,117	67,150	,038	-,21528	,10169	-,41823	-,01232

Πίνακας 47. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία.

Descriptives								
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
21-30	2	1,4167	,00000	,00000	1,4167	1,4167	1,42	1,42
31-40	28	2,0327	,41097	,07767	1,8734	2,1921	1,33	2,50
41-50	46	2,2373	,47693	,07032	2,0957	2,3789	1,42	3,17
51- 60	24	2,3750	,66394	,13553	2,0946	2,6554	1,42	3,33
Total	100	2,1967	,52937	,05294	2,0916	2,3017	1,33	3,33

Πίνακας 48. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων.

ANOVA					
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,809	3	,936	3,604	,016
Within Groups	24,935	96	,260		
Total	27,743	99			

Πίνακας 49. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Group Statistics					
	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	17	1,9167	,52291	,12682
	ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	83	2,2540	,51517	,05655

Πίνακας 50. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ	Equal variances assumed	,330	,567	-2,454	98	,016	-,33735	,13749	-,61018	-,06451
	AYTO-ΑΠΟΤ/ΤΑΣ not assumed			-2,429	22,818	,023	-,33735	,13886	-,62473	-,04997

Πίνακας 51. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα.

Descriptives								
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ – ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	77		
ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	15	1,9000	,46526	,12013	1,6423	2,1577	1,42	2,50
ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	8	2,1458	,52089	,18416	1,7104	2,5813	1,58	3,17
Total	100	2,1967	,52937	,05294	2,0916	2,3017	1,33	3,33

Πίνακας 52. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα των συμμετεχόντων.

ANOVA					
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	237,192	2	118,596	3,061	,051
Within Groups	3757,848	97	38,741		
Total	3995,040	99			

Πίνακας 53. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Descriptives								
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
>10	2	1,7500	,47140	,33333	-2,4854	5,9854	1,42	2,08
10-20	53	2,1132	,41348	,05680	1,9992	2,2272	1,33	2,75
21-30	31	2,3414	,63039	,11322	2,1102	2,5726	1,42	3,17
31-40	14	2,2560	,63504	,16972	1,8893	2,6226	1,50	3,33
Total	100	2,1967	,52937	,05294	2,0916	2,3017	1,33	3,33

Πίνακας 54. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

ANOVA					
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,467	3	,489	1,786	,155
Within Groups	26,277	96	,274		
Total	27,743	99			

Πίνακας 55α. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,006	Reject the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.				

Πίνακας 55β. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Each node shows the sample average rank of ΧΡΟΝΙΑ_ΣΕ_ΤΑΞΕΙΣ_ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
3-4-5-11	-,583	8,633	-,068	,946	1,000
3-4-1-2	16,768	7,913	2,119	,034	,205
3-4-0	24,696	8,536	2,893	,004	,023
5-11-1-2	16,185	8,017	2,019	,044	,261
5-11-0	24,113	8,633	2,793	,005	,031
1-2-0	7,928	7,913	1,002	,316	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 56. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή / και Αναπηρίες στο οικογενειακό περιβάλλον.

Group Statistics					
	ΑΤΟΜΟ_ΕΕΑ_ΣΕ_ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΝΑΙ	6	2,2778	,47629	,19444
	ΟΧΙ	94	2,1915	,53448	,05513

Πίνακας 57. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή /και Αναπηρίες στο οικογενειακό περιβάλλον.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤ/ΗΤΑΣ	Equal variances assumed	,805	,372	,385	98	,701	,08629	,22387	-,35798	,53055
	Equal variances not assumed			,427	5,834	,685	,08629	,20211	-,41168	,58426

Πίνακας 58. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή / και Αναπηρίες στο φιλικό περιβάλλον.

Group Statistics					
	ΑΤΟΜΟ_ΕΕΑ_ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ	ΝΑΙ	12	2,2986	,39800	,11489
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤ/ΗΤΑΣ	ΟΧΙ	88	2,1828	,54519	,05812

Πίνακας 59. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ ή /και Αναπηρίες στο φιλικό περιβάλλον.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	Equal variances assumed	4,654	,033	,709	98	,480	,11585	,16331	-,20824	,43994
	Equal variances not assumed			,900	17,207	,381	,11585	,12876	-,15556	,38725

Πίνακας 60. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία.

Group Statistics					
	ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ_ΔΙΑ_ΕΜΠΕΙΡΙΑ_ΕΕΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	ΝΑΙ	30	2,1000	,46238	,08442
	ΟΧΙ	70	2,2381	,55355	,06616

Πίνακας 61. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρία.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ	Equal variances assumed	2,422	,123	-1,198	98	,234	-,13810	,11527	-,36684	,09065
	ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤ/ΤΑΣ			-1,288	65,225	,202	-,13810	,10726	-,35229	,07610

Πίνακας 62. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή.

Descriptives								
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8	1,8125	,29798	,10535	1,5634	2,0616	1,50	2,17
ΚΑΛΑ	20	2,0208	,44085	,09858	1,8145	2,2272	1,42	2,50
ΜΕΤΡΙΑ	29	2,2989	,57972	,10765	2,0783	2,5194	1,42	3,17
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	34	2,2059	,47462	,08140	2,0403	2,3715	1,33	2,83
ΚΑΘΟΛΟΥ	9	2,5648	,63844	,21281	2,0741	3,0556	1,75	3,33
Total	100	2,1967	,52937	,05294	2,0916	2,3017	1,33	3,33

Πίνακας 63. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη γνώση του νομικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή.

ANOVA					
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,325	4	,831	3,233	,016
Within Groups	24,419	95	,257		
Total	27,743	99			

Πίνακας 64. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την Ειδική Αγωγή.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ is the same across categories of ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ_ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,335	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 65. Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την περιοχή/ έδρα του σχολείου.

Ranks			
	ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Mean Rank
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	ΜΕΓΑΛΗ ΠΟΛΗ	85	52,09
	ΚΩΜΟΠΟΛΗ	9	33,67
	ΧΩΡΙΟ	6	53,17
	Total	100	

Πίνακας 66. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση την περιοχή/ έδρα του σχολείου.

Test Statistics ^{a,b}	
	ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ
Chi-Square	3,352
df	2
Asymp. Sig.	,187

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΠΕΡΙΟΧΗ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Πίνακας 67. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τον αριθμό των τίτλων σπουδών τους.

Test Statistics ^a	
	ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ
Mann-Whitney U	422,500
Wilcoxon W	500,500
Z	-1,122
Asymp. Sig. (2-tailed)	,262

a. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Πίνακας 68. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων/στάσεών τους για τη συμπερίληψη, καθώς και των τεσσάρων παραγόντων της ΚΑΣΕΣΕ.

Correlations							
		Σωματικές Δυσκολίες	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Κοινωνικές Δυσκολίες	Προβλήματα Συμπεριφοράς	ΣΔ αντιλήψεων για τη συμπερίληψη	ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ
Σωματικές Δυσκολίες	Pearson Correlation	1	,863**	,701**	,573**	,935**	,377**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Pearson Correlation	,863**	1	,674**	,634**	,937**	,486**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
Κοινωνικές Δυσκολίες	Pearson Correlation	,701**	,674**	1	,580**	,828**	,680**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
Προβλήματα Συμπεριφοράς	Pearson Correlation	,573**	,634**	,580**	1	,756**	,358**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
ΣΔ αντιλήψεων για την συμπερίληψη	Pearson Correlation	,935**	,937**	,828**	,756**	1	,528**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	Pearson Correlation	,377**	,486**	,680**	,358**	,528**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100

Πίνακας 69α. Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/στάσεών τους περί συμπερίληψης μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες.

