

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή

Διπλωματική εργασία

**Χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη Διερεύνηση των
Στάσεων και των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών
αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με
ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες**

του

Βεγουδάκη Κωνσταντίνου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Τσακιρίδου Ελένη, Καθηγήτρια

Εξεταστές:

Αλευριάδου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Φλώρινα, Ιούνιος 2016

Copyright © Βεγυδάκης Κωνσταντίνος, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Βεγυδάκης Κωνσταντίνος

A.E.M.: 0462

Ηλεκτρονική διεύθυνση: kostasve@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2015

Κατεύθυνση: Δίγλωσσα Ειδική Αγωγή

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη Διερεύνηση των Στάσεων και των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες

Περιεχόμενα

<i>Περίληψη</i>	5
<i>Abstract</i>	6
<i>Εισαγωγή</i>	7
Πρόλογος	7
Δομή της Εργασίας	8
Ευχαριστίες.....	9
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	10
Κεφάλαιο Πρώτο	10
Συμπερίληψη.....	10
Κοινωνική Συμπερίληψη.....	10
Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	11
Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.....	12
Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	13
Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη χρησιμοποιώντας την κλίμακα Static.....	24
<i>Κεφάλαιο Δεύτερο</i>	28
Διαδικτυακή Έρευνα.....	28
Πότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια διαδικτυακή έρευνα;	29
Δυνατότητες και περιορισμοί των διαδικτυακών ερευνών	31
Δυνατότητες που σχετίζονται με τις διαδικτυακές έρευνες	31
Περιορισμοί που σχετίζονται με τις διαδικτυακές έρευνες	31
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	33
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ	33
<i>Κεφάλαιο Τρίτο</i>	33
Σκοπός και ειδικοί στόχοι	33

Υλικά και μέθοδοι.....	33
Δείγμα.....	33
Εργαλείο	35
Διαδικασία Συλλογής και επεξεργασίας των Δεδομένων	36
<i>Κεφάλαιο Τέταρτο</i>	39
Στατιστική Ανάλυση των δεδομένων	39
Στατιστική Ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας STATIC.....	71
Η κλίμακα Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms.....	71
Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των ερωτήσεων της κλίμακας STATIC	73
Παράγοντες διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών	76
Άλλοι παράγοντες διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών	95
<i>Κεφάλαιο Πέμπτο</i>	108
Συμπεράσματα από την εμπειρική έρευνα.....	108
Συζήτηση των αποτελεσμάτων	109
Συζήτηση για μελλοντικές έρευνες.....	114
Επίλογος.....	116
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ.....	118
Βιβλιογραφία	118
Ξένη Βιβλιογραφία.....	118
Ελληνική Βιβλιογραφία	124
Παράρτημα I - Πίνακες.....	126
Παράρτημα II - Διαδικασία Συμπλήρωσης του Ηλεκτρονικού Ερωτηματολογίου – Στιγμιότυπα.....	174

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών, που αναπτύχθηκε με τη βοήθεια της πλατφόρμας ανοιχτού κώδικα LimeSurvey. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει την κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms) (Cochran, 1997), για την μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Ως δείγμα επιλέχθηκαν 203 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελληνική Επικράτεια. Σύμφωνα με το συνολικό δείκτη STATIC βρέθηκε, ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης, η εργασιακή σχέση, εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως διευθυντές, εάν υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής, εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, το εισόδημα, ο αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και η ηλικία επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών και τα έτη προϋπηρεσίας βρέθηκε, ότι δεν επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει αρνητική στάση στο ότι έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες και θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη των συναδέρφων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο. Επιπρόσθετα, βρέθηκε, πως οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν πιο θετική στάση από τους μόνιμους και ότι η αυξημένη συχνότητας συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η αυξημένη συχνότητας συνεργασίας των εκπαιδευτικών με δομές ειδικής αγωγής και η αυξημένη συχνότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ (ΕΛΛΗΝΙΚΑ)

Νέες Τεχνολογίες, Στάσεις, Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες, STATIC.

Abstract

The subject of this work is the use of new technologies in the study of attitudes and perceptions of teachers regarding the inclusive education of children with or without special needs and disabilities. The data collection was performed using an online questionnaire with the help of the open source platform, LimeSurvey. The online questionnaire includes the STATIC scale (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms) (Cochran, 1997) which measures the attitudes of teachers. The sample was consisted of 203 primary and secondary school teachers from Greece. According to the total STATIC index, the level of education, the employment relationship, if teachers serve as school principals, if they serve as general or special education teachers, if they own a master in special education, the income, the number of special education courses during the bachelor degree, the training of teachers in special education courses, the experience from having students with disabilities and the age, affect teacher's attitudes toward inclusion. Gender, marital status, the number of children and the years of service, do not affect the attitudes of teachers towards inclusion. The majority of teachers expressed negative attitudes that they have been properly trained to meet the needs of children with disabilities and they consider very important the presence of special education teachers at school. Additionally, it was found, that full-time substitute teachers have more positive attitudes than permanent teachers. Finally, the increased frequency of cooperation between teachers and parents of pupils with special needs, the increased frequency of cooperation between teachers and special education structures and the increased frequency of use of new technologies by teachers, positively influence the attitude of teachers towards inclusion.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ (ΑΓΓΛΙΚΑ)

Limesurvey, Attitudes and Perceptions of Teachers, Inclusive Education, Children with special needs and disabilities, STATIC.

Εισαγωγή

Πρόλογος

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή συντάχθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, «Δίγλωσση Ειδική Αγωγή», του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινας.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω κατάλληλου λογισμικού, ειδικό για την διεξαγωγή διαδικτυακών ερευνών. Ως δείγμα για την εφαρμογή του λογισμικού και τη συλλογή των δεδομένων, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελληνική Επικράτεια. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών που αναπτύχθηκε με τη βοήθεια της πλατφόρμας ανοιχτού κώδικα LimeSurvey για δημιουργία ηλεκτρονικών ερευνών.

Αιτία για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε το γεγονός πως, ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επί έξι χρόνια, ήθελα να διαπιστώσω, ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα είναι χρήσιμα από τους φορείς της εκπαιδευτικής έρευνας, τους διδάσκοντες σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών και τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα πρέπει να τονιστεί πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια πολύ ιδιαίτερη περίοδο για την Ελληνική κοινωνία, όπου επικρατεί μια γενικευμένη κρίση (οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική), η οποία έχει επηρεάσει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας και δραστηριότητας. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας θα έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον υπό το πρίσμα των συνθηκών που δημιούργησε η κρίση.

Δομή της Εργασίας

Η εργασία αυτή ως προς την δομή και το περιεχόμενό της χωρίζεται σε τρία μέρη: τη θεωρητική διερεύνηση, την έρευνα και τη βιβλιογραφία – παράρτημα.

Το πρώτο μέρος που αποτελεί τη θεωρητική διερεύνηση, περιλαμβάνει τρία κεφάλαια:

- Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η επεξήγηση του όρου συμπερίληψη και παρουσιάζονται οι υπάρχουσες έρευνες που ασχολούνται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με το πώς μπορούμε να διενεργήσουμε μια διαδικτυακή έρευνα και αναφέρονται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί των διαδικτυακών ερευνών.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί την έρευνα και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια:

- Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική πορεία της έρευνας. Αναφέρονται οι σκοποί και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, το εργαλείο που επιλέχθηκε για την κατασκευή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων.
- Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και προτείνεται η διεξαγωγή μιας έρευνας ευρείας κλίμακας.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της έρευνας και τα δύο παραρτήματα με τους πίνακες και τις εικόνες που χρησιμοποιούνται σε αυτή την εργασία.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην επόπτρια καθηγήτριά μου κυρία Τσακιρίδου Ελένη, καθηγήτρια του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης Φλώρινας , καθώς η βοήθεια και η καθοδήγηση της υπήρξαν πολύτιμες για την εκπόνηση της εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κυρία Αλευριάδου Αναστασία, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος νηπιαγωγών καθώς και τον κύριο Καραγιαννίδη Χαράλαμπο, αναπληρωτή καθηγητή του παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής του πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο Πρώτο

Συμπερίληψη

Κοινωνική Συμπερίληψη

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι Armstrong C., Armstrong D. και Spandagou (2010), αναφέρουν πως η κοινωνική ένταξη ή συμπερίληψη (“social inclusion”) έχει γίνει θέμα αναφοράς των πολιτικών των κυβερνήσεων. Συνεχίζει, υποστηρίζοντας πως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρείται γενικά ως βασική κινητήρια δύναμη για την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης και συνοχής. Μέχρι σχετικά πρόσφατα, ο διαχωρισμός μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής εκπαίδευσης στηριζόταν στην ιδέα των ξεχωριστών ειδών εκπαίδευσης για τα παιδιά. Όλο και περισσότερο αμφισβητείται αυτού του είδους ο διαχωρισμός. Εν μέρει, αυτή η πρόκληση έχει προκύψει από την αυξανόμενη αναγνώριση ενός ευρύ φάσματος ανθρώπινων αναγκών και από την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών μοντέλων που περιορίζουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες, με την επιβολή διαφορετικών συστημάτων στη σχολική εκπαίδευση, για εκείνα τα άτομα που είναι κατά κάποιο τρόπο «διαφορετικά». Αυτό συμβαίνει, ακόμη και εάν, η τελική πρόθεση είναι η προώθηση, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερης ενσωμάτωσης στον κύριο κορμό του συστήματος της κύριας εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Από την άλλη μεριά, η αντίθεση με τα παραδοσιακά συστήματα της ειδικής αγωγής έχει συχνά ξεκινήσει από τα άτομα με αναπηρία αλλά και τους υποστηρικτές τους, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η «ειδική εκπαίδευση» περιορίζει τις ευκαιρίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως πολίτες, λόγω του τρόπου με τον οποίο τα κατονομάζει ως έχοντες πνευματικά, κοινωνικά ή και σωματικά ελλείμματα (Armstrong και οι συνεργάτες της, 2010). Επί πρόσθετα, οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν επίσης ενδιαφερθεί για ευρύτερα θέματα της κοινωνικής ένταξης ή συμπερίληψης και πιο συγκεκριμένα για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής στις κοινωνίες που γίνονται όλο και πιο κοινωνικά και πολιτιστικά ποικιλόμορφες.

Σχεδόν λοιπόν σε όλο τον κόσμο, υπάρχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για την ιδέα της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Οι διεθνείς οργανισμοί όπως τα Ηνωμένα Έθνη, η UNESCO και η Παγκόσμια Τράπεζα είναι μερικοί από τους υποστηρικτές της «συμπερίληψης» ως βασική αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων (ISN, 2015).

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ένταξη (integration), ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation), και συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται στην βιβλιογραφία προκειμένου να εκφραστεί η άποψη ότι θα πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε όλα τα άτομα να έχουν ισότιμες ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Οι όροι αυτοί δεν είναι ούτε συνώνυμοι ούτε όμως και αλληλοσυμπληρούμενοι. Μάλιστα, στην ελληνική πραγματικότητα παρατηρείται ιδιαίτερη σύγχυση στη χρήση των όρων ένταξη και ενσωμάτωση. (Θωμά και Κολοβός, 2014).

Η ένταξη, αφορά «τη συστηματική τοποθέτηση ενός τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου» (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000α). Η ενσωμάτωση δηλώνει «την προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο με την πρόκτηση χαρακτηριστικών του ετεροειδούς συνόλου και την ταυτόχρονη απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών» (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000α). Στην πρώτη περίπτωση λαμβάνει χώρα μια αμφίδρομη διεργασία ανάμεσα στα μέλη του υπάρχοντος συνόλου και τα νέα μεμονωμένα άτομα ή στοιχεία, που διατηρούν τα αρχικά χαρακτηριστικά τους και σταδιακά καθίστανται λειτουργικά μέρη του συνόλου, το οποίο παράλληλα αναδιαμορφώνεται. Στη δεύτερη περίπτωση συντελείται μια μονόδρομη διαδικασία κατά την οποία τα προσκολλούμενα μέλη εξομοιώνονται με τα ήδη υπάρχοντα, δηλαδή χάνουν την ιδιαιτερότητα τους (Γρούμπος, 2013).

Οι όροι «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού», είναι όροι που έχουν κάνει την εμφάνιση τους τα τελευταία χρόνια και αντιστοιχούν στον ξενόγλωσσο “inclusive education”. Το επίθετο “inclusive” προέρχεται ετυμολογικά από το λατινικό ρήμα “includere” και σημαίνει “συμπεριλαμβάνω” (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Σύμφωνα με την Unesco (1994), η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται «σ’ ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών» (Unesco, 1994).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί (Χαρίτου, 2007):

- μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων
- άρση των προκαταλήψεων
- αποδοχή της διαφορετικότητας
- επανεξέταση των αξιών και των στόχων εκπαίδευσης
- ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση
- σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων
- εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Σήμερα, η ιδέα της συμπερίληψης προσελκύει έντονο και αντικρουόμενο ενδιαφέρον και σχόλια από τον κόσμο της αμερικανικής εκπαίδευσης, καθώς και από τον απλό κόσμο. Γι' αυτό, η συμπερίληψη έχει ξεπεράσει την απλή ιδέα της ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες μαζί με τους συνομηλίκους τους στην κανονική τάξη. Καλώς ή κακώς, έχει γίνει το σύμβολο των προσπαθειών για να άρει τις διακρίσεις μεταξύ της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης, να επιφέρει δύσκολες, βαθιές αλλαγές στις τάξεις και στα σχολεία και να εμπλέξει τους μαθητές που παραδοσιακά θεωρούνται ότι έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, ειδικής βοήθεια και ειδικών υπηρεσιών, με το σημερινό σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, η συμπερίληψη έχει γίνει πράγματι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη λέξη (Osgood, 2005).

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Ο Triandis (1971), δηλώνει ότι οι στάσεις είναι οι σκέψεις ή ιδέες που αντανακλούν τα συναισθήματα και την επιρροή των συμπεριφορών που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και αποτελούνται από τρία βασικά συστατικά: Το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό. Οι Leatherman και Niemeier (2005), ορίζουν τις τρεις συνιστώσες ως εξής: Η γνωστική συνιστώσα αφορά τις γνώσεις και τις σκέψεις για τις αιτίες της συμπεριφοράς των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον. Η συναισθηματική συνιστώσα βασίζεται στη γνωστική κατανόηση της αναπηρίας, η οποία μπορεί να παρακινήσει τους ανθρώπους να εμπλακούν σε συνεργασία με ένα παιδί που έχει μια αναπηρία, ή να παράγει τα συναισθήματα που θα μπορούσε να τους αναγκάσει να αποκλείσει το παιδί με αναπηρία από τυπικές δραστηριότητες. Η συμπεριφορική συνιστώσα ασχολείται με την τάση των ανθρώπων να συμπεριφέρονται ή να ανταποκρίνονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, όταν έρχονται σε επαφή με τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες (π.χ., να απομακρύνονται πιο μακριά από το παιδί). Και οι τρεις αυτές συνιστώσες αλληλεπιδρούν

μεταξύ τους και να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Stoneman, 1993 μέσα στο Leatherman και Niemeier, 2005). Αυτό σημαίνει σύμφωνα με τους Leatherman και Niemeier (2005), ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις στάσεις τους προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, και, τελικά, προς την συμπερίληψη, με βάση τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τους παράγοντες στην τάξη, και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Κατά συνέπεια, η στάση του δασκάλου αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά του στην τάξη και στην αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. Ως εκ τούτου, η στάση του δασκάλου είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία της συμπεριληπτικής τάξης. Έτσι λοιπόν, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι παράγοντες που διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην συμπερίληψη.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών, όπως αναφέρουν οι Tiwari, Das, και Sharma (2015), οι ερευνητές εξέτασαν τους παράγοντες και τις στρατηγικές που οδηγούν στην επιτυχή εφαρμογή των πολιτικών και των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς έχουν αναφερθεί για την επιτυχία αλλά και την αποτυχία της συμπερίληψης. Οι στάσεις ή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς του μαθητές με αναπηρίες είναι ένας τέτοιος παράγοντα. Η ερευνητική βιβλιογραφία προτείνει πως οι αρνητικές στάσεις «οδηγούν σε χαμηλότερες προσδοκίες για ένα άτομο με αναπηρία» (Forlin, Tait, Carroll και Jobling, 1999) που με την σειρά τους οι χαμηλότερες προσδοκίες οδηγούν σε λιγότερες μαθησιακές ευκαιρίες, χαμηλότερη απόδοση και περεταίρω χαμηλότερες προσδοκίες. Οι Boyle, Topping, και Jindal-Snape (2013) υπογράμμισαν τη σημασία της ανάπτυξης θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς απέναντι στην αναπηρία, από νωρίς στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι θετικές στάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε υψηλότερες προσδοκίες, αυξημένες ευκαιρίες μάθησης και αύξηση της απόδοσης των μαθητών (Forlin και οι συνεργάτες της, 1999).

Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται με χρονολογική ακολουθία κάποιες από τις έρευνες που έχουν βρεθεί, κατά την πραγματοποίηση της βιβλιογραφικής αναζήτησης για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Οι Avramidis, Bayliss και Burden (2000), διεξήγαγαν μια έρευνα για τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών φοιτητών ως προς την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Το δείγμα αποτελούνταν από 135 φοιτητές που είχαν

ολοκληρώσει μαθήματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς στο πανεπιστήμιο Exeter της Σχολής Επιστημών Αγωγής. Η ανάλυση έδειξε ότι οι ερωτηθέντες είχαν θετική στάση απέναντι στη γενική έννοια της συμπερίληψης και πιο συγκεκριμένα οι νεότεροι καθηγητές δηλαδή με λιγότερα χρόνια εμπειρίας βρέθηκαν να υποστηρίζουν πιο πολύ την συμπερίληψη και επίσης οι γυναίκες φαίνεται να είναι πιο θετικές από τους άνδρες, αλλά η αντιληπτική τους ικανότητα μειώνονταν σημαντικά ανάλογα με τη σοβαρότητα των αναγκών των παιδιών όπως αναγνωρίζεται από το UK “Code of Practice for the Identification and Assessment of Special Educational Needs”. Επιπλέον, τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες θεωρήθηκαν ότι ενδεχομένως προκαλούν μεγαλύτερη ανησυχία και άγχος από ό, τι τα παιδιά με άλλους τύπους ειδικών αναγκών.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Leatherman και Niemeyer (2005) εξέτασαν τη στάση δόκιμων και κανονικών δασκάλων ως προς τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη. Η μελέτη τους ήταν ποιοτική και χρησιμοποίησαν ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις, παρατηρήσεις με επακόλουθες συνεντεύξεις και σημειώσεις πεδίου από παρατηρητή που έπειτα αναλύθηκαν με τη χρήση ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη φαίνεται να επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε συμπεριληπτικές τάξεις. Οι δάσκαλοι που εφάρμοσαν συμπεριληπτικές πρακτικές, ανέφεραν ότι είναι σημαντική η προ υπηρεσιακή κατάρτιση, η στήριξη από τους διευθυντές και η υποστήριξη από το διοικητικό προσωπικό για πόρους, ώστε να παρέχεται μια επιτυχημένη χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί επίσης ανέφεραν ότι είναι σημαντική η γονική συμμετοχή και συζήτηση με τον γονέα.

Στην έρευνα του Fields (2006) που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, παρουσιάζεται μια διερευνητική μελέτη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως προς τις προκλήσεις που τίθενται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στους εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκαν 14 περιγραφές, περιπτώσεις των μαθητών με τη μορφή σύντομων ιστοριών. Οι μαθητές που απεικονίζονταν στις ιστορίες αυτές ήταν άτομα με ειδικές ανάγκες διαφορετικών περιπτώσεων όπως αναπηρίας, πολιτισμικής διαφοράς, δυσλειτουργικό οικογενειακό υπόβαθρο, συναισθηματική / ψυχιατρική κατάσταση, κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα κτλ. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τους μαθητές που απεικονίζονται στις ιστορίες σχετικά με το επίπεδο δυσκολίας που θα έχουν στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να προσδιορίσουν ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών θα έβρισκαν πιο απαιτητικά.

Εν, συνεχεία, η Haider (2008), διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών στο Πακιστάν, ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις και τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων της τάξης και των δασκάλων ειδικής αγωγής. Πενήντα εκπαιδευτικοί της τάξης (48 γυναίκες δύο άνδρες) και πενήντα δάσκαλοι ειδικής αγωγής (47 γυναίκες και τρεις άνδρες) από τέσσερα σχολεία της Λαχώρας συμμετείχαν στη μελέτη. Οι απόψεις τους ερευνήθηκαν από τρία ειδικά σχεδιασμένα ερωτηματολόγια που διερευνούν τη στάση και τις γνώσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συμφωνούν ότι ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και ελαχιστοποιεί την αρνητική στάση προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα ευρήματα δείχνουν, ότι η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων γενικής αγωγής και των δασκάλους ειδικής αγωγής είναι σημαντική και ότι θα πρέπει να υπάρχει σαφής κατευθυντήρια γραμμή σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές με εμπειρία στην εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν πιο θετική στάση ως προς την συμπερίληψη από ό, τι οι συνάδελφοί τους, χωρίς σχετική εμπειρία. Σε άλλη μιας έρευνα της ίδιας χρονιάς, οι Sharma και Chow (2008) θεωρούν πως οι θετικές στάσεις των βασικών παραγόντων, όπως των διευθυντών σχολείων, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, για την εφαρμογή μιας πολιτικής ενσωμάτωσης. Η μελέτη ερεύνησε τη στάση των διευθυντών δημοτικών σχολείων του Χονγκ Κονγκ ως προς την ενσωμάτωση, με σκοπό τον προσδιορισμό για το εάν οι διευθυντές των σχολείων είναι διατεθειμένοι να εφαρμόσουν τις πρακτικές ενσωμάτωσης εκπαίδευσης στα σχολεία τους. Χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του εργαλείου School Principals' Attitudes toward Inclusion scale (Bailey, 2004) για τη συλλογή των δεδομένων από τους συμμετέχοντες. Με βάση τις απαντήσεις των 130 διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι η στάση τους απέναντι στην ενσωμάτωση ήταν ελαφρώς αρνητική. Διευθυντές που είχαν λιγότερο διδακτική εμπειρία και οι οποίοι είχαν τη διαχείριση σχολείων με μικρότερες εγγραφές μαθητών βρέθηκαν να έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση. Η μεταβλητή "το να έχουν ένα μέλος της οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία" είχε σημαντική και θετική επίδραση στην στάση των διευθυντών» προς την ενσωμάτωση.

Την επόμενη χρονιά, οι Symeonidou και Phtiaka (2009) στην εργασία τους εξέτασαν μία σημαντική διάσταση της εκπαίδευσης: την ανάπτυξη μαθημάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς εν υπηρεσία. Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της Κύπρου, συζητήθηκε το

θέμα της δόμησης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ώστε να ταιριάζει με τις προηγούμενες γνώσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να σκέφτονται με βάση ένα ιατρικό και φιλανθρωπικό μοντέλο που ευνοεί την ειδική εκπαίδευση για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών.

Σχετικά πρόσφατα, οι Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic και Djigic (2011) στην έρευνά τους, μελέτησαν τη συσχέτιση μεταξύ τη στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N = 100, 50 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και 50 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σερβία) απέναντι στη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της προσωπικότητας των δασκάλων με ένα μοντέλο που περιλαμβάνει πέντε παράγοντες. Η προσωπικότητα εξετάστηκε με τη βοήθεια πέντε βασικών διαστάσεων: της νεύρωσης, της εξωστρέφειας, της ειλικρίνειας, της συνεργασίας και της ευσυνειδησίας. Άλλοι παράγοντες που εξετάστηκαν ήταν: το φύλο, η εργασιακή εμπειρία, η βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν και η ύπαρξη εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο, το NEO-PI-R ερωτηματολόγιο για την διάκριση των βασικών διαστάσεων της προσωπικότητας και το SIO ερωτηματολόγιο για την εξέταση της των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Και τα δύο ερωτηματολόγια ήταν τύπου Likert. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, επί του συνολικού αριθμού των εξεταζομένων, το 80% υποστηρίζει την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο παράγοντας ειλικρίνεια είχε μια θετική συσχέτιση με τις στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί με 1-10 ή 11-20 χρόνια εργασιακή εμπειρία έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 21-30 ή 31-39 χρόνια εργασιακής εμπειρίας. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη, μεταξύ ανδρών και γυναικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν και εκπαιδευτικών που δεν είχαν κάποιου είδους εκπαίδευση. Επίσης, αναφέρουμε και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μικρή αντίσταση απέναντι σε μαθητές με συναισθηματικές αναπτυξιακές δυσκολίες, σε μαθητές που κινούνται με δυσκολία, που έχουν κάποια χρόνια ασθένεια, κλπ., μεγαλύτερη αντίσταση έδειξαν απέναντι στους μαθητές που δεν έχουν επαφή με τους άλλους και που η συμπεριφορά τους δεν είναι κατανοητή, με προβλήματα όρασης και ακοής, ενώ τη μεγαλύτερη αντίσταση έδειξαν προς τα παιδιά με νοητική αναπηρία. Την ίδια χρονιά η έρευνα της Cassidy (2011), που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες,

υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας των παιδιών επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να φιλοξενήσουν ορισμένους μαθητές και το επίπεδο πεποίθησης τους ότι θα διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη τους. Χρησιμοποιώντας την μέθοδο της χιονοστιβάδας, 25 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης ρωτήθηκαν σχετικά με την προθυμία τους να συμπεριλάβουν ένα παιδί με αυτισμό και ένα μαθητή με συναισθηματικές συμπεριφορικές διαταραχές (EBD) στην τάξη τους για να ερευνήσουν εάν υπάρχει σημαντική διαφορά στη στάση τους ως προς τις αναπηρίες. Το εργαλείο που χρησιμοποίησαν ήταν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου Likert. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρουσία των τυπικών χαρακτηριστικών των δύο αναπηριών επηρεάζουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να τους συμπεριλάβουν στις τάξεις τους. Η σημαντική διαφορά στις μέσες βαθμολογίες δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο την ύπαρξη ενός μαθητή με αυτισμό στην τάξη, από ένα μαθητή που έχει EBD. Μια άλλη έρευνα της ίδιας χρονιάς εξέτασε τη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων και της στάσης τους απέναντι στην συμπεριληπτική τάξη στην πρωτοβάθμια και προσχολική εκπαίδευση (Emam και Mohamed, 2011). Διερευνήθηκε κατά πόσον η εμπειρία είχε επίδραση στη στάση και την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities (ORI) and Teacher Self-Efficacy Scale (TES) χορηγήθηκαν σε 95 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε 71 νηπιαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία είχαν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία, ενώ η εκπαιδευτική εμπειρία δεν είχε καμία επίδραση στην αίσθηση των δασκάλων όσο αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των στάσεων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όμως οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων παρουσίασαν μεγαλύτερη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας από ότι οι νηπιαγωγοί σχετικά με τη διαχείριση και τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το 2012, οι Ahmmed, Sharma και Deppeler διεξήγαγαν μια έρευνα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Μπαγκλαντές με στόχο να εξετάσουν τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη στάση των δασκάλων στην συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία. Τα δεδομένα για τη μελέτη συλλέχθηκαν από 738 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε 293 δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν

ότι η σχολική υποστήριξη για συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας και μια σειρά από δημογραφικές μεταβλητές, όπως η προηγούμενη επιτυχία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες και η επαφή με έναν μαθητή με αναπηρία συσχετίζονταν με μια πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το όργανο μέτρησης στάσεων που χρησιμοποιήθηκε ήταν μια τροποποιημένη έκδοση του The School Principals' Attitudes toward Inclusion (SPATI) (Bailey, 2004). Εν συνεχεία, η έρευνα των Kurniawatia, Minnaerta, Mangunsong και Ahmed (2012), είχε σκοπό να εξετάσει τις στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (208 στον αριθμό) για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, στην Τζακάρτα της Ινδονησίας. Οι ερωτηθέντες συμπλήρωσαν μια κλίμακα στάσεων, η οποία περιελάμβανε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνιστώσες των στάσεων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της συμπερίληψης και η στάση τους φαίνεται να σχετίζεται με την εμπειρία στην διδασκαλία και την κατάρτιση στην ειδική αγωγή. Παράλληλα, οι Segall και Campbell (2012) αξιολογούν τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις τρέχουσες πρακτικές των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σχετικά με τις Διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). 196 εκπαιδευτικοί και σχολικοί ψυχολόγοι συμμετείχαν στην έρευνα από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στη Γεωργία. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν ήταν το The Autism Inclusion Questionnaire που κατασκεύασαν οι ίδιοι. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και οι σχολικοί ψυχολόγοι κατέχουν υψηλότερα επίπεδα εμπειρίας, κατάρτισης και γνώσης σε σχέση με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους διευθυντές. Οι στάσεις απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση για τους μαθητές με ΔΑΦ ήταν θετικές, σε γενικές γραμμές, αν και οι στάσεις δεν ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ευαισθητοποίησης ή της χρήσης των εμπειρικά υποστηριζόμενων παρεμβάσεων. Μια άλλη μελέτη της ίδιας χρονιάς της Unianu (2012), σχεδιάστηκε για να προσδιορίσει τα κύρια εμπόδια στην εφαρμογή των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε γενικά σχολεία και να αναλύσει τις διάφορες απόψεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συνολικά εκατόν είκοσι έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τέσσερις πόλεις της Ρουμανίας συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε 8 κατηγορίες ερωτήσεων σχετικά με τη γνώση της ειδικής ορολογίας, πρακτικής στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και των προκαταλήψεων προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η μελέτη αποκάλυψε σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών όσον αφορά τη γνώση των βασικών εννοιών της συμπερίληψης. Υπάρχουν επίσης σημαντικές συγχύσεις όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση.

Το επόμενο έτος ο Dukmak (2013), ερευνήσε τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη. 800 δάσκαλοι συμμετείχαν από τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Οι στάσεις των δασκάλων μελετήθηκαν σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τα έτη εμπειρίας στη διδασκαλία. Επίσης, ερευνήθηκε η επιρροή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την τοποθέτηση των μαθητών με διάφορες αναπηρίες στην εκπαίδευση σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά οι άνδρες εκπαιδευτικοί έδειξαν πιο θετική στάση από τις γυναίκες. Η ηλικία με τις στάσεις των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται. Τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη και βρέθηκε ότι όταν τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών αυξάνονται, η στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη γίνεται λιγότερο θετική. Επιπλέον, οι στάσεις των δασκάλων γίνονται οι ελάχιστες θετικές, όταν οι δάσκαλοι θεωρούν την εκπαιδευτική τοποθέτηση των μαθητών με νοητική αναπηρία, συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς, να είναι έξω από το κανονικό σχολείο και οι στάσεις τους γίνονται λιγότερο θετικές, όταν οι δάσκαλοι θεωρούν την εκπαιδευτική τοποθέτηση των μαθητών με προβλήματα όρασης να είναι έξω το κανονικό σχολείο. Το ίδιο έτος η μελέτη του Woodcock (2013), στοχεύει να προσδιορίσει τη στάση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στην διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών. Η έρευνα του πραγματοποιήθηκε στην Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας σε δείγμα 652 εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Το εργαλείο που χρησιμοποίησαν ήταν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου Likert που αναπτύχθηκε από το National Research Centre for the Gifted and Talented (NRCGT). Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των στάσεων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών (οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είχαν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας), και στην επίδραση της κατάρτισης. Δεν υπήρχαν διαφορές στη στάση ως προς το φύλο και με την προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εν των μεταξύ, οι Hosseinkhanzadeh, Yeganeh και Taher (2013), υποστηρίζουν, πως ένα από τα κύρια εμπόδια για την εφαρμογή της συμπερίληψης «προοικισμένων» μαθητών στα σχολεία είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά. Ο σκοπός της μελέτης τους ήταν η διερεύνηση των στάσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ένταξη των «προοικισμένων» μαθητών. Ο πληθυσμός της έρευνας συμπεριέλαβε γονείς και δασκάλους «προοικισμένων» μαθητών από το σχολείο Babol junior high school στο Ιράν (64

εκπαιδευτικοί και 96 γονείς επιλέχθηκαν ως δείγμα). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Attitudes assessment of parents and teachers of gifted student's inventory που περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και μια περιγραφική ερώτηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση για την συμπερίληψη των «προικισμένων» μαθητών. Επιπροσθέτως, η Boyle και οι συνεργάτες της (2013), ερεύνησαν τη στάση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ως προς τη συμπερίληψη. Συμμετείχαν 391 εκπαιδευτικοί και διευθυντές από 19 γενικά και 6 ειδικά σχολεία σε μία περιοχή της Σκωτίας. Υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να είναι πιο θετικές απέναντι στη συμπερίληψη από ότι οι άνδρες. Οι διευθυντές των σχολείων ήταν πιο θετικοί στην συμπερίληψη και έπονται οι υποδιευθυντές. Και οι δύο ομάδες ήταν πολύ πιο θετικοί στη συμπερίληψη από τους καθηγητές. Δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ πρακτικών και μη πρακτικών μαθημάτων, αλλά υπήρχαν διαφορές μεταξύ των επιστημών, με τον τομέα της ειδικής αγωγής να είναι πιο θετικός στη συμπερίληψη. Μετά από ένα χρόνο διδασκαλίας, υπήρξε μια σημαντική αρνητική μεταβολή στη στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Ωστόσο, η διάρκεια της υπηρεσίας στην εκπαίδευση δεν υπήρξε ένας σημαντικός παράγοντας ως προς την στάση. Ενώ το 68% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν είχαν τα προσόντα στην ειδική αγωγή, η συμμετοχή σε σεμινάριο ειδικής αγωγής είχε σημαντικά θετική επίδραση στην στάση απέναντι στην συμπερίληψη.

Στη συνέχεια, οι Hofman και Kilimo (2014), ερεύνησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας τους ως προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Τανζανία. Η μελέτη περιελάμβανε δείγμα 100 εκπαιδευτικών από 10 σχολεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο Dares Salaam. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με (α) βασικές πληροφορίες του εκπαιδευτικού και του σχολείου, χαρακτηριστικά σχετικά με το είδος της αναπηρίας των μαθητών που περιλαμβάνονται στην τάξη του εκπαιδευτικού, (β) στάσεις των εκπαιδευτικών και αυτο-αποτελεσματικότητα όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε συμπεριληπτική εκπαίδευση (κλίμακες Likert) και (γ) δηλώσεις για να μετρηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, το μέγεθος της τάξης, ο τύπος της αναπηρίας και η κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή δεν

σχετίζονται σημαντικά με τη στάση των δασκάλων και την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συνεκπαίδευση. Επιπλέον, άλλα αποτελέσματα που έδειξε η έρευνα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ειδικά όσον αφορά τη διαχείριση μαθητών με διάφορες αναπηρίες, έλλειψη υλικού διδασκαλίας και μάθησης, έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και φτωχά περιβάλλοντα εργασίας. Η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι (α) η εργασιακή εμπειρία σε συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σημαντική θετική συσχέτιση με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση και (β) οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μια άλλη παρόμοια, μελέτη της ίδιας χρονολογίας, αυτή των Tsakiridou και Polyzoroulou (2014) εξέτασε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα δημόσια σχολεία και το πώς αυτές οι συμπεριφορές επηρεάζονται από την αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το δείγμα αποτελούνταν από 416 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Το εργαλείο που χρησιμοποίησαν για την μέτρηση των στάσεων ήταν το “Attitudes toward Inclusive Education Scale” που αποτελείται από 16 ερωτήσεις τύπου Likert. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες, ανησυχούν λιγότερο για τους μαθητές με συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες και αντιλαμβάνονται τους μαθητές με αναπηρίες ως λιγότερο αντιμετωπίσιμους στη γενική σχολική εκπαίδευση. Οι γυναίκες ήταν πιο υποστηρικτικές προς την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ό, τι οι άνδρες. Οι εκπαιδευτικοί των παιδαγωγική επιστημών ήταν πιο θετικοί σε σχέση με την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προηγούμενη συμμετοχή σε ειδικά σεμινάρια εκπαίδευσης επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Η διδακτική εμπειρία επηρεάζει ως μεταβλητή τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Φαίνεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν μια πιο ευνοϊκή άποψη προς την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια αρνητική στάση σχετικά με την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό και εκείνοι που είναι ιδιαίτερα μορφωμένοι ενδιαφέρονται λιγότερο για την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι

διευθυντές φάνηκαν να υποστηρίζουν τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη, κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες. Τέλος, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί των κανονικών σχολείων δεν έχουν την γνώση και την κατάρτιση για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ότι στηρίζονται στην εμπειρία και την αγάπη τους για αυτούς τους μαθητές. Επιπρόσθετα, οι Hettiarachchi και Das (2014) στην έρευνα τους διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον όρο «συμπερίληψη» και τη δυνατότητα εφαρμογής της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Σρι Λάνκα. Συνολικά 75 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δύο μέρη (το πρώτο μέρος ήταν τα δημογραφικά στοιχεία ενώ το δεύτερο ήταν μια τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου Inclusion Competencies of Indian Teachers (ICIT)). Επιπλέον, διενεργήθηκαν οκτώ ημι-δομημένες συνεντεύξεις με καθηγητές. Τα δεδομένα της συνέντευξης αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την Ανάλυση πλαισίου (Framework Analysis) και τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έδειξαν υψηλότερη αντιληπτική ικανότητα στην εργασία τους με μαθητές με ειδικές ανάγκες σε σύγκριση με τους καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης.

Η πρόσφατη έρευνα του Dias (2015) επιχειρεί να εξετάσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις πρακτικές της, χρησιμοποιώντας μια ποσοτική έρευνα με ένα δείγμα των 150 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην Πορτογαλία. Τα αποτελέσματα επαληθευθούν ορισμένες ασυνέπειες μεταξύ των πεποιθήσεών τους σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης και τις δυσκολίες στην εφαρμογή των Ατομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ή στην συνεργασία με άλλους ειδικούς. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν ένα κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο της Prata (2009) με 30 ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη και 14 ερωτήσεις σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Τα αποτελέσματα φαίνεται να δείχνουν μια θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη, η αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της συμπερίληψης για όλους τους μαθητές και η αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας μεταξύ της γενικής και ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αισθάνονται ότι έχουν την απαραίτητη ειδίκευση για να συμπεριλάβουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη, δεδομένου των διαφορετικών πρακτικών σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης. Δεύτερον, η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής

εμπειρίας των εκπαιδευτικών, της εμπειρίας σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα και των πεποιθήσεων τους, είναι ένας δείκτης των πραγματικών ορίων της συμπερίληψης. Εν τω μεταξύ, η έρευνα του Cohen (2015), εξέτασε τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικού σχολείου και τη στάση τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες ήταν 15 διευθυντές και 81 εκπαιδευτικοί τάξης στα αντίστοιχα δημοτικά σχολεία στο Ισραήλ. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν γυναίκες, οι πιο πολύ με περιορισμένη εκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση και κάποιοι είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. 4 εργαλεία - ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα: ένα Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), ένα demographic background questionnaire, ένα attitudes toward inclusion questionnaire και ένα competencies scale. Σημαντικές σχέσεις βρέθηκαν μεταξύ των ετών διδασκαλίας στην ειδική εκπαίδευσης και των στυλ ηγεσίας. Διαπιστώθηκε η ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπερίληψη, καθώς και πολλές ανησυχίες. Και οι διευθυντές και οι δάσκαλοι ένιωθαν ότι είχαν μεγάλες ικανότητες συμπερίληψης. Παράλληλα, η Vaz και οι συνεργάτες της (2015), προσπάθησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε όλα τα κανονικά σχολεία. Εβδομήντα τέσσερις εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε μια συγχρονική (cross-sectional) έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Δυτική Αυστραλία. Οι στάσεις και η αποτελεσματικότητα απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μετρήθηκαν με τα εργαλεία Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale και Bandura's Teacher Efficacy scale. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τέσσερα χαρακτηριστικά των δασκάλων, η ηλικία, το φύλο, η αυτό-αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η κατάρτιση, εξηγούσαν όλα μαζί το 42% της διακύμανσης της στάσης των δασκάλων απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία. Τέλος, η Tiwari και οι συνεργάτες της (2015), εξέτασαν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στο Δελχί, Ινδία, σχετικά με την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (SWDs) στις κανονικές τάξεις της εκπαίδευσης. Σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποίησαν την ερμηνευτική φαινομενολογία ως μεθοδολογία, δηλαδή διεξήχθησαν 15 ημί δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία. Κάθε συνέντευξη, διάρκειας 30-45 λεπτών, καταγράφηκε και μεταγράφηκε. Τα ακόλουθα συμπεράσματα προέκυψαν: (1) οι κοινωνικοπολιτισμικές ιδεολογίες σχετικά με την αναπηρία έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες, και (2) τα συστηματικά θεσμικά εμπόδια (ελλιπή χρηματοδότηση, πόροι, μεγάλος

αριθμός παιδιών στην τάξη κ.α.) έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να αποδεχθούν την συμπερίληψη μόνο «θεωρητικά».

