



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**«Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων για τη
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (Ελλάδα)»**

ΚΩΛΕΤΤΗ ΕΛΕΝΗ

A.M 477

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης**

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2016

**«Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων για τη
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (Ελλάδα)»**

**Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας
Κωλέττη Ελένη**

**Τριμελής επιτροπή
Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης
Αναστασία Αλευριάδου
Ιορδανίδης Γεώργιος**

Περιεχόμενα

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	11
Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	11
1.1. Το πρόβλημα της έρευνας.....	11
1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	13
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.3. Περιορισμοί και σπουδαιότητα της έρευνας.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	15
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΙΣΟΤΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	15
2.1 Σχολείο και κοινωνική πραγματικότητα.....	15
2.2 Αναπηρία και ισότιμη εκπαίδευση.....	16
2.3 Σύνομη ιστορική αναδρομή.....	17
2.4 Σημασιολογική διασαφήνιση των όρων.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	25
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	25
3.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	25
3.2 Ποια είναι η διαφορά μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ένταξης.....	28
3.2.1 Προσδιορισμός της συμπερίληψης.....	30
3.2.2 Η συμπερίληψη περιλαμβάνει:.....	30
3.3 Μοντέλα Συμπερίληψης.....	30
3.4 Προϋποθέσεις εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	32
3.5 Συμπεριληπτική εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο – Υποστηρικτικοί θεσμοί.....	37
3.5.1 Τα τμήματα ένταξης.....	37
3.6 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και ειδική αγωγή.....	40
3.7 Οι εκπαιδευτικοί και η «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση».....	41
3.8 Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις και οι λύσεις;.....	44

3.9 Διεθνείς δεσμεύσεις στην εκπαίδευση για τα παιδιά - Υποχρεώσεις και δικαιώματα	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	47
4.1 Ορισμός στάσεων	47
4.2 Χαρακτηριστικά των στάσεων- Διαμόρφωση στάσεων	47
4.3 Δυναμική των στάσεων- Αντίσταση στην αλλαγή των στάσεων.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	51
5.1 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας	51
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	53
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
6.1 Εργαλείο έρευνας	53
6.1.1. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου	55
6.1.2. Δομή ερωτηματολογίου	55
6.2 Δείγμα της έρευνας	57
6.3 Διαδικασία έρευνας.....	57
6.4. Επεξεργασία δεδομένων – Στατιστικές μέθοδοι.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ	59
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
7.1 Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία	59
7.2 Απόψεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	61
7.3. Κατανόηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	63
7.4. Απόψεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ακαδημαϊκή επίδοση	65
7.5 Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	68
7.6 Ο ρόλος των Διευθυντών στην αντιμετώπιση μαθητών με αναπηρία	70
7.7 Οφέλη και προβλήματα	74
7.8 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ	89
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	89
8.2 Προτάσεις	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	95
1. Νομοθεσία	95
2. Ελληνόγλωσση	95
3. Ξενόγλωσση	100
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ	110

1. Περιεχόμενα πινάκων.....	110
2.Περιεχόμενα γραφημάτων	111
3.Ερωτηματολόγιο	112

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities

EFA: Education for All

MDG: Millennium Development Goal

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ο.Ο.Σ.Α: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

Ε.Α: Ειδική Αγωγή

Γ.Σ: Γενικό Σχολείο

Ε.Σ: Ειδικό Σχολείο

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω όλους όσοι με στήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη, για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε, τις πολύτιμες συμβουλές και την εποικοδομητική κριτική του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ανάλογες είναι οι ευχαριστίες μου στους κ. Αλευριάδου Αναστασία και Ιορδανίδη Γεώργιο των οποίων η συμβολή κρίνεται καθοριστική για την ολοκλήρωσή της.

Επίσης αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, διευθυντές και υποδιευθυντές, διότι χωρίς τη βοήθειά τους δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η έρευνά μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους γονείς και τα παιδιά μου για την ηθική συμπαράσταση, την έμπρακτη υποστήριξή τους και την κατανόηση που επέδειξαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αποτελεί μια μελέτη πεδίου με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας είναι διευθυντές και υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στις σχολικές μονάδες του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε από τη συμμετοχή στη δειγματοληψία 113 ατόμων. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έλαβε χώρα τον μήνα Οκτώβριο του 2015.

Το ερευνητικό εργαλείο που είναι το ερωτηματολόγιο, αποτελείται από 15 συνολικά ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Το δεύτερο μέρος αφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους μονάδα μαθητές με αναπηρία, τα οφέλη ή τις δυσκολίες που απορρέουν από την πρακτική εφαρμογή της.

Καταδείχθηκε ότι το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, το οποίο αποτελεί και τον μοχλό προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παράλληλα αντιπροσωπεύει και το μεγαλύτερο εμπόδιο για την εφαρμογή της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς» λόγω της αντίληψης και της συμπεριφοράς τους, καθώς διάκειται αρνητικά προς τη συμμετοχική εκπαίδευση και γενικότερα στην πρακτική της ένταξης, προφανώς λόγω της σύγχυσης που επικρατεί ως προς τον εννοιολογικό ορισμό των εννοιών.

Τέλος, αναφορικά με τα οφέλη από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ως βασικά οφέλη δηλώνονται ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αλληλοσυμπλήρωση, η συνύπαρξη, η δοτικότητα και η αλληλεγγύη. Στα βασικά προβλήματα εφαρμογής της αναδεικνύεται η αντίδραση των γονέων τυπικής ανάπτυξης, οι δυσκολίες στην προσαρμογή των άλλων μαθητών, η άρνηση εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς, η ανάγκη επιμόρφωσης και η έλλειψη υποδομής.

ABSTRACT

This study concerns the perceptions of principals and assistant principals of municipal primary schools about inclusive education. It is a field study using a quantitative method of research data analysis and a questionnaire as a research tool. The target group of this survey is consisted of principals and assistant principals of elementary education and it is specifically targeted at the schools of the periphery of Aitolokarnania. The final sample was composed of 113 people. The test phase took place in the month of October 2015.

The research tool used is a questionnaire consisted of 15 questions in total and is divided into two parts. The first part contains the demographic characteristics of the respondents. The second part deals with the views of the respondents concerning inclusive education, the way that they treat students with disabilities attending their school unit, as well as with the benefits or difficulties arising from its practical application.

It was demonstrated that the administrative staff of the school unit, which is also an instrument for the promotion of inclusive education, represents the biggest obstacle to the implementation of "education without exclusion" because of their perception and behavior as hostile towards inclusion. This is due to the fact that the staff is negatively disposed to the inclusive education and generally to the practice of inclusion, apparently because of the confusion that concerns the conceptual definition of the terms.

Finally, regarding the benefits arising from the implementation of inclusive education, respect and acceptance of diversity, complementarity, co-existence, giving and solidarity are declared as key benefits. The reaction of non retarded parents, the difficulties in adjusting other students, the refusal of its implementation by the teachers, the need of training, and the lack of infrastructure are included in the main problems of its implementation.

Key – words: inclusion, inclusive education, coeducation, education of inclusiveness

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διερεύνηση της έννοιας συμπερίληψη στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί πρόκληση (Ainscow, 2007; Ainscow, 2005) σε μια εποχή που καθημερινά υπό το πρίσμα της παγκόσμιας κρίσης και κοινωνικο-πολιτισμικής ρευστότητας ο τύπος και τα μέσα ενημέρωσης αντικατοπτρίζουν το αίσθημα του βαθύτερου διαχωρισμού και κοινωνικής ανισότητας των τελευταίων δεκαετιών. Παραδείγματα που εστιάζουν στην διαφορετικότητα, τον αποκλεισμό και την πολυμορφία αναφέρονται καθημερινά και σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αναρωτηθεί κανείς, αν η έννοια συμπερίληψη αποτελεί μια μορφή ουτοπίας. Απαιτείται γενικότερη αλλαγή της κοινωνικής κουλτούρας και αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε επίπεδο κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και σε επίπεδο υλοποίησής τους (Armstrong, 2003; Ainscow, 2005). Διεθνώς όλο και περισσότερο θεωρείται ως μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και καλωσορίζει τη διαφορετικότητα μεταξύ όλων των εκπαιδευομένων (Ainscow, 2005).

Όπως όμως αναφέρει ο Corbett (2001) στο Mulhern, (2006), ο μελετητής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι είναι αναπόφευκτα άπιαστη και πολύπλοκη (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006) υπόθεση.

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω παραδοχές, έχει μεγάλο ενδιαφέρον να γνωρίσουμε στο κατά πόσο οι διευθυντές και υποδιευθυντές θεωρούν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται ή κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί.

Η παρούσα μελέτη, η οποία εδράζεται στον παραπάνω προβληματισμό έχει σκοπό να αναδείξει πώς οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τις πιθανόν εντάσεις, αντιφάσεις και τα διλήμματά τους αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή της στη σχολική τάξη, δεδομένης της πολυμορφίας των εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός και του θεσμικού πλαισίου που διέπει την εκπαίδευση.

Αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό πλαίσιο πραγματοποιείται θεωρητική προσέγγιση βασικών εννοιών και βιβλιογραφική ανασκόπηση των δεδομένων που υπάρχουν για το συγκεκριμένο θέμα και απαρτίζεται από τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζεται το αντικείμενο της έρευνας, αναλύεται το πρόβλημα αυτής, ο σκοπός και οι στόχοι της, οι ερευνητικές υποθέσεις, οι περιορισμοί και η σπουδαιότητά της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται η αναπηρία και οι ευκαιρίες ισότιμης εκπαίδευσης και συγκεκριμένα η κοινωνική ανισότητα ως προς την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σημερινό σχολείο για τα άτομα με αναπηρία. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή και η σημασιολογική διασαφήνιση των όρων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος αφορά στη μεθοδολογία, την ανάλυση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, καταγράφεται η μεθοδολογία, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, η δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων και οι στατιστικοί μέθοδοι. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με ποσοστά και συχνότητες και στο τρίτο αναλύονται τα συμπεράσματα αυτής και παρατίθενται οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Το πρόβλημα της έρευνας

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών γίνεται αρκετός λόγος στον εκπαιδευτικό χώρο για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η συζήτηση έχει ενταθεί λόγω της δέσμευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για κοινωνική ένταξη, και «χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση» (Σούλης, 2000:35). Το περιεχόμενο της συζήτησης δεν αφορά στην αρχή της «συμμετοχικής εκπαίδευσης» αλλά στον βαθμό υλοποίησής της στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως αναφέρει ο Barton (1998) αυτό που απηχεί τις φιλοδοξίες της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα, είναι ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ο τρόπος να οδηγηθούμε σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Η συνεκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς αναπηρία στα τμήματα γενικής αγωγής αποσκοπεί στην εξάλειψη των διακρίσεων και την προάσπιση του δικαιώματος κάθε μαθητή να αξιοποιήσει κάθε πτυχή της προσωπικότητας και των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006). Έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού κι έρευνας, τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η ευρύτερη άλλωστε ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική συγκλίνει στην προστασία των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, ώστε να αμβλυνθούν τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εις βάρος τους (Sehrbrock, 2011; Ζώνιου – Σιδέρη, 2000; Saleh, 1998:67) και να αξιοποιηθεί το γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό δυναμικό τους. Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006). Το μοντέλο συνεκπαίδευσης όλου του μαθητικού πληθυσμού «ένα σχολείο για όλους» (Σούλης, 2008) ανεξάρτητα των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του, των κοινωνικών, συναισθηματικών, πνευματικών και φυσικών καταστάσεων που βιώνει (Καλογήρου, 2014; Αγγελίδης, 2011:21; Σούλης, 2002; Booth, 2000; Booth & Ainscow, 1998; UNESCO, 1994) είναι αυτό που αντικατοπτρίζει το πλαίσιο ισοτιμίας και παροχής ίσων ευκαιριών και εκπαίδευσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και αισιοδοξεί να οδηγήσει την εκπαιδευτική καθημερινότητα στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Μιχαηλίδης, 2000).

Η διερεύνηση αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου αποτελεί κοινωνική επιταγή για την ουσιαστικότερη κατανόηση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συμβάλλοντας στην ορθή εφαρμογή του παραβλέποντας τους ανασταλτικούς παράγοντες, όπως η περιθωριοποίηση, η κοινωνική απομόνωση και αποκλεισμός και προτάσσοντας την ενίσχυση και αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων. Ως θέμα βέβαια, «η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς» προσφέρει μια ισχυρή οπτική μέσω της οποίας μπορούμε να δούμε πτυχές όχι μόνο της ειδικής εκπαίδευσης αλλά και τις πολιτισμικές αξίες και πρακτικές της γενικής εκπαίδευσης (Booth, 2000; Fuchs & Fuchs 1994; Scruggs και Mastropieri, 1996).

Παρά τη σημασία που προσδίδεται στη «συμπεριληπτική εκπαίδευση» από την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων, μερικοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η εφαρμογή της είναι δύσκολη και τα βήματα προόδου προς αυτή την κατεύθυνση αργά, διότι είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε αντιφάσεις, ανακολουθίες και εντάσεις (Vlachou, 1997; Norwich, 2000). Άλλοι πάλι θεωρούν την εφαρμογή της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» ουτοπία και προτείνουν μια προσεκτική (Croll & Moses, 2000) και υπεύθυνη (Vaughn & Schumm, 1995) προσέγγισή της.

Για τους κοινωνικούς ψυχολόγους η μειονεξία εξαρτάται από τη φύση και τη σοβαρότητα του προβλήματος, το βαθμό στον οποίο παρεμβαίνει στην καθημερινή ζωή του ατόμου αλλά και στις στάσεις των άλλων απέναντι στο συγκεκριμένο πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου, 2003). Εάν η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για να προετοιμάζει τους νέους για τη ζωή σε έναν κόσμο που αλλάζει με γοργό ρυθμό, αυτό ισχύει εξίσου και για τους μαθητές με αναπηρία. Η εκπαίδευσή τους, είναι θέμα αξιών και πεποιθήσεων (Τάφα, 1997:10). Τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς τοποθετούν ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών με αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση αυτών των μαθητών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι στάσεις δασκάλων, μαθητών και γονέων μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία μιας δεδομένης προσπάθειας (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015; Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000:120-123; Booth, 2000).

Η ανατροπή άλλωστε εδραιωμένων πεποιθήσεων και πρακτικών και η μετάβαση σε μια γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση αποδεικνύεται ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015; Βλάχου, & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Η συμπερίληψη εστιάζει στο πώς τα σχολεία θα προσαρμοστούν και θα προετοιμαστούν να υποδεχθούν και να εκπαιδεύσουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και άτομα με δυσκολίες συμπεριφοράς. Πολιτικά και πρακτικά διλήμματα που προκύπτουν, όπως ποιος είναι ο ρόλος των ειδικών σχολείων, ποιοι μαθητές μπορούν να μετέχουν της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και το μέγεθος και η δίκαιη διάθεση των πόρων (Savolainen & Alasuutari, 2000; Armstrong, 1998: 42) δεν είναι εύκολο να περάσουν απαρατήρητα, να μην προκαλέσουν αιχμή για έντονες συζητήσεις και να μην αποτελούν μια διαρκή πρόκληση για το σχολικό σύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο (Ainscow, 2007; Ainscow, 2005).

Σε κάθε περίπτωση όμως, η μη αποτελεσματική ένταξη μαθητών με ή χωρίς αναπηρία μόνο ως αποτυχία του σχολικού πλαισίου μπορεί να εκληφθεί που στηρίζεται στην αντίφαση που υπάρχει μεταξύ της πρόθεσης του σχολείου να μορφώσει και της σχετικής αδυναμίας του να το πετύχει (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β). Δεν υπάρχουν πεπατημένες και απαρέγκλιτες οδηγίες προς την εφαρμογή της συμπερίληψης, πέρα από προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν κατά περίπτωση, και την προσπάθεια για διαρκή εγρήγορση εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ainscow, 2002).