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,680 ^a	,462	,457	,44636

a. Predictors: (Constant), ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Πίνακας 69β. Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/ στάσεων τους περί συμπερίληψης μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες.

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16,772	1	16,772	84,179	,000 ^b
	Residual	19,525	98	,199		
	Total	36,297	99			

a. Dependent Variable: Κοινωνικές Δυσκολίες

b. Predictors: (Constant), ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ

Πίνακας 69γ. Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/στάσεων τους περί συμπερίληψης μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,255	,191		1,330	,187
	ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	,065	,007	,680	9,175	,000

a. Dependent Variable: Κοινωνικές Δυσκολίες

Πίνακας 70α. Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/στάσεων τους περί συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρίες.

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,528 ^a	,279	,272	,57712

a. Predictors: (Constant), ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Πίνακας 70β. Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/στάσεων τους περί συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρίες.

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,634	1	12,634	37,934	,000 ^b
	Residual	32,640	98	,333		
	Total	45,274	99			

a. Dependent Variable: ΣΔ αντιλήψεων για τη συμπερίληψη

b. Predictors: (Constant), ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ

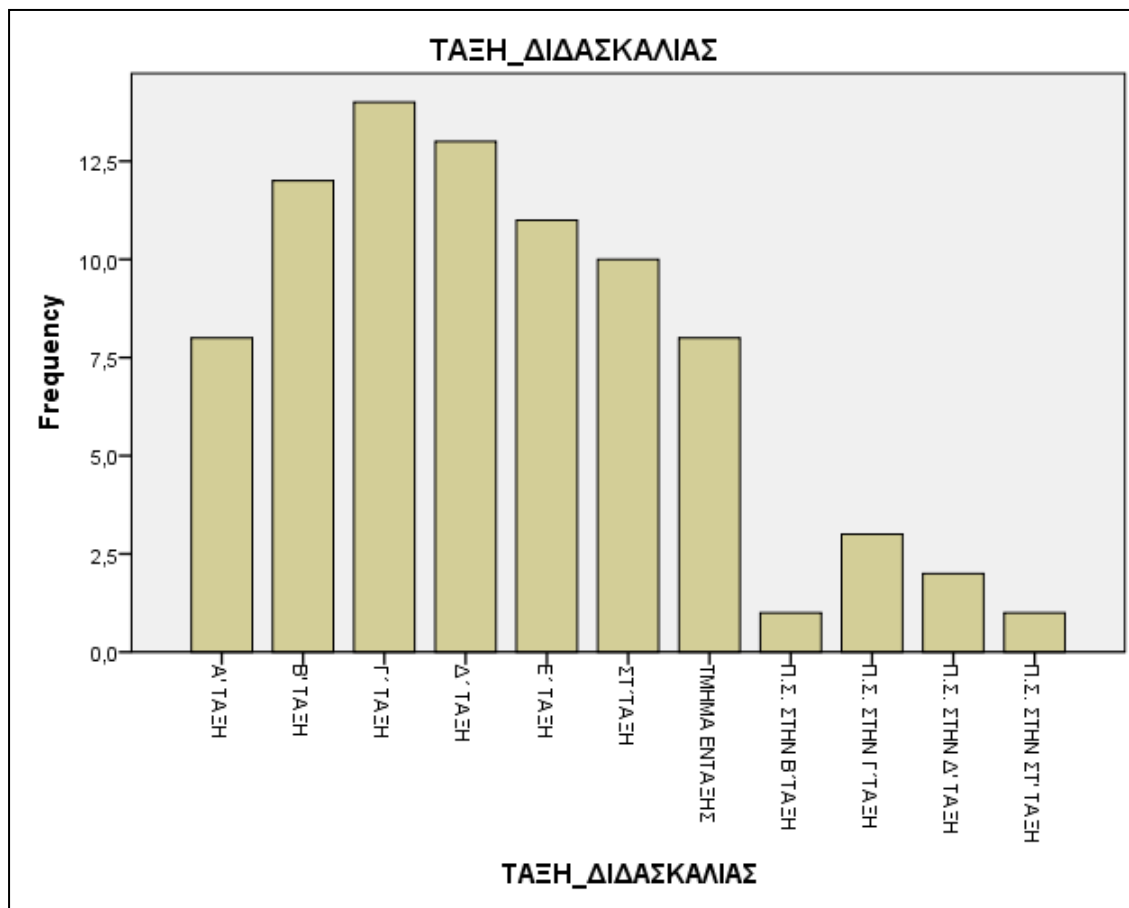
Πίνακας 70γ. Έλεγχος για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού δείκτη των αντιλήψεων/στάσεων τους περί συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ ή/ και Αναπηρίες.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,065	,248		4,303	,000
	ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤ/ΤΑΣ	,056	,009	,528	6,159	,000

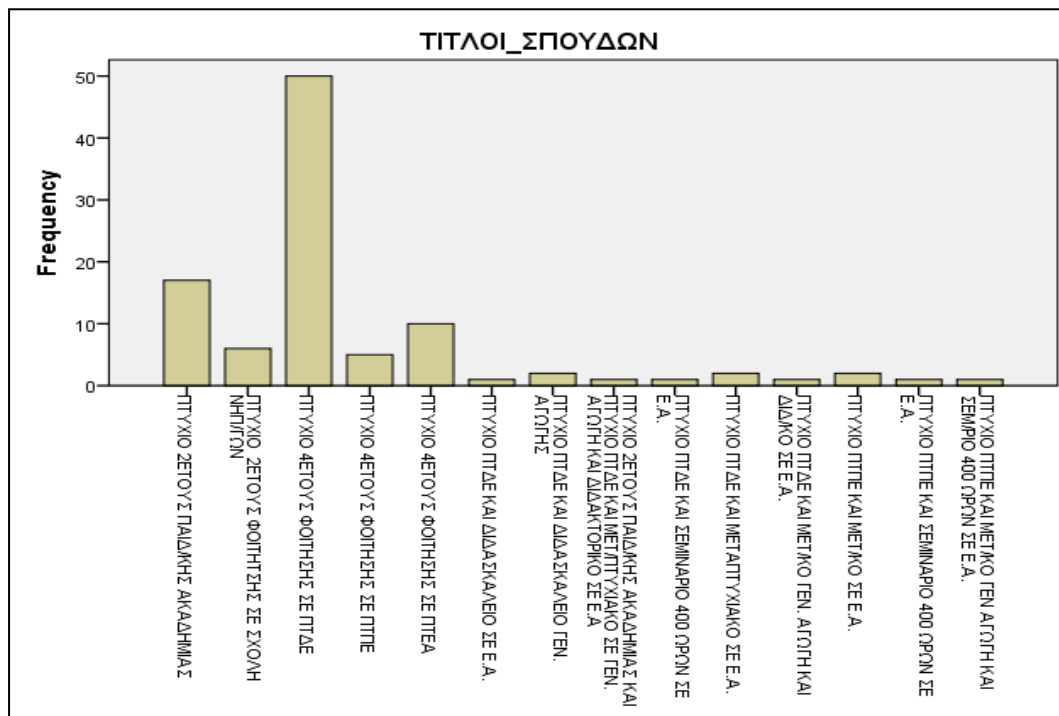
a. Dependent Variable: ΣΔ αντιλήψεων για τη συμπερίληψη