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη χρησιμοποιώντας την κλίμακα Static

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται πάλι με χρονολογική σειρά κάποιες από τις έρευνες που έχουν βρεθεί, κατά την πραγματοποίηση της βιβλιογραφικής αναζήτησης για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη χρησιμοποιώντας την κλίμακα Scale of Teachers Attitude Towards Inclusive Classroom (STATIC) που έχει αναπτυχθεί και τυποποιηθεί από τον Cochran (1997), δηλαδή αυτή που χρησιμοποιείται και στη συγκεκριμένη εργασία.

Στην διδακτορική της διατριβή η Smith (2008), διερευνά τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους προς την συμπερίληψη, 123 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όλων των βαθμίδων, που συμμετέχουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης σε 10 σχολικές περιοχές σε όλη τη Βόρεια Καρολίνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων και του STATIC (β) ο αριθμός των ωρών της επαγγελματικής εξέλιξης σε συμπεριληπτικές πρακτικές ήταν σημαντικός παράγοντας πρόγνωσης για το συνολικό δείκτη STATIC αλλά και για τις τέσσερις υποκλίμακες του και (γ) τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε συνεκπαίδευση τάξεων ήταν σημαντικός προγνωστικός δείκτης της διαχείρισης της τάξης. Την ίδια χρονιά, οι ερευνητικοί στόχοι της Chopra, 2008 ήταν να μελετήσει τη διαφορά της στάσης μεταξύ, ανδρών και γυναικών, αγροτικών και αστικών νηπιαγωγών, νηπιαγωγών με περισσότερα από 10 χρόνια και λιγότερο από 10 χρόνια εμπειρίας, εκπαιδευμένων και μη εκπαιδευμένων νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή, απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν: ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη από ότι οι γυναίκες, οι «αστικοί» νηπιαγωγοί είναι πιο θετικοί από ότι οι «αγροτικοί» νηπιαγωγοί, η εμπειρία δεν επηρεάζει τη στάση των νηπιαγωγών και τέλος ότι οι εκπαιδευμένοι νηπιαγωγοί στην ειδική αγωγή είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη.

Ο σκοπός της έρευνας του Alahbabi (2009), ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες που διαφοροποιούν την στάση των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Οι στάσεις εννιάκοσίων καθηγητές συγκρίθηκαν με βάση δύο κριτήρια: τον τύπο των εκπαιδευτικών (ειδική ή γενική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών) και την

βαθμίδα εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, μέση και γυμνάσιο). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες στις ΗΠΑ ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να είναι πιο ανθεκτικοί απέναντι στην συμπερίληψη από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης έχουν σημαντικά μεγαλύτερη θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη από ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και ότι οι νηπιαγωγοί ήταν οι πιο πρόθυμοι να φιλοξενήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στόχος της διδακτορική εργασίας της Πατσίδου (2010), ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και προς τη συνεκπαίδευσή τους με τους μαθητές χωρίς αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, στην Ελλάδα. Αναφέρεται επίσης, ότι τον όρο inclusion τον μεταφράζει και τον χρησιμοποιεί ως συνεκπαίδευση αντί για συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα της έρευνας της, μετά από την συμπλήρωση 371 ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και ποσοστό ανταπόκρισης: 78,9% έδειξαν ότι: α) οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. β) η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με τα έτη της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας, γ) ο συνολικός δείκτης της στάσης προς τη συνεκπαίδευση για τα άτομα που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής (34,68) είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο δείκτη στάσης συνεκπαίδευσης για τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής μακράς διάρκειας (όπως γράφει και η ίδια είναι το αποτέλεσμα αυτό είναι «Αντίθετο από ό,τι αναμενόταν») και τέλος δ) η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιεί τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση.

Μια άλλη μελέτη, αυτή των Anwer και Sulman (2012), διερεύνησε τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην περιοχή GILGIT-BALTISTAN του Πακιστάν. Η κλίμακα STATIC διανεμήθηκε σε ένα σύνολο 110 εκπαιδευτικών ενός δημόσιο και ενός ιδιωτικού σχολείου. Επιστράφηκαν 81 ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι στα δημόσια σχολεία τείνουν να έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ετών εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της συνολικής τους αντίληψης, προς τη συμπερίληψη, την επάρκεια της κατάρτισης και την αντιλαμβανόμενη διοικητική υποστήριξη.

Στην διδακτορική διατριβή του ο Walker (2012), διερεύνησε την στάση απέναντι στη συμπερίληψη 92 νηπιαγωγών από μια περιοχή του Σικάγο. Έπειτα, 6 εκπαιδευτικοί από αυτούς επιλέχθηκαν τυχαία για συνέντευξη. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι δύο παράγοντες συσχετίζονται ισχυρά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες: η επαγγελματική ανάπτυξη και η διευθυντική υποστήριξη. Μέτριες συσχετίσεις αναφέρονται ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών και τον αριθμό των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί και επικεντρώνονται στην συμπερίληψη, καθώς και με τον αριθμό των ετών που ασχολούνται με μαθητές με αναπηρία. Η πιο αδύναμη συσχέτιση που προσδιορίζεται από τα δεδομένα, ήταν ανάμεσα στις στάσεις των νηπιαγωγών και τον αριθμό των ετών εμπειρίας στη διδασκαλία.

Επιπρόσθετα, η Furfurică (2013) στο διδακτορικό της πραγματοποίησε μια έρευνα και την χώρισε σε 3 μικρότερες υποέρευνες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 232 νηπιαγωγών και 189 φοιτητών (ψυχολογίας, δασκάλων και νηπιαγωγών) από μια περιοχή της Ρουμανία. Στο δείγμα της κάποιος απάντησαν το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά στην σελίδα www.isondaje.ro και κάποιος σε γραπτή μορφή. Το αποτέλεσμα ανάμεσα στους 421 νηπιαγωγούς και φοιτητές, έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί είχαν πιο ευνοϊκή στάση στη συμπερίληψη από ότι οι φοιτητές. Το δείγμα των 232 νηπιαγωγών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στην συμπερίληψη, η άμεση ψυχοπαιδαγωγική εμπειρία επηρεάζει σημαντικά τη στάση των δασκάλων απέναντι στην συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι παρακολούθησαν μαθήματα κατάρτισης στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν σημαντικά πιο ευνοϊκή στάση όσον αφορά την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες και τέλος η διδακτική εμπειρία σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης αποδείχτηκε ότι δεν επηρεάζει σημαντικά τη στάση των δασκάλων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες. Το δείγμα των 232 νηπιαγωγών συμπεριλάμβανε 35 διευθυντές, και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές νηπιαγωγείων που έχουν πάνω από 21 χρόνια διδακτικής εμπειρία στη γενική εκπαίδευση δείχνουν σημαντικά πιο ευνοϊκή στάση στη συμπερίληψη, σε σχέση με τους διευθυντές με λιγότερο από 21 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη στάση απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες μεταξύ των διευθυντών που έχουν εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν εμπειρία σε εργασία με παιδιά με ειδικές ανάγκες και τέλος δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διευθυντών που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα κατάρτισης σε σχέση με εκείνους που δεν

έχουν παρακολουθήσει μαθήματα κατάρτισης στον τομέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Εν συνεχεία, σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νότια Καρολίνα για τη διδακτορική διατριβή της Wogamon (2013), συμμετείχαν 245 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης που δίδασκαν σε μαθητές με αναπηρίες. 45.4% ήταν το ποσοστό απόκρισης στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν: ότι όσο αυξάνονται οι ώρες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως προς την ειδική αγωγή τόσο ο βαθμός του συνολικού δείκτη STATIC αυξάνεται και ότι όσο αυξάνονται οι ώρες υποστήριξης από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές τόσο αυξάνεται ο βαθμός του συνολικού δείκτη STATIC (επισημαίνεται ότι η συσχέτιση και στα δύο αποτελέσματα ήταν ασθενής).

Κεφάλαιο Δεύτερο

Διαδικτυακή Έρευνα

Μια έρευνα είναι ένα σύστημα συλλογής πληροφοριών. Στις περισσότερες έρευνες η διεξαγωγή της έρευνας γίνεται, με ερωτηματολόγιο. Για να διεξαχθεί μια έρευνα αποτελεσματικότερα, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι το ερωτηματολόγιο είναι ένα στοιχείο της διαδικασίας της έρευνας και μια έρευνα αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και τελειώνει με την ανάλυση των δεδομένων και την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων (Dillman, 2000).

Τα βασικά βήματα στη διαδικασία μια έρευνας είναι τα ίδια για όλους τους τύπους ερευνών και περιγράφονται παρακάτω (Valerie και Lois, 2007).

- Πρώτον ορίζουμε τους στόχους, δηλαδή προσδιορίζουμε τι θέλουμε να ξέρουμε και γιατί, σκεφτόμαστε ποιος θα εξετάσει τα αποτελέσματα και εξετάζουμε την επιρροή εξωτερικών πηγών χρηματοδότησης.
- Δεύτερον ορίζουμε τον πληθυσμό και επιλέγουμε ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο (sampling frame),
- Τρίτον σχεδιάζουμε μιας στρατηγική συλλογής των δεδομένων,
- Τέταρτον, αναπτύσσουμε ένα ερωτηματολόγιο, γράφουμε τις ερωτήσεις και διεξάγουμε ένα προκαταρκτικό τεστ του ερωτηματολογίου.
- Πέμπτον, συλλέγουμε τα δεδομένα, δηλαδή παρακολουθούμε τις απαντήσεις και χρησιμοποιούμε διάφορα είδη τεχνικών που θα βοηθήσουν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
- Έκτον, διαχειριζόμαστε τα δεδομένα, πιο αναλυτικά, δημιουργούμε ένα βιβλίο κωδικών (αν χρειάζεται), εισάγουμε ή εξάγουμε τα δεδομένα, καθαρίζουμε τα δεδομένα (θόρυβος) και μετασχηματίζουμε τα δεδομένα.
- Έβδομον, αναλύουμε τα δεδομένα
- και τέλος δημοσιεύουμε τα αποτελέσματα, για παράδειγμα, συγγράφουμε μια έκθεση ή διεξάγουμε μια προφορική παρουσίαση.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι ερευνών περιλαμβάνουν την τηλεφωνική συνέντευξη, την αποστολή ερωτηματολογίων μέσω του ταχυδρομείου, και την πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη. Σε αυτές τις μεθόδους προστίθεται και ένας πλήθος νέων τεχνικών που δημιουργήθηκαν με την ανάπτυξη του Διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, αυτές είναι το

ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και οι έρευνες που βασίζονται στον ιστό (web) ή αλλιώς οι διαδικτυακές έρευνες. Στις έρευνες ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνεται είτε στο σώμα του μηνύματος του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε προσαρτάται ως σύνδεσμος (attachment). Στις έρευνες μέσω του ιστού, το ερωτηματολόγιο βρίσκεται σε μία ιστοσελίδα. Ο ερωτώμενος επισκέπτεται την ιστοσελίδα, είτε με κλικ σε έναν σύνδεσμο υπερκειμένου που περιέχεται σε ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε με τη δακτυλογράφηση της διεύθυνσης της ιστοσελίδας σε ένα παράθυρο φυλλομετρητή και έπειτα συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Όπως και με οποιοδήποτε νέο εργαλείο, οι έρευνες μέσω του Διαδικτύου παρέχουν έναν πλούτο ευκαιριών και προκλήσεων στους ερευνητές.

Οι έρευνες μέσω του διαδικτύου, θα λειτουργούν ως εναλλακτική λύση και ίσως θα συμπληρώσουν, τις υπάρχουσες τεχνικές (Valerie και Lois, 2007). Έτσι λοιπόν, αμφισβητείται το γεγονός ότι οι βασισμένες στο διαδίκτυο έρευνες, θα αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Πότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια διαδικτυακή έρευνα;

Οι έρευνες μέσω διαδικτύου δεν είναι κατάλληλες για κάθε έρευνα. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές πληροφορίες για το πότε συμφέρει να πραγματοποιηθεί μια έρευνα μέσω του διαδικτύου (Valerie και Lois, 2007 ο. α. στο: Βεγουδάκης, 2011):

1. Το δείγμα της έρευνας.

Εάν το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά μεγάλο και κατανεμημένο σε ένα ευρέως γεωγραφικό φάσμα, η διεξαγωγή μιας διαδικτυακής έρευνας είναι μια καλή επιλογή. Οι διαδικτυακές έρευνες χαρακτηρίζονται από υψηλές αρχικές δαπάνες σε σχέση με άλλες μεθόδους αλλά γίνονται οικονομικά αποδοτικές καθώς αυξάνεται ο αριθμός των ολοκληρωμένων ερωτηματολογίων. Είναι επομένως ανεπαρκές να πραγματοποιηθεί μια διαδικτυακή έρευνα όταν μόνο απαιτούνται λίγοι συμμετέχοντες. Εάν οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι τηλεφωνικές ή πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις, αν και ακριβότερος επιλογές, όμως μπορεί να μας οδηγήσουν σε ένα υψηλότερο ποσοστό απάντησης.

2. Οι χρονικοί περιορισμοί στην έρευνα.

Οι διαδικτυακές έρευνες έχουν την δυνατότητα της γρήγορης επιστροφής των αποτελεσμάτων. Η επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι στιγμιαία, ενώ

ένα γράμμα μέσω του ταχυδρομείου πρέπει να παραδοθεί όπως είναι φυσικό, απαιτώντας περισσότερο χρόνο.

3. Η ευαισθησία των πληροφοριών.

Οι συμμετέχοντες που καλούνται να αποκριθούν σε ένα ερωτηματολόγιο αποστέλλοντας την απάντησή τους με ένα ηλεκτρονικό ταχυδρομείο θα χάσουν την ανωνυμία τους. Εάν, ωστόσο, οι συμμετέχοντες κατευθύνονται σε μια ιστοσελίδα για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, η ανωνυμία τους μπορεί να διατηρηθεί. Στην διαδικτυακή έρευνα, λόγω του ότι δεν υπάρχει κάποιος ερευνητής στο τηλέφωνο ή κάποιο προσωπικό που ερωτά, οι συμμετέχοντες τείνουν να αισθάνονται ασφαλέστεροι παρέχοντας αξιόπιστες απαντήσεις σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον.

4. Το κοινό – στόχος.

Οι έρευνες Διαδικτύου απαιτούν οι συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι φυσικοί, ψυχολογικοί, ή οικονομικοί περιορισμοί στην τεχνολογία υπολογιστών, μπορούν να απαγορεύσουν τη χρήση των διαδικτυακών ερευνών σε ορισμένους πληθυσμούς.

5. Ύπαρξη ενός δειγματοληπτικού πλαισίου.

Οι απαντήσεις στις διαδικτυακές έρευνες είναι περισσότερες όταν έρχονται αρχικά σε επαφή οι συμμετέχοντες με ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Εάν δεν υπάρχει ένας κατάλογος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με πιθανούς συμμετέχοντες, μπορεί να δημιουργηθεί ή να αγοραστεί. Μια άλλη λύση είναι να διαφημιστεί η έρευνα, ίσως σε ιστοσελίδες και να κατευθύνονται οι πιθανοί συμμετέχοντες σε μια ιστοσελίδα που περιέχει το ερωτηματολόγιο.

6. «Βολικό» Δείγμα (convenience sample), ή Στατιστικό Δείγμα (Probability Sample).

Για να εξάγουμε συμπεράσματα για τους πληθυσμούς βασιζόμενοι σε τυχαία δείγματα, είναι απαραίτητο να επιλέξουμε ένα τυχαίο δείγμα των συμμετεχόντων. Επειδή δεν υπάρχει κανένας κατάλογος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κανένα «Διαδίκτυο» ισοδύναμο με την τηλεφωνική έρευνα όπου μπορούν να σχηματιστούν τηλεφωνικά τυχαίοι τηλεφωνικοί αριθμοί, οι ερευνητές που απαιτούν τα δεδομένα τους να συλλέγονται από τυχαία δείγματα, είναι καλύτερο να εξετάσουν άλλους τύπους ερευνών.

7. Χρήση πολυμέσων ή άλλων αλληλεπιδραστικών χαρακτηριστικών.

Αντίθετα από τα γραπτά ερωτηματολόγια, οι διαδικτυακές έρευνες μπορούν να περιλαμβάνουν ήχο ή βίντεο. Οι διαδικτυακές έρευνες είναι αναμφισβήτητα αποτελεσματικότερες για την διεξαγωγή απρόοπτων ερωτήσεων που στηρίζονται σε

προηγούμενες ερωτήσεις. Επιπλέον, η αυτοματοποίηση της εισόδου των δεδομένων δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μην απαντούν λανθασμένα σε ερωτήσεις.

8. Κόστος δημιουργίας μιας διαδικτυακής έρευνας.

Εάν ο ερευνητής δεν έχει τις τεχνολογικές γνώσεις ή τις δεξιότητες για να δημιουργήσει μια διαδικτυακή έρευνα, τότε πρέπει να προσληφθεί ένας σύμβουλος ή να υιοθετηθεί μια άλλη μέθοδος. Υπάρχουν προς το παρόν εμπορικές υπηρεσίες που βοηθούν τους ερευνητές στη δημιουργία, στη διανομή και στην ανάλυση των διαδικτυακών ερευνών. Όμως συνήθως έχουν υψηλό κόστος.

Δυνατότητες και περιορισμοί των διαδικτυακών ερευνών

Δυνατότητες που σχετίζονται με τις διαδικτυακές έρευνες

Οι δυνατότητες που παρέχουν οι διαδικτυακές έρευνες σύμφωνα με τον Roberts (2007) περιγράφονται σύντομα παρακάτω. Στις διαδικτυακές έρευνες, ως προς τη δειγματοληψία, έχουμε πρόσβαση σε παγκόσμιους πληθυσμούς, σε εξειδικευμένους και «κρυμμένους» πληθυσμούς και υπάρχει η δυνατότητα για αυξημένη στατιστική ισχύ. Επιπλέον, η χρήση των διαδικτυακών ερευνών μας δίνει τη δυνατότητα να αποταμιεύσουμε χρόνο, πόρους και να μειώσουμε το κόστος και τις δαπάνες της έρευνας. Επιπρόσθετα, μας παρέχουν μοναδικές δυνατότητες, όπως η προσθήκη πολυμεσικών γραφικών και ήχου και αυτοματοποιημένη εισαγωγή δεδομένων για μείωση των λαθών κατά τη συμπλήρωση των δεδομένων. Τέλος, δίνουν περισσότερη ευκολία στον ερευνητή λόγω της αυξημένης εθελοντικής φύσης των συμμετεχόντων στην έρευνα και της άμεσης ανατροφοδότησης που παρέχουν.

Περιορισμοί που σχετίζονται με τις διαδικτυακές έρευνες

Οι περιορισμοί που συναντώνται στις διαδικτυακές έρευνες, σύμφωνα με την με τον Roberts (2007), περιγράφονται σύντομα παρακάτω. Πιθανώς τα αποτελέσματα να μην είναι γενικεύσιμα στον πληθυσμό λόγω λαθών κάλυψης (Coverage error) και σφάλματος του δείγματος (Sample biases). Μπορεί να υπάρχουν φτωχά ποσοστά απαντήσεων λόγω της ηλεκτρονικής φύσης της έρευνας και έλλειψη ελέγχου όσο αναφορά τη σωστή ρύθμιση της έρευνας. Επίσης, η χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτεί νέες γνώσεις ως προς το software και το hardware των υπολογιστών και από τους ερευνητές αλλά και από τους συμμετέχοντες στη έρευνα. Ειδικότερα, οι ερευνητές πρέπει να έχουν ένα «σωστό» κώδικα δεοντολογικής συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο και να ενημερώνονται συνεχώς για τις νέες τεχνολογικές

εξειλίξεις και από την μεριά τους οι συμμετέχοντες στη έρευνα να μην είναι ηλεκτρονικά αναλφάβητοι, ο υπολογιστής τους να είναι συμβατός με το hardware και το software της έρευνας και να προσέχουν ώστε να μην αποσπάται η προσοχή τους από διάφορους ενοχλητικούς παράγοντες του διαδικτύου, όπως τα διαφημιστικά pop – ups. Τέλος, εάν χρησιμοποιείται κάποιος φορέας παροχής υπηρεσιών για την διεξαγωγή της έρευνας τότε πρέπει οι ερευνητές να δείξουν ιδιαίτερη προσοχή ως προς τους περιορισμούς που μπορεί να επιβάλλει, είτε αυτοί είναι χρόνου, είτε συνεργασίας και καλής θέλησης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο Τρίτο

Σκοπός και ειδικοί στόχοι

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια καταγραφής των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Τα βασικά βήματα που ακολουθήθηκαν στη διαδικασία της έρευνας είναι αυτά που περιγράφονται στο βιβλίο των Valerie και Lois (2007): Η χρήση της διαδικτυακής έρευνας με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ήταν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρείται να δοθεί απάντηση μέσα από αυτήν την εργασία αφορούν:

- α) την διερεύνηση της στάσης (θετική ή αρνητική) των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη
- β) τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες
- γ) την εξακρίβωση της σημαντικότητας της ύπαρξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο
- δ) τη χρήση των ευρημάτων από τους φορείς της εκπαιδευτικής έρευνας, τους διδάσκοντες στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών και τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Υλικά και μέθοδοι

Δείγμα

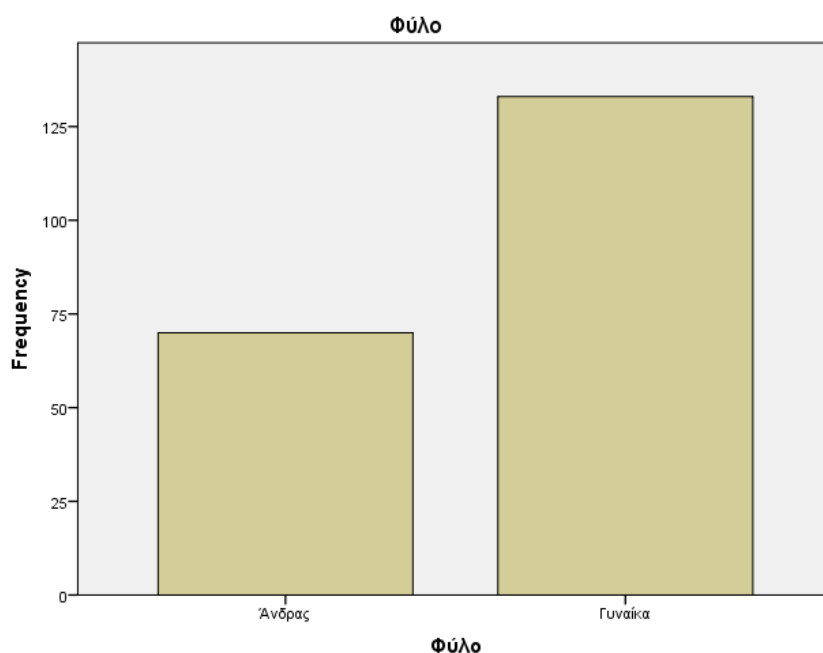
Ως δείγμα για τη συλλογή των δεδομένων, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγείο και δημοτικό) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) από

όλη την Ελληνική Επικράτεια. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη έρευνα, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015 – 2016, ανήλθε στους 203 και από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 70 εκπαιδευτικοί (34,5%) ήταν άνδρες και οι 133 εκπαιδευτικοί (65,5%) ήταν γυναίκες (βλ. Πίνακας 1). Στο διάγραμμα 1 παρουσιάζεται το διάγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής φύλο.

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Άνδρας	70	34,5
Γυναίκα	133	65,5
Σύνολο	203	100,0

Διάγραμμα 1



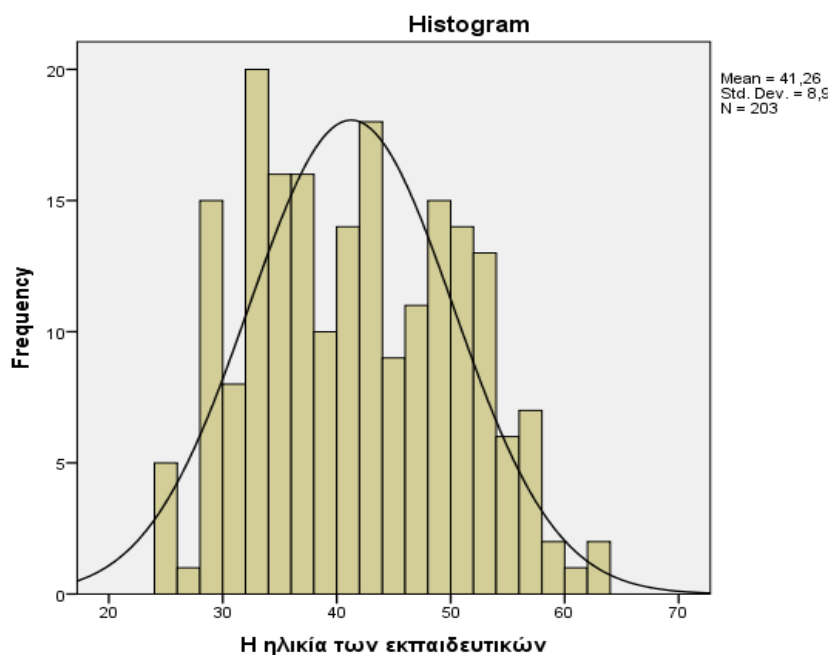
Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 41,26 χρονών, με τυπική απόκλιση 8,966. Η μεγαλύτερη ηλικία που παρατηρήθηκε ήταν 62 χρονών και η μικρότερη 25 χρονών. Δηλαδή, υπήρξε εύρος 37 χρόνων στο δείγμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (επικρατούσα τιμή) είχαν ηλικία 41 χρόνων. Οι μισοί (ή το 50% των εκπαιδευτικών) (διάμεσος) εκπαιδευτικοί είχαν ηλικία έως 41 (οι μισοί από 41 χρονών και πάνω). Το 25% των πιο νέων εκπαιδευτικών έχει ηλικία έως και 34 χρονών και το 75% των εκπαιδευτικών (κατά σειρά ηλικίας) έχει ηλικία το πολύ έως 49 (ή το 25% των πιο ηλικιωμένων

εκπαιδευτικών έχουν ηλικία μεγαλύτερη από 49) (βλ. Πίνακας 2). Το ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής ηλικία, παρουσιάζεται στο διάγραμμα 2.

Πίνακας 2: Η ηλικία των εκπαιδευτικών

N	203
Μέσος Όρος	41,26
Διάμεσος	41,00
Επικρατούσα τιμή	34
Τυπική Απόκλιση	8,966
Διακύμανση	80,382
Εύρος	37
Ελάχιστη τιμή	25
Μέγιστη τιμή	62
Εκατοστιαία	
σημεία	
25	34,00
50	41,00
75	49,00

Διάγραμμα 2



Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δημογραφικές

ερωτήσεις, την κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms) (Cochran 1997) για την μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και κάποιες άλλες επιπλέον ερωτήσεις που πιθανόν να αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Η πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ήταν το LimeSurvey¹. Το LimeSurvey είναι μία εφαρμογή ηλεκτρονικών ερευνών ανοικτού κώδικα. Αφού εγκαταστάθηκε επιτυχώς σύμφωνα με τις οδηγίες που περιγράφονται στην επίσημη ιστοσελίδα του λογισμικού, κατασκευάστηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζεται στα στιγμιότυπα των εικόνων του παραρτήματος II. Ο εξυπηρετητής που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν αυτός του πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και η διεύθυνση της ιστοσελίδας είναι η: <http://users.uowm.gr/nuredms00462/>. Αναφέρουμε ότι η παρούσα έρευνα δεν στοίχισε απολύτως τίποτα σε χρήματα, μόνο προσωπική εργασία.

Διαδικασία Συλλογής και επεξεργασίας των Δεδομένων

Στα μέσα του Σεπτεμβρίου, πριν ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Την πρώτη φορά το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 14 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι και το συμπλήρωσαν. Αφού πέρασε μια εβδομάδα, ζητήθηκε από τους ίδιους εκπαιδευτικούς που το συμπλήρωσαν, να το ξανασυμπληρώσουν. Όλη η διαδικασία εξηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς και ξεκίνησε φυσικά αφού πρώτα θέλησαν να συμμετάσχουν. Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν την πρώτη φορά συσχετίστηκαν χρησιμοποιώντας των συντελεστή Pearson, με αυτές των απαντήσεων της δεύτερης φορά. Στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ο δείκτης συσχέτισης ήταν πάνω από 0,60. Όσες ερωτήσεις (λίγες στον αριθμό) είχαν χαμηλή συσχέτιση τροποποιήθηκαν και ξαναγράφηκαν. Επίσης, κατά την διάρκεια της προκαταρκτικής έρευνας, συγκεντρώθηκαν τα παράπονα των εκπαιδευτικών ως προς τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και με βάση αυτά, οι ερωτήσεις που αφορούν το εισόδημα και τις πολιτικές πεποιθήσεις έγιναν προαιρετικές. Τέλος, ένα άλλο αίτημα των εκπαιδευτικών ήταν να μην φαίνεται το σχολείο τους στην έρευνα, που αυτό επίσης ικανοποιήθηκε, συμπληρώνοντας μόνο το νομό στον οποίο ανήκει το σχολείο.

¹ Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.limesurvey.org/>

Περίπου στις αρχές του σχολικού έτους (Οκτώβριο με Ιανουάριου του 2015), ξεκίνησε η διεξαγωγή της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε χρησιμοποιώντας το παρακάτω μήνυμα

Αγαπητοί συνάδερφοι,

Στην διεύθυνση <http://users.uowm.gr/nuredms00462/> βρίσκεται το ερωτηματολόγιο της πτυχιακής μου. Σας παρακαλώ θερμά να συμμετέχετε στην έρευνα που αποσκοπεί στη Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Η ανάπτυξη του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας που αφορά την μεταπτυχιακή μου διατριβή, στο μεταπτυχιακό Δίπλωση Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Σε περίπτωση που γνωρίζετε και άλλους συναδέρφους που θα ήθελαν να συμμετέχουν στη έρευνα, σας παρακαλώ προωθήστε τους το μήνυμα με την διεύθυνση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση,

Βεγυδάκης Κωνσταντίνος ΠΕ19

το οποίο στάλθηκε με τρεις τρόπους:

1. Χρησιμοποιώντας το Facebook για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς
2. Χρησιμοποιώντας το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
3. Και τέλος με επίσκεψη σε σχολεία και μοιράζοντάς το τυπωμένο σε χαρτάκια.

Όπως διαφαίνεται χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας για την συλλογή του δείγματος. Το παραπάνω μήνυμα στάλθηκε σε περίπου 500 συναδέρφους και από αυτό απάντησαν οι 203. Όπως, εύκολα μπορούμε να υπολογίσουμε ότι το ποσοστό απόκρισης στην έρευνα είναι κάτω του 41%. Όπως, αναφέρθηκε και προηγουμένως οι περιορισμοί που έχουν οι διαδικτυακές έρευνες εξηγούν το ποσοστό αυτό (Valerie και Lois, 2007; Roberts, 2007).

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες (ποσοστά %), δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι, διάμεσες τιμές), δείκτες διασποράς (τυπικές αποκλίσεις). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο του συνολικού δείκτη STATIC και για τους τέσσερις παράγοντες. Ο έλεγχος για το εάν υπάρχει διαφορά στη στάση

των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες πραγματοποιήθηκε είτε με τον έλεγχο μέσω των τιμών t-test είτε με τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Τέλος, οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοσης 21.

Κεφάλαιο Τέταρτο

Στατιστική Ανάλυση των δεδομένων

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 115 εκπαιδευτικοί ή το 56,7% είναι έγγαμοι, 79 εκπαιδευτικοί ή το 38,9% είναι άγαμοι και 9 εκπαιδευτικοί ή το 4,4% είναι διαζευγμένοι. Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζεται το Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3: Οικογενειακή Κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Άγαμος	79	38,9	38,9
Έγγαμος	115	56,7	95,6
Διαζευγμένος	9	4,4	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών

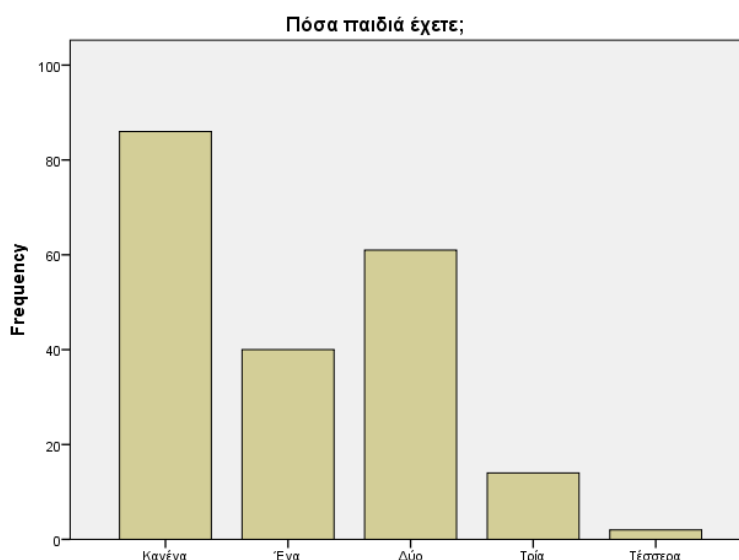


Ο αριθμός των παιδιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 4. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 86 ή το 42,4% δεν έχουν κανένα παιδί, 40 εκπαιδευτικοί ή το 19,7% έχουν από ένα παιδί, 61 εκπαιδευτικοί ή το 30% έχουν δύο παιδιά, 14 εκπαιδευτικοί ή το 6,9% έχουν τρία παιδιά και 2 εκπαιδευτικοί ή το 1% έχουν τέσσερα παιδιά. Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται το Ραβδόγραμμα συχνοτήτων του αριθμού των παιδιών των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Αριθμός των παιδιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Κανένα	86	42,4	42,4
Ένα	40	19,7	62,1
Δύο	61	30,0	92,1
Τρία	14	6,9	99,0
Τέσσερα	2	1,0	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 4: Διάγραμμα συχνοτήτων του αριθμού των παιδιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί

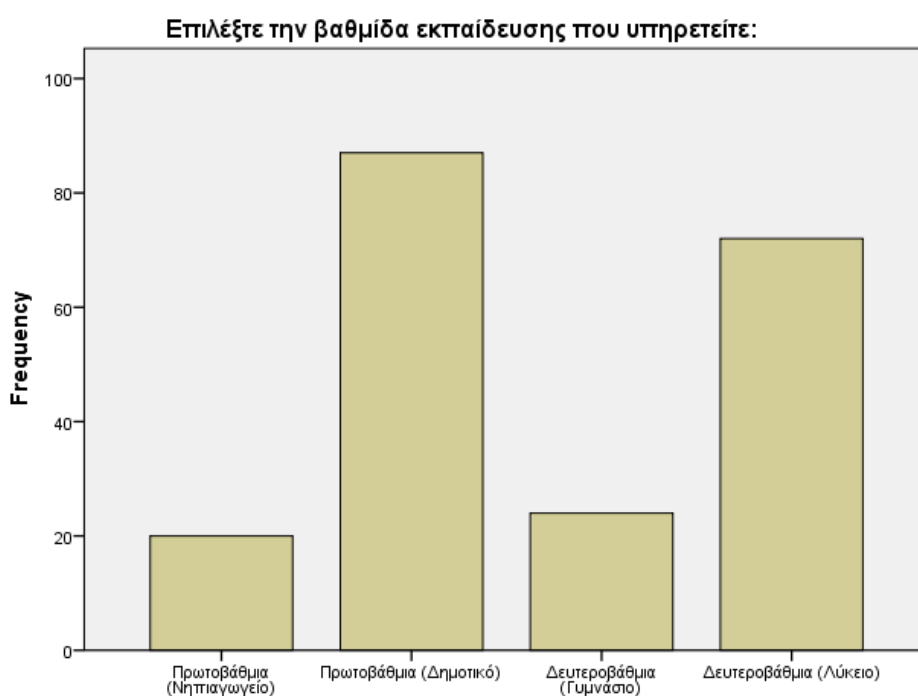


Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται σε ποια βαθμίδα υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. 20 εκπαιδευτικοί ή το 9,9% υπηρετούν σε Νηπιαγωγείο, 87 εκπαιδευτικοί ή το 42,9% υπηρετούν σε Δημοτικό, 24 εκπαιδευτικοί ή 11,8% υπηρετούν σε Γυμνάσιο και τέλος 72 εκπαιδευτικοί ή το 35,5% υπηρετούν σε Λύκειο. Στο διάγραμμα 5 φαίνεται το Διάγραμμα συχνοτήτων της βαθμίδας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 5: Βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	20	9,9	9,9
Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	87	42,9	52,7
Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	24	11,8	64,5
Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	72	35,5	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 5: Διάγραμμα συχνοτήτων της βαθμίδας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

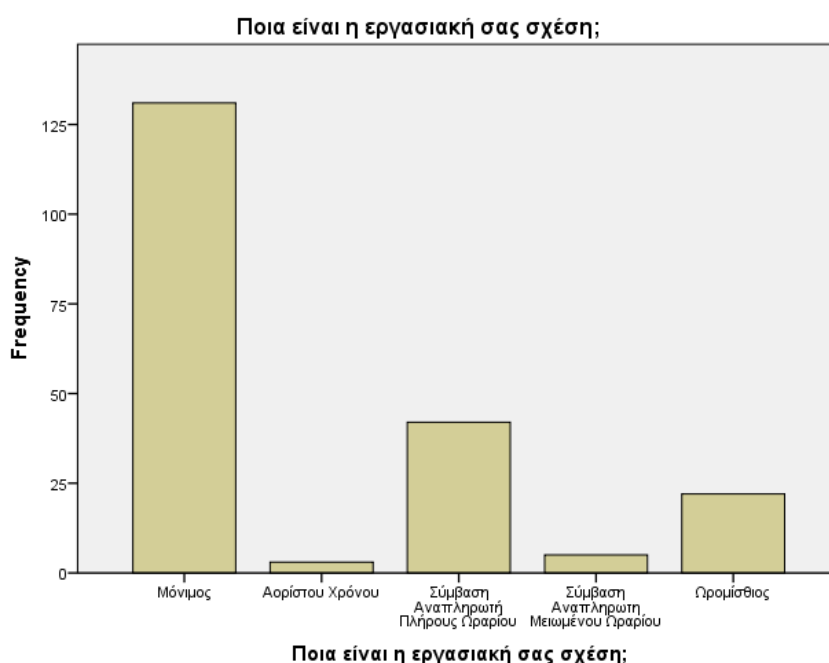


Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζεται στο Πίνακα 6. 131 εκπαιδευτικοί ή το 64,5% είναι μόνιμοι, 42 εκπαιδευτικοί ή το 20,7% είναι με σύμβαση αναπληρωτή πλήρους ωραρίου, 22 εκπαιδευτικοί ή το 10,8% είναι ωρομίσθιοι, 5 εκπαιδευτικοί ή το 2,5% είναι με σύμβαση αναπληρωτή μειωμένου ωραρίου και τέλος 3 εκπαιδευτικοί ή το 1,5% είναι με σύμβαση αορίστου χρόνου. Το διάγραμμα 6 απεικονίζει τα παραπάνω.

