



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η κοινωνική αντίληψη και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως παράγοντες διαμόρφωσης των απόψεων απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΕ)»

Ιλιάννα Τσιάπαλη

Επιβλέπων: Μορφίδη Ελένη

Καθηγήτρια: Ειδικής Παιδαγωγικής Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2026

MASTER'S THESIS

“Teachers’ social perceptions and personalities as factors shaping their views on the inclusion of students with special educational needs (SEN)”

Iliana Tsiapali

Ioannina, 2026

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Δρ., Ελένη Μορφίδη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2. Μέλος επιτροπής:

Δρ., Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

3. Μέλος επιτροπής:

Δρ., Μαρία Λιακοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

«Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας σηματοδοτεί το τέλος ενός πολύ σημαντικού και απαιτητικού κύκλου, του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Ελένη Μορφίδη, όχι μόνο για τις επιστημονικές του γνώσεις και την καθοδήγησή του, αλλά και για την απεριόριστη υπομονή και ενθάρρυνση που μου προσέφερε σε κάθε στάδιο της έρευνας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Σπυρίδωνα – Γεώργιο Σούλη και την κα. Μαρία Λιακοπούλου, για την συμμετοχή τους στην τριμελή εξαταστική επιτροπή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ ανήκει στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου. Η προθυμία, ο χρόνος και η ουσιαστική συμβολή τους ήταν καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση και την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Τέλος, το πιο βαθύ ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένειά μου. Χωρίς τη δική τους αστείρευτη αγάπη, την πίστη στις δυνατότητές μου και την καθημερινή τους στήριξη, η επίτευξη αυτού του στόχου δεν θα ήταν δυνατή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής αντίληψης της αναπηρίας, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΑΕ). Η συμπερίληψη αποτελεί βασική αρχή των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, ωστόσο η αποτελεσματική εφαρμογή της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνήθηκε κατά πόσο η κοινωνική αντίληψη της αναπηρίας και οι διαστάσεις της προσωπικότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων (Big Five), συνδέονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποσοτική μεθοδολογία σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε κλίμακες μέτρησης της κοινωνικής αντίληψης της αναπηρίας, της προσωπικότητας (Big Five Markers) και των στάσεων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς και δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική, ελέγχους αξιοπιστίας (Cronbach's α), ελέγχους t , μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), συσχετίσεις Pearson και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θετικότερη κοινωνική αντίληψη της αναπηρίας συνδέεται με ευνοϊκότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπλέον, η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και η εξειδικευμένη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες που ενίσχυσαν τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Από τις διαστάσεις της προσωπικότητας, η συνεργατικότητα και η δεκτικότητα στην εμπειρία συσχετίστηκαν θετικά με τη συμπερίληψη, ενώ ο νευρωτισμός παρουσίασε αρνητική συσχέτιση. Αντίθετα, δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και η συνολική προϋπηρεσία, δεν εμφάνισαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Η ενίσχυση της επιμόρφωσης και της ουσιαστικής επαφής των εκπαιδευτικών με μαθητές με ΕΑΕ μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική αντίληψη, προσωπικότητα εκπαιδευτικού, συμπεριληπτική εκπαίδευση, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στάσεις εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

This study examines the relationship between societal perceptions of disability, teachers' personality traits, and their attitudes toward inclusive education for students with Special Educational Needs (SEN). Inclusion is a fundamental principle of contemporary educational policies; however, its effective implementation depends to a significant extent on teachers' perceptions, beliefs, and personal characteristics. In this context, the study investigated whether societal perceptions of disability and personality dimensions, as measured by the Big Five model, are associated with teachers' attitudes toward inclusion. The study was conducted using a quantitative methodology on a sample of elementary school teachers in general and special education. Data were collected using a structured questionnaire, which included scales measuring social perceptions of disability, personality (Big Five Markers), and attitudes toward inclusive education, as well as demographic and professional information. Statistical analysis of the data was performed using IBM SPSS Statistics software, employing descriptive statistics, reliability tests (Cronbach's α), t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlations, and multiple linear regression. The results showed that a more positive social perception of disability is associated with more favorable attitudes toward inclusion. Furthermore, prior experience with students with disabilities and specialized training in special education were significant factors that reinforced teachers' positive attitudes. Among the personality dimensions, agreeableness and openness to experience were positively correlated with inclusion, while neuroticism showed a negative correlation. In contrast, demographic characteristics, such as age and total years of service, did not show significant differences. Strengthening professional development and fostering meaningful contact between teachers and students with special educational needs can play a decisive role in shaping more positive attitudes and ensuring the more effective implementation of inclusive education.

Keywords: Social perception, teacher personality, inclusive education, Special Educational Needs, teachers' attitudes.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1. Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑΣΕΩΝ/ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ	11
1.1.	1111
1.2.	144
2.	1819
2.1.	1819
2.2.	Η 1920
2.3.	2122
<i>Εξωτερική Προσέγγιση</i>	22
<i>Αφαιρετική ή Λογική Προσέγγιση</i>	23
2.4.	Error! Bookmark not defined. 3
2.5.	2627
3.	Error! Bookmark not defined. 29
3.1.	2829
3.1.1.	Error! Bookmark not defined. 32
3.1.2.	3233
3.1.3.	Error! Bookmark not defined. 34
3.1.4.	3536
3.2.	Η 3637
3.3.	4142
3.4.	Error! Bookmark not defined. 45
3.5.	Error! Bookmark not defined. 51
3.6.	5355
3.7.	5759

4. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΣΦΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΥΝ ΤΗΝ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ
ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΑΕ 64

4.1. 6264

4.2. 6366

4.3. 7173

4.4. **Error! Bookmark not defined.**80

4.5. 8385

4.6. 8689

5. 905.1. 9093

5.2. 9093

5.3. 9194

5.4. 9497

5.5. 9598

5.6. 9598

6. 9699

6.1. 9699

6.2. 9699

6.3. 97100

6.4. 100104

6.5. 1004

7. 102106

8. **Error! Bookmark not defined.**107

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 108

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 133

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΑΕ) αποτελεί μείζον πρόβλημα και προτεραιότητα για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ιδιαιτερότητές τους, έχουν το δικαίωμα στην ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, στη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και στην κοινωνική αποδοχή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος, καθώς οι στάσεις, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του επηρεάζουν βαθιά την εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη (Ainscow, 2020).

Η κοινωνική αντίληψη του εκπαιδευτικού αφορά την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να αξιολογεί τους μαθητές και τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν να επηρεάσουν βαθιά τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικές ή στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών, τείνουν να διαμορφώνουν μειωμένες προσδοκίες, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την κοινωνική ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Gal et al., 2025).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με τις απόψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα και την ένταξη. Το Μοντέλο Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα δομείται γύρω από πέντε θεμελιώδεις διαστάσεις: Νευρωτισμός, Εξωστρέφεια, Ανοιχτότητα στην Εμπειρία, Ευγένεια και Συνείδηση. Οι μεταβλητές της Ανοιχτότητας στην Εμπειρία και της Ευγένειας είναι αξιοσημείωτες, καθώς η έρευνα δείχνει τη συσχέτισή τους με μειωμένη προκατάληψη και ενισχυμένη αποδοχή της ποικιλομορφίας (Kang et al., 2024).

Επιπλέον, η Θεωρία της Κοινωνικής Κυριαρχίας υποστηρίζει ότι ορισμένα άτομα επιδεικνύουν αυξημένη τάση προς ιεραρχικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικών ομάδων, ένα φαινόμενο που συνδέεται με αυξημένα επίπεδα προκατάληψης, ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο βαθμός Κοινωνικής Ιεραρχίας (Social Dominance Orientation – SDO) αφορά την τάση των ατόμων να ταξινομούν τις κοινωνικές ομάδες ως ανώτερες ή κατώτερες, επηρεάζοντας κατά συνέπεια τις στάσεις τους απέναντι σε κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, αυτές οι αντιλήψεις μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις των

εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και την αποδοχή της διαφορετικότητας εντός της σχολικής κοινότητας (Gkounousi et al., 2024).

Παρά τις κριτικές για την ερμηνεία των προκαταλήψεων μέσω χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, σημαντική έρευνα δείχνει ότι οι ατομικές διαφορές και οι διαστάσεις της προσωπικότητας αποτελούν κρίσιμους προγνωστικούς παράγοντες των στάσεων απέναντι σε μειονοτικές και ευάλωτες ομάδες (Ainscow, 2020; Karni Vizer et al., 2025).

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην εξέταση της επίδρασης της κοινωνικής αντίληψης και της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η μελέτη αυτή θεωρείται σημαντική, καθώς η κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να προωθήσει ένα σχολικό περιβάλλον που υποστηρίζει την ισότητα, την αποδοχή και τη συμμετοχή όλων των παιδιών.

1. Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑΣΕΩΝ/ΣΤΕΡΕΩΤΥΠΙΩΝ

1.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Η κοινωνική αντίληψη μελετά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τόσο τους άλλους όσο και τον εαυτό τους. Εξετάζει τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των 3απλών ανθρώπων όσον αφορά τους άλλους, καθώς και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το πώς οι άλλοι τους αντιλαμβάνονται και αισθάνονται γι' αυτούς. Παρά το γεγονός ότι τα άτομα διαπράττουν «λάθη», οι ερευνητές μπορούν να μελετήσουν τις λαϊκές αντιλήψεις των ανθρώπων για να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με τις γνωστικές τους διαδικασίες. Η κοινωνική γνωστική λειτουργία περιλαμβάνει τη λαϊκή ψυχολογία, η οποία αναφέρεται στις κοινές απόψεις που έχουν οι μη ειδικοί. Η έρευνα στην κοινωνική γνωστική λειτουργία εκτείνεται πέρα από τη λαϊκή ψυχολογία (Χαντζή, 2010).

Περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη εξέταση της αυτο-αντίληψης και της διαπροσωπικής αντίληψης, βαθιά θεμελιωμένη στις θεωρίες και τις μεθοδολογίες της Γνωστικής Ψυχολογίας. Τα μοντέλα της Γνωστικής Ψυχολογίας είναι κρίσιμα, καθώς διασαφηνίζουν τους μηχανισμούς της μάθησης και της γνώσης που εφαρμόζονται σε διάφορα φαινόμενα, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής αντίληψης στην περίπτωση αυτή. Είναι προφανές ότι οι γνωστικές διαδικασίες επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική συμπεριφορά και, δεδομένης της καθολικής εφαρμογής των μοντέλων της Γνωστικής Ψυχολογίας, είναι λογικό να προσαρμόζουμε τη γνωστική θεωρία στις κοινωνικές συνθήκες (Χαντζή, 2010).

Η γνωστική λειτουργία είναι η λειτουργία του εγκεφάλου που επιτρέπει σε ένα άτομο να διακρίνει μεταξύ ενός σπιτιού και ενός αλόγου που βρίσκεται δίπλα στη στέγη του σπιτιού. Η ουσία του νου και οι αρχές που τον διέπουν έχουν εξεταστεί εκτενώς από τον Locke, ο οποίος κατοικούσε σε ένα σπίτι, και τον Kant, ο οποίος κατοικούσε σε ένα άλογο. Εάν η αντίληψη είναι ένα νοητικό κατασκεύασμα ανεξάρτητο από τα ερεθίσματα, αυτό θα οδηγούσε στην αντίφαση της ύπαρξής μας μέσα σε ένα άλογο (Χαντζή, 2010).

Σε αντίθεση με την Πειραματική Ψυχολογία, η Κοινωνική Ψυχολογία χρησιμοποιούσε συστηματικά γνωστικές έννοιες, ακόμη και κατά τη διάρκεια της κυριαρχίας του

Συμπεριφορισμού στον ευρύτερο χώρο της ψυχολογίας. Συνοψίζοντας, η Κοινωνική Ψυχολογία ήταν πάντα γνωστική για τους ακόλουθους λόγους (Χαντζή, 2010):

1) Από την εποχή του Lewin, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν διαπιστώσει ότι η κοινωνική συμπεριφορά κατανοείται πιο αποτελεσματικά όταν θεωρείται ως συνέπεια των αντιλήψεων των ατόμων για το περιβάλλον τους, παρά μέσω αντικειμενικών περιγραφών των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Ένα αντικειμενικό κίνητρο, όπως η χρηματική αποζημίωση ή η επιδοκιμασία, θα μας επηρέαζε διαφορετικά αν αξιολογούνταν ως δωροδοκία ή κολακεία, σε σύγκριση με το όταν θεωρείται αυθεντικό και απαλλαγμένο από χειραγωγικό σκοπό. Επιπλέον, τα άτομα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων ακόμη και όταν απουσιάζουν, γεγονός που καταδεικνύει την εξάρτησή μας από την αντίληψη και όχι από αντικειμενικά ερεθίσματα.

2) Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι διερευνούν τόσο τις ρίζες όσο και τις συνέπειες της κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης από γνωστική προοπτική. Η γνωστική λειτουργία συχνά προηγείται του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, αποτελώντας την κύρια αντίδραση που αξιολογούν οι κοινωνικοί ψυχολόγοι. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να εξετάσει το ενδεχόμενο της δωροδοκίας (γνωστική διαδικασία), να έχει αποστροφή προς αυτήν ως έννοια (συναίσθημα) και τελικά να την απορρίψει (δράση). Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι διερευνούν την αιτιότητα ρωτώντας: «Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με αυτό;» Ωστόσο, όταν επικεντρώνονται στο συναίσθημα ή τη συμπεριφορά, ρωτούν, αντίστοιχα: «Πώς θα χαρακτηρίζατε το συναίσθημά σας;» και «Ποια είναι η προβλεπόμενη δράση σας;» Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις δεν ποσοτικοποιούν το συναίσθημα ή τη συμπεριφορά, αλλά μάλλον τη γνωστική μας ερμηνεία αυτών (Hogg & Vaughan, 2010).

Στην κοινωνική ψυχολογία, η οντότητα που μεσολαβεί μεταξύ του ερεθίσματος (αιτία) και της αντίδρασης (αποτέλεσμα) θεωρείται ως γνωστικός οργανισμός, σε αντίθεση με έναν συναισθηματικό οργανισμό ή ένα μη γνωστικό αυτόματο. Οι περισσότερες κοινωνικοψυχολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο μέσος άνθρωπος προβαίνει σε συλλογιστική, η οποία μπορεί να μην είναι πάντα ορθολογική, πριν αναλάβει δράση. Η αντιμετώπιση περίπλοκων ανθρώπινων ζητημάτων, όπως συνεπάγεται η κοινωνική ψυχολογία, απαιτεί εξελιγμένες γνωστικές διαδικασίες (Χαντζή, 2010).

Η έρευνα σχετικά με την κοινωνική γνώση ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οδηγώντας στην εμφάνιση νέων μοντέλων του κοινωνικού στοχαστή. Σε αυτά τα μοντέλα, η κίνητρα ήταν υποδεέστερη της γνώσης. Το αρχικό μοντέλο σε αυτό το πλαίσιο ήταν αυτό του

αφελή επιστήμονα, το οποίο απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσδιορίζουν τις αιτίες της συμπεριφοράς. Οι θεωρίες κοινωνικής απόδοσης είναι το πιο αναγνωρισμένο παράδειγμα. Οι θεωρίες κοινωνικής απόδοσης διευκρινίζουν την αιτιώδη ανάλυση του κοινωνικού πεδίου, δηλαδή τις αποδόσεις που αφορούν κοινωνικά φαινόμενα. Μια απόδοση μπορεί να αφορά το αν η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες ή από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Xu, 2025).

Η εξέταση της κοινωνικής γνώσης δεν βασίζεται σε μια μεμονωμένη υπόθεση. Αφορά την κατανόηση των ατόμων για τους άλλους και για τον εαυτό τους. Το ευρύ φάσμα της έρευνας στην κοινωνική γνωστική λειτουργία παρουσιάζει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Χαντζή, 2010):

- 1) τον ακριτικό νοητισμό,
- 2) μια μεθοδολογία προσανατολισμένη στη διαδικασία,
- 3) την παραγωγική συγχώνευση της γνωστικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, και
- 4) τον προβληματισμό σχετικά με ζητήματα που αφορούν τον πραγματικό κόσμο.

Ο νοητισμός (γνωστική λειτουργία) υποστηρίζει τη σημασία των νοητικών αναπαραστάσεων και διαδικασιών. Τα γνωστικά στοιχεία που χρησιμοποιούν τα άτομα για να κατανοήσουν τους άλλους αποτελούν τη βάση της κοινωνικής γνωστικής λειτουργίας. Οι νοητικές αναπαραστάσεις είναι γνωστικά πλαίσια που συνοψίζουν τη γενική μας κατανόηση μιας ιδέας, καθώς και τις αναμνήσεις μας από συγκεκριμένες εμπειρίες. Η συλλογική μας κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων μας παρέχει προσδοκίες που διευκολύνουν τη λειτουργία μας στον κόσμο (Χαντζή, 2010).

Η έρευνα στην κοινωνική γνωστική λειτουργία εξετάζει τις γνωστικές διαδικασίες, συγκεκριμένα τη διαμόρφωση, τη λειτουργία και τη μεταμόρφωση των γνωστικών πτυχών. Αυτή η έμφαση στις διαδικασίες πηγάζει από την πεποίθηση για τη σημασία της γνωστικής λειτουργίας. Τα γνωστικά στοιχεία που διευκολύνουν τη μετάβαση από ένα ερέθισμα σε μια αντίδραση απαιτούν ερμηνεία, δηλαδή τη διαδικασία της μετάβασης από το ερέθισμα στην αντίδραση. Η έρευνα στην κοινωνική γνωστική λειτουργία επιδιώκει να περιγράψει τα στάδια που εμπλέκονται στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών (Basile et al., 2024).

1.2. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΕΡΕΩΤΥΠΩΝ

Για να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα του κόσμου, οι άνθρωποι αντλούν νόημα από τις αντιλήψεις τους και αναπτύσσουν στερεότυπα και άλλες απλουστευτικές αρχές για να σκέφτονται τους άλλους. Η κατηγοριοποίηση των ανθρώπων με βάση τα εγγενή χαρακτηριστικά τους (π.χ. φυλή, φύλο) αποτελεί ουσιαστική βάση αυτής της διαδικασίας. Μέσω της κοινωνικοποίησης, οι άνθρωποι αποκτούν γνώση σχετικά με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Μέσω της επαναλαμβανόμενης έκθεσης, οι πεποιθήσεις σχετικά με τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (δηλ. άτομα που μοιράζονται σημαντικά χαρακτηριστικά) γίνονται καλά εδραιωμένα στερεότυπα που ενεργοποιούνται αυτόματα (Canton et al., 2022).

Σύμφωνα με το μοντέλο περιεχομένου στερεοτύπων, το περιεχόμενο των στερεοτύπων διαμορφώνεται από συστηματικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες η ζεστασιά και η ικανότητα αποτελούν βασικές διαστάσεις των εντυπώσεων που σχηματίζουν οι άνθρωποι για τους άλλους. Η ζεστασιά και η ικανότητα είναι απαραίτητες για την αυτοσυντήρηση, είναι καθολικές και εξηγούν πάνω από το 80% της διακύμανσης στις αντιλήψεις για κοινωνικές συμπεριφορές. Η διάσταση της ζεστασιάς αποτυπώνει χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αντιληπτή πρόθεση, συμπεριλαμβανομένης της φιλικότητας, της εξυπηρετικότητας, της ειλικρίνειας, της αξιοπιστίας και της ηθικής, ενώ η διάσταση της ικανότητας αντανakλά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αντιληπτή ικανότητα, συμπεριλαμβανομένης της νοημοσύνης, της δεξιότητας, της δημιουργικότητας και της αποτελεσματικότητας (Kulichenko, et. al., 2025).

Το μοντέλο περιεχομένου στερεοτύπων προτείνει περαιτέρω την εμφάνιση μικτών ομάδων που συνδέονται με διαφορετικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, ομάδες με υψηλή θερμότητα και ικανότητα προκαλούν υπερηφάνεια και θαυμασμό· ομάδες με υψηλή θερμότητα αλλά χαμηλή ικανότητα προκαλούν οίκτο και συμπάθεια· ομάδες με χαμηλή θερμότητα αλλά υψηλή ικανότητα προκαλούν φθόνο και ζήλια· και ομάδες με χαμηλή θερμότητα και ικανότητα συνδέονται με συναισθήματα αηδίας, θυμού και δυσαρέσκειας. Αν και οι διαστάσεις της θερμότητας και της ικανότητας αναδύονται ταυτόχρονα, η έρευνα έχει δείξει ότι οι κρίσεις θερμότητας είναι πρωταρχικές και προβλέπουν τη συναισθηματική χροιά μιας διαπροσωπικής κρίσης (δηλ. καθορίζουν τις τάσεις προσέγγισης-αποφυγής), ενώ η διάσταση της ικανότητας προβλέπει την ακρότητα αυτής της εντύπωσης (Krischler & Pit-ten Cate, 2018).

Σύμφωνα με το μοντέλο των τριών συνιστωσών που πρότειναν οι Eagly και Chaiken (1993), τα στερεότυπα αντιπροσωπεύουν τη γνωστική συνιστώσα των στάσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με το μοντέλο, η κοινωνική συμπεριφορά επηρεάζεται επίσης από τις αντιλήψεις για το άτομο, και οι κρίσεις επηρεάζονται όχι μόνο από τα στερεότυπα αλλά και από τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνιστώσες των στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική συνιστώσα αναφέρεται στην αξιολόγηση ενός αντικειμένου στάσης με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας. Όταν συναντάμε ένα άτομο, τα στερεότυπα ενεργοποιούνται αυτόματα και προκύπτουν σχετικές σκέψεις και συναισθήματα (συναισθηματική συνιστώσα). Τα θεωρητικά πλαίσια χωρίζουν τις συναισθηματικές στάσεις σε ρητές και σιωπηρές στάσεις και τα ευρήματα της έρευνας έχουν υποστηρίξει την ιδέα ότι αυτές οι σιωπηρές (δηλ. αυτόματες) και ρητές (δηλ. ελεγχόμενες) αξιολογήσεις προέρχονται από διαφορετικές πηγές και, ως εκ τούτου, πρέπει να εννοιολογούνται ως διακριτές κατασκευές (Krischler et al., 2018).

Οι ρητές στάσεις είναι αξιολογήσεις που επιτρέπουν τη συνεκτίμηση όλων των σχετικών πληροφοριών και είναι πιθανό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά όταν τα άτομα έχουν χρόνο να εξετάσουν την αξία και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους και την κίνητρο να το πράξουν. Αντίθετα, οι σιωπηρές στάσεις προέρχονται από μια αυτόματη διαδικασία, η οποία είναι γνωστικά αποδοτική καθώς δεν απαιτεί μεγάλη γνωστική ικανότητα, χρόνο ή κίνητρο για να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι ρητές και οι σιωπηρές στάσεις επηρεάζουν διαφορετικές συνιστώσες της συμπεριφοράς και της κρίσης και, συνήθως, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτόματων και ελεγχόμενων διαδικασιών (Krischler et al., 2018).

Η συμπεριφορική συνιστώσα περιλαμβάνει την προθυμία των ανθρώπων να αλληλεπιδράσουν με ένα άλλο άτομο που ενδέχεται να συναντήσουν και τον τρόπο με τον οποίο το κάνουν. Με βάση τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις των ανθρώπων και τις σχετικές σκέψεις και συναισθήματα, αναπτύσσονται συγκεκριμένες προθέσεις (συμπεριφορική συνιστώσα) απέναντι σε άλλα άτομα. Κατά συνέπεια, οι στάσεις θα επηρεάσουν τελικά το επίπεδο αποδοχής ή απόρριψης που βιώνει ένα άτομο (Gal et al., 2025).

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στις ατομικές μεταβλητές, υποστηρίζοντας ότι τα στερεότυπα λειτουργούν ως αμυντικός μηχανισμός για την επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων. Η προέλευση των προκαταλήψεων και η ουσία των προκατειλημμένων ιδεών είναι ενσωματωμένες στην ψυχή του ατόμου (Bihunova, 2025).

Η παραδοσιακή εξήγηση των προκαταλήψεων που προέρχονται από την προσωπικότητα ήταν η θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας. Αυτή η υπόθεση συνέδεε την προκατάληψη με έναν συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας γνωστό ως αυταρχικό και περιέγραφε τα σχετικά στοιχεία. Ο Brown (1965) παρατηρεί ότι οι ερευνητές υποστήριζαν ότι η αυταρχική προσωπικότητα ευθυγραμμίζεται με ένα συγκεκριμένο σύνολο ιδεολογικών ιδεών. Ο Duckitt (1992) υποστηρίζει ότι η ψυχοδυναμική θεωρία προσφέρει ένα ιδιαίτερα κατάλληλο πλαίσιο για την ερμηνεία του φαινομένου του ρατσισμού, καθώς η πλειοψηφία των ψυχολόγων συμφωνεί ότι η προκατάληψη είναι παράλογη. Από αυτή την άποψη, η προκατάληψη μπορεί να θεωρηθεί ως συνέπεια καθολικών ψυχολογικών διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένων των αμυντικών μηχανισμών. Αυτές οι διαδικασίες λειτουργούν ασυνείδητα, κατευθύνοντας τις τάσεις και τα ζητήματα που πηγάζουν είτε από την προσωπικότητα είτε από εξωτερικές πιέσεις, απειλές και απογοητεύσεις σε προκατάληψη εναντίον μειονοτήτων (Bihunova, 2025).

Η καθολικότητα αυτών των διαδικασιών, μαζί με τον ασυνείδητο αμυντικό τους ρόλο, νομιμοποιεί έτσι την ύπαρξη της προκατάληψης. Αυτό το φαινόμενο έχει συνδεθεί με την έννοια της προκατάληψης ως εκδήλωση ασυνείδητων ψυχολογικών αμυντικών μηχανισμών που οδηγούν σε εσωτερικές συγκρούσεις και εχθρότητες, οι οποίες συχνά προκύπτουν από εξωτερικές απογοητεύσεις και στερήσεις και κατευθύνονται προς αθώες ομάδες και μειονότητες. Η ενεργοποίηση των αμυντικών μηχανισμών περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η προβολή, η μεταβίβαση, η απογοήτευση, η αναζήτηση αποδιοπομπαίου τράγου και η μετατόπιση της εχθρότητας. Ορισμένες ψυχοδυναμικές διαδικασίες μπορούν να συντεθούν σε μια συνεκτική λογική για την προκατάληψη, που εννοιολογείται ως εχθρότητα που ανακατευθύνεται εναντίον μειονοτήτων ως αποδιοπομπαίων τράγων (Raue & Meisels, 2025).

Τέτοιες προσεγγίσεις φαίνεται να προσφέρουν μια αξιόπιστη εξήγηση για την επικράτηση του ρατσισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες και για ορισμένες από τις πιο ανησυχητικές εκδηλώσεις του, όπως ο λιντσάρισμα Αφροαμερικανών στο νότιο τμήμα των ΗΠΑ. Χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον για να διασαφηνίσουν ένα άλλο κρίσιμο ιστορικό γεγονός — την άνοδο του ναζισμού και την εξάπλωση του αντισημιτισμού στη Γερμανία. Αυτό αποδόθηκε στη μετατόπιση της εχθρότητας που προκάλεσε η πολιτική και οικονομική δυσарέσκεια του γερμανικού λαού μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Brito & Carpigianio, 2020).

Οι Adorno και συν. (1950) εντόπισαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών στις κλίμακες φασισμού και εκείνων στις κλίμακες αντισημιτισμού, εθνοκεντρισμού και πολιτικού και οικονομικού συντηρητισμού, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με δυνητικά

φασιστικές προσωπικότητες ήταν πιο επιρρεπή σε προκαταλήψεις και συντηρητικές πολιτικές και οικονομικές ιδεολογίες. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αποκάλυψαν ότι όσοι επέδειξαν προκατάληψη ήταν πιο επιρρεπείς σε άκαμπτη σκέψη, διέθεταν υπερβολική αυτοεκτίμηση και έδειχναν έντονο ενδιαφέρον για την κοινωνική θέση, την κυριαρχία και την εξουσία (Schröder et al., 2026).

Συχνά λατρεύουν τους γονείς τους, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως αυστηροί, δικτατορικοί και σκληροί. Κατά συνέπεια, ο Adorno και οι συνεργάτες του υποστήριξαν, αντλώντας από την ψυχοδυναμική θεωρία, ότι ο δυνητικός φασίστας καταστέλλει τις λανθάνουσες αβεβαιότητες και εξωτερικεύει τις ανεπιθύμητες πτυχές του εαυτού του σε ομάδες εκτός της δικής του. Κατά συνέπεια, τα άτομα με προκαταλήψεις βιώνουν απογοήτευση λόγω των αυταρχικών γονιών τους κατά την παιδική τους ηλικία. Λόγω του σεβασμού τους προς τους γονείς που συχνά επιβάλλουν σωματική τιμωρία, αναγκάζονται να κατευθύνουν την οργή τους προς άλλους. Ως αποτέλεσμα, η εχθρότητά τους εστιάζεται σε μια μειονοτική ομάδα (Schröder et al., 2026).

Συνεπώς, αυτή η ερμηνεία της προκατάληψης υποδηλώνει ότι η ουσία των προκατειλημμένων ιδεών είναι ριζωμένη σε έναν συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας, ο οποίος, με τη σειρά του, έχει αναπτυξιακή βάση. Αυτό υποδηλώνει ότι το περιεχόμενο είναι άκυρο (μεροληπτικό) και δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Αυτό το επιχείρημα συνδέει την προκατάληψη και τις μεροληπτικές ιδέες με την ιδεολογία, παρουσιάζοντας μια κυρίως ατομικιστική προοπτική — συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, που αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία, οδηγούν σε συγκεκριμένα συστήματα πεποιθήσεων (Schröder et al., 2026).

Η θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας, αν και έχει σημαντική επίδραση, έχει αντιμετωπίσει πολλές κριτικές τόσο για μεθοδολογικές όσο και για θεωρητικές ελλείψεις. Μια βασική κριτική της αυταρχικής προσωπικότητας, όπως σημειώνει ο Duckitt (1992), είναι η ανεπάρκειά της να εξηγήσει διαδεδομένες προκαταλήψεις, όπως αυτές που επικρατούσαν κατά τη διάρκεια του apartheid στη Νότια Αφρική· είναι δύσκολο να κατανοήσουμε πώς ένας σημαντικός πληθυσμός θα μπορούσε να διαθέτει φασιστικές προσωπικότητες. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα πολυάριθμων μελετών με λίστες ελέγχου που αναλύονται παρακάτω, οι οποίες αποκάλυψαν σημαντική συμφωνία σχετικά με στερεοτυπικές πεποιθήσεις και έδειξαν αλλαγές στην ουσία των στερεοτύπων που η θεωρία αυτή δεν καταφέρνει να εξηγήσει (Burston, 2020).

2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ (μοντέλο των 5 παραγόντων - Big Five)

2.1. Ο ΟΡΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η «προσωπικότητα» αποτελεί βασικό στοιχείο του ανθρώπου, το οποίο έχει εξεταστεί εκτενώς στον τομέα της ψυχολογίας. Πολλοί μελετητές ορίζουν την έννοια ως «το σύνολο των γνωστικών, σωματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου, η δυναμική αλληλεπίδραση των οποίων καθιστά κάθε άτομο μοναδικό» (Kuper et al., 2021).

Παρά τις διαφορές στις μεθοδολογίες των ερευνητών, όλες οι θεωρητικές προοπτικές συγκλίνουν πλέον στο συμπέρασμα ότι η αλληλεπίδραση γενετικών και περιβαλλοντικών στοιχείων είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Κατά συνέπεια, μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης της βιολογικής σύστασης ενός ατόμου και των περιβαλλοντικών παραγόντων —όπως οι οικογενειακές, πολιτισμικές, εθνικές και ευρύτερες κοινωνικές επιρροές— κάθε άτομο καλλιεργεί έναν ξεχωριστό τύπο προσωπικότητας (Sosnowska et al., 2021). Η έννοια του «Εαυτού» συμπληρώνει την έννοια της «Προσωπικότητας» και, ταυτόχρονα, θα πρέπει να εισαχθούν και οι έννοιες της «Αυτογνωσίας» και της «Αυτοεκτίμησης». Ένας ευρέως αναγνωρισμένος ορισμός του εαυτού είναι «ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του» (Fowers et al., 2023).

Ο διάσημος αφορισμός του Σωκράτη, «Γνῶθι σ' εαυτόν», συνοψίζει τη θεμελιώδη αρχή αυτού που σήμερα ονομάζεται «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (E.I.), η οποία υποδηλώνει την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των δικών μας συναισθημάτων —κοινώς γνωστή ως αυτογνωσία— μέσω της συνεχούς επαγρύπνησης των εσωτερικών μας καταστάσεων (Sosnowska et al., 2021).

Επιπλέον, η «αυτογνωσία» (ή αυτοσυνείδηση) αναφέρεται στην «αναγνώριση από ένα άτομο της συναισθηματικής του κατάστασης, μαζί με τις σκέψεις του σχετικά με αυτή την κατάσταση». Τα άτομα που διαθέτουν σημαντική αυτογνωσία διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με τρόπους που ενισχύουν άλλες πτυχές του χαρακτήρα τους, όπως η αυτονομία, η εμπιστοσύνη στα όριά τους, η υγιής ψυχική υγεία και μια ευτυχισμένη στάση ζωής. Αντίθετα, όταν έχουν αρνητική διάθεση, δεν την προβάλλουν στους άλλους ούτε επιτρέπουν να τους κυριαρχήσει. Το αποτέλεσμα είναι ότι ανακάμπτουν πιο γρήγορα. Η συναισθηματική

αυτογνωσία περιλαμβάνει την ικανότητα ενός ατόμου να κατασκευάσει μια ολιστική εικόνα του εαυτού του, η οποία περιλαμβάνει αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του, τη σωματικότητα του, την κοινωνική συμπεριφορά του, τα ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά του επιτεύγματα, τις ευθύνες του και άλλα (Jayawickreme et al., 2021).

Ως αποτέλεσμα, τα άτομα αναπτύσσουν μια συνολική αξιολόγηση του εαυτού τους, που αναφέρεται ως «αυτοεκτίμηση». Αυτή η έννοια υποδηλώνει την αξία που αποδίδει ένα άτομο στον εαυτό του και αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωμένη, κυρίως συναισθηματική διάθεση απέναντι στον εαυτό του, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Αυτό εξαρτάται από δύο κριτήρια (Jayawickreme et al., 2021):

1. Η διάκριση μεταξύ των τριών εαυτών — του «πραγματικού εαυτού», που αντιπροσωπεύει την τρέχουσα ταυτότητα ενός ατόμου· του «επιθυμητού εαυτού», που υποδηλώνει την ταυτότητα που κάποιος φιλοδοξεί να επιτύχει· και του «ιδανικού εαυτού», που αντανάκλα την ταυτότητα που κάποιος πιστεύει ότι θα έπρεπε να ενσαρκώνει

2. Αντίθετα, από την αναγνώριση της διάκρισης μεταξύ των τριών εαυτών, η συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης παραμένει ασαφής· ωστόσο, θεωρείται ότι η αντίληψη ενός ατόμου για την απόδοσή του και τις ικανότητές του σε δεξιότητες και χαρακτηριστικά που θεωρεί σημαντικά είναι ένας κρίσιμος καθοριστικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης.