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

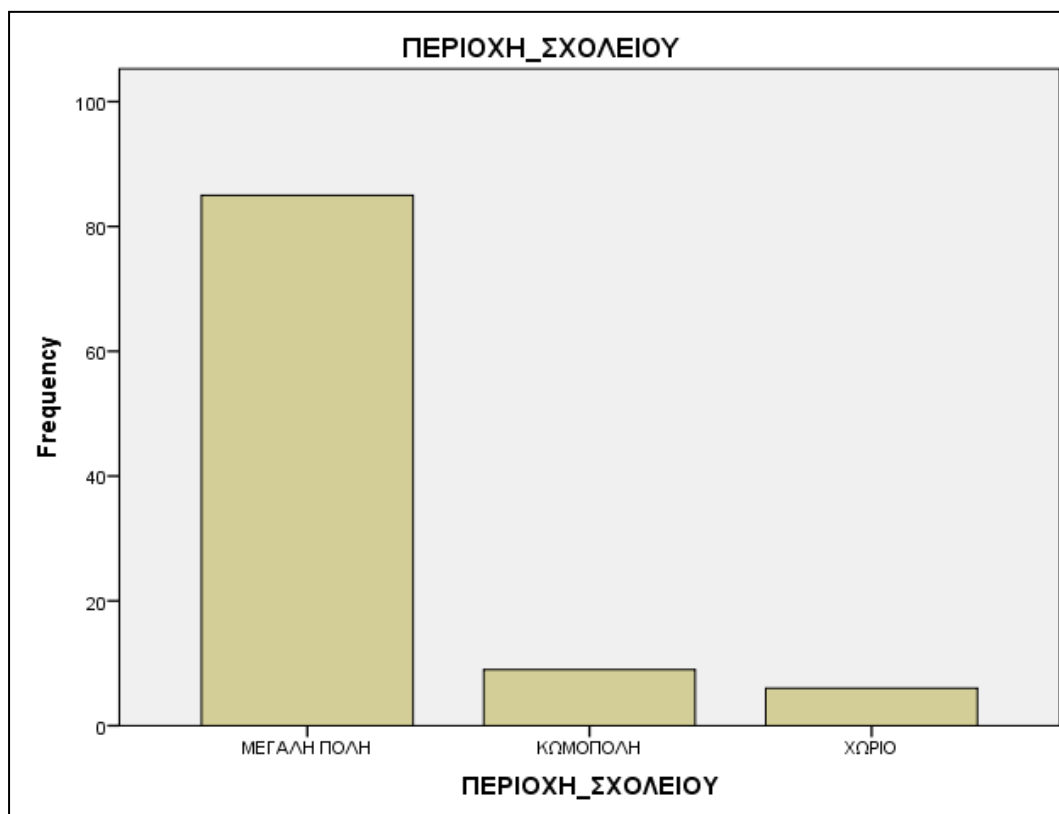
Γράφημα 1. Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την τάξη διδασκαλίας.



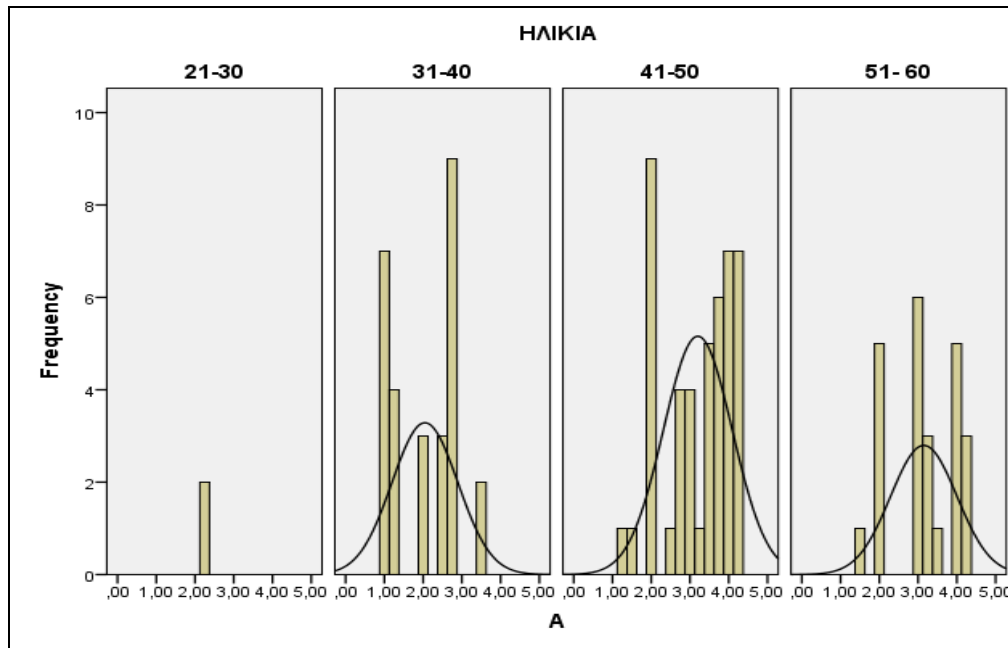
Γράφημα 2. Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τους τίτλους σπουδών.



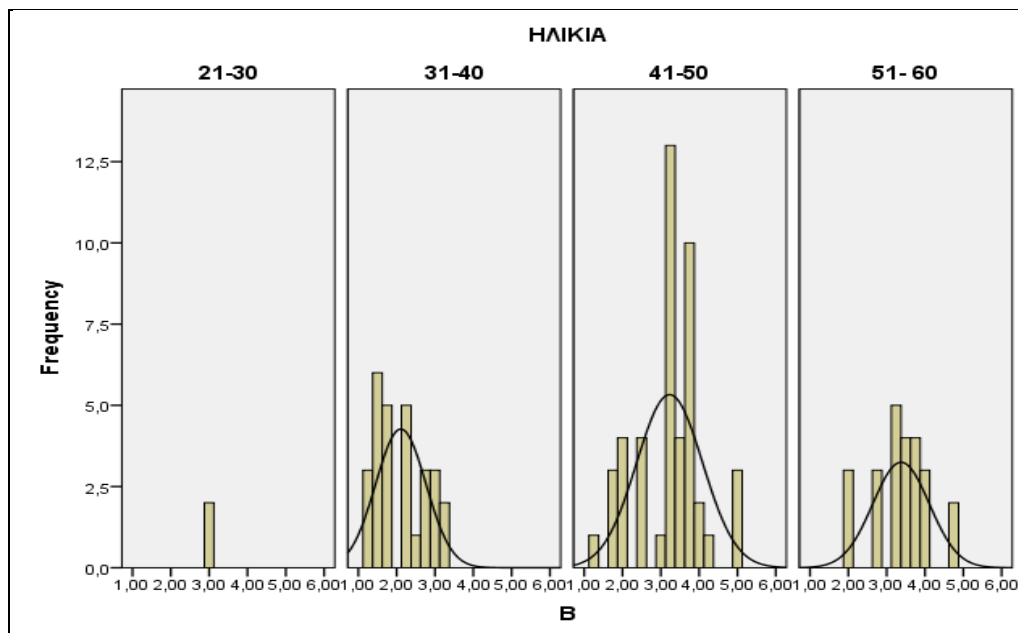
Γράφημα 3. Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την έδρα – τοποθεσία του σχολείου διδασκαλίας