Πίνακας 6: Εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μόνιμος	131	64,5	64,5
Αορίστου Χρόνου	3	1,5	66,0
Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	42	20,7	86,7
Σύμβαση Αναπληρωτή Μειωμένου Ωραρίου	5	2,5	89,2
Ωρομίσθιος	22	10,8	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 6: Διάγραμμα συχνοτήτων της εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών



21 εκπαιδευτικοί του δείγματος ή το 10,3% είναι διευθυντές σχολείων όπως φαίνεται από τον πίνακα 7 και 27 εκπαιδευτικοί ή το 13,3% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης όπως φαίνεται στον πίνακα 8.

Πίνακας 7: Διευθυντής σε σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Ναι	21	10,3	10,3
Όχι	182	89,7	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Πίνακας 8: Αριθμός των εκπαιδευτικών Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης κατά το τρέχον έτος

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Γενική εκπαίδευση	176	86,7	86,7
Ειδική εκπαίδευση	27	13,3	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι εννέα πρώτες ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κατά φθίνουσα ταξινόμηση ως προς τη συχνότητα. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 52 δάσκαλοι ΠΕ70, 27 πληροφορικής ΑΕΙ ΠΕ19, 14 φιλόλογοι ΠΕ02, 12 αγγλικής φιλολογίας ΠΕ06, 12 πληροφορικής ΤΕΙ ΠΕ20, 12 νηπιαγωγοί ΠΕ60, 7 μαθηματικοί ΠΕ03, 5 ΠΕ11 φυσικής αγωγής, 5 δάσκαλοι ΕΑΕ ΠΕ71 και οι παρακάτω ειδικότητες: ΠΕ04.01, ΠΕ04.02, ΠΕ14.01, ΠΕ60.50, ΠΕ02.50, ΠΕ04, ΠΕ05, ΠΕ07, ΠΕ13, ΠΕ14.06, ΠΕ16, ΠΕ18, ΠΕ70.50, ΠΕ01, ΠΕ03.50, ΠΕ04.04, ΠΕ04.05, ΠΕ08, ΠΕ09, ΠΕ10, ΠΕ12, ΠΕ12.04, ΠΕ12.08, ΠΕ12.13, ΠΕ17.01, ΠΕ17.02, ΠΕ17.03, ΠΕ17.07, ΠΕ18.04, ΠΕ18.11, ΠΕ18.12, ΠΕ18.18, ΠΕ18.33, ΠΕ19.50, ΠΕ23, ΠΕ29, ΠΕ61, ΤΕ01.20, ΤΕ18.36.

Πίνακας 9: Η ειδικότητα με την οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
ΠΕ70	52	25,6	25,6
ΠΕ19	27	13,3	38,9
ΠΕ02	14	6,9	45,8
ΠΕ06	12	5,9	51,7
ΠΕ20	12	5,9	57,6
ΠΕ60	12	5,9	63,5
ΠΕ03	7	3,4	67,0
ΠΕ11	5	2,5	69,5
ΠΕ71	5	2,5	71,9

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει στην δημόσια εκπαίδευση. 44 εκπαιδευτικοί ή το 21,7% των εκπαιδευτικών έχουν υπηρετήσει από 11-15 έτη, 50 εκπαιδευτικοί ή 24,6% των εκπαιδευτικών έχουν υπηρετήσει από 6-10 έτη, 45 εκπαιδευτικοί ή το 22,2% των εκπαιδευτικών έχουν υπηρετήσει από 11-15 έτη, 23 εκπαιδευτικοί ή το 11,3% των εκπαιδευτικών έχουν υπηρετήσει από 16-20 έτη και πάνω από 20 έτη έχουν υπηρετήσει 41 εκπαιδευτικοί ή το 20,2% των εκπαιδευτικών

Πίνακας 10: Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Λιγότερα από 5 έτη	44	21,7	21,7
6 - 10 έτη	50	24,6	46,3
11 - 15 έτη	45	22,2	68,5
16 - 20 έτη	23	11,3	79,8
πάνω από 20 έτη	41	20,2	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Στον Πίνακα 11 απεικονίζονται οι τίτλοι σπουδών που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. 32 εκπαιδευτικοί τους δείγματος ή το 15,8% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν Πτυχίο ΤΕΙ, 163 εκπαιδευτικοί τους δείγματος ή το 80,3% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν Πτυχίο ΑΕΙ, 19 εκπαιδευτικοί τους δείγματος ή το 9,4% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ, 68 εκπαιδευτικοί τους δείγματος ή το 33,5% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, 16 εκπαιδευτικοί τους δείγματος ή το 7,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο στην Ειδική Αγωγή, 9 εκπαιδευτικοί τους δείγματος ή το 4,4% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν Διδακτορικό και τέλος 9 εκπαιδευτικοί τους δείγματος ή το 7,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν κάποιο άλλο Πτυχίο.

Πίνακας 11: οι τίτλοι σπουδών που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

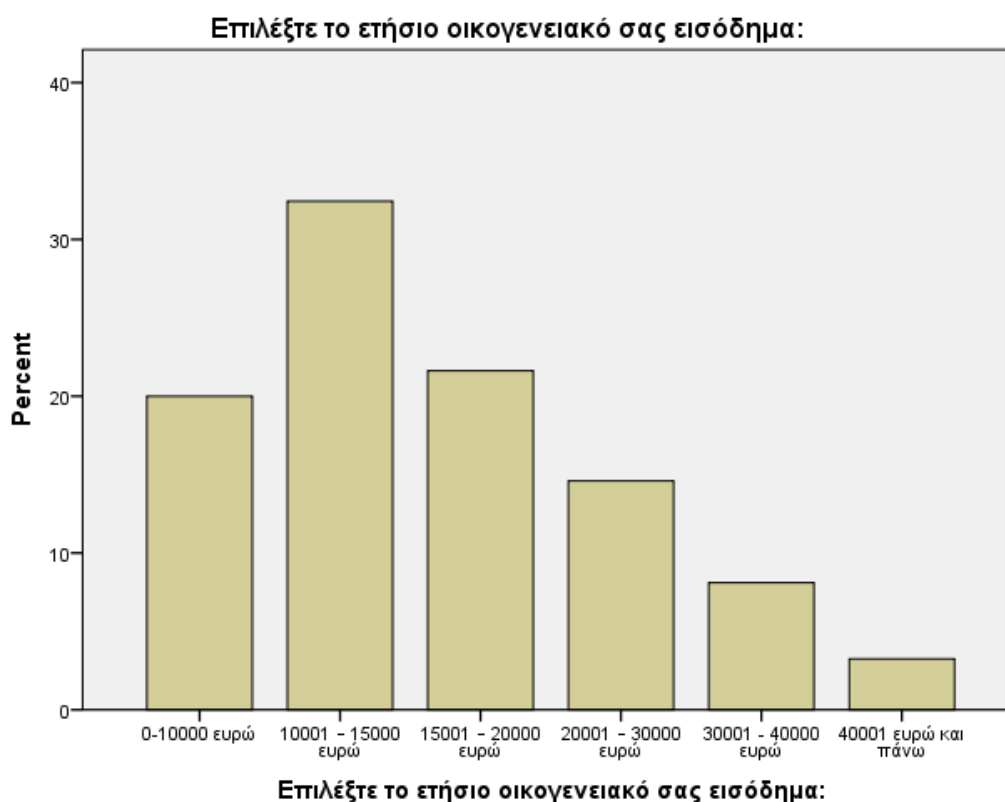
	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Πτυχίο ΤΕΙ	32	15,8%
Πτυχίο ΑΕΙ	163	80,3%
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	19	9,4%
Μεταπτυχιακός Τίτλος	68	33,5%
Μεταπτυχιακός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή	16	7,9%
Διδακτορικό	9	4,4%
Άλλο	16	7,9%

Ο Πίνακας 12 μας πληροφορεί τον αριθμό των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση «Επιλέξτε το οικογενειακό σας εισόδημα». Η ερώτηση δεν ήταν υποχρεωτική ύστερα από κάποια παράπονα εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της προκαταρκτικής έρευνας. Έτσι λοιπόν, 185 εκπαιδευτικοί απάντησαν ενώ 18 δεν έδωσαν την απάντησή τους. Εν συνεχεία ο πίνακας 12 μας πληροφορεί πως το 18,2% των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσαν πως έχουν εισόδημα μέχρι 10000 ευρώ, το 29,6% των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσαν πως έχουν εισόδημα από 10001 μέχρι 15000 ευρώ, το 19,7% των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσαν πως έχουν εισόδημα από 15001 μέχρι 20000 ευρώ, το 13,3% των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσαν πως έχουν εισόδημα από 20001 μέχρι 30000 ευρώ, το 7,4% των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσαν πως έχουν εισόδημα από 30001 μέχρι 40000 ευρώ και τέλος το 3% των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσαν πως έχουν εισόδημα πάνω από 40001 ευρώ. Στο διάγραμμα 7 απεικονίζονται τα παραπάνω.

Πίνακας 12: Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
0-10000 ευρώ	37	18,2
10001 – 15000 ευρώ	60	29,6
15001 – 20000 ευρώ	40	19,7
20001 – 30000 ευρώ	27	13,3
30001 - 40000 ευρώ	15	7,4
40001 ευρώ και πάνω	6	3,0
Σύνολο	185	91,1
Άτομα που δεν απάντησαν	18	8,9
Σύνολο	203	100,0

Διάγραμμα 7: Διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων του Ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος



Στον πίνακα 13 απεικονίζονται ο αριθμός των μαθημάτων ειδικής αγωγής που είχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου των σπουδών τους. Εύκολα παρατηρούμε πως 121 εκπαιδευτικοί ή το 59,6% του δείγματος δεν είχαν κανένα μάθημα, 1-2 μαθήματα είχαν 45 εκπαιδευτικοί ή το 22,2%, 3-4 μαθήματα είχαν 20

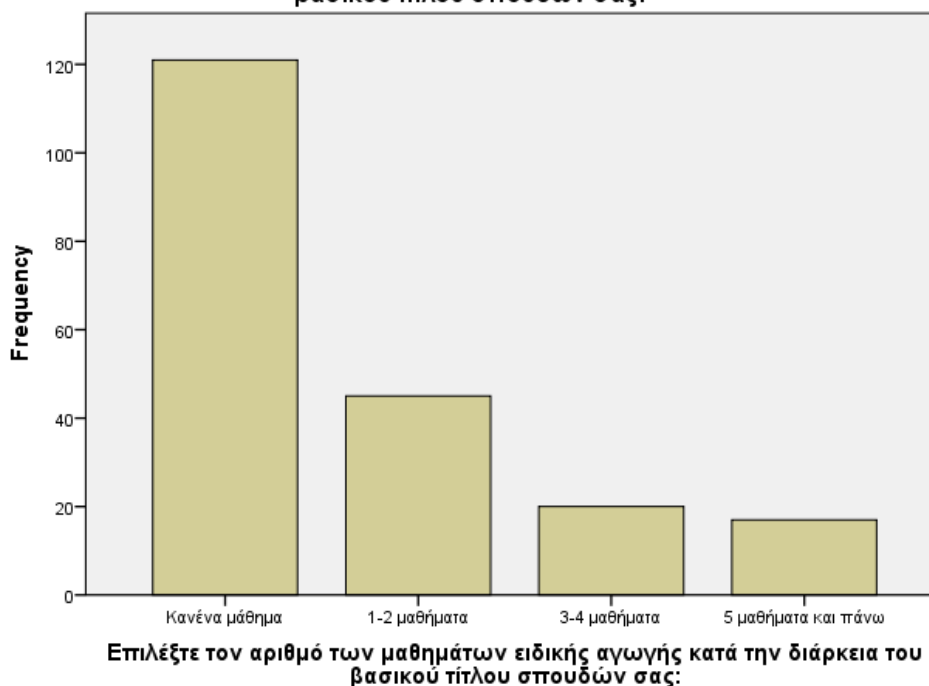
εκπαιδευτικοί ή το 9,9% του δείγματος και τέλος 5 μαθήματα και άνω είχαν 17 εκπαιδευτικοί ή το 8,4%. Το διάγραμμα 8 δίνει μια οπτική παρουσίαση των παραπάνω.

Πίνακας 13: Αριθμός των μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Κανένα μάθημα	121	59,6
1-2 μαθήματα	45	22,2
3-4 μαθήματα	20	9,9
5 μαθήματα και πάνω	17	8,4
Σύνολο	203	100,0

Διάγραμμα 8: Διάγραμμα συχνοτήτων του Ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος

Επιλέξτε τον αριθμό των μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών σας:

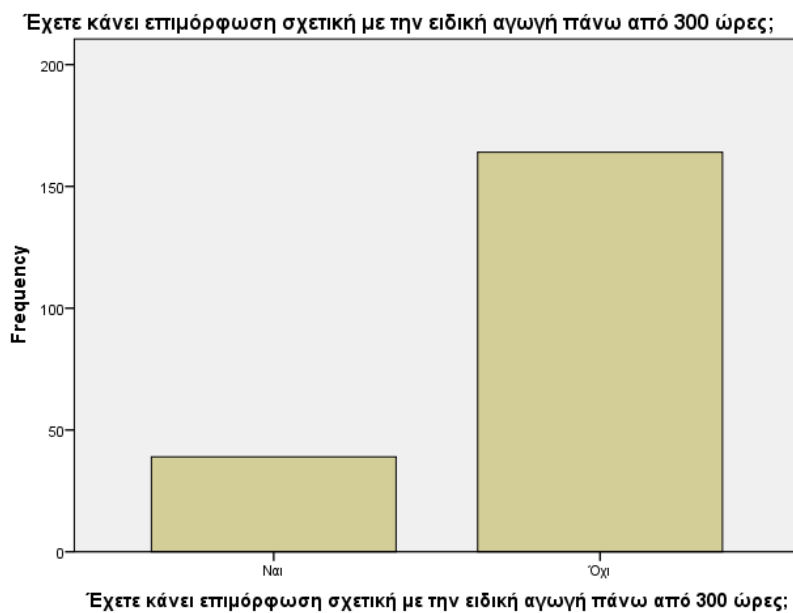


Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή άνω των 300 ωρών. Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία δηλαδή το 80,8% του δείγματος ή 166 εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση άνω των 300 ωρών. Το 19,2% ή 39 εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή.

Πίνακας 14: Επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω από 300 ώρες

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Ναι	39	19,2
Όχι	164	80,8
Σύνολο	203	100,0

Διάγραμμα 9: Διάγραμμα συχνοτήτων όσο αφορά την Επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή πάνω από 300 ώρες



Στον πίνακα 15 φαίνονται τα αποτελέσματα όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές ειδικής αγωγής. 61 εκπαιδευτικοί ή το 30% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δεν έχουν κανένα μαθητή με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν, 121 εκπαιδευτικοί ή το 59,6% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν 1 με 3 μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν, 9 εκπαιδευτικοί ή το 4,4% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν 4 με 5 μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν, 4 εκπαιδευτικοί ή το 2% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν 6 με 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν

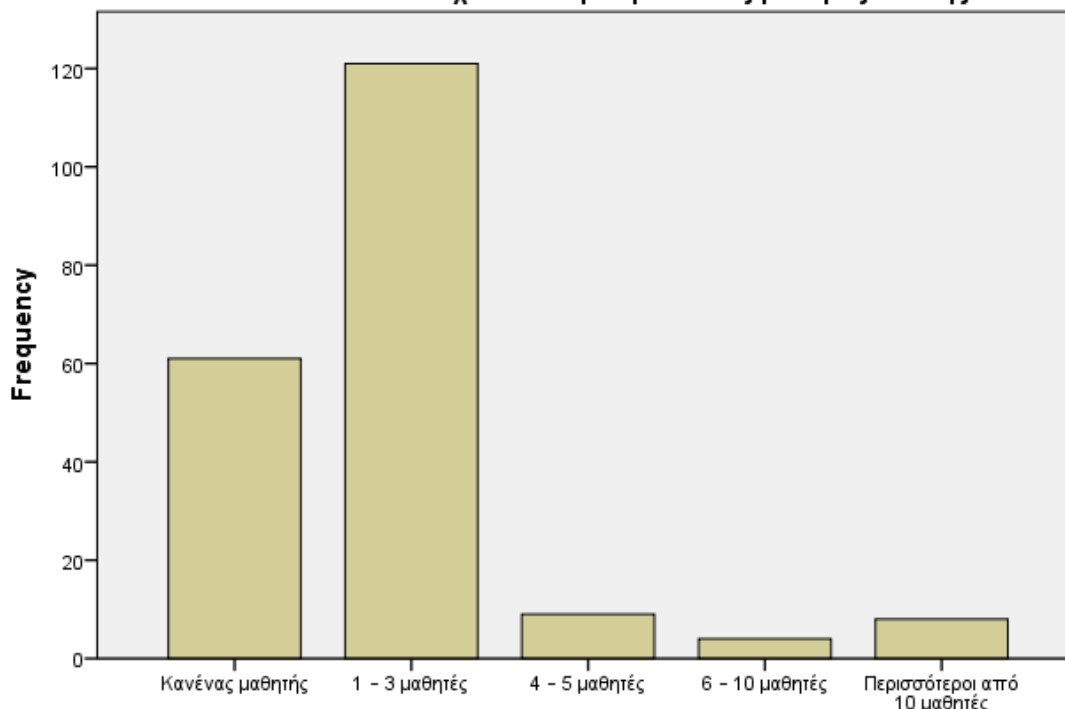
και τέλος 8 εκπαιδευτικοί ή το 3,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν.

Πίνακας 15: Μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές ειδικής αγωγής

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Κανένας μαθητής	61	30,0	30,0
1 – 3 μαθητές	121	59,6	89,7
4 – 5 μαθητές	9	4,4	94,1
6 – 10 μαθητές	4	2,0	96,1
Περισσότεροι από 10 μαθητές	8	3,9	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 10: Διάγραμμα συχνοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές ειδικής αγωγής

Επιλέξτε πόσοι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκετε και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές ειδικής



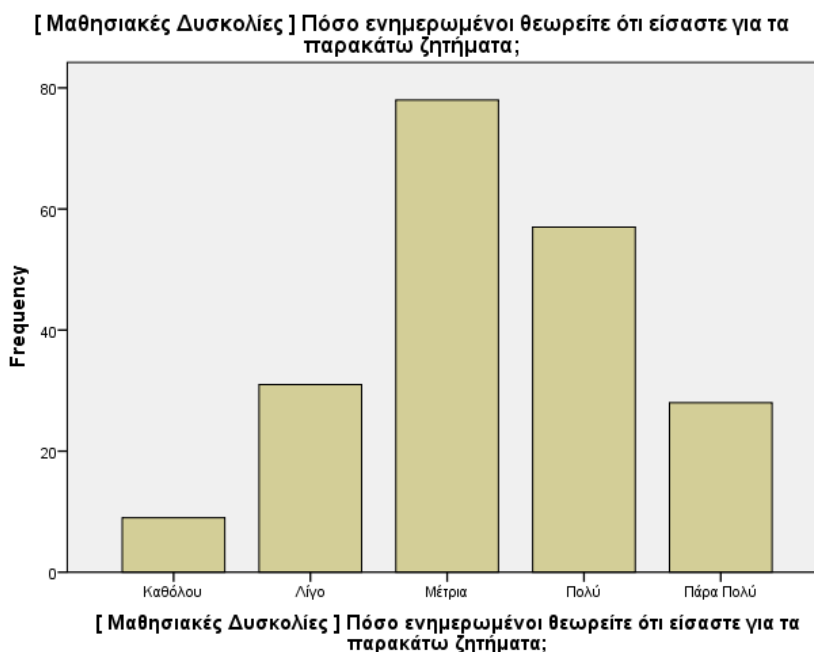
Επιλέξτε πόσοι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσκετε και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές ειδικής

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε πως πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα το 58,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους το πολύ μέτρια ενημερωμένοι όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες. Από τη άλλη μεριά το 41,9% των εκπαιδευτικών θεωρούν τον εαυτό τους πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένοι πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Πίνακας 16: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	9	4,4	4,4
Λίγο	31	15,3	19,7
Μέτρια	78	38,4	58,1
Πολύ	57	28,1	86,2
Πάρα Πολύ	28	13,8	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 11: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες



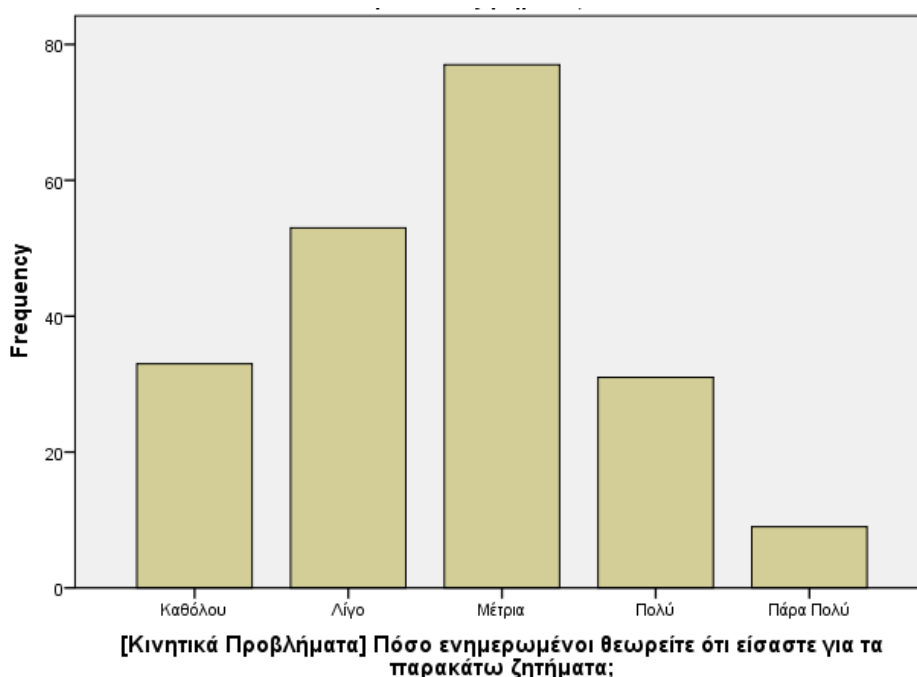
Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στα κινητικά προβλήματα. Εύκολα παρατηρούμε

πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήτοι το 80,3% θεωρεί πως είναι έως και μέτρια ενημερωμένοι σχετικά με τα κινητικά προβλήματα. Μόνο το 19,7% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει τον εαυτό του πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στα κινητικά προβλήματα.

Πίνακας 17: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στα κινητικά προβλήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	33	16,3	16,3
Λίγο	53	26,1	42,4
Μέτρια	77	37,9	80,3
Πολύ	31	15,3	95,6
Πάρα Πολύ	9	4,4	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 12: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στα κινητικά προβλήματα

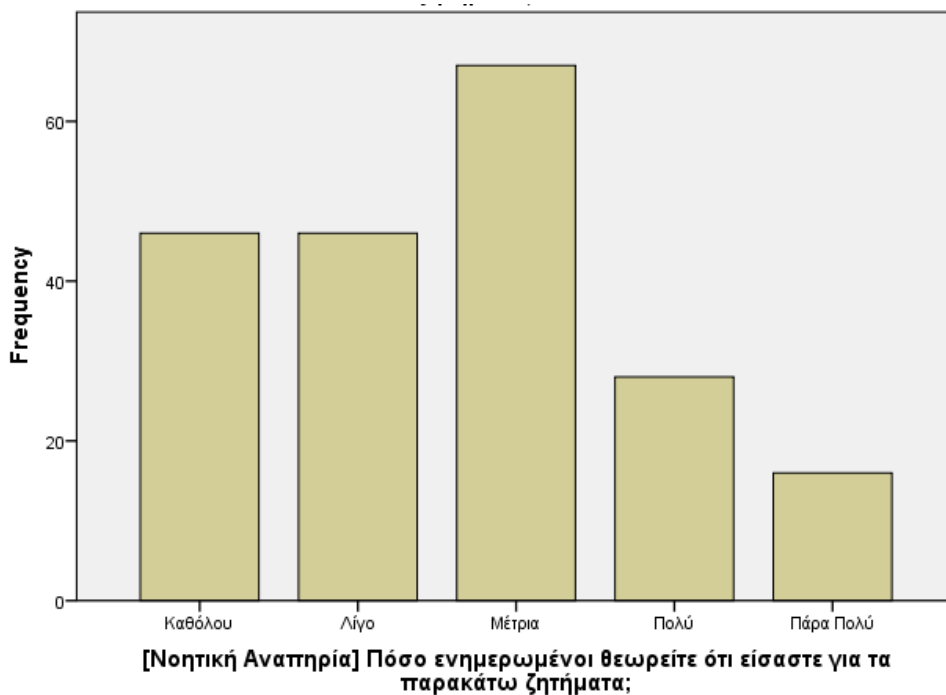


Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στη νοητική αναπηρία. Διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλαδή το 78,3% θεωρεί πως είναι το πολύ μέτρια ενημερωμένοι σχετικά με τη νοητική αναπηρία. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 21,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί τον εαυτό του πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στη νοητική αναπηρία.

Πίνακας 18: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στη νοητική αναπηρία

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	46	22,7	22,7
Λίγο	46	22,7	45,3
Μέτρια	67	33,0	78,3
Πολύ	28	13,8	92,1
Πάρα Πολύ	16	7,9	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 13: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στη νοητική αναπηρία

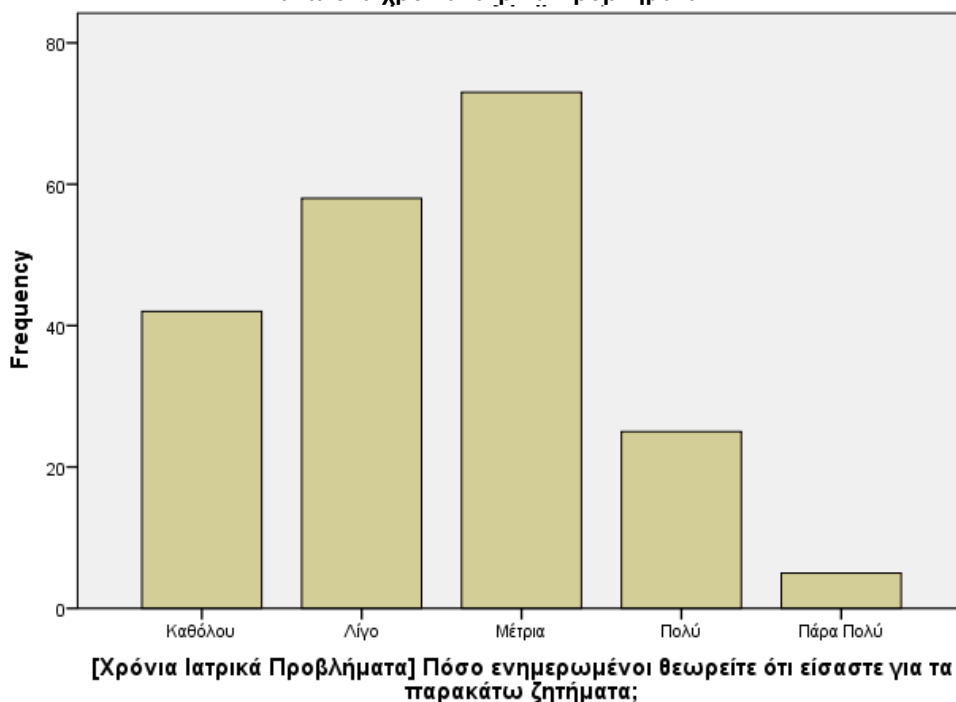


Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στα χρόνια ιατρικά προβλήματα. Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ήτοι το 85,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν πως είναι το πολύ μέτρια ενημερωμένοι όσον αφορά τα χρόνια ιατρικά προβλήματα. Αντίθετα, το 17,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένοι όσον αφορά τα χρόνια ιατρικά προβλήματα.

Πίνακας 19: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στα Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	42	20,7	20,7
Λίγο	58	28,6	49,3
Μέτρια	73	36,0	85,2
Πολύ	25	12,3	97,5
Πάρα Πολύ	5	2,5	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 14: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στα χρόνια ιατρικά προβλήματα

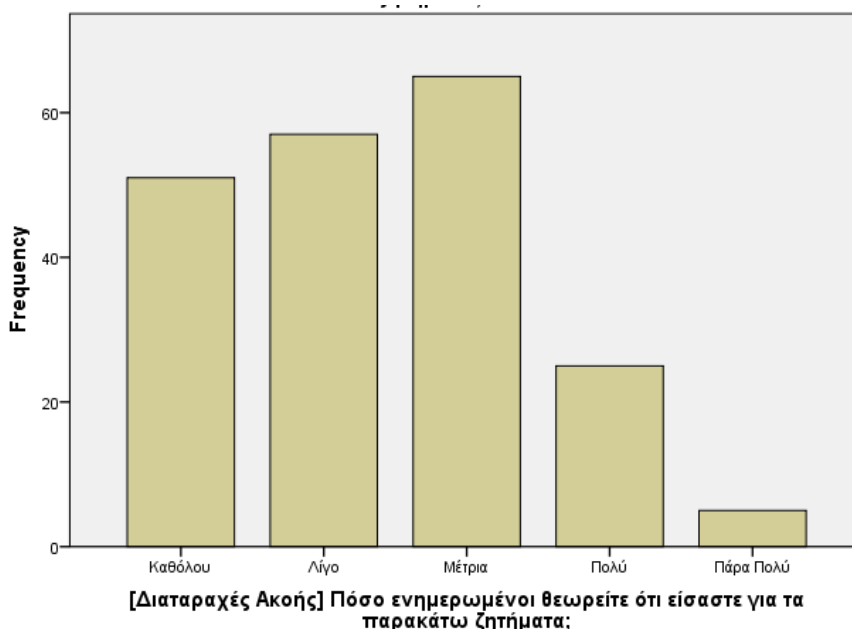


Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές ακοής. Εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλαδή το 85,2% θεωρεί πως είναι έως και μέτρια ενημερωμένοι όσον αφορά τις διαταραχές ακοής. Το υπόλοιπο 17,8% χαρακτηρίζει τον εαυτό του πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στις διαταραχές ακοής.

Πίνακας 20: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις Διαταραχές Ακοής

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	51	25,1	25,1
Λίγο	57	28,1	53,2
Μέτρια	65	32,0	85,2
Πολύ	25	12,3	97,5
Πάρα Πολύ	5	2,5	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 15: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές ακοής

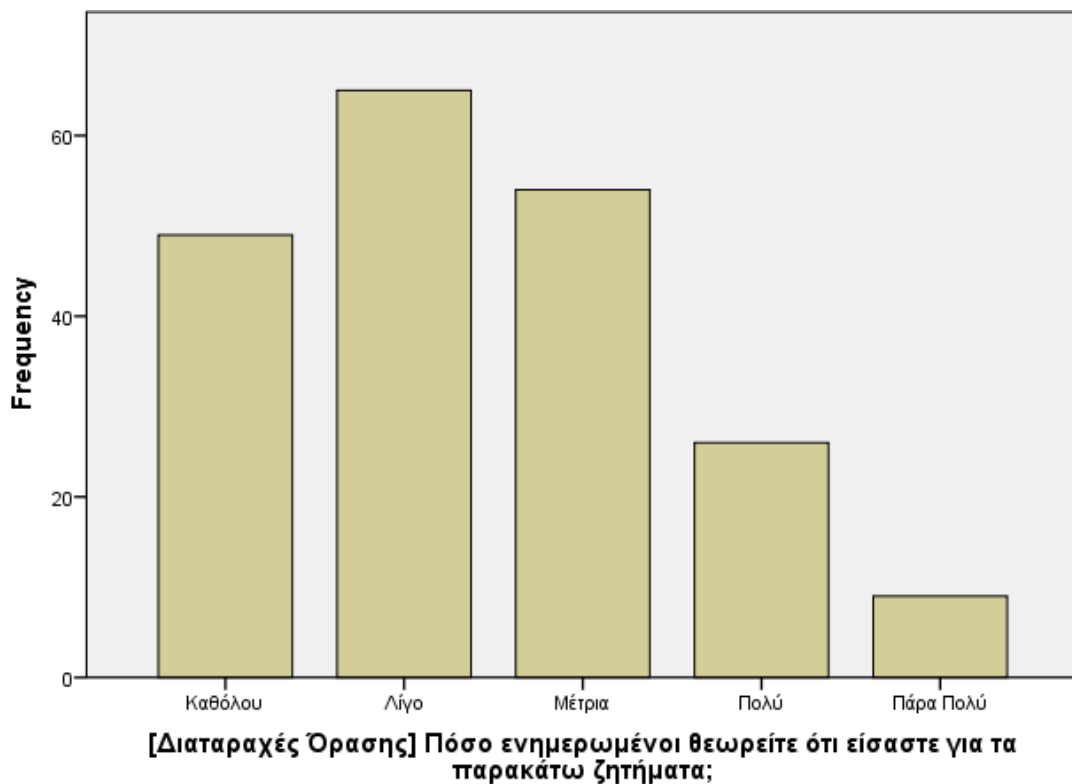


Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές όρασης. Εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε και εδώ πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήτοι το 82,8% θεωρεί πως είναι έως και μέτρια ενημερωμένοι πάνω στις διαταραχές όρασης. Το 17,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί τον εαυτό του πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στις διαταραχές όρασης.

Πίνακας 21: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις Διαταραχές όρασης

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	49	24,1	24,1
Λίγο	65	32,0	56,2
Μέτρια	54	26,6	82,8
Πολύ	26	12,8	95,6
Πάρα Πολύ	9	4,4	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 16: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές όρασης

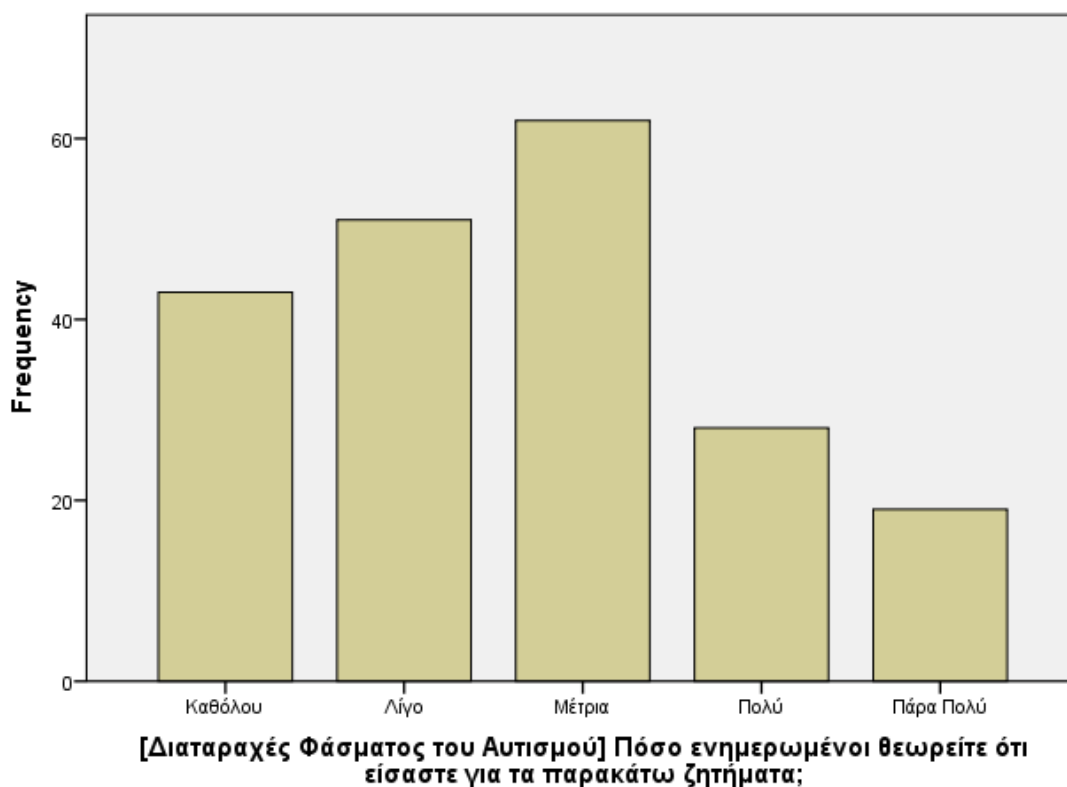


Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές φάσματος του αυτισμού. Εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλαδή, το 76,8% θεωρεί πως είναι έως και μέτρια ενημερωμένοι όσον αφορά τις διαταραχές φάσματος του αυτισμού. Πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στις διαταραχές φάσματος του αυτισμού θεωρεί τον εαυτό το 23,2% των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 22: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές φάσματος του αυτισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	43	21,2	21,2
Λίγο	51	25,1	46,3
Μέτρια	62	30,5	76,8
Πολύ	28	13,8	90,6
Πάρα Πολύ	19	9,4	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 17: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές φάσματος του αυτισμού

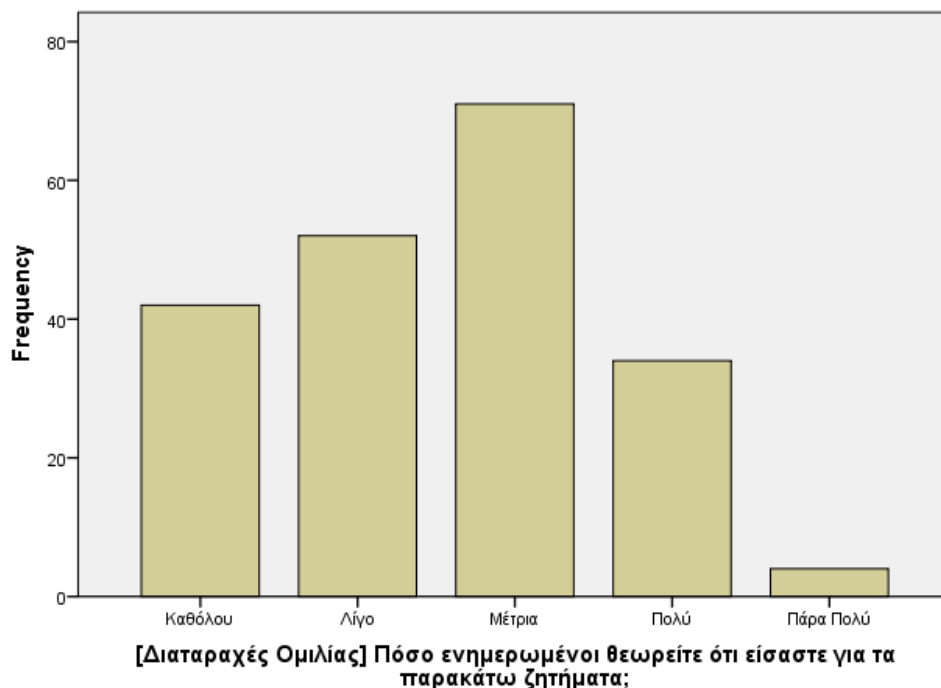


Στον πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί πάνω στις διαταραχές ομιλίας. Εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε πως μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήτοι το 81,3% θεωρεί πως είναι έως και μέτρια ενημερωμένο σχετικά με τις διαταραχές ομιλίας. Το υπόλοιπο 18,7% θεωρεί πως είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο σχετικά με τις διαταραχές ομιλίας.