Κατά συνέπεια, ένα άτομο αναπτύσσει την προσωπικότητά του μέσω όλων των προαναφερθέντων παραγόντων (Jayawickreme et al., 2021).

2.2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η προσωπικότητα μπορεί να οριστεί συνοπτικά ως το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου που επηρεάζουν τις αντιδράσεις του, συμπεριλαμβανομένου του αυτοελέγχου ως απάντηση σε ερεθίσματα, της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικότητας, της προσαρμοστικότητας στις καταστάσεις και διαφόρων άλλων χαρακτηριστικών (Arifudin & Ali, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που φέρουν την κύρια ευθύνη για τη διαχείριση των κοινωνικών ομάδων των μαθητών, παρά τις περιοδικές προσπάθειες ορισμένων μελών να

επιβάλουν την ατομικότητά τους. Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους για να χειριστούν τις παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις με απόλυτη αποτελεσματικότητα. Ως αποτέλεσμα, πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις με τα παιδιά, καθώς αντιμετωπίζουν περιστάσεις που τους επηρεάζουν βαθιά ψυχολογικά (Lukman et al., 2021).

Η έρευνα δείχνει ότι η διάθεση ενός εκπαιδευτικού, και γενικότερα οποιουδήποτε εργαζομένου, απέναντι σε διαφορετικές καταστάσεις συσχετίζεται με την προσωπικότητά του και τις στρατηγικές που υιοθετεί για την αποτελεσματική εκπλήρωση των ευθυνών του. Μπορεί να συναχθεί ότι υπάρχουν είτε εγγενή χαρακτηριστικά όλων των εκπαιδευτικών είτε ενέργειες που μπορούν να βελτιώσουν τη διάθεσή τους. Συνεπώς, θα αναλύσουμε αρχικά τις αρετές και στη συνέχεια τις ευθύνες που πρέπει να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής του (Arifudin & Ali, 2022).

Η κύρια ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι η εποπτεία της τάξης τους. Ανεξάρτητα από το αν η τάξη επιδιώκει αυτονομία με ρυθμισμένο και συναινετικό τρόπο ή επιθυμεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, ο εκπαιδευτικός παραμένει υπεύθυνος για τις δραστηριότητές της. Παρ' όλα αυτά, η ύπαρξη αυτών των συγκεκριμένων δυσκολιών ως υποχρεώσεων και ευθυνών του εκπαιδευτικού δεν εγγυάται τη συνεπή εφαρμογή τους, καθώς δεν είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα επαρκώς προετοιμασμένοι για να τις εκπληρώσουν. Η ανεπαρκής προετοιμασία τους, η ψυχολογική τους κατάσταση, καθώς και οι γενικές κοινωνικές δεξιότητες και η πνευματική διάθεση κάθε εκπαιδευτικού είναι οι καθοριστικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής σχέσης τους με τους μαθητές και της επιτυχούς επίτευξης των εκπαιδευτικών ευθυνών και στόχων (Saidi, et al., 2024).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθορίζει τελικά τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία, επηρεάζοντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του. Έτσι, είναι προφανές ότι συγκεκριμένες πτυχές του χαρακτήρα του και αλλαγές στην προσωπικότητά του μπορεί να ενισχύσουν — ή, αντίθετα, να μειώσουν — την εκπαιδευτική απόδοση (Roloff et al., 2022).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη — σύμφωνα με έρευνες στους τομείς της Διδακτικής, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας — είναι καθοριστικής σημασίας για τη δημιουργία ενός κλίματος άνεσης και την προώθηση της επιτυχίας των παιδιών και των εφήβων στο σχολείο. Η στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι

στους μαθητές επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, τα οποία διευκολύνουν σημαντικά τη διδασκαλία και τη συμμετοχή στην τάξη (Roloff et al., 2022).

2.3. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι κλίμακες προσωπικότητας αποτελούν βασικά εργαλεία στην ψυχολογική αξιολόγηση, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση και την κατανόηση των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης προσωπικότητας. Αποτελούνται από δομημένες συλλογές δηλώσεων ή ερωτήσεων που αφορούν πτυχές της γνωστικής λειτουργίας, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Πρωταρχικός τους στόχος είναι η αντικειμενική, αξιόπιστη και οικονομική αξιολόγηση των παραμέτρων της προσωπικότητας, με τη χρήση απλής και κατανοητής ορολογίας. Οι εφαρμογές τους καλύπτουν την κλινική και οργανωτική ψυχολογία, την επαγγελματική αξιολόγηση και την ερευνητική διαδικασία. Υπάρχουν τρεις βασικές μεθοδολογίες για την ανάπτυξη κλιμάκων (Sleep et al., 2020):

Εξωτερική Προσέγγιση

Η εξωτερική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι οι δημιουργοί των τεστ δεν διαθέτουν προηγούμενη γνώση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, συγκεντρώνει μια ολοκληρωμένη σειρά ερωτήσεων και τις υποβάλλει σε διάφορες δημογραφικές ομάδες (π.χ. άνδρες, γυναίκες) (Sleep et al., 2020).

Τα αποτελέσματα από τις ομάδες αναλύονται στη συνέχεια για να προσδιοριστούν οι ερωτήσεις που βοηθούν στη διαφοροποίησή τους. Συνοπτικά, βασίζεται στη στατιστική εξέταση των διαφορών μεταξύ των δημογραφικών ομάδων και όχι σε θεωρητικές υποθέσεις σχετικά με την ατομική συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις κατασκευάζονται εκ των υστέρων, με βάση την ικανότητά τους να διαφοροποιούν μεταξύ διαφόρων ομάδων (Sleep et al., 2020).

Επαγωγική

Το επιχείρημα βασίζεται στην προϋπόθεση ότι η δομή των ατομικών διαφορών αποκαλύπτεται μέσω της ανάλυσης δεδομένων, όπως η ανάλυση παραγόντων. Ο δημιουργός υποβάλλει μια σειρά ερωτήσεων στους συμμετέχοντες και στη συνέχεια χρησιμοποιεί στατιστικές τεχνικές για να ομαδοποιήσει τα δεδομένα των απαντήσεων, τα οποία θα καθορίσουν τις τελικές κλίμακες. Δεν υπάρχει προηγούμενο θεωρητικό μοντέλο· αυτό προκύπτει εμπειρικά (Sleep et al., 2020).

Αφαιρετική ή Λογική Προσέγγιση

Βασίζεται σε μια θεωρητική κατανόηση της προσωπικότητας. Οι ερευνητές προσδιορίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα περιγράφουν με ακρίβεια και στη συνέχεια διατυπώνουν δηλώσεις ή ερωτήσεις που συνοψίζουν αποτελεσματικά αυτά τα χαρακτηριστικά. Η προσωπικότητα κατανοείται μέσω ακριβών ορισμών και όχι μέσω γενικών παρατηρήσεων ή στατιστικών. Οι ερευνητές προτιμούν να επιλέγουν προϋπάρχουσες τράπεζες ερωτήσεων και να τις τροποποιούν ώστε να ταιριάζουν στις απαιτήσεις της μελέτης (Sleep et al., 2020).

2.4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ «ΠΕΝΤΕ ΜΕΓΑΛΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ»

Το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big Five) αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα και ευρέως αποδεκτά θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση της προσωπικότητας. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε μέσω της ανάλυσης παραγόντων και εμπειρικών μελετών, με σκοπό τον προσδιορισμό των βασικών διαστάσεων κατά τις οποίες διαφέρουν τα άτομα ως προς τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους (Sleep et al., 2020).

Το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας περιγράφει το πλαίσιο της προσωπικότητας μέσω πέντε διαστάσεων: νευρωτισμός (N), εξωστρέφεια (E), ανοιχτότητα στις εμπειρίες (O), ευγένεια (A) και ευσυνειδησία (C). Η διάσταση του νευρωτισμού υποδηλώνει συναισθηματική αστάθεια ή σταθερότητα. Συγκεκριμένα (Balgiu, 2018):

1. Εξωστρέφεια: αυτό υποδηλώνει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι κοινωνικό, ενθουσιώδες, ομιλητικό και άνετο στην διαπροσωπική επικοινωνία. Η εξωστρέφεια αφορά την τάση ενός ατόμου να επιδιώκει κοινωνική αλληλεπίδραση και εμπλοκή. Ο Van Lieshout τη χαρακτηρίζει ως καθοριστικό παράγοντα που υποδηλώνει την ενεργοποίηση έναντι της αναστολής των παρορμήσεων ενός ατόμου, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο τείνει να εκφράζει δημόσια τις επιθυμίες και τις παρορμήσεις του αντί να τις καταστέλλει. Από μια εναλλακτική οπτική γωνία, η εξωστρέφεια συσχετίζεται με την ιεραρχική θέση, την ανάληψη ηγετικών ρόλων και την τάση για κοινωνική επιρροή (Balgiu, 2018). Μια άλλη προοπτική τονίζει την κοινωνικότητα ως πρωταρχικό κίνητρο: τα εξωστρεφή άτομα απολαμβάνουν τις κοινωνικές συναναστροφές και επιδιώκουν ενεργά την παρέα των άλλων (Minkov & Schachner, 2024).

2. Προσήνεια: αυτό υποδηλώνει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο μπορεί να καλλιεργεί θετικές σχέσεις με τους άλλους, να συνεργάζεται αρμονικά, να δείχνει εμπιστοσύνη και να ασκεί συγχώρεση. Η προσήνεια υποδηλώνει την τάση των ατόμων για συνεργασία, την προτίμηση για συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού και την εμπιστοσύνη όταν αντιμετωπίζουν κοινά συμφέροντα. Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι τα άτομα που επιδεικνύουν υψηλή ευγένεια είναι συνήθως υποστηρικτικά, ευγενικά και καλοπροαίρετα (Minkov & Schachner, 2024).

3. Ευσυνειδησία: Αυτό υποδηλώνει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο επιδεικνύει υπευθυνότητα και συνέπεια, δείχνει επιμονή και παρακινείται από την επιθυμία για επίτευξη των στόχων του. Αυτή η πτυχή αφορά την αφοσίωση στην οργάνωση, την επίτευξη στόχων και την αυτοπειθαρχία. Όλοι οι θεωρητικοί συμφωνούν ότι συνδέεται κυρίως με την απόδοση στην εργασία (Minkov & Schachner, 2024).

4. Συναισθηματική σταθερότητα (νευρωτισμός): Αυτό υποδηλώνει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο αποφεύγει σοβαρές συναισθηματικές αλλαγές, διατηρεί την ψυχραιμία του και βιώνει ένα αίσθημα ασφάλειας. Ο νευρωτισμός περιγράφει διακυμάνσεις στην ευαισθησία σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς κινδύνους. Ένα άτομο με έντονο νευρωτισμό είναι προδιατεθειμένο στο άγχος, την ανασφάλεια και τη συναισθηματική αστάθεια. Αντίθετα, η συναισθηματική σταθερότητα συσχετίζεται με την ικανότητα να λειτουργεί κανείς υπό πίεση, να ρυθμίζει τα συναισθήματα και να διαχειρίζεται το άγχος (Minkov & Schachner, 2024).

5. Δεκτικότητα στην εμπειρία: αυτό αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο έχει ποικίλα ενδιαφέροντα, επιδεικνύει δημιουργικότητα και αγκαλιάζει νέες προκλήσεις. Αυτό το τρίτο χαρακτηριστικό υποδηλώνει την τάση ενός ατόμου για ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, ιδέες και προοπτικές. Αφορά τη δημιουργικότητα, την περιέργεια και τη διαρκή αναζήτηση νέων ερεθισμάτων και γνώσης. Τα άτομα με ανοιχτότητα στην εμπειρία επιδεικνύουν τάση για εφευρετικότητα, διαθέτουν ζωντανή φαντασία και επιδεικνύουν γνωστική ευελιξία (Minkov & Schachner, 2024)

Η επίτευξη συναίνεσης σχετικά με τα «Big Five» χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχει βαθιές επιπτώσεις στην ψυχολογία και στους συναφείς τομείς. Αυτό διευκόλυνε τη δημιουργία θεωρητικά τεκμηριωμένων και σύγχρονων αξιολογήσεων προσωπικότητας (κυρίως για εργαζομένους), οι οποίες γενικά προσφέρουν βελτιωμένη εγκυρότητα σε σύγκριση με εργαλεία που αναπτύχθηκαν για την αξιολόγηση της προσωπικότητας, παρά το γεγονός ότι δεν βασίζονται σε μια καθιερωμένη θεωρία.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις έννοιες που αξιολογούνται από τις αξιολογήσεις προσωπικότητας, αντί για την εφαρμογή ελαττωματικών και γενικών «ετικετών» (Babcock & Wilson, 2020).

Τελικά, οδήγησε σε μια θεωρητικά θεμελιωμένη ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση φαινομενικά ετερόκλητων χαρακτηριστικών προσωπικότητας, τα οποία έδειξαν —σε πρακτικό επίπεδο— ουσιαστικές συσχετίσεις με κριτήρια που δεν ήταν εμφανή όταν αναλύονταν αποκλειστικά οι εξαιρετικά περιορισμένες διαστάσεις της προσωπικότητας. Η ευρεία υιοθέτηση των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων» αποδείχθηκε γρήγορα μετά την οριστικοποίησή τους, μέσω μετα-αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι οποίες παρείχαν πειστικά στοιχεία για την ικανότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας να προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική απόδοση (Babcock & Wilson, 2020).

Έκτοτε, οι «Πέντε Μεγάλοι» έχουν συστηματικά συσχετιστεί με διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, όπως η επαγγελματική επιτυχία, η ικανοποίηση από την εργασία, οι ηγετικές ιδιότητες, η ακαδημαϊκή απόδοση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με την υγεία (κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ και μακροζωία) (Feher & Vernon, 2021).

Ένα ιδανικό μοντέλο προσωπικότητας θα περιλάμβανε όλες τις σημαντικές ατομικές διακυμάνσεις σε συναισθηματικούς, διαπροσωπικούς, εμπειρικούς, συμπεριφορικούς και κινητήριους τύπους. Η αναγνώριση και η καταλογογράφηση όλων αυτών των χαρακτηριστικών αποτέλεσε το κύριο πρόβλημα στην έρευνα για τη δομή της προσωπικότητας, καθώς υπήρχε αβεβαιότητα σχετικά με την πιθανή παράλειψη σημαντικών χαρακτηριστικών. Κατά συνέπεια, έχουν αναδυθεί δύο κύριες προσεγγίσεις. Η πρώτη ιδέα βασίστηκε στη γλωσσική υπόθεση. Εάν μια ιδιότητα είναι πραγματικά σημαντική, είναι πιθανό ότι κατά τη διάρκεια των χιλιετιών, κάποιος θα την είχε αναγνωρίσει και θα της είχε αποδώσει ένα όνομα (Minkov & Schachner, 2024). Κάθε φυσική γλώσσα διαθέτει πολυάριθμους τέτοιους όρους — πάνω από 4.000 έχουν εντοπιστεί στα αγγλικά, με αρκετές εκατοντάδες να χρησιμοποιούνται συνήθως. Το μοντέλο των πέντε παραγόντων προσδιορίστηκε για πρώτη φορά κατά την ανάλυση χαρακτηριστικών που επιλέχθηκαν από αυτούς τους καταλόγους. Η δεύτερη τεχνική περιελάμβανε την ανάλυση μετρήσεων και ερωτηματολογίων που χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι της προσωπικότητας για να διακρίνουν κοινές μεταβλητές (Asvaraksha, 2024).

Μέχρι το 1968, ο Wiggins είχε διαπιστώσει από την έρευνά του ότι δύο παράγοντες — ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια — ήταν εγγενώς σταθεροί, και το 1980, οι Costa και McRae πρότειναν ότι ένας τρίτος παράγοντας, η ανοιχτότητα στην εμπειρία, ήταν επίσης μια θεμελιώδης διάσταση της προσωπικότητας. Αυτά τα τρία χαρακτηριστικά αντανακλούσαν τρία από τα πέντε στοιχεία που είχαν προσδιοριστεί στις μελέτες της φυσικής γλώσσας. Στη συνέχεια, ενσωματώθηκαν δύο νέοι παράγοντες — η ευσυνειδησία και η ευγένεια. Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων είναι το αποκορύφωμα μιας εκτεταμένης προσπάθειας αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Asvaraksha, 2024).

Το αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας NEO (NEO-PI-R), που δημιουργήθηκε από τους Costa και McRae το 1992, ενσωματώνει όλα αυτά τα στοιχεία, από τα οποία προκύπτουν κρίσεις σχετικά με τη δομή της προσωπικότητας με βάση τις καταγεγραμμένες απαντήσεις. Το NEO-PI-R αποτελεί αναμφισβήτητο παγκόσμιο σημείο αναφοράς για το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας και έχει μεταφραστεί στα κινέζικα, τσεχικά, ολλανδικά, γαλλικά, γερμανικά, εβραϊκά, ιαπωνικά, νορβηγικά, πολωνικά, πορτογαλικά, κροατικά και σουηδικά (Tessema Amente & Zeleke, 2024).

Το NEO-PI-R έχει δείξει σημαντική αξιοπιστία και εγκυρότητα τόσο σε θεωρητικές όσο και σε πρακτικές εφαρμογές, με πολυάριθμες έρευνες να υποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά του στην πρόβλεψη της εργασιακής απόδοσης. Ο όρος «προσωπικότητα», όπως τον αντιλαμβάνονται οι ψυχολόγοι, συνοψίζεται στο μοντέλο των πέντε παραγόντων, το οποίο ενοποιεί και οργανώνει αποτελεσματικά διάφορες έννοιες και μετρήσεις. Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων εξετάζεται μέσω συγκεκριμένων ιδιοτήτων και διαστάσεων, οι οποίες εκφράζονται μέσω ποικίλων συμπεριφορών (Alnafisah, 2026).

Κάθε παράγοντας-χαρακτηριστικό του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων των Costa και McRae περιλαμβάνει διακριτά υπο-χαρακτηριστικά που διασαφηνίζουν τις διαστάσεις της προσωπικότητας. Ένα από τα πιο αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά του μοντέλου είναι η εξαιρετική του αναπαραγωγικότητα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, υποδηλώνοντας το δυναμικό του για διαπολιτισμική γενίκευση (Tessema, Amente, & Zeleke, 2024).

Οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της επαγγελματικής επιτυχίας διέφεραν σε ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων. Η μεθοδική συσσώρευση γνώσεων σχετικά με την πρακτική σημασία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας έχει διευκολύνει την ευρύτερη προώθηση των «μη γνωστικών δεξιοτήτων» των ατόμων, ενός τομέα της

Ψυχολογίας, της Εκπαίδευσης και της Οικονομίας που έχει γνωρίσει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια (Heckman, et. al., 2019).

2.5. BIG FIVE MARKERS

Οι δείκτες «Big Five» του Goldberg αποτελούν μια συλλογή επιθετικών προσδιορισμών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του μοντέλου των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας. Χρησιμοποιούνται λίστες επιθετικών προσδιορισμών που αντιστοιχούν στις πέντε θεμελιώδεις πτυχές της προσωπικότητας. Περιλαμβάνουν δύο ξεχωριστές κατηγορίες λιστών για κάθε διάσταση (Kang et al., 2024):

Μονοπολικές Λίστες (100 επίθετα)

Οι συμμετέχοντες αξιολογούν μεμονωμένα επίθετα, όπως «δειλός» ή «απαιτητικός», σε μια κλίμακα από το 1 έως το 9 (Kang et al., 2024).

Διπολικές λίστες (50 ζεύγη επιθέτων)

Αυτές περιλαμβάνουν διχοτομικά ζεύγη, όπως «δειλός–γενναίος» και «θυμωμένος–ήρεμος». Αυτή η δομή ελαχιστοποιεί την αμφισημία τοποθετώντας κάθε επίθετο δίπλα στο αντίθετό του, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση του θέματος (Kang et al., 2024).

Πλεονεκτήματα των Big Five Markers είναι (Kang et al., 2024):

- Απλότητα και ευχρηστία: Οι λίστες επιθέτων μπορούν να συμπληρωθούν γρήγορα.
- Εμπειρική αναπαράσταση: Στόχος τους είναι η ακριβής και άμεση αναπαραγωγή των πέντε λεξικών πεδίων, εξαλείφοντας την ανάγκη για πρόσθετες εννοιολογικές επεξεργασίες ή περίπλοκα ερωτηματολόγια.
- Διπολική μορφή για τη μείωση της αμφισημίας: Αυτό προάγει μια πιο ακριβή κατανόηση της σημασίας κάθε χαρακτηριστικού, συμβάλλοντας στη μείωση των παρερμηνειών.

Μειονεκτήματα των Big Five Markers είναι (Cuadrado et al., 2024):

- Η αμφισημία στις μονοπολικές λίστες: προκύπτει από τη χρήση μεμονωμένων επιθετικών, τα οποία στερούνται ολοκληρωμένου πλαισίου και οδηγούν σε ποικίλες ερμηνείες.

- Ανισότητα στην εκπροσώπηση των παραγόντων: η αναπαράσταση των πέντε στοιχείων είναι άνιση στην αγγλική γλώσσα, οδηγώντας σε πληθώρα ορολογίας για ορισμένους τομείς, όπως η Ευγένεια, ενώ άλλοι, όπως ο Νευρωτισμός, υποεκπροσωπούνται, επηρεάζοντας ενδεχομένως την ακρίβεια.
- Κριτικές σχετικά με τη δειγματοληψία των επιθετικών προσδιορισμών και της ορολογίας: Ορισμένοι μελετητές, συμπεριλαμβανομένου του Tellegem, υποστηρίζουν ότι το επιλεγμένο λεξιλόγιο για τους καταλόγους στερείται ολοκληρωμένης αναπαράστασης των διαστάσεων της προσωπικότητας και ισχυρίζονται ότι η επιλογή των όρων θα μπορούσε να βελτιωθεί με την ενσωμάτωση περιγραφικών όρων όπως «εξαιρετικός» ή «κακός», οι οποίοι σχετίζονται με δομές όπως η ναρκισσιστική ή η αντικοινωνική προσωπικότητα (Cuadrado et al., 2024).

3. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

3.1. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Ε.Α.Ε) ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ειδική Αγωγή αναγνωρίστηκε ως αυτόνομη ακαδημαϊκή επιστήμη στις αρχές του 20ού αιώνα, στο πλαίσιο του αγώνα για τη διερεύνηση και τον καθορισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ατόμου, με σκοπό την καταπολέμηση των πολιτικών ιδρυματοποίησης και διαχωρισμού στις οποίες είχαν υποβληθεί μέχρι τότε οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Ωστόσο, η μετατόπιση του πλαισίου των ατομικών αναγκών από το «ειδικό» στο «εκπαιδευτικό» στα μέσα του 20ού αιώνα οδήγησε την εκπαιδευτική ατζέντα των βιομηχανικά ανεπτυγμένων χωρών να επικεντρωθεί στη θέσπιση πολιτικών ένταξης και ενσωμάτωσης, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με αναπηρίες (Στασινός, 2020). Η δημιουργία ειδικών τμημάτων ή τάξεων εντός των κανονικών γενικών σχολείων διέυρνε ραγδαία, υπό θεσμική αιγίδα, το χάσμα μεταξύ «ειδικού» και «κανονικού», στερώντας έτσι ουσιαστικά από τα παιδιά με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) τις εμπειρίες κοινωνικής και γνωστικής ενθάρρυνσης (Αγγελίδης, 2011· Στασινός, 2020).

Χωρίς μια ολιστική ανθρωπιστική οπτική και πρακτικότητα, αυτές οι πρακτικές έχουν μετατραπεί σε εκπαιδευτική φάρσα. Δεν έχουν μόνο αποτύχει να παρέχουν στους μαθητές τους τις «a priori προϋποθέσεις για κατάλληλη διδασκαλία και μάθηση», αλλά και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη «de facto δημιουργία ενός κλίματος κοινωνικής αποδοχής» στα γενικά σχολεία (Στασινός, 2020). Στην πραγματικότητα, η αντιμετώπιση της μαθητικής ποικιλομορφίας θεωρήθηκε σύμφωνη με τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι, ωστόσο, ήταν σε μεγάλο βαθμό ασύμβατοι με τις σύγχρονες συνθήκες (Spence, 2010).

Στα τέλη του 20ού αιώνα, οι ελλείψεις της Ειδικής Αγωγής και Κατάρτισης (ΕΑΚ) άρχισαν να επαναπροσδιορίζονται και πέρασαν μια περίοδο έντονων αλλαγών, υπό την ώθηση της υπεράσπισης από τα Κινήματα για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και από τις Παγκόσμιες Διασκέψεις (UNESCO, 1994) σχετικά με το δικαίωμα του παιδιού στη διαφορετικότητα, στην ποιοτική εκπαίδευση και στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Από αυτό προέκυψε το όραμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε) — δηλαδή, η πλήρης εγγραφή και συμμετοχή κάθε μαθητή, με ή χωρίς διανοητικές, σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, στο τοπικό του σχολείο. Σκοπός αυτής της

εκπαιδευτικής στρατηγικής ήταν η εξάλειψη της κοινωνικής διάκρισης και η δημιουργία κοινωνικοεκπαιδευτικών συστημάτων απαλλαγμένων από τους περιορισμούς του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Kearney, 2009; Αγγελίδης, 2011).

Η Προσέγγιση της Ενσωμάτωσης (SE), από την άλλη πλευρά, θεωρεί την εφαρμογή ριζικών αλλαγών ως το αξιακό και οργανωτικό θεμέλιο των σχολείων, απομακρύνοντας τις αφομοιωτικές ημίμετρες των πολιτικών του παρελθόντος, έτσι ώστε η ποικιλομορφία των μαθητών να μπορεί να «υποδεχθεί» τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Booth & Ainscow, 2002). Δεν πρόκειται για μια μεμονωμένη αλλαγή, αλλά για μια στρατηγική που αφορά ολόκληρο το σχολείο και είναι επικεντρωμένη στον άνθρωπο, η οποία διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα —και μπορούν— να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους όσον αφορά τις γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και δημιουργικές δεξιότητες (UNESCO, 1994). Η Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ξεκινά με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, σεβόμενη την ποικιλομορφία, τα μοναδικά χαρακτηριστικά, τα ταλέντα και τις προσδοκίες τους (Poed, 2020).

Μια τέτοια έμφαση στην ποιότητα της μάθησης των μαθητών ωφελεί όχι μόνο τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όλα τα παιδιά, μέσω της προώθησης εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, της βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διαφορετικότητας και της ενίσχυσης της εκπαιδευτικής συνεργασίας στην διδακτική πρακτική (Council of the European Union, 2007).

Ο Curcic (2009) τονίζει ότι η εφαρμογή της ένταξης ή της Περιεκτικής Εκπαίδευσης (IE) δεν αφορά την παροχή μεγαλύτερης οικονομικής στήριξης στα σχολεία (σ. Σε αποτελεσματικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τα παραδοσιακά διαχωρισμένα προγράμματα ειδικής αγωγής αντικαθίστανται από ευέλικτες ρυθμίσεις που καλλιεργούν μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ του σχολικού προσωπικού. Η προσέγγιση που βασίζεται σε αξίες προάγει ένα όραμα συνεργασίας για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων μέσω της ανταλλαγής ιδεών και στρατηγικών για την αντιμετώπιση των ατομικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν μαθητές με και χωρίς αναπηρίες (Carter & Hughes, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να παρέχουν παρεμβάσεις εντός της τάξης που εμπλουτίζουν και ενισχύουν τις μαθησιακές

ευκαιρίες, προωθώντας έτσι την ολιστική και χωρίς αποκλεισμούς επιτυχία όλων των παιδιών (Bouillet, 2013).

Αυτή η έννοια της κουλτούρας συνεργασίας στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που συνεπάγεται η εγγραφή παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να λειτουργεί ως καταλύτης για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και, ταυτόχρονα, της αποτελεσματικότητας των μαθητών χωρίς αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα «ειδικά» ζητήματα χρησιμοποιώντας συνεργατικά μοντέλα συμπεριφοράς και δράσης ενισχύουν τις δεξιότητές τους, καθιστώντας τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς για όλα τα παιδιά (Hehir & Katzman, 2012).

Έτσι, στο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, οι ατομικές διαφορές δεν αποτελούν πλέον πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί, αλλά μάλλον μια ευκαιρία για ουσιαστική μάθηση για όλα τα παιδιά (Αγγελίδης, 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα στην ένταξη μαθητών με αναπηρίες σε κανονικές τάξεις (Whiting & Young, 1995).

Ωστόσο, παρά τον παιδιοκεντρικό, υποστηρικτικό και υψηλής ποιότητας χαρακτήρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994), τα παιδιά με αναπηρίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην ένταξή τους στο γενικό σχολικό σύστημα. Οι προκαταλήψεις έναντι της διαφορετικότητας και οι παρανοήσεις σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών με διανοητικές, σωματικές, αισθητηριακές και μαθησιακές αναπηρίες έχουν οδηγήσει στην άρνηση πρόσβασης στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης (Kearney, 2009).

Σήμερα, η εφαρμογή πρακτικών ένταξης στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη, καθώς εξασφαλίζει ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξαλείφει τον ακαδημαϊκό και κοινωνικό αποκλεισμό ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρίες (Στασινός, 2013). Ο ακαδημαϊκός περιθωριοποίηση συνδέεται με τη λιγότερο ενεργή συμμετοχή των παιδιών και την αποτυχία επίτευξης των γνωστικών στόχων. Αντίθετα, ο κοινωνικός περιθωριοποίηση αναφέρεται στην απουσία συνεργασίας και συναδελφικότητας με τους άλλους μαθητές. Συνδέεται με βίαιες συμπεριφορές και κοινωνική απομόνωση (Andri et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή και την προώθηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Λειτουργούν ως μέντορες και πρότυπα για τους μαθητές τους, καθώς ο επαγγελματικός τους ρόλος απαιτεί όχι μόνο να καθοδηγούν τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και να τους παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για

την ανάπτυξη μιας προσωπικότητας που προάγει τις αρχές της ισότητας και του σεβασμού (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μεθόδους ένταξης στις τάξεις τους προάγουν θετικά ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα τόσο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρίες όσο και για τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη στην τάξη (Πουλπούλογλου, 2019).

Επομένως, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη —η οποία αντανακλάται και στην πρακτική τους— συμβάλλει στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων εντός των ευάλωτων ομάδων και καλλιεργεί ένα περιβάλλον αλληλεγγύης, ισότητας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

3.1.1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει αναγνωριστεί ως μια επιτυχημένη προσέγγιση για την ένταξη παιδιών με αναπηρίες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Στόχος της είναι να προσφέρει μια ποικιλία ευκαιριών για βέλτιστη μάθηση. Η εφαρμογή της δεν μπορεί να βασίζεται σε έτοιμες διδακτικές φόρμουλες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να αναλύσει τον τρόπο μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του κάθε μαθητή ξεχωριστά και, στη συνέχεια, να επιλέξει τον κατάλληλο τύπο διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Valiande & Koutselini, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις στους τρόπους μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τα γνωστικά επίπεδα των παιδιών. Συγκεκριμένα, μπορούν να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών —δηλαδή, το περιεχόμενο του μαθήματος που έχουν την εξουσιοδότηση να διδάξουν. Επιπλέον, είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη νέα διδακτική ύλη. Στο τελικό στάδιο της διδασκαλίας, αξιολογούν την επίτευξη του μαθησιακού στόχου — δηλαδή, τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής έχει αφομοιώσει τις νέες γνώσεις και μπορεί να τις εφαρμόσει (Strogilos, 2018).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες κάθε μαθητή στην τάξη. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στις δεξιότητές τους και

στο αναπτυξιακό τους επίπεδο. Στο τέλος μιας εργασίας, οι μαθητές λαμβάνουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση σχετικά με τον τρόπο βελτίωσής τους. Επιπλέον, η βαθμολόγησή τους βασίζεται στην ατομική απόδοση και την προσωπική τους πρόοδο από την αρχή του σχολικού έτους (Abodey & Ansah, 2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία αλλάζει δραματικά. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως διαμεσολαβητής που εργάζεται «πίσω από τα παρασκήνια» και βοηθά τους μαθητές όταν είναι απαραίτητο. Ο εκπαιδευτικός τους παρέχει τον χώρο και τον χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές δεν είναι παθητικοί ακροατές, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες, είτε ατομικά είτε σε ομάδες (Valiande & Koutselini, 2009).

3.1.2. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια ακόμη στρατηγική που συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη βελτίωση της μάθησής τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στην τάξη σχηματίζουν ετερογενείς ομάδες (με διαφορετικά γνωστικά επίπεδα, τρόπους μάθησης και φύλα) και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να ολοκληρώσουν ένα έργο που τους έχει ανατεθεί. Βοηθούν ο ένας τον άλλον. Αυτή η αμοιβαία βοήθεια καλλιεργεί τις αξίες της αλληλεγγύης και της συνεργασίας. «Οι μαθητές με αναπηρίες επωφελούνται από τους συμμαθητές τους που διαθέτουν καλά ανεπτυγμένες δεξιότητες, και το αντίστροφο.» Αυτή η αλληλεπίδραση προάγει την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συμμετοχή ενός δασκάλου ή ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι κρίσιμη, καθώς διευκολύνουν τη δημιουργία δεσμών όταν αυτοί δεν προκύπτουν φυσικά (Molina, 2017).

Ωστόσο, το μεγαλύτερο όφελος της συνεργατικής μάθησης είναι η αυτοπεποίθηση. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρίες βιώνουν ένα αίσθημα επιτυχίας επειδή η ομάδα τους έχει ολοκληρώσει με επιτυχία την εργασία. Αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ομάδας και συμβάλλουν στην επιτυχία της εργασίας. Ταυτόχρονα, διασφαλίζεται ότι όλοι οι μαθητές επιτυγχάνουν τα καλύτερα δυνατά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τη συναισθηματική τους ευημερία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης νέων με διαφορετικά talέντα και υπόβαθρα (Ferguson-Patrick, 2012).

Πέντε θεμελιώδη χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης είναι (Drakeford, 2012):

(1) Θετική αλληλεξάρτηση: Η ομάδα μοιράζεται έναν κοινό σκοπό και κάθε μέλος πρέπει να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της εργασίας.

(2) Ατομική και ομαδική ευθύνη: Κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για την ολοκλήρωση του τμήματος της εργασίας που του έχει ανατεθεί.

(3) Διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες ομαδικής εργασίας: Κάθε άτομο πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες για να λειτουργεί ως μέλος της ομάδας. Όλοι πρέπει να γνωρίζουν πώς να λαμβάνουν αποφάσεις, να επικοινωνούν και να επιλύουν τυχόν διαπροσωπικές συγκρούσεις εντός της ομάδας.

(4) Πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση: Οι μαθητές πρέπει να υποστηρίζουν, να επαινούν και να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των άλλων, καθώς «αγωνίζονται» για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Στόχος είναι η ενίσχυση της συνοχής της ομάδας.