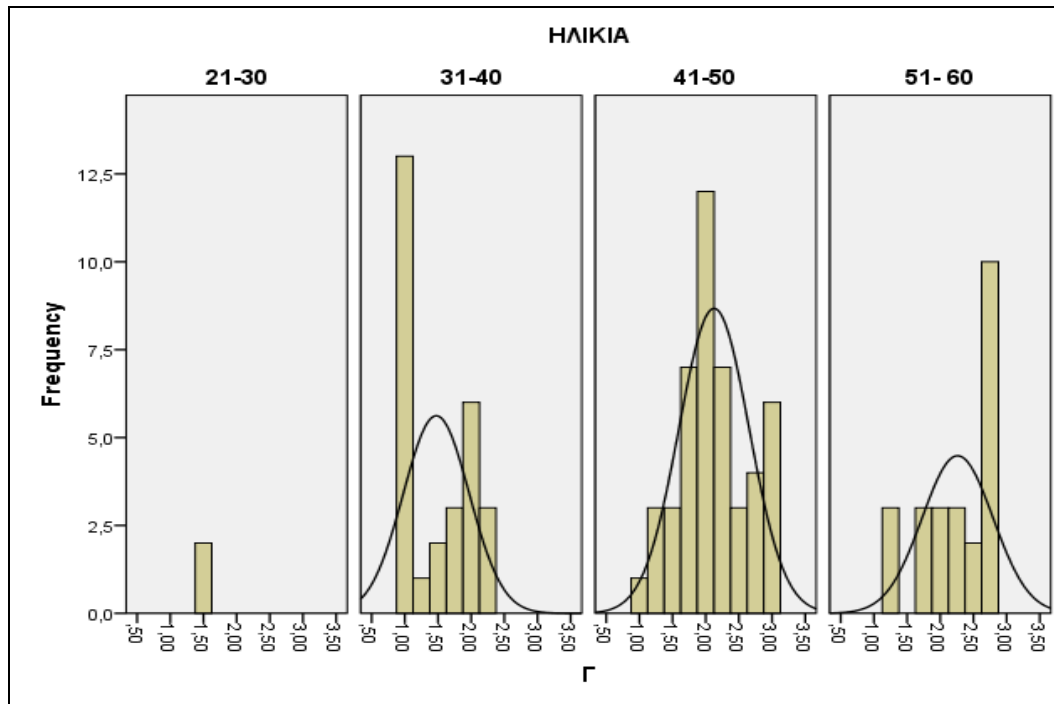
Γράφημα 4. Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν.



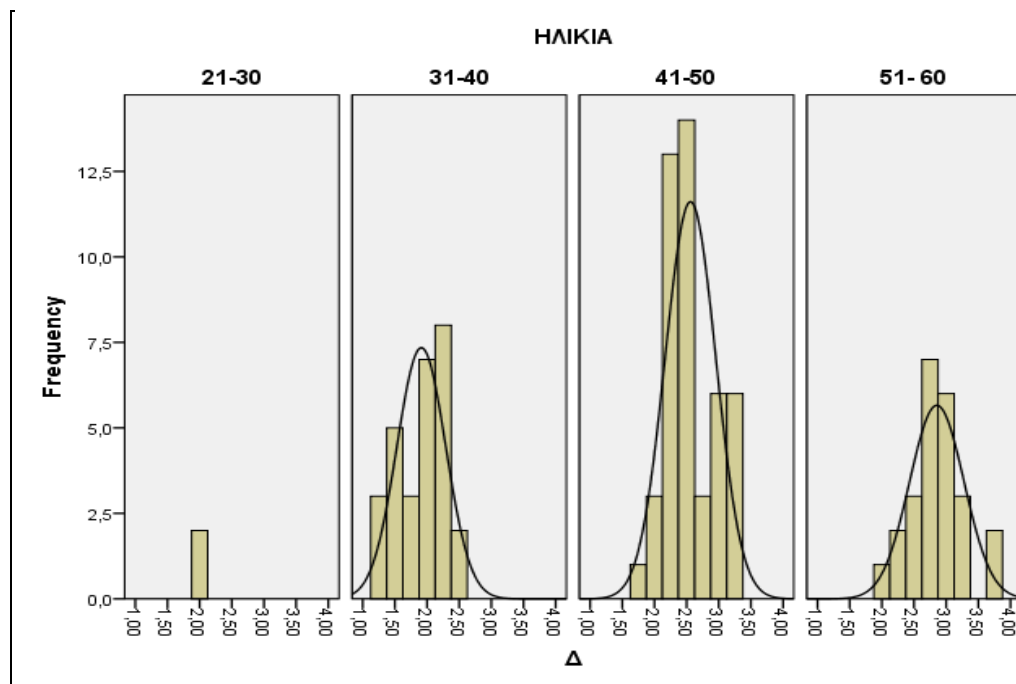
Γράφημα 5. Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν.



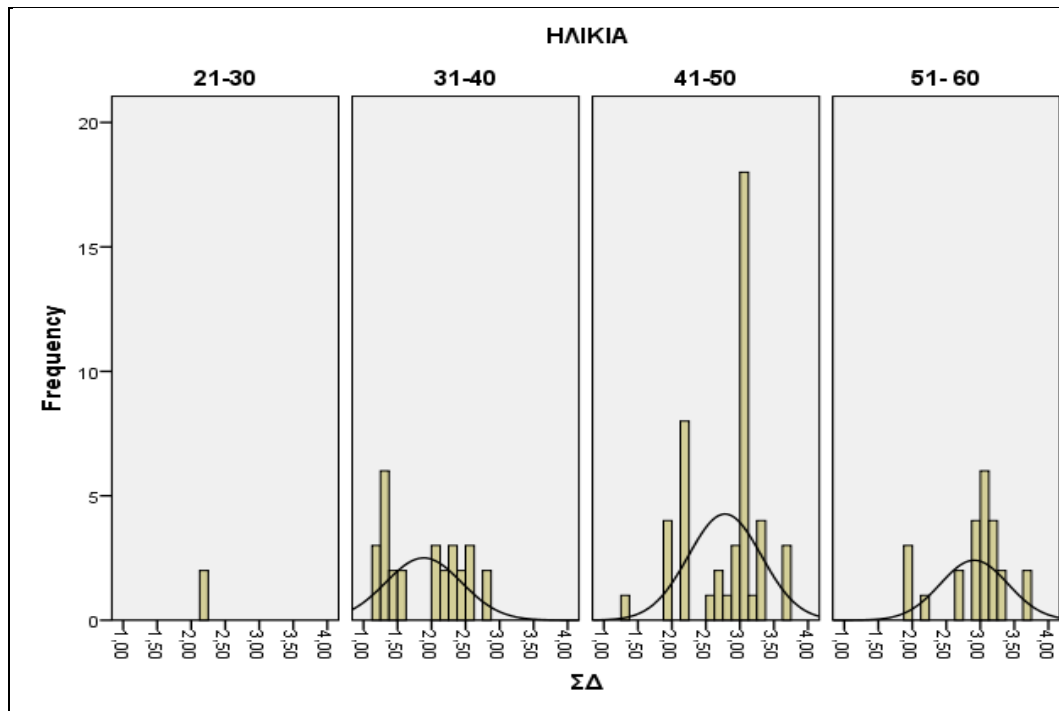
Γράφημα 6. Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Κοινωνικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν.