Πίνακας 23: Πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές ομιλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Καθόλου	42	20,7	20,7
Λίγο	52	25,6	46,3
Μέτρια	71	35,0	81,3
Πολύ	34	16,7	98,0
Πάρα Πολύ	4	2,0	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Διάγραμμα 18: Διάγραμμα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι πάνω στις διαταραχές ομιλίας



Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να ταξινομήσουν 8 ειδικές ανάγκες μαθητών (Μαθησιακές Δυσκολίες, Κινητικά Προβλήματα, Νοητική Αναπηρία, Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα, Διαταραχές Ακοής, Διαταραχές Όρασης, Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού, Διαταραχές Ομιλίας) με βαθμό αύξουσας δυσκολίας αντιμετώπισης. Οι πίνακες 24 έως και 31 απεικονίζουν τις 8 επιλογές των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον πίνακα 24, επέλεξαν για πρώτη επιλογή, δηλαδή ως πιο εύκολα αντιμετωπίσιμη ειδική ανάγκη, τις μαθησιακές δυσκολίες 46 εκπαιδευτικοί ή το 22,7%, τα κινητικά προβλήματα 39 εκπαιδευτικοί ή το 19,2%, τη νοητική αναπηρία 36 εκπαιδευτικοί ή

το 17.7%, τις διαταραχές φάσματος του αυτισμού 35 εκπαιδευτικοί ή το 17.2%, τις διαταραχές ομιλίας 19 εκπαιδευτικοί ή 9.4%, τα χρόνια ιατρικά προβλήματα 17 εκπαιδευτικοί ή το 8.4%, τις διαταραχές όρασης 7 εκπαιδευτικοί ή το 3.4% και τέλος τις διαταραχές ακοής 4 εκπαιδευτικοί ή το 2%.

Πίνακας 24: Πρώτη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	46	22,7	22,7
Κινητικά Προβλήματα	39	19,2	41,9
Νοητική Αναπηρία	36	17,7	59,6
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	17	8,4	68,0
Διαταραχές Ακοής	4	2,0	70,0
Διαταραχές Όρασης	7	3,4	73,4
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	35	17,2	90,6
Διαταραχές Ομιλίας	19	9,4	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Ως δεύτερη επιλογή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον πίνακα 25 ήταν τα χρόνια ιατρικά προβλήματα με 44 εκπαιδευτικούς ή το 21.7%, η νοητική αναπηρία με 35 εκπαιδευτικούς ή το 17.2%, οι διαταραχές φάσματος του αυτισμού με 28 εκπαιδευτικούς ή το 13.8%, οι διαταραχές ακοής με 20 εκπαιδευτικούς ή το 9.9%, οι μαθησιακές δυσκολίες με 19 εκπαιδευτικούς ή το 9.4%, οι διαταραχές ομιλίας με 18 εκπαιδευτικούς ή το 8.9%, τα κινητικά προβλήματα με 24 εκπαιδευτικούς ή το 11.8%, και τέλος οι διαταραχές όρασης με 15 εκπαιδευτικούς ή το 7.4%.

Πίνακας 25: Δεύτερη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	19	9,4	9,4
Κινητικά Προβλήματα	24	11,8	21,2
Νοητική Αναπηρία	35	17,2	38,4
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	44	21,7	60,1
Διαταραχές Ακοής	20	9,9	70,0
Διαταραχές Όρασης	15	7,4	77,3
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	28	13,8	91,1
Διαταραχές Ομιλίας	18	8,9	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Ως τρίτη επιλογή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον πίνακα 26 ήταν οι διαταραχές ακοής με 33 εκπαιδευτικούς ή το 16.3%, τα χρόνια ιατρικά προβλήματα με 31 εκπαιδευτικούς ή το 15.3%, οι διαταραχές όρασης με 29 εκπαιδευτικούς ή το 14.3%, τα κινητικά προβλήματα με 28 εκπαιδευτικούς ή το 13.8%, οι μαθησιακές δυσκολίες με 25 εκπαιδευτικούς ή το 12,3%, οι διαταραχές ομιλίας με 20 εκπαιδευτικούς ή το 9.9%, οι διαταραχές φάσματος του αυτισμού με 19 εκπαιδευτικούς ή το 9.4% και τέλος η νοητική αναπηρία με 18 εκπαιδευτικούς ή το 8.9%.

Πίνακας 26: Τρίτη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	25	12,3	12,3
Κινητικά Προβλήματα	28	13,8	26,1
Νοητική Αναπηρία	18	8,9	35,0
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	31	15,3	50,2
Διαταραχές Ακοής	33	16,3	66,5
Διαταραχές Όρασης	29	14,3	80,8
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	19	9,4	90,1
Διαταραχές Ομιλίας	20	9,9	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Ως τέταρτη επιλογή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον πίνακα 27 ήταν οι διαταραχές όρασης με 46 εκπαιδευτικούς ή το 22.7%, οι διαταραχές ομιλίας και οι

διαταραχές ακοής με 36 εκπαιδευτικούς ή το 17.7% η κάθε μία, τα χρόνια ιατρικά προβλήματα με 24 εκπαιδευτικούς ή το 11.8%, τα κινητικά προβλήματα με 21 εκπαιδευτικούς ή το 10.3%, %, οι διαταραχές φάσματος του αυτισμού με 17 εκπαιδευτικούς ή το 8.4%, οι μαθησιακές δυσκολίες με 15 εκπαιδευτικούς ή το 7.4%, και τέλος η νοητική αναπηρία με 8 εκπαιδευτικούς ή το 3.9%.

Πίνακας 27: Τέταρτη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	15	7,4	7,4
Κινητικά Προβλήματα	21	10,3	17,7
Νοητική Αναπηρία	8	3,9	21,7
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	24	11,8	33,5
Διαταραχές Ακοής	36	17,7	51,2
Διαταραχές Όρασης	46	22,7	73,9
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	17	8,4	82,3
Διαταραχές Ομιλίας	36	17,7	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Ως πέμπτη επιλογή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον πίνακα 28 ήταν οι διαταραχές όρασης με 48 εκπαιδευτικούς ή το 23.6%, οι διαταραχές ακοής με 45 εκπαιδευτικούς ή το 22.2%, οι διαταραχές ομιλίας με 32 εκπαιδευτικούς ή το 15.8%, τα χρόνια ιατρικά προβλήματα με 20 εκπαιδευτικούς ή το 9.9%, τα κινητικά προβλήματα με 19 εκπαιδευτικούς ή το 9.4%, η νοητική αναπηρία με 13 εκπαιδευτικούς ή το 6.4%, οι μαθησιακές δυσκολίες με 14 εκπαιδευτικούς ή το 6.9% και τέλος οι διαταραχές φάσματος του αυτισμού με 12 εκπαιδευτικούς ή το 5.9%.

Πίνακας 28: Πέμπτη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	14	6,9	6,9
Κινητικά Προβλήματα	19	9,4	16,3
Νοητική Αναπηρία	13	6,4	22,7
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	20	9,9	32,5
Διαταραχές Ακοής	45	22,2	54,7
Διαταραχές Όρασης	48	23,6	78,3
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	12	5,9	84,2
Διαταραχές Ομιλίας	32	15,8	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Ως έκτη επιλογή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον πίνακα 29 ήταν οι διαταραχές ακοής με 40 εκπαιδευτικούς ή το 19.7%, τα χρόνια ιατρικά προβλήματα με 34 εκπαιδευτικούς ή το 16.7%, οι διαταραχές όρασης με 33 εκπαιδευτικούς ή το 16.3%, οι διαταραχές ομιλίας με 27 εκπαιδευτικούς ή το 13.3%, η νοητική αναπηρία και οι μαθησιακές δυσκολίες με 19 εκπαιδευτικούς ή το 9.4% αντίστοιχα, τα κινητικά προβλήματα με 18 εκπαιδευτικούς ή το 8.9%, και τέλος οι διαταραχές φάσματος του αυτισμού με 13 εκπαιδευτικούς ή το 6.4%.

Πίνακας 29: Έκτη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	19	9,4	9,4
Κινητικά Προβλήματα	18	8,9	18,2
Νοητική Αναπηρία	19	9,4	27,6
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	34	16,7	44,3
Διαταραχές Ακοής	40	19,7	64,0
Διαταραχές Όρασης	33	16,3	80,3
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	13	6,4	86,7
Διαταραχές Ομιλίας	27	13,3	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Ως έβδομη επιλογή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον πίνακα 30 ήταν οι διαταραχές ομιλίας με 36 εκπαιδευτικούς ή το 17.7%, οι διαταραχές φάσματος του αυτισμού με 35 εκπαιδευτικούς ή το 17.2%, η νοητική αναπηρία με 29 εκπαιδευτικούς ή το 14.4%, τα χρόνια ιατρικά προβλήματα με 26 εκπαιδευτικούς ή το 16.8%, τα κινητικά προβλήματα με 22 εκπαιδευτικούς ή το 10.8%, οι διαταραχές όρασης με 21 εκπαιδευτικούς ή το 10.3%, οι διαταραχές ακοής με 18 εκπαιδευτικούς ή το 8.9% και τέλος οι μαθησιακές δυσκολίες με 16 εκπαιδευτικούς ή το 7.9%.

Πίνακας 30: Έβδομη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	16	7,9	7,9
Κινητικά Προβλήματα	22	10,8	18,7
Νοητική Αναπηρία	29	14,3	33,0
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	26	12,8	45,8
Διαταραχές Ακοής	18	8,9	54,7
Διαταραχές Όρασης	21	10,3	65,0
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	35	17,2	82,3
Διαταραχές Ομιλίας	36	17,7	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 31, επέλεξαν για όγδοη επιλογή, δηλαδή ως πιο δύσκολα αντιμετωπίσιμη ειδική ανάγκη, τις μαθησιακές δυσκολίες 49 εκπαιδευτικοί ή το 24,1%, τη νοητική αναπηρία 45 εκπαιδευτικοί ή το 22,2%, τις διαταραχές φάσματος του αυτισμού 44 εκπαιδευτικοί ή το 21,7%, τα κινητικά προβλήματα 32 εκπαιδευτικοί ή το 15,8%, τις διαταραχές ομιλίας 15 εκπαιδευτικοί ή 7,4%, τα χρόνια ιατρικά προβλήματα και οι διαταραχές ακοής από 7 εκπαιδευτικούς η καθεμία ή το 3,4% η καθεμία και τέλος τις διαταραχές όρασης 4 εκπαιδευτικοί ή το 2%.

Πίνακας 31: Όγδοη Επιλογή των εκπαιδευτικών στην ταξινόμηση

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	49	24,1	24,1
Κινητικά Προβλήματα	32	15,8	39,9
Νοητική Αναπηρία	45	22,2	62,1
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	7	3,4	65,5
Διαταραχές Ακοής	7	3,4	69,0
Διαταραχές Όρασης	4	2,0	70,9
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	44	21,7	92,6
Διαταραχές Ομιλίας	15	7,4	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Μόλις 3 εκπαιδευτικοί ή το 1,5 έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες που ζει στο σπίτι ενώ 200 εκπαιδευτικοί ή το 98,5% δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες που ζει στο σπίτι. (βλ. πίνακα 32)

Πίνακας 32: Κατηγορία στην οποία εμπίπτουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Δεν έχω παιδιά με ειδικές ανάγκες που ζει στο σπίτι	200	98,5
Έχω παιδιά με ειδικές ανάγκες που ζει στο σπίτι	3	1,5
Σύνολο	203	100,0

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Η ερώτηση δεν ήταν υποχρεωτική λόγω ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιδράσεις για την φύση της ερώτησης κατά την εκτέλεση της προκαταρκτικής έρευνας. Απάντησαν 175 εκπαιδευτικοί σε σύνολο 203 εκπαιδευτικών. Από τους 175, 105 δήλωσαν ότι δεν απαντούν. 28 εκπαιδευτικοί δεν ασχολήθηκαν καθόλου με την ερώτηση και δεν έδωσαν καμία απάντηση. (βλ. πίνακα 33)

Πίνακας 33: Ερώτηση για τις πολιτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
άκρα αριστερά	1	,5
αριστερά	13	6,4
κέντρο αριστερά	28	13,8
κέντρο	15	7,4
κέντρο δεξιά	9	4,4
δεξιά	4	2,0
Δεν απαντώ	105	51,7
Σύνολο	175	86,2
Δεν απάντησαν καθόλου στη ερώτηση	28	13,8
Σύνολο	203	100,0

Στον πίνακα 34 παρουσιάζεται ο πίνακας στάσεων προς την συμπερίληψη κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δύο κατηγορίες: η μία κατηγορία είναι αυτή με την οποία συμφωνούν ή μάλλον συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τις προτάσεις και η άλλη αυτή με την οποία διαφωνούν ή μάλλον διαφωνούν. Οι ερωτήσεις με κόκκινο είναι διατυπωμένες αρνητικά απέναντι στη συμπερίληψη. Έτσι λοιπόν από τον πίνακα στάσεων μπορούμε εύκολα να βγάλουν τα εξής συμπεράσματα:

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,9%) εκφράζει αρνητική στάση στο ότι έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.
- Θετική στάση εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί με απόλυτη πλειοψηφία στο ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (89,2%), στο ότι νιώθουν άνετα να διδάξουν σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία (83,7%), στο ότι δεν έχουν πρόβλημα στο να διδάξουν σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα (83,3%), στο ότι μπορούν να χειριστούν με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς (90,6%), στο ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης (83,3%), στο ότι η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (91,6%), στο ότι δεν τους πειράζει να κάνουν ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες (93,6%) και τέλος στο ότι ο διευθυντής στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες (83,3%)

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα (78,8%), πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις (64,0%) πως η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις, (77,3%), πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη δεν παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης (76,4%) και πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις (73,9%)

Πίνακας 34: Πίνακας Στάσεων κατασκευασμένος σύμφωνα με το Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms

	Συμφωνώ ή μάλλον Συμφωνώ	Διαφωνώ ή μάλλον Διαφωνώ	Ποσοστό(%) Συμφωνώ ή μάλλον Συμφωνώ	Ποσοστό(%) Διαφωνώ ή μάλλον Διαφωνώ
1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες	91	112	44,8%	55,2%
2. Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες	53	150	26,1%	73,9%
3. Αισθάνομαι εύκολα ότι απογοητεύομαι όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές ανάγκες	88	115	43,3%	56,7%
4. Είμαι αγχωμένος-η όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου	92	111	45,3%	54,7%
5. Αν και τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα	160	43	78,8%	21,2%
6. Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	181	22	89,2%	10,8%
7. Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	98	105	48,3%	51,7%
8. Νιώθω άνετα να διδάξω σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία	170	33	83,7%	16,3%
9. Έχω πρόβλημα στο να διδάξω σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα	34	169	16,7%	83,3%
10. Μπορώ να χειριστώ με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς	184	19	90,6%	9,4%
11. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης	169	34	83,3%	16,7%
12. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις	130	73	64,0%	36,0%
13. Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη συνηθισμένη τάξη	86	117	42,4%	57,6%
14. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις	157	46	77,3%	22,7%
15. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	48	155	23,6%	76,4%

16. Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής	186	17	91,6%	8,4%
17. Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	190	13	93,6%	6,4%
18. Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	103	100	50,7%	49,3%
19. Ο διευθυντής μου στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες	169	34	83,3%	16,7%
20. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις	150	53	73,9%	26,1%

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο συχνά συνεργάζονται και ζητούν την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται. Ο πίνακας 35 μας υποδηλώνει πως το 62% των εκπαιδευτικών συνεργάζεται και ζητά την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται με πολύ υψηλή συχνότητα (συχνά έως πολύ συχνά).

Πίνακας 35: 1. Συνεργάζομαι και ζητώ την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται.

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Ποτέ	4	2,0	2,0
Σπάνια	7	3,4	5,4
Κάποιες φορές	66	32,5	37,9
Συχνά	76	37,4	75,4
Πολύ συχνά	50	24,6	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Όσο αναφορά στο πόσο συχνά συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί και ζητούν την βοήθεια των ΚΕΔΔΥ ή άλλων δομών για να ανταπεξέλθουν καλύτερα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, το 54,7% δήλωσε ότι δεν το κάνει ποτέ ή το κάνει σπάνια ή κάποιες φορές, ενώ μόνο το 45,3% ζητάει συχνά ή πολύ συχνά την βοήθεια των ΚΕΔΔΥ ή άλλων δομών (βλ. πίνακας 36).

Πίνακας 36: 2. Συνεργάζομαι και ζητώ την βοήθεια των ΚΕΔΔΥ ή άλλων δομών για να ανταπεξέλθω καλύτερα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Ποτέ	15	7,4	7,4
Σπάνια	34	16,7	24,1
Κάποιες φορές	62	30,5	54,7
Συχνά	63	31,0	85,7
Πολύ συχνά	29	14,3	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλαδή το 83,3% υποστηρίζει πως χρησιμοποιεί στο μάθημά του σε αυξημένη συχνότητα (συχνά και πολύ συχνά) την μαθητοκεντρική διδασκαλία και τη συνεργατική μεθοδολογία. (βλ. πίνακας 37).

Πίνακας 37: 3. Στο μάθημά μου χρησιμοποιώ την μαθητοκεντρική διδασκαλία, συνεργατική -μεθοδολογία

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Ποτέ	1	,5	,5
Σπάνια	5	2,5	3,0
Κάποιες φορές	28	13,8	16,7
Συχνά	96	47,3	64,0
Πολύ συχνά	73	36,0	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Στο πίνακα 38 παρουσιάζεται η συχνότητα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τις νέες τεχνολογίες συσχετίζοντας αυτές με εξωσχολικές πηγές μάθησης. Το 71,4%, δηλαδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί συχνά έως πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες. Αυτό σημαίνει ότι οι νέες τεχνολογίες έχουν διεισδύσει στην καθημερινή πραγματικότητα της εκπαίδευσης.

Πίνακας 38: 4. Στο μάθημά μου χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες συσχετίζοντας τις εξωσχολικές πηγές μάθησης]

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Σπάνια	12	5,9	5,9
Κάποιες φορές	46	22,7	28,6
Συχνά	77	37,9	66,5
Πολύ συχνά	68	33,5	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Η απόλυτη πλειοψηφία 90,7% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει, όπως φαίνεται από τον πίνακα 39, πως στο μάθημα διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο ης κάθε τάξης. Αυτό το κάνουν μάλιστα συχνά έως πολύ συχνά!

Πίνακας 39: 5. Στο μάθημά μου διδάσκω με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Σπάνια	4	2,0	2,0
Κάποιες φορές	15	7,4	9,4
Συχνά	100	49,3	58,6
Πολύ συχνά	84	41,4	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Ομοίως στο πίνακα 40 διαφαίνεται πως η απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ήτοι το 89,1%, προσαρμόζει συχνά έως πολύ συχνά τη διδασκαλία στη διαφορετικότητα των μαθητών.

Πίνακας 40: 6. Στο μάθημά μου προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στη διαφορετικότητα των μαθητών μου

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Σπάνια	2	1,0	1,0
Κάποιες φορές	20	9,9	10,8
Συχνά	90	44,3	55,2
Πολύ συχνά	91	44,8	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Στον πίνακα 41 αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στο μάθημα του ο κάθε εκπαιδευτικός ασχολείται πολύ συχνά με όλους τους μαθητές του. Το ποσοστό αυτό μάλιστα φτάνει το 66% των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 41: 7. Στο μάθημά μου ασχολούμαι με όλους τους μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Κάποιες φορές	6	3,0	3,0
Συχνά	63	31,0	34,0
Πολύ συχνά	134	66,0	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Η απόλυτη πλειοψηφία, το 93,1% των εκπαιδευτικών είναι συχνά και πολύ συχνά φιλικόι με τους μαθητές τους και έχουν χιούμορ. Ο πίνακας 42 παρουσιάζει το αποτέλεσμα.

Πίνακας 42: 8. Στο μάθημά μου είμαι φιλικός προς τους μαθητές και έχω χιούμορ

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Ποτέ	1	,5	,5
Σπάνια	2	1,0	1,5
Κάποιες φορές	11	5,4	6,9
Συχνά	72	35,5	42,4
Πολύ συχνά	117	57,6	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Τέλος οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το πόσο σημαντική θεωρούν την ύπαρξη των συναδέρφων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο. Ο πίνακας 43 μας δηλώνει πως 192 εκπαιδευτικοί ή το 94,1% των εκπαιδευτικών θεωρούν πάρα πολύ έως πολύ σημαντική την ύπαρξη των συναδέρφων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο.

Πίνακας 43: Πόσο σημαντική θεωρείτε την ύπαρξη των συναδέρφων σας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο;

	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα(%)
Πάρα πολύ σημαντική	143	70,4	70,4
Πολύ σημαντική	48	23,6	94,1
Μέτρια σημαντική	4	2,0	96,1
Ελάχιστα σημαντική	2	1,0	97,0
Σημαντική	6	3,0	100,0
Σύνολο	203	100,0	

Στατιστική Ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας STATIC

Η κλίμακα Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms

Ένα μέρος του ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι η κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms) που αποσκοπεί στην αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη. Η Πατσίδου (2010), προσάρμοσε την κλίμακα του Cohran στα ελληνικά με την τεχνική της μετάφρασης – επαναμετάφρασης. Η κλίμακα

STATIC αποτελείται από 20 ερωτήσεις που εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη.

Οι συμμετέχοντες ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν με κάθε μία πρόταση, σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται με τον παρακάτω τρόπο: 0 = Διαφωνώ απόλυτα, 1 = Διαφωνώ, 2 = Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ, 3 = Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Έπειτα, σύμφωνα με τις οδηγίες της κλίμακας STATIC, πριν από τον υπολογισμό του συνολικού δείκτη μέτρησης της στάσης των εκπαιδευτικών, γίνεται αντιστροφή της κωδικοποίησης των αρνητικών διατυπωμένων σε θετικές διατυπωμένες ερωτήσεις έτσι ώστε οι ψηλότερες βαθμολογίες να δείχνουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη. Στο ερωτηματολόγιο δηλαδή αντιστράφηκαν οι ερωτήσεις 3, 4, 7, 9, 13, 15 που είναι αρνητικά διατυπωμένες ως προς τη συμπερίληψη.

Η έρευνα που πραγματοποίησε ο Cochran, (1998) είχε ποσοστό απόκρισης 36% αφού 516 ερωτηματολόγια επεστράφησαν από τα 1440 που αρχικά μοιράστηκαν. Οι αναλύσεις αξιοπιστίας σχετικά με το STATIC έδειξαν τον συντελεστή alpha Cronbach ίσο με 0,89 και για το σύνολο του δείγματος, καθώς και για τις επιμέρους ομάδες του δείγματος δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς γενικής, ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την κατασκευή της κλίμακας STATIC ο Cochran, (1998) εφάρμοσε την στατιστική τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης με varimax περιστροφή. Ακολουθήθηκε ο κανόνας Kaiser ο οποίος δεν εξετάζει τους παράγοντες με ιδιοτιμές μικρότερες από 1,00. Έτσι λοιπόν, βρέθηκε μια απλή δομή με μια λύση τεσσάρων παράγοντας που αντιπροσώπευαν το 55,65 τοις εκατό της διακύμανσης. Υπολογίστηκαν επίσης οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach alpha για κάθε παράγοντα. Ο παράγοντας ένα είχε 0,87, ο παράγοντας δύο 0,83, ο παράγοντας τρία 0,57 και ο παράγοντας τέσσερα 0,62.

Οι τέσσερις επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες), που περιγράφουν τις στάσεις αυτές είναι οι εξής:

1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Advantages and disadvantages)
2. Θέματα επαγγελματικής επάρκειας (Professional Issues)
3. Φιλοσοφικά θέματα (Philosophical Issues)
4. Υλικοτεχνικά θέματα (Logistical Concerns)

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των ερωτήσεων της κλίμακας STATIC

Σύμφωνα με τον Cochran (1997) οι τέσσερις παράγοντες που βρήκε από την παραγοντική ανάλυση περιλαμβάνουν τις ερωτήσεις:

- Ο παράγοντας 1, «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» (Advantages and disadvantages) περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7, 11, 12, 13, 14, 15 και 20.
- Ο παράγοντας 2, «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» (Professional Issues) περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 και 9
- Ο παράγοντας 3, «Φιλοσοφικά θέματα» (Philosophical Issues) περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 6, 10 και 16.
- Ο παράγοντας 4, «Υλικοτεχνικά θέματα» (Logistical Concerns) περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 8, 17, 18 και 19.

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας του δείγματος για τις 20 ερωτήσεις του STATIC παρουσιάζεται στον πίνακα 44.

Πίνακας 44: Ανάλυση Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N
,860	20

Οι δείκτες αξιοπιστίας των τεσσάρων παραγόντων σύμφωνα με το δείγμα μας παρουσιάζονται επίσης στον πίνακα 45.

Πίνακας 45: Ανάλυση Αξιοπιστίας

	Cronbach's Alpha	N
Παράγοντας 1	,819	7
Παράγοντας 2	,798	5
Παράγοντας 3	,514	4
Παράγοντας 4	,551	4

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας δημιουργήθηκαν τέσσερις μεταβλητές που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τους αντίστοιχους παράγοντες και μία μεταβλητή για το συνολικό δείκτη στάσης των STATIC. Οι μεταβλητές αυτές προέκυψαν από τον λόγο του αθροίσματος των μεταβλητών που απαρτίζουν τον κάθε παράγοντα προς το πλήθος των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα, διατηρώντας έτσι την κλίμακα 0 (απόλυτη διαφωνία) έως 5 (απόλυτη συμφωνία). Για την περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις στάσεις του, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές μαζί με τις τυπικές αποκλίσεις και τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές για τους τέσσερις παράγοντες καθώς και για το συνολικό δείκτη της στάσης των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 46.

Πίνακας 46: Οι μέσες τιμές μαζί με τις τυπικές αποκλίσεις και τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές για τους τέσσερις παράγοντες καθώς και για το συνολικό δείκτη της στάσης των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη.

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Συνολικός δείκτης STATIC
Μέσος Όρος	3,0190	2,6148	3,6502	3,4200	3,1244
Διάμεσος	2,8571	2,4000	3,7500	3,5000	3,0500
Επικρατούσα τιμή	2,57	2,00 ^a	4,00	3,75	3,05
Τυπική απόκλιση	,78552	1,01843	,69311	,74632	,62208
Ελάχιστη τιμή	,43	,20	,50	,75	,50
Μέγιστη τιμή	4,86	5,00	5,00	5,00	4,65
Εκατοστιαία					
σημεία 25	2,5714	2,0000	3,2500	3,0000	2,7000
50	2,8571	2,4000	3,7500	3,5000	3,0500
75	3,5714	3,2000	4,2500	4,0000	3,5500

Η μέση τιμή του συνολικού δείκτη της στάσης των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι φαίνεται μια τάση θετική προς τη συμπερίληψη αφού αυτή ήταν 3,12 με τυπική απόκλιση 0,62. Η μεγαλύτερη τιμή που παρατηρήθηκε για τον δείκτη STATIC ήταν η 4,65 και η μικρότερη 0,5. Η επικρατούσα τιμή του STATIC ήταν 3,05. Οι μισοί (ή το 50% των εκπαιδευτικών) (διάμεσος) εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη αφού η διάμεσος του συνολικού δείκτη προ τη συμπερίληψη έχει τιμή 3,05. Η τιμή του δείκτη συμπερίληψης του 25% των εκπαιδευτικών έχει τιμή έως και 2,7 και η τιμή του δείκτη συμπερίληψης του 75% των εκπαιδευτικών έχει τιμή το πολύ έως 3,55.

Η μέση τιμή του Παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι φαίνεται μια τάση θετική προς τον παράγοντα αυτόν αφού αυτή ήταν 3,02 με τυπική απόκλιση 0,78. Η μεγαλύτερη τιμή που παρατηρήθηκε για τον παράγοντα 1 ήταν η 4,86 και η μικρότερη 0,43. Η επικρατούσα τιμή του παράγοντα 1 ήταν 2,57. Οι μισοί (ή το 50% των εκπαιδευτικών) (διάμεσος) εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τον παράγοντα 1 αφού η διάμεσος του παράγοντα 1 έχει τιμή 2,86. Η τιμή του παράγοντα 1 του 25% των εκπαιδευτικών έχει τιμή έως και 2,57 και η τιμή του παράγοντα 1 του 75% των εκπαιδευτικών έχει τιμή το πολύ έως 3,57.

Η μέση τιμή του Παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης δεν μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι φαίνεται μια τάση θετική προς τον παράγοντα αυτόν αφού αυτή ήταν 2,62 με τυπική απόκλιση 1,01. Πιο πολύ μπορούμε να πούμε ότι έχουμε μια ταλάντευση μεταξύ της συμφωνίας και της διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την στάση τους για την επαγγελματική τους επάρκεια, πράγμα που σημαίνει ότι δεν είναι σίγουροι ότι είναι επαγγελματικά επαρκής ως προς την συμπερίληψη. Η μεγαλύτερη τιμή που παρατηρήθηκε για τον παράγοντα 2 ήταν η 5 και η μικρότερη 0,2. Η επικρατούσα τιμή του παράγοντα 2 ήταν 2. Οι μισοί (ή το 50% των εκπαιδευτικών) (διάμεσος) εκπαιδευτικοί δεν είχαν τόσο θετική στάση προς τον παράγοντα 2 αφού η διάμεσος του παράγοντα 1 έχει τιμή 2,4. Η τιμή του παράγοντα 2 του 25% των εκπαιδευτικών έχει τιμή έως και 2 και η τιμή του παράγοντα 2 του 75% των εκπαιδευτικών έχει τιμή το πολύ έως 3,2.

Η μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρήθηκε στον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης που μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι φαίνεται μια τάση θετική προς τον παράγοντα 3. Η μέση τιμή ήταν 3,65 με τυπική απόκλιση 0,69. Η μεγαλύτερη τιμή που παρατηρήθηκε για τον παράγοντα 3 ήταν η 5 και η μικρότερη 0,5. Η επικρατούσα τιμή του παράγοντα 3 ήταν 4. Οι μισοί (ή το 50% των εκπαιδευτικών) (διάμεσος) εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τον παράγοντα 3 αφού η διάμεσος του παράγοντα 3 έχει τιμή 3,75. Η τιμή του παράγοντα 3 του 25% των εκπαιδευτικών έχει τιμή έως και 3,25 και η τιμή του παράγοντα 3 του 75% των εκπαιδευτικών έχει τιμή το πολύ έως 4,25.

Η μέση τιμή του Παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι φαίνεται μια τάση θετική προς τον παράγοντα αυτόν αφού αυτή ήταν 3,42 με τυπική απόκλιση 0,75. Η μεγαλύτερη τιμή που παρατηρήθηκε για τον παράγοντα 3 ήταν η 5 και η μικρότερη 0,75. Η επικρατούσα τιμή του παράγοντα 3 ήταν 3,75. Οι μισοί (ή το 50% των εκπαιδευτικών) (διάμεσος) εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς

τον παράγοντα 4 αφού η διάμεσος του παράγοντα 4 έχει τιμή 3,5. Η τιμή του παράγοντα 4 του 25% των εκπαιδευτικών έχει τιμή έως και 3 και η τιμή του παράγοντα 4 του 75% των εκπαιδευτικών έχει τιμή το πολύ έως 4.

Περίληπτικά, πιο θετική στάση παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και έπονται ο παράγοντας 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, ο συνολικός δείκτης STATIC, ο παράγοντας 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης και τέλος ο παράγοντας 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης.

Παράγοντες διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος της διαφοροποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη πραγματοποιείται στις επόμενες παραγράφους. Οι εξαρτημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν (α) ο Συνολικός Δείκτης STATIC και (β) οι τέσσερις παράγοντες της κλίμακας STATIC. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η εργασιακή σχέση, εάν υπηρετούν ως διευθυντές, εάν υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής, τα έτη προϋπηρεσίας, εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, το εισόδημα, ο αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, η διδακτική τους εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και η ηλικία. Οι στατιστικοί έλεγχοι έγιναν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς το φύλο;

Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσω των τιμών t-test. Από τον Πίνακα 48 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,939$, $df=201$, $p=0,349>0,05$) και επομένως δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο του συνολικού δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη (STATIC). Οπότε, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O. = 3,15 T.A. = 0,61) δεν έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O. = 3,07 T.A. = 0,64).

Ομοίως, για τον παράγοντα 1 ($t=-0,706$, $df=201$, $p=0,481>0,05$) «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης η διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, δεν είναι στατιστικά σημαντική, οπότε δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι

παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο ως προς τον παράγοντα 1 και άρα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O. = 3,05 T.A. = 0,77) δεν έχουν πιο θετική στάση προς τον παράγοντα 1, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O. = 2,96 T.A. = 0,82),

Για τον παράγοντα 2 ($t=0,603$, $df=201$, $p=0,547 < 0,05$) «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης η διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, δεν είναι στατιστικά σημαντική, οπότε οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O. = 2,58 T.A. = 1,03) δεν έχουν πιο θετική στάση προς τον παράγοντα 2, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O. = 2,67 T.A. = 0,99) και

Για τον παράγοντα 4 ($t=-1,618$, $df=201$, $p=0,107 > 0,05$), «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης η διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, δεν είναι στατιστικά σημαντική, οπότε δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο ως προς τον παράγοντα 4 και άρα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O. = 3,48 T.A. = 0,73) δεν έχουν πιο θετική στάση προς τον παράγοντα 4, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O. = 3,3 T.A. = 0,76).

Μόνο στο παράγοντα 3 ($t=-2,208$, $df=201$, $p=0,028 < 0,05$) «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης, παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O. = 3,73 T.A. = 0,59) είναι πιο θετικές απέναντι στον παράγοντα 4 απ' ό,τι οι άνδρες εκπαιδευτικοί. (M.O. = 3,5 T.A. = 0,84)

Ερευνητικό ερώτημα 2: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς την οικογενειακή κατάσταση;

Για τον έλεγχο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 49 Πίνακας 51 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 50 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 51 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον πίνακα 51 και από τον πίνακα 52 μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε άγαμοι (M.O. = 3,14 T.A. = 0,59), έγγαμοι (M.O. = 3,09 T.A. = 0,65), διαζευγμένοι (M.O. = 3,33 T.A. = 0,54) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=0,631$, $p=0,533 > 0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του δείκτη συμπερίληψης STATIC, των τριών ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Ομοίως, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε άγαμοι (M.O. = 3,05 T.A. = 0,68), έγγαμοι (M.O. = 2,98 T.A. = 0,85), διαζευγμένοι (M.O. = 3,14 T.A. = 0,73) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 1 ($F_{2,202}=0,281$, $p=0,755>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, των τριών ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Επιπρόσθετα, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε άγαμοι (M.O. = 2,64 T.A. = 1,07), έγγαμοι (M.O. = 2,57 T.A. = 0,99), διαζευγμένοι (M.O. = 2,87 T.A. = 0,87) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 2 ($F_{2,202}=0,388$, $p=0,679>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης, των τριών ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Ομοίως, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε άγαμοι (M.O. = 3,69 T.A. = 0,67), έγγαμοι (M.O. = 3,60 T.A. = 0,70), διαζευγμένοι (M.O. = 3,83 T.A. = 0,80) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 3 ($F_{2,202}=0,738$, $p=0,479>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης, των τριών ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Τέλος, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε άγαμοι (M.O. = 3,37 T.A. = 0,79), έγγαμοι (M.O. = 3,43 T.A. = 0,73), διαζευγμένοι (M.O. = 3,72 T.A. = 0,42) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 4 ($F_{2,202}=0,924$, $p=0,399>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, των τριών ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς τον αριθμό των παιδιών των εκπαιδευτικών;

Για τον έλεγχο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 52 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 53 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 54 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής αριθμός παιδιών σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον Πίνακα 53 μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε εκπαιδευτικοί με Κανένα παιδί (M.O. = 3,16 T.A. = 0,61), εκπαιδευτικοί με Ένα παιδί (M.O. = 3,07 T.A. = 0,70), εκπαιδευτικοί με Δύο παιδιά (M.O. = 3,13 T.A. = 0,61), εκπαιδευτικοί με Τρία παιδιά (M.O. = 3,02 T.A. = 0,55), εκπαιδευτικοί με Τέσσερα

παιδιά (M.O. = 2,92 T.A. = 0,18) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{4,202}=0,310$, $p=0,871>0,05$)

Ομοίως, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε εκπαιδευτικοί με Κανένα παιδί (M.O. = 3,05 T.A. = 0,80), εκπαιδευτικοί με Ένα παιδί (M.O. = 3,07 T.A. = 0,80), εκπαιδευτικοί με Δύο παιδιά (M.O. = 2,99 T.A. = 0,80), εκπαιδευτικοί με Τρία παιδιά (M.O. = 2,83 T.A. = 0,69), εκπαιδευτικοί με Τέσσερα παιδιά (M.O. = 2,86 T.A. = 0,20) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 1 ($F_{4,202}=0,325$, $p=0,861>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, των πέντε ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Επιπρόσθετα, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε εκπαιδευτικοί με Κανένα παιδί (M.O. = 2,68 T.A. = 1,07), εκπαιδευτικοί με Ένα παιδί (M.O. = 2,47 T.A. = 1,05), εκπαιδευτικοί με Δύο παιδιά (M.O. = 2,65 T.A. = 0,97), εκπαιδευτικοί με Τρία παιδιά (M.O. = 2,53 T.A. = 0,87), εκπαιδευτικοί με Τέσσερα παιδιά (M.O. = 2,30 T.A. = 0,42) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 2 ($F_{4,202}=0,357$, $p=0,839>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης, των πέντε ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Εν συνεχεία, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε εκπαιδευτικοί με Κανένα παιδί (M.O. = 3,70 T.A. = 0,67), εκπαιδευτικοί με Ένα παιδί (M.O. = 3,53 T.A. = 0,87), εκπαιδευτικοί με Δύο παιδιά (M.O. = 3,71 T.A. = 0,60), εκπαιδευτικοί με Τρία παιδιά (M.O. = 3,52 T.A. = 0,55), εκπαιδευτικοί με Τέσσερα παιδιά (M.O. = 2,75 T.A. = 0,00) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 3 ($F_{4,202}=1,534$, $p=0,194>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης, των πέντε ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Τέλος, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε εκπαιδευτικοί με Κανένα παιδί (M.O. = 3,43 T.A. = 0,76), εκπαιδευτικοί με Ένα παιδί (M.O. = 3,36 T.A. = 0,79), εκπαιδευτικοί με Δύο παιδιά (M.O. = 3,41 T.A. = 0,75), εκπαιδευτικοί με Τρία παιδιά (M.O. = 3,46 T.A. = 0,57), εκπαιδευτικοί με Τέσσερα παιδιά (M.O. = 4 T.A. = 0,00) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 4 ($F_{4,202}=0,374$, $p=0,827>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, των πέντε ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Ερευνητικό ερώτημα 4: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί;

Για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 55 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον

Πίνακα 56 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 57 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής βαθμίδα εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον

Πίνακα 56 μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{3,202}=5,248$, $p=0,002<0,05$) αλλά και όσον αφορά και τους παράγοντες 1 ($F_{3,202}=4,754$, $p=0,003<0,05$) και 2 ($F_{3,202}=5,303$, $p=0,002<0,05$). Ως προς τους παράγοντες 3 ($F_{3,202}=0,847$, $p=0,470>0,05$) και 4 ($F_{3,202}=1,013$, $p=0,388>0,05$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε.