(5) Ομαδική επεξεργασία: Τα μέλη της ομάδας πρέπει να είναι σε θέση να συζητούν με τους άλλους θέματα που σχετίζονται με την υλοποίηση του έργου. Ο ομαδικός αναστοχασμός λαμβάνει χώρα όταν τα μέλη αξιολογούν πόσο καλά επιτυγχάνουν τους στόχους τους, εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ τους και προβαίνουν στις απαραίτητες προσαρμογές (Drakeford, 2012).

3.1.3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

Οι επιτυχημένες πρακτικές ένταξης προϋποθέτουν συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Η αλληλεπίδρασή τους αποσκοπεί στην εφαρμογή και την προώθηση πρακτικών ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία λαμβάνουν αποφάσεις με στόχο την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η συνεργασία, αν και αποτελεί μια απαιτητική προσπάθεια, θεωρείται θετική και ουσιαστική πτυχή της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρέπει να πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου να συζητούνται η πρόοδος των μαθητών και τυχόν απαραίτητες προσαρμογές στη διδακτική διαδικασία (Hogan, et al., 2013).

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στους συναδέλφους τους παιδαγωγική υποστήριξη και ενθάρρυνση, προκειμένου να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις

προκλήσεις της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών πρέπει επίσης να αναπτυχθούν δεξιότητες ομαδικής εργασίας και συνδιδασκαλίας. Σύμφωνα με τους νόμους 2817/2000 και 3699/2008, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρέχουν εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της ίδιας τάξης όπου διδάσκει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Αυτή η λεγόμενη «παράλληλη υποστήριξη» έχει ενθαρρυνθεί στα περισσότερα ελληνικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής πρέπει να προσαρμόσουν τη στάση τους, να επιδείξουν προθυμία και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη συνεργασία, προκειμένου να οικοδομήσουν ένα επιτυχημένο μοντέλο διδασκαλίας για ετερογενείς τάξεις (Crispel & Kasperski, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί θα είναι ισότιμοι συνεργάτες, θα λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, θα θέτουν στόχους, θα προσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών και θα αξιολογούν και θα διαχειρίζονται προβληματικές συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία και κατανόηση στη διδασκαλία μεγάλων τάξεων, ενώ ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής διαθέτει εξειδικευμένες δεξιότητες και μπορεί να προσαρμόζει το διδακτικό υλικό στον τρόπο μάθησης και στις ικανότητες κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου, θα υιοθετήσουν τις αρχές της ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και θα επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους συνεργαζόμενοι (Radia-Šestic, et al., 2013).

Ωστόσο, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό πυλώνα για την ένταξη των μαθητών και, κατ' επέκταση, για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Είναι απαραίτητο να εμπλέκονται οι μαθητές και οι γονείς σε συζητήσεις σχετικά με τους περιορισμούς και τα δυνατά σημεία του παιδιού, καθώς και στον καθορισμό στόχων που θα επιτευχθούν από κοινού. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαρκείς πληροφορίες για το παιδί, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν ένα κατάλληλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Θα πρέπει να είναι ανοιχτοί στο να διδάσκουν παράλληλα στους γονείς μεθόδους και πρακτικές που θα συμβάλουν σε μια πιο επιτυχημένη μάθηση. Η συνεχής συνεργασία με τους γονείς θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις συμπεριφορές των παιδιών και να τα διδάξουν πιο αποτελεσματικά (Adams, Harris & Jones, 2018).

Η βελτίωση της συμπεριφοράς και της ψυχικής υγείας του παιδιού αποτελούν πρόσθετα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, συζητούν τυχόν συμπεριφορικές δυσκολίες που μπορεί να

παρουσιάζει ο μαθητής και αποφασίζουν για τις τεχνικές παρέμβασης που θα χρησιμοποιηθούν τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Αναμένεται επίσης να ενισχύσουν ταυτόχρονα την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του μαθητή. Ωστόσο, η ομαδική εργασία αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί στερούνται δεξιοτήτων συνεργασίας. Οι γονείς αισθάνονται ότι δεν υπάρχει ισότητα μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών και νιώθουν σαν παθητικοί αποδέκτες. Επίσης, δυσκολεύονται να παρευρεθούν στο σχολείο λόγω του φόρτου εργασίας τους και άλλων υποχρεώσεων, εντός των συγκεκριμένων ωρών που ορίζει ο εκπαιδευτικός (El-Shourbagi, 2017).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυξημένες ευθύνες στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητά τους να συναντώνται με τους γονείς αυτοπροσώπως σε συγκεκριμένες ώρες και ημέρες κάθε μήνα. Αυτό το εμπόδιο μπορεί, φυσικά, να ξεπεραστεί, και η συμμετοχή των γονέων μπορεί επίσης να επιτευχθεί μέσω άλλων μέσων επικοινωνίας, όπως τηλεφωνικές κλήσεις, σημειώματα κ.λπ. (Josilowski, 2017).

3.1.4. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη και η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για την αντιμετώπισή τους αναφέρονται ως «διαχείριση της τάξης». Αυτά τα προβλήματα και τα εμπόδια ποικίλλουν και σχετίζονται κυρίως με την ποικιλομορφία των μαθητών, τους ανεπαρκείς πόρους και τα μεγάλα μεγέθη τάξεων (Keser & Yavuz, 2018). Η προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται με αδιαφορία για το μάθημα, ανυπακοή στις οδηγίες του εκπαιδευτικού και μη ολοκλήρωση των εργασιών. Διαταράσσει την ομαλή ροή του μαθήματος. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η ήσυχη ατμόσφαιρα μπορεί να διαταραχθεί από θόρυβο, συνεχή συζήτηση με συμμαθητές, ρίψη μικρών αντικειμένων, επιθετική συμπεριφορά κ.λπ. (Παναγάκος, 2016). Τα παιδιά που επιδεικνύουν ακατάλληλη συμπεριφορά δεν είναι σε θέση να τηρούν τους κανόνες και να ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως καταφεύγουν σε αρνητικές τακτικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος, όπως η τιμωρία και η απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη. Ωστόσο, αυτές οι στρατηγικές τείνουν να επιδεινώνουν την κατάσταση (Πουρσανίδου, 2016). Πρέπει να επιλεγεί η κατάλληλη στρατηγική για την επίλυση της κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών. Οι μαθητές στους οποίους

επιτρέπεται να επιλέγουν τα μαθήματά τους και στους οποίους η διδασκαλία προσαρμόζεται στον τρόπο μάθησής τους παρουσιάζουν λιγότερες συμπεριφορικές δυσκολίες.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το μαθησιακό στυλ, την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου να ενθαρρύνουν την ένταξή τους και την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη (Rozimela, 2016). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη, να χρησιμοποιεί το χιούμορ, να ενθαρρύνει τις θετικές συμπεριφορές του μαθητή και να κερδίζει την εμπιστοσύνη του.

Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι αυτή η προσέγγιση μειώνει την εμπλοκή των μαθητών σε επιβλαβείς συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση, ώστε οι μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται και να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα που τους αποδέχεται (Πουρσανίδου, 2016). Έτσι, η κατανόηση των παραγόντων που προκαλούν άγχος και πυροδοτούν ακατάλληλη συμπεριφορά στα παιδιά, σε συνδυασμό με κατάλληλες στρατηγικές και την αποφυγή ακατάλληλων πρακτικών (π.χ. τιμωρία, αποκλεισμός μαθητών), μπορεί να μειώσει τα προβλήματα που διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος και να συμβάλει στη διευκόλυνση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κουρκουτας και συν., 2019).

3.2. Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα Η αρχική νομοθεσία στη χώρα μας, ο Νόμος 1143 του 1981, με τίτλο «Νόμος περί Ειδικής Αγωγής, Επαγγελματικής Κατάρτισης, Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας Ατόμων με Αναπηρίες», βρισκόταν σε φάση επεξεργασίας από το 1975. Στόχος του νόμου ήταν «να προσφέρει ειδική αγωγή και επαγγελματική κατάρτιση σε άτομα με αναπηρίες, να θεσπίσει πρωτοβουλίες κοινωνικής πρόνοιας και να προωθήσει την ένταξή τους στην κοινωνία στο μέγιστο δυνατό βαθμό» (Sarris et al., 2020).

Ο χαρακτηρισμός και ο σκοπός του νόμου αντανακλούν την επικρατούσα νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας κατά τη συγκεκριμένη εποχή. Το άρθρο 3 ορίζει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται αποκλειστικά σε εξειδικευμένα σχολεία, τάξεις και ιδρύματα. Υποστηρίζει μια ξεχωριστή ειδική αγωγή, χωρίς αναφορά στην ένταξη. Ο ορισμός που παρέχεται για τα άτομα

με ειδικές ανάγκες είναι ιατρικός, γεγονός που καταδεικνύει τη γενική επιρροή των ιατρικών επαγγελματιών στον τομέα αυτό. Η φοίτηση είναι προαιρετική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία ορίζονται ως εκείνα ηλικίας 6 έως 17 ετών (Sarris et al., 2020).

Συγκροτείται «Συντονιστικό και Συμβουλευτικό Συμβούλιο για την Ειδική Αγωγή», από το οποίο εξαιρούνται τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι γονείς τους και οι οργανώσεις που ασχολούνται με την εκπαίδευσή τους. Το 1984, ψηφίστηκε ο Νόμος 1566, ο οποίος υποσχέθηκε να αναμορφώσει τις απαρχαιωμένες διατάξεις της προηγούμενης νομοθεσίας. Ωστόσο, οι τροποποιήσεις περιορίστηκαν μόνο στην αναθεώρηση της υπάρχουσας νομοθεσίας (Λαμπροπούλου, 2023).

Τα άτομα που αποκλίνουν από τον κανόνα αναταξινομήθηκαν ως άτομα με εξαιρετικές ανάγκες, ωστόσο ο ορισμός συνέχισε να έχει ιατρικό προσανατολισμό. Προέκυψε μια σημαντική διαφορά: για πρώτη φορά, η νομοθεσία σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ενσωματώθηκε στη γενική εκπαιδευτική νομοθεσία, δημιουργώντας έτσι το νομικό υπόβαθρο για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η νομοθεσία αυτή υποστηρίζει ότι η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και η κοινωνική αποδοχή αποτελούν τον κύριο στόχο, αντικαθιστώντας την έννοια του προηγούμενου νόμου περί «ένταξης ανάλογης με τις ικανότητές τους» (Λαμπροπούλου, 2023).

Το νεοσυσταθέν Συμβούλιο αποτελείται από εκπροσώπους γονικών οργανώσεων, ομάδων υπεράσπισης των ατόμων με αναπηρία και συνδικαλιστικών οργανώσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, το νέο Συμβούλιο τελικά θα παραμείνει ανενεργό. Ο αριθμός των μόνιμων θέσεων στα σχολεία αυξήθηκε· παρ' όλα αυτά, αυτές παρέμειναν ανεπαρκείς για την κάλυψη των αναγκών, ενώ άλλες ειδικότητες εκτός της διδασκαλίας υποτιμήθηκαν, με ελάχιστη κατάρτιση ή επαγγελματική ανάπτυξη να προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 45 θέσεις εκπαιδευτικών συμβούλων, μόνο μία προορίζεται για την Ειδική Αγωγή. Κατά συνέπεια, είναι προφανές ότι δεν μπορούν να σημειωθούν ουσιαστικές προόδους ή εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα (Kottas, 2020). Στη δεκαετία του 1980, οι ομάδες ατόμων με αναπηρία και γονέων δραστηριοποιήθηκαν έντονα, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή σε όργανα λήψης αποφάσεων και διοικητικά συμβούλια, προωθώντας τον εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Papadopoulou, 2025).

Αυτές οι ομάδες συνεργάζονται με επαγγελματίες για τη διοργάνωση συνεδρίων, ευαισθητοποιώντας έτσι το κοινό. Παράλληλα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε σταδιακά, με αφετηρία τη νομοθετική ρύθμιση του 1975 (Νόμος 227/75, Εφημερίδα της

Κυβερνήσεως 273/12.75), η οποία εγκαίνιασε τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή στο Παιδαγωγικό Σχολείο Μαρασλείου. Ακολούθησε το 1983–84 η εισαγωγή συγκεκριμένων σχετικών μαθημάτων στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στο ΣΕΛΛΕ ΣΕΛΕΤΕ και ΣΕΛΜΕ. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, μια επιλεγμένη ομάδα μελετητών της Ειδικής Αγωγής, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, άρχισε να επιβάλλει την ακαδημαϊκή της εξουσία και να ανακτά έναν τομέα που προηγουμένως κυριαρχούσαν ψυχολόγοι, ψυχίατροι και άλλοι αυτοαποκαλούμενοι «ειδικοί» (Λαμπροπούλου, 2023).

Οι συζητήσεις σχετικά με τις κοινωνικές στάσεις και προοπτικές, τις αλλαγές στην ορολογία, την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ξεκίνησαν αρχικά στο Μαρασλείο. Ωστόσο, τόσο στο Μαρασλείο όσο και μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, η κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή είναι ανεπαρκής τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Η Ειδική Αγωγή δεν καθιέρωσε τα επιστημονικά της θεμέλια ούτε εξελίχθηκε ως ακαδημαϊκό αντικείμενο μέχρι τη δεκαετία του 1980, σε συνάρτηση με την ίδρυση Τμημάτων Παιδαγωγικής στα πανεπιστήμια. Παρ' όλα αυτά, η σημασία της Ειδικής Αγωγής δεν αναγνωρίζεται επαρκώς από αυτά τα τμήματα, όπως αποδεικνύεται από τον περιορισμένο αριθμό μαθημάτων που προσφέρονται, την ελάχιστη παρουσία διδακτικού προσωπικού και τις χαμηλές εγγραφές φοιτητών, δεδομένου ότι αποτελεί μάθημα επιλογής και όχι υποχρεωτικό (Kougia et al., 2025).

Η ψήφιση του Νόμου 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή πραγματοποιήθηκε μετά από καθυστέρηση 15 ετών, η οποία χαρακτηρίστηκε από περιορισμένο δημόσιο διάλογο και ευαισθητοποίηση, και είναι γεμάτη αβεβαιότητες. Αν και η έμφαση δίνεται στην ένταξη, δεν έχουν περιγραφεί συγκεκριμένα μέτρα για την υποστήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, το συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα εντείνεται, με αποτέλεσμα την αύξηση της συχνότητας της αποτυχίας μεταξύ των παιδιών. Έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις, συμπεριλαμβανομένης της ίδρυσης διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων σε νομαρχιακό επίπεδο (ΚΔΑΥ) βάσει του Νόμου 2817/2000, παράλληλα με την αύξηση της ενημέρωσης του κοινού και της κοινωνικής αποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. Το κίνημα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία είναι όλο και πιο οργανωμένο και ενεργό στην προάσπιση των δικαιωμάτων του. Η δημιουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή στα Τμήματα Παιδαγωγικής της Αθήνας, της Πάτρας και της Θεσσαλονίκης αποτελεί μια κρίσιμη πρόοδο που ανταποκρίνεται σε μια νόμιμη απαίτηση (Λαμπροπούλου, 2023).

Η διάθεση πόρων για την προώθηση της έρευνας στην Ειδική Αγωγή στη χώρα μας, με την υποστήριξη της ΕΕ, αποτελεί σημαντική θετική εξέλιξη.

Από το 1990, σημαντικά κονδύλια της ΕΕ έχουν διατεθεί για την κατάρτιση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τον μετριασμό της κοινωνικής απομόνωσης που πλήττει τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πολλές περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης υλοποιούν ερευνητικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, συνεργαζόμενες με οργανώσεις ατόμων με αναπηρία για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς τους. Επιπλέον, παρατηρείται μια τάση των δικαστικών αποφάσεων να υποστηρίζουν την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές ανάγκες στα τοπικά σχολεία, μια τάση που έχει τις ρίζες της στις πρώιμες πρωτοβουλίες της δεκαετίας του 1970 (Kottas, 2020).

Το τέταρτο μέρος της σειράς, ο Νόμος 3699/2008, με τίτλο «Ειδική Εκπαίδευση και Κατάρτιση για Άτομα με Αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», είναι ένας σημαντικός νόμος που έχει ουσιαστικά καθιερώσει ένα σημείο αναφοράς. Το άρθρο 1 του νόμου αυτού υποχρεώνει το κράτος να παρέχει ένα φάσμα εκπαιδευτικών υπηρεσιών που θα βελτιώνονται συνεχώς, ενώ επιβεβαιώνει τη δέσμευση του κράτους για δωρεάν ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση σύμφωνα με προηγούμενους νόμους. Ο νόμος ορίζει την παροχή δίκαιων ευκαιριών εργασίας και ανεξάρτητης διαβίωσης για άτομα με αναπηρίες ως κρατική υποχρέωση (Kougia et al., 2025). Ο όρος «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (ΕΑΕ) αντικαθιστά τον όρο «Ειδική Αγωγή». Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών χαρακτηρίζεται ως «διάγνωση». Τα επόμενα μέρη του νόμου περιγράφουν τη δομή της ειδικής εκπαίδευσης, τις διατάξεις για μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αξιολόγηση και διάγνωση των μαθητών από το ΚΕΔΔΥ, τη διαγνωστική διαδικασία, θέματα εγγραφής, καθώς και δυσκολίες που αφορούν άτομα με κώφωση, τύφλωση και αυτισμό. Το άρθρο 8 του Νόμου 3699/2008 περιγράφει ομοίως τις Σχολικές Μονάδες, προσδιορίζοντας ειδικότερα τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Πιο αναλυτικά, ΣΜΕΑΕ ορίζονται (Kougia et al., 2025):

τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ καθώς και τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης, εντός των νηπιαγωγείων και μέχρι το 7ο έτος όπως ορίζει ο νόμος,

- i. τα δημοτικά σχολεία έως το 14ο έτος
- ii. τα γυμνάσια ΕΑΕ μέχρι το 19ο έτος
- iii. τα λύκεια ΕΑΕ μέχρι το 23ο έτος

- iv. τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια (εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού)
- v. τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια (εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων)
- vi. την ειδική επαγγελματική σχολή (εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου)
- vii. τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) (εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης)

Συνοπτικά, τα υπόλοιπα άρθρα αφορούν την εποπτεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τη σχολική διοίκηση, καθώς και τη σύσταση και οργάνωση του ΚΕΔΔΥ (το άρθρο 12 ορίζει, μεταξύ άλλων ειδικοτήτων, την τοποθέτηση προσωπικού στην ειδικότητα ΠΕ30 — Κοινωνικοί Λειτουργοί), την επιλογή Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής, το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, θέματα που αφορούν το διδακτικό προσωπικό, την εισαγωγή νέων ειδικοτήτων διδασκαλίας, τα τυπικά προσόντα τους, τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, τα συμβούλια υπηρεσίας, την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και, τέλος, την ίδρυση του ΣΜΕΑΕ της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, μεταξύ άλλων διατάξεων (Kougia et al., 2025).

Σύμφωνα με όλους τους προηγούμενους νόμους, ενσωματώνονται αντίστοιχα δύο συμπληρωματικά άρθρα από διαφορετικούς νόμους. Ο αρχικός νόμος είναι ο Ν. 4115/2013, με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και λοιπές διατάξεις». Το άρθρο 39, παράγραφος 2γ, αφορά «Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και ορίζει τη σύσταση των ΕΔΕΑΥ, απαιτώντας από κάθε ΕΔΕΑΥ να απασχολεί ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής από το τμήμα ένταξης, προκειμένου να διευκολύνονται οι διαγνωστικές εκπαιδευτικές αξιολογήσεις και να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ο Νόμος 4186/2013 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 193/2013), και συγκεκριμένα το Άρθρο 28, ορίζει ότι το ΚΕΔΔΥ έχει αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη όσον αφορά την «εγγραφή, τη μεταφορά και τη φοίτηση» σε ιδρύματα ειδικής αγωγής, και ότι οι αξιολογήσεις του ΚΕΔΔΥ και των Ιατροεκπαιδευτικών Κέντρων έχουν διαρκή ισχύ. Ο Νόμος 4452/2017, με τίτλο «Κανονισμός θεμάτων σχετικά με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσικής Επάρκειας, την Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος και άλλες διατάξεις», ρυθμίζει συγκεκριμένα θέματα που σχετίζονται με τον αριθμό των μαθητών στις τάξεις ένταξης στο Άρθρο 11, το οποίο αφορά την ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση (Kougia et al., 2025).

3.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Η δεκαετία του 1990 σηματοδότησε μια νέα προοπτική σε θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή. Οι απαιτήσεις δεν διατυπώθηκαν από ειδικούς με επιστημονική κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή, αλλά από άτομα που επηρεάζονταν άμεσα, συμπεριλαμβανομένων μελών του κινήματος για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Η δράση τους είναι έντονη και ουσιαστική, υποστηρίζοντας ότι η απλή ένταξη και τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά πλαίσια δεν επιλύουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες δεν πηγάζουν από ατομικές ελλείψεις, αλλά από συστημικά ελαττώματα (Santuzzi & Cook, 2020).

Αυτές οι απαιτήσεις εκφράζονται επίσης σε διεθνείς συνόδους, όπως η Παγκόσμια Διάσκεψη του 1992 με θέμα «Εκπαίδευση για Όλους» στην Ταϊλάνδη. Η κομβική στιγμή αυτών των πρωτοβουλιών είναι η Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκα, που συγκλήθηκε από την UNESCO το 1994, η οποία διακήρυξε ρητά ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εγγυάται μόνο όταν οι ανάγκες και τα προβλήματα όλων των μαθητών αντιμετωπίζονται ουσιαστικά μέσα σε ένα πλαίσιο ισότητας. Μια σημαντική πτυχή της διάσκεψης είναι ο ορισμός του όρου «ένταξη». Η λέξη καλύπτει ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών, ιδεολογικών και ακαδημαϊκών αρχών και έχει διατυπωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως συμμετοχική εκπαίδευση, ολιστική εκπαίδευση, συμπεριληπτικότητα, «σχολείο για όλους» και ισότιμη μικτή εκπαίδευση (Peddigrew, 2023).

Ανεξάρτητα από την εννοιολογική σημασία της ορολογίας, το περιεχόμενο είναι πανταχού παρόν και υποδηλώνει την ανάγκη για δομική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η αναδιοργάνωση πρέπει να αντιμετωπίζει τις ποικίλες ανάγκες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητα υπόβαθρα, καθώς και συμπεριφορικά ζητήματα, εντός ενός πλαισίου εκπαιδευτικής πρακτικής που καθοδηγείται από αξίες, είναι προγραμματικό και οργανωτικό (Santuzzi & Cook, 2020). Αυτό το ολοκληρωμένο πλαίσιο, βασισμένο στην αποδοχή της διαφορετικότητας σε ισότιμη βάση, θα εγγυάται τη συνύπαρξη των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα θα τους παρέχει την ευκαιρία να αξιοποιήσουν το μαθησιακό τους δυναμικό μέσω προσαρμόσιμων εκπαιδευτικών πλαισίων (Krämer & Zimmermann, 2025).

Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η καθιέρωση μιας δίκαιης, ολιστικής και συμμετοχικής εκπαίδευσης —γνωστής διεθνώς ως Ενταξιακή Εκπαίδευση— μπορεί να φέρνει στο νου συνειρμούς με ένα ουτοπικό ιδανικό· ωστόσο, αυτή η αντίληψη προκύπτει επειδή δεν πρόκειται απλώς για μια μεταρρυθμιστική πρωτοβουλία, αλλά μάλλον για ένα μετασχηματιστικό εγχείρημα που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις εξελισσόμενες εξελίξεις. Όπως προαναφέρθηκε, οι τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι δομικές. Τα Λεπτομερή Προγράμματα Σπουδών πρέπει να καταστούν πιο ευέλικτα και να αναδιοργανωθούν, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι στόχοι και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν καλύπτουν πλήρως και αποτελεσματικά όλο το φάσμα του μαθησιακού δυναμικού (Fan et al., 2025).

Επιπλέον, είναι επωφελές για το ΑΠΣ να επιδεικνύει ευελιξία και να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν τις διδακτικές πρακτικές ώστε να ευθυγραμμίζονται με τις απαιτήσεις των παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πιο αξιοσημείωτη αλλαγή είναι η καθιέρωση πλαισίων προγραμμάτων σπουδών χωρίς αποκλεισμούς. Το ΑΠΣ πρέπει να σχεδιαστεί εξ αρχής ώστε να καλύπτει πλήρως τις ανάγκες όλων των μαθητών, σε αντίθεση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στοχεύει στη δημιουργία ενός ελάχιστα περιοριστικού μαθησιακού περιβάλλοντος για να αντισταθμίσει τις απαιτήσεις του για ομοιόμορφα πρότυπα (Matera et al., 2021).

Το φυσικό περιβάλλον σε σχολικό επίπεδο πρέπει να συμμορφώνεται με τις αρχές της προσβασιμότητας. Το πρόγραμμα Accessschool στοχεύει στην ενίσχυση της προσβασιμότητας στα σχολεία, δίνοντας έμφαση στις αρχιτεκτονικές προδιαγραφές, την παροχή εγκαταστάσεων και εξειδικευμένου εξοπλισμού για την υποστήριξη των μαθησιακών διαδικασιών. Επιπλέον, το πρόγραμμα υιοθετεί έναν ολοκληρωμένο ορισμό της αναπηρίας, που περιλαμβάνει άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα υγείας. Αυτή η πρωτοβουλία, αναπόσπαστο μέρος του πλαισίου της προσβάσιμης κοινωνίας του βελγικού οργανισμού ANLH, αποτελεί παράδειγμα κοινωνικής οπτικής και διευκολύνει τη δράση και τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων, ενώ παράλληλα προωθεί την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών (Dwertmann et al., 2021).

Για να διασφαλιστεί η ικανοποίηση όλων των μαθητών, οι εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να διαρθρώνονται μέσω διαφορετικών μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας (Soetemans & Jackson, 2021).

Η μάθηση πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ανεπίσημα περιβάλλοντα, όπως η εξερεύνηση φυσικών και κοινωνικών χώρων, και όχι αποκλειστικά εντός των στατικών ορίων της τάξης. Επιπλέον, οι διδακτικές στρατηγικές πρέπει να ενσωματώνουν τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, συμπεριλαμβανομένης της συνεργατικής μάθησης, της εξερεύνησης και της κατασκευής γνώσης, της μουσειακής εκπαίδευσης, της χρήσης φυσικών και οπτικών πόρων, καθώς και της ενσωμάτωσης καθημερινών εμπειριών (Fan et al., 2025).

Προϋπόθεση είναι η οργάνωση του σχολείου σύμφωνα με τα σύγχρονα τεχνολογικά πρότυπα, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών πινάκων, του εξατομικευμένου λογισμικού για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και της βοηθητικής τεχνολογίας, καθιστώντας έτσι το εκπαιδευτικό περιβάλλον πιο προσαρμόσιμο και προσβάσιμο, με την έννοια της πρόσβασης να αποκτά μια νέα και εκσυγχρονισμένη σημασία. Όλες αυτές οι εναλλακτικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν έναν κοινό προσανατολισμό, υποδηλώνοντας τον στόχο της παροχής ενός ολοκληρωμένου φάσματος εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που ανταποκρίνονται στο πλήρες φάσμα των εναλλακτικών απαιτήσεων, λειτουργώντας ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την επίτευξη πρακτικής συναίνεσης σχετικά με την ουσιαστική συν-εκπαίδευση των μαθητών (Fan et al., 2025).

3.4. ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην σημερινή εποχή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, του σεβασμού της διαφορετικότητας και της κοινωνικής συμμετοχής —η οποία χαρακτηρίζεται από έντονο διεθνή διάλογο σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο των ατόμων με αναπηρίες και τον επαναπροσδιορισμό της ειδικής αγωγής— συνθήκες παρόμοιες με αυτές προηγούμενων εποχών επικρατούσαν στη χώρα μας μέχρι πρόσφατα. Η εξέλιξη πραγματοποιήθηκε χωρίς επιστημονικό ή μεθοδικό σχεδιασμό· το παθολογικό μοντέλο παρέμεινε κυρίαρχο στον τομέα, ενώ ο διάλογος για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απουσίαζε αισθητά για μεγάλο χρονικό διάστημα (Λαμπροπούλου, 2023).

Τα ειδικά σχολεία λειτουργούσαν παρόμοια με τα ιστορικά τους αντίστοιχα, ενώ οι ειδικές τάξεις που θεσπίστηκαν με τον Νόμο 1143/81 λειτουργούσαν όλο το χρόνο, σε αντίθεση με τις νεοσύστατες τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας, οι οποίες είχαν σχεδιαστεί

κυρίως για μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η αβεβαιότητα κατέδειξε τη θεωρητική ταλάντευση του Υπουργείου μεταξύ ενός παραδείγματος διαχωρισμού και των αρχών της ένταξης και της μικτής εκπαίδευσης (Hornby, 2021).

Οι συνθήκες στα ειδικά σχολεία παρέμειναν υπό ένα θεσμικό πλαίσιο, με το ιατρικό μοντέλο να παραμένει κυρίαρχο. Υπήρχαν μεμονωμένες πρωτοβουλίες για έγκαιρη παρέμβαση και συμβουλευτική προς τους γονείς· ωστόσο, η έλλειψη υπηρεσιών ήταν σημαντική, οδηγώντας τους περισσότερους γονείς να αναζητήσουν βοήθεια από ιδιώτες επαγγελματίες, κυρίως λογοθεραπευτές. Δεν υπάρχουν διαθέσιμα προγράμματα για παιδιά με διάφορες αναπηρίες. Η αποτυχία καθιέρωσης της ένταξης στην Ελλάδα οφείλεται στην έλλειψη μιας σύγχρονης κοινωνικής στρατηγικής επικεντρωμένης στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα τροποποιήσεις στην εκπαιδευτική πολιτική, συμπεριλαμβανομένων αλλαγών στον σχεδιασμό των σχολικών κτιρίων, μαθημάτων προσαρμοσμένων στις διάφορες απαιτήσεις των μαθητών, βελτιωμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και επέκτασης του προσωπικού (Merrigan & Senior, 2021).

Τα ειδικά σχολεία στη χώρα μας αντιμετωπίζουν σημαντικές ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και δραστηριότητες. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικά εμπόδια για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι προετοιμασμένη για την ένταξή τους. Το άκαμπτο εθνικό πρόγραμμα σπουδών του εκπαιδευτικού συστήματος, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και οι τυποποιημένες πρακτικές αξιολόγησης εμποδίζουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας (Hornby, 2021).

Στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανακύπτουν παρόμοια ζητήματα προσβασιμότητας και έλλειψης εξειδικευμένων πόρων. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και την ένταξή τους είναι αρνητικές, κυρίως λόγω ανεπαρκούς ενημέρωσης που οφείλεται στην έλλειψη δομημένων προγραμμάτων κατάρτισης. Η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως επιτακτική, καθώς η επαγγελματική τους ανάπτυξη μετριάξει τις εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες, διευκολύνει την εκπλήρωση των νέων ρόλων τους και επιτρέπει την προσαρμογή σε κοινωνικοπολιτισμικές καταστάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Thomas et al., 2023).

Οι αβεβαιότητες στο νομοθετικό πλαίσιο και η άτυπη εφαρμογή των προγραμμάτων ένταξης δεν έχουν οδηγήσει σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις στην «εκπαιδευτική οικολογία» των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η εφαρμογή της πολιτικής ένταξης αντιμετωπίζει πολυάριθμες

προκλήσεις, με αποτέλεσμα ανεπαρκείς προσαρμογές. Το αποτέλεσμα ήταν η επιμονή στρατηγικών αποκλεισμού σε πιο λεπτές μορφές, καθώς η ένταξη παρέμεινε απύσχα από τις συνήθειες σχολικές πρακτικές (Thomas et al., 2023).

Αυτό υπογραμμίζει ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικά εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να είναι επιτυχής μόνο εάν υποστηρίζεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου μπορεί να ενισχυθεί μέσω συνεργατικών προσπαθειών με άλλους επαγγελματίες (Shutaleva et al., 2023).

Η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ πολλών ακαδημαϊκών ειδικοτήτων εντός του ιδρύματος ενισχύει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, διευκολύνοντας έτσι μια πιο επιτυχημένη ένταξη. Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνάδει με αυτή την τάση, καθώς είναι απαραίτητο να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις απαιτεί επαρκή διεπιστημονική υποστήριξη. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο θα γίνει πιο ισότιμο για μια ομάδα μαθητών που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας έτσι μια κοινωνική αδικία (Shutaleva et al., 2023).

Στη δεκαετία του 1990, η ένταξη —γνωστή ως «κοινή εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς»— αντικατέστησε τον διαχωρισμό, επιτρέποντας στους μαθητές με αναπηρίες να εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά. Οι θεμελιώδεις έννοιες της κοινής εκπαίδευσης που αναγνωρίζονται παγκοσμίως είναι οι εξής (Σούλης, 2016):

α) Κάθε μαθητής με αναπηρία αποτελεί ουσιαστικό συστατικό της γενικής εκπαίδευσης.

β) Έχει δικαίωμα στην αναγνώριση της προσωπικότητάς του, και

γ) Διαθέτει το δικαίωμα σε εξατομικευμένη εκπαίδευση, την οποία το εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι υποχρεωμένο να παρέχει.

Αυτή η ιδέα αποτελεί τη βάση της λειτουργίας του σχολείου για όλους, θεωρώντας τη διαφορετικότητα όχι ως πρόκληση αλλά ως ευκαιρία για μάθηση, απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη, ενώ το σχολείο πρέπει να ανταποκρίνεται με τον βέλτιστο τρόπο, καθοδηγούμενο αποκλειστικά από το γενικότερο όφελος για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αναπηρίες, καλλιεργεί τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσω των σχέσεων με τους

συμμαθητές τους, ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και διευκολύνει την ακαδημαϊκή πρόοδο, ενώ ταυτόχρονα ευθυγραμμίζεται με τις προσδοκίες των γονέων για μια τυπική ζωή. Παράλληλα, όπως σημειώνουν οι Tarantino και συν. (2022), εξοπλίζει τα παιδιά χωρίς αναπηρίες με δεξιότητες για βελτιωμένη επικοινωνία με άτομα με αναπηρίες, καλλιεργεί μια βαθύτερη κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και ενισχύει την ικανότητά τους να δημιουργούν φιλίες (Francisco et al., 2020).

Αντίθετα, η γενική εκπαίδευση μπορεί να είναι ακατάλληλη για άτομα με αναπηρίες λόγω συμπεριφορικών προβλημάτων που διαταράσσουν την τάξη και εμποδίζουν τη μάθηση των άλλων μαθητών, σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των προσπαθειών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Η αβεβαιότητα που πηγάζει από την ανεπαρκή επαγγελματική προετοιμασία και τα ανεπαρκή συστήματα υποστήριξης αποτελεί ένα επιπλέον εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της γενικής εκπαίδευσης (Fernández-Batanero et al., 2022). Η διδασκαλία παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες απαιτεί ομαδική εργασία, και είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υποστήριξη από προορατική ηγεσία και πολιτική (Boyle et al., 2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να επηρεάσουν τη δέσμευσή τους στην εφαρμογή πολιτικών ένταξης, ενώ η θετική στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία των τάξεων ένταξης (Ewing et al., 2018).