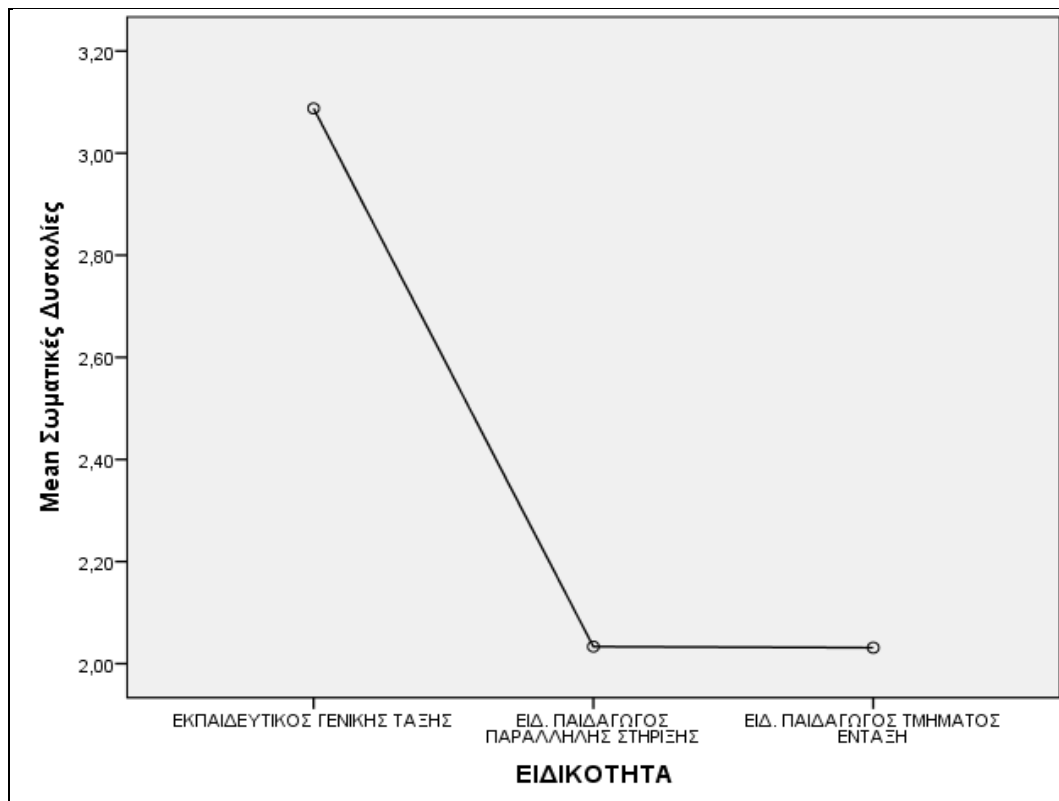
Γράφημα 7. Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν.



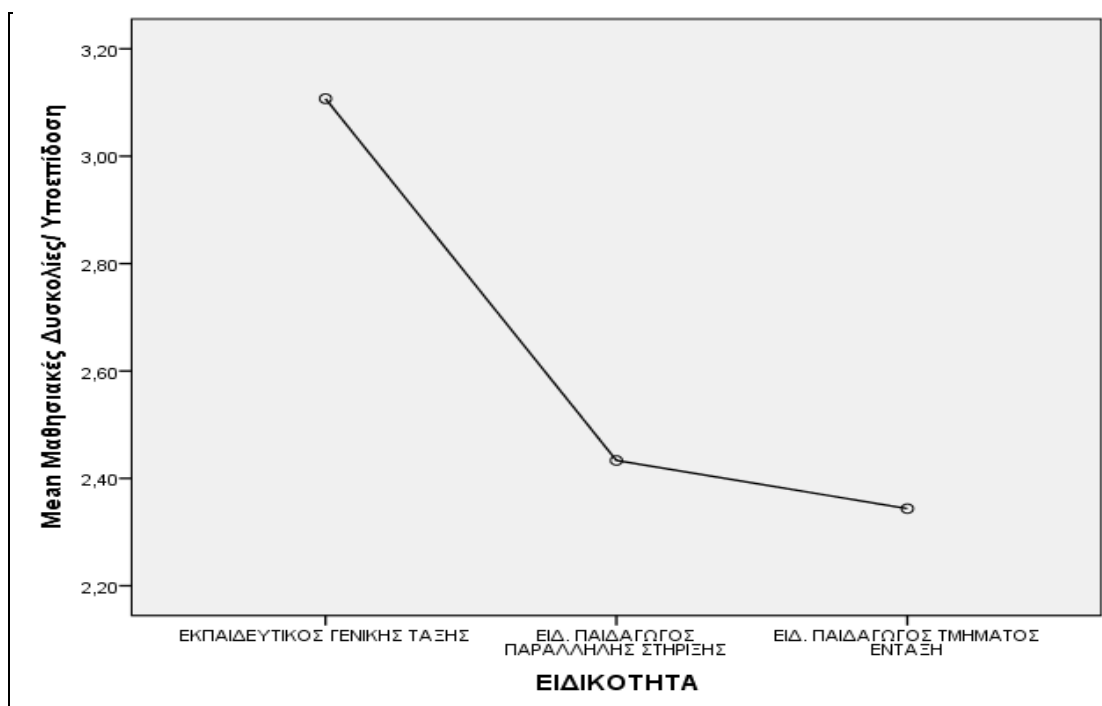
Γράφημα 8. Αντιλήψεις/Στάσεις των συμμετεχόντων για τον συνολικό δείκτη της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν.



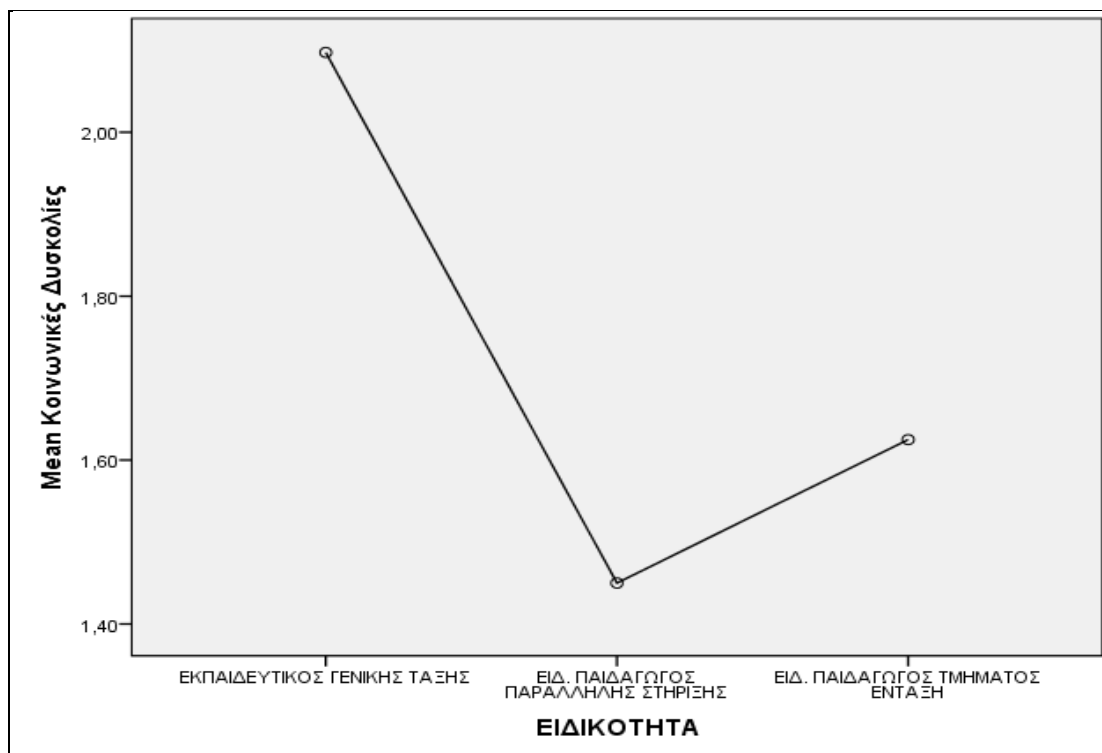
Γράφημα 9. Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα.