Ο Πίνακας 57 μας δείχνει πιο αναλυτικά τις διαφορές μεταξύ των ομάδων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Ως προς το συνολικό δείκτη υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου ($p=0,010<0,05$), νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών του Λυκείου ($p=0,038<0,05$), δασκάλων και εκπαιδευτικών του Γυμνασίου ($p=0,002<0,05$) και τέλος δασκάλων και εκπαιδευτικών του Λυκείου ($p=0,005<0,05$). Πιο αναλυτικά, οι νηπιαγωγοί (M.O. = 3,31 T.A. = 0,74) έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (M.O. = 2,83, T.A. = 0,77) και του Λυκείου (M.O. = 2,99 T.A. = 0,44) απέναντι στη συμπερίληψη ως προς τον συνολικό δείκτη STATIC και οι δάσκαλοι (M.O. = 3,27 T.A. = 0,64) έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (M.O. = 2,83 T.A. = 0,77) και του Λυκείου (M.O. = 2,9944 T.A. = 0,44) απέναντι στη συμπερίληψη ως προς τον συνολικό δείκτη STATIC. Μεταξύ νηπιαγωγών (M.O. = 3,31 T.A. = 0,74) και δασκάλων (M.O. = 3,27 T.A. = 0,64) και μεταξύ εκπαιδευτικών Γυμνασίου (M.O. = 2,83, T.A. = 0,77) και Λυκείου (M.O. = 2,99 T.A. = 0,44) δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC διότι ($p=0,768>0,05$) και ($p=0,265$) αντίστοιχα.

Ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα» της συμπερίληψης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην μέση τιμή του παράγοντα 1 μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου ($p=0,018<0,05$), νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών του Λυκείου ($p=0,021<0,05$), δασκάλων και εκπαιδευτικών του Γυμνασίου ($p=0,010<0,05$) και τέλος δασκάλων και εκπαιδευτικών του Λυκείου ($p=0,004<0,05$). Οι νηπιαγωγοί (M.O. = 3,28 T.A = 0,68) έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (M.O. = 2,73 T.A =0,83) και του Λυκείου (M.O. = 2,83 T.A = 0,69) και οι δάσκαλοι (M. O. = 3,19 T.A = 0,82) έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (M.O. = 2,73 T.A = 0,83) και του Λυκείου (M.O. = 2,83 T.A = 0,69) ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα» της συμπερίληψης. Μεταξύ νηπιαγωγών (M.O. = 3,28 T.A = 0,68) και δασκάλων (M. O. = 3,19 T.A = 0,82) και μεταξύ εκπαιδευτικών Γυμνασίου (M.O. = 2,73 T.A =0,83) και Λυκείου (M.O. = 2,83 T.A = 0,69) δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μέση τιμή του παράγοντα 1 διότι ($p=0,610>0,05$) και ($p=0,568>0,05$) αντίστοιχα.

Όσον αφορά τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην μέση τιμή του παράγοντα 2 μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου ($p=0,021<0,05$), δασκάλων και εκπαιδευτικών του Γυμνασίου ($p=0,002<0,05$) και τέλος νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών του Λυκείου ($p=0,002<0,05$). Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί (M.O. = 2,86 T.A. = 0,28) έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (M.O. = 2,17 T.A. = 0,23) και οι δάσκαλοι (M.O. = 2,87 T.A. =0,11) έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (M.O. = 2,17 T.A. =0,23) και του Λυκείου (M.O. = 2,38 T.A. =0,85) ως προς τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας». Μεταξύ νηπιαγωγών (M.O. = 2,86 T.A. = 0,28) και εκπαιδευτικών του Λυκείου (M.O. = 2,38 T.A. =0,85), νηπιαγωγών (M.O. = 2,86 T.A. = 0,28) και δασκάλων (M.O. = 2,87 T.A. =0,11) και μεταξύ εκπαιδευτικών Γυμνασίου (M.O. = 2,17 T.A. =0,23) και Λυκείου (M.O. = 2,38 T.A. =0,85), δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μέση τιμή του παράγοντα 2 διότι ($p=0,059>0,05$), ($p=0,963>0,05$) και ($p=0,347>0,05$) αντίστοιχα.

Εν συνεχεία, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε νηπιαγωγοί (M.O. = 3,79 T.A. = 0,62), δάσκαλοι (M.O. = 3,70 T.A. = 0,68), εκπαιδευτικοί γυμνασίου (M.O. = 3,51 T.A. = 0,92) και εκπαιδευτικοί λυκείου (M.O. = 3,60 T.A. = 0,64) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 3 ($F_{3,202}=0,847$, $p=0,470>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι

του παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης, των τεσσάρων ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Τέλος, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε νηπιαγωγοί (M.O. = 3,45 T.A. = 0,91), δάσκαλοι (M.O. = 3,47 T.A. = 0,68), εκπαιδευτικοί γυμνασίου (M.O. = 3,18 T.A. = 0,88) και εκπαιδευτικοί λυκείου (M.O. = 3,42 T.A. = 0,73) δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 4 ($F_{3,202}=1,013$, $p=0,388>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, των τεσσάρων ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών;

Για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 58 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 59 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 60 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής εργασιακή σχέση σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον Πίνακα 59 μπορούμε να συμπεράνουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (μόνιμοι, αορίστου χρόνου, αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και ωρομίσθιοι) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{4,202}=2,894$, $p=0,023<0,05$) αλλά και όσον αφορά και τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» ($F_{4,202}=5,523$, $p=0,000<0,05$). Ως προς τους παράγοντες 1 ($F_{4,202}=2,071$, $p=0,086>0,05$), 3 ($F_{4,202}=0,470$, $p=0,758>0,05$) και 4 ($F_{4,202}=1,013$, $p=0,307>0,05$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε.

Πιο αναλυτικά, στον Πίνακα 60 παρατηρούμε σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC ($p=0,005<0,05$) ως προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των μονίμων και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και μεταξύ των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και των ωρομίσθιων και συγκεκριμένα οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν πιο θετική στάση (M.O. = 3,36 T.A. = 0,69) από τους μόνιμους (M.O. = 3,06 T.A. = 0,58) και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (M.O. = 3,36 T.A. = 0,69) έχουν πιο θετική στάση από τους ωρομίσθιους (M.O. = 2,96 T.A. = 0,58).

Επίσης, παρατηρούμε σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» ως προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των μονίμων και

των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p=0,000<0,05$) και μεταξύ των αναπληρωτών και των ωρομισθίων ($p=0,001<0,05$) και πιο συγκεκριμένα οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (M.O. = 3,19 T.A. = 1,12) έχουν πιο θετική στάση από τους μονίμους (M.O. = 2,46 T.A. = 0,93) και από τους ωρομισθίους (M.O. = 2,3 T.A. = 0,85) ως προς τον παράγοντα 2.

Ερευνητικό ερώτημα 6: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC;

Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσω των τιμών t-test. Από τον Πίνακα 61 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,979$, $df=201$, $p=0,003<0,05$) και επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο του συνολικού δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη (STATIC) μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Οπότε, οι διευθυντές έχουν πιο θετική στάση (M.O. = 3,5 T.A. = 0,71) προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (M.O. = 3,08 T.A. = 0,60). Ομοίως για τον παράγοντα 1 ($t=2,734$, $df=201$, $p=0,007<0,05$) και τον παράγοντα 2 ($t=2,591$, $df=201$, $p=0,01<0,05$) η διαφορά μεταξύ των διευθυντών και εκπαιδευτικών, είναι στατιστικά σημαντική, οπότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο ως προς τον παράγοντα 1 και τον παράγοντα 2.

Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης (M.O. διευθυντή = 3,45 T.A. = 0,71 > M.O. εκπαιδευτικών = 2,97 T.A. = 0,78) και ως προς τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης (M.O. διευθυντή = 3,15 T.A. = 1,21 > M.O. εκπαιδευτικών = 2,55 T.A. = 0,98).

Στον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και στον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης δεν παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών διότι ($p=0,063>0,05$) και ($p=0,257>0,05$) αντίστοιχα. Δηλαδή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μέσοι όροι με τις τυπικές αποκλίσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ως προς τον παράγοντα 3 (M.O. διευθυντή = 3,92 T.A. = 0,70 \approx M.O. εκπαιδευτικών = 3,62 T.A. = 0,69) και τον παράγοντα 4 (M.O. διευθυντή = 3,59 T.A. = 0,76 \approx M.O. εκπαιδευτικών = 3,40 T.A. = 0,74) είναι σχεδόν ίδιοι.

Ερευνητικό ερώτημα 7: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC;

Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσω τιμών t-test. Από τον Πίνακα 63 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, είναι στατιστικά σημαντική ($t=-6,352$, $df=201$, $p=0,000<0,05$) και επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο του συνολικού δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη (STATIC) μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Οπότε, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση (M.O. = 3,77 T.A. = 0,53) προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (M.O. = 3,02 T.A. = 0,57). Ομοίως για όλους τους παράγοντες παρατηρούμε ότι η διαφορά εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής είναι στατιστικά σημαντική ως προς τον αντίστοιχο παράγοντα αφού για τον παράγοντα 1 έχουμε ($t=-2,965$, $df=201$, $p=0,003<0,05$), για τον παράγοντα 2 έχουμε ($t=-8,822$, $df=201$, $p=0,000<0,05$), για τον παράγοντα 3 έχουμε ($t=-3,588$, $df=201$, $p=0,000<0,05$) και για τον παράγοντα 4 έχουμε ($t=-2,864$, $df=201$, $p=0,005<0,05$).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης (M.O. εκπαιδευτικών ειδικής 3,42 T.A. = 0,88 > M.O. εκπαιδευτικών γενικής 2,96 T.A. = 0,75), ως προς τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης (M.O. εκπαιδευτικών ειδικής 3,98 T.A. = 0,81 > M.O. εκπαιδευτικών γενικής 2,40 T.A. = 0,87), ως προς τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης (M.O. εκπαιδευτικών ειδικής 4,08 T.A. = 0,51 > M.O. εκπαιδευτικών γενικής 3,58 T.A. = 0,69) και ως προς τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης (M.O. εκπαιδευτικών ειδικής 3,79 T.A. = 0,68 > M.O. εκπαιδευτικών γενικής 3,36 T.A. = 0,74).

Ερευνητικό ερώτημα 8: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

Για τον έλεγχο του όγδοου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 65 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 66 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 67 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον Πίνακα 66 μπορούμε να συμπεράνουμε πως δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (κατηγορίες εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία) όσο

αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC αλλά και όσον αφορά και τους τέσσερις παράγοντες διότι το αντίστοιχο $p > 0,05$ για κάθε αντίστοιχο παράγοντα. Δηλαδή, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην συμπερίληψη.

Πιο αναλυτικά, δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία λιγότερα από 5 έτη, εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6 – 10 έτη, εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11 -15 έτη, εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16 – 20, εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 10 ετών) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{4,202}=1,920$, $p=0,109 < 0,05$), τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης ($F_{4,202}=2,212$, $p=0,069 < 0,05$), τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» ($F_{4,202}=1,708$, $p=0,150 < 0,05$), τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης ($F_{4,202}=0,624$, $p=0,646 < 0,05$) και τέλος όσο αφορά και τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης ($F_{4,202}=0,641$, $p=0,634 < 0,05$).

Ερευνητικό ερώτημα 9: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC;

Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών t-test. Από τον Πίνακα 69 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής, είναι στατιστικά σημαντική ($t=-5,751$, $df=201$, $p=0,000 < 0,05$) και επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο του συνολικό δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη (STATIC) μεταξύ εκπαιδευτικών με και χωρίς μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής. Οπότε, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση (M.O. = 3,92 T.A. = 0,53) προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής (M.O. = 3,06 T.A. = 0,58).

Ομοίως για τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης ($t=-3,758$, $df=201$, $p=0,000 < 0,05$), για τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης ($t=-6,986$, $df=201$, $p=0,000 < 0,05$), για τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης ($t=-2,413$, $df=201$, $p=0,017 < 0,05$) και για τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης ($t=-2,668$, $df=201$, $p=0,008 < 0,05$), η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής, είναι στατιστικά σημαντική, οπότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο ως προς τον παράγοντα 1, τον παράγοντα 2, τον παράγοντα 3 και τον

παράγοντα 4. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής ως προς τον παράγοντα 1 (Μ.Ο. εκπαιδευτικών με Μ.Ε.Α. 3,7 Τ.Α. = 0,92 > Μ.Ο. εκπαιδευτικών Χ.Μ.Ε.Α. 2,96 Τ.Α. = 0,75) και ως προς τον παράγοντα 2 (Μ.Ο. εκπαιδευτικών με Μ.Ε.Α. 4,15 Τ.Α. = 0,71 > Μ.Ο. εκπαιδευτικών Χ.Μ.Ε.Α. 2,48 Τ.Α. = 0,93) και ως προς τον παράγοντα 3 (Μ.Ο. εκπαιδευτικών με Μ.Ε.Α. 4,05 Τ.Α. = 0,94 > Μ.Ο. εκπαιδευτικών Χ.Μ.Ε.Α. 3,62 Τ.Α. = 0,69) και ως προς τον παράγοντα 4 (Μ.Ο. εκπαιδευτικών με Μ.Ε.Α. 3,89 Τ.Α. = 0,64 > Μ.Ο. εκπαιδευτικών Χ.Μ.Ε.Α. 3,38 Τ.Α. = 0,74).

Ερευνητικό ερώτημα 10: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς το οικογενειακό εισόδημα των εκπαιδευτικών;

Για τον έλεγχο του δέκατου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 70 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 71 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 72 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής οικογενειακό εισόδημα σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον Π μπορούμε να συμπεράνουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (κατηγορίες εκπαιδευτικών ως προς το εισόδημα: 0 - 10000, 10001 – 15000, 15001 – 20000, 20001 – 30000, 30001 – 40000 και 40001 και άνω) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{5,184}=2,629$, $p=0,025<0,05$) αλλά και όσον αφορά και τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης ($F_{5,184}=2,359$, $p=0,042<0,05$). Ως προς τους παράγοντες ένα ($F_{5,184}=1,345$, $p=0,258>0,05$), δύο ($F_{5,184}=1,659$, $p=0,139>0,05$) και τρία ($F_{5,184}=1,905$, $p=0,096>0,05$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των οικονομικών ομάδων που εξετάζουμε.

Πιο αναλυτικά, στον Πίνακα 72 παρατηρούμε σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC ως προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των εισοδηματικών ομάδων 0 - 10000 και 10001 – 15000 ($p= 0,027<0,05$), μεταξύ των 10001 – 15000 και 400001 και άνω ($p=0,003<0,05$), μεταξύ των 15001 – 20000 και 400001 και άνω ($p= 0,027<0,05$) και μεταξύ των 20001 – 30000 και 400001 και άνω ($p=0,016<0,05$). Συγκεκριμένα, ως προς τον συνολικό δείκτη στάσης STATIC προς τη συμπερίληψη, η οικονομική ομάδα των 0 – 10000 έχει πιο θετική στάση (Μ.Ο. = 3,25 Τ.Α. = 0,60) από την ομάδα 10001 - 15000 (Μ.Ο. = 2,97 Τ.Α. = 0,62) και η ομάδα 40001 και άνω (Μ.Ο. = 3,75

T.A. = 0,72) έχει πιο θετική στάση από τις ομάδες 10000 -15000 (M.O. = 2,97 T.A. = 0,62), 15001 – 20000 (M.O. = 3,16 T.A. = 0,58) και 20001 - 30000 (M.O. = 3,08 T.A. = 0,47).

Επίσης, παρατηρούμε σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, μεταξύ των οικονομικών ομάδων 10001 – 15000 και 15001 – 20000 ($p=0,028<0,05$), μεταξύ των 10001 – 15000 και 30001 – 40000 ($p=0,038<0,05$) και μεταξύ των 10001 – 15000 και 40001 και άνω ($p=0,012<0,05$). Πιο αναλυτικά παρατηρείται πιο θετική στάση των ομάδων 150001 – 20000 (M.O. = 3,51 T.A. = 0,60), 30001 – 40000 (M.O. = 3,62 T.A. = 0,61) και 40001 και άνω (M.O. = 3,96 T.A. = 0,73), σε σχέση με την ομάδα 10001 – 15000 (M.O. = 3,19 T.A. = 0,81), ως προς τον παράγοντα 4.

Ερευνητικό ερώτημα 11: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ως προς τον αριθμό μαθημάτων ειδικής αγωγής που είχαν κατά την διάρκεια του τίτλου σπουδών;

Για τον έλεγχο του ενδέκατου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 73 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον

Πίνακα 74 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 75 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του τίτλου σπουδών σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον

Πίνακα 74 μπορούμε να καταλάβουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (κατηγορίες εκπαιδευτικών ως προς τα μαθήματα ειδικής αγωγής που είχαν στο πτυχίο: Κανένα μάθημα, 1-2 μαθήματα, 3-4 μαθήματα, 5 μαθήματα και άνω) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{3,202}=13,309$, $p=0,000<0,05$) αλλά και όσον αφορά τον παράγοντα 1 ($F_{3,202}=7,499$, $p=0,000<0,05$), τον παράγοντα 2 ($F_{3,202}=21,558$, $p=0,000<0,05$) και τον παράγοντα 3 ($F_{3,202}=4,422$, $p=0,005<0,05$). Ως προς τον παράγοντα 4 ($F_{3,202}=1,209$, $p=0,307>0,05$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε.

Πιο αναλυτικά από τον Πίνακα 75, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC ως προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μάθημα ειδικής αγωγής στο

βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ($p=0,006<0,05$) και σε σχέση με αυτούς που είχαν 5 μαθήματα και άνω ($p=0,000<0,05$). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται, επιπλέον μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών που είχαν 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγής και σε σχέση με αυτούς που 3-4 μαθήματα ειδικής αγωγής. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών με κανένα μάθημα και 3-4 μαθήματα ($p= 0,101 > 0,05$) και μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών με 1-2 μαθήματα και 3-4 μαθήματα ($p=0,736 > 0,05$). Εν συνεχεία, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο πτυχίο τους 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω (M.O. = 3,86 T.A. = 0,54) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα (M.O. = 3,24 T.A. = 0,62), σε σχέση με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα (M.O. = 3,19 T.A. = 0,56) και σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγής. Επίσης αυτοί που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγής στο βασικό τους πτυχίο (M.O. = 3,24 T.A. = 0,62) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν κανένα μάθημα (M.O. = 2,96 T.A. = 0,56).

Ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα» της συμπερίληψης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω στο βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα ($p=0,000<0,05$), με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ($p=0,02<0,05$) και με αυτούς που δεν είχαν κανένα μάθημα($p=0,000<0,05$). Μάλιστα αυτοί που είχαν 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω (M.O. = 3,70 T.A. = 0,69) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στο παράγοντα 1 σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερα μαθήματα ειδικής αγωγή στο βασικό τους πτυχίο (3-4 μαθήματα M.O. = 2,79 T.A. = 0,85, 1-2 μαθήματα M.O. = 3,20 T.A. = 0,73, κανένα μάθημα M.O. = 2,89 T.A. = 0,75). Επίσης, ως προς τον παράγοντα 1 παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγής στο βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν κανένα μάθημα ($p= 0,017<0,05$) και με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα ειδικής αγωγής ($p=0,038<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγής στο βασικό τους πτυχίο (M.O. =3,20 T.A. = 0,73) έχουν πιο θετική στάση ως προς τον παράγοντα 1 σε σύγκριση με τις προαναφερθείσες ομάδες,(3-4 μαθήματα M.O. = 2,79 T.A. = 0,85, κανένα μάθημα M.O. = 2,89 T.A. = 0,75). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μάθημα ειδικής αγωγής στο πτυχίο

σε σχέση με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα, δηλαδή οι μέσοι όροι ως προς τον παράγοντα 1, αυτών των ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Ως προς τον παράγοντα 2 «θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω στο βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα ($p=0,000<0,05$), με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ($p=0,000<0,05$) και με αυτούς που δεν είχαν κανένα μάθημα ($p=0,000<0,05$). Μάλιστα αυτοί που είχαν 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω (M.O. = 4,10 T.A. = 0,85) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στο παράγοντα 2 σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερα μαθήματα ειδικής αγωγή στο βασικό τους πτυχίο (3-4 μαθήματα M.O. = 2,99 T.A. = 0,99, 1-2 μαθήματα M.O. = 2,68 T.A. = 1,01, κανένα μάθημα M.O. = 2,32 T.A. = 0,83). Επίσης, ως προς τον παράγοντα 2 παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μάθημα ειδικής αγωγής στο βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ($p=0,021<0,05$) και με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα ειδικής αγωγής ($p=0,002<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, που είχαν 3-4 μαθήματα ειδικής αγωγής στο βασικό τους πτυχίο (M.O. = 2,99 T.A. = 0,99) έχουν πιο θετική στάση ως προς τον παράγοντα 2 σε σύγκριση με τις προαναφερθείσες ομάδες. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 1-2 μαθήματα στο βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που 3-4 μαθήματα ($p= 0,197>0,05$), δηλαδή οι μέσοι όροι ως προς τον παράγοντα 2 μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Ως προς τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μάθημα στο βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ($p=0,017<0,05$) και με αυτούς που είχαν 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω ($p=0,004<0,05$). Μάλιστα αυτοί που δεν είχαν κανένα μάθημα ειδικής αγωγής (M.O. = 3,52 T.A. = 0,73) έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στο παράγοντα 3 σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγή (M.O. = 3,8 T.A. = 0,64) αλλά και σε σχέση με αυτούς που είχαν 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω (M.O. = 4,03 T.A. = 0,54) στο βασικό τους πτυχίο. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον παράγοντα 3, μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 1-2 μαθήματα στο βασικό τους πτυχίο σε σχέση με αυτούς που 3-4 μαθήματα ($p= 0,197>0,05$), μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μάθημα ειδικής αγωγής σε σχέση με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα και μεταξύ αυτών που είχαν 5 μαθήματα και άνω σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα και 3-4 μαθήματα ειδικής

αγωγής στο βασικό τους πτυχίο. Δηλαδή οι μέσοι όροι αυτών των τεσσάρων συνδυασμών των ομάδων, ως προς τον παράγοντα 3 μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Όπως προαναφέρθηκε και προηγουμένως, ως προς τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης ($F_{3,202}=1,209$, $p=0,307>0,05$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε. Δηλαδή οι μέσοι όροι των ομάδων που εξετάζουμε, ως προς τον παράγοντα 4 μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Ερευνητικό ερώτημα 12: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή (άνω των 300 ωρών), προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC;

Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών t-test. Από τον Πίνακα 77 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή άνω των 300 ωρών, είναι στατιστικά σημαντική ($t=5,731$, $df=201$, $p=0,000<0,05$) και επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο του συνολικό δείκτη της στάσης προς τη συμπερίληψη (STATIC) μεταξύ εκπαιδευτικών με και χωρίς επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή άνω των 300 ωρών. Οπότε, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή έχουν πιο θετική στάση (M.O. = 3,60 T.A. = 0,62) προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή (M.O. = 3,01 T.A. = 0,57).

Ομοίως για τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης ($t=3,989$, $df=201$, $p=0,000<0,05$), για παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης ($t=6,726$, $df=201$, $p=0,000<0,05$), για τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης ($t=2,712$, $df=201$, $p=0,007<0,05$) και για τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης ($t=2,260$, $df=201$, $p=0,025<0,05$), η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή άνω των 300 ωρών, είναι στατιστικά σημαντική, οπότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται διαφορά στο μέσο όρο ως προς τον παράγοντα 1, τον παράγοντα 2, τον παράγοντα 3 και τον παράγοντα 4. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή άνω των 300 ωρών έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή ως προς τον παράγοντα 1 (M.O. εκπαιδευτικών με M.E.E.A. 3,45 T.A. = 0,86 > M.O. εκπαιδευτικών X.E.E.A. 2,92 T.A. = 0,73), ως προς τον παράγοντα 2 (M.O. εκπαιδευτικών με M.E.E.A. 3,5 T.A. = 1,02 >

M.O. εκπαιδευτικών X.E.E.A. 2,4 T.A. = 0,90), ως προς τον παράγοντα 3 (M.O. εκπαιδευτικών με M.E.E.A. 3,92 T.A. = 0,51 > M.O. εκπαιδευτικών X.E.E.A. 3,59 T.A. = 0,72) και ως προς τον παράγοντα 4 (M.O. εκπαιδευτικών με M.E.E.A. 3,66 T.A. = 0,75 > M.O. εκπαιδευτικών X.E.E.A. 3,36 T.A. = 0,77).

Ερευνητικό ερώτημα 13: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη τους;

Για τον έλεγχο αυτού του ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στον Πίνακα 78 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 79 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 80 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον Πίνακα 79 μπορούμε να καταλάβουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (κατηγορίες εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη τους: Κανένας μαθητής, 1-3 μαθητές, 4-5 μαθητές, 6-10 μαθητές και περισσότεροι από 10 μαθητές) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{4,202}=5,490$, $p=0,000<0,05$) αλλά και όσον αφορά τον παράγοντα 1 ($F_{4,202}=2,546$, $p=0,041<0,05$), τον παράγοντα 2 ($F_{4,202}=10,507$, $p=0,000<0,05$) και τον παράγοντα 3 ($F_{4,202}=3,200$, $p=0,014<0,05$). Ως προς τον παράγοντα 4 ($F_{4,202}=1,054$, $p=0,381>0,05$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε.

Πιο αναλυτικά από τον Πίνακα 80, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC ως προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,003<0,05$), σε σχέση με αυτούς που είχαν 4-5 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,027<0,05$), σε σχέση με αυτούς που είχαν 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,006<0,05$) και σε σχέση με αυτούς που είχαν περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους ($p=0,001<0,05$). Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους σε σχέση με αυτούς που είχαν περισσότερους

από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,034<0,05$). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν 1-3 (M.O. = 3,17 T.A. = 0,65), 4-5 (M.O. = 3,36 T.A. = 0,84), 6-10 (M.O. = 3,74, T.A. = 0,67) και περισσότερους από 10 (M.O. = 3,64 T.A. = 0,50) μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κανένα μαθητή στην τάξη τους (M.O. = 2,89 T.A. = 0,42). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερους από δέκα μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους έχουν πιο θετική στάση από αυτού που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες την τάξη τους.

Ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους σε σχέση με αυτού που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,03<0,05$) και σε σχέση με αυτού που είχαν 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,023<0,05$). Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 4-5 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους σε σχέση με αυτού που είχαν 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,027<0,05$). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν 1-3 (M.O. = 3,10 T.A. = 0,81) και 6-10 (M.O. = 3,75, T.A. = 0,75) μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κανένα μαθητή στην τάξη τους (M.O. = 2,83 T.A. = 0,61) και οι εκπαιδευτικοί που είχαν 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους έχουν πιο θετική στάση από αυτού που είχαν 4-5 (M.O. = 3,71 T.A. = 0,97) μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους.

Ως προς τον παράγοντα 2, «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους σε σχέση με αυτού που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,001<0,05$), σε σχέση με αυτού που είχαν 4-5 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,000<0,05$), σε σχέση με αυτού που είχαν 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,000<0,05$) και σε σχέση με αυτού που είχαν περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους ($p=0,000<0,05$). Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους σε σχέση με αυτού που είχαν 4-5 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,007<0,05$), σε σχέση με αυτού που είχαν 6-10 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,010<0,05$) και σε σχέση με αυτού που είχαν περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,002<0,05$). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν 1-3 (M.O. = 2,66 T.A. = 0,96), 4-5 (M.O. = 3,53 T.A. = 1,27), 6-10 (M.O. = 3,90, T.A. = 0,62) και περισσότερους από 10 (M.O. = 3,72 T.A. = 1,04) μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που δεν

είχαν κανένα μαθητή στην τάξη τους (M.O. = 2,16 T.A. = 0,82). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν 4-5, 6-10 και περισσότερους από δέκα μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους έχουν πιο θετική στάση από αυτούς που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους.

Ως προς τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κανένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,011<0,05$), σε σχέση με αυτούς που είχαν 4-5 μαθητές με ειδικές ανάγκες ($p=0,026<0,05$) και σε σχέση με αυτούς που είχαν με περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους ($p=0,010<0,05$). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν 1-3 (M.O. = 3,70 T.A. = 0,69), 4-5 (M.O. = 3,97, T.A. = 0,72) και περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους (M.O.=4,09, T.A. = 0,35) έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κανένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους (M.O. = 3,43 T.A. = 0,66).

Ως προς τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης ($F_{4,202}=1,054$, $p=0,381>0,05$), όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε.

Ερευνητικό ερώτημα 14: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών;

Για τον έλεγχο αυτού του ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA αφού πρώτα η ηλικία των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκε σε ομάδες. Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση είναι: [25 – 34], [35 – 44], [45 – 54], [55 – 65]. Στον Πίνακα 81 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 82 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 83 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC.

Από τον Πίνακα 82 μπορούμε να καταλάβουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών [25 – 34], [35 – 44], [45 – 54], [55 – 65]) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{3,202}=6,171$, $p=0,000<0,05$) αλλά και όσον αφορά τον παράγοντα 1 ($F_{3,202}=2,897$, $p=0,036<0,05$) και τον παράγοντα 2 ($F_{3,202}=7,862$, $p=0,000<0,05$). Ως προς τον παράγοντα 3 ($F_{3,202}=1,932$,

$p=0,126>0,05$) και τον παράγοντα 4 ($F_{3,202}=1,675$, $p=0,174>0,05$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε.

Πιο αναλυτικά από τον Πίνακα 83, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των ηλικιών [25-34] και [35-44] ($p=0,001<0,05$), [25-34] και [55-65] ($p=0,001<0,05$), [35 – 44] και [45 – 54] ($p=0,028<0,05$) και μεταξύ των ηλικιών [45 – 54] και [55 – 65] ($p=0,014<0,05$). Δεν παρατηρήθηκε σημαντικά στατιστική διαφορά ως προς τις ηλικιακές ομάδες [25 – 34] και [45 – 54] ($p=0,21<0,05$), και μεταξύ των ηλικιών [35 – 44] και [55 – 65] ($p=0,26>0,05$). Έτσι λοιπόν, η ηλικιακή ομάδα [25-34] (M.O. = 3,33 T.A. = 0,62) έχει πιο θετική στάση σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, προς τη συμπερίληψη σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των [35-44] (M.O. = 2,96 T.A. = 0,62) και [55-65] (M.O. = 3,77 T.A. = 0,34). Επίσης, η ηλικιακή ομάδα των [45 – 54] (M.O. = 3,19 T.A. = 0,60) έχει πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με τον δείκτη STATIC από την ηλικιακή ομάδα των [35 – 44], και η ηλικιακή ομάδα των [35 – 44] έχει πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη από την ηλικιακή ομάδα των [55 – 65]. Οι ηλικιακές ομάδες [25 – 34] και [45 – 54], [35 – 44] και [55 – 65] φαίνεται να έχουν σχεδόν τον ίδιο μέσο όρο στον συνολικό δείκτη STATIC.

Ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων [25 – 34] και [35 – 44] ($p =0,016<0,05$) και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων [25 – 34] και [55 – 65] ($p=0,032<0,05$). Μάλιστα η ηλικιακή ομάδα [25 – 34] (M.O. = 3,20 T.A. = 0,84) είναι πιο θετική απέναντι στον παράγοντα 1 σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες [35 – 44] (M.O. = 2,87 T.A. = 0,82) και [55 – 65] (M.O. = 2,71 T.A. = 0,37). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα 1 μεταξύ των ηλικιακών ομάδων [25 – 34] και [45 – 54] ($p=0,45>0,05$), [35 – 44] και [45 – 54] ($p=0,103>0,05$), [35 – 44] και [55 – 65] ($p=0,494>0,05$) και τέλος μεταξύ [45 – 54] και [55 – 65] ($p=0,094>0,05$). Δηλαδή, μέσοι όροι ως προς τον παράγοντα 1 μαζί με τις τυπικές του αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Ως προς τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων [25 – 34] και [35 – 44] ($p =0,032<0,05$), [25 – 34] και [55 – 65] ($p=0,000<0,05$) και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων [45 – 54] και [55 – 65] ($p=0,004>0,05$). Μάλιστα η ηλικιακή ομάδα [25 – 34] (M.O. = 3,01 T.A. = 1,09) είναι πιο θετική ως προς τον παράγοντα 2 σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες [35 – 44] (M.O. = 2,38 T.A. = 0,86) και [55 – 65] (M.O. = 1,85 T.A. =

0,69) και η ηλικιακή ομάδα [45 – 54] (M.O. = 2,67 T.A. = 1,01) έχει πιο θετική ως προς τον παράγοντα 2 σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα [55 – 65]. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα 2 μεταξύ των ηλικιακών ομάδων [25 – 34] και [45 – 54] ($p=0,056>0,05$), [35 – 44] και [45 – 54] ($p=0,089>0,05$), [35 – 44] και [55 – 65] ($p=0,059>0,05$). Δηλαδή, μέσοι όροι ως προς τον παράγοντα 2 μαζί με τις τυπικές του αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Επιπρόσθετα, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε, εκπαιδευτικοί με ηλικία [25 – 34] (M.O. = 3,78 T.A. = 0,62), εκπαιδευτικοί με ηλικία [35 – 44] (M.O. = 3,53 T.A. = 0,69), εκπαιδευτικοί με ηλικία [45 – 54] (M.O. = 3,70 T.A. = 0,70) και εκπαιδευτικοί με ηλικία παιδιά [55 – 65]. (M.O. = 3,45 T.A. = 0,85), δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 3 ($F_{3,202}=1,932$, $p=0,126>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης, των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Τέλος, καμία από τις ομάδες που εξετάζουμε, εκπαιδευτικοί με ηλικία [25 – 34] (M.O. = 3,51 T.A. = 0,73), εκπαιδευτικοί με ηλικία [35 – 44] (M.O. = 3,27 T.A. = 0,79), εκπαιδευτικοί με ηλικία [45 – 54] (M.O. = 3,52 T.A. = 0,72) και εκπαιδευτικοί με ηλικία παιδιά [55 – 65]. (M.O. = 3,32 T.A. = 0,64), δεν διαφέρει από τις άλλες όσο αφορά τη μέση τιμή του παράγοντα 4 ($F_{3,202}=1,675$, $p=0,174>0,05$). Δηλαδή, οι μέσοι όροι του παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων με τις τυπικές αποκλίσεις τους, είναι σχεδόν ίδιες.

Άλλοι παράγοντες διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος της διαφοροποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη σε σχέση με κάποιους επιπλέον παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται στις επόμενες παραγράφους. Οι εξαρτημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν πάλι, ήταν (α) ο Συνολικός Δείκτης STATIC και (β) οι τέσσερις παράγοντες της κλίμακας STATIC. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι 8 ερωτήσεις που εκφράζουν το πόσο συχνά πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί κάποιες διαδικασίες κατά την διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος τους. Αυτές οι 8 ερωτήσεις είναι: 1) για το πόσο συχνά συνεργάζονται και ζητούν την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται, 2) για το πόσο συχνά συνεργάζονται και ζητούν την βοήθεια των ΚΕΔΔΥ ή άλλων δομών για να ανταπεξέλθουν καλύτερα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, 3) για το

πόσο συχνά χρησιμοποιούν στο μάθημά τους την μαθητοκεντρική διδασκαλία, συνεργατική-μεθοδολογία, 4) για το πόσο συχνά χρησιμοποιούν στο μάθημά τους τις νέες τεχνολογίες και τις συσχετίζουν με εξωσχολικές πηγές μάθησης, 5) για το πόσο συχνά διδάσκουν στο μάθημά τους με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης, 6) για το πόσο συχνά προσαρμόζουν στο μάθημά τους τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους, 7) για το πόσο συχνά ασχολούνται στο μάθημά τους και 8) για το πόσο συχνά είναι φιλικοί προς τους μαθητές και έχουν χιούμορ στο μάθημά τους.

Για τον έλεγχο των παρακάτω 8 ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA αφού πρώτα τροποποιήθηκε η κλίμακα που μετράμε την συχνότητα και από 5 βαθμίδες μετατράπηκε σε τρεις βαθμίδες συχνότητας. Πιο συγκεκριμένα οι βαθμίδες «Ποτέ» και «Σπάνια» έγιναν μία βαθμίδα και θα αναφερόμαστε σε αυτή την κατηγορία ως οι εκπαιδευτικοί που «Σχεδόν Ποτέ» πραγματοποιούν κάτι, η βαθμίδα «Κάποιες Φορές» έμεινε η ίδια και οι βαθμίδες «Συχνά και Πολύ Συχνά» συγχωνεύτηκαν και αυτές σε μία βαθμίδα και θα αναφερόμαστε σε αυτήν την κατηγορία ως οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν κάτι με «αυξημένη συχνότητα». Επίσης, οι στατιστικοί έλεγχοι και των 8 ερωτημάτων έγιναν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ερευνητικό ερώτημα 15: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά συνεργάζονται και ζητούν την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται;

Στον Πίνακα 84 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 85 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 86 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ζητούν την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC. Για συντομία παρακάτω θα αναφερόμαστε στην ανεξάρτητη μεταβλητή ως συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Από τον Πίνακα 85 μπορούμε να καταλάβουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=12,426$, $p=0,000<0,05$), όσον αφορά τον παράγοντα 1

($F_{2,202}=4,453$, $p=0,013<0,05$), τον παράγοντα 2 ($F_{2,202}=11,456$, $p=0,000<0,05$), τον παράγοντα 3 ($F_{2,202}=5,558$, $p=0,004<0,05$) αλλά και τον παράγοντα 4 ($F_{2,202}=7,580$, $p=0,001<0,05$).

Πιο αναλυτικά από τον Πίνακα 86, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,025<0,05$), των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,000<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,000<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 3,27 T.A.= 0,62) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,95 T.A.= 0,50) και από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,52 T.A.= 0,75). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Δηλαδή παρατηρούμε, σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, ότι όσο πιο συχνά συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τόσο πιο θετική στάση έχουν προς την συμπερίληψη.

Ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,031<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,018<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 3,14 T.A.= 0,64) έχουν πιο θετική

στάση απέναντι στον παράγοντα 1, από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,61 T.A.= 0,82) και οι εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,86 T.A.= 0,64) έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη μεριά, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,324>0,05$) δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και άρα οι μέσες τιμές μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίδιες.