1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με βάση την προηγηθείσα προβληματική σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ειδικότεροι στόχοι της είναι: α) να καταγράψει πώς εκλαμβάνουν την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, β) να διερευνήσει κατά πόσο υποστηρίζεται και προωθείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο, γ) να εντοπίσει με ποιους τρόπους επηρεάζει την εκπαιδευτική πράξη και δ) να μελετήσει κατά πόσο αμφισβητείται η εφαρμογή της.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η επιπρόσθετη επιμόρφωση διευθυντών και υποδιευθυντών σε θέματα ειδικής αγωγής συμβάλει στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων γνωρίζουν με σαφήνεια το εννοιολογικό περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

3. Εντάσσουν οι διευθυντές μέσα στις προτεραιότητές τους την ενδοσχολική επιμόρφωση και την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
4. Ποια η άποψη των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με τις δομές ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη; Οδηγούν στον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση μαθητών με αναπηρία ή συμβάλλουν στην πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση;
5. Πώς αντιδρούν και τι προτείνουν οι διευθυντές και υποδιευθυντές για τους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν στο σχολείο τους;

1.3. Περιορισμοί και σπουδαιότητα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα οι περιορισμοί, αφορούν στο δείγμα της, το οποίο αποτελείται μόνο από διευθυντές και υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δημοτικών σχολείων. Επίσης το δείγμα δεν αφορά σε δημοτικά σχολεία όλης της Ελλάδας, αλλά μόνο του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το γεγονός αυτό δε μας επιτρέπει να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα, ωστόσο μας επιτρέπει να διακρίνουμε την τάση που επικρατεί συγκεκριμένα στα δημοτικά του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Η έρευνα αναμένεται να συμβάλλει στον προβληματισμό και τον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών, γιατί δεν είναι εύκολο να καταλήξουμε σε έναν ικανοποιητικό ορισμό, καθώς υπάρχουν πολλές σχετικές έννοιες και καθεμιά φέρει τη δική της απόχρωση εστιάζοντας σε διαφορετική πτυχή του θέματος (Florian, 1998). «Η συμπερίληψη-συνεκπαίδευση» είναι μια δύσκολη έννοια να οριστεί επακριβώς. Ωστόσο, η γνώση της σημασίας της, καθώς είναι μια κοινωνικά πολύπλοκη διαδικασία, αποτελεί προϋπόθεση για τον καθορισμό των στόχων της και την πρακτική εφαρμογή της στο σύνολο των σχολικών μονάδων (Savolainen & Alasuutari, 2000).

Επίσης, μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της υποβολής προτάσεων για τη διαμόρφωση ευκαιριών, οι οποίες θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν με τη δράση τους το πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, αναμένεται να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική γνώση και να εντοπιστούν τρόποι άμβλυνσης των πιθανών αιτιών της υπάρχουσας κατάστασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΙΣΟΤΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Σχολείο και κοινωνική πραγματικότητα

Η κοινωνική ανισότητα ως προς την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και δυσκολότερα θέματα της παιδείας σε παγκόσμιο επίπεδο για παιδιά που είτε αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, είτε μετέχουν φυσιολογικής εκπαιδευτικής πορείας και εξέλιξης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η παρεχόμενη εκπαίδευση να μην είναι κοινή για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ούτε να λαμβάνει χώρα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας σε συνδυασμό με κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες επίσης επηρεάζει καθοριστικά την εκπαιδευτική κατάσταση και τη διαδικασία μάθησης των παιδιών. Ο διαχωρισμός των σχολείων σε γενικής και ειδικής αγωγής έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση πολύμορφων εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Λαχανά και Ευσταθίου, 2015). Απαιτείται λοιπόν η διαμόρφωση ενός πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής ενιαίου για όλους τους μαθητές με ιδιαιτερότητες ή μη (Booth & Ainscow, 2002; Μιχαηλίδης, 2000). Παρά τη συναίνεση σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση, τα παιδιά με αναπηρίες εξακολουθούν να είναι ίσως η ομάδα των πιο αποκλεισμένων από τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα (Savolainen & Alasuutari, 2000).

Ενώ το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας έχει υποστηριχθεί σθεναρά σε όλο τον κόσμο από τις οργανώσεις των ατόμων με αναπηρία, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκπαίδευση έχουν λιγότερο εξερευνηθεί. Σύμφωνα με το μοντέλο, τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή και των συνθηκών του γενικότερου περιβάλλοντος, όπως ο κοινωνικός περίγυρος, το σχολικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, η χρόνια ασθένεια ή ο βαθμός απομείωσης από την οποία πλήττεται και αφορούν στις σωματικές, νοητικές και ψυχικές λειτουργίες. Παρόλο που δεν είναι εύκολο να ξεπεραστούν οι δυσκολίες των μαθητών, μπορούμε ωστόσο να έχουμε ένα σημαντικό αντίκτυπο στην αντιμετώπιση των φυσικών, θεσμικών και προσωπικών εμποδίων που επηρεάζουν τη ζωή τους ως προς την πρόσβαση και τη συμμετοχή τους σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής (Booth, 2000).

2.2 Αναπηρία και ισότιμη εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες έχουν δικαιολογηθεί βάσει των βιολογικών ανισοτήτων (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006). Τα άτομα με αναπηρία δηλώνουν την παρουσία τους παράλληλα με την εμφάνιση της ζωής. Κληρονομικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, προγεννητικοί ή μεταγεννητικοί (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006; Ημέλλου, 2003:39-42) επηρεάζουν και καθορίζουν την απόκλιση από το φυσιολογικό, με την εμφάνιση σωματικών, ψυχικών και συναισθηματικών διαταραχών, διαταραχών του λόγου και της ομιλίας, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και γενικότερων προβλημάτων υγείας (Μιχαηλίδης, 2000).

Οι μαθητές με αναπηρίες εξακολουθούν να αποκλείονται από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, ιδίως στις χώρες του νότου και παραμένει η ομάδα με τις μεγαλύτερες πιθανότητες να μείνει εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς δεν είναι ομοιογενής, λόγω των ποικίλων μορφών αναπηρίας (Booth, 2000).

Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO (2011), τα παιδιά με αναπηρία ξεπερνούν το ένα τρίτο περίπου από τα 67 εκατομμύρια παιδιά που δεν είναι εγγεγραμμένα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης ένας μεγάλος αριθμός παιδιών ζουν σε οικογένειες όπου κάποιο μέλος είναι άτομο με αναπηρία. Οι οικογένειες αυτές συνήθως πλήττονται δυσανάλογα από τη φτώχεια, και αυτό είναι ένας σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Εθνικά απογραφικά στοιχεία παρέχουν πληροφορίες για το πώς φτώχεια, αναπηρία και εκπαίδευση αλληλεπιδρούν. Η παρουσία γονέα με αναπηρία σε συνδυασμό με τη φτώχεια αυξάνει την πιθανότητα για επτάχρονα έως και δεκαεξάχρονα παιδιά να μην έχουν πάει ποτέ στο σχολείο κατά 25% στις Φιλιππίνες και 13% στην Ουγκάντα (Myers & Bagree, 2011). Η έλλειψη εισοδήματος αναγκάζει τα παιδιά να περιποιούνται τους γονείς με αναπηρία. Από αυτό το γεγονός είναι ευκολότερο να καταλάβουμε πώς η φτώχεια επηρεάζει την εκπαιδευτική κατάσταση κάποιων κοινωνικών ομάδων (Evans, 2000).

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία για την αναπηρία, την εκπαίδευση και την ανεργία προκύπτει ότι:

- Περίπου 150 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο πλήττονται από κάποια μορφή αναπηρίας.
- Λιγότερο από το 10% των παιδιών με αναπηρία στην Αφρική πηγαίνουν σε δημοτικά σχολεία.
- Το ποσοστό των παιδιών, σε ορισμένες αναπτυσσόμενες χώρες, με ειδικές ανάγκες που λαμβάνουν οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης είναι τόσο χαμηλό

που αγγίζει μόλις το 1-3%. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, υπολογίζεται ότι τα ποσοστά αλφαριθμητισμού για γυναίκες με αναπηρία είναι 1%, ενώ γενικότερα στα άτομα με αναπηρία υπολογίζεται περίπου στο 3% (Myers & Bagree, 2011).

Συνεπώς συστήματα ενιαίας εκπαίδευσης και κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να πραγματοποιηθούν μόνο αν οι κυβερνήσεις έχουν επίγνωση της φύσης των προκλήσεων που πρέπει να αντιμετωπίσουν και να δεσμευτούν για την αντιμετώπισή τους. Η αναπηρία δεν είναι θέμα μειονότητας. Παρόλα αυτά ανεπαρκής πολιτική προσοχή σε θέματα αναπηρίας είναι τροχοπέδη εθνικής προόδου προς την υλοποίηση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση (Booth, 2000). Αν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν αναγνωριστούν και δεν αντιμετωπιστούν εκατομμύρια παιδιών που τώρα δεν είναι σε σχολεία θα παραμείνουν έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ainscow, 2005) και οι διεθνείς στόχοι για την εκπαίδευση, κυρίως ο δεύτερος Στόχος Ανάπτυξης της χιλιετίας (MGD) και οι στόχοι για την Εκπαίδευση για όλους (EFA), θα παραμένουν ανεκπλήρωτοι. Αποτυχία δράσης θα έχει ως αποτέλεσμα ακόμα άλλη μια γενιά της ανθρωπότητας να είναι αποδυναμωμένη λόγω της έλλειψης εκπαίδευσης – μόνο και μόνο επειδή πλήττεται από κάποια μορφή αναπηρίας.

2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Το ανθρωπιστικό κίνημα όπως αυτό εκφράστηκε την εποχή του Διαφωτισμού, προτάσσοντας ως αρχή του τον σεβασμό στην ανθρώπινη προσωπικότητα και την ατομική ελευθερία, έθεσε τη βάση για την εδραίωση της αντίληψης της αποδοχής της διαφορετικότητας σε κάθε της έκφανση (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006) και της κοινωνικής ένταξης του ατόμου χωρίς εμπόδια και αποκλεισμούς (Τζουριάδου, 1995:16).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, μπορεί κανείς να εντοπίσει σε διάφορες χώρες μια σειρά από δεδηλωμένες προθέσεις και γραπτές πολιτικές που κινούνται προς την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τη δεκαετία του 1970 σε πολλές χώρες στο πλαίσιο «αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, προς τη συμμετοχική εκπαίδευση τέθηκαν σε εφαρμογή διαφορετικά σχέδια και πρακτικές. Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές δεν συνέβαλλαν τόσο στην ενίσχυση και καλλιέργεια της συμμετοχικής εκπαίδευσης, αλλά μάλλον στην επέκταση ιδεών και πρακτικών της ειδικής αγωγής στη γενική (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Όπως επισημαίνεται από την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2014), οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία αποτελεί *εξ ορισμού διάκριση* εις βάρος αυτών των ατόμων (Λαχανά & Ευσταθίου, 2005).

Η ανάλυση, των στατιστικών δεδομένων δύο ερευνών που εκπονήθηκαν σε 14 ευρωπαϊκές χώρες στις αρχές της δεκαετίας του 1990 έδειξε ότι η συμπερίληψη δεν κέρδισε το αναμενόμενο έδαφος στη Δυτική Ευρώπη (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006). Όπως υποστηρίζει η Vislie (2003:29) στο (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006), σύμφωνα με στοιχεία της φαίνεται ότι οι πρακτικές της ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να χάνουν έδαφος τη δεκαετία του 1990. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από δεδομένα άλλων ερευνών της ίδιας περιόδου, όπως η ίδια υποστηρίζει, παρόλα αυτά όμως, σύμφωνα με τα ίδια δεδομένα, η εικόνα της ειδικής αγωγής προβάλλεται ως ένας αναπτυσσόμενος τομέας για την ευρωπαϊκή εκπαίδευση. Έτσι, το πρόβλημα-πρόκληση δεν εντοπίζεται στη λειτουργία των ειδικών σχολείων τόσο, όσο στην εμφάνιση και αναπαραγωγή των πρακτικών ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα των στάσεων και των αντιλήψεων αναφορικά με την αναπηρία και την εκπαίδευση, ο δημόσιος διάλογος σχετικά με τα δικαιώματα παιδιών με αναπηρία περιορίζεται στην κατανομή περιορισμένων πόρων στο πλαίσιο κάλυψης βασικών αναγκών και ελλείψεων (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Με την ψήφιση των νόμων για την ειδική αγωγή 2817/2000 και 3699/2008 ενισχύθηκε η φοίτηση μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Η φοίτηση στο ειδικό σχολείο προτείνεται μόνο για μαθητές που η περίπτωσή τους κρίνεται σοβαρή και δύσκολη.

Με τον Ν. 2817/14-3-2000 και την επαναδιατύπωση του περιεχομένου της ειδικής αγωγής δίνοντας έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και όχι στη γενεσιουργό αιτία αυτών των αναγκών, η φοίτηση στο γενικό σχολείο θεωρείται ως «*φυσικό πλαίσιο φοίτησης*» για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Από αυτό το σημείο ουσιαστικά αυξάνεται το ενδιαφέρον για την ενταξιακή εκπαίδευση στον γενικότερο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, χωρίς φυσικά να αναστέλλεται η ανάπτυξη ενός πλήρους ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε διεθνές επίπεδο η ενταξιακή εκπαιδευτική προσέγγιση διευρύνει το εννοιολογικό της περιεχόμενο συμπεριλαμβάνοντας όλες τις κατηγορίες ατόμων που ελλοχεύει ο κίνδυνος αποκλεισμού τους από την εκπαιδευτική

διαδικασία προσεγγίζοντας από διαφορετικό πρίσμα την διαφορετικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Σύμφωνα με τον Ν.3699/2008 (άρθρο 2, παρ.4) στόχος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι η παροχή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης και επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ώστε να καταστούν κατά το δυνατόν ικανοί να μετέχουν αυτόνομα της οικογενειακής, επαγγελματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής.

Ειδικότερα το άρθρο 6 του Ν.3699/2008 ορίζει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη γενικού σχολείου, εφόσον αντιμετωπίζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής και τους συμβούλους ΕΕΠ.

β) Σε σχολική τάξη γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από ειδικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

- Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν μπορεί να υπερβαίνει τις δεκαπέντε διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα τμήματα ένταξης φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ.

- Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και τον βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες.

Καθορίζεται λοιπόν το πλαίσιο εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τη σοβαρότητα της κατάστασης που αντιμετωπίζουν και προτείνονται μέτρα ατομικής στήριξης στο γενικό σχολείο. Δε γίνεται όμως καθόλου λόγος για τον ρόλο του σχολείου και τη γενικότερη αλλαγή και αναδόμηση που απαιτείται, ώστε να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης αυτών των μαθητών (Λαχανά & Ευσταθίου, 2005).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης επίσης ακολούθησε η απουσία σχεδιασμού και ανάπτυξης προγραμμάτων κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής και κατάρτισης νέων αναλυτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στη διαφορετικότητα κάθε παιδιού και όχι στην ηλικιακή ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού Ζώνιου-Σιδέρη, (χ.χ.α).

Η ψήφιση λοιπόν ενός ξεχωριστού για την ειδική αγωγή νόμου βασισμένου σε φιλοσοφία εκ διαμέτρου αντίθετη από αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφήνει ανέγγιχτο το εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσιάζεται ως μέτρο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Διαφαίνεται λοιπόν η απουσία συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, στοχοθεσίας και προγραμματισμού από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Λαχανά & Ευσταθίου, 2005).

2.4 Σημασιολογική διασαφήνιση των όρων

Σύμφωνα με τους Barton & Armstrong (2007), όπως αναφέρεται στη Ζώνιου-Σιδέρη (2012), οι διαφορετικοί όροι και οι διαφορετικές ερμηνείες που το εννοιολογικό περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης επιδέχεται αντικατοπτρίζουν την πολυπλοκότητα των κοινωνικο-ιστορικών πλαισίων όπου κάθε φορά αναφέρεται. Η προσπάθεια να καταστεί εφικτή η φοίτηση παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο έχει περάσει από διάφορα στάδια και αυτό έχει ως συνέπεια την ύπαρξη ποικιλίας ορισμών και την αβεβαιότητα για το τι καθένας συνεπάγεται (Σούλης, 2008:49; Savolainen & Alasuutari, 2000) με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφωθεί διαφορετικές θέσεις σχετικά με τη συμμετοχική εκπαίδευση (Savolainen & Alasuutari, 2000).