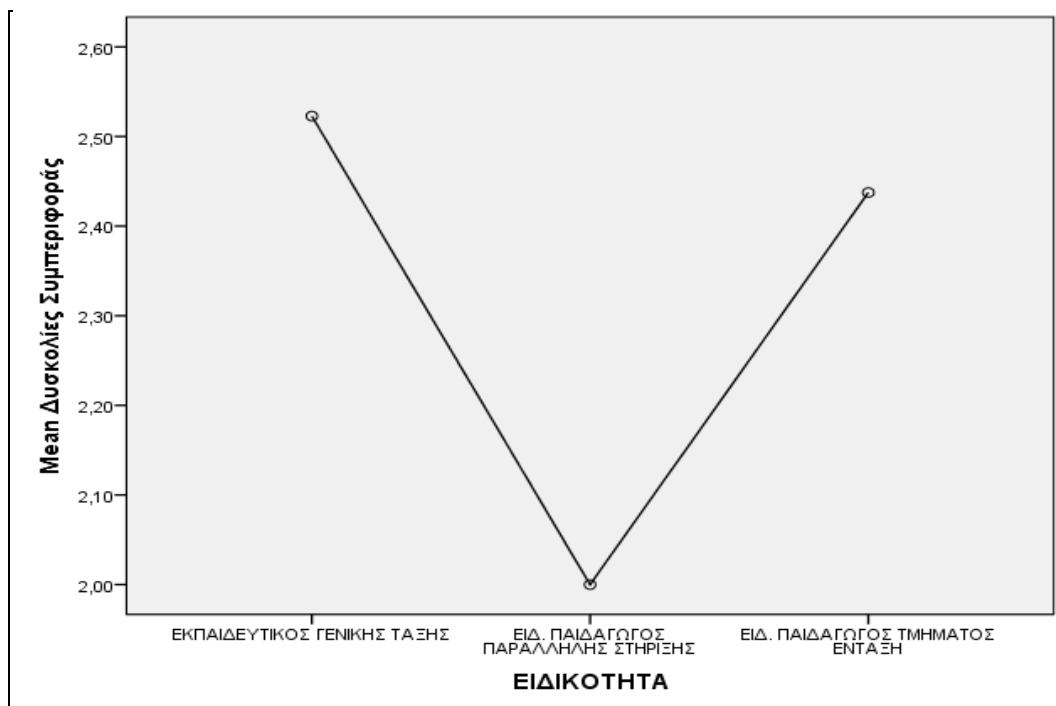
Γράφημα 10. Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Σχολικής Επίδοσης» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα.



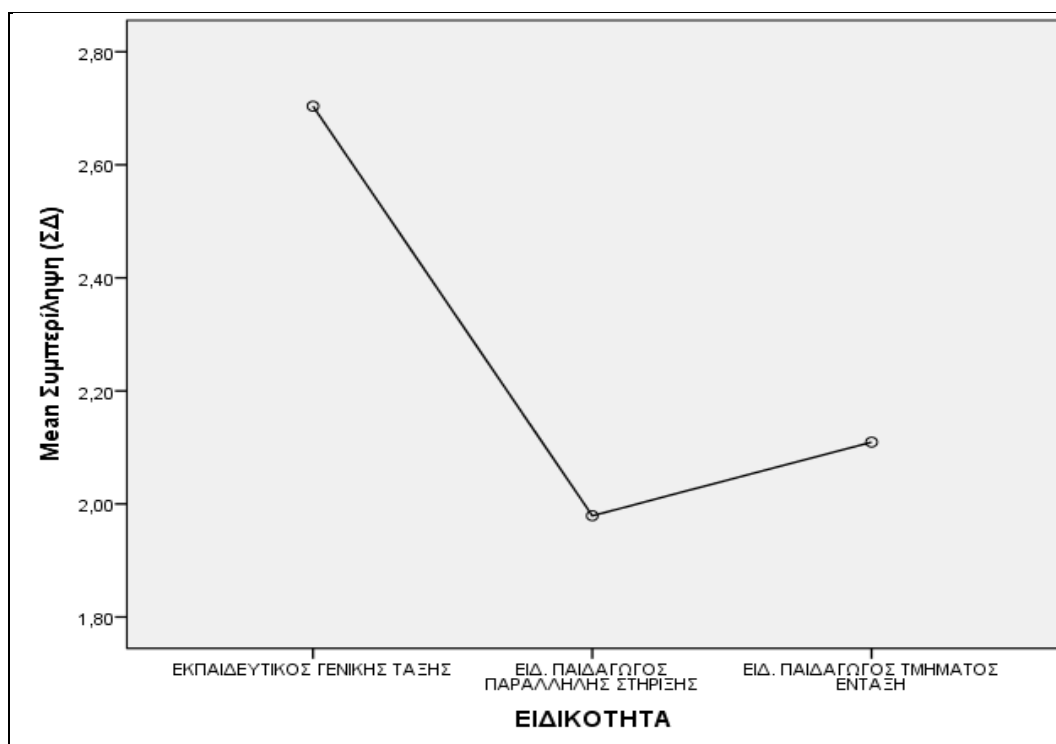
Γράφημα 11. Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Σωματικές Δυσκολίες» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα.



Γράφημα 12. Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα.



Γράφημα 13. Μέση τιμή των αντιλήψεων/στάσεων των συμμετεχόντων για τον ΣΔ για την συμπερίληψη της ΚΑΣΕΣΕ με βάση την ειδικότητα.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Πανεπιστημιούπολη – 45110 Ιωάννινα

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην «Προσχολική Εκπαίδευση» στην κατεύθυνση «Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διεξάγω μία έρευνα με θέμα **«Αντιλήψεις - Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α) στο γενικό σχολείο: Σε τι βαθμό οι απόψεις τους επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας;»**. Για τον λόγο αυτό, θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στις εκτιμήσεις σας για το μοντέλο της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», καθώς και στο πόσο αυτό-αποτελεσματικό αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό σας ρόλο. Στο δεύτερο μέρος, σας ζητείτε να καταγράψετε τα δημογραφικά σας στοιχεία.