Ως προς τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,013<0,05$), των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,000<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,002<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,83 T.A.= 0,62) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,37 T.A.= 0,84) και από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 1,58 T.A.= 0,91). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Ως προς τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,023<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους

γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,002<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 3,74 T.A.= 0,68) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στον παράγοντα 3, από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 3,07 T.A.= 1) και οι εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,86 T.A.= 0,64) έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη μεριά, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,112>0,05$) και άρα οι μέσες τιμές μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίδιες.

Ως προς τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,010<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,001<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 3,57 T.A.= 0,73) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στον παράγοντα 4, από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 2,98 T.A.= 0,90) και οι εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες (M.O. = 3,21 T.A.= 0,67) έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη μεριά, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($p=0,328>0,05$) δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και άρα οι μέσες τιμές μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίδιες.

Ερευνητικό ερώτημα 16: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά οι

εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ζητούν την βοήθεια των ΚΕΔΔΥ ή άλλων δομών για να ανταπεξέλθουν καλύτερα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες;

Στον Πίνακα 87 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 88 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 89 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ζητούν την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC. Για συντομία παρακάτω θα αναφερόμαστε στην ανεξάρτητη μεταβλητή ως συνεργασία των εκπαιδευτικών με δομές ειδικής αγωγής.

Από τον Πίνακα 88 μπορούμε να καταλάβουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=6,587$, $p=0,002<0,05$), όσον αφορά τον παράγοντα 1 ($F_{2,202}=4,111$, $p=0,018<0,05$) και τον παράγοντα 2 ($F_{2,202}=7,147$, $p=0,001<0,05$). Ως προς τον παράγοντα 3 ($F_{2,202}=1,155$, $p=0,317<0,05$) αλλά και τον παράγοντα 4 ($F_{2,202}=2,741$, $p=0,067<0,05$) οι ομάδες που εξετάζουμε δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Πιο αναλυτικά από τον Πίνακα 89, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,001<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,037<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 3,28 T.A.= 0,66) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 3,07 T.A.= 0,51) και από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 2,9 T.A.= 0,60). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής δεν διαφέρουν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,144>0,05$) και οι μέσες τιμές τους ως προς τον δείκτη STATIC μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσες. Δηλαδή μπορούμε να

πούμε, σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, ότι όσο πιο συχνά συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με δομές ειδικής αγωγής, τόσο πιο θετική στάση έχουν προς την συμπερίληψη.

Ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,005<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 3,17 T.A.= 0,84), έχουν πιο θετική στάση ως προς τον παράγοντα 1 από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 2,78 T.A.= 0,75). Από την άλλη μεριά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή, οι μέσοι όροι μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,172>0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,146>0,05$).

Ως προς τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,045<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,000<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 2,90 T.A.= 0,91), έχουν λιγότερη θετική στάση ως προς τον παράγοντα 2, από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 2,58 T.A.= 0,87) και από τους εκπαιδευτικούς που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής (M.O. = 2,86 T.A.= 1,10). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον παράγοντα 2, μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα συνεργάζονται με δομές ειδικής αγωγής ($p=0,089>0,05$) Που σημαίνει πως οι μέσοι όροι μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε, ως προς τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά

θέματα» της συμπερίληψης, πράγμα που σημαίνει πως οι μέσοι όροι των ομάδων μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων που εξετάζουμε, ως προς τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, πράγμα που σημαίνει πως οι μέσοι όροι των ομάδων μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσοι.

Ερευνητικό ερώτημα 17: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο μάθημά τους την μαθητοκεντρική διδασκαλία, συνεργατική – μεθοδολογία;

Στον Πίνακα 90 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία και στον Πίνακα 91 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο μάθημά τους την μαθητοκεντρική διδασκαλία, συνεργατική – μεθοδολογία» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC. Για συντομία παρακάτω θα αναφερόμαστε στην ανεξάρτητη μεταβλητή ως χρήση της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας.

Από τον Πίνακα 91 μπορούμε να εύκολα να καταλάβουμε πως δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές χρησιμοποιούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=1,270, p=0,283>0,05$), όσον αφορά τον παράγοντα 1 ($F_{2,202}=0,842, p=0,432>0,05$), τον παράγοντα 2 ($F_{2,202}=2,725, p=0,068>0,05$), τον παράγοντα 3 ($F_{2,202}=0,142, p=0,867>0,05$) αλλά και τον παράγοντα 4 ($F_{2,202}=0,415, p=0,661>0,05$).

Ερευνητικό ερώτημα 18: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο μάθημά τους τις νέες τεχνολογίες συσχετίζοντας τις εξωσχολικές πηγές μάθησης;

Στον Πίνακα 92 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 93 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 94 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες συσχετίζοντας τις με εξωσχολικές πηγές μάθησης» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC. Για συντομία παρακάτω θα

αναφερόμαστε στην ανεξάρτητη μεταβλητή χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς.

Από τον Πίνακα 93 μπορούμε να καταλάβουμε πως διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες), όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=4,009$, $p=0,020<0,05$), και όσον αφορά τον παράγοντα 2 ($F_{2,202}=6,119$, $p=0,003<0,05$). Οι ομάδες που εξετάζουμε δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τον παράγοντα 1 ($F_{2,202}=1,430$, $p=0,242>0,05$), τον παράγοντα 3 ($F_{2,202}=0,869$, $p=0,421>0,05$) και τον παράγοντα 4 ($F_{2,202}=2,495$, $p=0,085>0,05$).

Πιο αναλυτικά από τον Πίνακα 94, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά στην μέση τιμή του συνολικού δείκτη στάσης STATIC προς τη συμπερίληψη, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ($p=0,023<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες (M.O. = 3,19 T.A.= 0,63) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες (M.O. = 2,78 T.A.= 0,41). Επίσης, δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς τον δείκτη STATIC, οι εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ($p=0,278>0,05$) και οι εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες από τους εκπαιδευτικούς που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ($p=0,050 = 0,05$ οριακά απορρίπτουμε). Δηλαδή, οι μέσες τιμές τους ως προς τον δείκτη STATIC μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσες. Δηλαδή μπορούμε να πούμε, σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, ότι οι εκπαιδευτικοί που πιο συχνά χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, έχουν πιο θετική στάση προς την συμπερίληψη.

Ως προς τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ($p=0,007<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και των

εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ($p=0,011<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες (M.O. = 3,76 T.A.= 1,01) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες (M.O. = 2,33 T.A.= 0,96) και από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες (M.O. = 1,95 T.A.= 0,88). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες δεν διαφέρουν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ($p=0,239>0,05$) και οι μέσες τιμές τους ως προς τον παράγοντα 2 μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσες.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι ομάδες που εξετάζουμε δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και τον παράγοντα 4 Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης.

Ερευνητικό ερώτημα 19: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης;

Στον Πίνακα 95 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA για την ανεξάρτητη μεταβλητή «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC. Για συντομία παρακάτω θα αναφερόμαστε στην ανεξάρτητη μεταβλητή διδασκαλία με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης.

Από τον Πίνακα 95 μπορούμε να καταλάβουμε πως δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης, εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης), όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=0,709$, $p=0,493>0,05$), όσον αφορά τον παράγοντα 1 ($F_{2,202}=0,002$, $p=0,998>0,05$) «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, τον παράγοντα 2 ($F_{2,202}=1,352$, $p=0,261>0,05$) «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης, τον παράγοντα 3

($F_{2,202}=0,008$, $p=0,992>0,05$) «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και τον παράγοντα 4 ($F_{2,202}=2,406$, $p=0,093>0,05$) «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης.

Ερευνητικό ερώτημα 20: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους;

Στον Πίνακα 96 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA για την ανεξάρτητη μεταβλητή «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC. Για συντομία παρακάτω θα αναφερόμαστε στην ανεξάρτητη μεταβλητή διδασκαλία ανάλογα με τη διαφορετικότητα των μαθητών τους.

Από τον Πίνακα 96 μπορούμε να καταλάβουμε πως δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους, εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους), όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=1,631$, $p=0,198>0,05$), όσον αφορά τον παράγοντα 1 ($F_{2,202}=0,480$, $p=0,620>0,05$) Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης, τον παράγοντα 2 ($F_{2,202}=1,859$, $p=0,158>0,05$) «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης, τον παράγοντα 3 ($F_{2,202}=0,298$, $p=0,743>0,05$) «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και τον παράγοντα 4 ($F_{2,202}=3,035$, $p=0,050=0,05$ οριακά απορρίπτουμε) «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης.

Ερευνητικό ερώτημα 21: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με όλους τους μαθητές;

Στον Πίνακα 97 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία και στον Πίνακα 98 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA. Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με όλους τους μαθητές» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC, δεν υπάρχουν διότι υπάρχουν λιγότερες από 2 ομάδες, επειδή κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε όπως και είναι φυσικό πως δεν ασχολείται σχεδόν ποτέ με κανένα παιδί.

Από τον Πίνακα 98 μπορούμε να καταλάβουμε πως δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές ασχολούνται με όλους τους μαθητές και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα ασχολούνται με όλους τους μαθητές), όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{1,202}=3,774$, $p=0,058>0,05$), όσον αφορά τον παράγοντα 1 (Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα) της συμπερίληψης, τον παράγοντα 3 (Φιλοσοφικά θέματα) της συμπερίληψης και τον παράγοντα 4 (Υλικοτεχνικά θέματα) της συμπερίληψης.

Μόνο ως προς τον παράγοντα 2 (Θέματα επαγγελματικής επάρκειας) της συμπερίληψης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές ασχολούνται με όλους τους μαθητές και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα ασχολούνται με όλους τους μαθητές και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα ασχολούνται με όλους τους μαθητές (Μ.Ο. = 2,64 Τ.Α. = 1,02) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές ασχολούνται με όλους τους μαθητές (Μ.Ο. = 1,80 Τ.Α. = 0,61).

Ερευνητικό ερώτημα 22: Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, ανάλογα με το πόσο συχνά στο μάθημά τους οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικόι προς τους μαθητές και έχουν χιούμορ;

Στον Πίνακα 99 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, στον Πίνακα 100 τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA και στον Πίνακα 101 οι πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής «στο μάθημά τους οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικόι προς τους μαθητές και έχουν χιούμορ» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC. Για συντομία παρακάτω θα αναφερόμαστε στην ανεξάρτητη μεταβλητή ως οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικόι στο μάθημά τους.

Από τον Πίνακα 100 μπορούμε να καταλάβουμε πως δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους οι ομάδες που εξετάζουμε (εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν είναι φιλικόι στο μάθημά τους, εκπαιδευτικοί που κάποιες φορές είναι φιλικόι στο μάθημά τους και εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα είναι φιλικόι στο μάθημά τους) όσο αφορά τη μέση τιμή του δείκτη συμπερίληψης STATIC ($F_{2,202}=2,883$, $p=0,058>0,05$), όσον αφορά τον παράγοντα 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης ($F_{2,202}=1,441$, $p=0,239<0,05$), τον παράγοντα 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης

($F_{2,202}=1,014$, $p=0,365>0,05$) και τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης ($F_{2,202}=1,001$, $p=0,369<0,05$). Ως προς τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης ($F_{2,202}=4,912$, $p=0,008<0,05$) οι ομάδες που εξετάζουμε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Πιο αναλυτικά από τον Πίνακα 101, παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά ως προς τον παράγοντα 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, μεταξύ των εκπαιδευτικών που σχεδόν ποτέ δεν είναι φιλικό στο μάθημά τους και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη είναι φιλικό στο μάθημά τους ($p=0,015<0,05$) και μεταξύ των εκπαιδευτικών που κάποιες φορές είναι φιλικό στο μάθημά τους και των εκπαιδευτικών που με αυξημένη συχνότητα είναι φιλικό στο μάθημά τους ($p=0,044<0,05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που με αυξημένη συχνότητα είναι φιλικό στο μάθημά τους (Μ.Ο. = 3,46 Τ.Α.= 0,74) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στον παράγοντα 1 της συμπερίληψης, από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές είναι φιλικό στο μάθημά τους (Μ.Ο. = 3 Τ.Α.= 0,64) και από τους εκπαιδευτικούς που σχεδόν ποτέ δεν είναι φιλικό στο μάθημά τους (Μ.Ο. = 2,42 Τ.Α.= 0,74). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που σχεδόν ποτέ δεν είναι φιλικό στο μάθημά τους δεν διαφέρουν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές είναι φιλικό στο μάθημά τους ($p=0,223>0,05$) και οι μέσες τιμές τους ως προς τον δείκτη STATIC μαζί με τις τυπικές τους αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσες.

Κεφάλαιο Πέμπτο

Συμπεράσματα από την εμπειρική έρευνα

Από τα παραπάνω ερωτήματα 1 μέχρι 14 μπορούμε να βγάλουμε τα παρακάτω συμπεράσματα που απεικονίζονται στον Πίνακα 102. Σύμφωνα με το συνολικό δείκτη STATIC βρέθηκε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης, η εργασιακή σχέση, εάν υπηρετούν ως διευθυντές, εάν υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής, εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, το εισόδημα, ο αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και η ηλικία επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ενώ το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών και τα έτη προϋπηρεσίας, βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη.

Ο παράγοντας 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης βρέθηκε ότι επηρεάζεται από την βαθμίδα εκπαίδευσης, από το εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως διευθυντές, από το εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής, από το εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, από τον αριθμό μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, την διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και την ηλικία, ενώ το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, τα έτη προϋπηρεσίας, η εργασιακή σχέση και το εισόδημα βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών προς τον παράγοντα 1

Ο παράγοντας 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης βρέθηκε ότι επηρεάζεται από την βαθμίδα εκπαίδευσης, την εργασιακή σχέση από το εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως διευθυντές, από το εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής, από το εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, από τον αριθμό μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, την διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και την ηλικία, ενώ το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, τα έτη προϋπηρεσίας και το εισόδημα βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών προς τον παράγοντα 2.

Ο παράγοντας 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης βρέθηκε ότι επηρεάζεται από το φύλο, από το εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής, από το εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, από τον αριθμό μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και την διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες ενώ η βαθμίδα εκπαίδευσης, η εργασιακή σχέση, εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως διευθυντές, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, τα έτη προϋπηρεσίας και το εισόδημα βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών προς τον παράγοντα 3.

Ο παράγοντας 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης βρέθηκε ότι επηρεάζεται από το εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής, από το εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και το εισόδημα, ενώ το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η εργασιακή σχέση, εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως διευθυντές, ο αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και τα έτη προϋπηρεσίας βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών προς τον παράγοντα 4.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε δείγμα 203 εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα, αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Η χρήση της διαδικτυακής έρευνας με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και πιο συγκεκριμένα, το “LimeSurvey” που είναι μια πλατφόρμα ελεύθερου λογισμικού, ήταν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της. Η διεξαγωγή της έρευνας διήρκησε περίπου 4 μήνες.

Εκτός από την διερεύνηση της στάσης (θετική ή αρνητική) των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη εξετάστηκαν επίσης και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες και έγινε και μια εξακρίβωση της σημαντικότητας της ύπαρξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο.

Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε και μιας μικρής κλίμακας προκαταρκτική έρευνα όπου και ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και συγκεντρώθηκαν τα παράπονα των εκπαιδευτικών ως προς τις ερωτήσεις του

ερωτηματολογίου. Με βάση την προκαταρκτική έρευνα, οι ερωτήσεις που αφορούν το εισόδημα και τις πολιτικές πεποιθήσεις έγιναν προαιρετικές και πραγματοποιήθηκε το αίτημα των εκπαιδευτικών ώστε να μην φαίνεται το σχολείο τους στην έρευνα, οπότε και τους δόθηκε η δυνατότητα να συμπληρώνουν μόνο το νομό στον οποίο ανήκει το σχολείο.

Από τις αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε πως το 41,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο στις μαθησιακές δυσκολίες, το 23,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στις διαταραχές φάσματος του αυτισμού, το 21,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στη νοητική αναπηρία, το 19,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στα κινητικά προβλήματα, το 18,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο σχετικά με τις διαταραχές ομιλίας, το 17,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένοι όσον αφορά τα χρόνια ιατρικά προβλήματα, το 17,8% χαρακτηρίζει τον εαυτό του πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στις διαταραχές ακοής και τέλος το 17,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί τον εαυτό του πολύ και πάρα πολύ ενημερωμένο πάνω στις διαταραχές όρασης. Από τα παραπάνω μικρά ποσοστά μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε ότι λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ και πάρα πολύ καλά ενημερωμένο πάνω στις 8 ειδικές ανάγκες μαθητών. Αυτό σημαίνει, ότι η πολιτεία πρέπει να παρέχει περισσότερη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς όσο αφορά τα θέματα της ειδικής αγωγής, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να μην εφησυχάζονται στις υπάρχουσες τους γνώσεις αλλά να «ψάχνονται», ώστε να αποκομίζουν περισσότερες γνώσεις, για να βοηθήσουν πρωτίστως τους μαθητές τους και δευτερευόντως τους ίδιους τους εαυτούς.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε από τη χρήση του ερωτηματολογίου STATIC, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει αρνητική στάση στο ότι έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Θετική στάση εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί με απόλυτη πλειοψηφία, στο ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στο ότι νιώθουν άνετα να διδάξουν σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία, στο ότι δεν έχουν πρόβλημα στο να διδάξουν σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα, στο ότι μπορούν να χειριστούν με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς, στο ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης, στο ότι η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, στο ότι

δεν τους πειράζει να κάνουν ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τέλος στο ότι οι διευθυντές στηρίζουν την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει, πως όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα, πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις, πως η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις, πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη δεν παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης και πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις. Επιπλέον το ερωτηματολόγιο STATIC έδειξε ότι πιο θετική στάση παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον παράγοντα 3 «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και έπονται ο παράγοντας 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» της συμπερίληψης, ο συνολικός δείκτης STATIC, ο παράγοντας 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης και τέλος ο παράγοντας 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης.

Στη συνέχεια, ο έλεγχος της διαφοροποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ως προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με την κλίμακα STATIC, έδειξε πως οι νηπιαγωγοί έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και του Λυκείου και οι δάσκαλοι έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και του Λυκείου απέναντι στη συμπερίληψη ως προς τον συνολικό δείκτη STATIC. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες: των Emam και Mohamed (2011), οι οποίοι δεν βρήκαν διαφορές μεταξύ των στάσεων εκπαιδευτικών νηπιαγωγών και δασκάλων και του Woodcock (2013) ο οποίος βρήκε ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είχαν πιο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σύμφωνα με την έρευνα της Prata (2009), διότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αισθάνονται ότι έχουν την απαραίτητη ειδίκευση για να συμπεριλάβουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη, δεδομένου των διαφορετικών πρακτικών σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολείων έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται από την Bailey (2004), κατά την οποία, οι διευθυντές που είχαν λιγότερη διδακτική εμπειρία και οι οποίοι είχαν τη διαχείριση σχολείων με μικρότερες εγγραφές μαθητών βρέθηκαν να έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση. Επίσης, το αποτέλεσμα αυτό

επιβεβαιώνεται από την Boyle και τους συνεργάτες της (2013) σύμφωνα με τους οποίους οι διευθυντές των σχολείων ήταν πιο θετικοί στην συμπερίληψη και έπονται οι υποδιευθυντές και τέλος από τις Tsakiridou και Polyzoroulou (2014), σύμφωνα με τις οποίες, οι διευθυντές φάνηκε να υποστηρίζουν τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες.

Ένα άλλο, ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα, που προέκυψε, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ο Alahbabi (2009), έδειξε πως οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης έχουν σημαντικά μεγαλύτερη θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη από ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και οι Hettiarachchi και Das (2014) συμφωνούν πως οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έδειξαν υψηλότερη αντιληπτική ικανότητα στην εργασία τους με μαθητές με ειδικές ανάγκες σε σύγκριση με τους καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές (Boyle και οι συνεργάτες της, 2013; Furfurică, 2013; Kurniawatia και οι συνεργάτες της, 2012; Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014; Walker, 2012; Wogamon, 2013; Woodcock, 2013), που αναφέρουν πως η προηγούμενη συμμετοχή σε ειδικά σεμινάρια εκπαίδευσης επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Εν τω μεταξύ, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο πτυχίο τους 5 μαθήματα ειδικής αγωγής και άνω έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα, καθώς επίσης, σε σχέση με αυτούς που είχαν 3-4 μαθήματα και σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγής. Επίσης, αυτοί που είχαν 1-2 μαθήματα ειδικής αγωγής στο βασικό τους πτυχίο έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν κανένα μάθημα. Δηλαδή, παρατηρούμε ότι αριθμός των μαθημάτων ειδικής αγωγής, παίζει σημαντικό ρόλο, επηρεάζοντας την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, πιο θετικά. Παρόμοιο, αποτέλεσμα βρήκε και ο Walker (2012), ότι υπάρχει μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των μαθημάτων στο βασικό πτυχίο και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Εύκολα λοιπόν οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών και ξεκινάει από το πτυχίο και

συνεχίζεται κατά την διάρκεια του εργασιακού βίου με σεμινάρια μέχρι και την εκπλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών.

Όσο αφορά τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν 1-3 , 4-5, 6-10 και περισσότερους από 10 μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους, έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κανένα μαθητή στην τάξη τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερους από δέκα μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους έχουν πιο θετική στάση από αυτούς που είχαν 1-3 μαθητές με ειδικές ανάγκες την τάξη τους. Τα παραπάνω επαληθεύονται από τον Haider (2008), κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν πιο θετική στάση ως προς την συμπερίληψη από ό, τι οι συνάδελφοί τους, χωρίς σχετική εμπειρία και από τον Ahmed (2012), κατά τον οποίο, η επαφή με έναν μαθητή με αναπηρία συσχετίζεται με μια πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η ηλικία είναι επίσης ένας άλλος παράγοντας που διαφοροποιεί την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Στην έρευνα βρέθηκε πως η ηλικιακή ομάδα [25-34] έχει πιο θετική στάση σύμφωνα με τον δείκτη STATIC, προς τη συμπερίληψη σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των [35-44] και [55-65] . Επίσης, η ηλικιακή ομάδα των [45 – 54] έχει πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη σύμφωνα με τον δείκτη STATIC από την ηλικιακή ομάδα των [35 – 44], και η ηλικιακή ομάδα των [35 – 44] έχει πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη από την ηλικιακή ομάδα των [55 – 65]. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Avramidis και των συνεργατών του (2000), σύμφωνα με τους οποίους, οι νεότεροι καθηγητές, δηλαδή με λιγότερα χρόνια εμπειρίας βρέθηκαν να υποστηρίζουν πιο πολύ την συμπερίληψη.

Σε αυτό το σημείο αναφέρουμε ότι η έρευνα έδειξε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Αυτό το αποτέλεσμα υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν πως η διάρκεια της υπηρεσίας στην εκπαίδευση δεν υπήρξε ένας σημαντικός παράγοντας στη στάση (Boyle και οι συνεργάτες της, 2013), η εμπειρία δεν επηρεάζει τη στάση των νηπιαγωγών (Chopra, 2008), η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με τα έτη της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας (Πατσίδου, 2010) και τέλος δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ετών

εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της συνολικής τους αντίληψης, προς τη συμπερίληψη (Anwer και Sulman, 2012).

Ένας άλλος παράγοντας, αυτός του εισοδήματος, βρέθηκε ότι, ως προς τον συνολικό δείκτη στάσης STATIC προς τη συμπερίληψη, η οικονομική ομάδα των 0 – 10000 έχει πιο θετική στάση από την ομάδα 10001 - 15000 και η ομάδα 40001 και άνω έχει πιο θετική στάση από τις ομάδες 10000 -15000, 15001 – 20000 και 20001 - 30000. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως οι οικονομικά πιο εύρωστοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση από τους λιγότερους εύρωστους, όμως, δεν επιβεβαιώνεται από άλλες ερευνητικές εργασίες διότι δεν μελέτησαν τον παράγοντα εισόδημα.

Επιπλέον, βρέθηκε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Ομοίως τα αποτελέσματα της έρευνας των Hofman και Kilimo (2014), έδειξαν ότι τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο και το μέγεθος της τάξης, δεν σχετίζονται σημαντικά με τη στάση των δασκάλων και την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συνεκπαίδευση.

Τέλος, εξετάστηκαν και άλλοι παράγοντες, που δεν εξετάζονται σε άλλες έρευνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν πιο θετική στάση από τους μόνιμους και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν πιο θετική στάση από τους ωρομίσθιους, ότι όσο πιο συχνά συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τόσο πιο θετική στάση έχουν προς την συμπερίληψη, όσο πιο συχνά συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με δομές ειδικής αγωγής, τόσο πιο θετική στάση έχουν προς την συμπερίληψη και τέλος οι εκπαιδευτικοί που πιο συχνά χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, έχουν πιο θετική στάση προς την συμπερίληψη. Επίσης, η συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο μάθημά τους την μαθητοκεντρική διδασκαλία, συνεργατική – μεθοδολογία, η συχνότητα που διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης, η συχνότητα που προσαρμόζουν πιο συχνά τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους, καθώς και η συχνότητα που πιο συχνά στο μάθημά τους είναι φιλικό προς τους μαθητές και έχουν χιούμορ, δεν επηρεάζει την στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Συζήτηση για μελλοντικές έρευνες

Η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της συμπερίληψης προτείνεται από τον Avramidis και τους συνεργάτες του (2000), από τους Boyle και συνεργάτες (2013) και από τον Alahbabi (2009). Οι Hofman και Kilimo (2014) προτείνουν

τη διεξαγωγή εκτός από μια ποσοτική έρευνα την διεξαγωγή και μιας ποιοτικής έρευνας για την καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Επίσης, τονίζουν ότι σημαντική είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Παράλληλα, οι Symeonidou και Phtiaka (2009) προτείνουν πως ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο για την συμπερίληψη μπορεί να είναι ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χρήσιμο. Επιπρόσθετα, οι Hettiarachchi και Das (2014) τονίζουν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ως προς την ειδική αγωγή πριν την ανάληψη υπηρεσίας σε σχολείο αλλά και την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η επόμενη έρευνα πιστεύουν ότι πρέπει να είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού την ώρα του μαθήματος για την καλύτερη καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Η Vaz και οι συνεργάτες της (2015) υποστηρίζουν πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων και ότι απαιτείται μια μακροχρόνιου τύπου έρευνα για την καλύτερη παρατήρηση της αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών. Μελλοντικές μακροχρόνιες έρευνες σε όλες τις βαθμίδες, για έρευνες στάσεων των διευθυντών, των γονέων και των εκπαιδευτικών προτείνει ο Alahbabi (2009). Δηλαδή, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, προτείνεται η διεξαγωγή όχι μόνο η χρήση ποσοτικών ερευνών αλλά και η χρήση ποιοτικών ερευνών για την καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Αυτό θα μπορούσε να γίνει για παράδειγμα με παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά την διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο. Ίσως μια έρευνα συνδυαστικού τύπου να κατέγραφε αποτελεσματικότερα τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Για μια πιο καλύτερη καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών η μακροχρόνιου τύπου έρευνες θα ήταν αποτελεσματικές. Όμως το κόστος είναι ένας μεγάλος περιοριστικός παράγοντας. Ένας άλλος τύπος έρευνας που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί είναι η πραγματοποίηση μιας επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή και η καταγραφή των στάσεων πριν και μετά την επιμόρφωση. Με αυτό τον τρόπο θα φαινόταν η επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Πολύ σωστά προτείνουν οι Anwer και Sulman (2012), πως θα πρέπει, να ληφθούν υπόψη στις μελλοντικές έρευνες, τα ελίτ ιδιωτικά σχολεία, καθώς και τα θρησκευτικά (εκκλησιαστικά) σχολεία. Επιπλέον, η έρευνα αυτή θα μπορούσε να διευρυνθεί σε κολλέγια και πανεπιστήμια. Παράλληλα, μια έρευνα που να εξετάζει τις στάσεις όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των υψηλόβαθμων διευθυντικών στελεχών του Υπουργείου παιδείας (π.χ. προϊστάμενοι, σχολικοί σύμβουλοι κ.α.) θα ικανοποιούσε την ανάγκη για την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών μορφών ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία και την ανάπτυξη πιο

υποστηρικτικών στάσεων και ικανοτήτων, παράλληλα, μειώνοντας τις ανησυχίες συμπερίληψης, όπως άλλωστε τονίζει και ο Cohen (2015).

Εν συνεχεία, τα δεδομένα δείχνουν ότι, προκειμένου να βελτιωθεί η στάση των δασκάλων απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα σχολεία θα πρέπει να επικεντρωθούν στην επίτευξη μια πιο αποτελεσματικής επαγγελματικής εξέλιξης που θα επικεντρώνεται στην συμπερίληψη και την παροχή υποστήριξης από τη διοίκηση (Walker, 2012).

Επιπρόσθετα ένας άλλος σημαντικός περιορισμός είναι και το ότι σε μια έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουρο ότι απαντούν με ειλικρίνεια, είτε επειδή φοβούνται να εκφραστούν είτε για άλλους λόγους. Ο Wogamon (2013), στην έρευνα του αναφέρει ότι οι δάσκαλοι δεν απάντησαν στην κλίμακα ειλικρινά και ότι η προετοιμασία των μαθητών για τις τελικές εξετάσεις μπορεί να επηρέασε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών λόγω του άγχους που είχαν.

Τέλος, πολύ σωστά υποστηρίζει η Chopra (2008), πως θα πρέπει να εργαστούμε όλοι συλλογικά (δάσκαλοι, γονείς, η κοινωνία, οι διευθυντές και η κυβέρνηση), για να αφαιρεθεί το χάσμα μεταξύ συμπερίληψης και αποκλεισμού ώστε να πετύχει η εφαρμογή των πολιτικών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επίλογος

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια να μελετηθεί η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή έρευνα με τη χρήση του Limesurvey, ενός εργαλείου που δημιουργεί online διαδικτυακές έρευνες. Το εργαλείο αυτό εγκαταστάθηκε στον προσωπικό μου χώρο στο πανεπιστήμιο και έχει τη διεύθυνση <http://users.uowm.gr/nuredms00462/>. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μηδενικό κόστος, χρησιμοποιώντας τον χώρο του πανεπιστημίου, χωρίς να ενοικιαστεί κάποιος ειδικός πάροχος που θα φιλοξενούσε την ιστοσελίδα της έρευνας.

Το δείγμα αποτελείται από 203 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, από σχολεία όλης της Ελληνικής επικράτειας, στα οποία μπορούσαμε να αποκτήσουμε εύκολη και γρήγορη πρόσβαση, οπότε το δείγμα είναι «βολικό» και τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν

να γενικευτούν στον πληθυσμό στόχο, αλλά μόνο να αποτελέσουν έναυσμα για τη δημιουργία περαιτέρω ερευνών.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε και τις δυσκολίες που συναντήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε αντίθεση με τα όσα γράφηκαν σχετικά με τα πλεονεκτήματα των διαδικτυακών ερευνών, πρέπει να σημειώσουμε ότι το δείγμα είναι μικρό για τέτοιου είδους έρευνα. Εκτός, από το γεγονός ότι χρησιμοποιήσαμε εκπαιδευτικούς και σχολεία στα οποία μπορούσαμε να έχουμε γρήγορη και εύκολη πρόσβαση, μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας, θα απαιτούσε ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας με ότι αυτό συνεπάγεται σε κόστος χρόνου και πόρων. Επίσης, η χαμηλή απόκριση των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της έρευνας είναι μια δυσκολία που ίσως θα μπορούσε να ξεπεραστεί με κάποιου είδους εξωτερικό κίνητρο (π.χ. χρηματική αμοιβή).

Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα, σε περισσότερους εκπαιδευτικούς αλλά και σε μαθητές, με ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και ίσως χρησιμοποιώντας κάποιο ειδικό ενοικιασμένο χώρο με πιο εύκολο Domain Name για να θυμούνται ευκολότερα οι εκπαιδευτικοί την διεύθυνση της ιστοσελίδας. Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας ευρείας κλίμακας έρευνας, θα μας έδινε τη δυνατότητα να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα στον πληθυσμό στόχο, δηλαδή να ανακαλύπταμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Παράλληλα, θα μας έδινε τη δυνατότητα να δούμε πως επηρεάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι στη διάθεση όλων και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους φορείς εκπαιδευτικής έρευνας, τους διδάσκοντες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών, τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και από οποιονδήποτε άλλον ενδιαφερόμενο.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

- Ahmed Masud, Sharma Umesh and Deppeler Joanne. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140.
- Alahbabi Alsaghira. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the united arab emirates (uae). *International journal of special education*, 24(2), 42-54.
- Anwer Muhammad, Sulman Nasir. (2012). Regular schools' teachers attitude towards inclusive education in the region of gilgit-baltistan. *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 4(5), 995 – 1015.
- Armstrong A.C., Armstrong D. and Spandagou I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*, Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Ashwini Tiwari, Ajay Das, Manisha Sharma. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs, *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>.
- Avramidis Elias, Bayliss Phil, Burden Robert. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis Elias & Norwich Brahm. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056.

- Bekirogullari Zafer, Soy Turk Kamil, Gulsen Cennet. (2011). The Attitudes of Special Education Teachers and Mainstreaming Education Teachers Working in Cyprus and Special Education Teachers Working in the USA towards Mainstreaming Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426–435.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527e542.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Chopra Rita. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. *British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, Edinburgh
- Cohen Eytan. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758 – 764.
- Cochran, H. K. (1997). 'The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusion (STATIC)'. Doctoral dissertation. The University of Alabama , Tuscaloosa.
- Cochran, H. Keith. (1998). 'Differences in Teachers' Attitudes toward Inclusive Education as Measured by the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms (STATIC)'. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*, Chicago.
- Dias C. Paulo. (2015). For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1119 – 1123.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method (2nd ed.)*. New York: Wiley.

- Dukmak J. Samir. (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 – 39.
- Emam Mohamed Mahmoud, Mohamed Ahmed Hassan Hemdan. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self efficacy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976 – 985.
- Fields A. Barry. (2006). 'Beyond Disabilities: Broadening the View of Special Needs and the Inclusive Education Challenges Facing Primary Teachers'. *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Adelaide.
- Foloștină Ruxandra, Duță Nicoleta, Prăvălici Anca. (2014). The Attitudes Of Teachers Towards Integrating Students With Intellectual Disability In Regular Schools In Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 506 – 511.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 5, 207-226.
- Furfurică Ana-Maria, Preda Vasile. (2013). 'Psycho-social variables impacting educators' attitudes towards the inclusion of children in normal kindergartens.' Doctoral Thesis. Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca.
- Haider SI. (2008). Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs. *Pak J Med Sci*, 24(4), 632-6.
- Hettiarachchi Shyamani, Das Ajay. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153.

- Hofman H. Roelande, Kilimo S. Judith. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177 – 198.
- Hosseinkhanzadeh Ali Abbas, Yeganeh Taiebeh, Taher Mahbobe. (2013). Investigate Attitudes of Parents and Teachers About Educational Placement of Gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 631 – 636.
- ISN, (2015, September 10). International Organizations Supporting Inclusive Education. Ανακτήθηκε από, <http://inclusiveschools.org/international-organizations-supporting-inclusive-education/>
- Kurniawatia Farida, Minnaerta Alexander, Mangunsong Frieda, Ahmed Wondimu. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430 – 1436.
- Leatherman M. Jane and Niemeyer A. Judith. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23–36.
- MacFarlane Kate, Woolfson Marks Lisa. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Malinen Olli-Pekka, Savolainen Hannu, Xu Jiacheng. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534.
- Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in the United States*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- Roberts, L. D. 2007. “Opportunities and Constraints of Electronic Research.” In *Handbook of Research on Electronic Surveys and Measurements*, ed. R.A. Reynolds, R. Woods and J.D. Baker, 19-27. Hershey USA: Idea Group.
- Segall J. Matthew, Campbell Jonathan M.. (2012). Factors relating to education professionals’ classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1156–1167.
- Sharma Umesh, Chow W. S. Emily. (2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.
- Smith, Cheryl Tremble. (2008). ‘An Analysis of Special Education Teachers’ Overall Sense of Efficacy Beliefs and Attitudes toward Co-Taught Classrooms.’ Phd Thesis. University of North Carolina, Greensboro.
- Symeonidou Simoni, Phtiaka Helen. (2009). Using teachers’ prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550.
- Tiwari A., Das A., Sharma M.. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.
- Todorovic Jelisaveta, Stojiljkovic Snezana, Ristanic Suzana, Djigic Gordana. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426 – 432.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Tsakiridou H., Polyzopoulou K.. (2014). Greek Teachers’ Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.