Η έρευνα των Hehir και συν. (2016), η οποία ανέλυσε 280 μελέτες σε 25 χώρες σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποκάλυψε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει πολυάριθμα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη τόσο για τα παιδιά με ΕΕΑ όσο και για τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη. Αρχικά, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες επιτυγχάνουν ακαδημαϊκή επιτυχία, επιδεικνύοντας σημαντική πρόοδο. Οι θετικές στάσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και την επιλογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών για τα παιδιά. Προσφέροντας την κατάλληλη υποστήριξη, προωθούν την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Hehir et al., 2016).

Επιπλέον, έρευνα που διεξήχθη από τις Barbra και Joyline (2014) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ένταξη παιδιών με νοητική αναπηρία σε γενικά

σχολεία αποκάλυψε ότι η ένταξη προάγει την κοινωνική αποδοχή μεταξύ αυτών των μαθητών, εξαλείφει διάφορες μορφές προκατάληψης και διευκολύνει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων.

Οι Leijen και συν. (2021) απέδειξαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενισχύει σημαντικά τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των ατόμων.

Η ένταξη των νέων σε γενικά σχολεία τους παρέχει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους και να καλλιεργήσουν φιλίες. Ταυτόχρονα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρίες μετριάζουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές μιμούμενοι τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποκομίζουν επίσης οφέλη (Rahman et al., 2026).

Η συνεχής εμπλοκή τους καλλιεργεί τον σεβασμό και την αποδοχή. Δημιουργούνται δεσμοί αλληλεγγύης, οι οποίοι συμβάλλουν στην κατάρριψη στερεοτύπων σχετικά με τη διαφορετικότητα, ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και καλλιεργούν ένα αίσθημα κοινότητας που εκτείνεται πέρα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι μαθητές αναπτύσσουν εκτίμηση για τη διαφορετικότητα, γεγονός που οδηγεί σε μείωση της παρενόχλησης και του εκφοβισμού (Mag et al., 2017).

Τα οφέλη της εκπαίδευσης όλων των παιδιών σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνουν τα πλεονεκτήματα που επεκτείνονται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την παιδαγωγική τους εμπειρογνωμοσύνη, τις ικανότητες και τις μεθοδολογίες τους, επιδιώκοντας ενεργά εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συγκεκριμένες απαιτήσεις των μαθητών με σημαντικές μαθησιακές και/ή συμπεριφορικές δυσκολίες, παράλληλα με την υιοθέτηση κατάλληλων, βασισμένων στην έρευνα διδακτικών πρακτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών στις τάξεις τους (Petrovska et al., 2016).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί σε πολλές χώρες παγκοσμίως, συμπεριλαμβανομένης της Σλοβενίας, της Αιθιοπίας και του Πακιστάν (Asres, 2019; Schmidt & Vrhovnik, 2015). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από άλλες συνθήκες. Ο Porter (2014) υποστηρίζει ότι η επιτυχής ένταξη εξαρτάται από τρεις συνιστώσες: πρώτα απ' όλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς για τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι

εκπαιδευτικοί μπορούν να συλλέξουν ολοκληρωμένες πληροφορίες για τον μαθητή, ώστε να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες του παιδιού. Ταυτόχρονα, καθοδηγούν τους γονείς σχετικά με μεθόδους που μπορούν να εφαρμόσουν εκτός σχολικού ωραρίου για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αποτελεσμάτων. Η συνεχής επαφή και επικοινωνία μεταξύ τους θα διευκολύνει την επίλυση τυχόν προβλημάτων και θα ενισχύσει τις δεξιότητες του μαθητή (Adams et al., 2025).

Το δεύτερο ουσιαστικό στοιχείο είναι η δημιουργία κατάλληλης υποδομής για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, παράλληλα με την υποστήριξη έμπειρων εκπαιδευτικών και εξειδικευμένου προσωπικού (Porter, 2014). Σε ορισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μπορεί να είναι απαραίτητη η εφαρμογή οπτικών δεικτών για τον προσδιορισμό των αιθουσών διδασκαλίας για μαθητές με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, για μαθητές με κινητικές αναπηρίες, είναι επιτακτική ανάγκη η παροχή ράμπων και η εξασφάλιση άφθονου χώρου στις αίθουσες για τη διευκόλυνση της άνετης κίνησης (Wael et al., 2024).

Ο τρίτος παράγοντας που συμβάλλει στην επίτευξη της ένταξης είναι η δημιουργία ετερογενών τάξεων. Οι ετερογενείς τάξεις περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικές γνωστικές ικανότητες και επίπεδα ετοιμότητας για μάθηση. Έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης και ενδιαφέροντα. Η συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, θα αποφέρει τα επιδιωκόμενα θετικά αποτελέσματα (Porter, 2014). Οι μαθητές θα αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Η γνωστική ανάπτυξη είναι εμφανής, συνοδευόμενη από αύξηση της αυτοπεποίθησης και καλλιέργεια θετικών σχέσεων.

Έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Μια μελέτη των Florian και Camedda (2019) στην οποία συμμετείχαν 30 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων έδειξε ότι η ένταξη είναι αναποτελεσματική λόγω ανεπαρκών οικονομικών πόρων. Οι εγκαταστάσεις δεν είναι προσβάσιμες για άτομα με αναπηρίες και δεν υπάρχουν επαρκή κονδύλια για την απόκτηση εξειδικευμένου εξοπλισμού (π.χ. εκτυπωτές Braille). Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανεπαρκής κατάρτιση και έλλειψη ικανότητας του διδακτικού προσωπικού να βοηθήσει τους μαθητές. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες θεωρείται κρίσιμη· ωστόσο, η εξάλειψη των προαναφερθέντων εμποδίων είναι απαραίτητη για την υλοποίησή της (Florian & Camedda, 2019).

Έρευνα στις Φιλιππίνες έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της ένταξης. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως οδηγός, χρησιμοποιώντας

διάφορες μεθόδους για να διευκολύνει την κατανόηση και την αφομοίωση νέων γνώσεων από τους μαθητές. Πρέπει να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθοδολογίες και εξατομικευμένες διδακτικές στρατηγικές που θα αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους (Troll et al., 2019).

Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν από τη μελέτη του Majoko (2019) που διεξήχθη στη Ζιμπάμπουε. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η κατάρτισή τους είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης. Αυτό θα τους επιτρέψει να προσαρμόσουν τα μαθήματά τους και να χρησιμοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους για την υποστήριξη όλων των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλητικές συμπεριφορές και να συνεργάζονται με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Η επιτυχής ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να επιτευχθεί με την αντιμετώπιση συγκεκριμένων πτυχών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους γονείς αυτών των παιδιών (Porter, 2014).

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να διαθέτει κατάλληλη υποδομή (π.χ. ανελκυστήρες, ράμπες) και ειδικό εξοπλισμό (π.χ. εκτυπωτές Braille). Αναμφίβολα, η επίτευξη των ανωτέρω απαιτεί την κατανομή οικονομικών πόρων από την κυβέρνηση. Τελικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθοδολογίες (π.χ. συνεργατική μάθηση) για να διευκολύνουν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Majoko, 2019).

3.5. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο όρος «ένταξη» εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Στην ελληνική βιβλιογραφία, αναφέρεται ως «κοινή εκπαίδευση», «ένταξη», «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς» και «εκπαίδευση για όλους» (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Αυτό αναφέρεται στη συνεργατική συμμετοχή και διδασκαλία —εντός του ίδιου εκπαιδευτικού ιδρύματος και της ίδιας τάξης— παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Οι Αγγελίδης και Αβραμίδου (2011) υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνεπάγεται ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να λάβει εκπαίδευση στο τοπικό του σχολείο. Συνδέεται με εκπαιδευτικές κουλτούρες, πολιτικές και κοινωνική δικαιοσύνη, τονίζοντας ότι

η προσαρμογή (προσαρμογή στις ανάγκες του μαθητή) είναι ευθύνη του σχολείου και όχι του μεμονωμένου μαθητή (Αγγελίδης, Στυλιανού, 2011).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2004) ορίζει την ένταξη ως την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους, στις δραστηριότητες και την εξέλιξη του προγράμματος σπουδών. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και απορρίπτει τον περιθωριοποίηση, με στόχο να παρέχει σε όλα τα άτομα ίσες ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική συμμετοχή. Οι Ανδρούσου και Ασκούνη (2004) υποστηρίζουν ότι «ένα σχολείο που αντιμετωπίζει τη διάκριση δημιουργεί ευκαιρίες για ακαδημαϊκή και, κατά συνέπεια, κοινωνική επιτυχία για όλους».

Αυτή η καινοτόμος εκπαιδευτική προσέγγιση φιλοξενεί χωρίς αποκλεισμούς όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, μέσα σε ένα ενοποιημένο σχολικό περιβάλλον. Βασίζεται σε ένα κοινωνικό πολυδιάστατο μοντέλο αναπηρίας, με στόχο να υπερβεί το ιατρικό πρότυπο που δίνει προτεραιότητα στην κατηγοριοποίηση και την προβληματοποίηση. Πολλοί ερευνητές θεωρούν τον όρο «ένταξη» ως την πιο αποτελεσματική αναπαράσταση αυτού του κοινωνικού χαρακτηριστικού.

Σύμφωνα με τους Αγγελίδη και Αβραμίδου (2011), η έννοια της ένταξης υπερβαίνει τα εκπαιδευτικά πλαίσια και περιλαμβάνει την κοινωνική ένταξη, ένα πεδίο που οι φράσεις «κοινή εκπαίδευση» και «κοινωνική ένταξη» δεν καταφέρνουν να αποτυπώσουν. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η ένταξη αφορά και περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών ζητημάτων, όπως η ισότητα, η καταπολέμηση του ρατσισμού και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιγράφηκε στη «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα» του 1994 σχετικά με τις «αρχές, τις πολιτικές και τις πρακτικές στην ειδική εκπαίδευση», η οποία προώθησε σημαντικά τις εθνικές πολιτικές και θεωρείται το σημαντικότερο διεθνές κείμενο για την ειδική εκπαίδευση. 8 Η διακήρυξη ορίζει ότι τα σχολεία πρέπει να δέχονται όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές, σωματικές, γλωσσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές ή άλλες ικανότητές τους. Αυτό περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες και παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνοτικές μειονότητες, εκτός από εκείνα που προέρχονται από μειονεκτούσες και περιθωριοποιημένες ομάδες και περιοχές (Μανδέλλου, Μαργίδου, & Γκουντή, 2015).

Η ένταξη, που αναφέρεται ως «ένα σχολείο για όλους» στη Χάρτα του Λουξεμβούργου του 1996, εστιάζει στους μαθητές και στοχεύει στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών τους μέσω προσαρμογών. Τα σχολεία ένταξης δίνουν προτεραιότητα στην αίσθηση του ανήκειν για όλους τους μαθητές. Κάθε παιδί εντάσσεται, γίνεται αποδεκτό, προσφέρει βοήθεια και λαμβάνει υποστήριξη σε μια συνεχή διαδικασία. Δεν πρόκειται για ένα σταθερό επίπεδο που επιτυγχάνεται σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αλλά μάλλον για μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία στην οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές εμπλέκονται διαρκώς στη μάθηση.

Στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, η διαφορετικότητα αγκαλιάζεται και θεωρείται ως μια πολύτιμη πηγή εκπαίδευσης και όχι ως πρόκληση (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Η έμφαση δίνεται όχι μόνο στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, αλλά και στην επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισης των διακρίσεων για την προώθηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018).

Ο στόχος της ένταξης είναι να ξεπεραστούν οι περιορισμοί και οι προκλήσεις που συνδέονται με τη μάθηση με επίκεντρο την αναπηρία. Οι Αγγελίδης και Αβραμίδου (2011) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς όχι μόνο επιδιώκει να εξαλείψει τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια πολιτισμών, πολιτικών και πρακτικών εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων που εξυπηρετούν τη διαφορετικότητα των μαθητών και εξασφαλίζουν ισότιμη μεταχείριση για όλους τους μαθητές.

Κατά συνέπεια, επαναξιολογεί το πρόγραμμα σπουδών και δίνει έμφαση σε παιδαγωγικές μεθόδους που θα βελτιώσουν την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ένταξη εκτείνεται πέρα από την απλή υλική υποδομή. Υποδηλώνει μια μεταμόρφωση στη στάση και τη μεθοδολογία αντιμετώπισης μιας κατάστασης, που περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή του σχολείου, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας, παράλληλα με την υιοθέτηση σχετικών πολιτικών κατευθυντήριων γραμμών. Η διαδικασία ξεκινά με την ισότιμη μεταχείριση του μαθητή και κορυφώνεται με τον ισότιμο πολίτη, ο οποίος είναι εξοπλισμένος για να συμμετέχει και να συνεισφέρει στην κοινοτική ζωή. Κατά συνέπεια, το σχολείο χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί ένα ισχυρό σύστημα υποστήριξης για να προσαρμοστεί και να εφαρμόσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις (Papadimitropoulou et al., 2025).

Ένα κρίσιμο στοιχείο αυτής της αποτελεσματικής προσέγγισης είναι η άμεση παρέμβαση σε εφήβους που παρουσιάζουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις, παράλληλα με διάφορες

γνωστικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η νωρίτερη συμμετοχή στην ένταξη ενισχύει την αποτελεσματικότητά της για τους μαθητές. Η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη βρεφική ή την πρώιμη παιδική ηλικία είναι απαραίτητη για τρεις συγκεκριμένους λόγους, όπως υποδεικνύει η παρούσα έρευνα. Τα παιδιά που εντάσσονται σε νεαρή ηλικία δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει προκαταλήψεις και προκαταρκτικές αντιλήψεις, γεγονός που τους επιτρέπει να δέχονται φίλους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς αρνητικά συναισθήματα, αποφεύγοντας έτσι συμπεριφορές απόρριψης (Benn, 2021).

Ταυτόχρονα, η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνομηλίκων με τυπική ανάπτυξη σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει σημαντικά την πιθανότητα αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η ένταξη αποτελεί συνήθη πρακτική, με πρωταρχικό στόχο την καλύτερη προετοιμασία αυτών των μαθητών για ανεξάρτητη λειτουργία. Επιπλέον, κρίσιμος παράγοντας για την ενίσχυση της ένταξης είναι ο βαθμός της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζει ένα παιδί. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες αποκομίζουν το μεγαλύτερο όφελος από τη φοίτηση σε εξειδικευμένα τμήματα, ενώ οι μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται περισσότερο από περιβάλλοντα κοινής εκπαίδευσης χωρίς διαχωρισμό και διάφορα πλαίσια ένταξης (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017).

Ο πρωταρχικός στόχος των διαφόρων προγραμμάτων εκπαιδευτικής ένταξης είναι να διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταξύ των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη, μειώνοντας έτσι σημαντικά τον κίνδυνο κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού τους, με απώτερο στόχο μια πιο αποτελεσματική και ισότιμη εκπαιδευτική εμπειρία (Σακελλαρίου et al., 2015).

Πρόσφατες μελέτες τονίζουν ότι η επιτυχία αυτής της σχολικής πρωτοβουλίας εξαρτάται από μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της ικανότητας του σχολείου να προσαρμόζει και να εξατομικεύει άμεσα το πρόγραμμα σπουδών ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, στο μαθησιακό περιβάλλον και στο διδασκόμενο αντικείμενο. Ένα πρότυπο πρόγραμμα ένταξης συνδέεται θεμελιωδώς με τη στάση του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και του βοηθητικού προσωπικού στα σύγχρονα σχολεία —τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο—, την επάρκεια και την προσβασιμότητα των σχολικών εγκαταστάσεων, την παρουσία κατάλληλου

εξειδικευμένου εξοπλισμού υποστήριξης και την ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων αιθουσών διδασκαλίας (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Εφόσον πληρούνται όλες οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις, η εκπαιδευτική ένταξη μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές με προβλήματα ακοής να αποκομίσουν τα οφέλη των κοινωνικών συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι συνομήλικοί τους με τυπική ανάπτυξη, ενισχύοντας έτσι τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, αποδοχή και φιλία.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μεταξύ των πιο ουσιαστικών πλεονεκτημάτων που υπάρχουν σήμερα είναι οι αυξημένες ευκαιρίες για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, η αξιοσημείωτη βελτίωση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά αυτών των μαθητών, καθώς και η μεταμόρφωση της συμπεριφοράς ή η σημαντική μείωση των αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπανικολάου, 2018).

3.6. ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τέσσερα, ωστόσο, θεωρούνται ως τα πιο βασικά μοντέλα συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Χριστοδουλοπούλου, 2007):

i) Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion).

Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να φοιτούν στο σχολείο σε ισότιμη βάση. Δεν κάνει διακρίσεις και δίνει έμφαση στη συμμετοχή όλων των μαθητών στη σχολική ζωή. Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν λαμβάνουν εξειδικευμένη εκπαίδευση, καθώς το σχολικό περιβάλλον θεωρείται το καταλληλότερο πλαίσιο για όλα τα παιδιά. Τελικά, δεν υπάρχει συγκεκριμένη νομοθεσία που να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες (Χριστοδουλοπούλου, 2007).

ii) Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place).

Η προσέγγιση αυτή προβλέπει την παροχή υποστήριξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής εντός ή/και εκτός της τάξης ενιαίας εκπαίδευσης, αντί για ένα εξειδικευμένο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, έχει σχεδιαστεί ένα συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο και ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αναπηρίες (Χριστοδουλοπούλου, 2007).

iii) Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs).

Η μεθοδολογία αυτή δίνει προτεραιότητα στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση του προγράμματος γενικής εκπαίδευσης, συνιστάται η εγγραφή τους σε ειδικό σχολείο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η εναλλακτική αυτή λύση είναι απαραίτητη όταν εκτιμάται ότι η παρουσία των παιδιών σε κανονική τάξη ενδέχεται να εμποδίσει την ακαδημαϊκή πρόοδο και τη συμπεριφορά των άλλων μαθητών (Χριστοδουλοπούλου, 2007).

iv) Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion).

Αυτή η έννοια υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή πρόοδο και όχι την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη της απόφασης σχετικά με το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους (Χριστοδουλοπούλου, 2007).

Στην Ελλάδα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση υλοποιείται κυρίως μέσω του μηχανισμού της παράλληλης υποστήριξης. Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 (Φ.Ε.Α. 199/2.10.2008), μια τάξη γενικής εκπαίδευσης μπορεί να φιλοξενήσει έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, είναι υπεύθυνος για την παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε αυτόν τον μαθητή. Η εφαρμογή της παράλληλης υποστήριξης έχει επικριθεί λόγω της απουσίας επίσημης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς της (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015). Μια άποψη υποστηρίζει ότι η παράλληλη υποστήριξη είναι ακατάλληλη για ορισμένες ομάδες μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μια άλλη άποψη την θεωρεί ως το λιγότερο αποτελεσματικό μοντέλο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του Τσαγκαλίδη (2016), διορίζονται ελάχιστοι εκπαιδευτικοί παράλληλης υποστήριξης και, συχνά, ένας μόνο εκπαιδευτικός βοηθά πολλά παιδιά που μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικές τάξεις ή σε ξεχωριστά σχολεία.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, τα κέντρα ΚΕΔΔΥ έχουν συνεχώς αντιμετωπίσει έλλειψη προσωπικού, με αποτέλεσμα καθυστερήσεις στις αξιολογήσεις και τις συστάσεις. Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές των σχολείων δεν μπορούν να τηρήσουν την προθεσμία υποβολής αιτήσεων για συμπληρωματική χρηματοδότηση.

Όσον αφορά την παράλληλη υποστήριξη, ορισμένοι υποστηρικτές ισχυρίζονται ότι προάγει την ένταξη (Τσαγκάλιδη, 2016).

Η μελέτη του Chen (2016) εξέτασε τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχή ένταξη μαθητών γυμνασίου με μέτρια νοητική αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα περιελάμβανε 74 μαθητές γυμνασίου στην Ταϊβάν από ένα περιβάλλον ενταξιακής εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκφραστικές γλωσσικές ικανότητες —συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής έκφρασης, της άρθρωσης και της ετοιμότητας για επικοινωνία— συσχετίζονταν με το επίπεδο ένταξης. Επιπλέον, η λήψη βοήθειας πριν από την ηλικία των 3 ετών βοήθησε τους εφήβους με μέτρια νοητική αναπηρία να αναπτύξουν βελτιωμένες εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες και να επιτύχουν μεγαλύτερη ένταξη στο γυμνάσιο. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες και ο στρατηγικός σχεδιασμός για την έγκαιρη παρέμβαση είναι απαραίτητοι για την επιτυχή ένταξη σε γυμνάσια γενικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα που διεξήχθη από τους Dianingtyas, Supena και Bintoro (2018) είχε ως στόχο να αξιολογήσει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα δημοτικό σχολείο στην Ινδονησία, εστιάζοντας σε τρία παιδιά που είχαν διαγνωστεί με ήπια νοητική αναπηρία. Χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική προσέγγιση, με δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και ανάλυσης δεδομένων. Οι ερευνητές ανέφεραν ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε αυτό το σχολείο ήταν υποβέλτιστη. Οι παράγοντες που διευκόλυναν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτό το σχολείο, όπως σημειώνουν οι Dianingtyas και συν. (2018), περιλάμβαναν τη διαθεσιμότητα ειδικού συμβούλου, την παρουσία βοηθών εκπαιδευτικών για την υποστήριξη και καθοδήγηση αυτών των μαθητών στη μάθησή τους, καθώς και τις τροποποιήσεις του σχολικού προγράμματος σπουδών. Αντίθετα, τα εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιλάμβαναν την ανεπαρκή συνεργασία από τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τον ανεπαρκή συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων φορέων, την

ανεπάρκεια στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ένα ασταθές ωρολόγιο πρόγραμμα και ένα μη προσαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών.

Οι Nowicki και Brown (2013) διεξήγαγαν μια μελέτη στην οποία συμμετείχαν 36 παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών, μαθητές δημοτικού σχολείου από μια канаδική πόλη, τα οποία ερωτήθηκαν για να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την κοινωνική ένταξη συμμαθητών με μαθησιακές ή νοητικές δυσκολίες στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες επινόησαν 80 στρατηγικές, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε επτά κύρια θέματα. Οι θεματικές κατηγορίες τόνιζαν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλαίσια, να βοηθούν άτομα με αναπηρίες, να επισημαίνουν τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, να αποτελούν πρότυπο κατάλληλης συμπεριφοράς, να αντιμετωπίζουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις και να υλοποιούν τόσο δομημένες δραστηριότητες χωρίς αποκλεισμούς όσο και δραστηριότητες με αποκλεισμούς. Οι στρατηγικές που απαιτούσαν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αποτελούσαν τη μεγαλύτερη ομάδα μεταξύ των επτά. Τα παιδιά υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρεμβαίνουν προληπτικά για να αλλάξουν την κατάσταση. Τα παιδιά φάνηκαν να έχουν επίγνωση καθημερινών περιστατικών εχθρικής συμπεριφοράς προς παιδιά με αναπηρίες και αναγνώρισαν ότι τέτοιες συμπεριφορές είναι απαράδεκτες και πρέπει να σταματήσουν. Ωστόσο, τα παιδιά ήταν απρόθυμα να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό ή άλλες εχθρικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χωρίς την προληπτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών διοικητικών στελεχών τους.

Για την επίτευξη αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες της ειδικής αγωγής στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να διασφαλιστεί η ικανότητα και η συνεργασία όλου του σχολικού προσωπικού (Dianingtyas et al., 2018), να προωθηθεί η αλλαγή στάσεων, να παρασχεθούν κατάλληλα διδακτικά υλικά και να υλοποιηθεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Memisevic & Hodzic, 2011). Επιπλέον, για την ενίσχυση της σύνδεσης με τους συνομηλίκους, η ομιλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να είναι σαφής και επικοινωνιακή (Chen, 2016). Λόγω του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και γιατροί, η χρήση συνομηλίκων χωρίς αναπηρίες ως επικοινωνιακών εταίρων μπορεί να αποτελέσει μια χρήσιμη τεχνική (Memisevic & Hodzic, 2011).

Τα προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πρέπει να σχεδιάζονται με προσοχή ώστε να εναρμονίζουν τις ανάγκες τόσο των μαθητών με τυπική ανάπτυξη όσο και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cornelius & Balakrishnan, 2012). Ένας κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η επιλογή ενός κατάλληλου περιβάλλοντος τάξης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η τοποθέτηση, όπως διατυπώνεται από τους Cornelius και Balakrishnan (2012), πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξάρτητα από τη χρονολογική τους ηλικία. Η προσοχή πρέπει να στρέφεται προς την κατανόηση συγκεκριμένων μαθημάτων από τον μαθητή, και πρέπει να σχεδιάζονται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με τη διάρκεια προσοχής, την αντίληψη, τη μνήμη, τη λογική σκέψη και το αναπτυξιακό στάδιο του μαθητή. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να εντάσσονται σε ποικίλες τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ανάλογα με την ικανότητά τους να κατανοήσουν το πρόγραμμα σπουδών στο καθορισμένο επίπεδο. Ένα παιδί μπορεί να παρακολουθήσει μαθηματικά πρώτης τάξης στην πρώτη τάξη, γλωσσικές τέχνες τρίτης τάξης στην τρίτη τάξη, κοινωνικές επιστήμες δεύτερης τάξης στη δεύτερη τάξη και ούτω καθεξής. Στη συνέχεια, θα επιστρέφουν στην αίθουσα πόρων μετά τη διδασκαλία στην κανονική τάξη, όπου ο επιβλέπων εκπαιδευτικός θα αξιολογεί την πρόοδό τους και θα προσαρμόζει τους στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών (Cornelius & Balakrishnan, 2012).

Οι στάσεις και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των γονέων μαθητών με τυπική ανάπτυξη επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών τους για τους μαθητές με αναπηρίες. Όταν οι γονείς επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, τα παιδιά τους είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν φίλους με αναπηρίες (Soulis et al., 2016). Οι απόψεις των γονέων των μαθητών με αναπηρίες είναι εξίσου κρίσιμες. Όταν οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες τρέφουν αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις έναντι της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, συχνά αποκλείουν τα παιδιά τους από αυτή την εκπαιδευτική προσέγγιση και δεν παρέχουν υποστήριξη, οδηγώντας τα παιδιά να νιώθουν ανεπαρκή όσον αφορά την ένταξή τους και την κάλυψη των απαιτήσεων της γενικής εκπαίδευσης (Sharma, 2015).

3.7. ΤΡΕΧΟΥΣΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥΣ

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, το σύστημα αυτό απέκτησε σημαντική εμπειρία και πέτυχε πολλά. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση προς το

Κογκρέσο του 2004, ο εθνικός μέσος όρος του ποσοστού των μαθητών (ηλικίας 6–21 ετών) που περνούσαν τουλάχιστον το 80% του χρόνου τους σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης αυξήθηκε από 31,6% το 1989 σε 51,9% το 2004. Ορισμένες πολιτείες (π.χ. Βερμόντ, Βόρεια Ντακότα, Όρεγκον, Κολοράντο) υπερβαίνουν σημαντικά αυτόν τον εθνικό μέσο όρο, καθώς υποστηρίζουν πάνω από το 70% των μαθητών τους με αναπηρίες σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Σε ορισμένες περιοχές του Καναδά (π.χ. Νιου Μπρούνσγουικ) σχεδόν όλοι οι μαθητές με αναπηρίες παρακολουθούν τα μαθήματά τους σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Στην Ευρώπη, οι περισσότερες χώρες αναγνωρίζουν πολύ λιγότερους μαθητές από ό,τι είναι συνηθισμένο στις ΗΠΑ, όπου ο εθνικός μέσος όρος κυμαίνεται μεταξύ 11% και 12% (Board, 2009; Meijer, 2003).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ο μέσος όρος κυμαίνεται μεταξύ 4% και 5%. Άλλες χώρες αναγνωρίζουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) σε υψηλότερα ποσοστά, που κυμαίνονται από 9% (Λουξεμβούργο) έως ένα υψηλό ποσοστό 26% στη Φινλανδία, όπου πολλοί μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη ειδικής εκπαίδευσης ακόμη και χωρίς επίσημη διάγνωση. Χώρες όπως η Νορβηγία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία, η Ισπανία, η Εσθονία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο και η Ιταλία έχουν υλοποιήσει μεταρρυθμίσεις μεγάλης κλίμακας που καταργούν τη διαχωρισμένη εκπαίδευση υπέρ μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτές τις χώρες, το 80–90% των μαθητών που έχουν αναγνωριστεί βρίσκονται σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (Ferguson, 2008).

Φυσικά, οι αριθμοί αποκαλύπτουν μόνο ένα μικρό μέρος της εικόνας. Στην καλύτερη περίπτωση, οι αριθμοί μπορούν να μας δείξουν τους μαθητές που έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, λόγω του γεγονότος ότι τουλάχιστον βρίσκονται σε τάξεις και σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι αριθμοί δεν λένε τίποτα για το τι συμβαίνει στους μαθητές σε αυτά τα περιβάλλοντα. Σε ορισμένες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία, αυτό μπορεί απλώς να σημαίνει ότι οι μαθητές βρίσκονται σε ένα «σχολείο γενικής εκπαίδευσης», αλλά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε ξεχωριστές τάξεις εντός του σχολείου αυτού. Γνωρίζουμε ότι πολύ συχνά, όταν οι μαθητές τοποθετούνται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και περνούν το μεγαλύτερο μέρος (ή ακόμη και όλο) του χρόνου τους εκεί, τα πραγματικά αποτελέσματα μπορεί να περιορίζονται από τις ίδιες τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να διασφαλίσουν την επιτυχία τους. Πάρα πολλοί μαθητές με αναπηρίες παραμένουν απομονωμένοι, όχι τόσο λόγω κάποιας συγκεκριμένης δυσλειτουργίας ή αναπηρίας, αλλά λόγω του τι κάνουν, με ποιον και

πώς. Οι μαθητές μπορεί να βρίσκονται «μέσα» στην τάξη, αλλά να μην αποτελούν «μέρος» της τάξης όσον αφορά την κοινωνική και μαθησιακή ένταξή τους. Οι αριθμοί δεν λένε τίποτα για το πώς οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται, ή αποτυγχάνουν να μοιραστούν, την ευθύνη για τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθητών, ή για το πώς οι μαθητές επιτυγχάνουν ως μαθητές (Board, 2009; Ferguson, 2008).

Παρ' όλα αυτά, οι αριθμοί μπορούν να μας δείξουν κάποια σημαντικά πράγματα, παρόλο που οι ορισμοί διαφέρουν από χώρα σε χώρα και πολλές χώρες δεν συλλέγουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τις σχολικές εμπειρίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, η εικόνα της πρόσβασης και της παρουσίας αλλάζει ραγδαία όταν εξετάζει κανείς τα ποσοστά των μαθητών με πρόσβαση σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης ανά είδος αναπηρίας. Το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης έχει πλησιάσει τον εθνικό μέσο όρο για το σύνολο των μαθητών (κατά μέσο όρο σε ολόκληρη τη χώρα), αυξάνοντας από 31,6% το 1989 σε 51,9% το 2004 (με επίπεδο παρουσίας 80% ή περισσότερο ανά ημέρα). Ωστόσο, μόνο το 6,8% των μαθητών με νοητική αναπηρία φοιτούσε σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης το 1989, ενώ το 2004 το ποσοστό αυτό παρέμεινε μόλις στο 13,1%. Οι μαθητές με συναισθηματικές αναπηρίες παρουσιάζουν ελαφρώς καλύτερα αποτελέσματα: από 14,9% σε 32,3%, ενώ οι μαθητές με ορθοπεδικές αναπηρίες αντανakλούν τον συνολικό εθνικό μέσο όρο. Είναι σαφές ότι η πρόοδος ήταν πολύ πιο περιορισμένη για τους μαθητές με νοητική αναπηρία. Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμα παρόμοια στοιχεία για άλλες χώρες, πρέπει να τεθεί και να απαντηθεί το ερώτημα αν παρατηρούνται ή όχι παρόμοιες τάσεις (Ferguson, 2008).

Η εικόνα των αριθμών είναι πιο ανησυχητική όταν τα δεδομένα εξετάζονται σε επίπεδο πολιτειών και χωρών. Ενώ ορισμένες χώρες τοποθετούν λιγότερο από το 1% των μαθητών τους με ειδικές ανάγκες εκτός της γενικής εκπαίδευσης, άλλες τοποθετούν τους περισσότερους σε ξεχωριστά περιβάλλοντα. Ομοίως, στις ΗΠΑ, η δυνατότητα πρόσβασης σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης μπορεί να διαφέρει δραματικά από πολιτεία σε πολιτεία, με ορισμένες να προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα σε μόλις το ένα τέταρτο των μαθητών (π.χ. Χαβάη) και πολλές άλλες να περιλαμβάνουν ποσοστό μεταξύ 40% και 50%. Πράγματι, από τις 51 πολιτείες, 23 δεν πληρούν τον εθνικό μέσο όρο και πολλές άλλες τον υπερβαίνουν ελάχιστα. Ομοίως, στην Ευρώπη, ορισμένες χώρες (π.χ. η Γερμανία, η Γαλλία και το Φλαμανδικό Βέλγιο, η Λετονία και η Δανία) εντάσσουν λιγότερο από το 10% των ατόμων που έχουν αναγνωριστεί ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN), παρόλο που σε ορισμένες από αυτές τις χώρες οι μαθητές με ηπιότερες μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να λαμβάνουν

υποστήριξη χωρίς επίσημη χαρακτηρισμό. Παρά τις διαφορές στη συλλογή δεδομένων και στους ορισμούς, είναι σαφές ότι τόσο ο τύπος διαμονής των μαθητών όσο και ο τύπος και ο βαθμός της αναπηρίας τους αποτελούν σημαντικούς καθοριστικούς παράγοντες για το αν θα έχουν ή όχι πρόσβαση και παρουσία στη γενική εκπαίδευση (Board, 2009; Ferguson, 2008).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα στοιχεία αποκαλύπτουν τουλάχιστον μία ακόμη ανησυχητική τάση που μπορεί, ή μπορεί και όχι, να αντικατοπτρίζεται σε άλλες χώρες – αν και, και πάλι, πρέπει να τεθούν και να απαντηθούν τα ερωτήματα: όταν αναλύει κανείς τα στοιχεία ανά φυλή, παρατηρείται ένα μοτίβο πιο διαχωρισμένων επιλογών για ορισμένες ομάδες (π.χ., μαύροι και ισπανόφωνοι) σε σύγκριση με τους λευκούς μαθητές. Αν και υπάρχουν διακυμάνσεις μεταξύ των πολιτειών, περίπου 7–10% λιγότεροι μαύροι μαθητές έχουν πρόσβαση σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους λευκούς μαθητές. Ενώ οι ισπανόφωνοι μαθητές τα πάνε καλύτερα, εξακολουθούν να είναι ελαφρώς λιγότερο παρόντες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης από τους λευκούς μαθητές. Επιπλέον, οι ΗΠΑ έχουν μακρά ιστορία δυσανάλογης εκπροσώπησης των μη λευκών μαθητών στην ειδική εκπαίδευση και επίμονων διαφορών στις επιδόσεις μεταξύ λευκών και μη λευκών μαθητών, οι οποίες συνεχίζουν να εμποδίζουν τις προσπάθειες βελτίωσης των σχολείων (Klingner et al., 2005; Ferguson & Mehta, 2004).