Σας ενημερώνω ότι δεν υπάρχουν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τον τρόπο που ορίζεται κάθε φορά. Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιούνται αμιγώς για ερευνητικούς – επιστημονικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Ρήγα Πηνελόπη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄

Η παρούσα κλίμακα αφορά στη «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ως μια μέθοδο για την τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» αναφέρεται στην ένταξη και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο γενικό νηπιαγωγείο, υπό την ευθύνη του εκπαιδευτικού της κανονικής-γενικής τάξης, ο οποίος υποστηρίζεται από ειδικούς (ειδικό παιδαγωγό, ειδικούς ψυχικής και σωματικής υγείας).

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό της απάντησης που υποδεικνύει την δική σας οπτική και αντίδραση απέναντι στην κάθε πρόταση, σύμφωνα με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας. Παρακαλώ, απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Σχεδόν Συμφωνώ	Σχεδόν Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (σωματική βία), απέναντι στους συνομηλίκους τους θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
2. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να μετακινούνται χωρίς τη βοήθεια των άλλων, θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
3. Μαθητές με εσωστρεφές και ντροπαλό χαρακτήρα, θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
4. Μαθητές που εκφράζονται με προφορικό λόγο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη κατανόηση θα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6

5. Μαθητές, με αναπηρία όρασης, θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
6. Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (λεκτική βία) απέναντι στους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
7. Μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους, θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
8. Μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
9. Μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος ή σύμβολα επικοινωνίας θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
10. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
11. Μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα σε καθημερινή βάση, το οποίο καθίσταται λειτουργικό για την εκμάθηση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
12. Μαθητές με προβλήματα ακοής θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
13. Μαθητές οι οποίοι δεν ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες συμπεριφοράς θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6
14. Μαθητές, οι οποίοι απουσιάζουν συχνά από το σχολείο θα πρέπει να βρίσκονται στο κανονικό νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5	6

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στις πεποιθήσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την ικανότητά του να ανταποκρίνεται σε διάφορες καταστάσεις που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό του έργο.

Παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας απέναντι στην κάθε πρόταση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην δική σας αντίδραση.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Σχεδόν Συμφωνώ	Σχεδόν Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Είμαι ικανός να ξεπερνάω τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επίτευξη των διδακτικών μου στόχων.	1	2	3	4	5	6
2. Το εκπαιδευτικό μου έργο αναγνωρίζεται και εκτιμάται θετικά από τους γονείς.	1	2	3	4	5	6
3. Μπορώ να αξιοποιώ με ωφέλιμο τρόπο τις νέες τεχνολογίες (τεχνολογικός εξοπλισμός σχολείου ή πρόσθετος τεχνολογικός εξοπλισμός δικής μου πρωτοβουλίας) στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5	6
4. Είμαι ικανός να διαχειρίζομαι και να επιλύω αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και τις άσχημες συμπεριφορές (λεκτική/σωματική βία, καταστροφή σχολικού εξοπλισμού/κτιρίου) στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
5. Το εκπαιδευτικό μου έργο αναγνωρίζεται και εκτιμάται θετικά από τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6
6. Έχω τον τρόπο να κάνω τους μαθητές μου να σέβονται τους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης.	1	2	3	4	5	6
7. Είμαι ικανός να εμπλέκω ακόμα και τους πιο απρόθυμους και δύσκολους μαθητές στις δραστηριότητες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
8. Είμαι ικανός να κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση όλων των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5	6

9. Είμαι ικανός να οργανώνω και να ολοκληρώνω τη δουλειά μου ακόμα κι όταν έρχομαι αντιμέτωπος με απρόσμενα ή απαιτητικά έργα.	1	2	3	4	5	6
10. Είμαι ικανός να αντιμετωπίζω με αποτελεσματικό τρόπο τις προβληματικές συμπεριφορές (προκλητική συμπεριφορά) των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	6
11. Είμαι ικανός να κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση του προϊστάμενού μου.	1	2	3	4	5	6
12. Γνωρίζω με ποιόν τρόπο θα αντιμετωπίσω τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, όταν εισέρχονται στο σχολικό σύστημα.	1	2	3	4	5	6

ΕΝΟΤΗΤΑ Β'

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 21-30 31-40 41-50 51-60 61 και άνω
3. Σημειώστε την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκετε:
Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο
4. Ποιά είναι η ειδικότητά σας;
 - Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης
 - Ειδικός Παιδαγωγός Παράλληλης Στήριξης
 - Ειδικός Παιδαγωγός Τμήματος ένταξης
 - ΆλλοΠαρακαλώ, προσδιορίστε: _____
5. Παρακαλώ, σημειώστε τον τίτλο ή τους τίτλους σπουδών που κατέχετε (η επιλογή σας μπορεί να είναι περισσότερες από μία)
 - Πτυχίο διετούς φοίτησης σε σχολή νηπιαγωγών
 - Πτυχίο τετραετούς φοίτησης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης
 - Πτυχίο τετραετούς φοίτησης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
 - Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Γενική Αγωγή
 - Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
 - Διδακτορικό Δίπλωμα στη Γενική Αγωγή
 - Διδακτορικό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
 - Επιμορφωτικό Σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή
 - Πτυχίο άλλης- δεύτερης σχολής σε ΠανεπιστήμιοΠαρακαλώ, προσδιορίστε: _____
 - ΆλλοΠαρακαλώ, προσδιορίστε: _____
6. Το νηπιαγωγείο στο οποίο διδάσκετε βρίσκετε σε:
Μεγάλη πόλη Κωμόπολη Χωριό
7. Σε ποιό/-ά νηπιαγωγείο/-α διδάσκετε το τρέχον σχολικό έτος;

8. Ποιά τάξη διδάσκετε το τρέχον σχολικό έτος (νήπια/ προνήπια); _____

-
9. Πόσα χρόνια συνολικά διδάσκετε στην εκπαίδευση; _____ χρόνια.
10. Πόσα χρόνια συνολικά διδάσκετε σε τάξεις συνδιδασκαλίας; _____ χρόνια.
11. Πόσα χρόνια συνολικά διδάσκετε σε τμήματα ένταξης; _____ χρόνια.
12. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών μου στην τάξη είναι _____ (γράψτε αριθμό).
13. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών μου στο τμήμα ένταξης είναι _____ (γράψτε αριθμό).
14. Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητή/ές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες .
15. Υπάρχει στο οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες; Ναι Όχι
16. Υπάρχει στο φιλικό σας περιβάλλον άτομο με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες; Ναι Όχι
17. Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή; Ναι Όχι
- α) Αν ναι, ποιος ήταν ο φορέας της διοργάνωσής του; _____
-
- β) Ποιό ήταν το ειδικό θέμα/αντικείμενο του σεμιναρίου; _____
-
18. Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες; Ναι Όχι
- α) Αν ναι, ποιό/-ά το/τα είδος/-η των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή της αναπηρίας των μαθητών που διδάξατε; _____
-
19. Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση;
Πολύ καλά Καλά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου
20. Γνωρίζετε τον σκοπό και την λειτουργία των ΚΕΔΔΥ (επερχόμενων ΚΕΣΥ);
Πολύ καλά Καλά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Πανεπιστημιούπολη – 45110 Ιωάννινα

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην «Προσχολική Εκπαίδευση» στην κατεύθυνση «Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διεξάγω μία έρευνα με θέμα **«Αντιλήψεις – Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α) στο γενικό σχολείο: Σε τι βαθμό οι απόψεις τους επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας;»**. Για τον λόγο αυτό, θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στις εκτιμήσεις σας για το μοντέλο της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», καθώς και στο πόσο αυτό-αποτελεσματικό αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό σας ρόλο. Στο δεύτερο μέρος, σας ζητείτε να καταγράψετε τα δημογραφικά σας στοιχεία.