- Vaz Sharmila, Wilson Nathan, Falkmer Marita, Sim Angela, Scott Melissa, Cordier Reinie, Falkmer Torbjörn. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10(8): e0137002. doi:10.1371/journal.pone.0137002.
- Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unianu Maria Ecaterina. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900 – 904.
- Valerie, S. M., & Lois, R. A. (2007). *Conducting online surveys*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Walker, Thomas James. (2012). 'Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities.' Loyola University Chicago, Dissertations. Paper 401. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/401
- Wogamon Lynn S. (2013). 'Examining the relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, professional development, and support from special education personnel.' A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University.
- Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βεγυδάκης Κωνσταντίνος. (2014). 'Συσχέτιση προσωπικών και επαγγελματικών αξιών. Εμπειρική έρευνα μέσω κατάλληλου λογισμικού σε δείγμα μαθητών Γ' τάξης Γυμνασίου.' Πτυχιακή εργασία. Πρόγραμμα εξειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε..
- Γρουμπός Ε. (2013). 'Η ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή των κωφών παιδιών στα σχολεία γενικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.' Διπλωματική Εργασία, παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000α). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000β). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θωμά Ρ., Κολοβός Χ. (2014). 'Εφαρμόζοντας τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση στο μάθημα της Γεωγραφίας της ΣΤ' Τάξης με τη χρήση ΤΠΕ.' *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*.
- Πατσίδου Μαρίνα (2010). 'Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή.' Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Χαρίτου Σ. (2007). *Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η καινούργια πραγματικότητα στο Ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της ένταξης*. Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών

με κινητικές – πολλαπλές αναπηρίες», Εργαστήριο προσαρμοσμένης κινητικής δραστηριότητας αναπτυξιακών και κινητικών διαταραχών, τμήμα επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού εθνικό και καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παράρτημα Ι - Πίνακες

Πίνακας 47: Η μέση τιμή της μεταβλητής φύλο σε σχέση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη

	Φύλλο	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Άνδρας	70	2,9653	,82315
	Γυναίκα	133	3,0473	,76664
Παράγοντας 2	Άνδρας	70	2,6743	,99923
	Γυναίκα	133	2,5835	1,03075
Παράγοντας 3	Άνδρας	70	3,5036	,83676
	Γυναίκα	133	3,7274	,59309
Παράγοντας 4	Άνδρας	70	3,3036	,75888
	Γυναίκα	133	3,4812	,73509
Συνολικός δείκτης	Άνδρας	70	3,0679	,63663
STATIC	Γυναίκα	133	3,1541	,61463

Πίνακας 48: Έλεγχος των μέσων τιμών της μεταβλητής φύλο σε σχέση με το συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη και προς του τέσσερις παράγοντες

	t	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά μέσων όρων
Παράγοντας 1	-,706	201	,481	-,08195
Παράγοντας 2	,603	201	,547	,09083
Παράγοντας 3	-2,208	201	,028	-,22387
Παράγοντας 4	-1,618	201	,107	-,17763
Συνολικός δείκτης STATIC	-,939	201	,349	-,08628

Πίνακας 49: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Άγαμος	79	3,0524	,68823
	Έγγαμος	115	2,9863	,85379
	Διαζευγμένος	9	3,1429	,72843
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	Άγαμος	79	2,6430	1,06923
	Έγγαμος	115	2,5757	,99759
	Διαζευγμένος	9	2,8667	,87178
Σύνολο	203	2,6148	1,01843	
Παράγοντας 3	Άγαμος	79	3,6962	,67305

Παράγοντας 4	Έγγαμος	115	3,6043	,70008
	Διαζευγμένος	9	3,8333	,80039
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
	Άγαμος	79	3,3703	,78738
	Έγγαμος	115	3,4304	,73564
	Διαζευγμένος	9	3,7222	,42287
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	Άγαμος	79	3,1424	,59722
Συνολικός δείκτης	Έγγαμος	115	3,0961	,64550
STATIC	Διαζευγμένος	9	3,3278	,54320
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 50: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	,281	,755
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	,388	,679
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	,738	,479
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	,924	,399
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	,631	,533
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 51: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Οικογενειακή Κατάσταση	(J) Οικογενειακή Κατάσταση	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Άγαμος	Έγγαμος	,06611	,567
		Διαζευγμένος	-,09042	,745
	Έγγαμος	Άγαμος	-,06611	,567
		Διαζευγμένος	-,15652	,567

Παράγοντας 2	Διαζευγμένος	Άγαμος	,09042	,745
		Έγγαμος	,15652	,567
	Άγαμος	Έγγαμος	,06739	,652
		Διαζευγμένος	-,22363	,534
	Έγγαμος	Άγαμος	-,06739	,652
		Διαζευγμένος	-,29101	,411
Παράγοντας 3	Διαζευγμένος	Άγαμος	,22363	,534
		Έγγαμος	,29101	,411
	Άγαμος	Έγγαμος	,09185	,366
		Διαζευγμένος	-,13713	,575
	Έγγαμος	Άγαμος	-,09185	,366
		Διαζευγμένος	-,22899	,342
Παράγοντας 4	Διαζευγμένος	Άγαμος	,13713	,575
		Έγγαμος	,22899	,342
	Άγαμος	Έγγαμος	-,06018	,582
		Διαζευγμένος	-,35197	,182
	Έγγαμος	Άγαμος	,06018	,582
		Διαζευγμένος	-,29179	,260
Συνολικός δείκτης STATIC	Διαζευγμένος	Άγαμος	,35197	,182
		Έγγαμος	,29179	,260
	Άγαμος	Έγγαμος	,04632	,612
		Διαζευγμένος	-,18537	,399
	Έγγαμος	Άγαμος	-,04632	,612
		Διαζευγμένος	-,23169	,284
	Διαζευγμένος	Άγαμος	,18537	,399
		Έγγαμος	,23169	,284

Πίνακας 52: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής αριθμός παιδιών ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Κανένα	86	3,0498	,80089
	Ένα	40	3,0714	,79835
	Δύο	61	2,9906	,79747
	Τρία	14	2,8265	,69350
	Τέσσερα	2	2,8571	,20203
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	Κανένα	86	2,6791	1,07212
	Ένα	40	2,4750	1,05314
	Δύο	61	2,6459	,97392
	Τρία	14	2,5286	,87568

Παράγοντας 3	Τέσσερα	2	2,3000	,42426
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
	Κανένα	86	3,7035	,67466
	Ένα	40	3,5313	,87557
	Δύο	61	3,7131	,60006
	Τρία	14	3,5179	,55004
	Τέσσερα	2	2,7500	,00000
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	Κανένα	86	3,4302	,76182
	Ένα	40	3,3625	,79047
	Δύο	61	3,4139	,74984
	Τρία	14	3,4643	,57057
	Τέσσερα	2	4,0000	,00000
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	Κανένα	86	3,1640	,61451
	Ένα	40	3,0725	,70392
Συνολικός δείκτης STATIC	Δύο	61	3,1336	,60908
	Τρία	14	3,0179	,55283
	Τέσσερα	2	2,9250	,17678
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 53: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	4	,325	,861
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	4	,357	,839
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	4	1,534	,194
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	4	,374	,827
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	4	,310	,871
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 54: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής αριθμός παιδιών σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Πόσα παιδιά έχετε;	(J) Πόσα παιδιά έχετε;	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Κανένα	Ένα	-,02159	,887
		Δύο	,05920	,655
		Τρία	,22330	,328
		Τέσσερα	,19269	,734
	Ένα	Κανένα	,02159	,887
		Δύο	,08080	,616
		Τρία	,24490	,320
		Τέσσερα	,21429	,709
	Δύο	Κανένα	-,05920	,655
		Ένα	-,08080	,616
		Τρία	,16410	,485
		Τέσσερα	,13349	,815
	Τρία	Κανένα	-,22330	,328
		Ένα	-,24490	,320
		Δύο	-,16410	,485
		Τέσσερα	-,03061	,959
	Τέσσερα	Κανένα	-,19269	,734
		Ένα	-,21429	,709
		Δύο	-,13349	,815
		Τρία	,03061	,959
Κανένα	Ένα	,20407	,299	
	Δύο	,03317	,847	
	Τρία	,15050	,611	
	Τέσσερα	,37907	,606	
Ένα	Κανένα	-,20407	,299	
	Δύο	-,17090	,413	
	Τρία	-,05357	,867	
	Τέσσερα	,17500	,814	
Δύο	Κανένα	-,03317	,847	
	Ένα	,17090	,413	
	Τρία	,11733	,700	
	Τέσσερα	,34590	,639	
Τρία	Κανένα	-,15050	,611	
	Ένα	,05357	,867	
	Δύο	-,11733	,700	
	Τέσσερα	,22857	,768	
Τέσσερα	Κανένα	-,37907	,606	

		Ένα	-,17500	,814
		Δύο	-,34590	,639
		Τρία	-,22857	,768
		Ένα	,17224	,193
	Κανένα	Δύο	-,00963	,934
		Τρία	,18563	,351
		Τέσσερα	,95349	,055
		Κανένα	-,17224	,193
	Ένα	Δύο	-,18186	,196
		Τρία	,01339	,950
		Τέσσερα	,78125	,119
		Κανένα	,00963	,934
Παράγοντας 3	Δύο	Ένα	,18186	,196
		Τρία	,19526	,340
		Τέσσερα	,96311	,053
		Κανένα	-,18563	,351
	Τρία	Ένα	-,01339	,950
		Δύο	-,19526	,340
		Τέσσερα	,76786	,142
		Κανένα	-,95349	,055
	Τέσσερα	Ένα	-,78125	,119
		Δύο	-,96311	,053
		Τρία	-,76786	,142
		Ένα	,06773	,638
	Κανένα	Δύο	,01630	,897
		Τρία	-,03405	,875
		Τέσσερα	-,56977	,290
		Κανένα	-,06773	,638
	Ένα	Δύο	-,05143	,737
		Τρία	-,10179	,663
		Τέσσερα	-,63750	,243
		Κανένα	-,01630	,897
Παράγοντας 4	Δύο	Ένα	,05143	,737
		Τρία	-,05035	,821
		Τέσσερα	-,58607	,279
		Κανένα	,03405	,875
	Τρία	Ένα	,10179	,663
		Δύο	,05035	,821
		Τέσσερα	-,53571	,346
		Κανένα	,56977	,290
	Τέσσερα	Ένα	,63750	,243
		Δύο	,58607	,279
		Τρία	,53571	,346

Συνολικός δείκτης STATIC	Κανένα	Ένα	,09145	,446
		Δύο	,03035	,773
		Τρία	,14610	,419
		Τέσσερα	,23895	,594
	Ένα	Κανένα	-,09145	,446
		Δύο	-,06111	,632
		Τρία	,05464	,779
		Τέσσερα	,14750	,746
	Δύο	Κανένα	-,03035	,773
		Ένα	,06111	,632
		Τρία	,11575	,534
		Τέσσερα	,20861	,644
	Τρία	Κανένα	-,14610	,419
		Ένα	-,05464	,779
		Δύο	-,11575	,534
		Τέσσερα	,09286	,845
	Τέσσερα	Κανένα	-,23895	,594
		Ένα	-,14750	,746
		Δύο	-,20861	,644
		Τρία	-,09286	,845

Πίνακας 55: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής βαθμίδας εκπαίδευσης ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	20	3,2857	,68119
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	87	3,1888	,81877
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	24	2,7321	,82584
	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	72	2,8353	,69353
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	20	2,8600	1,23646
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	87	2,8713	1,07573
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	24	2,1667	1,11069
	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	72	2,3861	,72254
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	20	3,7875	,61918
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	87	3,6983	,67894
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	24	3,5104	,92219

Παράγοντας 4	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	72	3,6007	,64275
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	20	3,4500	,91263
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	87	3,4741	,67668
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	24	3,1771	,88305
	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	72	3,4271	,72849
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	20	3,3125	,73715
Συνολικός δείκτης STATIC	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	87	3,2684	,63718
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	24	2,8354	,76705
	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	72	2,9944	,43875
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 56: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	3	4,754	,003
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	3	5,303	,002
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	3	,847	,470
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	3	1,013	,388
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	3	5,248	,002
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 57: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής βαθμίδα εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Επιλέξτε την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετείτε:	(J) Επιλέξτε την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετείτε:	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	,09688	,610
		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,55357*	,018
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,45040*	,021

		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,09688	,610
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,45669*	,010
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,35352*	,004
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,55357*	,018
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,45669*	,010
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	-,10317	,568
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,45040*	,021
	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,35352*	,004
		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,10317	,568
		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,01126	,963
	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,69333*	,021
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,47389	,059
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	,01126	,963
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,70460*	,002
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,48515*	,002
Παράγοντας 2		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,69333*	,021
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,70460*	,002
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	-,21944	,347
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,47389	,059
	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,48515*	,002
		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,21944	,347
		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	,08922	,605
	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,27708	,189
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,18681	,288
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,08922	,605
	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,18786	,242
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,09758	,378
Παράγοντας 3		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,27708	,189
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,18786	,242
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	-,09028	,582
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,18681	,288
	Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,09758	,378
		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,09028	,582
		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,02414	,896
	Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,27292	,229
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,02292	,903
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	,02414	,896
Παράγοντας 4	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,29705	,086
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,04705	,693
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,27292	,229
	Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,29705	,086
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	-,25000	,157

		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,02292	,903
Δευτεροβάθμια (Λύκειο)		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,04705	,693
		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,25000	,157
Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	,04411	,768
		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,47708*	,010
Δευτεροβάθμια (Λύκειο)		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,31806*	,038
		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,04411	,768
Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,43297*	,002
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	,27395*	,005
Συνολικός δείκτης STATIC		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,47708*	,010
Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,43297*	,002
		Δευτεροβάθμια (Λύκειο)	-,15903	,265
Δευτεροβάθμια (Λύκειο)		Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)	-,31806*	,038
		Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)	-,27395*	,005
		Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)	,15903	,265

Πίνακας 58: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής εργασιακή σχέση ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Μόνιμος	131	2,9662	,73824
	Αορίστου Χρόνου	3	3,0000	,89214
	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	42	3,2177	,89589
	Σύμβαση Αναπληρωτή Μειωμένου Ωραρίου	5	3,6571	,67461
	Ωρομίσθιος	22	2,8117	,77043
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	Μόνιμος	131	2,4611	,93377
	Αορίστου Χρόνου	3	3,3333	1,33167
	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	42	3,1952	1,12227
	Σύμβαση Αναπληρωτή Μειωμένου Ωραρίου	5	2,7200	1,08259
	Ωρομίσθιος	22	2,3000	,85245
Παράγοντας 3	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
	Μόνιμος	131	3,6260	,70532
	Αορίστου Χρόνου	3	3,9167	,80364
	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	42	3,7500	,67625
Παράγοντας 4	Σύμβαση Αναπληρωτή Μειωμένου Ωραρίου	5	3,7000	,62249
	Ωρομίσθιος	22	3,5568	,68544
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	Μόνιμος	131	3,3950	,74418
	Αορίστου Χρόνου	3	3,7500	1,25000

	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	42	3,4405	,73628
	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	5	3,6500	,62750
	Ωρομίσθιος	22	3,4318	,78369
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	Μόνιμος	131	3,0576	,58050
	Αορίστου Χρόνου	3	3,4167	,95438
Συνολικός δείκτης	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	42	3,3631	,68717
STATIC	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	5	3,4300	,65250
	Ωρομίσθιος	22	2,9568	,58397
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 59: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	4	2,071	,086
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	4	5,523	,000
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	4	,470	,758
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	4	,307	,873
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	4	2,894	,023
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 60: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής εργασιακή σχέση σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή (I) Ποια είναι η εργασιακή σας σχέση;		(J) Ποια είναι η εργασιακή σας σχέση;	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μόνιμος	Αορίστου Χρόνου	-,03381	,941
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,25149	,070
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,69095	,052
		Ωρομίσθιος	,15451	,389
	Αορίστου Χρόνου	Μόνιμος	,03381	,941

		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,21769	,640
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,65714	,248
		Ωρομίσθιος	,18831	,694
		Μόνιμος	,25149	,070
	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	Αορίστου Χρόνου	,21769	,640
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,43946	,234
		Ωρομίσθιος	,40600*	,049
		Μόνιμος	,69095	,052
	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	Αορίστου Χρόνου	,65714	,248
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	,43946	,234
		Ωρομίσθιος	,84545*	,029
		Μόνιμος	-,15451	,389
	Ωρομίσθιος	Αορίστου Χρόνου	-,18831	,694
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,40600*	,049
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,84545*	,029
		Αορίστου Χρόνου	-,87226	,127
	Μόνιμος	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,73417*	,000
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,25893	,561
		Ωρομίσθιος	,16107	,475
		Μόνιμος	,87226	,127
	Αορίστου Χρόνου	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	,13810	,813
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	,61333	,390
		Ωρομίσθιος	1,03333	,087
		Μόνιμος	,73417*	,000
Παράγοντας 2	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	Αορίστου Χρόνου	-,13810	,813
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	,47524	,304
		Ωρομίσθιος	,89524*	,001
		Μόνιμος	,25893	,561
	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	Αορίστου Χρόνου	-,61333	,390
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,47524	,304
		Ωρομίσθιος	,42000	,386
		Μόνιμος	-,16107	,475
	Ωρομίσθιος	Αορίστου Χρόνου	-1,03333	,087
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,89524*	,001
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,42000	,386
		Αορίστου Χρόνου	-,29071	,476
	Μόνιμος	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,12405	,317
Παράγοντας 3		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,07405	,816
		Ωρομίσθιος	,06914	,667
	Αορίστου Χρόνου	Μόνιμος	,29071	,476
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	,16667	,689

		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	,21667	,671
		Ωρομίσθιος	,35985	,402
		Μόνιμος	,12405	,317
	Σύμβαση Αναπληρωτή	Αορίστου Χρόνου	-,16667	,689
	Πλήρους Ωραρίου	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	,05000	,880
		Ωρομίσθιος	,19318	,293
		Μόνιμος	,07405	,816
	Σύμβαση Αναπληρωτη	Αορίστου Χρόνου	-,21667	,671
	Μειωμένου Ωραρίου	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,05000	,880
		Ωρομίσθιος	,14318	,679
		Μόνιμος	-,06914	,667
	Ωρομίσθιος	Αορίστου Χρόνου	-,35985	,402
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,19318	,293
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,14318	,679
		Αορίστου Χρόνου	-,35496	,420
	Μόνιμος	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,04544	,733
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,25496	,457
		Ωρομίσθιος	-,03678	,832
		Μόνιμος	,35496	,420
	Αορίστου Χρόνου	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	,30952	,492
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	,10000	,856
		Ωρομίσθιος	,31818	,492
		Μόνιμος	,04544	,733
Παράγοντας 4	Σύμβαση Αναπληρωτή	Αορίστου Χρόνου	-,30952	,492
	Πλήρους Ωραρίου	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,20952	,556
		Ωρομίσθιος	,00866	,965
		Μόνιμος	,25496	,457
	Σύμβαση Αναπληρωτη	Αορίστου Χρόνου	-,10000	,856
	Μειωμένου Ωραρίου	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	,20952	,556
		Ωρομίσθιος	,21818	,559
		Μόνιμος	,03678	,832
	Ωρομίσθιος	Αορίστου Χρόνου	-,31818	,492
		Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,00866	,965
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,21818	,559
		Αορίστου Χρόνου	-,35903	,315
	Μόνιμος	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	-,30546*	,005
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,37237	,182
Συνολικός δείκτης		Ωρομίσθιος	,10082	,475
STATIC		Μόνιμος	,35903	,315
	Αορίστου Χρόνου	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου	,05357	,883
		Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου	-,01333	,976
		Ωρομίσθιος	,45985	,223

	Μόνιμος		,30546*	,005
Σύμβαση Αναπληρωτή	Αορίστου Χρόνου		-,05357	,883
Πλήρους Ωραρίου	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου		-,06690	,817
	Ωρομίσθιος		,40628*	,012
	Μόνιμος		,37237	,182
Σύμβαση Αναπληρωτη	Αορίστου Χρόνου		,01333	,976
Μειωμένου Ωραρίου	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου		,06690	,817
	Ωρομίσθιος		,47318	,119
	Μόνιμος		-,10082	,475
Ωρομίσθιος	Αορίστου Χρόνου		-,45985	,223
	Σύμβαση Αναπληρωτή Πλήρους Ωραρίου		-,40628*	,012
	Σύμβαση Αναπληρωτη Μειωμένου Ωραρίου		-,47318	,119

Πίνακας 61: Έλεγχος των μέσων τιμών της μεταβλητής «διευθυντής» σε σχέση με το συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη και προς του τέσσερις παράγοντες

	Είστε διευθυντής σε σχολείο;	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Ναι	21	3,4558	,71231
	Όχι	182	2,9686	,77966
Παράγοντας 2	Ναι	21	3,1524	1,21804
	Όχι	182	2,5527	,97786
Παράγοντας 3	Ναι	21	3,9167	,69970
	Όχι	182	3,6195	,68765
Παράγοντας 4	Ναι	21	3,5952	,75613
	Όχι	182	3,3997	,74462
Συνολικός δείκτης	Ναι	21	3,5000	,70905
STATIC	Όχι	182	3,0810	,59840

Πίνακας 62: Η μέση τιμή της μεταβλητής «διευθυντής» σε σχέση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη

	t	df	Σημαντικότητα p (2-tailed)	Διαφορά Μέσων Όρων
Παράγοντας 1	2,734	201	,007	,48718
Παράγοντας 2	2,591	201	,010	,59963
Παράγοντας 3	1,872	201	,063	,29716
Παράγοντας 4	1,138	201	,257	,19551
Συνολικός δείκτης STATIC	2,979	201	,003	,41896

Πίνακας 63: Έλεγχος των μέσων τιμών της μεταβλητής «εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής» σε σχέση με το συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη και προς του τέσσερις παράγοντες

	Υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης κατά το τρέχον έτος.:	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Γενική εκπαίδευση	176	2,9562	,75310
	Ειδική εκπαίδευση	27	3,4286	,88063
Παράγοντας 2	Γενική εκπαίδευση	176	2,4045	,87426
	Ειδική εκπαίδευση	27	3,9852	,81510
Παράγοντας 3	Γενική εκπαίδευση	176	3,5838	,69468
	Ειδική εκπαίδευση	27	4,0833	,50952
Παράγοντας 4	Γενική εκπαίδευση	176	3,3622	,74055
	Ειδική εκπαίδευση	27	3,7963	,68303
Συνολικός δείκτης	Γενική εκπαίδευση	176	3,0250	,57505
STATIC	Ειδική εκπαίδευση	27	3,7722	,52739

Πίνακας 64: Η μέση τιμή της μεταβλητής «εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής» σε σχέση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη

	t	df	Σημαντικότητα p (2-tailed)
Παράγοντας 1	-2,965	201	,003
Παράγοντας 2	-8,822	201	,000
Παράγοντας 3	-3,588	201	,000
Παράγοντας 4	-2,864	201	,005
Συνολικός δείκτης STATIC	-6,352	201	,000

Πίνακας 65: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής εργασιακή σχέση ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Παράγοντας 1	Λιγότερα από 5 έτη	44	3,2305	,73376
	6 - 10 έτη	50	2,8829	,84623
	11 - 15 έτη	45	2,8254	,70769
	16 - 20 έτη	23	3,1801	,86277
	πάνω από 20 έτη	41	3,0801	,75258
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	Λιγότερα από 5 έτη	44	2,8455	1,13454
	6 - 10 έτη	50	2,6960	,95125
	11 - 15 έτη	45	2,3200	,83709
	16 - 20 έτη	23	2,7043	1,04945
	πάνω από 20 έτη	41	2,5415	1,09293
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843

Παράγοντας 3	Λιγότερα από 5 έτη	44	3,7216	,62230
	6 - 10 έτη	50	3,6650	,68253
	11 - 15 έτη	45	3,5222	,70675
	16 - 20 έτη	23	3,6087	,72624
	πάνω από 20 έτη	41	3,7195	,75456
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	Λιγότερα από 5 έτη	44	3,4716	,77986
	6 - 10 έτη	50	3,4000	,72668
	11 - 15 έτη	45	3,3000	,81114
	16 - 20 έτη	23	3,3804	,83213
	πάνω από 20 έτη	41	3,5427	,60957
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
Συνολικός δείκτης STATIC	Λιγότερα από 5 έτη	44	3,2807	,62694
	6 - 10 έτη	50	3,0960	,60557
	11 - 15 έτη	45	2,9333	,57228
	16 - 20 έτη	23	3,1870	,65405
	πάνω από 20 έτη	41	3,1659	,64347
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 66: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	4	2,212	,069
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	4	1,708	,150
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	4	,624	,646
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	4	,641	,634
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	4	1,920	,109
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 67: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Επιλέξτε τον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση:	(J) Επιλέξτε τον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση:	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Λιγότερα από 5 έτη	6 - 10 έτη	,34766*	,031
		11 - 15 έτη	,40512*	,015
		16 - 20 έτη	,05040	,801
		πάνω από 20 έτη	,15038	,373
	6 - 10 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,34766*	,031
		11 - 15 έτη	,05746	,719
		16 - 20 έτη	-,29727	,130
		πάνω από 20 έτη	-,19728	,229
	11 - 15 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,40512*	,015
		6 - 10 έτη	-,05746	,719
		16 - 20 έτη	-,35473	,076
		πάνω από 20 έτη	-,25474	,130
	16 - 20 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,05040	,801
		6 - 10 έτη	,29727	,130
		11 - 15 έτη	,35473	,076
		πάνω από 20 έτη	,09998	,622
	πάνω από 20 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,15038	,373
		6 - 10 έτη	,19728	,229
		11 - 15 έτη	,25474	,130
		16 - 20 έτη	-,09998	,622
	Λιγότερα από 5 έτη	6 - 10 έτη	,14945	,476
		11 - 15 έτη	,52545*	,015
		16 - 20 έτη	,14111	,588
		πάνω από 20 έτη	,30399	,168
6 - 10 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,14945	,476	
	11 - 15 έτη	,37600	,072	
	16 - 20 έτη	-,00835	,974	
	πάνω από 20 έτη	,15454	,469	
Παράγοντας 2	11 - 15 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,52545*	,015
		6 - 10 έτη	-,37600	,072
		16 - 20 έτη	-,38435	,140
		πάνω από 20 έτη	-,22146	,312
16 - 20 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,14111	,588	
	6 - 10 έτη	,00835	,974	
	11 - 15 έτη	,38435	,140	
	πάνω από 20 έτη	,16288	,537	

		Λιγότερα από 5 έτη	- ,30399	,168
	πάνω από 20 έτη	6 - 10 έτη	- ,15454	,469
		11 - 15 έτη	,22146	,312
		16 - 20 έτη	- ,16288	,537
		6 - 10 έτη	,05659	,694
	Λιγότερα από 5 έτη	11 - 15 έτη	,19937	,178
		16 - 20 έτη	,11290	,529
		πάνω από 20 έτη	,00208	,989
	6 - 10 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	- ,05659	,694
		11 - 15 έτη	,14278	,319
		16 - 20 έτη	,05630	,748
		πάνω από 20 έτη	- ,05451	,710
Παράγοντας 3	11 - 15 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	- ,19937	,178
		6 - 10 έτη	- ,14278	,319
		16 - 20 έτη	- ,08647	,628
		πάνω από 20 έτη	- ,19729	,191
	16 - 20 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	- ,11290	,529
		6 - 10 έτη	- ,05630	,748
		11 - 15 έτη	,08647	,628
		πάνω από 20 έτη	- ,11082	,542
	πάνω από 20 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	- ,00208	,989
		6 - 10 έτη	,05451	,710
		11 - 15 έτη	,19729	,191
		16 - 20 έτη	,11082	,542
	Λιγότερα από 5 έτη	6 - 10 έτη	,07159	,644
		11 - 15 έτη	,17159	,281
		16 - 20 έτη	,09116	,637
		πάνω από 20 έτη	- ,07109	,662
6 - 10 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	- ,07159	,644	
	11 - 15 έτη	,10000	,517	
	16 - 20 έτη	,01957	,918	
	πάνω από 20 έτη	- ,14268	,367	
Παράγοντας 4	11 - 15 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	- ,17159	,281
		6 - 10 έτη	- ,10000	,517
		16 - 20 έτη	- ,08043	,676
		πάνω από 20 έτη	- ,24268	,135
	16 - 20 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	- ,09116	,637
		6 - 10 έτη	- ,01957	,918
		11 - 15 έτη	,08043	,676
		πάνω από 20 έτη	- ,16225	,407
πάνω από 20 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	,07109	,662	
	6 - 10 έτη	,14268	,367	
		11 - 15 έτη	,24268	,135

Συνολικός δείκτης STATIC	Λιγότερα από 5 έτη	16 - 20 έτη	,16225	,407
		6 - 10 έτη	,18468	,149
		11 - 15 έτη	,34735 ⁺	,009
		16 - 20 έτη	,09373	,555
		πάνω από 20 έτη	,11483	,392
	6 - 10 έτη	Λιγότερα από 5 έτη	-,18468	,149
		11 - 15 έτη	,16267	,201
		16 - 20 έτη	-,09096	,559
		πάνω από 20 έτη	-,06985	,591
		Λιγότερα από 5 έτη	-,34735 ⁺	,009
	11 - 15 έτη	6 - 10 έτη	-,16267	,201
		16 - 20 έτη	-,25362	,110
		πάνω από 20 έτη	-,23252	,082
		Λιγότερα από 5 έτη	-,09373	,555
		6 - 10 έτη	,09096	,559
	16 - 20 έτη	11 - 15 έτη	,25362	,110
		πάνω από 20 έτη	,02110	,896
		Λιγότερα από 5 έτη	-,11483	,392
		6 - 10 έτη	,06985	,591
		11 - 15 έτη	,23252	,082
πάνω από 20 έτη	16 - 20 έτη	-,02110	,896	

Πίνακας 68: Η μέση τιμή της μεταβλητής μεταπτυχιακός τίτλος στην ειδική αγωγή σε σχέση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη

	[Μεταπτυχιακός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή]	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Δεν έχει επιλεγθεί	187	2,9603	,74728
	Ναι	16	3,7054	,91617
Παράγοντας 2	Δεν έχει επιλεγθεί	187	2,4834	,93043
	Ναι	16	4,1500	,70993
Παράγοντας 3	Δεν έχει επιλεγθεί	187	3,6163	,69525
	Ναι	16	4,0469	,54175
Παράγοντας 4	Δεν έχει επιλεγθεί	187	3,3797	,74205
	Ναι	16	3,8906	,64530
Συνολικός δείκτης STATIC	Δεν έχει επιλεγθεί	187	3,0561	,58130
	Ναι	16	3,9219	,53384

Πίνακας 69: Έλεγχος των μέσων τιμών της μεταβλητής μεταπτυχιακός τίτλος στην ειδική αγωγή σε σχέση με το συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη και προς του τέσσερις παράγοντες

	t	df	Σημαντικότητα p	Διαφορά Μέσων
--	---	----	-----------------	---------------

			(2-tailed)	Όρων
Παράγοντας 1	-3,758	201	,000	-,74508
Παράγοντας 2	-6,986	201	,000	-1,66658
Παράγοντας 3	-2,413	201	,017	-,43056
Παράγοντας 4	-2,668	201	,008	-,51095
Συνολικός δείκτης STATIC	-5,751	201	,000	-,86573

Πίνακας 70: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής κατηγορία εισοδήματος ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	0-10000 ευρώ	37	3,1660	,81058
	10001 – 15000 ευρώ	60	2,9095	,80468
	15001 – 20000 ευρώ	40	3,1214	,75354
	20001 – 30000 ευρώ	27	2,9312	,53945
	30001 - 40000 ευρώ	15	3,1714	,82632
	40001 ευρώ και πάνω	6	3,5476	,96644
	Σύνολο	185	3,0517	,77238
Παράγοντας 2	0-10000 ευρώ	37	2,8541	1,05372
	10001 – 15000 ευρώ	60	2,4800	1,01327
	15001 – 20000 ευρώ	40	2,5050	,81396
	20001 – 30000 ευρώ	27	2,5556	,80638
	30001 - 40000 ευρώ	15	2,7200	1,34334
	40001 ευρώ και πάνω	6	3,4667	1,17757
	Σύνολο	185	2,6227	,99941
Παράγοντας 3	0-10000 ευρώ	37	3,7027	,66624
	10001 – 15000 ευρώ	60	3,4750	,70965
	15001 – 20000 ευρώ	40	3,6938	,74138
	20001 – 30000 ευρώ	27	3,6574	,72440
	30001 - 40000 ευρώ	15	3,8333	,67259
	40001 ευρώ και πάνω	6	4,2500	,41833
	Σύνολο	185	3,6486	,70965
Παράγοντας 4	0-10000 ευρώ	37	3,4595	,64956
	10001 – 15000 ευρώ	60	3,1958	,81315
	15001 – 20000 ευρώ	40	3,5125	,60434
	20001 – 30000 ευρώ	27	3,4537	,65058
	30001 - 40000 ευρώ	15	3,6167	,61140
	40001 ευρώ και πάνω	6	3,9583	,73172
	Σύνολο	185	3,4135	,71138
Συνολικός δείκτης STATIC	0-10000 ευρώ	37	3,2541	,60420
	10001 – 15000 ευρώ	60	2,9725	,61771

15001 – 20000 ευρώ	40	3,1600	,58257
20001 – 30000 ευρώ	27	3,0870	,47345
30001 - 40000 ευρώ	15	3,2800	,74613
40001 ευρώ και πάνω	6	3,7500	,71764
Σύνολο	185	3,1362	,61621

Πίνακας 71: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα ρ
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	5	1,345	,248
	Εντός των ομάδων	179		
	Σύνολο	184		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	5	1,692	,139
	Εντός των ομάδων	179		
	Σύνολο	184		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	5	1,905	,096
	Εντός των ομάδων	179		
	Σύνολο	184		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	5	2,359	,042
	Εντός των ομάδων	179		
	Σύνολο	184		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	5	2,629	,025
	Εντός των ομάδων	179		
	Σύνολο	184		

Πίνακας 72: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής κατηγορία εισοδήματος σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Επιλέξτε το ετήσιο οικογενειακό σας εισόδημα:	(J) Επιλέξτε το ετήσιο οικογενειακό σας εισόδημα:	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα ρ
Παράγοντας 1	0-10000 ευρώ	10001 – 15000 ευρώ	,25650	,112
		15001 – 20000 ευρώ	,04459	,800
		20001 – 30000 ευρώ	,23481	,229
		30001 - 40000 ευρώ	-,00541	,982
		40001 ευρώ και πάνω	-,38160	,261
	10001 – 15000 ευρώ	0-10000 ευρώ	-,25650	,112
		15001 – 20000 ευρώ	-,21190	,179
		20001 – 30000 ευρώ	-,02169	,903
		30001 - 40000 ευρώ	-,26190	,240
		40001 ευρώ και πάνω	-,63810	,054

		0-10000 ευρώ	-,04459	,800
		10001 – 15000 ευρώ	,21190	,179
	15001 – 20000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	,19021	,322
		30001 - 40000 ευρώ	-,05000	,830
		40001 ευρώ και πάνω	-,42619	,207
		0-10000 ευρώ	-,23481	,229
		10001 – 15000 ευρώ	,02169	,903
	20001 – 30000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	-,19021	,322
		30001 - 40000 ευρώ	-,24021	,333
		40001 ευρώ και πάνω	-,61640	,077
		0-10000 ευρώ	,00541	,982
		10001 – 15000 ευρώ	,26190	,240
	30001 - 40000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	,05000	,830
		20001 – 30000 ευρώ	,24021	,333
		40001 ευρώ και πάνω	-,37619	,312
		0-10000 ευρώ	,38160	,261
		10001 – 15000 ευρώ	,63810	,054
	40001 ευρώ και πάνω	15001 – 20000 ευρώ	,42619	,207
		20001 – 30000 ευρώ	,61640	,077
		30001 - 40000 ευρώ	,37619	,312
		10001 – 15000 ευρώ	,37405	,072
		15001 – 20000 ευρώ	,34905	,124
	0-10000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	,29850	,235
		30001 - 40000 ευρώ	,13405	,659
		40001 ευρώ και πάνω	-,61261	,162
		0-10000 ευρώ	-,37405	,072
		15001 – 20000 ευρώ	-,02500	,902
	10001 – 15000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	-,07556	,742
		30001 - 40000 ευρώ	-,24000	,402
		40001 ευρώ και πάνω	-,98667*	,021
Παράγοντας 2		0-10000 ευρώ	-,34905	,124
		10001 – 15000 ευρώ	,02500	,902
	15001 – 20000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	-,05056	,838
		30001 - 40000 ευρώ	-,21500	,474
		40001 ευρώ και πάνω	-,96167*	,028
		0-10000 ευρώ	-,29850	,235
		10001 – 15000 ευρώ	,07556	,742
	20001 – 30000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	,05056	,838
		30001 - 40000 ευρώ	-,16444	,607
		40001 ευρώ και πάνω	-,91111*	,043
	30001 - 40000 ευρώ	0-10000 ευρώ	-,13405	,659

		10001 – 15000 ευρώ	,24000	,402
		15001 – 20000 ευρώ	,21500	,474
		20001 – 30000 ευρώ	,16444	,607
		40001 ευρώ και πάνω	-,74667	,120
		0-10000 ευρώ	,61261	,162
	40001 ευρώ και πάνω	10001 – 15000 ευρώ	,98667*	,021
		15001 – 20000 ευρώ	,96167*	,028
		20001 – 30000 ευρώ	,91111*	,043
		30001 - 40000 ευρώ	,74667	,120
	0-10000 ευρώ	10001 – 15000 ευρώ	,22770	,122
		15001 – 20000 ευρώ	,00895	,955
		20001 – 30000 ευρώ	,04530	,799
		30001 - 40000 ευρώ	-,13063	,543
		40001 ευρώ και πάνω	-,54730	,078
		0-10000 ευρώ	-,22770	,122
	10001 – 15000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	-,21875	,128
		20001 – 30000 ευρώ	-,18241	,263
		30001 - 40000 ευρώ	-,35833	,078
		40001 ευρώ και πάνω	-,77500*	,011
		0-10000 ευρώ	-,00895	,955
	15001 – 20000 ευρώ	10001 – 15000 ευρώ	,21875	,128
		20001 – 30000 ευρώ	,03634	,835
		30001 - 40000 ευρώ	-,13958	,512
		40001 ευρώ και πάνω	-,55625	,072
		0-10000 ευρώ	-,04530	,799
	20001 – 30000 ευρώ	10001 – 15000 ευρώ	,18241	,263
		15001 – 20000 ευρώ	-,03634	,835
		30001 - 40000 ευρώ	-,17593	,437
		40001 ευρώ και πάνω	-,59259	,063
		0-10000 ευρώ	,13063	,543
	30001 - 40000 ευρώ	10001 – 15000 ευρώ	,35833	,078
		15001 – 20000 ευρώ	,13958	,512
		20001 – 30000 ευρώ	,17593	,437
		40001 ευρώ και πάνω	-,41667	,220
		0-10000 ευρώ	,54730	,078
	40001 ευρώ και πάνω	10001 – 15000 ευρώ	,77500*	,011
		15001 – 20000 ευρώ	,55625	,072
		20001 – 30000 ευρώ	,59259	,063
		30001 - 40000 ευρώ	,41667	,220
		10001 – 15000 ευρώ	,26363	,073
	Παράγοντας 3	15001 – 20000 ευρώ	-,05304	,740
		20001 – 30000 ευρώ	,00576	,974
		30001 - 40000 ευρώ	-,15721	,463
	Παράγοντας 4	0-10000 ευρώ		

	40001 ευρώ και πάνω	-,49887	,106
	0-10000 ευρώ	-,26363	,073
	15001 – 20000 ευρώ	-,31667*	,028
10001 – 15000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	-,25787	,113
	30001 - 40000 ευρώ	-,42083*	,038
	40001 ευρώ και πάνω	-,76250*	,012
	0-10000 ευρώ	,05304	,740
	10001 – 15000 ευρώ	,31667*	,028
15001 – 20000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	,05880	,736
	30001 - 40000 ευρώ	-,10417	,623
	40001 ευρώ και πάνω	-,44583	,147
	0-10000 ευρώ	-,00576	,974
	10001 – 15000 ευρώ	,25787	,113
20001 – 30000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	-,05880	,736
	30001 - 40000 ευρώ	-,16296	,470
	40001 ευρώ και πάνω	-,50463	,111
	0-10000 ευρώ	,15721	,463
	10001 – 15000 ευρώ	,42083*	,038
30001 - 40000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	,10417	,623
	20001 – 30000 ευρώ	,16296	,470
	40001 ευρώ και πάνω	-,34167	,313
	0-10000 ευρώ	,49887	,106
	10001 – 15000 ευρώ	,76250*	,012
40001 ευρώ και πάνω	15001 – 20000 ευρώ	,44583	,147
	20001 – 30000 ευρώ	,50463	,111
	30001 - 40000 ευρώ	,34167	,313
	10001 – 15000 ευρώ	,28155*	,027
	15001 – 20000 ευρώ	,09405	,495
0-10000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	,16702	,275
	30001 - 40000 ευρώ	-,02595	,888
	40001 ευρώ και πάνω	-,49595	,063
	0-10000 ευρώ	-,28155*	,027
	15001 – 20000 ευρώ	-,18750	,129
Συνολικός δείκτης STATIC 10001 – 15000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	-,11454	,414
	30001 - 40000 ευρώ	-,30750	,079
	40001 ευρώ και πάνω	-,77750*	,003
	0-10000 ευρώ	-,09405	,495
	10001 – 15000 ευρώ	,18750	,129
15001 – 20000 ευρώ	20001 – 30000 ευρώ	,07296	,628
	30001 - 40000 ευρώ	-,12000	,512
	40001 ευρώ και πάνω	-,59000*	,027

	0-10000 ευρώ	-1,6702	,275
	10001 – 15000 ευρώ	,11454	,414
20001 – 30000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	-,07296	,628
	30001 - 40000 ευρώ	-,19296	,322
	40001 ευρώ και πάνω	-,66296*	,016
	0-10000 ευρώ	,02595	,888
	10001 – 15000 ευρώ	,30750	,079
30001 - 40000 ευρώ	15001 – 20000 ευρώ	,12000	,512
	20001 – 30000 ευρώ	,19296	,322
	40001 ευρώ και πάνω	-,47000	,108
	0-10000 ευρώ	,49595	,063
	10001 – 15000 ευρώ	,77750*	,003
40001 ευρώ και πάνω	15001 – 20000 ευρώ	,59000*	,027
	20001 – 30000 ευρώ	,66296*	,016
	30001 - 40000 ευρώ	,47000	,108