Για παράδειγμα υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν την πλήρη ένταξη, αυτοί που έχουν υιοθετήσει μια απλοποιημένη άποψη και εστιάζουν στη διασφάλιση των κατάλληλων

πόρων και εκείνοι που υιοθετούν μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση (Savolainen & Alasuutari, 2000); Low, 1997). Οι Angelides, Stylianou & Gibbs (2006) σε έρευνά τους (όπως αναφέρεται στο Μπούσιος, 2014) κατέληξαν ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί κοινή αντίληψη για την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η μεταφορά στα ελληνικά ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών όρων δε συνεπάγονται και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το κοινωνικό και το πολιτικό πλαίσιο στο οποίο έχουν εφαρμοστεί διαφέρει από χώρα σε χώρα (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β). Έτσι η φιλοσοφία του μοντέλου συνεκπαίδευσης προσλαμβάνει διαφορετική χροιά μεταξύ διαφόρων χωρών και εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς διαφέρουν το φιλοσοφικό υπόβαθρο, τα θεωρητικά σχήματα και η κατεύθυνση καθενός (Σούλης, 2008:47).

Ο Warnock Report στον (Μιχαηλίδη, 2000) αναφέρει ότι «η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες η οποία στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρεται ως ένταξη, στις Ηνωμένες πολιτείες ως ενσωμάτωση και στις Σκανδιναβικές χώρες και στον Καναδά είναι γνωστή ως η πιο πλατιά κίνηση της ομαλοποίησης, αποτελεί ειδική έκφραση της απόλυτης πια πίστης μας όσο ανθρώπινα δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το μερίδιό τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση... Παράλληλα, κάνουμε εντελώς σαφή την αμετάκλητη απόφασή μας να πολεμήσουμε την άποψη για εκπαίδευση των «ειδικών» και των «συνηθισμένων παιδιών» σαν ν' αποτελούν δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών. Υποστηρίζουμε ολόψυχα την αρχή της παροχής κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά».

Χωρίς εννοιολογική διαφοροποίηση στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Ημέλλου, 2011 Πολυχρονοπούλου:1999), «Παιδαγωγική της Ένταξης» (Σούλης,2002:16), οι οποίοι όμως αν και αποτελούν εννοιολογική εξέλιξη ο ένας του άλλου δεν ταυτίζονται μεταξύ τους (Σούλης, 2008:48).

Η προσπάθεια απόδοσης νοήματος σε αυτούς τους όρους προκαλεί σύγχυση, λόγω της ασάφειάς τους, γεγονός που τονίζεται και στην ελληνική βιβλιογραφία με την απουσία ορολογίας κοινώς αποδεκτής (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015).

Ο Norwich (2000) υποστηρίζει ότι υπάρχουν αποκλίνουσες και ασυμβίβαστες απόψεις σχετικά με την έννοια της «ένταξης» επειδή είναι ασαφές το τι αυτή συνεπάγεται και προκαλεί δυσκολίες ο προσδιορισμός των στόχων, των σταδίων εφαρμογής της και η

αξιολόγηση της επίτευξής της ακόμη και από αυτούς που είναι επιφορτισμένοι με την προώθησή της.

Θα προσπαθήσουμε τη σημασιολογική διασαφήνιση των όρων ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ο πυρήνας της φιλοσοφίας του μη αποκλεισμού και των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης στα ελληνικά μεταφέρεται ως η απόδοση του αγγλικού όρου «inclusion». Διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1990 στη Σύνοδο της UNESCO με θέμα «εκπαίδευση για όλους» (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, και Υφαντή, 2013). Αποδίδεται και ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β), συνεκπαίδευση (Σούλης, 2008) και ήρθε να αντικαταστήσει τον όρο ένταξη ή ενσωμάτωση «intergration», ο οποίος παρά το γεγονός ότι εφαρμοζόταν για χρόνια είχε περιοριστεί στον τομέα της εκπαίδευσης και των δομών της και δεν είχε υιοθετηθεί το ιδεολογικό της πλαίσιο από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:37).

Όπως αναφέρεται στο Μπούσιος, (2013) οι Sherrill & Williams, (1996) εντοπίζουν τη δυσκολία διαχωρισμού των όρων ένταξη και συμπερίληψη στο γεγονός ότι φέρουν κοινωνικό φορτίο και εκλαμβάνουν διαφορετική κάθε φορά χροιά *ανάλογα με την κατάσταση, το χρονικό σημείο και το περιεχόμενο*.

Ο όρος ένταξη σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου. Η ενσωμάτωση δηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου προς μία ολότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998:125). Η ένταξη μαθητών με αναπηρία στην γενική τάξη και η παροχή ατομικής στήριξης, ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εστιάζει στον μαθητή ως πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσει με σκοπό την πλήρη ένταξή του σε αυτή. Δεν προστατεύει τον μαθητή από την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό καθώς δε γίνεται προσπάθεια να αρθεί ο διαχωρισμός ειδικής και γενικής αγωγής, αλλά σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη, (2012), όπως αναφέρεται στο Λαχανάς & Ευσταθίου, (2015) παρατηρείται η *διείσδυση της ειδικής αγωγής ατόφιας ως ξεχωριστού συστήματος εκπαίδευσης μέσα στο γενικό σχολείο*. Η ενσωμάτωση παραπέμπει στην αποδοχή ενός ατόμου ή ομάδας από ένα ευρύτερο σύνολο και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ τους, χωρίς την παρεμβολή κάποιου εξωτερικού παράγοντα, με αποτέλεσμα να επέλθει η αφομοίωση και η κοινωνικοποίηση μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων και να ατονήσουν πλήρως τα αρχικά χαρακτηριστικά τους. Αντιθέτως στην περίπτωση της ένταξης τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά του ατόμου διατηρούνται και εξελίσσονται. Μεταξύ των όρων συμπερίληψης και ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον δεν εντοπίζονται εμφανείς διαφορές. Παρόλα αυτά όμως δεν παύουν να υπάρχουν. Η στενή ερμηνεία του όρου ενσωμάτωση παραπέμπει στην *φυσική τοποθέτηση* του μαθητή στο τυπικό σχολικό περιβάλλον και όχι στην κοινωνική του ένταξη. Παραβλέπονται τα τυχόν δυνατά στοιχεία του ατόμου και οι προσωπικές εμπειρίες που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cooper, 2000).

Πολλές φορές ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται αντί των όρων ένταξη και συμπερίληψη (Λαχανάς & Ευσταθίου, 2015). Οι λεπτές διαφορές μεταξύ των εννοιών προθέτουν μια αίσθηση αβεβαιότητας ως προς το τι κάθε φορά προσδιορίζεται και φυσικά είναι πλέον αποδεδειγμένο, ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι ιδιαίτερα δύσκολη σε πλαίσια που υπάρχει έλλειψη κοινού σημείου αναφοράς και κοινής κατανόησης μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών. Όπως όμως είναι αναμενόμενο, δεν είναι εύκολος ο ακριβής και ενιαίος προσδιορισμός μιας έννοιας, αν δεν ληφθούν υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες στις οποίες χρησιμοποιείται (Ainscow, 2005). Η ιδεολογική αποσαφήνιση των παραπάνω όρων και η χρήση μιας κοινώς αποδεκτής ορολογίας αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της προσπάθειας προς αυτήν (Λαχανά & Ευσταθίου, 2005).

Ωστόσο μπορούμε να θεωρήσουμε ότι σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τη συμπερίληψη ενυπάρχουν τα εξής τέσσερα βασικά στοιχεία (Ainscow, 2005).

- Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία και πρέπει να ιδωθεί ως μια ατέλειωτη αναζήτηση καλύτερων τρόπων αντιμετώπισης της ποικιλομορφίας. Πρόκειται για την εκμάθηση πώς να ζεις με το διαφορετικό και να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις από αυτό. Με αυτόν τον τρόπο οι διαφορές θεωρούνται τα πλέον θετικά ερεθίσματα (Savolainen & Alasuutari, 2000) για την ενίσχυση της μάθησης, σε παιδιά και ενήλικες.
- Ενδιαφέρεται για τον εντοπισμό και την εξάλειψη των εμποδίων. Κατά συνέπεια, πρόκειται για συλλογή, ταξινόμηση και αξιολόγηση πληροφοριών από μια ευρεία ποικιλία πηγών, προκειμένου να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πρακτικής εφαρμογής.

- Επικεντρώνεται στην παρουσία, τη συμμετοχή και τη βελτίωση όλων των μαθητών. Η παρουσία αφορά στην ανελλιπή φοίτησή τους, η συμμετοχή στην ποιότητα των εμπειριών τους και η βελτίωση στα γενικότερα αποτελέσματα της μάθησης, πέρα από αυτά που ορίζονται από το πρόγραμμα σπουδών ή καθορίζονται από τα αποτελέσματα των εξετάσεων.
- Η συμπερίληψη επικεντρώνεται σε εκείνες τις ομάδες μαθητών που μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή αποτυχίας. Αυτό αντανακλά την ηθική ευθύνη ως προς την προσεκτική παρακολούθηση αυτών των ομάδων και τη λήψη των αναγκαίων μέτρων που εγγυώνται την παρουσία, τη συμμετοχή και τη βελτίωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η Διακήρυξη στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το σημαντικότερο διεθνές έγγραφο στον τομέα των ειδικών αναγκών (Ainscow, 2005), με θέμα: «Αρχές, Πολιτική, και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» η οποία συνυπογράφηκε από 92 εκπροσώπους κυβερνήσεων και 25 διεθνείς οργανισμούς τον Ιούνιο του 1994 συμπυκνώνεται στη θέση ότι τα σχολεία πρέπει να δέχονται όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις πνευματικές, γλωσσικές, κοινωνικές, φυσικές, συναισθηματικές ή άλλες ικανότητες. Σχολεία τα οποία προσανατολίζουν τη λειτουργία τους προς το μοντέλο της συνεκπαίδευσης αποτελούν «τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων, με τη δημιουργία φιλόξενων σχολικών κοινωνιών, οικοδόμησης μιας συναινετικής κοινωνίας και επίτευξης του στόχου Εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον τα σχολεία αυτά παρέχουν ουσιαστικότερη εκπαίδευση στην πλειοψηφία των μαθητών και βελτιώνουν το επίπεδο διδασκαλίας, ώστε σε τελευταία ανάλυση να βελτιώσουν τη σχέση κόστους-απόδοσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Τάφα, 1997:29). Εκεί διατυπώνεται ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση «inclusive education» ως βασικός άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και το πλαίσιο επίτευξής της (Παπαμίχου, 2011:10).

Τα αποτελέσματα του συνεδρίου (Soler, 1996), τα οποία είχαν αντίκτυπο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών ήταν τα εξής:

- Η παροχή εκπαίδευσης είναι βασικό δικαίωμα κάθε παιδιού.
- Κάθε παιδί είναι μοναδικό ως προς τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες τα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες
- Η παροχή εκπαίδευσης πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στην ατομική ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού.
- Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους έχουν το δικαίωμα φοίτησης στο γενικό σχολείο.
- Αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης της ρατσιστικής συμπεριφοράς και του αποκλεισμού από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ατόμων με αναπηρία θεωρείται η πολιτική της ενσωμάτωσης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση λοιπόν είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων των παιδιών στην εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011; Σούλης, 2008; Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006). Με τον όρο συμπερίληψη λαμβάνονται υπόψη και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση των μαθητών, δηλαδή η προσπάθεια που καταβάλλεται από το σχολείο, ώστε να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (Μπούσιος, 2013).

Αυτό μπορεί να συμβαίνει στα επίσημα σχολεία, ή σε χώρους μη τυπικής μάθησης. Σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow (1996), όπως αναφέρεται στους Παπαπέτρου, κ.ά., (2013) είναι η διαδικασία ενίσχυσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Περιλαμβάνει την προσπάθεια αλλαγής των υπαρχουσών δομών και συστημάτων μέσω της αναθεώρησης της οργάνωσης και των αναλυτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών πολιτικών αποφάσεων και πρακτικών (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006), που εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και σε όλους τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των απαιτήσεων και των αναγκών όλων ανεξαιρέτως των πολιτών. Η συμπερίληψη τονίζει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα αναδιαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006), το οποίο παρέχει όλες τις υπηρεσίες που απαιτούνται αλλά και διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης με επιλογές για ειδική βοήθεια και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.

Όπως αναφέρουν οι Ainscow, Booth & Dyson (2006) στους Παπαπέτρου, κ.ά., (2013) η συμπεριληπτική εκπαίδευση προάγει μια νέα οπτική η οποία αποσκοπεί:

- στη μείωση του αποκλεισμού μαθητών από το σύνολο των σχολικών, πολιτιστικών, και κοινωνικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων και την αύξηση της ενεργού συμμετοχής τους σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής,
- στην αλλαγή στάσης και αναδιαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας και πρακτικής, ώστε να καταστεί ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού που καθορίζεται από το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο της περιοχής,
- στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, ώστε να εξασφαλίζεται η παρουσία, η συμμετοχή η πρόοδος και η επιτυχία όχι μόνο των ατόμων με αναπηρία

αλλά και όλου του μαθητικού πληθυσμού που είναι ευάλωτο σε πιέσεις αποκλεισμού (UNESCO, 1994)

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής θεώρησης απορρίπτεται η αφομοίωση των παιδιών στη σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί και προτάσσεται η αποτελεσματική προσαρμογή του σχολείου στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών (Sebba & Ainscow, 1996:3), η ευαισθητοποίηση απέναντι στο διαφορετικό, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας και συνεργασίας με σκοπό την άμβλυνση των ανισοτήτων. Παρατηρείται η μεταστροφή από την παιδαγωγική των ειδικών αναγκών στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών ανεξάρτητα των ψυχοσωματικών, ηλικιακών, κοινωνικο-πολιτισμικών, φυλετικών χαρακτηριστικών τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004:98).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση υποστηρίζει και προωθεί ένα ευρύτερο όραμα της κοινωνίας όπου περιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την αναπηρία τους. Η συνεκπαίδευση είναι πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Σούλης, 2008). Εκλαμβάνεται ως ζήτημα παιδαγωγικό, όσον αφορά τα ψυχοπαιδαγωγικά μέσα και τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ώστε να καταστεί εφικτή η φοίτηση παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, διοικητικό όσον αφορά την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και κοινωνικό όσον αφορά τη στάση όχι μόνο του σχολείου, αλλά της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα και την αναπηρία (Σούλης, 2008; Johnson, 1999). Το θέμα της συνεκπαίδευσης σηματοδοτεί ριζική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και επιβάλλει την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Σούλης, 2008; Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006; Ainscow, 2005; Armstrong, 2003).

Με τον όρο συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία στη γενική τάξη υποδηλώνει την ουσιαστική και συστηματική προσπάθεια διάδοσης και προώθησης της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης. Για την εφαρμογή του μοντέλου συνεκπαίδευσης απαιτείται ριζική αλλαγή της φιλοσοφίας που διέπει όχι μόνο τους βασικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας (Rieser, 2000; Lindsay, 2003). Κατά τους Slee & Allan, 2001 όπως αναφέρεται στους Λαχανά και Ευσταθίου, 2015 για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτείται να αναδομηθεί ολόκληρο το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης αλλά και όλων των

εμπλεκόμενων σε αυτήν, καθώς απαιτείται αλλαγή των αξιών και των πεποιθήσεων που οδηγούν στον εκτοπισμό των μαθητών με αναπηρία από το γενικό σχολείο και την κατηγοριοποίησή τους με βάση τον βαθμό αναπηρίας τους.