Πέρα από τους αριθμούς, τουλάχιστον μία ερευνητική προσπάθεια στις Ηνωμένες Πολιτείες εξετάζει τα αποτελέσματα της ειδικής εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες. Η πρώτη Εθνική Διαχρονική Μελέτη Μετάβασης (NLTS) προσδιόρισε ένα μεγάλο σταθμισμένο (ανά τύπο αναπηρίας) δείγμα μαθητών με αναπηρίες που ολοκλήρωσαν τη σχολική τους φοίτηση το 1987 και στη συνέχεια τους επανεξέτασε 2 και 5 χρόνια μετά την ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης. Τα αποτελέσματα αυτής της πρώτης μελέτης ήταν απογοητευτικά. Οι μαθητές με αναπηρίες εγκατέλειπαν το σχολείο με υψηλό ποσοστό και η πλειοψηφία τους δεν συνέχιζε σε μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ούτε εξασφάλιζε εργασία. Εκείνη την εποχή, οι μαθητές της ειδικής αγωγής παρακολουθούσαν κυρίως διαχωρισμένη εκπαίδευση, όπου ακολουθούσαν ένα πρόγραμμα σπουδών πολύ διαφορετικό από αυτό των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρία. Μεταξύ όλων των μαθητών με αναπηρίες, εκείνοι με συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες είχαν τις λιγότερες πιθανότητες να επιτύχουν θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ωστόσο, οι μαθητές που είχαν φοιτήσει σε περιβάλλοντα χωρίς διαχωρισμό, ακόμη και στα τέλη της δεκαετίας του 1980, έτειναν να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, ιδίως όσον αφορά την απασχόληση (Wagner et al. 2009).

Η τρέχουσα μελέτη NLTS 2 ξεκίνησε το 2000 με ένα σταθμισμένο δείγμα 12.000 μαθητών από ολόκληρη τη χώρα και θα παρακολουθεί την κοόρτη μέχρι το 2010. Οι πρώτες αναφορές φέρνουν κάποια καλά νέα. Το ποσοστό των αποφοίτων ειδικής αγωγής που προχωρούν σε μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει διπλασιαστεί (σε ένα ακόμα μέτριο 32%) και το ποσοστό των αποφοίτων που απασχολούνται με αμοιβή 2 χρόνια μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους έχει φτάσει το 70%. Ταυτόχρονα, οι μαθητές με αναπηρίες αντιμετωπίζουν λιγότερο διαχωρισμό σε ξεχωριστά σχολεία και έχουν αποκτήσει πρόσβαση σε ακαδημαϊκά μαθήματα υψηλότερου επιπέδου. Ενώ αυτά και άλλα προκύπτοντα αποτελέσματα είναι ελπιδοφόρα, εξακολουθεί να προκαλεί ανησυχία το γεγονός ότι οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες εξακολουθούν να βιώνουν σχολική εκπαίδευση που δεν είναι αποδεκτή, ενώ τα θετικά αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί κυρίως σε λευκούς μαθητές και μαθητές από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα. Ακόμη μεγαλύτερη ανησυχία προκαλεί το γεγονός ότι η μελέτη αναφέρει συνεχιζόμενους περιορισμούς στα αποτελέσματα για τους μαθητές από νοικοκυριά χαμηλότερου εισοδήματος, καθώς και μειούμενες, αλλά επίμονες, διαφορές για τους νέους αφροαμερικανούς και ισπανόφωνους (Ferguson, 2008).

4. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΣΦΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΑΕ

4.1. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

Οι μελέτες στη χώρα μας σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία είναι περιορισμένες. Σύμφωνα με έρευνα των Sarris, Riga & Saragas (2018), συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της βορειοδυτικής Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της συμπερίληψης. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται ότι οι γυναίκες είναι πιο ευνοϊκές ως προς τη συμπερίληψη. Επίσης, φαίνεται ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, αλλά και αυτοί που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία διατηρούν πιο θετικές απόψεις. Πρέπει να επισημανθεί όμως, ότι είναι πιο δεκτικοί στα άτομα που παρουσιάζουν κοινωνικές δυσκολίες παρά σε αυτά που επιδεικνύουν συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η κατάρτιση επηρεάζει τη στάση τους, παρακινώντας τους να δεχτούν με μεγαλύτερη προθυμία τα παιδιά με αναπηρία.

Θετική στάση παρουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Pappas, Papoutsis & Drigas (2018), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ένταξη κυρίως των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι των παιδιών άλλων κατηγοριών ειδικών αναγκών, όπως παιδιά με νοητική αναπηρία ή ΔΕΠΥ κ.λπ. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες και τα νεότερα σε ηλικία άτομα (20-30 ετών) είναι πιο ευνοϊκοί ως προς τη συμπερίληψη από όσους είναι 41-51 ετών. Τέλος, αναδείχθηκαν τα βασικά εμπόδια της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι κυρίως η έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού, ο μεγάλος αριθμός μαθητών (23-27) μέσα στις σχολικές τάξεις και η ελλιπής χρηματοδότηση για την κάλυψη επιπλέον αναγκών σε υλικοτεχνική υποδομή και υλικό διδασκαλίας.

Αντίθετα ευρήματα από τα αποτελέσματα της έρευνας των Pappas et al. (2018) παρουσιάζει η έρευνα των Galaterou & Antoniou (2017). Στη συγκεκριμένη μελέτη, στην οποία συμμετείχαν 208 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξέφρασαν οριακά θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο,

χωρίς να εμφανίζονται διαφορές στις απόψεις σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της ένταξης για την αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΕΕΑ, καθώς στο γενικό πλαίσιο προάγεται η ανεξαρτησία τους και οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη και προβάλλουν ως αιτιολογία τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με ΕΕΑ, η οποία θα διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω ορισμένων παραγόντων λειτουργίας, όπως η έλλειψη χρόνου να ασχοληθούν με τον εκάστοτε μαθητή, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού.

Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα των Siolou & Angelon, (2019). Συμμετείχαν 416 εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ. Επιθυμούν να συμπεριληφθούν στα γενικά σχολεία κυρίως οι μαθητές που παρουσιάζουν κοινωνικές δυσκολίες. Οι υφιστάμενες στάσεις οφείλονται στο γεγονός ότι απουσιάζει εξειδικευμένο προσωπικό και υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κατάρτιση και η διδακτική εμπειρία επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, η έρευνα στη χώρα μας σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο δείχνει ότι στους κύκλους των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει ξεκάθαρη άποψη θετικών ή αρνητικών προσεγγίσεων του ζητήματος. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αναγκαιότητα βελτίωσης της κατάρτισής τους σε θέματα συμπερίληψης, ωστόσο, παρατηρείται ότι οι απόψεις τους δίστανται ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους.

Ορισμένοι περιορισμοί για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ως προς τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ότι οι σχετικές έρευνες εστιάζουν κυρίως σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Siolou & Angelon, 2019).

4.2. ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι στάσεις, ως ψυχολογικό χαρακτηριστικό, αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο συμπεριφέρεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Αποτελούνται από τρεις διαστάσεις: (α) γνωστική, (β) συναισθηματική και (γ) συμπεριφορική. Η γνωστική διάσταση αφορά τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Η συναισθηματική διάσταση αφορά τα συναισθήματα, δηλαδή τα αισθήματα του ατόμου απέναντι στο αντικείμενο, ενώ η συμπεριφορική διάσταση σχετίζεται με τις ενέργειες και την παρατηρήσιμη συμπεριφορά του ατόμου (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε άτομα με αναπηρίες σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, καθώς και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν θετική στάση επιδεικνύουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πιο ικανό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ώστε να εξασφαλίσει την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών. Αντίθετα, όσοι έχουν αρνητική στάση έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοαντίληψή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Jamsai, 2019). Επιπλέον, μια θετική στάση προάγει την ένταξη των μαθητών, ενώ μια αρνητική στάση εμποδίζει την ομαλή ενσωμάτωσή τους (Asres, 2025).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αποσκοπεί στην παροχή ισότιμων μαθησιακών ευκαιριών στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, τις ικανότητες, τα ταλέντα και τις ανάγκες τους (Ranbir, 2024). Λόγω της συμβολής της στην παροχή ισότιμων μαθησιακών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει συγκεντρώσει σημαντική προσοχή τόσο στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία όσο και στο διεθνές πολιτικό πλαίσιο όσον αφορά την ορθή και επιτυχή εφαρμογή της (Ainscow, 2020).

Στην πραγματικότητα, παρά το υφιστάμενο εθνικό και διεθνές νομοθετικό πλαίσιο για την προώθηση και την εφαρμογή της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, το οποίο καλύπτει περισσότερα από τριάντα χρόνια, οι μελετητές εξακολουθούν να υπογραμμίζουν την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σε ορισμένες χώρες (Tah et al., 2024; Zhu, 2024). Πέρα από αυτή τη νομοθετική συζήτηση, τα οφέλη της Ενταξιακής Εκπαίδευσης αναγνωρίζονται από όλους τους μελετητές (O'Leary et al., 2024; Savaş & İsaoglu, 2025; Zhu, 2024). Πιο συγκεκριμένα, έχει υπογραμμιστεί η συμβολή της Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην καλλιέργεια της

ενσυναίσθησης, της κατανόησης και της αποδοχής μεταξύ των μαθητών, καθώς και στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας και του αισθήματος του ανήκειν για κάθε άτομο σε οποιονδήποτε κοινωνικό τομέα (O’Leary et al., 2024).

Παρ’ όλα αυτά, για την ορθή εφαρμογή της Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να τεθεί υπό αμφισβήτηση. Ως εκ τούτου, η κατανόηση των προοπτικών τους, που περιλαμβάνει στάσεις, παιδαγωγικές γνώσεις, αντιληπτά εμπόδια και ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι ουσιαστικής σημασίας (Asila, 2025). Ξεκινώντας από το ευρύτερο πλαίσιο της Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN), μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που καλύπτει μελέτες από την Αφρική, την Ασία, την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική (Lindner et al., 2023) ανέφερε τις ουδέτερες ή αμφίθυμες απόψεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές με SEN. Οι πιο πρόσφατες μελέτες έχουν υλοποιηθεί σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και έχουν δείξει τις ποικίλες στάσεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε αυτή την προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Jugan και συν. (2024), που υλοποιήθηκε σε ένα δείγμα 30 δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ένα δημόσιο σχολείο μιας επαρχίας στις Φιλιππίνες, έδειξε τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Ενταξιακή Εκπαίδευση για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της ένταξης κυμαίνονται από θετικές έως αρνητικές. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται ή αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες οδηγεί είτε σε θετική είτε σε αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη (Tiwari et al., 2015). Έτσι, ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον δημιουργείται με την καλλιέργεια θετικών στάσεων από την αρχή της επαγγελματικής τους εξέλιξης, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική (Boyle et al., 2013).

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί είναι ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή της ένταξης, και οι πρακτικές τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική αλλαγή. Επιπλέον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για τις τάξεις ένταξης, καθώς τα παιδιά τείνουν να μιμούνται τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων (Lindsay et al., 2013). Τα

ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη είναι, σε κάποιο βαθμό, αρνητικές για διάφορους λόγους. Η έλλειψη υποστήριξης και ειδικής εμπειρογνωμοσύνης που απαιτείται για τη συνεργασία με μαθητές με αναπηρίες αποτελεί έναν από τους κύριους λόγους για αυτές τις αρνητικές στάσεις (McHatton & McCray, 2007).

Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να πηγάζουν από τον φόβο να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στη διαχείριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποστήριξης και/ή προηγούμενης κατάρτισης στην εφαρμογή της αρχής της ένταξης (Hofman & Kilimo, 2014). Άλλοι, ωστόσο, επιδεικνύουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Υπογραμμίζουν τα οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τα παιδιά και τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Η προηγούμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων (Dias, 2015; Hofman & Kilimo, 2014).

Μια πρόσφατη μελέτη της Ζήκα (2017) στην Ελλάδα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά θετική στάση απέναντι στην ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους, αν και οι στάσεις τους επηρεάζονται από τον τομέα εξειδίκευσής τους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, κάτι που ενδέχεται να οφείλεται στην προηγούμενη κατάρτισή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τείνουν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με εκείνους που διαθέτουν λιγότερη προηγούμενη εμπειρία. Επιπλέον, η διδακτική τους εμπειρία αποτελεί παράγοντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί με 7 έως 10 έτη εμπειρίας είναι πιθανότερο να είναι πιο πρόθυμοι να εντάξουν μαθητές με αναπηρίες σε σχέση με εκείνους που έχουν πάνω από 10 έτη εμπειρίας. Αυτό πιθανώς σχετίζεται με τη χαμηλότερη ποιότητα της κατάρτισης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη εμπειρίας.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη. Οι στάσεις απέναντι στην ένταξη είναι σημαντικές για όλους τους εκπαιδευτικούς σήμερα, γι' αυτό και πολλές χώρες διεξάγουν σχετικές μελέτες στάσεων. Οι Young, McNamara και Coughlan (2017) στην Ιρλανδία διαπίστωσαν ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην ένταξη, στην πράξη φαινόταν να προτιμούν περιβάλλοντα ένταξης όπου οι

μαθητές είχαν πιο συμβατά προφίλ μεταξύ τους. Παρόμοιο εύρημα αναφέρθηκε από τους Bailey, Nomanbhoy και Tubrun (2014), οι οποίοι παρατήρησαν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικά διατηρούσαν θετική στάση απέναντι στην ένταξη ως έννοια, δεν διέθεταν την αυτοαποτελεσματικότητα για την επιτυχή εφαρμογή πρακτικών ένταξης· κατά συνέπεια, τελικά εξέφρασαν λιγότερο θετική στάση όσον αφορά την πιθανότητα εφαρμογής της.

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να υιοθετήσουν επιτυχώς διδακτικές προσεγγίσεις ένταξης έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην έννοια της ένταξης (Yada et al., 2018).

Μια παράλληλη μελέτη στην Ινδία καταδεικνύει μια ασυμφωνία μεταξύ των απόψεων σχετικά με την έννοια της ένταξης ως πολιτικής ιδέας και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την ένταξη (Tiwari et al., 2015). Ένα κοινό θέμα σε αυτές τις μελέτες είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη ως έννοια και η πεποίθησή τους ότι είναι ικανοί να εφαρμόσουν πρακτικές ένταξης στην τάξη — ένα χάσμα μεταξύ «θεωρίας» και «πρακτικής» που, όπως υποδεικνύουν οι Boyle, Anderson και Allen (2020), δημιουργεί ανησυχίες. Ορισμένες άλλες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη εμπειρίας τείνουν να έχουν μια πιο αισιόδοξη στάση (Dukmak, 2013), ενώ οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, εκφράζουν πιο αρνητικές απόψεις (Hoskin et al., 2015).

Ταυτόχρονα, οι απόψεις σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης εξετάζονται ως πιθανός προγνωστικός παράγοντας των στάσεων απέναντι στην ένταξη. Οι Börnert-Ringleb, Westphal, Zaruba, Gutmann και Vock (2020) τόνισαν πρόσφατα τη σημασία της διερεύνησης των έμμεσων διαδικασιών, όπως οι αυτόματες κρίσεις, στην περιγραφή των στάσεων και των πεποιθήσεων. Οι Börnert-Ringleb και συν. (2020) διαπίστωσαν ότι τα δηλωμένα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν ήταν πάντα συνεπή με τις επακόλουθες αυτόματες αξιολογήσεις τους. Όταν ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν κλίμακες αυτοαξιολόγησης, παρατηρούνται διαφορές στη σχέση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην ένταξη και των πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση — μια διαδικασία που μπορεί τελικά να οδηγήσει σε εσφαλμένες υποθέσεις σχετικά με τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων (Börnert-Ringleb, et al., 2020).

Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε από τη μελέτη του Mishra (2024) (σε 70 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μια περιφέρεια της Ινδίας), τη μελέτη του Zhu (2024) (σε 16 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ένα σχολείο στην πρωτεύουσα μιας επαρχίας της

Κίνας), τη μελέτη των Aloka και Mamogobo (2024) (σε 6 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Νότια Αφρική), τη μελέτη των Mantry και Pradhan (2023) (σε 100 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Τζαμού και Κασμίρ, Ινδία) και τη μελέτη των Radojlovic και συν. (2022) (σε 64 δασκάλους δημοτικού από την περιοχή του Βελιγραδίου, Σερβία). Επιπλέον, η μελέτη του Uka (2024) σε 204 δασκάλους δημοτικού από το Κοσσυφοπέδιο έδειξε ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην προσέγγιση. Τέλος, οι μελέτες των Ali και συν. (2024) (σε 330 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Δυτική Περιφέρεια των Φίτζι), των Alsolami και Vaughan (2023) (σε 187 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Τζέντα, Βασίλειο της Σαουδικής Αραβίας) και των Fu και συν. (2021) (σε 217 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την επαρχία Γιουνάν, Κίνα) έδειξαν αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις γνώσεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αρκετές μελέτες έχουν εντοπίσει σημαντικά κενά. Η μελέτη του Siddik (2025) σε 36 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τόσο βοηθούς δασκάλους όσο και διευθυντές) από το Μπαγκλαντές έδειξε ότι η πλειοψηφία τους δεν είχε λάβει δομημένη κατάρτιση στην Ενταξιακή Εκπαίδευση. Τόσο ο Zhu (2024) όσο και ο Mishra (2024) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιορισμένη κατάρτιση στην Ενταξιακή Εκπαίδευση, ενώ οι Aloka και Mamogobo (2024) ανέφεραν την έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις πολιτικές Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι μελέτες των Fu και συν. (2021) και Osman (2024) (σε 253 δασκάλους δημοτικού από τη βόρεια περιοχή της Γκάνας) αποκάλυψαν έλλειψη γνώσης των συμμετεχόντων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ομοίως, μια μελέτη μεγάλης κλίμακας στην Καμπότζη στην οποία συμμετείχαν 1008 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Pon et al., 2024) αποκάλυψε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων τους όσον αφορά την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι μελέτες των Ali και συν. (2024), Mantry και Pradhan (2023) και Fu και συν. (2021) τόνισαν τις ανάγκες κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ακόμη και σε μελέτες όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει κάποια μορφή κατάρτισης σχετικά με την ένταξη, όπως αυτές των Jugan και συν. (2024), Uka (2024) και Siddik (2025), οι συμμετέχοντες εξακολουθούσαν να αναφέρουν ότι αισθάνονταν απροετοίμαστοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις τάξεις ένταξης.

Προηγούμενες μελέτες, μαζί με δύο άλλες πρόσφατες μελέτες των Sakellaropoulou και συν. (2025) (σε 20 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και των Dayso και συν. (2025) (σε 5 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις περιοχές Kabayan, Kibungan, Tuba και Mankayan στις Φιλιππίνες), έχουν επίσης επισημάνει τις διάφορες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της Ενταξιακής Εκπαίδευσης για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (SEN). Αυτές περιλαμβάνουν χρονικούς περιορισμούς (Jugan et al., 2024; Siddik, 2025), αυξημένο φόρτο εργασίας (Pon et al., 2024), προκλήσεις θεσμικής υποστήριξης όπως η απουσία προσωπικού ειδικής αγωγής (Sakellaropoulou, 2025), η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού (Dayso et al., 2025) και η αντίσταση του προσωπικού στις πρακτικές ένταξης (Siddik, 2025).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης έλλειψη αποτελεσματικών πολιτικών (Mantry & Pradhan, 2023) και έλλειψη οικονομικών πόρων και υποδομών για την υποστήριξη της ένταξης (Ali et al., 2024; Alsolami & Vaughan, 2023; Mantry & Pradhan, 2023; Radojlovic et al., 2022; Rahmatullayeva, 2025; Siddik, 2025; Zhu, 2024). Η περιορισμένη διαθεσιμότητα διδακτικού υλικού και βοηθημάτων διδασκαλίας (Alsolami & Vaughan, 2023; Dayso et al., 2025; Fu et al., 2021; Pon et al., 2024; Siddik, 2025) αποτέλεσε μια άλλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, μαζί με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τις προσαρμογές και τις τροποποιήσεις των υφιστάμενων πόρων (προγράμματα σπουδών, μαθήματα, οδηγίες) για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jugan et al., 2024; Sakellaropoulou et al., 2025; Siddik, 2025).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν επίσης προκλήσεις στη διαχείριση των συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Jugan et al., 2024; Sakellaropoulou et al., 2025), ειδικά σε υπερπλήρεις τάξεις με περιορισμένο αριθμό βοηθών διδασκαλίας ή ειδικών εκπαιδευτικών (Sakellaropoulou et al., 2025). Οι μεγάλες τάξεις (Jugan et al., 2024; Siddik, 2025), καθώς και η δυσκολία στην παροχή ίσης προσοχής σε όλους τους μαθητές (Pon et al., 2024; Siddik, 2025) αναφέρθηκαν επίσης ως εμπόδια. Επιπλέον, οι αρνητικές στάσεις των συνομηλίκων με τυπική ανάπτυξη και των γονιών τους απέναντι στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ali et al., 2024; Fu et al., 2021; Radojlovic et al., 2022; Zhu, 2024) αναφέρθηκαν επίσης ως προκλήσεις.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επίσης αμηχανία, άγχος και αμφιβολίες για τον εαυτό τους όσον αφορά την προσέγγιση και την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και φόβο αποτυχίας και κριτικής από συναδέλφους και γονείς μαθητών χωρίς

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sakellaropoulou et. al., 2025; Siddik, 2025). Επιπλέον, κοινωνικές προκλήσεις, όπως οι πολιτισμικές αντιλήψεις για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα, καθώς και οι εγγενείς προκαταλήψεις, φαίνεται επίσης να δημιουργούν εμπόδια στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της Ενταξιακής Εκπαίδευσης για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Dayso et al., 2025).

Όσον αφορά τις επαγγελματικές τους ανάγκες στην Ενταξιακή Εκπαίδευση για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά τόνιζαν τη σημασία της υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς (Jugan et al., 2024; Mishra, 2024; Zhu, 2024), των σχολικών διοικητικών στελεχών και των εκπαιδευτικών αρχών (Siddik, 2025), καθώς και την ανάγκη για συνεχή και εξειδικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη (Jugan et al., 2024; Mantry & Pradhan, 2023; Siddik, 2025; Zhu, 2024), καθώς και σαφέστερες πολιτικές και νομοθετικά πλαίσια για την υποστήριξη της ένταξης (Mishra, 2024; Zhu, 2024). Άλλες ανάγκες που εντοπίστηκαν περιλαμβάνουν τον επανασχεδιασμό και τη μείωση του προγράμματος σπουδών, τη διαθεσιμότητα κατάλληλου διδακτικού υλικού (Jugan et al., 2024; Mishra, 2024), προσαρμοστικούς πόρους και πρακτικές οδηγίες για τη διαχείριση της τάξης χωρίς αποκλεισμούς (Siddik, 2025), βελτιωμένη συνεργασία με τους γονείς και μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη (Jugan et al., 2024).

Στο ελληνικό πλαίσιο, αρκετές μελέτες, όπως αυτές των Polyzopoulou και Tsakiridou (2023), Sarris και συν. (2018), Sakellariou και συν. (2018), Galaterou και Antoniou (2017), έχουν συμπεριλάβει δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με εκπαιδευτικούς από άλλα επίπεδα. Επιπλέον, μελέτες όπως αυτές των Charitaki και συν. (2022) έχουν εμπλέξει δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικές χώρες. Μεταξύ όλων αυτών των μελετών, οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην Ενταξιακή Εκπαίδευση για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Batsiou et al., 2008; Charitaki et al., 2022; Galaterou & Antoniou, 2017; Polyzopoulou & Tsakiridou, 2023; Sakellariou et al., 2018), αν και μία μελέτη διαπίστωσε ότι ήταν λιγότερο θετικοί από τους συναδέλφους τους της προσχολικής εκπαίδευσης (Sarris et al., 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Sakellariou και συν. (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά δεν διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία για να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διατηρούσαν ουδέτερες απόψεις όσον αφορά την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη. Η μελέτη

υπογράμμισε επίσης τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό.

Η Εκπαίδευση χωρίς διαχωρισμό (Ali et al., 2024; Jugan et al., 2024; O’Leary et al., 2024) είναι απαραίτητη για την παροχή ίσων μαθησιακών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή οποιαδήποτε άλλη μορφή διαφορετικότητας. Η ενσωμάτωση προσεγγίσεων της Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην πρακτική της τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι επομένως κρίσιμη. Ωστόσο, τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι απόψεις των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων, των γνώσεων, των προκλήσεων και των αναγκών τους, ενδέχεται να επηρεάσουν την επιτυχή εφαρμογή τέτοιων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Οι υπάρχουσες μελέτες αναφέρουν ποικίλες στάσεις απέναντι στην Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αν και άλλες μελέτες δεν εστιάζουν ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτόν τον τομέα, παρατηρείται μια συνεχής έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, περιορισμένες παιδαγωγικές γνώσεις και αναφερόμενες προκλήσεις που σχετίζονται με την θεσμική υποστήριξη, ελλείψεις πόρων και υποδομών, δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, προκλήσεις που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και κοινωνικοπολιτισμικά εμπόδια (Sakellaropoulou et al., 2025). Αυτοί οι παράγοντες ενδέχεται όχι μόνο να εμποδίζουν την υιοθέτηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς, αλλά και να αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην ενσωμάτωσή τους σε άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Siddik, 2025; Zhu, 2024).

4.3. ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Η υιοθέτηση του ιδανικού της ενταξιακής εκπαίδευσης από τα σχολεία φαίνεται να αποτελεί ζωτικό στοιχείο για την παροχή γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης σε παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι προσπάθειες προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν εμπόδια λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων. Αυτές οι αντιλήψεις υποδηλώνουν ότι η ένταξη μαθητών με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι επιζήμια για τους μαθητές με «τυπική» ανάπτυξη, θέτοντας έτσι σε κίνδυνο την ποιότητα της σχολικής τους εμπειρίας και της εκπαίδευσης που λαμβάνουν (Kearney, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ακαδημαϊκή υποστήριξη που παρέχεται σε μαθητές χωρίς αναπηρίες, η μελέτη των Waldron & Cole (2000) θεωρείται αντιπροσωπευτική. Η μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τον αντίκτυπο της ένταξης σε 1.000 μαθητές με τυπική ανάπτυξη που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες. Μετά την ανάλυση των δεδομένων, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το 59% των μαθητών σε τάξεις ένταξης που παρουσίαζαν φυσιολογική ανάπτυξη πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες σε τυποποιημένες εξετάσεις μαθηματικών σε σύγκριση με τα προηγούμενα έτη. Το ποσοστό αυτό αντιπαραβλήθηκε με το μόλις 39% των μαθητών από την ίδια ομάδα που φοιτούσαν σε παραδοσιακές τάξεις ειδικής αγωγής.

Τα ευρήματα του Castro (2007) δείχνουν προς την ίδια κατεύθυνση· η μελέτη είχε ως στόχο να αναλύσει την ακαδημαϊκή επίδοση Αμερικανών μαθητών χωρίς αναπηρίες που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολικό σύστημα στο Νιου Τζέρσεϊ των ΗΠΑ. Μετά από διετή αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως αυτή εκτιμήθηκε μέσω του τεστ TerraNova, διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη στα μη διαχωρισμένα σχολεία της περιφέρειας ήταν σημαντικά υψηλότερη από εκείνη των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, στην ποιοτική τους μελέτη, οι Keefe & Moore (2004) απέδειξαν — χρησιμοποιώντας τη συστηματική παρατήρηση και συνεντεύξεις με το διδακτικό προσωπικό ως μεθόδους συλλογής δεδομένων— ότι η ένταξη μαθητών με διάγνωση Ε.Ε.Α είχε βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τόσο αυτών των μαθητών όσο και των μαθητών χωρίς αναπηρίες, χάρη στις άφθονες ευκαιρίες για εξατομικευμένη και συμπληρωματική διδακτική υποστήριξη που προέκυψαν από τις κοινές προσπάθειες των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής. Η ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τεκμηριώθηκε επίσης από τους Ruijs & Peetsma (2009). Στην ανασκόπηση μιας σειράς μελετών που ανέφεραν θετικές επιδράσεις της ένταξης στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών χωρίς αναπηρίες, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε περιβάλλοντα τάξεων ένταξης έτειναν να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που ταιριάζουν καλύτερα στο φάσμα των αναγκών των μαθητών.

Η Kalambouka και οι συνεργάτες της (2008) τόνισαν επίσης τα ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, καθώς επανεξέτασαν την επίδραση της ένταξης μαθητών με αναπηρίες στους μαθητές χωρίς αναπηρίες. Η παρουσία μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις δεν επηρέασε την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη, με το 81% των

ερευνητικών ευρημάτων να μην δείχνει καμία επίδραση (Kalambouka et al., 2008), σύμφωνα με δεδομένα από 26 μελέτες παγκοσμίως στην Ιρλανδία, την Αυστραλία, τον Καναδά και κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ).

Άλλες μελέτες που υποστηρίζουν τη μη αρνητική επίδραση της ένταξης στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών με τυπική ανάπτυξη περιλαμβάνουν αυτές των Friesen και συν. (2010) στην Κολομβία, των Farrel και συν. (2007) στο Ηνωμένο Βασίλειο, των Hanushek και συν. (2002) και του Gandhi (2007) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Φυσικά, στις περισσότερες από τις προαναφερθείσες έρευνες τονίζεται η ευεργετική επίδραση της ένταξης στα παιδιά χωρίς αναπηρίες· σε άλλες περιπτώσεις, επισημαίνεται η μη επιβλαβής και ουδέτερη επίδρασή της στις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών με τυπική ανάπτυξη,

Με βάση δεδομένα από μια εκτενή διαχρονική μελέτη στις ΗΠΑ, οι ερευνητές βρήκαν στοιχεία ότι η παρουσία μαθητών με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές συσχετιζόταν με αρνητικές επιπτώσεις στις δεξιότητες ανάγνωσης και μαθηματικών των παιδιών χωρίς αναπηρίες, καθώς και στην προσέγγιση του σχολείου όσον αφορά τις μαθησιακές ανάγκες αυτών των συγκεκριμένων παιδιών (Gottfried, 2014).

Ωστόσο, οι εν λόγω ερευνητές έσπευσαν να επισημάνουν ότι τέτοιες επιπτώσεις παρατηρήθηκαν μόνο σε τάξεις με δύο ή περισσότερους μαθητές με σοβαρά συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Επομένως, οι συνέπειες της ένταξης φαίνεται να εξαρτώνται από το συγκεκριμένο πλαίσιο πολιτικής που εφαρμόζεται στα σχολεία. Οι Saint-Laurent και συν. (1998) παρατήρησαν ότι τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης ήταν πιο έντονα σε μελέτες στις οποίες η ένταξη μαθητών με αναπηρίες ήταν καλά εδραιωμένη και υλοποιούνταν μέσω συνεργατικής υποστήριξης και συνδιδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, όπως εξηγεί ο Curcic (2009), η εφαρμογή ενός πλαισίου ένταξης δεν αφορά την παροχή περισσότερης χρηματοδότησης στα σχολεία, αλλά μάλλον μια συλλογική προσπάθεια για την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων, προκλήσεων που σχετίζονται τόσο με τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες όσο και με την ενίσχυση της συνολικής αποτελεσματικότητας των σχολικών προγραμμάτων (Hehir & Katzman, 2012). Ωστόσο, πέρα από τα ακαδημαϊκά οφέλη της ένταξης, οι μαθητές χωρίς αναπηρίες τείνουν να ωφελούνται εξίσου όσον αφορά την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ένα καλό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Georgiadi και συν. (2012) στην Ελλάδα, στην οποία συμμετείχε ένα δείγμα 256 παιδιών ηλικίας 9–10 ετών. Η ανάλυση των ερευνητικών

δεδομένων τους αποκάλυψε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό χρησιμοποιούσαν πολύ λιγότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς όταν περιέγραφαν τους φίλους τους με νοητική αναπηρία σε σύγκριση με το δείγμα από τάξεις με διαχωρισμό.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν από τη μελέτη των Sirlopύ και συν. (2008) στη Χιλή, η οποία έδειξε ότι σε περιβάλλοντα μάθησης χωρίς διαχωρισμό, οι μαθητές χωρίς αναπηρίες επέδειξαν λιγότερες άδικες, χειραγωγικές και αγενείς συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους με σύνδρομο Down, σε σύγκριση με την ομάδα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη που φοιτούσαν σε «διαχωρισμένα» σχολικά περιβάλλοντα. Οι Bunch & Valeo (2004) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτική ένταξης, διατηρούσαν πιο θετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις και έκαναν περισσότερους φίλους με μαθητές με αναπηρίες σε σύγκριση με μαθητές από την ίδια ομάδα που φοιτούσαν σε κανονικές τάξεις. Διαπίστωσαν επίσης ότι οι μαθητές με αναπηρίες βίωναν λιγότερες περιπτώσεις κακοποίησης και κοινωνικής απόρριψης και διατύπωσαν την υπόθεση ότι αυτή η μειωμένη συχνότητα ενδέχεται να οφείλεται στα δίκτυα υποστήριξης που δημιουργήθηκαν από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη.

Για τους εν λόγω ερευνητές, η εφαρμογή της ένταξης φαίνεται να συνδέεται με την κουλτούρα οικειότητας των μαθητών, τονίζοντας ότι η υποστήριξή της εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο αποτελεί — ή δεν αποτελεί — τον κανόνα για τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη (Bunch & Valeo, 2004). Έτσι, αυτές οι δομημένες συνθήκες φαίνεται να έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση των πιέσεων αποκλεισμού που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) σε περιβάλλοντα μάθησης χωρίς διαχωρισμούς. Αυτό φαίνεται να υποστηρίζει την «Υπόθεση της Επαφής» (μια θεωρία που υποδηλώνει ότι η επαφή μεταξύ ομάδων έχει θετικές επιπτώσεις στη μείωση των προκαταλήψεων), καθώς τα μέλη τους συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, μοιράζονται ίση κοινωνική θέση, αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις και η επαφή τους υποστηρίζεται από θεσμική στήριξη για τέτοιες δράσεις (Cesaretti et al., 2015), όπως επισημαίνουν οι Allport (1979) και Pettigrew (1998).

Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες, σε σχέση με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, η εκπαιδευτική στρατηγική της ένταξης φαίνεται να έχει αρκετές ευνοϊκές συνέπειες, που επηρεάζουν τόσο τη σχολική όσο και τη μετασχολική τους πορεία. Οι Hehir και συν. (2012) διεξήγαγαν μια μελέτη στη Μασαχουσέτη των ΗΠΑ, χρησιμοποιώντας ένα δείγμα περίπου 68.000 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρίες. Τα ευρήματά

τους έδειξαν ότι οι μαθητές που περνούσαν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής τους ημέρας με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες είχαν καλύτερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά σε σύγκριση με την ομάδα των μαθητών που περνούσαν λιγότερο χρόνο σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, η Εθνική Διαχρονική Μελέτη Μετάβασης, η οποία παρακολούθησε 11.300 Αμερικανούς μαθητές με ειδικές ανάγκες, ηλικίας 13–16 ετών, για μια περίοδο εννέα ετών, διαπίστωσε υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής προόδου και χαμηλότερα ποσοστά σχολικής απουσίας μεταξύ της «ενταγμένης» ομάδας μαθητών με αναπηρίες σε σύγκριση με εκείνους που φοιτούσαν σε ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Marder et al., 2003; Newman et al., 2005) .

Επιπλέον, η τετραετής μελέτη που διεξήχθη στις Κάτω Χώρες από τους Peetsma και συν. (2001) υπογραμμίζει τα ακαδημαϊκά οφέλη της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθώς οι ερευνητές αυτοί ανέλυναν τα δεδομένα που συνέλεξαν, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που είχαν «ενταχθεί» (αυτά με συγκεκριμένες μαθησιακές, συμπεριφορικές ή ήσσονος σημασίας νοητικές δυσκολίες) πέτυχαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας σε σύγκριση με τους μαθητές με αναπηρίες που δεν είχαν ενταχθεί. Νορβηγοί ερευνητές που παρακολούθησαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις παιδιών με αναπηρίες για περισσότερα από 6 χρόνια διαπίστωσαν με συνέπεια ότι οι μαθητές σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό είχαν 75% περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν απολυτήριο σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που δεν είχαν «ενταχθεί» (Myklebust, 2007).

Τα οφέλη της ένταξης για μαθητές με σύνδρομο Down ή άλλες διανοητικές αναπηρίες όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες και την αλφαριθμητική γραφή είναι επίσης σημαντικά. Συγκεκριμένα, μελέτες των Sermier Dessemontet και Bless (2013) στην Ελβετία, των deGraaf & vanHove (2015) και των deGraaf και συν. (2011) στις Κάτω Χώρες, καθώς και των Laws και συν. (2000) στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξαν ότι οι μαθητές αυτής της ομάδας σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό βελτιώθηκαν όχι μόνο στις επιδόσεις ανάγνωσης και κατανόησης της γλώσσας, αλλά και στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Φυσικά, τα ακαδημαϊκά οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με αναπηρίες δεν περιορίζονται στο περιβάλλον της τάξης.

Αντίθετα, η αμερικανική μελέτη των Baer και συν. (2011) διαπίστωσε ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία ή άλλες πολλαπλές αναπηρίες είχαν περίπου διπλάσιες πιθανότητες να ακολουθήσουν κάποια μορφή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν εντάχθηκαν, ως αποτέλεσμα της ένταξής τους σε γενικά σχολεία.

Ωστόσο, η ένταξη φαίνεται επίσης να αποτελεί κινητήρια δύναμη για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι, όπως επισημαίνουν οι Bossaert και συν. (2015), συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και στη δημιουργία θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους, πέρα από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ο κύριος λόγος για τον οποίο οι μαθητές αυτής της κατηγορίας «αντιμετωπίζουν δυσκολίες» στον κοινωνικό τομέα είναι ότι δεν τους έχουν διδαχθεί ποτέ επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές, σύμφωνα με τους Richardson και συν. (2009).

Ο Schwab (2015) διαπίστωσε επίσης ότι, σε μια μελέτη με περίπου 1.100 Αυστριακούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, οι μαθητές με αναπηρίες παρουσίαζαν χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής αποδοχής, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντιληπτής κοινωνικής συμμετοχής. Αντίθετα, μια ανάλυση των πραγματικών δεδομένων από τη μελέτη των Holahan & Costenbader (2000) έδειξε ότι οι «ενταγμένοι» μαθητές με αναπηρίες παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους «αποκλεισμένους» μαθητές.

Μια άλλη σημαντική μελέτη σχετικά με τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη για τα παιδιά με αναπηρίες είναι η μελέτη των Wiener & Tardif (2004) στον Καναδά, η οποία χρησιμοποίησε ένα δείγμα μαθητών με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι οι μαθητές σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό είχαν ισχυρότερες φιλίες με τους συμμαθητές τους και, ταυτόχρονα, λιγότερες συμπεριφορικές δυσκολίες ή τάσεις προς την απομόνωση σε σύγκριση με τους μαθητές της ίδιας ομάδας που φοιτούσαν σε τάξεις ειδικής αγωγής. Οι Katz & Mirenda (2002) υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες είναι πιο πιθανό να επιδείξουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφοράς σε περιβάλλοντα ενταξιακής εκπαίδευσης απ' ό,τι θα έκαναν σε ειδικές —διαχωρισμένες— τάξεις. Και άλλες έρευνες, χρησιμοποιώντας δεδομένα από διαχρονικές μελέτες (SEELS/Special Education Elementary Longitudinal Study και NLTS/National Longitudinal Transition Study), υποστήριξαν τη σύνδεση μεταξύ της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες και των υψηλότερων επιπέδων κοινωνικής επίδοσης.

Πιο συγκεκριμένα, οι Newman & Davies-Mercier (2005) ανέλυσαν δεδομένα από τη διαχρονική μελέτη SEELS και διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό επέδειξαν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση, παρουσιάζοντας 34

ποσοστιαίες μονάδες περισσότερη αυτονομία σε σύγκριση με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Οι Marder και συν. (2003) διαπίστωσαν επίσης, χρησιμοποιώντας δεδομένα της NLTS, ότι οι μαθητές με αναπηρίες που εντάσσονταν στη γενική εκπαίδευση για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας είχαν 8 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν αίσθημα ανήκησης και 8 ποσοστιαίες μονάδες λιγότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε σύγκριση με τους μαθητές της ίδιας ομάδας που περνούσαν μικρότερο μέρος της σχολικής ημέρας σε τάξεις χωρίς διαχωρισμό.

Φυσικά, τα σχολεία που υιοθετούν την έννοια της ένταξης δεν ασχολούνται αποκλειστικά με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιδόσεις των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες. Αντίθετα, η αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης —η οποία απαιτεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν συνεργατικά τις καθημερινές σχολικές προκλήσεις— δημιουργεί συνεργατικά πρότυπα συμπεριφοράς που σταδιακά εξαπλώνονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, ενθαρρύνοντας τα μέλη του σχολικού οργανισμού να υιοθετήσουν μια κουλτούρα ίσων ευκαιριών (Hehir & Katzman, 2012). Με άλλα λόγια, μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να δημιουργεί ένα πλαίσιο κοινωνικής μάθησης, στο οποίο σχηματίζονται δίκτυα ατόμων με κοινές αντιλήψεις που δεσμεύονται από κοινού να καλύψουν τις βαθύτερες ανάγκες του σχολείου, βελτιώνοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Aggelidis, 2011).

Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να συμβάλει, μειώνοντας τις πιέσεις προς τον αποκλεισμό και υποστηρίζοντας την αρχή των ίσων ευκαιριών για όλους, στην ενίσχυση της λειτουργικότητας του σχολικού συστήματος, ανοίγοντας το δρόμο για τη μεταμόρφωσή του σε ένα ενοποιημένο και κοινωνικά δίκαιο σύστημα. Συνοψίζοντας, λοιπόν, η προώθηση της ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον θεωρείται υψίστης σημασίας, διότι, πάνω απ' όλα, είναι εκπαιδευτική, μετασχηματιστική και, πάνω απ' όλα, ανθρωπιστικής φύσης (Αγγελίδης, 2011).

4.4. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε σύγκριση με τις γνωστικές εκτιμήσεις, οι συναισθηματικές εκτιμήσεις μεταφέρουν την έννοια της ένταξης σε προσωπικό επίπεδο. Οι συναισθηματικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι πιο πιθανό να εκδηλωθούν όταν η γνωστική τους αξιολόγηση της μεταρρύθμισης

υποδηλώνει ότι αυτή τους αφορά προσωπικά και θα επηρεάσει την ευημερία τους. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απειλούμενοι από την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επειδή φοβούνται τον επιπλέον φόρτο εργασίας, προβλέπουν άγχος ή βιώνουν αισθήματα απειλής που σχετίζονται με την έλλειψη πόρων, άλλοι αισθάνονται λιγότερο ανησυχούν σχετικά με την ένταξη. Τα στοιχεία σχετικά με τις συναισθηματικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν· συνήθως, οι εκπαιδευτικοί κυμαίνονται από ελάχιστα ανησυχούν έως πολύ ανησυχούν σχετικά με τη χρήση πρακτικών ένταξης (Dignath et al., 2022).

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ατομική εκτίμηση του ελέγχου της κατάστασης και την ικανότητά τους να την αντιμετωπίσουν. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι καταστάσεις είναι εκτός ελέγχου και/ή δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση, οι εκτιμήσεις τους έχουν αρνητικές συνέπειες για τη συναισθηματική τους κατάσταση, με αποτέλεσμα την εξάντληση, την αδυναμία κινητοποίησης γνωστικών πόρων ή τη δυσκολία στην αποτελεσματική επιλογή διδακτικών στρατηγικών. Με τη σειρά του, αυτή η κατάσταση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους μαθητές τους. Δεδομένων των στοιχείων σχετικά με τις επιζήμιες επιπτώσεις των αρνητικών συναισθηματικών εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε διάφορα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διδασκαλία, ένα σημαντικό ανοιχτό ερώτημα είναι αν και πώς μπορούν να τροποποιηθούν οι συναισθηματικές εκτιμήσεις, γεγονός που στρέφει την προσοχή προς την κατανόηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Frenzel et al., 2021).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αναφέρονται στους πόρους των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, καθώς και στις προσδοκίες τους ότι μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να δράσουν αν πιστεύουν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, όπως η ένταξη. Αυτές οι πεποιθήσεις λειτουργούν ως γνωστικός φακός μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αν θα εμπλακούν ή όχι σε προσπάθειες για την εφαρμογή μεταρρυθμιστικών πρακτικών (Liou et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα όσον αφορά την εφαρμογή πρακτικών ένταξης ενδέχεται να αισθάνονται ανίκανοι να εντάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους και, κατά συνέπεια, να καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι για τα

καθήκοντα που μπορεί να προκύψουν σε περιβάλλοντα ένταξης, όπως η ανταπόκριση σε συγκεκριμένες δυσκολίες ή η πραγματοποίηση προσαρμογών, και εκφράζουν ανησυχία για την έλλειψη προσωπικών και υλικών πόρων για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης (Oroku et al., 2020) . Αντίθετα, οι υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις πρακτικές ένταξης συνδέονται με ισχυρότερες προθέσεις για διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς, μεγαλύτερη προθυμία να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πρακτικές ένταξης στις τάξεις τους (Avramidis et al., 2019) και υψηλότερη αυτοαναφερόμενη εφαρμογή πρακτικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς (Schwab & Alnahdi, 2020).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν διαπιστωθεί ότι είναι οι πιο σημαντικές από τις δομές πεποιθήσεων για την πρόβλεψη του εάν οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν δράση για την υλοποίηση της μεταρρύθμισης (Liou et al., 2019). Για παράδειγμα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών ένταξης συμβάλλει στις μελλοντικές γνωστικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και, ακόμη περισσότερο, στις συναισθηματικές τους εκτιμήσεις σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, με βάση αναλύσεις διασταυρούμενης υστέρησης. Πέρα από αυτό, η υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από την επαγγελματική εξουθένωση και αποτελεί έναν από τους κύριους ψυχολογικούς πόρους που μπορούν να μειώσουν τη συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς (Savolainen et al., 2020).

Οι γνωστικές εκτιμήσεις, οι συναισθηματικές εκτιμήσεις και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να εφαρμόσουν τη μεταρρύθμιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις τάξεις τους. Μέχρι σήμερα, γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σε όλες τις πτυχές του συστήματος πεποιθήσεών τους σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, δεν κατανοούμε πλήρως τι συμβάλλει ή προκαλεί αλλαγές σε αυτές τις συνιστώσες των πεποιθήσεων. Η βελτίωση της κατανόησής μας θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τα νέα πρότυπα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς ως μια νέα ευκαιρία και όχι ως απειλή για την υπάρχουσα διδακτική πρακτική, κάτι που με τη σειρά του θα βελτιώσει την εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (Liou et al., 2019).

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών εντός και εκτός των τάξεων ποικίλλουν και σχετίζονται με το σύστημα πεποιθήσεών τους. Οι συσχετίσεις είναι αμφίδρομες: όχι μόνο οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφώσουν τις εμπειρίες τους (για παράδειγμα, οι πεποιθήσεις συμβάλλουν στο αν ένα άτομο αποφασίσει να σπουδάσει για να γίνει

εκπαιδευτικός ειδικής ή γενικής εκπαίδευσης), αλλά και οι εμπειρίες τους μπορούν να συμβάλλουν στις πεποιθήσεις τους. Ένα κυρίαρχο θέμα στις μελέτες για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι η κατηγορία του τύπου εκπαιδευτικού, διακρίνοντας έτσι μεταξύ (1) εκπαιδευτικών με γενική διδακτική εμπειρία σε κανονικές τάξεις (δηλ. διδακτική εμπειρία με μαθητές τυπικής ανάπτυξης) και (2) εκπαιδευτικών με ειδική κατάρτιση και εμπειρία ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (δηλ. εμπειρίες σε τάξεις ειδικής αγωγής ή χωρίς αποκλεισμούς) (Didion et al., 2020).

Γενική διδακτική εμπειρία σε κανονικές τάξεις

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση ενδέχεται να επηρεάζονται από την προ-υπηρεσιακή τους εκπαίδευση για να γίνουν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και από τα έτη διδακτικής εμπειρίας σε μια τυπική τάξη (δηλ. πόσο καιρό έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης). Με περισσότερα έτη εργασιακής εμπειρίας, πολλές ενέργειες αυτοματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού, γεγονός που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε άλλες πτυχές της εργασίας τους. Στην αρχή, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν περισσότερα συναισθήματα υπερφόρτωσης εργασίας και τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές αποφυγής (π.χ., απομάκρυνση από πηγές άγχους) σε σύγκριση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Savolainen et al., 2020). Από την άλλη πλευρά, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται λιγότερο εργασιακό άγχος και τείνουν να είναι πιο ιδεαλιστές όσον αφορά την αντίληψή τους για τη διδασκαλία σε σύγκριση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη διδακτική διαδικασία με μεγαλύτερη ρεαλιστικότητα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική αυτοπεποίθηση στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε πιο αρνητικά συναισθήματα όταν η πραγματικότητα της τάξης δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Μέχρι σήμερα, παραμένει ανοιχτό το ερώτημα εάν τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε μια κανονική τάξη μεταφράζονται σε μάλλον θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς τα ευρήματα δεν είναι καταληκτικά (Dignath et al., 2022).

Ειδική κατάρτιση και εμπειρία στην ειδική αγωγή

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορεί επίσης να διαφέρει ανάλογα με την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τα έτη εμπειρίας τους στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκφράζουν πιο θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την

συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Ενώ οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης συνήθως έχουν ελάχιστη ή καθόλου κατάρτιση στον τρόπο αποτελεσματικής διδασκαλίας τάξεων με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τις ατομικές διαφορές και έχουν μάθει διδακτικές στρατηγικές που τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, έχουν αναπτύξει το σύστημα πεποιθήσεών τους με βάση την εμπειρία τους στην τάξη κατά τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν πιο θετικές πεποιθήσεις απέναντι στην ένταξη, οι οποίες μεσολαβούνται εν μέρει από υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τη διδασκαλία σε περιβάλλοντα ένταξης (Desombre et al., 2021).

Όχι μόνο οι εν ενεργεία, αλλά και οι προ-υπηρεσιακοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τείνουν να έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους προ-υπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Φυσικά, είναι επίσης πιθανό τα άτομα που έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη να είναι πιο διατεθειμένα να επιλέξουν καριέρα στην ειδική αγωγή (Butakor et al., 2018).

Επίδραση στοχευμένων παρεμβάσεων

Οι παρεμβάσεις για εκπαιδευτικούς πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας έχουν σχεδιαστεί για να επιφέρουν αλλαγή στις πεποιθήσεις και τις ενέργειες των ατόμων. Μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι παρεμβάσεις συνήθως λαμβάνουν τη μορφή μαθημάτων. Μεταξύ των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αυτές οι παρεμβάσεις μπορεί να είναι προγράμματα ή μαθήματα που ενσωματώνονται σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Τόσο για τους υποψήφιους όσο και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν πρακτικές εμπειρίες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς και/ή πρακτικές εμπειρίες με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διάρκεια αυτών των εμπειριών ποικίλλει, από μόλις μερικές ημέρες ή εβδομάδες εκπαίδευσης έως μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις.

Μέχρι σήμερα, τα ευρήματα δεν είναι καταληκτικά (π.χ. για την αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, για την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών). Επιπλέον, δεν είναι ακόμη πλήρως κατανοητό ποια μέρη του συστήματος πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών επηρεάζονται και πώς επιτυγχάνονται οι αλλαγές στις πεποιθήσεις (Charitaki et al., 2022).

Πρακτική εμπειρία σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς

Η πρακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς δημιουργεί εμπειρίες εξειδίκευσης ή έμμεσες εμπειρίες που μπορεί να διαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και αισθάνονται για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Η παροχή πραγματικών εμπειριών στις οποίες μπορούν να βασίσουν τις πεποιθήσεις τους, όπως πρακτική άσκηση και παρατηρήσεις, θεωρείται ότι καλλιεργεί μια πιο ρεαλιστική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και πιο ρεαλιστικές πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι οι υποψήφιοι και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί επωφελούνται από την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρία στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μέσω της πρακτικής εμπειρίας. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες ενσωμάτωσαν την πρακτική εμπειρία στο πρόγραμμα σπουδών. Η εμπειρία κατάκτησης έχει αποδειχθεί ζωτικής σημασίας για την πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Wilson et al., 2020).

Πρακτική εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι πρακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσαν να έχουν διαμορφώσει το σύστημα πεποιθήσεών τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της διαομαδικής επαφής του Allport, η οποία υποστηρίζει ότι η προσωπική επαφή είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη μείωση των προκαταλήψεων, πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πιο θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς όταν έχουν τακτική επαφή με άτομα που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες. Οι μελέτες που μετρούν την πρακτική εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως θέτουν στους εκπαιδευτικούς ερωτήσεις σχετικά με το πόσο χρόνο έχουν περάσει με άτομα με διαφορετικές αναπηρίες, ως τρόπο αξιολόγησης του βαθμού επαφής (Dignath et al., 2022).

Διάρκεια της παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι παρεμβάσεις ποικίλλουν σε διάρκεια, με ορισμένες να είναι σύντομα εργαστήρια διάρκειας μερικών ημερών και άλλες να αποτελούν μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις. Η υπάρχουσα έρευνα σχετικά με τη διάρκεια των παρεμβάσεων υποδηλώνει ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυξάνεται με τη διάρκειά τους. Από την άλλη πλευρά, άλλες μετα-αναλύσεις δείχνουν ότι οι συντομότερες παρεμβάσεις για εκπαιδευτικούς οδηγούν σε ακόμη υψηλότερα αποτελέσματα, καθώς η διάρκεια δεν επηρέασε καθόλου την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για

εκπαιδευτικούς. Η σύνθεση πληροφοριών σχετικά με το πώς η διάρκεια των παρεμβάσεων σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για μελλοντική χρήση (Gesel et al., 2020).

Οι υπάρχουσες μελέτες διαφέρουν ως προς το ποιος λαμβάνει εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ή γενικής εκπαίδευσης) και τι θεωρείται κρίσιμο στοιχείο της παροχής (εμπειρία στο πεδίο σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, πρακτική εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευσεις μικρής ή μεγάλης διάρκειας). Μέχρι σήμερα, έχουμε ακόμα περιορισμένη κατανόηση των χαρακτηριστικών που καθιστούν τέτοιες παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές (Dignath et al., 2022).

4.5. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥΣ

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών στον τομέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στα δημοτικά σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που υποστηρίζει όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταξύ των βασικών ικανοτήτων που έχουν προσδιοριστεί περιλαμβάνονται οι επαγγελματικές γνώσεις σε συγκεκριμένους τομείς, όπως οι μαθηματικές γνώσεις για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς και οι δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και οι θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Shevchenko et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις και υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς που ανταποκρίνεται σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης και στις ανάγκες των μαθητών (Alnahdi & Schwab, 2021).

Επιπλέον, οι ικανότητες εξατομίκευσης και διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας είναι καθοριστικές για την υποστήριξη της ποικιλομορφίας των μαθητών σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, επιτρέποντας την ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε μαθητή (Shevchenko et al., 2020). Ωστόσο, διάφοροι παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως η έλλειψη δεξιοτήτων κριτικής αντανάκλασης που απαιτούνται για την ακριβή ερμηνεία των αξιών της ένταξης, ειδικά όταν οι διακριτικές ενέργειες δικαιολογούνται ως πράξεις προστασίας ή καλοσύνης

(Bastart et al., 2021). Τρεις μελέτες (Alkahtani, 2022) εντόπισαν κενά στην κατάρτιση σχετικά με τις στρατηγικές ένταξης που περιόριζαν την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης και συνεργατικής μάθησης. Αρκετές μελέτες διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε διάφορα πλαίσια όπως τα δημοτικά σχολεία στην Ινδονησία και τον Μαυρίκιο, ανέφεραν ανεπαρκή κατάρτιση σε στρατηγικές ένταξης (Kurniawati, 2021; Veerabudren et al., 2021).

Από την άλλη πλευρά, υψηλές επαγγελματικές ικανότητες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση οπτικών υποστηρικτικών μέσων για μαθητές με αυτισμό, καταδεικνύουν τον θετικό αντίκτυπο της ικανότητας των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Ryan & Mathews, 2022). Άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι ικανότητες στη διάγνωση και την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και στη συνεργασία σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, ήταν επίσης σε μέτριο επίπεδο, αλλά ήταν κρίσιμες για περαιτέρω ανάπτυξη (Zhansulu et al., 2022). Οι Ryan και Mathews (2022) και οι Zhansulu και συν. (2022) διαπίστωσαν ότι, αν και μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών επέδειξε υψηλή επαγγελματική ικανότητα, εξακολουθούσε να αντιμετωπίζει εμπόδια στη χρήση ενός ευρύτερου φάσματος μεθόδων διδασκαλίας για την κάλυψη των ατομικών αναγκών των μαθητών. Μια προσπάθεια για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων είναι η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης των ικανοτήτων για την ένταξη, όπως η Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης για την Ένταξη (SAIS), η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση, τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη (Argyriadis et al., 2023).

Συνολικά, αν και πολλοί εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον και προθυμία να εντάξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες, παραμένουν σημαντικά κενά στην κατάρτιση και την ανάπτυξη παιδαγωγικών ικανοτήτων για την ένταξη. Η ηγεσία του σχολείου και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητες για τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη μιας επιτυχημένης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Oroku-Nkoom & Ackah-Jnr, 2023).

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Μελέτες τονίζουν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εξατομικεύουν και να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας για διαφορετικούς μαθητές είναι απαραίτητη για την επιτυχή ένταξη (Shevchenko et al., 2020).

Οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στην ένταξη είναι πιο πιθανό να επιδείξουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, γεγονός που ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους σε περιβάλλοντα ένταξης (Alnahdi & Schwab, 2021).

Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών (EBDs) είναι επίσης κρίσιμη για την προώθηση πρακτικών ένταξης (Alkahtani, 2022). Ωστόσο, ο αντίκτυπος των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος όταν υπάρχουν κενά γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί με ανεπαρκή κατάρτιση στην αντιμετώπιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή (Veerabudren et al., 2021) ή συγκεκριμένων καταστάσεων, όπως το σύνδρομο Down, είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές ή εκείνοι χωρίς εξειδικευμένη εκπαίδευση συχνά δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν αποτελεσματικά στρατηγικές ένταξης, μειώνοντας έτσι την ποιότητα της υποστήριξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Carbone et al., 2023).

Έχει αποδειχθεί ότι τα προγράμματα κατάρτισης, όπως η εκπαίδευση εκπαιδευτικών με βάση τις ικανότητες (CBTE), επηρεάζουν θετικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες, υποδηλώνοντας ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας (Rajesh & Joseph, 2023). Οι εκπαιδευτικοί που προβαίνουν σε αυτοαναστοχασμό σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις διδακτικές τους πρακτικές είναι πιο πιθανό να καλλιεργήσουν περιβάλλοντα τάξης χωρίς αποκλεισμούς, γεγονός που υποδηλώνει την άμεση επίδραση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην επιτυχία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Argyriadis et al., 2023).

Επιπλέον, η έλλειψη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών επηρέασε αρνητικά τη στάση τους απέναντι στην ένταξη και μείωσε την ποιότητα της υποστήριξης προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Alsolami & Vaughan, 2023). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών, ιδίως σε περιβάλλοντα ένταξης, επηρεάζει θετικά τα γνωστικά και κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών, ειδικά για τους μαθητές με αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοί στη διαχείριση ψηφιακών εργαλείων είναι επίσης πιο πιθανό να τα χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών, ενισχύοντας τα περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Rasmitadila et al., 2023).

4.6. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από τις εμπειρίες τους με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την επαγγελματική τους κατάρτιση και το φόρτο εργασίας τους (Sharma & Dunay, 2018). Επιπλέον, το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία, οι διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί πόροι, καθώς και ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις τους. Σε αυτή την ενότητα αναλύονται οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία: (1) η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και (2) η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή (Charitaki et al., 2022).

Η έρευνα των Mezquita-Hoyos, Sanchez-Monroy και Morales-Martinez (2018) περιελάμβανε 117 εκπαιδευτικούς γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 88 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από εξειδικευμένα ιδρύματα, διερευνώντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και τους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εμπειρία στη διδασκαλία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλλιεργεί μια θετική διάθεση απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Η έρευνα του Supriyanto (2019) κατέληξε σε ανάλογα ευρήματα, περιλαμβάνοντας 126 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου από περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης και εξετάζοντας τους καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί με σημαντική εμπειρία στην αντιμετώπιση των αναγκών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επέδειξαν αυξημένη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε νέες προκλήσεις και να τροποποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, χάρη στην προηγμένη επάρκεια και την εμπλοκή τους με αυτά τα παιδιά.

Η έρευνα των Moberg και συν. (2019) αφορούσε 100 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από κλάδους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επέδειξε θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA). Η διδακτική εμπειρία επηρεάζει βαθιά και ενισχύει τη θετική τους στάση απέναντι στην ένταξη.

Με την πάροδο του χρόνου, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν ένα ευρύτερο φάσμα παιδαγωγικών μεθόδων και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, σε αντίθεση με εκείνους που διαθέτουν περιορισμένη επάρκεια. Αντίθετα, η έρευνα που διεξήγαγε ο Asres (2019), στην οποία συμμετείχαν 261 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απέδωσε διαφορετικά αποτελέσματα. Η παρούσα μελέτη διαπίστωσε ότι τα έτη διδακτικής εμπειρίας δεν επηρέασαν θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί επέδειξαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους.

Η μελέτη του Saloniita (2019), στην οποία συμμετείχαν 455 εκπαιδευτικοί, αποκαλύπτει ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν χρόνια εμπειρίας, η τάση τους να διατηρούν θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης μειώνεται. Μια παρόμοια μελέτη στην Αίγυπτο περιελάμβανε 95 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 71 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εμπειρία επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία επέδειξαν λιγότερο θετική διάθεση σε σύγκριση με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγαλύτερο πάθος για τη διδακτική διαδικασία σε σχέση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους (Gallego-Ortega & Rodríguez-Fuentes, 2021).

Με βάση την προαναφερθείσα έρευνα, είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα της μελέτης δεν είναι καταληκτικά. Ορισμένες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν πιο ευνοϊκή διάθεση προς την ένταξη, η οποία αποδίδεται στον αυξημένο ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία, ενώ άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πιο θετική στάση, η οποία πηγάζει από την αυτοπεποίθησή τους στην εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών που προωθούν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Lindner et al., 2023).

Πρόσφατες έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί με κατάρτιση στην ειδική αγωγή επιδεικνύουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν διαθέτουν τέτοιες γνώσεις. Ταυτόχρονα, οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και επικυρώνουν την ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν με επάρκεια ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών, βελτιώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους μη καταρτισμένους συναδέλφους τους (Singh et al., 2020).

Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Jury και συν. (2021) με τη συμμετοχή 146 εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου αξιολόγησε τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με σχετική κατάρτιση στην ειδική αγωγή επέδειξαν πιο θετική στάση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν είχαν τέτοια κατάρτιση. Σημειώθηκε ότι με την κατάλληλη κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν στρατηγικές και πρωτόκολλα διαχείρισης συμπεριφοράς που στοχεύουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην ενταξιακή συμμετοχή των μαθητών.

Μια μελέτη των van Steen και Wilson (2020) στην οποία συμμετείχαν 55 δάσκαλοι δημοτικού σχολείου αποκάλυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης, θεωρούσαν την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρίες ωφέλιμη για την προώθηση της κοινωνικής αποδοχής μεταξύ των συνομηλίκων.

Υποστηρίζουν ότι τα εξειδικευμένα ιδρύματα θα προσφέρουν βελτιωμένες προοπτικές για την απόκτηση δεξιοτήτων και την πρόοδο. Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι η σχετική επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας πριν από την ένταξη αυτών των μαθητών. Αξιοσημείωτα αποτελέσματα αποκαλύφθηκαν επίσης στη μελέτη των Emmers και συν. (2019), στην οποία συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης από ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να συσχετίζεται με τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδεικνύουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους ομολόγους τους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν απροσδόκητο, καθώς οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν παρακολουθήσει εντατική κατάρτιση στην ειδική αγωγή στο Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο επιπέδων συμφώνησαν ότι οι εκπαιδευτικοί με συμπληρωματική κατάρτιση έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη (Emmers et al., 2019).

Συνεπώς, η κατάρτιση στην ειδική αγωγή επηρεάζει βαθιά τις αντιλήψεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρίες σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Emmers et al., 2019). Έτσι, η εμπειρογνωμοσύνη και η κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή, μαζί με την ικανότητά του να σχεδιάζει και να

εφαρμόζει αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για όλους τους μαθητές, συσχετίζεται θετικά με τη στάση του απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η έλλειψη επάρκειας ενός εκπαιδευτικού στην εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συσχετίζεται με μια πιο ουδέτερη προσέγγιση (Saloviita, 2019).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ τριών εννοιολογικών παραγόντων στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής: (α) της κοινωνικής αντίληψης της αναπηρίας, (β) των βασικών διαστάσεων της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και (γ) των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Παράλληλα, η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο οι τρεις αυτοί παράγοντες διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και να εντοπίσει τους παράγοντες που προβλέπουν τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη. Η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών θεωρείται κρίσιμη, καθώς η επιτυχής εφαρμογή κάθε πολιτικής ένταξης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη θετική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτήν (Avramidis & Norwich, 2002· de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1 Υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικής αντίληψης της αναπηρίας, των διαστάσεων της προσωπικότητας και των στάσεων ως προς τη συμπερίληψη;

ΕΕ2 Διαφοροποιούνται οι τρεις βασικές μεταβλητές με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή, συνολικά έτη υπηρεσίας, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, εμπειρία σε προγράμματα ένταξης, θέση/ρόλος εργασίας κ.ά.);

ΕΕ3 Σε ποιον βαθμό η κοινωνική αντίληψη, οι διαστάσεις της προσωπικότητας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά προβλέπουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη;

Επικουρικά, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η προηγούμενη εμπειρία και η εξειδικευμένη επιμόρφωση σχετίζονται με θετικότερες στάσεις, καθώς και ότι η κοινωνική αντίληψη της αναπηρίας συνδέεται θετικά με τις στάσεις συμπερίληψης.

5.3. ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Η επιλογή του δείγματος έγινε με μη πιθανοτική δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), λόγω της προσβασιμότητας και της εθελοντικής διάθεσης συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω δομημένου ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε ψηφιακή φόρμα. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη, ενώ οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας πριν από τη συμπλήρωση. Το μέγεθος του δείγματος ($N = 120$) κρίνεται επαρκές για την εφαρμογή των προβλεπόμενων στατιστικών αναλύσεων, συμπεριλαμβανομένης της πολλαπλής παλινδρόμησης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το δείγμα αποτελείται κατά πλειονότητα από γυναίκες (72.5%) και εκπαιδευτικούς ηλικίας 40–59 ετών (71.7% αθροιστικά). Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι (49.2%) και πάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι έχουν παιδιά (57.5%), αν και η πλειονότητα δεν έχει ανήλικα τέκνα (67.5%).

Ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, η πλειονότητα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (59.2%), που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία (80.0%) αστικών περιοχών (53.3%). Σχεδόν οι μισοί διαθέτουν πτυχίο (47.5%) και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό μεταπτυχιακό δίπλωμα (40.8%), ενώ η συχνότερη θέση ήταν παιδαγωγός σε γενικό δημοτικό (40.0%).

Σε σχέση με την ειδική αγωγή, το 43.3% είχε λάβει εξειδικευμένη επιμόρφωση, το 58.3% είχε παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια την τελευταία πενταετία και η μεγάλη πλειονότητα (71.7%) είχε εμπειρία σε προγράμματα ένταξης. Η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή κατανέμεται σχετικά ομοιόμορφα, ενώ ως προς τη συνολική προϋπηρεσία υπερτερούν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (34.2% με πάνω από 20 έτη υπηρεσίας).

Τέλος, ως προς τα λοιπά χαρακτηριστικά, το συχνότερο εισοδηματικό κλιμάκιο ήταν 951€–1300€ (44.2%), ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες ξυπνούν μεταξύ 6:30 και 7:29 (43.3%) και χρειάζονται 10–20 λεπτά για τη μετάβαση στο σχολείο (38.3%).