Πίνακας 73: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Κανένα μάθημα	121	2,8914	,74825
	1-2 μαθήματα	45	3,2063	,73323
	3-4 μαθήματα	20	2,7857	,84642
	5 μαθήματα και πάνω	17	3,7059	,68599
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	Κανένα μάθημα	121	2,3190	,82848
	1-2 μαθήματα	45	2,6800	1,01390
	3-4 μαθήματα	20	2,9900	,99784
	5 μαθήματα και πάνω	17	4,1059	,85181
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	Κανένα μάθημα	121	3,5165	,72653
	1-2 μαθήματα	45	3,8000	,63871
	3-4 μαθήματα	20	3,8000	,51682
	5 μαθήματα και πάνω	17	4,0294	,53679
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	Κανένα μάθημα	121	3,3492	,71987
	1-2 μαθήματα	45	3,4611	,85937
	3-4 μαθήματα	20	3,5500	,66193

	5 μαθήματα και πάνω	17	3,6618	,68432
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	Κανένα μάθημα	121	2,9649	,55897
	1-2 μαθήματα	45	3,2444	,62197
Συνολικός δείκτης STATIC	3-4 μαθήματα	20	3,1925	,56014
	5 μαθήματα και πάνω	17	3,8618	,53809
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 74: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	3	7,499	,000
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	3	21,558	,000
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	3	4,422	,005
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	3	1,209	,307
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	3	13,309	,000
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 75: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Επιλέξτε τον αριθμό των μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών σας:	(J) Επιλέξτε τον αριθμό των μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών σας:	Διαφορά μέσω των όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Κανένα μάθημα	1-2 μαθήματα	-,31497 [*]	,017
		3-4 μαθήματα	,10567	,560
		5 μαθήματα και πάνω	-,81450 [*]	,000
	1-2 μαθήματα	Κανένα μάθημα	,31497 [*]	,017
		3-4 μαθήματα	,42063 [*]	,038
		5 μαθήματα και πάνω	-,49953 [*]	,020

		Κανένα μάθημα	-,10567	,560
	3-4 μαθήματα	1-2 μαθήματα	-,42063 ⁺	,038
		5 μαθήματα και πάνω	-,92017 ⁺	,000
		Κανένα μάθημα	,81450 ⁺	,000
	5 μαθήματα και πάνω	1-2 μαθήματα	,49953 ⁺	,020
		3-4 μαθήματα	,92017 ⁺	,000
		1-2 μαθήματα	-,36099 ⁺	,021
	Κανένα μάθημα	3-4 μαθήματα	-,67099 ⁺	,002
		5 μαθήματα και πάνω	-1,78687 ⁺	,000
		Κανένα μάθημα	,36099 ⁺	,021
	1-2 μαθήματα	3-4 μαθήματα	-,31000	,197
		5 μαθήματα και πάνω	-1,42588 ⁺	,000
Παράγοντας 2		Κανένα μάθημα	,67099 ⁺	,002
	3-4 μαθήματα	1-2 μαθήματα	,31000	,197
		5 μαθήματα και πάνω	-1,11588 ⁺	,000
		Κανένα μάθημα	1,78687 ⁺	,000
	5 μαθήματα και πάνω	1-2 μαθήματα	1,42588 ⁺	,000
		3-4 μαθήματα	1,11588 ⁺	,000
		1-2 μαθήματα	-,28347 ⁺	,017
	Κανένα μάθημα	3-4 μαθήματα	-,28347	,084
		5 μαθήματα και πάνω	-,51288 ⁺	,004
		Κανένα μάθημα	,28347 ⁺	,017
	1-2 μαθήματα	3-4 μαθήματα	,00000	1,000
Παράγοντας 3		5 μαθήματα και πάνω	-,22941	,235
		Κανένα μάθημα	,28347	,084
	3-4 μαθήματα	1-2 μαθήματα	,00000	1,000
		5 μαθήματα και πάνω	-,22941	,305
		Κανένα μάθημα	,51288 ⁺	,004
	5 μαθήματα και πάνω	1-2 μαθήματα	,22941	,235
		3-4 μαθήματα	,22941	,305
		1-2 μαθήματα	-,11194	,391
	Κανένα μάθημα	3-4 μαθήματα	-,20083	,266
		5 μαθήματα και πάνω	-,31259	,107
		Κανένα μάθημα	,11194	,391
	1-2 μαθήματα	3-4 μαθήματα	-,08889	,658
Παράγοντας 4		5 μαθήματα και πάνω	-,20065	,345
		Κανένα μάθημα	,20083	,266
	3-4 μαθήματα	1-2 μαθήματα	,08889	,658
		5 μαθήματα και πάνω	-,11176	,650
		Κανένα μάθημα	,31259	,107
	5 μαθήματα και πάνω	1-2 μαθήματα	,20065	,345
		3-4 μαθήματα	,11176	,650

Συνολικός δείκτης STATIC	Κανένα μάθημα	1-2 μαθήματα	-,27957 ⁺	,006
		3-4 μαθήματα	-,22762	,101
		5 μαθήματα και πάνω	-,89689 ⁺	,000
	1-2 μαθήματα	Κανένα μάθημα	,27957 ⁺	,006
		3-4 μαθήματα	,05194	,736
		5 μαθήματα και πάνω	-,61732 ⁺	,000
	3-4 μαθήματα	Κανένα μάθημα	,22762	,101
		1-2 μαθήματα	-,05194	,736
		5 μαθήματα και πάνω	-,66926 ⁺	,000
	5 μαθήματα και πάνω	Κανένα μάθημα	,89689 ⁺	,000
		1-2 μαθήματα	,61732 ⁺	,000
		3-4 μαθήματα	,66926 ⁺	,000

Πίνακας 76: Η μέση τιμή της μεταβλητής επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (άνω των 300 ωρών) σε σχέση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη

	Έχετε κάνει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω από 300 ώρες;	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Ναι	39	3,4542	,85706
	Όχι	164	2,9155	,73303
Παράγοντας 2	Ναι	39	3,5077	1,01861
	Όχι	164	2,4024	,89853
Παράγοντας 3	Ναι	39	3,9167	,50762
	Όχι	164	3,5869	,71712
Παράγοντας 4	Ναι	39	3,6603	,57493
	Όχι	164	3,3628	,77207
Συνολικός δείκτης STATIC	Ναι	39	3,6013	,62011
	Όχι	164	3,0110	,56796

Πίνακας 77: Έλεγχος των μέσων τιμών της μεταβλητής επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (άνω των 300 ωρών) σε σχέση με το συνολικό δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη και προς του τέσσερις παράγοντες

	t	df	Σημαντικότητα p (2-tailed)	Διαφορά Μέσων Όρων
Παράγοντας 1	3,989	201	,000	,53871
Παράγοντας 2	6,726	201	,000	1,10525
Παράγοντας 3	2,712	201	,007	,32978
Παράγοντας 4	2,260	201	,025	,29745
Συνολικός δείκτης STATIC	5,731	201	,000	,59031

Πίνακας 78: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη, ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	Κανένας μαθητής	61	2,8337	,60843
	1 – 3 μαθητές	121	3,0992	,81250
	4 – 5 μαθητές	9	2,7143	,97153
	6 – 10 μαθητές	4	3,7500	,75028
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	8	3,1964	1,06066
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	Κανένας μαθητής	61	2,1639	,82098
	1 – 3 μαθητές	121	2,6579	,96071
	4 – 5 μαθητές	9	3,5333	1,27279
	6 – 10 μαθητές	4	3,9000	,62183
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	8	3,7250	1,03613
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	Κανένας μαθητής	61	3,4303	,66007
	1 – 3 μαθητές	121	3,7025	,68717
	4 – 5 μαθητές	9	3,9722	,72289
	6 – 10 μαθητές	4	3,8125	1,04831
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	8	4,0938	,35197
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	Κανένας μαθητής	61	3,3443	,66012
	1 – 3 μαθητές	121	3,4112	,78651
	4 – 5 μαθητές	9	3,6667	,81968
	6 – 10 μαθητές	4	3,4375	,47324
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	8	3,8438	,73116
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
Συνολικός δείκτης STATIC	Κανένας μαθητής	61	2,8877	,42423
	1 – 3 μαθητές	121	3,1719	,65096
	4 – 5 μαθητές	9	3,3611	,83658
	6 – 10 μαθητές	4	3,7375	,66630
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	8	3,6375	,50551
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 79: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	4	2,546	,041
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		

Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	4	10,507	,000
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	4	3,200	,014
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	4	1,054	,381
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	4	5,490	,000
	Εντός των ομάδων	198		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 80: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Επιλέξτε πόσοι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσχετε και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές ειδικής	(J) Επιλέξτε πόσοι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσχετε και έχουν αναγνωριστεί ως μαθητές ειδικής	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Κανένας μαθητής	1 – 3 μαθητές	-,26545 ⁺	,030
		4 – 5 μαθητές	,11944	,666
		6 – 10 μαθητές	-,91628 ⁺	,023
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,36270	,214
		Κανένας μαθητής	,26545 ⁺	,030
		1 – 3 μαθητές	,38489	,152
	4 – 5 μαθητές	6 – 10 μαθητές	-,65083	,099
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,09726	,731
		Κανένας μαθητής	-,11944	,666
		1 – 3 μαθητές	-,38489	,152
		6 – 10 μαθητές	-1,03571 ⁺	,027
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,48214	,201
	6 – 10 μαθητές	Κανένας μαθητής	,91628 ⁺	,023
		1 – 3 μαθητές	,65083	,099
		4 – 5 μαθητές	1,03571 ⁺	,027
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	,55357	,244

		Κανένας μαθητής	,36270	,214
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,09726	,731
		4 – 5 μαθητές	,48214	,201
		6 – 10 μαθητές	-,55357	,244
		1 – 3 μαθητές	-,49392 ⁺	,001
	Κανένας μαθητής	4 – 5 μαθητές	-1,36940 ⁺	,000
		6 – 10 μαθητές	-1,73607 ⁺	,000
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-1,56107 ⁺	,000
		Κανένας μαθητής	,49392 ⁺	,001
	1 – 3 μαθητές	4 – 5 μαθητές	-,87548 ⁺	,007
		6 – 10 μαθητές	-1,24215 ⁺	,010
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-1,06715 ⁺	,002
		Κανένας μαθητής	1,36940 ⁺	,000
Παράγοντας 2	4 – 5 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,87548 ⁺	,007
		6 – 10 μαθητές	-,36667	,514
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,19167	,673
		Κανένας μαθητής	1,73607 ⁺	,000
	6 – 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	1,24215 ⁺	,010
		4 – 5 μαθητές	,36667	,514
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	,17500	,760
		Κανένας μαθητής	1,56107 ⁺	,000
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	1,06715 ⁺	,002
		4 – 5 μαθητές	,19167	,673
		6 – 10 μαθητές	-,17500	,760
		1 – 3 μαθητές	-,27215 ⁺	,011
	Κανένας μαθητής	4 – 5 μαθητές	-,54189 ⁺	,026
		6 – 10 μαθητές	-,38217	,276
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,66342 ⁺	,010
		Κανένας μαθητής	,27215 ⁺	,011
	1 – 3 μαθητές	4 – 5 μαθητές	-,26974	,251
		6 – 10 μαθητές	-,11002	,750
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,39127	,116
		Κανένας μαθητής	,54189 ⁺	,026
Παράγοντας 3	4 – 5 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,26974	,251
		6 – 10 μαθητές	,15972	,696
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,12153	,713
		Κανένας μαθητής	,38217	,276
	6 – 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,11002	,750
		4 – 5 μαθητές	-,15972	,696
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,28125	,499
		Κανένας μαθητής	,66342 ⁺	,010
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,39127	,116
		4 – 5 μαθητές	,12153	,713

		6 – 10 μαθητές	,28125	,499
		1 – 3 μαθητές	-,06689	,569
	Κανένας μαθητής	4 – 5 μαθητές	-,32240	,228
		6 – 10 μαθητές	-,09324	,809
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,49949	,076
	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,06689	,569
	1 – 3 μαθητές	4 – 5 μαθητές	-,25551	,323
		6 – 10 μαθητές	-,02634	,945
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,43259	,114
Παράγοντας 4	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,32240	,228
	4 – 5 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,25551	,323
		6 – 10 μαθητές	,22917	,610
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,17708	,626
	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,09324	,809
	6 – 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,02634	,945
		4 – 5 μαθητές	-,22917	,610
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,40625	,375
	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,49949	,076
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,43259	,114
	μαθητές	4 – 5 μαθητές	,17708	,626
		6 – 10 μαθητές	,40625	,375
		1 – 3 μαθητές	-,28420 ⁺	,003
	Κανένας μαθητής	4 – 5 μαθητές	-,47341 ⁺	,027
		6 – 10 μαθητές	-,84980 ⁺	,006
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,74980 ⁺	,001
	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,28420 ⁺	,003
	1 – 3 μαθητές	4 – 5 μαθητές	-,18921	,359
		6 – 10 μαθητές	-,56560	,063
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,46560 ⁺	,034
	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,47341 ⁺	,027
Συνολικός δείκτης STATIC	4 – 5 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,18921	,359
		6 – 10 μαθητές	-,37639	,295
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	-,27639	,341
	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,84980 ⁺	,006
	6 – 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,56560	,063
		4 – 5 μαθητές	,37639	,295
		Περισσότεροι από 10 μαθητές	,10000	,784
	Κανένας μαθητής	Κανένας μαθητής	,74980 ⁺	,001
	Περισσότεροι από 10 μαθητές	1 – 3 μαθητές	,46560 ⁺	,034
	μαθητές	4 – 5 μαθητές	,27639	,341
		6 – 10 μαθητές	-,10000	,784

Πίνακας 81: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής ηλικία των εκπαιδευτικών ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	1	60	3,1976	,84171
	2	68	2,8655	,82265
	3	60	3,0905	,71693
	4	15	2,7143	,37409
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	1	60	3,0133	1,09164
	2	68	2,3794	,85911
	3	60	2,6733	1,01512
	4	15	1,8533	,69474
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	1	60	3,7833	,62005
	2	68	3,5331	,69231
	3	60	3,7000	,70681
	4	15	3,4500	,84621
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	1	60	3,5125	,72694
	2	68	3,2721	,79496
	3	60	3,5208	,71795
	4	15	3,3167	,64411
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
Συνολικός δείκτης STATIC	1	60	3,3317	,62300
	2	68	2,9588	,62174
	3	60	3,1942	,59732
	4	15	2,7667	,34521
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 82: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	3	2,897	,036
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	3	7,862	,000
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	3	1,932	,126

Παράγοντας 4	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		
	Μεταξύ των ομάδων	3	1,675	,174
	Εντός των ομάδων	199		
Συνολικός δείκτης STATIC	Σύνολο	202		
	Μεταξύ των ομάδων	3	6,171	,000
	Εντός των ομάδων	199		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 83: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Κατηγοριοποίηση της ηλικίας	(J) Κατηγοριοποίηση της ηλικίας	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	1	2	,33207*	,016
		3	,10714	,450
		4	,48333*	,032
	2	1	-,33207*	,016
		3	-,22493	,103
		4	,15126	,494
	3	1	-,10714	,450
		2	,22493	,103
		4	,37619	,094
	4	1	-,48333*	,032
		2	-,15126	,494
		3	-,37619	,094
Παράγοντας 2	1	2	,63392*	,000
		3	,34000	,056
		4	1,16000*	,000
	2	1	-,63392*	,000
		3	-,29392	,089
		4	,52608	,059
	3	1	-,34000	,056
		2	,29392	,089
		4	,82000*	,004
	4	1	-1,16000*	,000
		2	-,52608	,059
		3	-,82000*	,004
Παράγοντας 3	1	2	,25025*	,041
		3	,08333	,508
		4	,33333	,095
2	1	-,25025*	,041	

		3		-,16691	,173
		4		,08309	,673
		1		-,08333	,508
	3	2		,16691	,173
		4		,25000	,210
		1		-,33333	,095
	4	2		-,08309	,673
		3		-,25000	,210
		2		,24044	,069
	1	3		-,00833	,951
		4		,19583	,362
		1		-,24044	,069
	2	3		-,24877	,060
		4		-,04461	,833
Παράγοντας 4		1		,00833	,951
	3	2		,24877	,060
		4		,20417	,342
		1		-,19583	,362
	4	2		,04461	,833
		3		-,20417	,342
		2		,37284*	,001
	1	3		,13750	,210
		4		,56500*	,001
		1		-,37284*	,001
	2	3		-,23534*	,028
Συνολικός δείκτης		4		,19216	,263
STATIC		1		-,13750	,210
	3	2		,23534*	,028
		4		,42750*	,014
		1		-,56500*	,001
	4	2		-,19216	,263
		3		-,42750*	,014

Πίνακας 84: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής “συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες” ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	1,00	11	2,6104	,82336
	2,00	66	2,8593	,63616
	3,00	126	3,1383	,83063
	Σύνολο	203	3,0190	,78552

	1,00	11	1,5818	,91413
Παράγοντας 2	2,00	66	2,3727	,83823
	3,00	126	2,8317	1,03519
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
	1,00	11	3,0682	1,00057
Παράγοντας 3	2,00	66	3,5758	,61232
	3,00	126	3,7401	,67853
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
	1,00	11	2,9773	,90453
Παράγοντας 4	2,00	66	3,2083	,67309
	3,00	126	3,5694	,73187
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	1,00	11	2,5182	,75042
Συνολικός δείκτης STATIC	2,00	66	2,9508	,49773
	3,00	126	3,2683	,61837
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 85: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	4,453	,013
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	11,456	,000
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	5,558	,004
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	7,580	,001
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	12,426	,000
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 86: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής “συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες” σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) a1_new	(J) a1_new	Διαφορά μέσω των όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
----------------------	------------	------------	----------------------------	--------------------

	1,00	2,00		-,24892	,324
		3,00		-,52793 [*]	,031
Παράγοντας 1	2,00	1,00		,24892	,324
		3,00		-,27901 [*]	,018
	3,00	1,00		,52793 [*]	,031
		2,00		,27901 [*]	,018
	1,00	2,00		-,79091 [*]	,013
		3,00		-1,24993 [*]	,000
Παράγοντας 2	2,00	1,00		,79091 [*]	,013
		3,00		-,45902 [*]	,002
	3,00	1,00		1,24993 [*]	,000
		2,00		,45902 [*]	,002
	1,00	2,00		-,50758 [*]	,023
		3,00		-,67190 [*]	,002
Παράγοντας 3	2,00	1,00		,50758 [*]	,023
		3,00		-,16432	,112
	3,00	1,00		,67190 [*]	,002
		2,00		,16432	,112
	1,00	2,00		-,23106	,328
		3,00		-,59217 [*]	,010
Παράγοντας 4	2,00	1,00		,23106	,328
		3,00		-,36111 [*]	,001
	3,00	1,00		,59217 [*]	,010
		2,00		,36111 [*]	,001
	1,00	2,00		-,43258 [*]	,025
		3,00		-,75007 [*]	,000
Συνολικός δείκτης	2,00	1,00		,43258 [*]	,025
STATIC		3,00		-,31750 [*]	,000
	3,00	1,00		,75007 [*]	,000
		2,00		,31750 [*]	,000

Πίνακας 87 Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής “ συνεργασία των εκπαιδευτικών με δομές ειδικής αγωγής ” ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
	1,00	49	2,7813	,74750
Παράγοντας 1	2,00	62	2,9839	,68002
	3,00	92	3,1693	,84314
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	1,00	49	2,2000	,90646
	2,00	62	2,5806	,87119

	3,00	92	2,8587	1,09847
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	1,00	49	3,5459	,74420
	2,00	62	3,6210	,60521
	3,00	92	3,7255	,71873
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
	1,00	49	3,3418	,78842
Παράγοντας 4	2,00	62	3,2863	,72123
	3,00	92	3,5516	,72584
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	1,00	49	2,9010	,60030
Συνολικός δείκτης	2,00	62	3,0710	,50858
STATIC	3,00	92	3,2793	,66519
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 88: ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	4,111	,018
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	7,147	,001
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	1,155	,317
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	2,741	,067
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	6,587	,002
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 89: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής “συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες” σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) a2_new	(J) a2_new	Διαφορά μέσω των όρων (I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	1,00	2,00	-,20253	,172
		3,00	-,38791*	,005

		1,00	,20253	,172
	2,00	3,00	-,18538	,146
		1,00	,38791 ⁺	,005
	3,00	2,00	,18538	,146
		2,00	-,38065 ⁺	,045
	1,00	3,00	-,65870 ⁺	,000
Παράγοντας 2		1,00	,38065 ⁺	,045
	2,00	3,00	-,27805	,089
		1,00	,65870 ⁺	,000
	3,00	2,00	,27805	,089
		2,00	-,07505	,571
	1,00	3,00	-,17963	,144
Παράγοντας 3		1,00	,07505	,571
	2,00	3,00	-,10458	,359
		1,00	,17963	,144
	3,00	2,00	,10458	,359
		2,00	,05555	,695
	1,00	3,00	-,20979	,110
Παράγοντας 4		1,00	-,05555	,695
	2,00	3,00	-,26534 ⁺	,030
		1,00	,20979	,110
	3,00	2,00	,26534 ⁺	,030
		2,00	-,16995	,144
	1,00	3,00	-,37833 ⁺	,001
Συνολικός δείκτης		1,00	,16995	,144
STATIC		3,00	-,20838 ⁺	,037
		1,00	,37833 ⁺	,001
	3,00	2,00	,20838 ⁺	,037

Πίνακας 90: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «χρήση της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας» ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
	1,00	6	2,6429	,79668
Παράγοντας 1	2,00	28	2,9592	,56991
	3,00	169	3,0423	,81525
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
	1,00	6	1,8000	,71554
Παράγοντας 2	2,00	28	2,4286	,90875
	3,00	169	2,6746	1,03251

	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	1,00	6	3,7917	,53424
	2,00	28	3,6250	,64729
	3,00	169	3,6494	,70780
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	1,00	6	3,3750	,68465
	2,00	28	3,3036	,72123
	3,00	169	3,4408	,75458
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
Συνολικός δείκτης STATIC	1,00	6	2,8083	,51905
	2,00	28	3,0286	,49356
	3,00	169	3,1515	,64211
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 91 Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	,842	,432
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	2,725	,068
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	,142	,867
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	,415	,661
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	1,270	,283
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 92 Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς» ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	1,00	12	2,8690	,61054
	2,00	46	2,8727	,70130
	3,00	145	3,0778	,81927
	Σύνολο	203	3,0190	,78552
Παράγοντας 2	1,00	12	1,9500	,87853

	2,00	46	2,3304	,96353
	3,00	145	2,7600	1,01094
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	1,00	12	3,3958	,80098
	2,00	46	3,6793	,67425
	3,00	145	3,6621	,69067
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	1,00	12	3,0208	,59790
	2,00	46	3,3370	,74203
	3,00	145	3,4793	,75029
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
Συνολικός δείκτης STATIC	1,00	12	2,7750	,40648
	2,00	46	2,9913	,57796
	3,00	145	3,1955	,63634
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 93 Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	1,430	,242
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	6,119	,003
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	,869	,421
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	2,495	,085
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	4,009	,020
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 94 Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης «χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) a4_new	(J) a4_new	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	1,00	2,00	-,00362	,989
		3,00	-,20878	,376
	2,00	1,00	,00362	,989

		3,00		-,20516	,124
		1,00		,20878	,376
	3,00	2,00		,20516	,124
	1,00	2,00		-,38043	,239
		3,00		-,81000 [*]	,007
Παράγοντας 2	2,00	1,00		,38043	,239
		3,00		-,42957 [*]	,011
	3,00	1,00		,81000 [*]	,007
		2,00		,42957 [*]	,011
	1,00	2,00		-,28351	,209
		3,00		-,26624	,203
Παράγοντας 3	2,00	1,00		,28351	,209
		3,00		,01728	,883
	3,00	1,00		,26624	,203
		2,00		-,01728	,883
	1,00	2,00		-,31612	,190
		3,00		-,45848 [*]	,041
Παράγοντας 4	2,00	1,00		,31612	,190
		3,00		-,14235	,258
	3,00	1,00		,45848 [*]	,041
		2,00		,14235	,258
	1,00	2,00		-,21630	,278
		3,00		-,42052 [*]	,023
Συνολικός δείκτης	2,00	1,00		,21630	,278
STATIC		3,00		-,20421	,050
	3,00	1,00		,42052 [*]	,023
		2,00		,20421	,050

Πίνακας 95 Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA της ανεξάρτητης μεταβλητής «διδασκαλία με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	,002	,998
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	1,352	,261
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	,008	,992
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	2,406	,093
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	,709	,493
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 96: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA της ανεξάρτητης μεταβλητής «διδασκαλία ανάλογα με τη διαφορετικότητα των μαθητών» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	,480	,620
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	1,859	,158
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	,298	,743
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	3,035	,050
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	1,631	,198
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 97: Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με όλους τους μαθητές» ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	2,00	6	2,5952	,54523
	3,00	197	3,0319	,78910
	Σύνολο	203	3,0190	,78552

	2,00	6	1,8000	,60663
Παράγοντας 2	3,00	197	2,6396	1,01913
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
	2,00	6	3,2500	,75829
Παράγοντας 3	3,00	197	3,6624	,68949
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
	2,00	6	3,1667	,87560
Παράγοντας 4	3,00	197	3,4277	,74328
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
	2,00	6	2,6417	,45543
Συνολικός δείκτης STATIC	3,00	197	3,1391	,62145
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 98: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα ρ
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	1	1,807	,180
	Εντός των ομάδων	201		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	1	4,016	,046
	Εντός των ομάδων	201		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	1	2,073	,152
	Εντός των ομάδων	201		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	1	,711	,400
	Εντός των ομάδων	201		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	1	3,774	,053
	Εντός των ομάδων	201		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 99 Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί στο μάθημά τους» ως προς τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Παράγοντας 1	1,00	3	2,4762	,29738
	2,00	11	2,7532	,57175
	3,00	189	3,0431	,79702
	Σύνολο	203	3,0190	,78552

Παράγοντας 2	1,00	3	1,9333	,41633
	2,00	11	2,3818	1,29137
	3,00	189	2,6392	1,00634
	Σύνολο	203	2,6148	1,01843
Παράγοντας 3	1,00	3	3,2500	,43301
	2,00	11	3,4545	,44467
	3,00	189	3,6680	,70609
	Σύνολο	203	3,6502	,69311
Παράγοντας 4	1,00	3	2,4167	,87797
	2,00	11	3,0000	,64226
	3,00	189	3,4603	,73505
	Σύνολο	203	3,4200	,74632
Συνολικός δείκτης STATIC	1,00	3	2,4833	,18930
	2,00	11	2,8500	,51235
	3,00	189	3,1505	,62435
	Σύνολο	203	3,1244	,62208

Πίνακας 100: Πίνακας ανάλυσης της διακύμανσης ANOVA

		df	F	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	2	1,441	,239
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	2	1,014	,365
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	2	1,001	,369
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	2	4,912	,008
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		
Συνολικός δείκτης STATIC	Μεταξύ των ομάδων	2	2,883	,058
	Εντός των ομάδων	200		
	Σύνολο	202		

Πίνακας 101: Πολλαπλοί συνδυασμοί ελέγχου της ανεξάρτητης μεταβλητής «οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί στο μάθημά τους» σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) a8_new	(J) a8_new	Διαφορά μέσων όρων(I-J)	Σημαντικότητα p
Παράγοντας 1	1,00	2,00	-,27706	,588

		3,00		-,56689	,215
		1,00		,27706	,588
	2,00	3,00		-,28984	,235
		1,00		,56689	,215
	3,00	2,00		,28984	,235
		2,00		-,44848	,500
	1,00	3,00		-,70582	,235
		1,00		,44848	,500
Παράγοντας 2	2,00	3,00		-,25734	,416
		1,00		,70582	,235
	3,00	2,00		,25734	,416
		2,00		-,20455	,651
	1,00	3,00		-,41799	,301
		1,00		,20455	,651
Παράγοντας 3	2,00	3,00		-,21344	,322
		1,00		,41799	,301
	3,00	2,00		,21344	,322
		2,00		-,58333	,223
	1,00	3,00		-1,04365*	,015
		1,00		,58333	,223
Παράγοντας 4	2,00	3,00		-,46032*	,044
		1,00		1,04365*	,015
	3,00	2,00		,46032*	,044
		2,00		-,36667	,362
	1,00	3,00		-,66720	,064
Συνολικός δείκτης		1,00		,36667	,362
STATIC	2,00	3,00		-,30053	,118
		1,00		,66720	,064
	3,00	2,00		,30053	,118

Πίνακας 102: Συνοπτικός πίνακας του Συνολικού Δείκτη Static και των τεσσάρων παραγόντων σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

	Δείκτης STATIC		Παράγοντας 1		Παράγοντας 2		Παράγοντας 3		Παράγοντας 4	
	Επηρεάζεται	Δεν επηρεάζεται	Επηρεάζεται	Δεν επηρεάζεται	Επηρεάζεται	Δεν επηρεάζεται	Επηρεάζεται	Δεν επηρεάζεται	Επηρεάζεται	Δεν επηρεάζεται
Το φύλο										
Η ηλικία										
Η οικογενειακή κατάσταση										
Ο αριθμός των παιδιών										
Η βαθμίδα εκπαίδευσης										
Η εργασιακή σχέση										
Εάν υπηρετούν ως διευθυντές										
Εάν υπηρετούν ως γενικής ή ειδικής αγωγής										
Τα έτη προϋπηρεσίας										
Εάν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή										

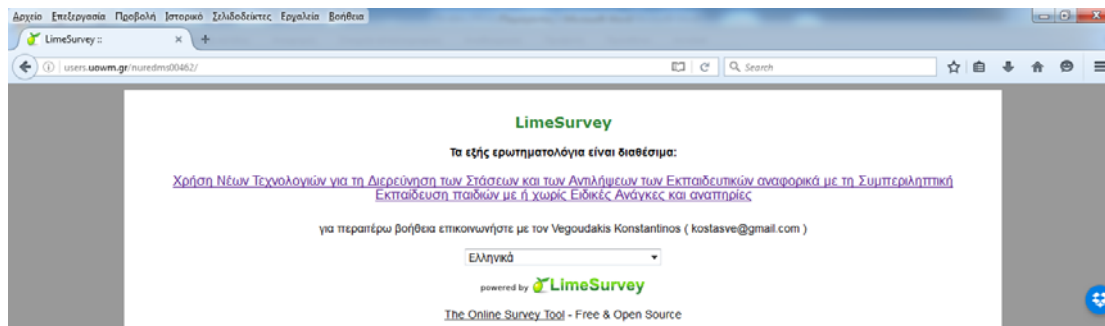
Το εισόδημα										
Ο αριθμός μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών										
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής										
Η διδακτική τους εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες										

Παράρτημα II - Διαδικασία Συμπλήρωσης του Ηλεκτρονικού Ερωτηματολογίου – Στιγμιότυπα

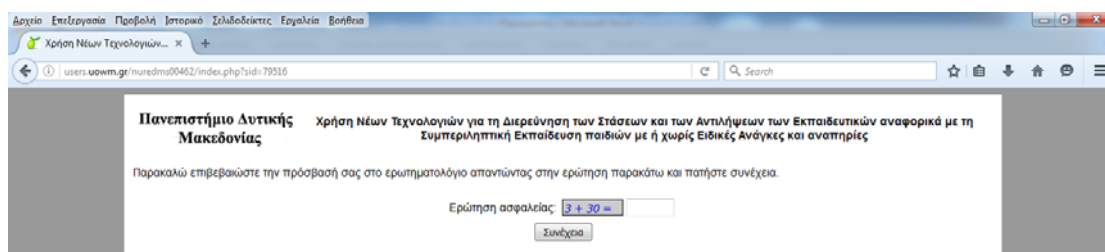
Στις εικόνες 1–6 παρουσιάζονται οι εννέα σελίδες του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται η αρχική οθόνη επιλογής της έρευνας. Το LimeSurvey προσφέρει την δυνατότητα διεξαγωγής και διαχείρισης πολλών ερευνών. Στην Εικόνα 2 οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται ότι πρόκειται να συμμετάσχουν σε μία έρευνα σχετικά με χρήση των νέων τεχνολογιών για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες.. Στην Εικόνα 3 γίνεται έλεγχος εάν ο χρήστης είναι άνθρωπος ή μηχανή. Στις Εικόνες 4 και 5 παρουσιάζεται το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με όλες τις ερωτήσεις και τέλος στην Εικόνα 6 εμφανίζεται το ευχαριστήριο μήνυμα έπειτα από την επιτυχή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

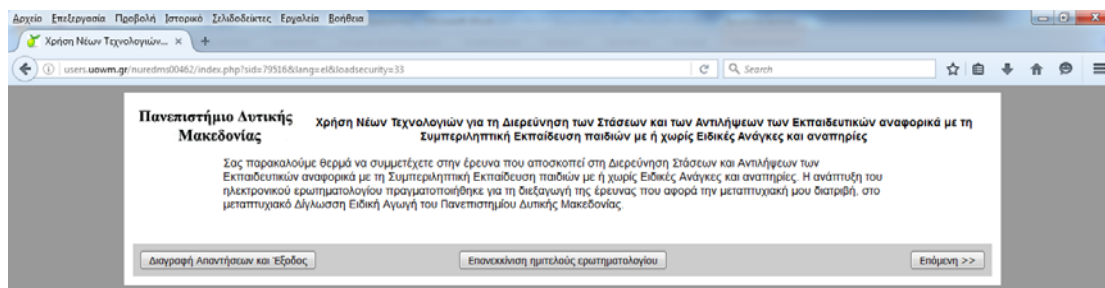
Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη Διερεύνηση των Στάσεων και των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες

0% 100%

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Οι ερωτήσεις με κόκκινο εισαγμένο είναι υποχρεωτικά να απαντηθούν!

***Φύλο**

Άνδρας Γυναίκα

***Έτος Γέννησης**

Μόνο αριθμητικές τιμές επιτρέπονται σε αυτό το πεδίο

***Οικογενιακή Κατάσταση**

Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε... ▾

***Είστε διευθυντής σε σχολείο;**

Ναι Όχι

***Υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης, κατά το τρέχον έτος. Επιλέξτε:**

Παρακαλώ επιλέξτε... ▾

***Ποια είναι η ειδικότητα με την οποία υπηρετείτε;**

π.χ. ΠΕ19.50, ΠΕ06 κλπ

***Επιλέξτε τον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση.**

Παρακαλώ επιλέξτε... ▾

***Πόσα παιδιά έχετε;**
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε...

***Επιλέξτε την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετείτε:**

Παρακαλώ επιλέξτε...

***Ποια είναι η εργασιακή σας σχέση;**
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε...

***Αναφέρετε το όνομα του σχολείου που υπηρετείτε:**

? Εάν δεν επιθυμείτε να δηλώσετε σχολείο, δηλώστε την ευρύτερη γεωγραφική περιοχή στην οποία αυτό ανήκει

***Επιλέξτε τους τίτλους σπουδών που έχετε αποκτήσει:**

Πτυχίο ΤΕΙ
 Πτυχίο ΑΕΙ
 Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ
 Μεταπτυχιακός Τίτλος
 Μεταπτυχιακός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή
 Διδακτορικό
 Άλλο:

Επιλέξτε το ετήσιο οικογενειακό σας εισόδημα:
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε...

***Επιλέξτε τον αριθμό των μαθημάτων ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του βασικού τίτλου σπουδών σας:**
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε...

*Έχετε κάνει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω από 300 ώρες;

Ναι Όχι

*Επιλέξτε πόσοι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα στα οποία διδάσχετε και έχουν αναγνωρισθεί ως μαθητές ειδικής αγωγής:
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε...

*Πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είσαστε για τα παρακάτω ζητήματα;

	Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Μαθησιακές Δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κινητικά Προβλήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Νοητική Αναπηρία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαταραχές Ακοής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαταραχές Όρασης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαταραχές Ομιλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Ταξινομήστε ανάλογα με το βαθμό αύξουσας δυσκολίας αντιμετώπισης των παρακάτω ειδικών αναγκών των μαθητών.
Click on an item in the list on the left, starting with your highest ranking item, moving through to your lowest ranking item.

Οι επιλογές σας:

- Μαθησιακές Δυσκολίες
- Κινητικά Προβλήματα
- Νοητική Αναπηρία
- Χρόνια Ιατρικά Προβλήματα
- Διαταραχές Ακοής
- Διαταραχές Όρασης
- Διαταραχές Φάσματος του Αυτισμού
- Διαταραχές Ομιλίας

Η ταξινόμησή σας:

1:

2:

3:

4:

5:

6:

7:

8:

Ποιότητα στα φακίδια στα δεξιά των αντικειμένων για να αφαιρέσετε την τελευταία εγγραφή που δόθηκε

*Επιλέξτε την κατηγορία στην οποία εμπίπτει:
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε...

Επιλέξτε τις πολιτικές σας πεποιθήσεις, δηλαδή σε ποιο χώρο ανήκете πολιτικά.
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις

Παρακαλώ επιλέξτε...

Διαγραφή Απαντήσεων και Έξοδος Σύνδεση αργότερα << Προηγούμενη Επόμενη >>

Εικόνα 5

Δοχείο Επεξεργασία Προβολή Ιστορικό Σελιδοδείκτης Εργαλεία Βοήθεια

Χρήση Νέων Τεχνολογιών... x +

user: uoewm.gr/nuredm00462/index.php

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη Διεύρυνση των Στάσεων και των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες

0% 100%

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΤΑΣΕΩΝ
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΤΑΣΕΩΝ

*Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις επιλέγοντας για κάθε μία ένα από τα: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ, Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Έχω εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Αισθάνομαι εύκολα ότι απογοητεύομαι όταν διδάσκω σε μαθητές με ειδικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Είμαι αγχωμένος-η όταν μαθαίνω ότι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες θα είναι μέσα στην τάξη μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Αν και τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Νιώθω άνετα να διδάσω σε κάποιο παιδί με μέτρια σωματική αναπηρία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Έχω πρόβλημα στο να διδάξω σε ένα μαθητή με γνωστικά ελλείμματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Μπορώ να χειριστώ με τον κατάλληλο τρόπο μαθητές με ήπια έως και μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επεκτείνονται από τους μαθητές της κανονικής τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις συνηθισμένες τάξεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Είναι δύσκολο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στη συνηθισμένη τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Η ειδική ενδοσυντηρησιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Δεν με πειράζει να κάνω ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ο διευθυντής μου στηρίζει την πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Οι παραπάνω 20 ερωτήσεις του πίνακα βασίζονται στους:

Παπαίου Μαρίνα (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.


Cochran, H. K. (1997). The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusion (STATIC). Doctoral dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa.

*Πόσο συχνά πραγματοποιείτε το κάθε ένα από τα παρακάτω:

	Πολύ συχνά	Συχνά	Κάποιες φορές	Σπάνια	Ποτέ
1. Συνεργάζομαι και ζητώ την βοήθεια των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες όταν αυτό απαιτείται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Συνεργάζομαι και ζητώ την βοήθεια των ΚΕΔΔΥ ή άλλων δομών για να ανταπεξέλθω καλύτερα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Στο μάθημά μου χρησιμοποιώ την μαθητοκεντρική διδασκαλία, συνεργατική -μεθοδολογία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Στο μάθημά μου χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες συσχέτιζοντας τις εξωσχολικές πηγές μάθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Στο μάθημά μου διδάσκω με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της κάθε τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Στο μάθημά μου προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στη διαφορετικότητα των μαθητών μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Στο μάθημά μου ασχολούμαι με όλους τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Στο μάθημά μου είμαι φιλικός προς τους μαθητές και έχω χιούμορ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Πόσο σημαντική θεωρείτε την ύπαρξη των συναδέρφων σας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο;
Επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις:

Παρακαλώ επιλέξτε... ▾



Εικόνα 6