3.2 Ποια είναι η διαφορά μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ένταξης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διαφέρει από την έννοια της ένταξης που τείνει να επικεντρωθεί περισσότερο στη φυσική παρουσία και τη διασφάλιση συνύπαρξης των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία στα γενικά σχολεία και όχι στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την εξασφάλιση μαθησιακού αποτελέσματος (Χαρούπιας, 2003). Η συνεκπαίδευση προϋποθέτει την ένταξη, αλλά η ένταξη δεν προεξοφλεί τη συνεκπαίδευση. Η φοίτηση παιδιών με αναπηρία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υποστηρίζεται συστηματικά θεωρείται ένταξη και μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερες διακρίσεις (Χαρούπιας, 2003).

Πράγματι, είτε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν είτε όχι, το σύστημα ένταξης εξαρτάται κυρίως από αυτά και λιγότερο από τις προσπάθειες των δασκάλων και του λοιπού προσωπικού, δεδομένων των απαιτήσεων. Όταν λοιπόν παρουσιάζονται προβλήματα, το φταίξιμο μπορεί να συνδεθεί με το παιδί και όχι με τους εκπαιδευτικούς ή το εκπαιδευτικό σύστημα. Μια ενταξιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση εκλαμβάνει την ποικιλομορφία ως πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί, καθώς επίσης και ως συνολική επιβάρυνση καθώς απαιτεί επισταμένη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να αφιερώσει χρόνο από αυτόν που απαιτείται για τη διεκπεραίωση του ημερήσιου προγράμματος των υπολοίπων μαθητών.

Αντίθετα, η συμπερίληψη αναφέρεται στο δικαίωμα κάθε παιδιού να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και να ωφελείται σε ισότιμη βάση με τους συμμαθητές του. Η συμπεριληπτική προσέγγιση τονίζει το καθήκον των σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων γενικότερα να προσαρμοστούν να δεχθούν όλα τα παιδιά χωρίς εξαιρέσεις και αποκλεισμούς (Savolainen & Alasuutari, 2000).

Πρωταρχικό στόχο αποτελεί η πλήρης συμμετοχή όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων (αλλά όχι μόνο) των παιδιών με αναπηρία, και ο σεβασμός των δικαιωμάτων τους, στον εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό τομέα, όπως η ενίσχυση διεκδίκησης συμμετοχής στην πολιτική και πολιτιστική ζωή του τόπου τους. Οι

προσπάθειες προσανατολίζονται στο να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή αυτών των ατόμων, και όχι να δοθεί έμφαση στην παροχή πρόσθετων και ξεχωριστών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η διαφορετικότητα στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία υιοθετείται και θεωρείται πλεονέκτημα (Παπαπέτρου, κ.ά., 2013; Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Οι αξίες και αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προωθούν ευέλικτες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας των μαθησιακών αναγκών όπως για παράδειγμα η παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης στα παιδιά με αναπηρία σε μια κανονική τάξη. Η ιδεολογική ακαμψία δεν είναι ποτέ ευνοϊκή για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ειδικές τάξεις εντός ενός κανονικού σχολείου μπορεί να είναι επωφελείς για ορισμένους μαθητές, να διευκολύνουν και να συμπληρώνουν τη συμμετοχή τους σε κανονικές τάξεις, όταν για παράδειγμα, απαιτείται η χρήση ειδικού εξοπλισμού, φυσικοθεραπεία, διδασκαλία της γραφής Braille. Λαμβάνοντας υπόψη τα σημεία αυτά, οι εννοιολογικές διαφορές μεταξύ συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και προγραμμάτων ένταξης μπορεί να συνοψιστούν στα εξής:

Η ενταξιακή προσέγγιση εκλαμβάνει το μαθητή με αναπηρία ως πρόβλημα που ως τέτοιο απαιτεί ειδικό δάσκαλο (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015) ακόμη ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί και να επιδείξει μαθησιακά αποτελέσματα, έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις, χρειάζεται ειδικό εξοπλισμό, δεν μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του γενικού σχολείου.

Η συμπεριληπτική προσέγγιση αντιθέτως εστιάζει στα προβλήματα που απορρέουν γενικότερα από τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η κακής ποιότητας παροχή εκπαίδευσης, η έλλειψη διδακτικών βοηθημάτων και εξοπλισμού, οι άκαμπτες μέθοδοι διδασκαλίας και τα προγράμματα σπουδών, το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί και σχολείο δεν υποστηρίζονται, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα, η μη εμπλοκή των γονέων, το απρόσιτο περιβάλλον, η επανάληψη των τάξεων και η εγκατάλειψη του σχολείου.

3.2.1 Προσδιορισμός της συμπερίληψης

Συμπερίληψη είναι:

- Η αναγνώριση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και η παροχή της κατά τρόπο αμερόληπτο.
- Ένα κοινό όραμα, που συμπεριλαμβάνει όλους τους ανθρώπους χωρίς διακρίσεις.
- Η πεποίθηση ότι τα σχολεία έχουν την ευθύνη να εκπαιδεύσουν όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και τους ενήλικες, σύμφωνα με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Μια διαρκής διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των εκπαιδευομένων – ανεξάρτητα από παράγοντες όπως η αναπηρία, το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η γλώσσα, η γεωγραφική προέλευση και η σεξουαλικότητα αναγνωρίζοντας ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν.

3.2.2 Η συμπερίληψη περιλαμβάνει:

- Παροχή κατάλληλων παρεμβάσεων στο ευρύ φάσμα των μαθησιακών αναγκών τόσο στα επίσημα, όσο και στα άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- Δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες τις ομάδες μαθητών που μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή στους νέους με αναπηρία.
- Αναγνώριση και άρση των περιβαλλοντικών και θεσμικών εμποδίων της συμμετοχής και της μάθησης.
- Τροποποιήσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό στρατηγικό σχεδιασμό, το μαθησιακό περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση.
- Ενεργοποίηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων για να δουν τη διαφορετικότητα ως πλεονέκτημα και όχι ως πρόβλημα (Sightsavers Inclusive Education Policy paper, 2011. Προσαρμοσμένο από οδηγίες της ΟΥΝΕΣΚΟ για τη συνεκπαίδευση: εξασφάλιση πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, 2005).

3.3 Μοντέλα Συμπερίληψης

Τα μοντέλα συμπερίληψης στα οποία η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει ανάγονται σε τέσσερα (Παπαπέτρου, κ.ά., 2013).

1. Μοντέλο πλήρους συμπερίληψης (full inclusion)

Προτάσσει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο γενικό σχολικό πλαίσιο χωρίς να λαμβάνει καθόλου υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ανάγκες που απορρέουν από αυτά ούτε τη γνώμη των γονέων τους. Δίνεται βαρύτητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών χωρίς να λαμβάνεται πρόνοια για την παροχή υποστηρικτικού πλαισίου για τα παιδιά με αναπηρία, καθώς απουσιάζει το νομικό ή θεσμικό πλαίσιο που διασφαλίζει τα δικαιώματά τους. Το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί πολλές επικρίσεις, διότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβοήθητοι να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της ποικιλομορφίας των τάξεων (Kavale & Mostert, 2004:206-207) καθώς δεν προτείνονται εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας και δεν υποστηρίζονται από αναλυτικά προγράμματα αλλά ούτε έχουν και τη βοήθεια των ειδικών.

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

Νομοθετικό πλαίσιο και αναλυτικό πρόγραμμα αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και καθορίζουν την παρεχόμενη *υποστηρικτική βοήθεια* σε μαθητές με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο δεν έχουν λόγο ύπαρξης τα ειδικά σχολεία παρά μόνο οι τάξεις υποστήριξης καθιστώντας την ειδική αγωγή *αναπόσπαστο κομμάτι* της γενικής. Μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με αναπηρία υποστηρίζονται στη γενική τάξη με τη βοήθεια ειδικών χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η άποψη της οικογένειας των πρώτων (Norwich, 2000:21-25). Το μοντέλο αυτό συναντάται και ως συμβουλευτικό μοντέλο ισότιμης συνεκπαίδευσης (Ημέλλου, 2011) και βρίσκει την εφαρμογή του στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο με τον θεσμό της συνεκπαίδευσης-παράλληλης στήριξης.

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

Προτείνει τη βραχυχρόνια φοίτηση σε ειδικό σχολείο ύστερα από αξιολόγηση τόσο της προόδου, όσο και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών που εμφανείς δυσκολίες παρεμποδίζουν την παρακολούθηση και ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του προγράμματος γενικής εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών όχι μόνο όταν αυτές θεωρούνται

τροχοπέδη για την ατομική εξέλιξη του μαθητή, αλλά και όταν εκτιμώνται ότι εξαιτίας τους παρεμποδίζεται και η εξέλιξη των υπολοίπων σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Σε αυτό το μοντέλο βέβαια στο χρονικό διάστημα φοίτησης στο ειδικό σχολείο δεν ενισχύεται ο τομέας κοινωνικής ένταξης του μαθητή.

4. Περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (choice limited inclusion)

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι ειδικές τάξεις προσφέρουν υποστηρικτική βοήθεια σε μαθητές με αναπηρία κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά δε συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς απουσιάζει η ευκαιρία αλληλεπίδρασης με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο προτείνει τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις. Στη λήψη απόφασης για τον τύπο σχολείου που θα φοιτήσει ο μαθητής συμμετέχει και η οικογένεια (Norwich, 2000:21-25).

3.4 Προϋποθέσεις εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Το θεωρητικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο ελκυστικό και αν διατυπώνεται στην πρακτική εφαρμογή αποδεικνύεται μια δύσκολη υπόθεση και μια πρόκληση για τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα διαφόρων χωρών (Παπαπέτρου, κ.ά., 2013).

Η συμπερίληψη ως φιλοσοφία μπορεί να βρίσκει υποστηρικτές, ο τρόπος εφαρμογής όμως δεν είναι εύκολη υπόθεση, γιατί ο τρόπος εφαρμογής δεν έχει καταστεί σαφής. Ερευνητικά ευρήματα καταλήγουν ότι είναι έννοια αμφιλεγόμενη. Υπάρχουν άτομα τα οποία είναι υπέρ της συμπερίληψης και άτομα που είναι κατά. Τα αποτελέσματα διαφέρουν ανάλογα με τον φορέα που διεξάγει την έρευνα (Savolainen & Alasuutari, 2000). Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πειστικά ευρήματα της επιτυχούς εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ευρεία κλίμακα καθιστά την κατάσταση ακόμη πιο προβληματική. Τα ευρήματα των μικρών ερευνών δεν είναι αρκετά για να πείσουν όλους τους φορείς λήψης αποφάσεων ότι η συμπερίληψη, ως μια συνολική προσέγγιση, είναι επωφελής για όλους. Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν πλήρως με το μοντέλο της συμπερίληψης και δεν πιστεύουν ότι μπορεί να εφαρμοστεί (Savolainen & Alasuutari, 2000).

Έρευνα της UNESCO (1986) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί τίθενται υπέρ της ένταξης όλων των μαθητών στις γενικές τάξεις στις χώρες που το απαιτεί η εκπαιδευτική νομοθεσία. Σε

χώρες που το εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει εξελιγμένες δομές ειδικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υπέρ της συμπερίληψης. Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί αν και έχουν μια συνειδητοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας τους να αντανakλούν τη δική τους εμπειρία που απορρέει από την εφαρμογή της πολιτικής στην πράξη. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία, την επιμόρφωσή τους, τον βαθμό υποστήριξης που δέχονται, το μέγεθος και τον φόρτο εργασίας στην τάξη.

Το 1996 οι Scruggs και Mastropieri, όπως αναφέρεται στο Σούλης (2008) προέβησαν στη σύνθεση των ευρημάτων 28 ερευνών διαφορετικών χρονικών περιόδων, οι οποίες διεξήχθησαν σε διάστημα 38 ετών και αφορούσαν στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Κατέγραψαν λοιπόν ότι παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 65% τέθηκε θετικά απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης, μόνο το 40% υποστήριξε ότι μπορεί να εφαρμοστεί στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και το 33% δήλωσε ότι η συνεκπαίδευση είναι η πλέον ενδεδειγμένη πρόταση για μαθητές με αναπηρία. Ενώ το 54% εξέφρασε προθυμία να διδάξει μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στη «γενική» τάξη, δεν καταγράφηκε η ίδια προθυμία διδασκαλίας μαθητών με μέτριες και βαριές μαθησιακές δυσκολίες. Η μορφή αναπηρίας σύμφωνα με το δείγμα των ερευνών είναι αυτό που καθορίζει την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επίσης το 75% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και την επαγγελματική ετοιμότητα, ώστε να θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις εφαρμογής της. Η έλλειψη χρόνου, επαγγελματικής ετοιμότητας και υποστηρικτικών δομών καταγράφηκαν ως οι βασικότεροι παράγοντες μη επιτυχούς εφαρμογής της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία στη γενική τάξη. Το 50% δήλωσε ότι οι μαθητές θα αποκόμιζαν ελάχιστα οφέλη από την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και μόνο το 1/3 εξέφρασε τη συνεκπαίδευση ως την *καλύτερη εκπαιδευτική πρόταση*.

Σύμφωνα πάντα με τον Σούλη (2008), ποιοτική έρευνα των Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher και Saumell το 1996 σε δείγμα 74 εκπαιδευτικών, χωρίς καμιά εμπειρία στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, κατέληξε ότι η πλειονότητα εκπαιδευτικών γενικής αλλά και ειδικής αγωγής δεν θεωρούσαν τη συνεκπαίδευση ως την καταλληλότερη εκπαιδευτική πρόταση για μαθητές με αναπηρία και τέθηκαν αρνητικά απέναντι στην εφαρμογή της. Ακόμη και εκείνοι που ήταν θετικά κείμενοι απέναντι στη συνεκπαίδευση δήλωσαν ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις *αυξημένες απαιτήσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος*.

Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, ο φόρτος εργασίας, τα πολυπληθή τμήματα, το αρνητικό σχολικό κλίμα, ο «στιγματισμός» της τάξης τους αλλά και η σύγχυση ως προς την εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της συνεκπαίδευσης και τον επακριβή προσδιορισμό της πρακτικής εφαρμογής της καταγράφηκαν ως αρνητικοί παράγοντες και εμπόδια για την εφαρμογή της. Έρευνα του Stanovich το 1999 όμως σε δείγμα εκπαιδευτικών ενός σχολείου που εφαρμόζε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης κατέγραψε τη θετική στάση όλων των συμμετεχόντων. Στους παράγοντες επιτυχούς εφαρμογής συγκαταλέχθηκαν εκτός της χρήσης κατάλληλων διδακτικών μεθόδων το κατάλληλο σχολικό κλίμα και η *κουλτούρα αλληλεγγύης, συντροφικότητας και αποδοχής* που επικρατούσε σε αυτό.

Σε έρευνα των Padeliadou και Lampropoulou (1997) σε δείγμα 377 εκπαιδευτικών με θέμα τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση καταγράφηκε ουδέτερη στάση ως προς την εφαρμογή της. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής καταγράφηκε θετικότερη στάση από αυτή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επίσης οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εστίασαν τα οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία στις ακαδημαϊκές και προ-επαγγελματικές δεξιότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στις κοινωνικές (Σούλης, 2008).

Έρευνα της Ρήγα (1997) σε δείγμα 60 ατόμων, με το ίδιο θέμα, κατέγραψε την αρνητική τους στάση στην συντριπτική πλειοψηφία τους για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, λόγω ανυπαρξίας των κατάλληλων προϋποθέσεων, όπως η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, διεπιστημονική συνεργασία, ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών, ειδικά βοηθητικό προσωπικό, κατάλληλο σχολικό κλίμα, μικρός αριθμός μαθητών ανά τμήμα, ευαισθητοποίηση μαθητών και γονέων κ.ά. Η συνύπαρξη γενικών και ειδικών σχολείων στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα προτείνεται ως η πλέον ενδεδειγμένη πρόταση *ενσωμάτωσης* παιδιών με αναπηρία (Σούλης, 2008).