Πίνακας 1

Συχνότητες και ποσοστά των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ($N = 120$)

Μεταβλητή / Κατηγορία	n (%)
Φύλο	
Ανδρας	33 (27.5)
Γυναίκα	87 (72.5)

Ηλικία	
Κάτω των 30	20 (16.7)
40–49	50 (41.7)
50–59	36 (30.0)
60 και άνω	14 (11.7)
Μηνιαίο εισόδημα	
Έως 950€	33 (27.5)
951€–1300€	53 (44.2)
1301€ και άνω	34 (28.3)
Οικογενειακή κατάσταση	
Άγαμος/η	40 (33.3)
Έγγαμος/η	59 (49.2)
Διαζευγμένος/η	15 (12.5)
Χήρος/α	2 (1.7)
Άλλο	4 (3.3)
Ύπαρξη παιδιών	
Ναι	69 (57.5)
Όχι	51 (42.5)
Αριθμός παιδιών	
0	51 (42.5)
1	18 (15.0)
2	40 (33.3)
3+	11 (9.2)
Παιδιά κάτω των 18 ετών	
0	81 (67.5)
1	19 (15.8)
2	18 (15.0)
3+	2 (1.7)
Ωρα αφύπνισης	
Πριν τις 5:30	5 (4.2)
5:30–6:29	27 (22.5)
6:30–7:29	52 (43.3)
7:30–8:29	28 (23.3)
8:30–9:29	7 (5.8)
Μετά τις 9:30	1 (0.8)
Χρόνος μετάβασης στο σχολείο	
Λιγότερο από 10 λεπτά	31 (25.8)
10–20 λεπτά	46 (38.3)
21–30 λεπτά	25 (20.8)
31–45 λεπτά	8 (6.7)
Πάνω από 45 λεπτά	10 (8.3)
Επίπεδο εκπαίδευσης	
Πτυχίο	57 (47.5)
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	49 (40.8)
Διδακτορικό δίπλωμα	5 (4.2)
Άλλο	9 (7.5)

Τύπος διορισμού	
Μόνιμος/η	71 (59.2)
Αναπληρωτής/τρια	43 (35.8)
Ωρομίσθιος/α	6 (5.0)
Φορέας εργασίας	
Δημόσιο σχολείο	96 (80.0)
Ιδιωτικό σχολείο	24 (20.0)
Περιοχή σχολείου	
Αστική	64 (53.3)
Ημιαστική	41 (34.2)
Αγροτική	15 (12.5)
Θέση/ρόλος εργασίας	
Παιδαγωγός σε γενικό δημοτικό	48 (40.0)
Παιδαγωγός σε ειδικό δημοτικό	30 (25.0)
Παράλληλη στήριξη σε γενικό δημοτικό	22 (18.3)
Παράλληλη στήριξη σε ειδικό δημοτικό	0 (0.0)
Εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης	15 (12.5)
Ε.Β.Π. σε ειδικό δημοτικό	5 (4.2)
Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή	
Καμία	29 (24.2)
1–5 έτη	35 (29.2)
6–10 έτη	35 (29.2)
Πάνω από 10 έτη	21 (17.5)
Συνολικά έτη υπηρεσίας	
0–5 έτη	28 (23.3)
6–10 έτη	18 (15.0)
11–20 έτη	33 (27.5)
Πάνω από 20 έτη	41 (34.2)
Άτομο με ΕΕΑ στο περιβάλλον	
Ναι	42 (35.0)
Όχι	78 (65.0)
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	
Ναι	52 (43.3)
Όχι	68 (56.7)
Σεμινάρια ΕΑΕ τελευταία 5ετία	
Ναι	70 (58.3)
Όχι	50 (41.7)
Εμπειρία σε προγράμματα ένταξης	
Ναι	86 (71.7)
Όχι	34 (28.3)

Σημείωση. Τα ποσοστά αναφέρονται στο σύνολο του δείγματος (N = 120).

5.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Το ερωτηματολόγιο προέκυψε από τη συγχώνευση τριών σταθμισμένων κλιμάκων, συνοδευόμενων από ένα τμήμα 20 δημογραφικών και επαγγελματικών ερωτήσεων (φύλο, ηλικία, μηνιαίο εισόδημα, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη και αριθμός παιδιών, ώρα αφύπνισης, χρόνος μετάβασης στο σχολείο, επίπεδο εκπαίδευσης, τύπος διορισμού, φορέας και περιοχή σχολείου, θέση/ρόλος εργασίας, προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή, συνολικά έτη υπηρεσίας, ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ στο περιβάλλον, επιμόρφωση και σεμινάρια στην ειδική αγωγή, εμπειρία σε προγράμματα ένταξης). Για λόγους ομοιογένειας, και οι τρεις κλίμακες προσαρμόστηκαν σε κοινή εξαβάθμια μορφή Likert (1 = Συμφωνώ Πολύ έως 6 = Διαφωνώ Πολύ), ενώ οι αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις αντιστράφηκαν ώστε υψηλότερες τιμές να δηλώνουν θετικότερη στάση ή ισχυρότερο χαρακτηριστικό. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

- ATDP-O – Attitudes Toward Disabled Persons Scale, Form O (Yuker, Block, & Young, 1970). Αποτυπώνει τη γενική κοινωνική αντίληψη και στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία (έμφαση στην ισότητα και την άρση προκαταλήψεων). Αποτελείται από 30 προτάσεις και λειτουργεί ως ενιαία (μονοδιάστατη) κλίμακα, όπου υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει θετικότερη αντίληψη. Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία ήταν εξαιρετική (Cronbach $\alpha = .93$).
- TATIS – Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (Cullen, Gregory, & Noto, 2010). Αποτυπώνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μέσω 14 προτάσεων που κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες: (α) *Θεωρητικές πεποιθήσεις* (6 προτάσεις) — γενική υποστήριξη της ιδέας της ένταξης· (β) *Επιφυλάξεις/ανησυχίες* (4 προτάσεις, αντιστρόφως βαθμολογούμενες) — αμφιβολίες για την πρακτική εφαρμογή· (γ) *Συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας* (4 προτάσεις) — στάση απέναντι στη συνδιδασκαλία και τη συνεργασία γενικού–ειδικού εκπαιδευτικού. Αξιοπιστία: συνολική $\alpha = .91$ (υποκλίμακες $\alpha = .67-.81$).
- BFI-44 – Big Five Inventory (John & Srivastava, 1999). Μετρά τις πέντε βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας μέσω 44 προτάσεων: *Εξωστρέφεια* (8 προτάσεις), *Συνεργατικότητα* (9), *Ευσυνειδησία* (9), *Νευρωτισμός* (8) και *Δεκτικότητα στην εμπειρία* (10). Αξιοπιστία ανά διάσταση: $\alpha = .76-.83$.

5.5. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics. Αρχικά, οι αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις αντιστράφηκαν και υπολογίστηκαν οι συνολικές βαθμολογίες των κλιμάκων και των υποκλιμάκων ως μέσοι όροι των αντίστοιχων προτάσεων. Η εσωτερική συνέπεια κάθε κλίμακας και υποκλίμακας εκτιμήθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική (συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις) για την αποτύπωση των χαρακτηριστικών του δείγματος και των μεταβλητών. Η κανονικότητα των κατανομών ελέγχθηκε με τον έλεγχο Shapiro–Wilk καθώς και με τους δείκτες λοξότητας και κύρτωσης, προκειμένου να τεκμηριωθεί η χρήση παραμετρικών μεθόδων.

Για την επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν: έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση των μεταβλητών ως προς τα διχοτομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά· μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) με εκ των υστέρων ελέγχους Tukey HSD για τα χαρακτηριστικά με περισσότερες από δύο κατηγορίες· ανάλυση συσχέτισης κατά Pearson για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών· και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη των στάσεων ως προς τη συμπερίληψη. Όπου κρίθηκε σκόπιμο, υπολογίστηκαν δείκτες μεγέθους επίδρασης (Cohen's d, eta squared). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = .05$, ενώ η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τα πρότυπα της 7ης έκδοσης του APA.

5.6. ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική και βασίστηκε στην εκ των προτέρων ενημέρωση των συμμετεχόντων για τον σκοπό, τη φύση και τη διαδικασία της έρευνας (συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης). Διασφαλίστηκε πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς δεν συλλέχθηκαν στοιχεία ταυτοποίησης, και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν, αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, σύμφωνα με τις αρχές προστασίας προσωπικών δεδομένων (Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων – GDPR).

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS Statistics. Στο δείγμα των 120 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ελέγχθηκε αρχικά η αξιοπιστία των τριών σταθμισμένων κλιμάκων, ακολούθησε η περιγραφική στατιστική (συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις) και ο έλεγχος κανονικότητας, και εν συνεχεία η επαγωγική ανάλυση (έλεγχοι t , ανάλυση διακύμανσης, συσχετίσεις Pearson και πολλαπλή παλινδρόμηση). Όλες οι κλίμακες βαθμολογήθηκαν σε εξαβάθμια μορφή με υψηλότερες τιμές να δηλώνουν θετικότερη στάση/αντίληψη ή ισχυρότερο χαρακτηριστικό προσωπικότητας.

6.1. ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Οι δείκτες αξιοπιστίας κυμαίνονται από αποδεκτούς έως εξαιρετικούς ($\alpha = .67-.93$). Ο έλεγχος Shapiro–Wilk δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα σε καμία μεταβλητή ($p > .05$), γεγονός που δικαιολογεί τη χρήση παραμετρικών ελέγχων.

Πίνακας 2

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες αξιοπιστίας και έλεγχος κανονικότητας των κλιμάκων

Κλίμακα	k	M	SD	α	W	p
Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	30	3.53	0.89	.928	.992	.727
Στάσεις ως προς τη συμπερίληψη (TATIS)	14	3.49	1.04	.909	.991	.583
TATIS – Θεωρητικές πεποιθήσεις	6	3.51	1.11	.810	.981	.082
TATIS – Επιφυλάξεις	4	3.45	1.17	.766	.983	.133
TATIS – Συνεργατικά μοντέλα	4	3.49	1.08	.667	.985	.225
Προσωπικότητα – Εξωστρέφεια	8	3.53	0.98	.773	.987	.321
Προσωπικότητα – Συνεργατικότητα	9	3.46	0.97	.791	.991	.614
Προσωπικότητα – Ευσυνειδησία	9	3.46	1.02	.808	.992	.698
Προσωπικότητα – Νευρωτισμός	8	3.48	0.97	.761	.982	.099
Προσωπικότητα – Δεκτικότητα	10	3.48	1.01	.831	.985	.188

Σημείωση. k = αριθμός προτάσεων· α = συντελεστής Cronbach· W και p = στατιστικό και σημαντικότητα του ελέγχου Shapiro–Wilk. Όλες οι τιμές $p > .05$ υποδηλώνουν μη απόκλιση από την κανονικότητα. Το εύρος όλων των κλιμάκων είναι 1–6.

6.2. ΕΕ1 - ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Η κοινωνική αντίληψη (ATDP) συσχετίζεται μέτρια και θετικά με τις στάσεις συμπερίληψης ($r = .47$, $p < .001$), επιβεβαιώνοντας τη συνάφεια των δύο εννοιών. Οι στάσεις συμπερίληψης συνδέονται θετικά με τη συνεργατικότητα ($r = .29$, $p = .001$) και

τη δεκτικότητα ($r = .23$, $p = .013$) και αρνητικά με τον νευρωτισμό ($r = -.24$, $p = .010$). Η κοινωνική αντίληψη συσχετίζεται επίσης θετικά με τη δεκτικότητα ($r = .37$, $p < .001$).

Πίνακας 3

Συντελεστές συσχέτισης *Pearson* μεταξύ των κλιμάκων ($N = 120$)

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7
1. Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	—						
2. Στάσεις συμπερίληψης (TATIS)	.47**	—					
3. Εξωστρέφεια	-.12	-.14	—				
4. Συνεργατικότητα	.17	.29**	-.15	—			
5. Ευσυνειδησία	.12	-.08	.04	-.01	—		
6. Νευρωτισμός	-.15	-.24**	-.21*	-.05	-.01	—	
7. Δεκτικότητα	.37**	.23*	-.11	.01	-.05	.01	—

Σημείωση. * $p < .05$, ** $p < .01$.

6.3. ΕΕ2 – ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Διενεργήθηκε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση ανδρών ($n = 33$) και γυναικών ($n = 87$).

Οι γυναίκες εμφάνισαν σημαντικά θετικότερη κοινωνική αντίληψη της αναπηρίας σε σχέση με τους άνδρες, $t(118) = -3.22$, $p = .002$, $d = -0.66$ (μέτριο μέγεθος επίδρασης). Ως προς τις στάσεις συμπερίληψης παρατηρήθηκε τάση υπέρ των γυναικών χωρίς να φτάνει το όριο σημαντικότητας ($p = .095$). Δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις προσωπικότητας.

Πίνακας 4

Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ως προς το φύλο

Μεταβλητή	Άνδρες M (SD)	Γυναίκες M (SD)	t	p	d
-----------	------------------	--------------------	---	---	---

Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	3.12 (0.82)	3.68 (0.87)	-3.2 2	.002	-0.6 6
Στάσεις συμπερίληψης (TATIS)	3.23 (1.14)	3.58 (0.99)	-1.6 8	.095	-0.3 4
Εξωστρέφεια	3.65 (0.80)	3.49 (1.05)	0.78	.439	0.16
Συνεργατικότητα	3.24 (0.94)	3.55 (0.97)	-1.5 6	.120	-0.3 2
Ευσυνειδησία	3.30 (0.99)	3.52 (1.03)	-1.0 7	.287	-0.2 2
Νευρωτισμός	3.38 (0.79)	3.51 (1.03)	-0.6 6	.512	-0.1 3
Δεκτικότητα	3.44 (1.04)	3.50 (1.01)	-0.3 0	.764	-0.0 6

Σημείωση. $df = 118$ για όλους τους ελέγχους. d = δείκτης Cohen. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με έντονη γραφή στο κείμενο.

Συγκρίθηκαν οι επιμορφωμένοι ($n = 52$) με τους μη επιμορφωμένους ($n = 68$).

Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν σημαντικά θετικότερη κοινωνική αντίληψη ($t(118) = 5.65$, $p < .001$, $d = 1.04$) και θετικότερες στάσεις συμπερίληψης ($t(118) = 5.21$, $p < .001$, $d = 0.96$), με μεγάλα μεγέθη επίδρασης. Επιπλέον, εμφάνισαν υψηλότερη δεκτικότητα ($p = .003$) και χαμηλότερο νευρωτισμό ($p = .029$).

Πίνακας 5

Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή

Μεταβλητή	Ναι M (SD)	Όχι M (SD)	t	p	d
Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	3.99 (0.82)	3.17 (0.77)	5.65	< .001	1.04
Στάσεις συμπερίληψης (TATIS)	4.00 (1.00)	3.10 (0.89)	5.21	< .001	0.96
Εξωστρέφεια	3.41 (1.00)	3.63 (0.97)	-1.18	.241	-0.22
Συνεργατικότητα	3.60 (1.05)	3.36 (0.90)	1.38	.170	0.25
Ευσυνειδησία	3.44 (0.92)	3.47 (1.09)	-0.14	.888	-0.03
Νευρωτισμός	3.26 (0.99)	3.65 (0.92)	-2.21	.029	-0.41
Δεκτικότητα	3.79 (1.07)	3.25 (0.91)	3.02	.003	0.56

Σημείωση. $df = 118$ για όλους τους ελέγχους. d = δείκτης Cohen.

Όσοι είχαν εμπειρία σε προγράμματα ένταξης εμφάνισαν σημαντικά θετικότερη κοινωνική αντίληψη ($t(118) = 2.33$, $p = .021$, $d = 0.47$). Στις στάσεις συμπερίληψης η διαφορά ήταν προς την ίδια κατεύθυνση χωρίς στατιστική σημαντικότητα ($p = .153$).

Πίνακας 6

Έλεγχος *t* ως προς την εμπειρία σε προγράμματα ένταξης (Ναι *n* = 86, Όχι *n* = 34)

Μεταβλητή	Ναι M (SD)	Όχι M (SD)	t	p	d
Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	3.64 (0.89)	3.23 (0.83)	2.33	.021	0.47
Στάσεις συμπερίληψης (TATIS)	3.57 (1.04)	3.27 (1.01)	1.44	.153	0.29
Εξωστρέφεια	3.49 (1.00)	3.66 (0.94)	-0.87	.389	-0.18
Συνεργατικότητα	3.51 (0.97)	3.34 (0.97)	0.90	.373	0.18
Ευσυνειδησία	3.44 (1.06)	3.49 (0.93)	-0.24	.808	-0.05
Νευρωτισμός	3.50 (0.98)	3.43 (0.95)	0.36	.720	0.07
Δεκτικότητα	3.54 (1.02)	3.33 (0.99)	1.02	.312	0.21

Διενεργήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) με παράγοντα την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή.

Προέκυψαν ισχυρά στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την κοινωνική αντίληψη ($F(3, 116) = 14.38, p < .001, \eta^2 = .27$) και τις στάσεις συμπερίληψης ($F(3, 116) = 6.80, p < .001, \eta^2 = .15$), με σαφή ανοδική διαβάθμιση όσο αυξάνεται η εμπειρία. Σημαντικές, μικρότερου μεγέθους διαφορές εντοπίστηκαν και στην ευσυνειδησία ($p = .037$) και τον νευρωτισμό ($p = .033$).

Πίνακας 7

Ανάλυση διακύμανσης ως προς την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή

Μεταβλητή	Καμία M (SD)	1–5 έτη M (SD)	6–10 έτη M (SD)	>10 έτη M (SD)	F	p	η^2
Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	2.92 (0.82)	3.42 (0.82)	3.64 (0.73)	4.34 (0.65)	14.38	< .001	.271
Στάσεις συμπερίληψης (TATIS)	2.92 (0.89)	3.46 (1.01)	3.57 (1.02)	4.17 (0.93)	6.80	< .001	.150
Εξωστρέφεια	3.37 (1.09)	3.81 (0.93)	3.30 (0.87)	3.69 (1.04)	2.12	.101	.052
Συνεργατικότητα	3.52 (0.87)	3.36 (0.90)	3.51 (1.03)	3.49 (1.17)	0.19	.903	.005
Ευσυνειδησία	3.24 (0.93)	3.22 (1.08)	3.60 (1.01)	3.93 (0.91)	2.93	.037	.070
Νευρωτισμός	3.43 (0.99)	3.44 (1.06)	3.81 (0.82)	3.04 (0.88)	3.02	.033	.072

Δεκτικότητα	3.24 (1.03)	3.61 (0.85)	3.33 (1.05)	3.85 (1.10)	1.91	.132	.047
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	------	------	------

Σημείωση. $df = (3, 116)$. η^2 = δείκτης μεγέθους επίδρασης. ATDP — Tukey ($p < .05$): >10 έτη $>$ Καμία, $1-5$, $6-10$ · $6-10 >$ Καμία. TATIS: >10 έτη $>$ Καμία, $1-5$ · $6-10 >$ Καμία.

Η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή αποτέλεσε τον ισχυρότερο δημογραφικό παράγοντα, με σημαντική επίδραση στην κοινωνική αντίληψη ($F(3, 116) = 14.38, p < .001, \eta^2 = .27$) και στις στάσεις συμπερίληψης ($F(3, 116) = 6.80, p < .001, \eta^2 = .15$). Παρατηρείται σαφής ανοδική διαβάθμιση: όσο αυξάνεται η εμπειρία, τόσο θετικότερες οι στάσεις, με τους έχοντες πάνω από 10 έτη να ξεχωρίζουν από όλες τις άλλες ομάδες.

Πίνακας 8

Ανάλυση διακύμανσης ως προς την ηλικιακή ομάδα

Μεταβλητή	Κάτω 30 M (SD)	40–49 M (SD)	50–59 M (SD)	60+ M (SD)	F	p	η^2
Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	3.75 (0.95)	3.58 (0.91)	3.48 (0.84)	3.12 (0.79)	1.53	.211	.038
Στάσεις συμπερίληψης (TATIS)	3.41 (0.90)	3.43 (1.11)	3.58 (1.06)	3.57 (1.02)	0.20	.896	.005
Εξωστρέφεια	3.65 (0.76)	3.28 (0.89)	3.58 (1.11)	4.14 (1.03)	3.16	.027	.076
Συνεργατικότητα	3.27 (1.22)	3.56 (0.90)	3.51 (0.95)	3.25 (0.90)	0.70	.557	.018
Ευσυνειδησία	3.39 (1.21)	3.35 (1.05)	3.54 (0.92)	3.71 (0.87)	0.59	.622	.015
Νευρωτισμός	3.72 (1.02)	3.55 (0.87)	3.41 (0.97)	3.04 (1.18)	1.52	.213	.038
Δεκτικότητα	3.89 (1.05)	3.40 (1.02)	3.44 (1.03)	3.28 (0.81)	1.40	.246	.034

Σημείωση. $df = (3, 116)$. η^2 = δείκτης μεγέθους επίδρασης. Εξωστρέφεια — Tukey: $60+ > 40-49$ ($p = .019$).

Η ηλικία δεν διαφοροποίησε σημαντικά την κοινωνική αντίληψη ούτε τις στάσεις συμπερίληψης ($p > .05$). Η μόνη σημαντική διαφορά αφορούσε την εξωστρέφεια ($F(3, 116) = 3.16, p = .027$), με την ομάδα 60+ να υπερτερεί έναντι της ομάδας 40–49.

6.4. ΕΕ3 - ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΓΡΑΜΜΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ

Διενεργήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις στάσεις συμπερίληψης (TATIS) και ανεξάρτητες την κοινωνική αντίληψη, τις πέντε διαστάσεις προσωπικότητας και τρεις δημογραφικούς δείκτες.

Το μοντέλο ερμηνεύει το 43.5% της διακύμανσης των στάσεων συμπερίληψης ($F(9, 110) = 9.43, p < .001$). Σημαντικοί θετικοί προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή ($\beta = .35, p < .001$), η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ($\beta = .28, p = .001$) και η συνεργατικότητα ($\beta = .20, p = .009$), ενώ ο νευρωτισμός ($\beta = -.17, p = .025$) και η ευσυνειδησία ($\beta = -.17, p = .023$) λειτούργησαν αρνητικά. Η κοινωνική αντίληψη δεν αποτέλεσε ανεξάρτητο προβλεπτικό παράγοντα ($p = .561$), καθώς η επίδρασή της επικαλύπτεται από την εμπειρία και την επιμόρφωση.

Πίνακας 9

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις στάσεις συμπερίληψης (TATIS)

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE	β	t	p	VIF
Σταθερά	2.61	0.71	—	3.67	< .001	—
Κοινωνική αντίληψη (ATDP)	0.07	0.13	.06	0.58	.561	2.28
Εξωστρέφεια	-0.10	0.08	-.09	-1.24	.218	1.11
Συνεργατικότητα	0.21	0.08	.20	2.67	.009	1.07
Ευσυνειδησία	-0.18	0.08	-.17	-2.31	.023	1.09
Νευρωτισμός	-0.19	0.08	-.17	-2.28	.025	1.14
Δεκτικότητα	0.06	0.08	.06	0.76	.450	1.21
Φύλο (Γυναίκα = 1)	0.27	0.18	.12	1.50	.137	1.20
Επιμόρφωση ΕΑΕ (Ναι = 1)	0.59	0.18	.28	3.31	.001	1.40
Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή	0.35	0.09	.35	3.86	< .001	1.57

Σημείωση. $R^2 = .435$, διορθωμένο $R^2 = .389$, $F(9, 110) = 9.43, p < .001$. β = τυποποιημένος συντελεστής. VIF = δείκτης διόγκωσης διακύμανσης (όλες οι τιμές < 2.3 υποδηλώνουν απουσία πολυσυγγραμμικότητας).

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στα ιδανικά της ισότητας, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η επιτυχία της εφαρμογής της εξαρτάται όχι μόνο από το θεσμικό πλαίσιο ή τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, αλλά σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις, τις απόψεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή της ένταξης στην σχολική πράξη.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που διαμορφώνουν τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Ταυτόχρονα, η θεωρία της προσωπικότητας -και ειδικότερα το μοντέλο των «Big Five»- έχει δείξει ότι χαρακτηριστικά όπως η συνεργατικότητα, η ανοιχτότητα στις εμπειρίες, η ευσυνειδησία και η συναισθηματική σταθερότητα μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη πιο θετικών απόψεων απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Επιπλέον, η παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα και των διεθνών εξελίξεων έδειξε ότι η μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη πολιτικών που προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ίση πρόσβαση όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των πολιτικών εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης, κατάλληλων δομών υποστήριξης και θετικών στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία, η εξειδικευμένη κατάρτιση στην ειδική αγωγή, η αυτοαποτελεσματικότητα και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποδοχή και την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ της κοινωνικής αντίληψης της αναπηρίας, των διαστάσεων της προσωπικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη, καθώς και τη διαφοροποίηση των παραγόντων αυτών με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων προκύπτουν ορισμένα βασικά συμπεράσματα.

Πρώτον, επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της κοινωνικής αντίληψης της αναπηρίας και των στάσεων ως προς τη συμπερίληψη: οι εκπαιδευτικοί με θετικότερη γενική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία τείνουν να είναι θετικότεροι και απέναντι στην ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί απλώς ζήτημα εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά συνδέεται με ευρύτερες κοινωνικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας.

Δεύτερον, αναδείχθηκε ο καθοριστικός ρόλος της εμπειρίας και της επιμόρφωσης. Η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και η εξειδικευμένη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή συνδέθηκαν με σαφώς θετικότερες στάσεις, τόσο ως προς την κοινωνική αντίληψη όσο και ως προς τη συμπερίληψη.

Τρίτον, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού φάνηκε να σχετίζεται με τις στάσεις συμπερίληψης: η συνεργατικότητα και η δεκτικότητα στην εμπειρία συνδέθηκαν με θετικότερες στάσεις, ενώ ο νευρωτισμός με λιγότερο θετικές. Αντιθέτως, δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και ο ρόλος εργασίας δεν διαφοροποίησαν σημαντικά τις στάσεις. Το εύρημα αυτό, σε αντιδιαστολή με την ισχυρή επίδραση της προϋπηρεσίας ειδικά στην ειδική αγωγή, υποδεικνύει ότι σημασία δεν έχουν τα χρόνια υπηρεσίας αυτά καθαυτά, αλλά η ουσιαστική εμπειρία και η στοχευμένη κατάρτιση στο πεδίο της αναπηρίας.

Τέλος, η ανάλυση πρόβλεψης ανέδειξε ότι οι στάσεις ως προς τη συμπερίληψη μπορούν να προβλεφθούν σε σημαντικό βαθμό κυρίως από την εμπειρία με μαθητές με αναπηρία, την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Η διαπίστωση ότι η κοινωνική αντίληψη συνδέεται μεν με τις στάσεις, χωρίς όμως να αποτελεί ανεξάρτητο προβλεπτικό παράγοντα παρουσία της εμπειρίας και της επιμόρφωσης, υποδηλώνει ότι η επίδρασή της διαμεσολαβείται από την ουσιαστική επαφή με την αναπηρία.

Σε επίπεδο πρακτικών προεκτάσεων, τα ευρήματα ενισχύουν την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και δημιουργίας ευκαιριών ουσιαστικής επαφής με μαθητές με αναπηρία, ως μέσων καλλιέργειας θετικότερων στάσεων και, κατ' επέκταση, αποτελεσματικότερης εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, διαχρονικούς ή μεικτούς σχεδιασμούς και να επεκταθούν σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να επιβεβαιωθεί και να εμπλουτιστεί η κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας θα πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς:

Η χρήση μη πιθανοτικής δειγματοληψίας ευκολίας περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με εργαλεία αυτοαναφοράς, γεγονός που ενδέχεται να εισάγει μεροληψία κοινωνικής επιθυμητότητας και κοινής μεθόδου (common method variance).

Ο συγχρονικός (cross-sectional) σχεδιασμός της έρευνας επιτρέπει τη διαπίστωση συσχετίσεων αλλά όχι την εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων.

Το μέγεθος του δείγματος, αν και επαρκές, οδηγεί σε σχετικά μικρές επιμέρους ομάδες σε ορισμένες κατηγορίες, περιορίζοντας τη στατιστική ισχύ ορισμένων συγκρίσεων.

Η προσαρμογή των τριών κλιμάκων σε κοινή εξαβάθμια μορφή, αν και διευκολύνει την ανάλυση, ενδέχεται να επηρεάζει τη συγκρισιμότητα με μελέτες που χρησιμοποίησαν τις πρωτότυπες μορφές των εργαλείων.

Η έρευνα περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επομένως τα ευρήματα δεν γενικεύονται άμεσα σε άλλες βαθμίδες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abodey, E., & Ansah, J. A. (2017). Differentiated curriculum: The perspectives of the special educationist. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(21), 38-45.
- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). *Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: success for every child / Donnie Adams, Alma Harris and Michelle Suzette Jones*. Universiti Malaya KNOVA - Knowledge Nexus and Open Vision Access. https://knova.um.edu.my/research_publications_2016_2020/998/
- Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., Shareefa, M., & Tan, K. L. (2025). Toward effective inclusive practices: dynamics among school leadership, academic optimism, and teacher collaboration. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(6), 867–878. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2479746>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.
- Alexandros Argyriadis, Panagiotis Paoullis, Samsari, E., & Agathi Argyriadi. (2023). Self-Assessment Inclusion Scale (SAIS): a tool for measuring inclusive competence and sensitivity. *Perspectives in Education*, 41(4). <https://doi.org/10.38140/pie.v41i4.7294>
- Ali, M. F., Alam, M., Kumar, A., & Ali, N. (2024). Investigation of primary school teachers' attitude towards inclusive education in Western Division in Fiji. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2419704>
- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' Knowledge and Attitudes toward Sustainable Inclusive Education for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Children*, 9(12), 1940. <https://doi.org/10.3390/children9121940>
- Alnafisah, A. (2026). Personality, capability, and context: a 30 year integrative review and theoretical expansion of the Big Five framework. *Frontiers in Psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1766680>
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Aloka, P. J., & Mamogobo, A. (2024). Teacher related challenges experienced in the implementation of inclusive education in one selected mainstream school in South Africa. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 12(1), 100-111.

- Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PLOS ONE*, 18(1), e0279068. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279068>
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Arifudin, O., & Ali, H. R. (2022). Teacher Personality Competence In Building The Character Of Students. *International Journal of Education and Digital Learning (IJEDL)*, 1(1), 5–12. <https://ij.lafadzpublishing.com/index.php/IJEDL/article/view/3>
- Asila, K. (2025). The importance of education for primary school students and its impact on success in later academic activities. *International Multidisciplinary Journal for Research & Development*, 12(01), 805.
- Asit Kumar Mantry, & Pradhan, B. (2023). Attitude of elementary school teachers towards inclusive education: A study on Jammu and Kashmir, India. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 19(2), 451–460. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.19.2.1562>
- Asres, G. (2019). *Teachers' attitude towards the inclusion of students with disabilities in the regular classroom: The case of selected primary schools in South Gondar administrative towns-Ethiopia*. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 66–75.
- 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.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49–59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>

- Babcock, S. E., & Wilson, C. A. (2020). Big Five Model of Personality. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 55–60.
<https://doi.org/10.1002/9781119547174.ch186>
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R., & Meindl, R. S. (2011). Students With Intellectual Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 132–141. <https://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2014). Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547–559.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Balgiu, B. A. (2018). The psychometric properties of the Big Five inventory-10 (BFI-10) including correlations with subjective and psychological well-being. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 8(2), 61–69.
- Barbra, M., & Joyline, N. (2014). The inclusion of children with mental disabilities: A teacher's Perspective. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(2), 65–75.
- Bastart, J., Rohmer, O., & Popa-Roch, M.-A. (2021). Legitimizing Discrimination Against Students with Disability in School: The Role of Justifications of Discriminatory Behavior. *International Review of Social Psychology*, 34(1).
<https://doi.org/10.5334/irsp.357>
- Benn, C. (2021). Effective Comprehensive Education. *Affirming the Comprehensive Ideal*, 121–136. <https://doi.org/10.4324/9781003209669-15>
- Bihunova, S. A. (2025). Psychodynamic and sociological viewpoints of identity formation.
- Board, D. N. F. S. (2009). Annual Report to Congress.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Börnert-Ringleb, M., Westphal, A., Zaruba, N., Gutmann, F., & Vock, M. (2020). The Relationship Between Attitudes Toward Inclusion, Beliefs About Teaching and Learning, and Subsequent Automatic Evaluations Amongst Student Teachers. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.584464>
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>

- Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teachers’ Experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93–117. <https://doi.org/10.26529/cepsj.241>
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education. *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*, 45(1), 127–146. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008
- Boyle, C., Anderson, J., Page, A., & Mavropoulou, S. (2020). *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*. <https://doi.org/10.1163/9789004431171>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers’ attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Brito, R. C. de, & Carpigiano, B. (2020). The psychodynamics of prejudice: A bibliographic review. *Psicologia: Teoria E Prática*, 22(1), 230–250. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n1p230-250>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Burston, D. (2020). Authoritarian Personality. *Springer EBooks*, 179–182. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24348-7_58
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2018). Analysis of Ghanaian teachers’ attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Canton, E., Hedley, D., & Spoor, J. R. (2022). The stereotype content model and disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 163(4), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.2017253>
- Carbone, A., Castaldi, M., & Szpunar, G. (2023). The Relationship between Teachers and Pupils with Down Syndrome: A Qualitative Study in Primary Schools. *Behavioral Sciences*, 13(3), 274. <https://doi.org/10.3390/bs13030274>
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174–185. <https://doi.org/10.1177/154079690603100209>
- Castro, V. E. (2007). The Effect of Co-teaching on Academic Achievement of K–2 Students with and without Disabilities in Inclusive and Noninclusive Classrooms. *ETD*

- Collection for Fordham University*, 1–104.
<https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3255067/>
- Cesaretti, A., Carlotti, B., Consiglio, G., Tiziana Del Giacco, Spalletti, A., & Elisei, F. (2015). Inclusion of Two Push–Pull *N*-Methylpyridinium Salts in Anionic Surfactant Solutions: A Comprehensive Photophysical Investigation. *Journal of Physical Chemistry B*, 119(22), 6658–6667. <https://doi.org/10.1021/acs.jpcc.5b02336>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S.-G., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2022). Teachers’ Attitudes Towards Inclusive Education: a Cross-National Exploration. *Trends in Psychology*, 32. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Chen, L. J. (2016). Critical components for inclusion of students with moderate intellectual disabilities into general junior high school. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 8–16. <https://doi.org/10.1080/20473869.2015.1108006>
- Citra Dianingtyas, Asep Supena, & Totok Bintoro. (2018). THE EVALUATION OF INCLUSIVE EDUCATION IMPLEMENTATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN VICTORY PLUS PRIMARY SCHOOL. *European Journal of Education Studies*, 0(0). <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1878>
- Cornelius, D., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive Education for Students with Intellectual Disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(2). <https://doi.org/10.5463/dcid.v23i2.111>
- Council of the european union (2007). Council of the european union. *PRESIDENCY*, 8, 9.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Cuadrado, D., Otero, I., Martínez, A., París, T., & Moscoso, S. (2024). Predicting technostress: The Big Five model of personality and subjective well-being. *PLOS ONE*, 19(11), e0313247. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313247>
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) technical report (ED509930).
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517–538. <https://doi.org/10.1080/13603110801899585>

- Dayso, A. L., Dulionan, M. O., Labot, V. S., Lassin, R. D., Mangsi, L. W., & Nucaza, J. M. (2025). Challenges and practices of education teachers on inclusive education. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(1), 147-156.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- de Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7-39.
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2011). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21–38. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
- Dias, P. C. (2015). For a qualitative leap in inclusion: illusions and delusions from teacher's perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1119-1123.
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher Professional Development and Student Reading Achievement: A Meta-Analytic Review of the Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs about Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Drakeford, W. (2012). The Effects of Cooperative Learning on the Classroom Participation of Students Placed at Risk for Societal Failure. In *ERIC* (Vol. 2). <https://eric.ed.gov/?id=ED535720>
- Dukmak, S. J. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26.