Σας ενημερώνω ότι δεν υπάρχουν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τον τρόπο που ορίζεται κάθε φορά. Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιούνται αμιγώς για ερευνητικούς – επιστημονικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Ρήγα Πηνελόπη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄

Η παρούσα κλίμακα αφορά στη «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ως μια μέθοδο για την τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» αναφέρεται στην ένταξη και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο γενικό σχολείο, υπό την ευθύνη του εκπαιδευτικού της κανονικής-γενικής τάξης, ο οποίος υποστηρίζεται από ειδικούς (ειδικό παιδαγωγό, ειδικούς ψυχικής και σωματικής υγείας).

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό της απάντησης που υποδεικνύει την δική σας οπτική και αντίδραση απέναντι στην κάθε πρόταση, σύμφωνα με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας. Παρακαλώ, απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Σχεδόν Συμφωνώ	Σχεδόν Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά δύο ή περισσότερα έτη από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
2. Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (σωματική βία), απέναντι στους συνομηλίκους τους θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
3. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να μετακινούνται χωρίς τη βοήθεια των άλλων, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
4. Μαθητές με εσωστρεφές και ντροπαλό χαρακτήρα, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
5. Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά ένα έτος από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6

6. Μαθητές που εκφράζονται με προφορικό λόγο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη κατανόηση, θα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
7. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να διαβάσουν έντυπο κείμενο σε κανονική μορφή και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τον <u>κώδικα Braille</u> , θα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
8. Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (λεκτική βία) απέναντι στους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
9. Μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
10. Μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
11. Μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα (εναλλακτικά τη γλώσσα του σώματος ή σύμβολα επικοινωνίας) θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
12. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
13. Μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα σε καθημερινή βάση, το οποίο καθίσταται λειτουργικό για την εκμάθηση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
14. Μαθητές με προβλήματα ακοής θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
15. Μαθητές οι οποίοι δεν ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες συμπεριφοράς θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
16. Μαθητές, οι οποίοι απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στις πεποιθήσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την ικανότητά του να ανταποκρίνεται σε διάφορες καταστάσεις που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό του έργο.

Παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας απέναντι στην κάθε πρόταση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην δική σας αντίδραση.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Σχεδόν Συμφωνώ	Σχεδόν Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Είμαι ικανός να ξεπερνάω τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επίτευξη των διδακτικών μου στόχων.	1	2	3	4	5	6
2. Το εκπαιδευτικό μου έργο αναγνωρίζεται και εκτιμάται θετικά από τους γονείς.	1	2	3	4	5	6
3. Μπορώ να αξιοποιώ με ωφέλιμο τρόπο τις νέες τεχνολογίες (τεχνολογικός εξοπλισμός σχολείου ή πρόσθετος τεχνολογικός εξοπλισμός δικής μου πρωτοβουλίας) στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5	6
4. Είμαι ικανός να διαχειρίζομαι και να επιλύω αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και τις άσχημες συμπεριφορές (λεκτική/σωματική βία, καταστροφή σχολικού εξοπλισμού/κτιρίου) στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
5. Το εκπαιδευτικό μου έργο αναγνωρίζεται και εκτιμάται θετικά από τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6
6. Έχω τον τρόπο να κάνω τους μαθητές μου να σέβονται τους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης.	1	2	3	4	5	6
7. Είμαι ικανός να εμπλέκω ακόμα και τους πιο απρόθυμους και δύσκολους μαθητές στις δραστηριότητες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
8. Είμαι ικανός να κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση όλων των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5	6

9. Είμαι ικανός να οργανώνω και να ολοκληρώνω τη δουλειά μου ακόμα κι όταν έρχομαι αντιμέτωπος με απρόσμενα ή απαιτητικά έργα.	1	2	3	4	5	6
10. Είμαι ικανός να αντιμετωπίζω με αποτελεσματικό τρόπο τις προβληματικές συμπεριφορές (προκλητική συμπεριφορά) των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	6
11. Είμαι ικανός να κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση του διευθυντή μου.	1	2	3	4	5	6
12. Γνωρίζω με ποιόν τρόπο θα αντιμετωπίσω τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, όταν εισέρχονται στο σχολικό σύστημα.	1	2	3	4	5	6

ΕΝΟΤΗΤΑ Β'

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 21-30 31-40 41-50 51-60 61 και άνω

3. Σημειώστε την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκετε:

Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

4. Ποιά είναι η ειδικότητά σας;

- Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης
- Ειδικός Παιδαγωγός Παράλληλης Στήριξης
- Ειδικός Παιδαγωγός Τμήματος ένταξης
- Άλλο

Παρακαλώ, προσδιορίστε: _____

5. Παρακαλώ, σημειώστε τον τίτλο ή τους τίτλους σπουδών που κατέχετε (η επιλογή σας μπορεί να είναι περισσότερες από μία).

- Πτυχίο Διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Πτυχίο τετραετούς φοίτησης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Πτυχίο τετραετούς φοίτησης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Γενική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό Δίπλωμα στη Γενική Αγωγή
- Διδακτορικό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Επιμορφωτικό Σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή
- Πτυχίο άλλης - δεύτερης σχολής σε Πανεπιστήμιο

Παρακαλώ, προσδιορίστε: _____

- Άλλο

Παρακαλώ, προσδιορίστε: _____

6. Το σχολείο στο οποίο διδάσκετε βρίσκετε σε:

Μεγάλη πόλη Κωμόπολη Χωριό

7. Σε ποιό/-ά σχολείο/-α διδάσκετε το τρέχον σχολικό έτος; _____

8. Σε ποιά/-ές τάξεις διδάσκετε το τρέχον σχολικό έτος; _____

9. Πόσα χρόνια συνολικά διδάσκετε στην εκπαίδευση; _____ χρόνια.

10. Πόσα χρόνια συνολικά διδάσκετε σε τάξεις συνδιδασκαλίας; _____ χρόνια.

11. Πόσα χρόνια συνολικά διδάσκετε σε τμήματα ένταξης; _____ χρόνια.

12. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών μου στην τάξη είναι _____ (γράψτε αριθμό).

13. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών μου στο τμήμα ένταξης είναι _____ (γράψτε αριθμό).

14. Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητή/ές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες .

15. Υπάρχει στο οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες; Ναι Όχι

16. Υπάρχει στο φιλικό σας περιβάλλον άτομο με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες; Ναι Όχι

17. Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή; Ναι Όχι
α) Αν ναι, ποιος ήταν ο φορέας της διοργάνωσής του; _____

β) Ποιό ήταν το ειδικό θέμα/αντικείμενο του σεμιναρίου; _____

18. Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρίες; Ναι Όχι

α) Αν ναι, ποιό/-ά το/τα είδος/-η των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή της αναπηρίας των μαθητών που διδάξατε;

19. Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση;

Πολύ καλά Καλά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου

20. Γνωρίζετε τον σκοπό και την λειτουργία των ΚΕΔΔΥ (επερχόμενων ΚΕΣΥ);

Πολύ καλά Καλά Μέτρια Ελάχιστα Καθόλου