Έρευνα της UNESCO (1999) στη Ρουμανία αποκάλυψε ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και των ενηλίκων αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την συμπερίληψη.

Ο Ο.Ο.Σ.Α. το 1999 πραγματοποίησε μια μελέτη με θέμα: «Η συμπερίληψη στην εργασία. Μαθητές με αναπηρία στα γενικά σχολεία». Η έρευνα βασίστηκε σε μελέτες περίπτωσης σε οκτώ χώρες, (Αυστραλία, Καναδάς, Δανία, Γερμανία, Ισλανδία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο και ΗΠΑ) με πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτικές

δομές. Κατάληξε στο συμπέρασμα ότι, ενώ δεν ήταν κατά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διατυπώθηκαν αξιοσημείωτες πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή της. Μία από αυτές ήταν ότι μερικοί γονείς παιδιών με αναπηρία επιθυμούσαν το παιδί τους να φοιτήσει σε ειδικές τάξεις. Μια άλλη δυσκολία αφορούσε σε θέματα ασφάλειας: μαθητές με κοινωνική και συναισθηματική ανεπάρκεια μπορούν να θεωρηθούν ως απειλή για τους υπόλοιπους. Ένα άλλο εμπόδιο ήταν η επιθυμία μερικών παιδιών με αναπηρία να μελετούν τουλάχιστον ένα μέρος του χρόνου, μαζί με άλλα παιδιά με παρόμοια αναπηρία (Evans, 2000; Savolainen & Alasuutari, 2000).

Έρευνα της Σιδέρη (2004) σε δείγμα 650 ατόμων κατέγραψε ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων δήλωσαν θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι όλο και περισσότερο προβάλλει στον σύγχρονο κόσμο η ανάγκη να επανεξεταστούν οι θεωρητικές αρχές και το εννοιολογικό περιεχόμενο της συνεκπαίδευσης στρέφοντας το ενδιαφέρον από τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν σε αυτές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και η επίτευξη των αρχών της απαιτεί να τεθεί ως πολιτική προτεραιότητα, η οποία θα εκφραστεί μέσα από τη θέσπιση ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Παπαπέτρου, κ.ά., 2013).

Προϋποθέτει αγώνα και ουσιαστικό διάλογο μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Καμία ρεαλιστική προσέγγιση δεν μπορεί να περιμένει την άμεση μεταστροφή από την ειδική αγωγή ή την ενταξιακή προσέγγιση στην συμπεριληπτική, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, διότι η μετατροπή των υπάρχουσών δομών δεν μπορεί να ανατραπεί ως δια μαγείας από τη μια στιγμή στην άλλη (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β).

Για την επιτυχή συμπεριληπτική μεταρρύθμιση απαιτείται η *αναμόρφωση* της γενικής εκπαίδευσης ώστε να προλαμβάνεται μέσω των κατάλληλων παρεμβάσεων η σχολική αποτυχία και ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση συγκεκριμένων μαθητών (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015). Ένα σύνολο παραγόντων συνδέεται άμεσα με την προώθηση ή μη της συνεκπαίδευσης, όπως η ανάπτυξη υποστηρικτικών συστημάτων προς εκπαιδευτικούς και μαθητές, η ανάγκη διεπιστημονικότητας και η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με τις εργασιακές σχέσεις, η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β; Λαχανά & Ευσταθίου, 2015) και αποτελούν το *κλειδί για τη*

δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Βλάχου, & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων, και η επιτυχής εφαρμογή τους σηματοδοτούν καθοριστικά το επιτυχές ή μη αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, την ένταξη ή τον αποκλεισμό (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β).

Η εξασφάλιση οικονομικών, πόρων η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και η διάθεση υποστηρικτικών υπηρεσιών αποτελούν ενισχυτικούς παράγοντες καθοριστικής σημασίας για τα σχολεία γενικής αγωγής κάθε περιοχής, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών της (Ainscow, 1999; Τάφα, 1998). Βαρύνουσας και καθοριστικής βέβαια σημασίας είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας, αλλά και η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης (Τζουριάδου & Μπιζαράκη, 1990). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων την εκπαιδευτική διαδικασία για την διαφορετικότητα και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους τόσο κατά τη βασική εκπαίδευσή τους, όσο και με την διαρκή επιμόρφωσή τους, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων και στρατηγικών μεθόδων είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης (Evans, 2000). Η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στις δομές προσχολικής αγωγής αποτελεί θέμα βαρύνουσας σημασίας, καθώς από αυτό το στάδιο τίθενται τα θεμέλια της μετέπειτα εκπαιδευτικής εξέλιξης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015). Τα ειδικά σχολεία επίσης στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να λειτουργούν ως ανεξάρτητες δομές, αλλά ως κέντρα στήριξης και ενίσχυσης του γενικού σχολείου. Η παροχή ενοποιημένων υπηρεσιών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που επικεντρώνεται στην πρόληψη και όχι στα αδύνατα σημεία του είναι η βάση στην οποία θα βρει έδαφος ώστε να επιτευχθεί ουσιαστικά η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση άλλωστε όπως αναφέρει ο Pijl (2010) στο (Παπαπέτρου, κ.ά., 2013) ξεκινά και βρίσκει την εφαρμογή της μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας.

Παρόλο που οι νέες αντιλήψεις υπερασπίζονται την ισότητα όλων των ατόμων σε κάθε τομέα ζωής, ωστόσο δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι απουσιάζουν οι προκαταλήψεις και οι στερεότυπες συμπεριφορές για τα ΑΜΕΑ. Είναι απαραίτητο να αναδειχθούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα διαφορετικά άτομα, τα οποία βιώνουν απλή ή πολλαπλή διάκριση, αλλά και

οι τρόποι προώθησης του ανθρώπινου δικαιώματός τους στην ίση μεταχείριση. Η αποδοχή αυτή θα βοηθήσει στη δημιουργία συναισθημάτων αυτοεκτίμησης και στη συνειδητοποίηση της αξιოსύννης τους, στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Ελευθερίου, 2009).

Για την επίτευξη του στόχου της μέσα από ένα σχολείο που ανταποκρίνεται και αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα ως προστιθέμενη αξία απαιτείται η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή όλων των φορέων σε ενδοσχολικό, τοπικό, εθνικό και διεπιστημονικό επίπεδο και σε όλα τα στάδια εξέλιξής της από τον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή της μέχρι την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Διαφορετικά η ενταξιακή εκπαίδευση διατρέχει τον κίνδυνο να μεταβληθεί σε στρεβλό θεωρητικό σχέδιο. Όσο περισσότερο η ένταξη γίνεται η συνήθης εκπαιδευτική πολιτική, τόσο μεγαλύτερος προβάλλει ο κίνδυνος να μεταλλαχθεί σε μια νεοφιλελεύθερη άμορφη μάζα, ικανή να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θεωρητικό πλαίσιο.

3.5 Συμπεριληπτική εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο – Υποστηρικτικοί θεσμοί

Το σχολείο όπως λειτουργεί σήμερα μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι «ένα σχολείο για όλους». Παρόλα αυτά η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών και θεσμών, όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη και η υπό προϋποθέσεις λειτουργία τους μπορούν να θεωρηθούν ότι λειτουργούν προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

3.5.1 Τα τμήματα ένταξης

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και βιβλιογραφία ο όρος ένταξη εμπεριέχει εννοιολογικά τον όρο inclusive (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:38).

Από το 1983-84 εγκαταλείπεται η πρακτική ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων και προωθείται η στρατηγική ένταξης με τη λειτουργία ειδικής τάξης στο γενικό σχολείο.

Με την ψήφιση του νόμου περί γενικής εκπαίδευσης, Ν.1566/1985 υιοθετείται η αρχή της ένταξης και διαφαίνεται ότι ξεκινά μια νέα εποχή για τον τομέα της ειδικής αγωγής στον ελληνικό χώρο, η οποία ακολουθεί τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές εξελίξεις. Γίνεται αναφορά στην ειδική αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο ως ευρύτερη διάσταση της γενικής

αγωγής και ουσιαστικά υποδηλώνεται η πολιτική βούληση να καταργηθούν οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.α). καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη του δικαιώματος των δευτέρων για φοίτηση στο γενικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2003:30-32). Οι παιδαγωγικές αρχές όμως που ακολουθήθηκαν και η αύξηση του αριθμού των ειδικών τάξεων δείχνουν ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν ήταν έτοιμη και προετοιμασμένη κατάλληλα να οδεύσει προς την ενταξιακή κατεύθυνση με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού να συνεχίζεται με *πιο εξευγενισμένους τρόπους* (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.α). Το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης ακολούθησε η απουσία σχεδιασμού και ανάπτυξης προγραμμάτων κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής και κατάρτισης νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.α).

Με τον Ν.1824/1988 θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες και με τον Ν.1771/1988 τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.α).

Με τον Ν.2817/2000 οι ειδικές τάξεις που λειτουργούν από το 1983-84 μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός σχολείου χωρίς διαχωρισμούς. Στα τμήματα ένταξης υποστηρίζονται μαθητές του γενικού σχολείου που χρήζουν πρόσθετης υποστήριξης λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Αργότερα με τον Ν.3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στα τμήματα ένταξης μπορούν να φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάλογα τον βαθμό και το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν και να παρακολουθήσουν κοινά και εξειδικευμένα προγράμματα ή ομαδικά εξειδικευμένα ή εξατομικευμένα προγράμματα.

Το γενικό σχολείο όπως αναφέρουν οι Λαχανά και Ευσταθίου, (2015) έχει δώσει *σοβαρά δείγματα μειούμενης ανοχής στην ποικιλότητα, επιδεικνύοντας ανελαστικότητα και παραπέμποντας μεγάλη ευκολία για αξιολόγηση μαθητές που θεωρούνται δύσκολοι προκειμένου να τους αναλάβει η ειδική εκπαίδευση*. Έτσι τα τμήματα ένταξης αν και δημιουργήθηκαν να υποδεχθούν μαθητές για τους οποίους σε άλλη περίπτωση η φοίτηση στο ειδικό σχολείο ήταν μονόδρομος συντήρησαν το διαχωρισμό μέσα στο γενικό σχολείο οδηγώντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον *εξοστρακισμό* από τη γενική τάξη και λειτουργούν *ως άλλοθι αποκλεισμού καθώς ποτέ δεν στηρίχτηκαν στην ιδεολογία του μη αποκλεισμού*. Το γενικό σχολείο όχι μόνο δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο να

αντιμετωπίσει την ποικιλότητα στους κόλπους του, αλλά με το πρόσχημα του παράλληλου συστήματος της ειδικής αγωγής μεταθέτει τη δική του δυσλειτουργία και ανεπάρκεια στη μορφή αναπηρίας και την παθολογία των μαθητών (Λαχανάς & Ευσταθίου, 2015). Όπως αναφέρει ο Τσιναρέλης στο (Παπαπέτρου, κ.ά., 2013) το ζητούμενο δεν είναι η προσαρμογή του παιδιού στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά η προσαρμογή του κατάλληλου προγράμματος στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, η προσαρμογή του σχολείου στην ατομικότητα του μαθητή.

Η ένταξη ουσιαστικά αφορά στην «αντιεξειδίκευση» (Στάθης, 2001:98) και την αποδοχή της ευθύνης για παροχή εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης προς όλους τους μαθητές σε ένα σχολείο για όλους και δεν μπορεί να προωθηθεί χωρίς τη στοιχειώδη πολιτική βούληση, τη αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, και την υιοθέτηση συμπεριληπτικής φιλοσοφίας (Λαχανά και Ευσταθίου, 2015).

3.5.2 Παράλληλη στήριξη

Με τον νόμο 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α΄, άρθρο 6 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση υπάρχει η δυνατότητα παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο σε συνάρτηση πάντα με το ποσοστό απομείωσης των μαθητών. Η παροχή αυτού του τύπου βοήθειας απαιτεί την έγκριση του Κέντρου Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Η επιτυχία του συγκεκριμένου μοντέλου εξαρτάται από το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, την εμπειρία τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, την επαγγελματική και επιστημονική τους κατάρτιση (Μαυροπαλιάς, 2013). Σύμφωνα με τους McCormic, Nooman, Ogata & Heck, 2008, όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς, 2013, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις παρεμβάσεις που εφαρμόζουν. Στα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου μοντέλου συνδιδασκαλίας συγκαταλέγονται η ευελιξία και ο βαθμός ως προς τον οποίον έχουν πειστεί για την πρακτική εφαρμογή και τη χρησιμότητά του (Μαυροπαλιάς, 2013).

3.6 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και ειδική αγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βρίσκεται στον αντίποδα της ειδικής αγωγής, όπου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία ή λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση στο σπίτι ή σε άλλους χώρους όπως τα ιδρύματα. Βέβαια μπορεί να υπάρχουν εξαιρετικές περιπτώσεις όπου παροχή ειδικής αγωγής μπορεί να είναι η πιο κατάλληλη υποστήριξη για ένα παιδί, όπως στην περίπτωση παιδιών με πολλαπλές και σοβαρές βλάβες. Η Πολυχρονοπούλου στο Ελευθερίου (2009) αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή *παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στην κανονική τάξη ή, αν τούτο δεν ικανοποιεί επακριβώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής*. Ωστόσο, σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η πιο επιθυμητή επιλογή σε γενικές γραμμές είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, και συνεχώς πρέπει να αξιολογούν δυνατότητες για την ανάπτυξή της. Η άποψη της Sightsavers μιας φιλάνθρωπικη οργάνωσης που απορρέει μετά από πολλά χρόνια εμπειρίας στην υποστήριξη προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι ότι τα ειδικά σχολεία συχνά έχουν επιλεγεί λόγω της μη κατάλληλης παροχής βοήθειας για μαθητές με αναπηρία στα κανονικά σχολεία. Με ένα σύστημα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το οποίο επικεντρώνεται στην ποιότητα μάθησης, και όχι μόνο στην πρόσβαση, η επιλογή του σχολείου ειδικής αγωγής φαντάζει λιγότερο ελκυστική.

Έχει υποστηριχθεί ότι οι έννοιες στις οποίες στηρίζεται η εκπαίδευση ειδικής αγωγής αντικατοπτρίζουν τη σκέψη ιατρικών μοντέλων αναπηρίας που εντοπίζουν την πηγή του «προβλήματος» στο παιδί, και όχι στην ευρύτερη κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι αναμφισβήτητο ότι κάποια παιδιά σε ειδικά σχολεία επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες στις αξιολογήσεις και απολαμβάνουν ισχυρές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Τελικά, όμως, αυτοί οι σπουδαστές διαχωρίζονται από την υπόλοιπη κοινωνία κατά τη διάρκεια ενός κρίσιμου μέρους της ζωής τους, και αυτό επηρεάζει αρνητικά τόσο τα παιδιά ως άτομα, όσο και την κοινωνία ως σύνολο (UNESCO, 2009).

Επιπλέον, μια προσέγγιση της εκπαίδευσης ειδικής αγωγής κινδυνεύει να δημιουργήσει ένα πολύπλοκο και παράλληλο σύστημα που είναι τελικά πολύ ακριβότερο (μια εκτίμηση προτείνει ότι είναι κατά εννέα φορές υψηλότερο) από την παροχή εκπαίδευσης σε γενικό σχολείο (Peters, 2004). Ωστόσο, για να μπορέσει μια προσέγγιση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να οδηγήσει σε θετικά κοινωνικά και μαθησιακά αποτελέσματα, πρέπει να ξεπεραστούν μια σειρά από προκλήσεις.

3.7 Οι εκπαιδευτικοί και η «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση»

Η αλλαγή στον εκπαιδευτικό χώρο δεν έγκειται τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική που κάθε φορά πρέπει να ακολουθηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο στα επαγγελματικά προσόντα, την εμπειρία, τη γνώση, τη στάση, την κατανόηση και την πίστη των εκπαιδευτικών σε αυτό που καλούνται να εφαρμόσουν (Αγγελίδης, 2011; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Saleh, 1998). Σύμφωνα με τους Kochhar, West & Taymans, (2000) όπως αναφέρεται στο (Καλογήρου, 2014) οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια τα οποία αφορούν τόσο στην οργάνωση του σχολείου, όσο σε ελλιπή γνώση του τρόπου εφαρμογής του συμπεριληπτικού μοντέλου αλλά και στη στάση και τις βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις (Ainscow, 2005) επίσης όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (Kochhar, West & Taymans, 2000).