- Dwertmann, D., Goštautaitė, B., Kazlauskaitė, R., & Bučiūnienė, I. (2021). Receiving Service from a Person with a Disability: Stereotypes, Perceptions of Corporate Social Responsibility, and the Opportunity for Increased Corporate Reputation. *Academy of Management Journal*, 66(1). <https://doi.org/10.5465/amj.2020.0084>
- El Shourbagi, S. (2017). Parental involvement in inclusive classrooms for students with learning disabilities at Omani schools as perceived by teachers. *Journal of Psychology and Cognition*, 2(2), 133-137.
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Erestinē Uka. (2024). Exploring differences in Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Kosovo. *European Journal of Special Needs Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2334537>
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fan, Y., Li, L., Shan, S., Lei, X., & Yang, Y. (2025). Unconscious stereotypes: An investigation into public attitudes toward disabled groups. *BMC Psychology*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02850-6>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/08856250701267808>
- Feher, A., & Vernon, P. A. (2021). Looking beyond the Big Five: A selective review of alternatives to the Big Five model of personality. *Personality and Individual Differences*, 169(0191-8869), 110002. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110002>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Ferguson, R. F., & Mehta, J. (2004). An Unfinished Journey: The Legacy of Brown and the Narrowing of the Achievement Gap. *Phi Delta Kappan*, 85(9), 656–669. <https://doi.org/10.1177/003172170408500906>
- Ferguson-Patrick, K. (2012). Developing an Inclusive Democratic Classroom “in Action” through Cooperative Learning. In *ERIC*. Australian Association for Research in Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED542298>

- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70(5). <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>
- Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Fowers, B. J., Novak, L. F., Kiknadze, N. C., & Selim, M. (2023). Is the concept of personality capacious enough to incorporate virtues? *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232637>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled peers and academic achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317–348.
- Fu, W., Xie, Y., Li, R., & He, X. (2021). General teachers' attitude toward inclusive education in Yunnan Province in China. *International Journal of Psychology and Psychoanalysis*, 7(1), 52.
- Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping Inclusive Classrooms: Key Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education Sciences*, 15(5), 541–541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>
- Galaterou, J., & Antoniou, A.-S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184123>
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Teaching Attitudes towards Students with Disabilities. *Mathematics*, 9(14), 1637. <https://doi.org/10.3390/math9141637>
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
- Gesel, S. A., LeJeune, L. M., Chow, J. C., Sinclair, A. C., & Lemons, C. J. (2020). A Meta-Analysis of the Impact of Professional Development on Teachers' Knowledge, Skill,

- and Self-Efficacy in Data-Based Decision-Making. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), 269–283. <https://doi.org/10.1177/0022219420970196>
- Gianpaolo Antonio Basile, Tatti, E., Bertino, S., Demetrio Milardi, Genovese, G., Bruno, A., Rosaria, M., Ciurleo, R., Cerasa, A., Quartarone, A., & Cacciola, A. (2024). Neuroanatomical correlates of peripersonal space: bridging the gap between perception, action, emotion and social cognition. *Brain Structure & Function*. <https://doi.org/10.1007/s00429-024-02781-9>
- Gkouvousi, S., Stylianos Kaprinis, & Gdonteli Krinanthi. (2024). TEACHERS' SENTIMENTS, ATTITUDES AND CONCERNS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION AND SELF-EFFICACY FOR INCLUSIVE PRACTICES. *European Journal of Special Education Research*, 10(3). <https://doi.org/10.46827/ejse.v10i3.5302>
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43. <https://doi.org/10.3102/0162373713493130>
- Gruner Gandhi, A. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91–112. <https://doi.org/10.1080/10349120601149797>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring program effects for special populations: Does special education raise achievement for students with disabilities?. *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584-599.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (Eds.). (2019). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. University of Chicago Press.
- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts. *Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education*.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. In *ERIC*. Abt Associates.
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Hogan, K. A., Lohmann, M., & Champion, R. (2012). *Effective Inclusion Strategies for Professionals Working with Students with Disabilities*. Journal of the American

- Academy of Special Education Professionals; American Academy of Special Education Professionals. 3642 East Sunnydale Drive, Chandler Heights, AZ 85142. Tel: 800-754-4421; Fax: 800-424-0371; e-mail: editor@aasep.org; Web site: <http://www.aasep.org>. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135540>
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία, (ελληνική έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg .*
- Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A Comparison of Developmental Gains for Preschool Children with Disabilities in Inclusive and Self-Contained Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 224–235. <https://doi.org/10.1177/027112140002000403>
- Hornby, G. (2021). Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? *Education Sciences, 11*(6), 304. <https://doi.org/10.3390/educsci11060304>
- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching, 21*(8), 974–989. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005867>
- Jamsai, P. (2019). Thai secondary teacher attitudes towards the inclusion of students with learning disabilities. *Humanities & social sciences reviews, 7*(1), 478-483.
- Jayawickreme, E., Fleeson, W., Beck, E. D., Baumert, A., & Adler, J. M. (2021). Personality dynamics. *Personality Science, 2*(2). <https://doi.org/10.5964/ps.6179>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102–138). Guilford Press.
- Josilowski, C. (2017). *Teachers' perceptions of the home-school collaboration: Enhancing learning for children with autism*. Capella University.
- Jugan, M. B., Reyes, N. R. T. D., Jr, J. C. P., Capuno, R. G., Pinili, L. C., Cabigon, A. F. P., Sitoy, R. E., & Mamites, I. O. (2024). *Attitudes of Elementary Teachers towards Inclusive Education of Learners with Special Education Needs in a Public School*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED652910>
- Jury, M., Perrin, A.-L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties.

- Research in Autism Spectrum Disorders*, 83(1), 101746.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2008). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.
<https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kang, W., Jeggan Tiego, Hellyer, P. J., Trender, W., Grant, J. E., Chamberlain, S. R., & Hampshire, A. (2024). Validation of an abbreviated Big Five personality inventory at large population scale: Psychometric structure and associations with common psychiatric and neurological disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 134, 152514–152514. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2024.152514>
- Karni Vizer, N., Arslan, M., & Hazan-Liran, B. (2025). Transforming Attitudes: How Training and Culture Shape Teachers’ Views on Inclusion. *Education Sciences*, 15(10), 1297. <https://doi.org/10.3390/educsci15101297>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International journal of special education*, 17(2), 25-35.
- Kearney, A. (2009). Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools. *Unpublished thesis, Massey University, Palmerston North, New Zealand*.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77–88. <https://www.jstor.org/stable/41064524>
- Keser, K., & Yavuz, F. (2018). Classroom Management Problems Pre-Service Teachers Encounter in ELT. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 511–520.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1202192>
- Konstantia Polyzopoulou, & Tsakiridou, H. (2023). ATTITUDES OF GREEK GENERAL EDUCATION TEACHERS CONCERNING INCLUSION POLICY. *European Journal of Education Studies*, 10(6). <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i6.4850>
- Kougia, N., Seremeti, L., & Kougias, I. (2025). Recent Advances in the Greek Special Education System: A Critical Review. *International Journal of Changes in Education*. <https://doi.org/10.47852/bonviewijce52026114>

- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2025). Teachers' perceptions of students with different disabilities through the lens of the stereotype content model. *Social Psychology of Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10046-4>
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2018). Inclusive education in Luxembourg: implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474954>
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>
- Kulichenko, A. K., Avchinnikova, H., Polyezhayev, Y., Maksymova, A., & Romanchuk, S. (2025). Social aspects of cognitive linguistics: Studying language attitudes and identity.
- Kuper, N., Modersitzki, N., Phan, L. V., & Rauthmann, J. F. (2021). The dynamics, processes, mechanisms, and functioning of personality: An overview of the field. *British Journal of Psychology*, 112(1), 1–51. <https://doi.org/10.1111/bjop.12486>
- Kurniawati, F. (2021). Exploring teachers' inclusive education strategies in rural Indonesian primary schools. *Educational Research*, 63(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1915698>
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–457. <https://doi.org/10.1080/713663758>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2013). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms.

- International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101–122.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Liou, Y.-H., Canrinus, E. T., & Daly, A. J. (2019). Activating the implementers: The role of organizational expectations, teacher beliefs, and motivation in bringing about reform. *Teaching and Teacher Education*, 79, 60–72.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.004>
- Lukman, Marsigit, Istiyono, E., Kartowagiran, B., Retnawati, H., Cahyo Adi Kistoro, H., & Putranta, H. (2021). Effective Teachers' Personality in Strengthening Character Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 512–521. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1299226>
- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences*, 121(121), 12011.
<https://doi.org/10.1051/mateconf/201712112011>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*, 9(1), 215824401882345. <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. *Wagner, M. Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, P., & Davies-Mercier, E., The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NTLS2). Menlo Park, CA: SRI International.*
- Matera, C., Nerini, A., Di Gesto, C., Policardo, G. R., Maratia, F., Dalla Verde, S., Sica, I., Paradisi, M., Ferraresi, L., Pontvik, D. K., Lamuraglia, M., Marchese, F., Sbrillo, M., & Brown, R. (2021). Put yourself in my wheelchair: Perspective-taking can reduce prejudice toward people with disabilities and other stigmatized groups. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(3), 273–285. <https://doi.org/10.1111/jasp.12734>
- McHatton, P. A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward Inclusion: Perceptions of Elementary and Secondary Education Teacher Candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463457>
- Meijer, C. J. W. (2003). Trends in provision in 18 European countries. *European agency for development in special needs education*.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710. <https://doi.org/10.1080/13603110903184001>

- Merrigan, C., & Senior, J. (2021). Special Schools at the Crossroads of inclusion: Do They Have a value, purpose, and Educational Responsibility in an Inclusive Education system? *Irish Educational Studies*, 42(2), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563>
- Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. D. R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421-430.
- Minkov, M., & Schachner, M. (2024). Relationships between Big Five personality traits and individual-level cultural components. *Personality and Individual Differences*, 226, 112691–112691. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112691>
- Mishra, S. (2024). Attitude of elementary school teachers towards Inclusive classroom at elementary stage. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 15(2), 147-154.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Molina, S. (2017). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.431>
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231. <https://doi.org/10.1080/13603110500375432>
- Nanthima Nakaphong Asvaraksha. (2024). Development of the Big Five Factors Personality Tests for Elementary School Students and Secondary School Students. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 9(6), 706–725. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/view/271001>
- Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park (US): SRI International.
- Nowicki, E. A., & Brown, J. D. (2013). “A kid way”: Strategies for including classmates with learning or intellectual disabilities. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(4), 253-262.

- O’Leary, N., Lyons, C., & Frizelle, P. (2024). Staff perceptions and experiences of using Key Word Signing with children with Down syndrome and their peers in the first year of mainstream primary education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.13149>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2020). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00490-5>
- Opoku-Nkoom, I., & Ackah-Jnr, F. R. (2023). Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: what inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 38(1), 17–36. <https://doi.org/10.1111/14679604.12435>
- Osman, A. A. (2024). Knowledge level of teachers on inclusive education in tamale metropolis in the Northern Region of Ghana. *Open Journal of Educational Research*, 4(3), 126-136.
- Papadimitropoulou, P., Katsis, I., Zaragas, H., & Skordilis, E. (2025). CO-EDUCATION AND INCLUSION OF CHILDREN WITH AND WITHOUT TYPICAL DEVELOPMENT IN THE GENERAL CLASSROOM. CONTRIBUTION OF PSYCHOMOTOR RHYTHMIC AND PSYCHOEMOTIONAL EDUCATION. *European Journal of Special Education Research*, 11(6). <https://doi.org/10.46827/ejse.v11i6.6359>
- Papadopoulou, M. (2025). Training primary school pupils with special educational needs in history education in Greece with a focus on learning difficulties: Investigation of the current situation, educational proposals, and perspectives (pp. 113-128).
- Pappas, M., Papoutsi, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Peddigrew, E. (2023). Stigma, Self-Hatred, and Stereotypes: Using a Critical Disability Studies Framework to Understand Learning Disabilities and Mental Illness. *Canadian Journal of Disability Studies*, 12(1), 141–160. <https://cjds.uwaterloo.ca/index.php/cjds/article/view/975>

- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Petrovska, S., Sivevska, D., & Runceva, J. (2016). Inclusive Education-Advantages and Disadvantages - UGD Academic Repository. *Ugd.edu.mk*.
<https://eprints.ugd.edu.mk/16201/1/Lumen-prvi%20strani%20od%20pecat.pdf>
- Poed, S. (2020). Social Inclusion and Equal Access to High-Quality, Inclusive Education. *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, 780–789.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_18
- Porter, G. (2014). A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed. *Interacções*, 10(33). <https://doi.org/10.25755/int.6729>
- Pov, S., Kawai, N., & Nagako Matsumiya. (2024). Identifying Cambodian teachers' concerns about including students with disabilities in regular classrooms: Evidence from a nationwide survey. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12701>
- Radiæ-Šestic, M., Radovanovic, V., Milanovic-Dobrota, B., Slavkovic, S., & Langoviae-Milicvic, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3).
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Rahman, A., Zundans-Fraser, L., & Sikder, S. (2026). A scoping review investigating the definition of inclusion in early years education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2632780>
- Rajesh, R., & Zeanath Cariena Joseph. (2023). Competency-based teacher education (CBTE): A training module to improve knowledge, attitude, and practices (KAP) of school teachers on learning disabilities in children. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(5), 874–880. https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_580_22
- Ranbir, D. (2024). Inclusive education practices for students with diverse needs. *Innovative Research Thoughts*, 10(1).

- Raque, T. L., & Meisels, H. B. (2025). Structurally informed psychodynamic theory case conceptualization: Expanding the conceptualization map. *Psychotherapy*, 62(1), 90.
- Rasmitadila Rasmitadila, Megan Asri Humaira, Teguh Prasetyo, Hanrezi Dhanian Hasnin, & Reza Rachmadtullah. (2023). Teacher perceptions of inclusive education training: Implementation of an inclusive elementary school mentoring program based on collaborative partnership. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(4), 682–688. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5054>
- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-78.
- Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. (2022). How Strongly Is Personality Associated With Burnout Among Teachers? A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(3). <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>
- Rozimela, Y. (2016). Untold story: Classroom management problems and their influence on student-teachers' teaching. In *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4)*.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ryan, A., & Mathews, E. S. (2022). Examining the highs and lows of teacher self-efficacy for special class teachers working with learners with Autism/Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 94, 101952. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101952>
- Saidi, S. M., Teoh, S. H., Singh, P. S. A., & Retnawati, H. (2024). The relationship between teachers' personalities and students' attitudes. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia*, 14(1), 61-70.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic Achievement Effects of an in-Class Service Model on Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253. <https://doi.org/10.1177/001440299806400207>

- Sakellariou, M., Strati, P., & Emmanouil, K. (2018). Exploring the attitude of Greek kindergarten and primary school teachers towards inclusive education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 1(1), 43-60.
- Sakellaropoulou, G., Spyropoulou, N., & Kameas, A. (2025). Exploring Greek Primary Teachers' Perspectives in Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN) Students and Related Research Trends: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15(7), 920. <https://doi.org/10.3390/educsci15070920>
- Saloviita, T. (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Santuzzi, A. M., & Cook, L. (2020). Stereotypes about people with disabilities. *Stereotypes: The incidence and impacts of bias*, 243-263.
- Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Panagoula Papadimitropoulou. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.3051>
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION IN GREECE. *European Journal of Special Education Research*, 0(0). <https://doi.org/10.46827/ejse.v0i0.1668>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 51(2), 16–30. <https://hrcak.srce.hr/150108>
- Schröder, J., Trautmann, S., Töpfer, N. F., Rubel, J. A., Schweizer, K., Hermans, B. E., Shedden Mora, M., & Kauff, M. (2026). Theoretical orientations and the stereotype content model – Are prejudices barriers to psychotherapy integration? *Clinical Psychology in Europe*, 8(1). <https://doi.org/10.32872/cpe.17975>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in developmental disabilities*, 43, 72-79.
- Schwab, S., & Alnahdi, G. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal*

- of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>
- Sermier Desseumontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Sharma, A., & Dunay, A. (2018). An analysis on education for children with disabilities: A qualitative study on head-teachers, teachers and conductor-teachers perception towards inclusion in Hungary. *Journal of Advanced Management Science Vol*, 6(2), 117-123.
- Sharma, N. (2015). Parental attitude towards the special and inclusive education and other perspectives of children with visual impairment. *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, 1(1), 25-27.
- Shevchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V., & Saenko, Y. O. (2020). The Role of Teachers in the Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 207.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p207>
- Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. *Sustainability*, 15(4), 3011. <https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Siddik, M. A. B. (2025). Challenges and resources for inclusive education in Bangladesh: Insights from primary school Teachers. *Journal of International Development Studies*, 33(3), 61-73.
- Singh, S., Kumar, S., & Singh, R. K. (2020). A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 189–197.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1277802>
- Siolou, E., & Angelov, B. (2019). GREEK TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION: A REVIEW OF THE LITERATURE. In *YOUNG RESEARCHERS Conference Proceedings 2018* (p. 437).
- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., Torres, D., & de Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting Positive Attitudes Toward People With Down

- Syndrome: The Benefit of School Inclusion Programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>
- Sleep, C. E., Lynam, D. R., & Miller, J. D. (2020). A Comparison of the Validity of Very Brief Measures of the Big Five/Five-Factor Model of Personality. *Assessment*, 28(3), 107319112093916. <https://doi.org/10.1177/1073191120939160>
- Soetemans, J. K., & Jackson, L. M. (2021). The Influence of Accessibility on Perceptions of People with Disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 10(1), 185–206. <https://doi.org/10.15353/cjds.v10i1.734>
- Sosnowska, J., Hofmans, J., Rauthmann, J., & Wille, B. (2021). Personality is dynamic and it matters: The role of personality dynamics in applied contexts. *European Journal of Personality*, 35(4), 418–420. <https://doi.org/10.1177/08902070211022491>
- Soulis, S.-G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770–783. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Spence, R. (2010). The Effects of Inclusion on the Academic Achievement of Regular Education Students. *Georgia Southern University*. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/369/>
- Strogiolos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/ disabilities in mainstream schools. *SHS Web of Conferences*, 42(3), 00003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200003>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29–37. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.006.01.4>
- Tah, J. K., Raptopoulou, A., Tajic, D., & Dutt, K. G. (2024). Inclusive education policy in different contexts: A comparison between Bosnia and Herzegovina, Cameroon, Greece, India and Sweden. *European Journal of Inclusive Education*, 3(1).
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of Children with Special Educational Needs and Disabilities in Physical education: a Systematic Review and meta-analysis of Teachers' Attitudes. *Educational Research Review*, 36(1), 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Tessema Amente, & Zeleke, S. (2024). Validation of the Big Five Personality Scale for Ethiopian university students: exploring the psychometric properties of the Amharic version. *Cogent Psychology*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2379153>

- Thomas, G., Dobson, G., & Loxley, A. (2023). The increasing use of private special schools: A policy gap for inclusive education. *British Educational Research Journal*, 49(6), 1357–1371. <https://doi.org/10.1002/berj.3901>
- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Troll, B., Besser, M., Abels, S., Ahlers, M., Greve, S., Leiss, D., & Süßenbach, J. (2019). Preparing Pre-service Teachers for Inclusive Education: Analyzing the Status Quo and Comparing the Effect of Different Types of Subject-Specific Learning Opportunities. *Inclusive Mathematics Education*, 537–559. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_31
- Unesco (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *Salamanca*.
- Unidos Klingner, E., Artiles, J., Kozleski, A., Harry, E., Zion, B., Tate, S., Durán, Z., & Riley, G. (2005). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513038.pdf>
- Valiande, S., & Koutselini, M. I. (2009, June). Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms. In *4th Hellenic Observatory PhD Symposium* (Vol. 25, p. 26). London, UK: LSE, London School of Economics.
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers’ attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(95), 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Veerabudren, S., Kritzinger, A., & Ramasawmy, S. T. (2021). Teachers’ perspectives on learners with reading and writing difficulties in mainstream government primary schools in Mauritius. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.1023>
- Wael, A., Rizal Akib, Paulina, P., Saputra, D., & Hayat Marwan Ohorella. (2024). Collaboration Model of Parents, Teacher and University Students in Supporting Learning from Home. *Journal of English Teaching Literature and Applied Linguistics*, 8(1), 83–91. <https://doi.org/10.30587/jetlal.v8i1.6815>
- Waldron, N., & Cole, C. (2000). The Indiana inclusion study year one final report. *Bloomington, Indiana: Indiana Institute on Disability & Community*.

- Walegn Asres, G. (2025). Inclusive education practices and their legal frameworks for special needs students in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2552932>
- Whiting, M., & Young, J. (1995). Integration: Social justice for teachers. In *Australian Association for Research in Education Conference., Hobart, Tasmania*.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218–234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Xu, N. (2025). Seeing minds directly: Revisiting direct perception theory in social cognition. *Intelligent Decision Technologies*, 19(6), 3924–3938. <https://doi.org/10.1177/18724981251387330>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Young, K., Mannix McNamara, P., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? – Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Young, J. H. (1970). The measurement of attitudes toward disabled persons. Human Resources Center.
- Zhansulu, S., Batima, T., Temirov, K., Shalgynbayeva, K., Shamurat, O., & Mukhamedzhanov, B. (2022). Supporting children with special educational needs as a socio-pedagogical problem. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2262–2273. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7692>
- Zhu, X. (2024). The impact of regular elementary school teachers' attitudes on inclusive education for special needs children and improvement suggestions. *Communications in Humanities Research*, 37(1), 160-166.

- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. *Εκδόσεις: Διάδραση*.
- Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*, 17-42.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). Ετερογένεια και σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από www.kleidiakaiaantikleidia.net [20.10. 2017]*.
- Άντρη, Κ., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2015). Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 54.
- Γαλάνης, Κ. (2002). Η στάση του εκπαιδευτικού ως προσδιοριστικός παράγοντας των σχέσεων του με τους μαθητές και τους γονείς τους. *Θεσσαλονίκη: Πουρναράς*.
- Γελαστοπούλου, Μ., & Μουταβελής, Α. (2017). Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.
- Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 155-165.
- Ζήκα Ειρήνη. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Pergamos_website; National and Kapodistrian University of Athens. <https://pergamos.lib.uoa.gr/item/uoadl:1671640>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τομ Β'.* Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Καϊμάρα, Π., & Οικονόμου, Α. Χ. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί.
- Κουρκούτας, Η., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Σταύρου, Π. (2019). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *Psychology: the journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 9-31.
- Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Επικαιρότητα, τόμος Β',(2)*, 4-25.

- Λαμπροπούλου, Α. (2023). Ακαδημαϊκή αισιοδοξία και συμπερίληψη:: Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 75, 69-90.
- Λαχανά, Α., & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69(3), 3-28.
- Μανδέλλου, Μ. Α., Μαργίδου, Σ., & Γκουντή, Π. (2015). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 789-797.
- Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 350. <https://doi.org/10.12681/edusc.155>
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. *Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα*.
- Παπανικολάου, Ε. (2018, September 21). *Στάσεις γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Apothesis.eap.gr. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/86493>
- Πουλπούλογλου, Ν. (2019). *Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του “γενικού σχολείου.”*
- Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1). <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Σε Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*, 1-12.
- Σούλης, Σ. Γ. (2016). Εκπαίδευση και αναπηρία.
- Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. *Αθήνα, Εκδόσεις: Παπαζήση*.
- Στασινός, Δ. (2020). Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027. *Αθήνα: Παπαζήση*.
- Τσαγκαλίδης, Γ. (2016). Σχολικό μάνατζμεντ και συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες.
- Χαντζή, Α. (2010). *Κοινωνική Νόηση*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://pandemos-api.panteion.gr/server/api/core/bitstreams/584b4f7d-bc07-42f7-ade9-b17127e54751/content>

- Χριστίδου, Θ., & Χριστίδου, Μ. (2018). «Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1262-1274.
- Χριστοδουλοπούλου, Χ. Β. (2007). *Η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης (inclusion) σε μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στο διεθνή χώρο* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ (ΕΑΕ)

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολικές μονάδες και αποτελεί μέρος έρευνας του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το ερωτηματολόγιο είναι πλήρως ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων. Σε περίπτωση που έχετε κάποια απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε στο παρακάτω email.

Σας ευχαριστώ θερμά για την συμμετοχή και τη συμβολή σας στην έρευνα!

E-mail ερευνητή: pel100090@uoi.gr

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Άνδρας	
Γυναίκα	
Επιθυμώ να μην απαντήσω	

2. Σε ποιο ηλικιακό εύρος ανήκετε;

Κάτω των 30	
40-49	
50-59	
60 και άνω	

3. Σε ποια τιμή αντιστοιχεί το μηνιαίο εισόδημά σας;

Εως 950€,	
951€ – 1300€	
1301€ και άνω	

4.. ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Άγαμος/η	
Έγγαμος/η	
Διαζευγμένος/η	
Χήρος/α	
Άλλο	

5. Έχετε παιδιά;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

6. Αν ναι πόσα;

0	
1	
2	
3<	

7. Πόσα είναι κάτω των 18 ετών;

0	
1	
2	
3<	

8. Τι ώρα κατά προσέγγιση, ξυπνάτε τις καθημερινές το πρωί;

Πριν τις 5:30	
5:30-6:29	
6:30-7:29	
7:30-8:29	
8:30-9:29	
Μετά τις 9:30	

9. Πόση ώρα κατά μέσο όρο χρειάζεστε για να μεταβείτε από το σχολείο στο σχολείο όπου εργάζεστε;

Λιγότερο από 10 λεπτά	
10-20	
21- 30	
31-45	
Πάνω από 45 λεπτά	

10. Επίπεδο εκπαίδευσης;

Πτυχίο	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	
Διδακτορικό Δίπλωμα	
Άλλο	

11. Τύπος διορισμού;

Μόνιμος/η	
Αναπληρωτής/τρια	
Ωρομίσθιος/α	

12. Εργάζεστε σε:

Δημόσιο σχολείο	
Ιδιωτικό σχολείο	

13. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε είναι σε:

Αστική περιοχή	
Ημιαστική περιοχή	
Αγροτική περιοχή	

14. Εργάζομαι ως:

Παιδαγωγός σε γενικό δημοτικό	
Παιδαγωγός σε ειδικό δημοτικό	
Παράλληλη στήριξη σε γενικό δημοτικό	
Παράλληλη στήριξη σε ειδικό δημοτικό	
Εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης	
Ε.Β.Π. σε ειδικό δημοτικό	

15. Ποια η Προϋπηρεσία σας στην Ειδική Αγωγή;

Καμία	
1-5 έτη	
6-10 έτη	
Πάνω από 10 έτη	

16. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση;

0-5 έτη	
---------	--

6-10 έτη	
11-20 έτη	
Πάνω από 20 έτη	

17. Υπάρχει στο οικογενειακό ή στο άμεσα φιλικό σας περιβάλλον άτομο με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

18. Έχετε λάβει εξειδικευμένη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

19. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφώσεις ή σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή τα τελευταία 5 έτη;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

20. Έχετε εμπειρία σε προγράμματα ένταξης ή συμπερίληψης;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

Επιλέξτε μία από τις ακόλουθες επιλογές:	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Πολύ	Διαφωνώ απόλυτα
21. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τις ίδιες βασικές ανάγκες όπως όλοι						
22. Οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο αυστηροί από άλλους γονείς.						
23 Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξίσου έξυπνα με άτομα δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.						
24. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι γενικά πιο εύκολο να συνυπάρξουν μαζί τους ευκολότερα απ' ό,τι με άτομα δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.						
25. Τα περισσότερα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπονοούν τον εαυτό τους υπερβολικά.						
26. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όπως όλοι οι άλλοι.						

27. Δεν πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .						
28. Υπάρχουν απόψεις ότι η εργασία και η διαβίωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσαν να οργανώνονται σε ειδικές δομές.						
29. Η κυβέρνηση πρέπει να αναλάβει την πλήρη φροντίδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.						
30. Τα περισσότερα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανησυχούν υπερβολικά.						
31. Δεν πρέπει να απαιτούμε από άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις ίδιες επιδόσεις με τους άλλους.						
32. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξίσου ευτυχισμένα με τους υπόλοιπους.						

33. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξίσου ευτυχημένα με τους υπόλοιπους.						
34. Η καθημερινή ζωή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να απαιτεί πρόσθετη υποστήριξη για την επίτευξη πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία						
35. Δεν πρέπει να περιμένουμε πολλά από τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες						
36. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τείνουν να είναι μοναχικά.						
37. Αναστατώνονται πιο εύκολα από τους άλλους.						
38. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να δυσκολεύονται να συμμετέχουν πλήρως σε κοινωνικές δραστηριότητες.						
39. Συνήθως αισθάνονται κατώτεροι από τους άλλους.						

40. Η επικοινωνία με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να απαιτεί προσαρμογή του τρόπου προσέγγισης.						
41. Η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο εύκολη.						
42. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά.						
43. Τα παιδιά με αναπηρία είναι πολύ αγαπητά στην τάξη						
44. Οι δάσκαλοι χωρίς ειδική κατάρτιση δυσκολεύονται να διδάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες						
45. Η συμπερίληψη μπορεί να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.						
46. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεισφέρουν στην κοινωνία.						

47. Η συνύπαρξη με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.						
48. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη γενική εκπαίδευση						
49 Οι περιορισμοί των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται κυρίως από την κοινωνία, όχι από την ίδια την αναπηρία.						
50. Τα σχολεία πρέπει να είναι φιλικά και προσβάσιμα σε όλους ανεξαιρέτως.						
51. Όλοι οι μαθητές με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με συνομηλίκους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον μέγιστο δυνατό βαθμό.						

52. Σπάνια είναι απαραίτητο η απομάκρυνση μαθητών με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τις γενικές τάξεις για να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες.						
53. Τα τμήματα ένταξης που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές με ήπιες έως μέτριες αναπηρίες θα πρέπει να καταργηθούν.						
54. Οι περισσότερες ή όλες οι γενικές τάξεις μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ήπιες έως μέτριες αναπηρίες.						
55. Οι μαθητές με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευτούν πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά στα τμήματα ένταξης.						

56. Η συμπερίληψη είναι μια πιο αποδοτική μέθοδος εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι μειώνει τον χρόνο μετάβασης (δηλ., τον χρόνο που απαιτείται για τη μετάβαση από ένα πλαίσιο σε άλλο).						
57. Οι μαθητές με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επειδή θα αποσπάσουν περισσότερο χρόνο από τον δάσκαλο.						
58. Η επιτυχής ένταξη μαθητών με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις μπορεί να επηρεάζεται από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που διαθέτουν.						
59. Η επιτυχής ένταξη μαθητών με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις μπορεί να εξαρτάται από την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.						

60. Οι γενικοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην υποστήριξη μαθητών με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακόμα και όταν εφαρμόζουν τις καλύτερες δυνατές πρακτικές						
61. Η διδασκαλία σε μοντέλο συν-διδασκαλίας θεωρείται χρήσιμη για την υποστήριξη μαθητών με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις.						
62. Η συν-διδασκαλία, με την ταυτόχρονη παρουσία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στην τάξη, φαίνεται να συμβάλλει στην υποστήριξη των μαθητών.						
63. Η υποστήριξη μαθητών με ήπιες/μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις επιτυγχάνεται καλύτερα όταν η ευθύνη μοιράζεται μεταξύ γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών.						

64. Η συμμετοχή σε μοντέλο συμβουλευτικής διδασκαλίας (τακτικές συνεργατικές συναντήσεις μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών για ανταλλαγή ιδεών, μεθόδων και υλικών) μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.						
65. Βλέπω τον εαυτό μου ως εξωστρεφή και κοινωνικό άτομο.						
66. Βλέπω τον εαυτό μου ως εξωστρεφή και κοινωνικό άτομο.						
67. Κάνω ρεαλιστικά σχέδια και τα ακολουθώ.						
68. Είμαι αγχώδης, επιρρεπής σε ανησυχία.						
69. Έχω φαντασία.						
70. Είμαι επιφυλακτικός με τους άλλους.						
71. Είμαι οργανωμένος και τακτικός.						
72. Σε καταστάσεις άγχους, παρατηρώ ότι η συναισθηματική μου αντίδραση είναι εντονότερη.						

73. Είμαι στοχαστικός/ή και εμβασθύνω.						
74. Είμαι κοινωνικά ντροπαλός/ή.						
75. Είμαι ευγενικός/ή και συνεργάσιμος/η.						
76. Είμαι τεμπέλης/α.						
77. Παραμένω ήρεμος/η και δεν αγχώνομαι εύκολα						
78. Δεν έχω έντονο ενδιαφέρον για την τέχνη.						
79. Είμαι ενεργητικός/ή.						
80. Τείνω να είμαι απαιτητικός/ή με τους άλλους.						
81. Ολοκληρώνω τα πράγματα αποτελεσματικά.						
82. Έχω συχνά μεταπτώσεις στη διάθεσή μου.						
83. Έχω ενδιαφέρον για νέες ιδέες.						
84. Ο/Η άλλος/η μπορεί να βασιστεί σε μένα.						
85 Δυσκολεύομαι να παραμείνω συγκεντρωμένος/η.						
86. Είμαι λιγομίλητος/η.						
87. Είμαι γεμάτος/η ενέργεια.						
88. Έχω έντονη φαντασία.						

89. Συγχωρώ εύκολα τους άλλους.						
90. Είμαι απρόσεκτος/η.						
91. Μου αρέσουν τα νέα πράγματα και εμπειρίες.						
92. Είμαι κοινωνικός/ή και φιλικός/ή.						
93. Είμαι ευέξαπτος/η.						
94. Δυσκολεύομαι να καταλάβω αφηρημένες έννοιες.						
95. Μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.						
96. Είμαι απρόσεκτος/η με τα πράγματα.						
97. Έχω την τάση να είμαι απαισιόδοξος/η.						
98. Δεν μου αρέσει να παίρνω αποφάσεις.						
99. Είμαι ήρεμος/η υπό πίεση.						
100. Έχω ποικίλα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.						
101. Μπορώ εύκολα να συνεργαστώ με τους άλλους.						
102. Αποφεύγω τις ευθύνες.						
103. Συχνά αισθάνομαι άγχος χωρίς λόγο.						
104. Είμαι δημιουργικός/ή και εφευρετικός/ή.						

105. Είμαι ομιλητικός/ή.						
106. Σκέφτομαι πρώτα τους άλλους.						
107. Ακολουθώ τους στόχους μου με επιμονή.						
108. Μπορώ να διαχειριστώ δύσκολες καταστάσεις.						