Οι σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας, οι συνεργατικές πρακτικές (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011), η αξιοποίηση εναλλακτικών πηγών μάθησης εκτός του σχολικού εγχειριδίου, και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, ώστε να αισθάνονται ότι απολαμβάνουν του σεβασμού και της προσοχής (Booth & Ainscow, 2002; Zions, 1997) είναι παράγοντες που προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες και συμβάλουν προς τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού πεδίου μάθησης.

Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά βασίζονται περισσότερο στις δικές τους γνωστικές ικανότητες, παρά σε εξωτερικές υποδείξεις παρουσιάζοντας αυτοδημιούργητες λύσεις. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση εκδηλώνουν γνωστική ακαμψία, η οποία μεγαλώνει παράλληλα με τη νοητική ηλικία και δεν αποδίδεται τόσο στη σκέψη όσο στα κίνητρα (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό το σημείο είναι καθοριστικός, καθώς καλείται να αλλάξει τα δεδομένα, διαμορφώνοντας θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την δημιουργία ενός δομημένου πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν. Το ελεύθερο πλαίσιο (διάλειμμα, ελεύθερο παιχνίδι) συμβάλλει ελάχιστα προς αυτή την κατεύθυνση. Η σημαντικότητα ενός δομημένου και καλά οργανωμένου πλαισίου αλλά και των ωφελημάτων της συνεργατικής μάθησης για την ανάπτυξη και καλλιέργεια στάσεων αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας επαληθεύεται μέσα από τα ευρήματα των Lewis & Lewis (1987). Σύμφωνα με αυτά η ελεύθερη επαφή είναι ανεπαρκής για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η κατάσταση διαφοροποιείται όταν μαθητές με και χωρίς αναπηρία συνεργάζονται είτε ομαδικά, είτε σε δυάδες. Τα παραπάνω ενδεχομένως να οφείλονται στο γεγονός ότι οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την διαφορετικότητα.

Τέλος, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην στάση που θα διατηρήσει ο ίδιος ο δάσκαλος απέναντι στο άτομο με αναπηρία. Όταν ο δάσκαλος που αποτελεί την κεντρική φιγούρα της τάξης, αποδέχεται την διαφορετικότητα του παιδιού, είναι διατεθειμένος να προσαρμόσει την διδασκαλία του και πιστεύει στις θετικές συνέπειες της παραμονής του παιδιού στη γενική τάξη, τότε οι πιθανότητες αποδοχής του παιδιού με ειδικές ανάγκες αυξάνονται (Padeliadu, 1995).

Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση συνδέονται με υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στις τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επίσης αυξάνεται όταν οι αποκτηθείσες εμπειρίες και δεξιότητες τον ωθούν στην ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κουρέα & Φτιάκα (2003) οι μαθητές υποστηρίζουν ιδιαίτερα τις θετικές στρατηγικές (έπαινος, υπευθυνότητες, ενθάρρυνση για συμμετοχή) του δασκάλου στην τάξη προς τα παιδιά με αναπηρία, απορρίπτοντας τις αρνητικές στρατηγικές (τιμωρία, θυμός, επίπληξη).

Για την επιτυχία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στη σχολική μονάδα απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ainscow et al., 1994). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη διαρκούς στήριξης και ενίσχυσης και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με επιμορφωτικά προγράμματα, συνεργατικές πρακτικές, και την αποτελεσματική συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, όπως συναδέλφους, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, γονείς, διεπιστημονικές ομάδες κ.λ.π. (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β). Το κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της ένταξης αναλυτικό πρόγραμμα και η πολυεπίπεδη διδασκαλία συγκαταλέγονται στην παροχή υποστηρικτικών στρατηγικών προς τους εκπαιδευτικούς (Rose, 2000:280).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) σε δείγμα 64 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας η συντριπτική πλειοψηφία (72%) από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα με διδακτική εμπειρία από 6-26 και πλέον ετών, μόνο το (46,5%) του δείγματος ανέφεραν ότι

κατά τη διάρκεια της καριέρας τους είχαν πραγματική εμπειρία εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία στις τάξεις τους. Το 83,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η ένταξη μαθητών με αναπηρία στην τάξη τους θα εμποδίσει το έργο τους. Ωστόσο η συμπερίληψη θεωρήθηκε ως πρόκληση από το 69,8% του δείγματος, η οποία όμως θα αυξήσει τις ευθύνες και τον φόρτο εργασίας τους. Το 48,4% δήλωσε ότι σε εκπαιδευτικούς που στην τάξη τους φοιτούν μαθητές με αναπηρία θα πρέπει να τους καταβάλλεται επιπλέον αμοιβή. Σύμφωνα με το 36,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τα θετικά οφέλη από τη συνεκπαίδευση εντοπίζονται στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Τα οφέλη για τα παιδιά με αναπηρία από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εντοπίζονται στην κοινωνικοποίηση (86,9%) και την κοινωνική αποδοχή (78,5%), ενώ μόνο μειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές με αναπηρία θα ωφεληθούν γνωστικά ή θα αναπτύξουν την προοπτική σταδιοδρομίας τους.

Ενώ λοιπόν οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν τον κεντρικό ρόλο στην προώθηση της «συμμετοχικής εκπαίδευσης», παράλληλα όμως αντιπροσωπεύουν και το μεγαλύτερο εμπόδιο για την εφαρμογή της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς» λόγω της αντίληψης και της συμπεριφοράς τους (Mittler, 2000:8 Ainscow, 2005). Διέκινται αρνητικά προς τη συμμετοχική εκπαίδευση (Clark, Millward & Robinson, 1999) και θετικότερα στην πρακτική της ένταξης (Hegarty, 1993). Σύμφωνα με τους (Evans και Lunt, 2002) η στάση αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι δε γνωρίζουν με σαφήνεια το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή της προκαλώντας εντάσεις και διλήμματα ως προς την προώθησή της και την πρακτική εφαρμογή της, διότι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Δεν γνωρίζουν ούτε το πώς να την εφαρμόσουν αλλά ούτε και είναι σε θέση να αντιληφθούν την αναγκαιότητα γενίκευσης της εφαρμογής της (Kochhar, West & Taymans, 2000).

Επίσης στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έλλειψη ως προς τη διδακτική μεθοδολογία δηλαδή τις διαφορετικές μεθόδους που πρέπει κάθε φορά να ακολουθήσουν, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών (Σούλης, 2002).

Αν και η καθοριστική σημασία των συνεργατικών δομών για την ανάπτυξη ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης δεν αμφισβητείται (McLaughlin, 2002), για τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί το ζητούμενο καθώς δεν έχει να επιδείξει συνεργατικά μοντέλα και πρακτικές σε επίπεδο σχεδιασμού, συνδιδασκαλίας, συναξιολόγησης, και

λειτουργικής επικοινωνίας (Βλάχου, & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Πολλές φορές απαιτείται η παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού στη σχολική αίθουσα και αυτό προκαλεί ανησυχία στους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς της τάξης. Αισθάνονται ότι διαρκώς ελέγχονται και τους βρίσκει επιφυλακτικούς ως προς τη μορφή συνεργασίας που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ τους και την οριοθέτηση των ρόλων τους. Μόλις όμως ξεπεραστούν οι πρώτες επιφυλάξεις οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά, και έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους, ώστε να πειραματιστούν με τη διδακτική πράξη και να αξιοποιήσουν ποικιλόμορφα το μαθητικό δυναμικό τους, (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ.β).

Οι ανταγωνιστικές απαιτήσεις στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πολιτικών των κυβερνήσεων και η πολυπλοκότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν να οδηγήσουν σε αντιφάσεις τόσο αναφορικά με το εννοιολογικό περιεχόμενό της, όσο και κατά την πρακτική εφαρμογή της σε κυβερνητικό, τοπικό (Moore, 1999) και ενδοσχολικό επίπεδο (Mulhern, 2006). Ορισμένοι μελετητές όπως οι Corbett, (1999); Evans και Lunt, (2002) και Lunt και Norwich, (1999), περιγράφουν τη συμμετοχική εκπαίδευση ως προσωρινή, αδύναμη και «υπό όρους» εφαρμόσιμη. Προωθείται εκεί όπου οι γονείς συμβάλλουν καταλυτικά και εκεί που εξασφαλίζονται οι απαιτούμενοι πόροι (Mulhern, 2006). Όπως υποστηρίζουν οι Clark et al., (1999) πάντα θα βρίσκεται υπό αμφισβήτηση ακόμη και η και μερική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

3.8 Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις και οι λύσεις;

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενώ ως φιλοσοφία αγγίζει όλη την κοινωνία, στην πρακτική εφαρμογή της αντιμετωπίζει δυσκολίες οι οποίες για να υπερνικηθούν απαιτείται διαρκής προσπάθεια. Όπως αναφέρει ο Ainscow, (2000) (στο Καλογήρου, 2014) δεν υπάρχουν συγκεκριμένες συνταγές παρά μόνο συστατικά που αξίζει να δοκιμαστούν κατά περίπτωση.

Υπάρχουν ιδιαίτερες προκλήσεις γύρω από την αρνητική στάση και συμπεριφορά, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς, σε σχέση με την ικανότητα των παιδιών με αναπηρία να μάθουν. Αυτές οι προκλήσεις μπορεί να ξεπεραστούν με την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την δημοσιοποίηση θετικών παραδειγμάτων παιδιών και ενηλίκων με αναπηρία πέρα από τις επιδόσεις τους στο σχολείο, να πετυχαίνουν στην ενιαία εκπαίδευση και στη ζωή. Επίσης ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων είναι κατεξοχήν ρυθμίσεις

δίκαιης και δημοκρατικής διακυβέρνησης που περιλαμβάνουν την υποστήριξη και ενίσχυση των παιδιών με αναπηρία να συμμετέχουν στο σχεδιασμό διαδικασιών, σε ερευνητικές δράσεις υπό την εποπτεία επιστημονικών ομάδων με την εξασφάλιση επαρκούς εκπροσώπησης των γονέων στις εν λόγω πρακτικές και την έκφραση των προσδοκιών τους.

Άλλες σημαντικές προκλήσεις εντοπίζονται σε οργανωτικές δομές και την εκπαιδευτική ηγεσία. Βαρύνουσας σημασίας είναι η εξασφάλιση ενιαίας στρατηγικής εκπαίδευσης που ρητά επικεντρώνεται στα άτομα με αναπηρία και άτομα που για διάφορους λόγους βιώνουν την περιθωριοποίηση (Sightsavers, 2011). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα των εκπαιδευτικών αναγκών τους δεν είναι απλώς καταχωρημένα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, αλλά να μπορούν να υποστηρίζονται ουσιαστικά και να προσδεύουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Sightsavers, 2011).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στα εμπόδια συγκαταλέγονται η χρηματοδότηση για την προμήθεια και εξασφάλιση υποστηρικτικού υλικού και βοηθητικών συσκευών, όπως για παράδειγμα γραφικό εξοπλισμό Braille και υλικά προγράμματος σπουδών σε ανάγλυφη μορφή. Έρευνα από τη Sightsavers έχει δείξει ακόμη, ότι η διανομή των εν λόγω προϊόντων στα συμβατικά σχολεία απαιτεί οικονομικούς πόρους που είναι δύσκολο να εξασφαλιστούν. Ειδικά εάν δεν υπάρχουν συστήματα ανακατανομής και τα προϊόντα αυτά διανέμονται σε μεμονωμένα παιδιά σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξανά από άλλα παιδιά.

3.9 Διεθνείς δεσμεύσεις στην εκπαίδευση για τα παιδιά - Υποχρεώσεις και δικαιώματα

Μια σειρά από διεθνή μέσα για τα ανθρώπινα δικαιώματα εδώ και καιρό έχουν καθιερώσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους. Η Οικουμενική Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (1948) εδραίωσε την εκπαίδευση ως ένα ανθρώπινο δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους. Η σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμό (UNESCO) (1960), το πρώτο ειδικό μέσο που ασχολείται με το δικαίωμα στην εκπαίδευση, βασίζεται στις αρχές της μη διάκρισης και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1990), η πιο ευρύτατα επικυρωμένη Συνθήκη ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επισημαίνει την ανάγκη για τις κυβερνήσεις να διασφαλίσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η δήλωση της Σαλαμάνκα (1994) τονίζει τη σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καλώντας τις κυβερνήσεις να «δώσουν την

υψηλότερη πολιτική και δημοσιονομική προτεραιότητα, ώστε να μπορέσουν να συμπεριληφθούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές ή δυσκολίες» και να υιοθετήσουν ως θέμα νομικό ή πολιτικό την αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εγγράφοντας όλα τα παιδιά σε κανονικά σχολεία, αν δεν υπάρχουν επιτακτικοί λόγοι για να γίνει διαφορετικά.

Αυτή η δέσμευση για την συμπεριληπτική εκπαίδευση έγινε μια νομική υποχρέωση μέσα από το άρθρο 24 της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (CRPD), η οποία επιβεβαιώνει το δικαίωμα των παιδιών αυτών στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και δέσμευσε τις κυβερνήσεις να διασφαλίζουν ότι «άτομα με αναπηρία μπορούν να έχουν πρόσβαση χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις σε ισότιμη, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Άρθρο 32 επίσης επιφορτίζει τις κυβερνήσεις με την υποχρέωση να καταστήσουν την υποστήριξη τους «συμπεριληπτική και προσιτή στα άτομα με αναπηρία». Μέχρι τον Ιούνιο του 2011 σύμφωνα με στοιχεία της Sightsavers, υπήρχαν 149 υπογραφές και 101 επικυρώσεις της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (CRPD).

Επικύρωση της σύμβασης σημαίνει ότι οι χώρες είναι υποχρεωμένες να παρέχουν χωρίς αποκλεισμούς, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, τόσο στις χώρες καταγωγής τους, όσο και σε εκείνες τις χώρες όπου παρέχουν αναπτυξιακή βοήθεια. Ορισμένες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, έχουν επικυρώσει τη σύμβαση με επιφυλάξεις που τους επιτρέπει να εκπαιδεύουν κάποια παιδιά με αναπηρία σε ειδικά σχολεία, όπου αυτό θεωρείται ότι είναι ο καλύτερος και ο πλέον κατάλληλος τρόπος υποστήριξης αυτών των παιδιών.

Η επικύρωση της συνθήκης φάνηκε να σηματοδοτεί μια συνολική δέσμευση, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά με αναπηρία έχουν δίκαιη και βιώσιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα επίπεδα και την ευκαιρία να λάβουν ποιοτική εκπαίδευση μέσα σε ένα ευρύτερο σύστημα εκπαίδευσης. Ωστόσο όμως, όπως συχνά συμβαίνει με τα διεθνή νομικά μέσα και τις πολιτικές δηλώσεις, υπάρχει μια καθυστέρηση μεταξύ της δέσμευσης και της υλοποίησής της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 Ορισμός στάσεων

Η μελέτη των στάσεων βασίζεται στην ανάλυση της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ατόμου (Γεώργας, 1990). Αφορά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει τα κοινωνικά στοιχεία στον περίγυρό του, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν κάποια συγκεκριμένη στάση απέναντι σε πρόσωπα, αντικείμενα και θέματα με τα οποία συνδιαλέγονται.

Ωστόσο, κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια των στάσεων δεν υπάρχει. Οι περισσότεροι θεωρητικοί των στάσεων όμως, συμφωνούν ότι:

- η αξιολόγηση αποτελεί την κεντρική, ίσως την υπερισχύουσα όψη των στάσεων
- οι στάσεις αναπαρίστανται στην μνήμη
- μπορούμε να διακρίνουμε τόσο τις συναισθηματικές, γνωστικές, και συμπεριφορικές προϋποθέσεις των στάσεων, όσο και τις συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές συνέπειές τους (Olson & Zanna, 1993).

4.2 Χαρακτηριστικά των στάσεων- Διαμόρφωση στάσεων

Βασικό χαρακτηριστικό των στάσεων, που διαμορφώνει ένα άτομο, είναι το στοιχείο της σταθερότητας. Οι στάσεις μας δεν αλλάζουν εύκολα και αντιστέκονται στην αλλαγή. Οι διαμορφωμένες σε μικρή ηλικία στάσεις μένουν σχετικά σταθερές σε όλη μας την ζωή και είναι προϊόν μάθησης του άμεσου ή έμμεσου περιβάλλοντος (Γεώργας, 1986).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η διαμόρφωσή τους συντελείται μέσω της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Συνεπώς, τόσο η εκμάθησή τους όσο και η αλλαγή τους, εξηγούνται βάσει των θεωριών μάθησης. Οι ερευνητές όμως ενδιαφέρονται και για τους κοινωνικούς φορείς που τις διαμορφώνουν. Ενώ κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από τον προσωπικό του ιδιοσυστατικό εξοπλισμό, δέχεται τις επιδράσεις της οργανωμένης κοινωνίας με τη μορφή θεσμοθετημένων κανόνων. Άτομο και κοινωνία συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοδιαμορφώνονται (Νασιάκου, Χατζή & Φατούρου- Χαρίτου, 1999).

Οι κοινωνικοί κανόνες συμπεριφοράς, τα «πρέπει» και «δεν πρέπει», είναι οι προσδοκίες εκδήλωσης συμπεριφοράς με συγκεκριμένο τρόπο σε συγκεκριμένες συνθήκες. Οι κοινωνικές προσδοκίες μαθαίνονται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης. Οι ατομικές

όμως πεποιθήσεις περιλαμβάνουν και εξαιρέσεις ή τροποποιήσεις της συμπεριφορά σε συγκεκριμένη συνθήκη (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986).

Ενώ το οικογενειακό περιβάλλον, συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, η ομάδα επιδρά στην εξέλιξη των στάσεων, των προτύπων και των αξιών του. Το σχολείο θεωρείται από τους σπουδαιότερους παράγοντες στη διαμόρφωσή τους (Πάντζαρη- Παπανδρέου, 1977). Βρίσκεται σε αδιάκοπη συνδιαλλαγή και είναι φυσικό, οι στάσεις των συνομηλίκων και του δασκάλου, οι ηθικές και πολιτιστικές τους αξίες, οι πράξεις και οι πεποιθήσεις τους να ασκούν επίδραση στην προσωπικότητά του. Η ομάδα δε, των συνομηλίκων ασκεί ιδιαίτερη επιρροή στη συμπεριφορά του.

Η ανάγκη να ανήκει κάποιος σε μία ομάδα «ομοίων», η ασφάλεια που εισπράττει από αυτή την ένταξη και η ανάγκη για αναγνώριση και αποδοχή, οδηγούν στο σχηματισμό ομάδων, τα μέλη των οποίων συνδέονται με στενούς δεσμούς (Πάντζαρη- Παπανδρέου, 1977).

Δεν πρέπει να συγχέουμε τις έννοιες «στάση» και «αξία» διότι διαφέρουν μεταξύ τους. Η κρίσιμη λέξη που διευκρινίζει την διαφορά μεταξύ στάσεων και αξιών είναι το επιθυμητό. Οι αξίες αναφέρονται σε συλλήψεις, ιδέες, και συμπεριφορά που η κοινωνία αξιολογεί ως επιθυμητές (Γεώργας, 1990). Οργανώνονται ιεραρχικά με βάση τη σπουδαιότητα που έχουν για το άτομο και αποτελούν κριτήρια για την αυτό-αξιολόγησή του.

Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν συλλήψεις που δεν είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στα άτομα, όπως είναι το αξιοκρατικό σύστημα της κάθε κοινωνίας. Συνήθως όμως οι άνθρωποι δημιουργούν ειδικούς κανόνες συμπεριφοράς για συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίοι συνδέονται με γενικότερους κανόνες και τις αξίες που έχουν εσωτερικεύσει. Η διαδικασία αυτή προκαλεί στο άτομο προσδοκίες για τη συμπεριφορά του, οι οποίες βιώνονται ως συναισθήματα ηθικής υποχρέωσης και όχι ως ψυχρές αξιολογικές κρίσεις (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986).

Η χρησιμότητα της έννοιας της στάσης στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι στάσεις επηρεάζουν τις συμπεριφορές (Olson & Zanna, 1993). Μία συγκεκριμένη στάση, γνώμη, τοποθέτηση απέναντι σε ένα ερέθισμα, όχι μόνο προκαλεί συγκεκριμένα θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα (συναισθηματική διάσταση) αλλά και συγκεκριμένη συμπεριφορά (διάσταση της συμπεριφοράς) (Γεώργας, 1990).

Η στάση που διατηρεί ένας μαθητής απέναντι στα άτομα με ε.ε.α./α αναλύεται στα χαρακτηριστικά, που αποδίδει ο μαθητής στα συγκεκριμένα άτομα, τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που του προκαλούν και στην συμπεριφορά, που αυτός θα διατηρήσει απέναντί τους.

Η αλλαγή των στάσεων, συνίσταται στην προσπάθεια αντικατάστασης μίας ήδη υπάρχουσας στάσης από μία διαφορετική. «Το άτομο όμως τείνει να αντιστέκεται σε προσπάθειες επηρεασμού των στάσεών του» (Νασιάκου, Χατζή & Φατούρου- Χαρίτου, 1999). Σύμφωνα με το αξίωμα της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger, το άτομο προσπαθεί να αποφύγει καταστάσεις γνωστικής ασυμφωνίας, επειδή του δημιουργεί ανισορροπίες και ακολουθεί ένταση στο γνωστικό του σύστημα (Γεώργας, 1990).

4.3 Δυναμική των στάσεων- Αντίσταση στην αλλαγή των στάσεων.

Έρευνες στο θέμα αλλαγής των στάσεων και της «πειστικής επικοινωνίας» ξεκίνησαν από το Πανεπιστήμιο Yale (Augoustinos & Donaghue, 2014).

Η πειστική επικοινωνία αφορά στην διαδικασία αλλαγής της θέσης - άποψης - τοποθέτησης ενός ατόμου- δέκτη μέσω αλληλεπίδρασης με μία πηγή που εκπέμπει μηνύματα. Σύμφωνα με την ομάδα του Yale, η πειστική επικοινωνία αποτελείται από μεταβλητές όπως:

- η πηγή
- το μήνυμα
- ο δέκτης και
- το πλαίσιο της επικοινωνίας
- και έχει τέσσερις φάσεις:
- της προσοχής
- της κατανόησης
- της αποδοχής και
- της συγκράτησης του μηνύματος από τον δέκτη.

Η προσοχή και η κατανόηση συντελούν στη λήψη του μηνύματος, η οποία σε συνδυασμό με την ενδοτικότητα του δέκτη, οδηγεί στην αποδοχή του.

Ο όρος πηγή αναφέρεται σ' αυτόν που μεταδίδει τη στάση και ενδέχεται να είναι κάποιο άτομο, κοινωνική ομάδα, έντυπο ή τα ΜΜΕ. Όσο περισσότερο αξιόπιστη θεωρείται η πηγή, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες υπάρχουν να επηρεάσει τη στάση του δέκτη.

- Η αξιοπιστία έχει δύο επιμέρους παραμέτρους:
- τις γνώσεις και τις εμπειρίες της πηγής
- την εμπιστοσύνη του ακροατή στην πηγή

Έρευνες έχουν δείξει ότι σημαντικό ρόλο στην αποδοχή του μηνύματος, παίζει η επιχειρηματολογία. Αν δηλαδή παρουσιάζονται μόνο τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν την

άποψη της πηγής ή και τα επιχειρήματα υπέρ της αντίθετης άποψης (μονόπλευρη-αμφίπλευρη επιχειρηματολογία).

Η μονόπλευρη επιχειρηματολογία είναι αποτελεσματικότερη, όταν οι δέκτες είναι άτομα χαμηλής μόρφωσης ή νοημοσύνης ή όταν ήδη διάκεινται θετικά προς την άποψη της πηγής. Στην αντίθετη περίπτωση, αποτελεσματικότερη τακτική είναι η αμφίπλευρη επιχειρηματολογία στην οποία σπουδαίο ρόλο παίζει και η σειρά παρουσίασης των επιχειρημάτων.

Επίσης ένα μήνυμα που διεγείρει το φόβο στους δέκτες μπορεί να είναι αποτελεσματικό. Το ερώτημα που θέτουν οι ερευνητές συνίσταται στον πόσο φόβο πρέπει να διεγείρει ένα μήνυμα, για να είναι αποτελεσματικό. Τα αποτελέσματα ερευνών σε αυτό το θέμα ήταν αντιφατικά. Άλλα έδειχναν ότι χαμηλά επίπεδα φόβου επιφέρουν αλλαγή στάσεων και άλλα ότι η μέγιστη αλλαγή στάσεων επιτυγχάνεται στα υψηλά επίπεδα φόβου (Γεώργας, 1986).

Από τα χαρακτηριστικά του δέκτη που έχουν άμεση σχέση με την αλλαγή των στάσεων, εκείνα που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι η νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση. Ο McGuire υποστήριξε (Γεώργας, 1990) ότι η σχέση μεταξύ νοημοσύνης και λήψης του μηνύματος είναι ανάλογη. Άτομα με υψηλή νοημοσύνη έχουν περισσότερες πιθανότητες να προσέξουν και να κατανοήσουν ουσιαστικά ένα μήνυμα. Η σχέση όμως μεταξύ νοημοσύνης και ενδοτικότητας είναι αντιστρόφως ανάλογη. Άτομα με υψηλή νοημοσύνη έχουν λιγότερες πιθανότητες να ενδώσουν στο μήνυμα. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την αυτοεκτίμηση (Γεώργας, 1990).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, προκύπτει ότι η σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης ή της νοημοσύνης και της αποδοχής του μηνύματος είναι καμπυλόγραμμη, δηλαδή μεγαλύτερη αλλαγή στάσεων παρουσιάζουν άτομα μέσου επιπέδου ως προς την αυτοεκτίμηση ή τη νοημοσύνη, ενώ άτομα υψηλού ή χαμηλού επιπέδου έχουν μικρή πιθανότητα αλλαγής στάσεων.

Στην προσπάθεια αλλαγής μιας στάσης, λειτουργούν πολλοί μηχανισμοί μαζί. Όσο συχνά επιτυγχάνει η προσπάθεια αλλαγής στάσης ενός ατόμου, άλλο τόσο αποτυγχάνει, καθώς όλοι αντιστέκονται, με μικρότερη ή μεγαλύτερη ένταση, στην αλλαγή.

Ο Γεώργας (1990), περιγράφει πέντε τακτικές - μηχανισμούς αντίστασης:

τη χρήση λογικών επιχειρημάτων από την πλευρά του δέκτη, για να υπερασπίσει τη στάση του

τη μείωση του κύρους της πηγής επιρροής

την ασυνείδητη διαστρέβλωση του μηνύματος ώστε, είτε να φαίνεται τόσο κοντά στη δική μας θέση, ώστε να μην υπάρχει λόγος να αλλάξουμε στάση, είτε να φαίνεται τόσο αντίθετο με τη δική μας θέση, που να μην υπάρχει περιθώριο να μας επηρεάσει

τη χρήση των μηχανισμών άμυνας του Εγώ, και

τη χωρίς αιτιολογία απόρριψη του μηνύματος

Όταν πιστεύουμε ότι κάποιος προσπαθεί εσκεμμένα να μας επηρεάσει, αντιδρούμε, αλλάζοντας στάση προς την αντίθετη κατεύθυνση από αυτήν της πηγής επιρροής. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται ψυχολογική αναδραστικότητα (Παυλόπουλος, 2005).

Επίσης, έχει επισημανθεί ότι αν τα άτομα προειδοποιηθούν ότι πρόκειται να γίνει προσπάθεια επιρροής τους, αντιστέκονται στην αλλαγή των στάσεών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Λειτουργικά η εκπαίδευση διαρθρώνεται γύρω από τρεις άξονες, τον διοικητικό άξονα, τον άξονα της λαϊκής συμμετοχής και τον άξονα του επιστημονικού – παιδαγωγικού εκπαιδευτικού δυναμικού. Η σύζευξη των τριών αυτών παραγόντων εγγυάται, κατά κάποιον τρόπο ως βασική προϋπόθεση πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής την εναρμονισμένη συμμετοχή και συνεργασία βασικών συντελεστών της εκπαίδευσης για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας η έκταση της διοικητικής εξουσίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας συνδέεται με τη λειτουργικότητα της σχολικής διαδικασίας και πράξης, σε σχέση με τη θέσπιση ενός αριθμού συλλογικών οργάνων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2002).

Ο ρόλος του διευθυντή στις συνθήκες συνεχών αλλαγών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, είναι καθοριστικός, τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, όσο και για τη διοικητική λειτουργία του καθώς εισηγείται, πληροφορεί αμφίδρομα, διαπραγματεύεται και συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999).

Η προώθηση μαθησιακής κουλτούρας και η εξέλιξη της σχολικής μονάδας βρίσκονται στο επίκεντρο του πολιτιστικού και εκπαιδευτικού ρόλου του (Πασιαρδής, & Πασιαρδή, 1993).

Ο προσανατολισμός των διευθυντών προς τη σύγχρονη κατεύθυνση διοίκησης (Γκούσια-Ρίζου, 2002), εντοπίζεται προς τις εξής κατευθύνσεις: α) ανάπτυξη οράματος, β) αξιολόγηση αποτελεσμάτων, γ) επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους, δ) αλλαγή οργανωτικών πρακτικών και ε) αποδοχή του έργου τους από το εξωτερικό περιβάλλον.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής και διακρίνεται για την ηγετική και κριτική ικανότητα την αποφασιστικότητα και την ευαισθησία του. Επίσης διακρίνεται για την ικανότητα δημιουργίας ζεστού και θετικού κλίματος μάθησης και να είναι κύριος φορέας εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών (Πασιαρδής 2001:172). Παίζει τον κυρίαρχο ρόλο για την κατάσταση που επικρατεί στη σχολική μονάδα, αλλά και για το κλίμα που θα δημιουργηθεί από τη στιγμή που θα αποφασίσει να επιφέρει κάποια αλλαγή σε αυτή. Οι γνώσεις, η επιστημονική κατάρτιση, η ενεργητικότητά του, ο ενθουσιασμός του και η αποφασιστικότητά του είναι μερικά από τα στοιχεία που καθορίζουν το προφίλ μιας σχολικής μονάδας (Παπαγεωργίου, 2002:12).

Είναι εκείνος που μπορεί να μεταδώσει και να πείσει για την αποστολή του σχολείου, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008; Παπαγεωργάκης, 2013). Γενικά είναι αυτό το πρόσωπο που δημιουργεί ενεργά θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και μέσα για την όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και αναζητά τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 1994: 171).

Ο σύγχρονος ρόλος που προτάσσεται για τους διευθυντές σχολικών μονάδων είναι απαιτητικός, σύνθετος και αντικατοπτρίζει τη δυναμική των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Όπως διαφαίνεται λοιπόν ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός και για την αποδοχή και καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα σε κάθε της έκφανση και την αποτελεσματική στήριξη ατόμων με αναπηρία από όλους όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

Άλλωστε σύμφωνα με το άρθρο 13, παρ.2 (δ) του Ν.113(Ι)/99 περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 ο διευθυντής επιφορτίζεται με την υποχρέωση ευαισθητοποίησης και *συνεργασίας με κάθε εμπλεκόμενο, με στόχο την αποτελεσματική παροχή της προσδιορισθείσας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, την επίλυση προβλημάτων που αναφύονται και την παροχή κάθε βοήθειας, στα πλαίσια της έννοιας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.*

Η Saleh (1998:67) τονίζει το ρόλο του διευθυντή ως προς τη δημιουργία γόνιμου κλίματος μάθησης και εμπιστοσύνης και την αλλαγή της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία κυρίως με την προσπάθεια κατάρριψης της προκατάληψης και του φόβου απέναντί τους. Οι Leithwood & Beatty (2008:148) κάνουν λόγο για το πόσο σημαντικό είναι ο διευθυντής να έχει ανεπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση όλων των μελών της σχολικής μονάδας.

Όταν η φιλοσοφία της συμπερίληψης δεν είναι αποδεκτή από τον διευθυντή του σχολείου προκύπτουν μια σειρά προβλημάτων που αφορούν στην ελευθερία κινήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή εναλλακτικών δραστηριοτήτων, στην ενίσχυση της προσπάθειά τους και την προμήθεια των απαιτούμενων υλικών (Glazzard, 2011). Όπως υποδηλώνει η Riehl (2000) στο (Ainscow, 2005) ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην παροχή καθοδήγησης για τις μεθόδους αυτές είναι ζωτικής σημασίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Εργαλείο έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με την έρευνα συγκεντρώθηκαν πληροφορίες και εξετάστηκαν συσχετισμοί που αφορούν τις αντιλήψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η ποσοτική μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται εφαρμόζεται, όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το υπό μελέτη κοινωνικό φαινόμενο. Η βασικότερη πρόκληση μιας ποσοτικής ανάλυσης είναι να υπάρχουν μετρήσεις έγκυρες και αξιόπιστες, ώστε να μπορούν εύκολα να γενικευθούν σε ότι αφορά κάποιες σαφείς προβλέψεις ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα (Ζαφειρίου, 2003).

Η ποσοτική μέθοδος που βασίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας. Το ερωτηματολόγιο (χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα), είναι έντυπο που περιέχει σειρά δομημένων ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται

σε συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά (Ζαφειρίου, 2003).

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου, αποτελεί την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας. Λέγεται χαρακτηριστικά ότι «καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή» (Παρασκευόπουλος, 1993). Με αυτό τονίζεται το γεγονός ότι σε μια έρευνα, ακόμη και αν εφαρμοστεί αποτελεσματικό σχέδιο δειγματοληψίας και η πλέον ενδεδειγμένη ανάλυση των στοιχείων, δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα, αν ληφθούν μη συγκρίσιμες απαντήσεις από ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται με ασαφείς ερωτήσεις.

Γενικά το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων ως μέσα συλλογής δεδομένων είναι:

- Έχουν δομημένη μορφή και δίνονται συγκεκριμένες και σαφείς απαντήσεις.
- Μπορούν να σταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων.
- Είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση τους.
- Οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας).
- Υπάρχουν τυποποιημένοι τρόποι ανάλυσης του υλικού.
- Ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις.
- Είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος.

Ωστόσο υπάρχουν και μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων ως μέσα συλλογής δεδομένων τα κυριότερα από τα οποία είναι:

- Ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τις ανοιχτές ερωτήσεις.
- Υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Με βάση τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζονται πιο πάνω, αλλά και του περιορισμένου χρόνου που απαιτεί η έρευνα κρίθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι το καταλληλότερο μέσο για την διεκπεραίωση αυτής της ερευνητικής μελέτης. Επιπλέον στην επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου αξιολογήθηκε το γεγονός ότι, όταν τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, η γενική αντίληψη είναι ότι οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης

καθιστούν την ποσοτική ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002). Για να καταλήξει ο ερευνητής σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα δύο είναι τα βασικά ζητήματα που πρέπει να εστιάσει. Πρώτον στη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και δεύτερον στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου.

Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία πάντα με τον επιβλέποντα καθηγητή και αφού πρώτα υπήρξε βιβλιογραφική ενημέρωση μας πάνω στη μεθοδολογία της έρευνας αλλά και σχετική προέρευνα (pilot research).

6.1.1. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Εκτιμάται ο συντελεστής Cronbach α ώστε να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,84$ είναι υψηλός, καθώς τιμή του δείκτη μεγαλύτερη του 0,6, για εσωτερική συνάφεια είναι αξιόπιστη. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των ερωτήσεων, μπορούν να αξιοποιηθούν.

Cronbach's	N	of
Alpha	Items	
,84	15	

6.1.2. Δομή ερωτηματολογίου

Έπειτα από την βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας, συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 5 σελίδες με 15 συνολικά ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, με 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούν την οργανικότητα του σχολείου των ερωτηθέντων, την περιοχή του, το φύλο των ερωτηθέντων, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση συνολικά, τις σπουδές που κατέχουν εκτός από το βασικό πτυχίο τους, την θέση που κατέχουν αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευση και το είδος της διοικητικής θέσης. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας αναφορικά με τις 2 πρώτες υποενότητες, το σύνολο των απαντήσεων είναι κλειστού τύπου με 5 βαθμια κλίμακα τύπου

Likert όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και η τιμή 5 αντιστοιχεί στην επιλογή ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ.

Αναφορικά με τις 3 επόμενες υποενότητες, το σύνολο των απαντήσεων είναι κλειστού τύπου με 5 βαθμια κλίμακα τύπου Likert όπου το 1 σημαίνει ΚΑΘΟΛΟΥ και η τιμή 5 αντιστοιχεί στην επιλογή ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ.

Και στις 5 ενότητες οι ερωτήσεις αφορούν απόψεις – δηλώσεις και το σύνολο των απαντήσεων αφορούν την ύπαρξη ή όχι συμφωνίας ή την καταγραφή του βαθμού συμφωνίας.

Συγκεκριμένα στην πρώτη υποενότητα διερευνώνται οι απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και περιλαμβάνει οχτώ ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση του δεύτερου μέρους δίνονται 6 προτάσεις σχετικά με τις δομές της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, όπως τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη. Οι ερωτηθέντες καλούνται να δηλώσουν σε ποιο βαθμό διαφωνούν ή συμφωνούν μέσω της κλίμακας 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα. Στη δεύτερη υποενότητα δίνονται 5 προτάσεις σχετικά με το αφορά η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι ερωτηθέντες επίσης καλούνται να δηλώσουν σε ποιο βαθμό διαφωνούν ή συμφωνούν με τις προτάσεις μέσω της κλίμακας 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Συγκεκριμένα στην τρίτη υποενότητα, οι ερωτηθέντες απαντούν σε 6 προτάσεις σχετικές με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ατόμων με αναπηρία με την κλίμακα 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5= Πάρα πολύ. Στην τέταρτη υποενότητα δίνονται 4 προτάσεις, που αφορούν στη στάση των εκπαιδευτικών, όταν στο τμήμα τους φοιτούν μαθητές με αναπηρία. Οι ερωτηθέντες επίσης απαντούν με την κλίμακα 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5= Πάρα πολύ. Με τον ίδιο τρόπο ακριβώς τρόπο οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν και στην πέμπτη υποενότητα, η οποία αφορά στις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν από τη θέση ευθύνης που κατέχουν, για την εφαρμογή τη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική τους μονάδα.

Στην έκτη υποενότητα δίνονται 10 προτάσεις εκ των οποίων η μία ανοικτού τύπου σχετικά με τον τρόπο που οι ερωτώμενοι αντιμετωπίζουν στον χώρο του σχολείου τους μαθητές με αναπηρία. Οι ερωτώμενοι καλούνται να καταγράψουν τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν ή να προτείνουν κάποια διαφορετική πρακτική.

Τέλος, περιέχεται μικρός αριθμός ερωτήσεων προσδιορισμού στοιχείων ανοιχτού τύπου, όπου καταγράφονται οφέλη για τους μαθητές από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς και πιθανές καταστάσεις που θα προκύψουν από την εφαρμογή της.

Συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν μέσω δύο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου α)ποια κατά τη γνώμη τους είναι τα οφέλη για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και β) ποιες κατά τη γνώμη τους καταστάσεις θα είχαν να αντιμετωπίσουν από την εφαρμογή της στη σχολική τους μονάδα.

6.2 Δείγμα της έρευνας

Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε από την συμμετοχή στην δειγματοληψία 113 ατόμων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται άντρες και γυναίκες Διευθυντές ή / και υποδιευθυντές δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν τον Οκτώβριο 2015 – Φεβρουάριο 2016 στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας.

6.3 Διαδικασία έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Οκτώβριος 2015 – Φεβρουάριος 2016. Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν διευθυντές και υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία και συγκεκριμένα στις σχολικές μονάδες του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Προκειμένου να διανεμηθεί το εργαλείο στον πληθυσμό στόχο, πραγματοποιήθηκε πιλοτική φάση χορήγησής του με σκοπό να διαπιστωθεί η δυνατότητα συμπλήρωσης του εργαλείου που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έλαβε χώρα τον μήνα Οκτώβριο του 2015. Ακολούθησε η τελική διανομή. Η διαδικασία περιλάμβανε τα εξής:

Επικοινωνία με το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπηρετούν τα άτομα του δείγματος. Η επικοινωνία αφορούσε στην σύντομη ενημέρωση για τους στόχους της έρευνας και πληροφορίες για τον τρόπο συμπλήρωσης.

Η διανομή υλοποιήθηκε με παράδοση των ερωτηματολογίων ανά σχολική μονάδα. Η συμπλήρωση έγινε άλλοτε με την παρουσία και την υποστήριξη της ερευνήτριας και άλλοτε όχι.

Συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων σε επόμενη χρονική στιγμή.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε να έχουν σαφήνεια. Όλοι οι συμμετέχοντες συμμετείχαν εκούσια, οι απαντήσεις των ατόμων έγιναν σεβαστές και υπήρξε απόλυτη εχεμύθεια. Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα. Ο χρόνος συμπλήρωσης εκτιμήθηκε στα 10 λεπτά.

6.4. Επεξεργασία δεδομένων – Στατιστικές μέθοδοι

Αρχικά γίνεται η παρουσίαση της κατανομής των συχνοτήτων και ποσοστών των κατηγορικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου (περιγραφική στατιστική). Επίσης παρουσιάζεται η μέση τιμή κάθε απάντησης καθώς οι μεταβλητές τύπου Likert αξιοποιούνται ως συνεχείς προκειμένου να είναι ευκολότερη η σύγκριση μεταξύ των μεταβλητών και του εύρους απαντήσεων. Η παρουσίαση γίνεται ανά ενότητα μεταβλητών με βάση την ομαδοποίηση του εργαλείου. Παράλληλα, παρουσιάζονται υποστηρικτικά γραφήματα όπως ραβδογράμματα κατανομής ποσοστών ανά μεταβλητή ή /και συγκριτικά ραβδογράμματα.

Ακολουθεί έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (στατιστική συμπερασματολογία).

Οι μεταβλητές τύπου Likert αξιοποιούνται ως συνεχείς μεταβλητές προκειμένου οι έλεγχοι να διακρίνουν την εξάρτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών ως προς τις μεταβλητές των ενοτήτων με βάση την τάση της αξιολόγησης/ βαθμολόγησης κάθε μεταβλητής.

Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών με τις κατηγορικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών γίνεται με εφαρμογή ελέγχου μέσων τιμών και συγκεκριμένα με εφαρμογή t test για τις δίτιμες ανεξάρτητες μεταβλητές και με ANOVA στην περίπτωση κατηγορικών με περισσότερες από 2 απαντήσεις. Για να είναι εφικτός ο έλεγχος έχουν γίνει ομαδοποιήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Τέλος προκειμένου να εξεταστούν εξαρτήσεις των δημογραφικών με τους τρόπους αντιμετώπισης που επιλέχθηκαν εφαρμόζεται πίνακας συνάφειας διπλής εισόδου και χ^2 test. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $p=0,05$.

Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 20).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τη στατιστική επεξεργασία και ποσοτική ανάλυση των συλλεγέντων δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

7.1 Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, τα γενικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων υποκειμένων του δείγματος και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (Πίνακας 1) η έρευνά μας έδειξε τα εξής:

Ως προς την οργανικότητα της σχολικής μονάδας, κάτω από 6θέσια δηλώθηκε το 15,7% των μονάδων ενώ 6θέσια ήταν το 26,9% των μονάδων. Πάνω από 6θέσια και έως 12θέσια ήταν το 8,4% των μονάδων ενώ 12θέσια δηλώθηκαν το 47,2%.

Εξετάζοντας την περιοχή του σχολείου, το 56,5% βρίσκονταν σε αστική περιοχή. Παράλληλα το 20,4% βρίσκονταν σε ημιαστική περιοχή και τέλος σε αστική περιοχή βρίσκονταν το 23,1% των σχολικών μονάδων.

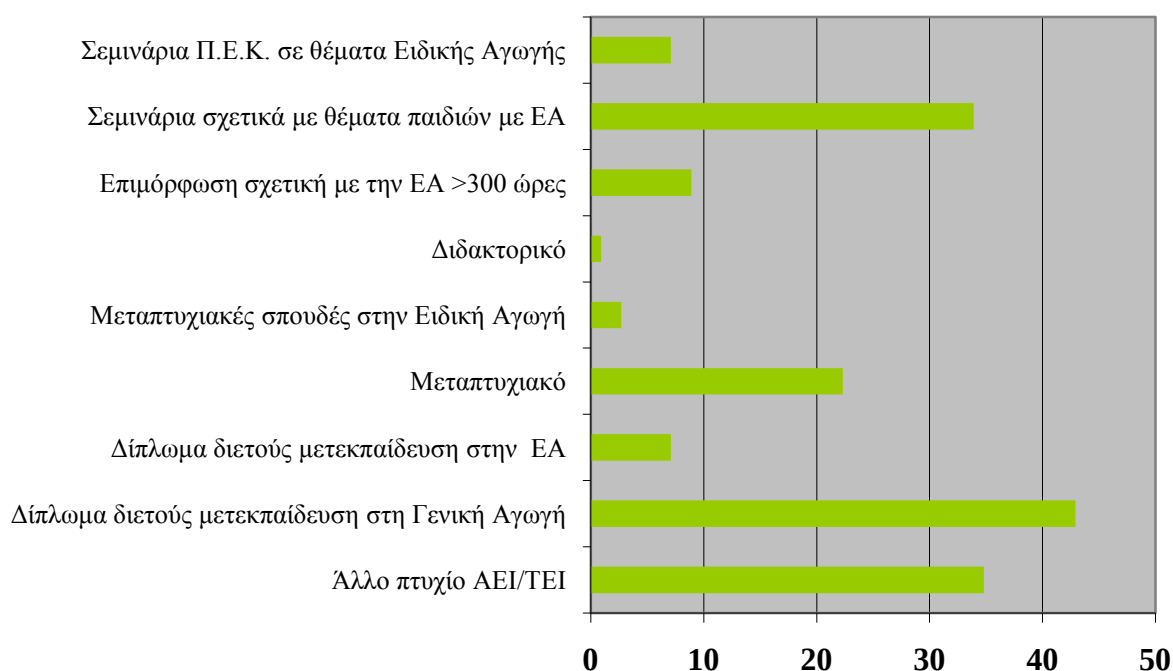
Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος, αυτά είναι:

Η κατανομή ως προς το φύλο ήταν 60,9% άνδρες και 39,1% γυναίκες. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 84,2% ήταν έγγαμοι και το 15,8% δήλωσαν άγαμοι. Η κατανομή των ατόμων του δείγματος ως προς την ηλικία ήταν 15,2% κάτω των 40 ετών, 44,6% από 40 έως 50 ετών και 40,2% άνω των 50 ετών. Αναφορικά με την ειδικότητα, Π.Ε.70 Δάσκαλοι είναι η πλειοψηφία των ατόμων και συγκεκριμένα το 96,4%. Ως προς την εκπαίδευση και επιμόρφωση, κάτοχος άλλου πτυχίου δήλωσε το 34,8% , Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στην Γενική αγωγή έχει το 42,9%, αντίστοιχο δίπλωμα στην ειδική αγωγή δήλωσε το 7,1%. Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου δήλωσε το 22,3% και μεταπτυχιακές σπουδές στην Ε.Α. το 2,7%. Τέλος, Διδακτορικό τίτλο κατείχε το 0,9% που αντιστοιχεί σε ένα άτομο. Επιμόρφωση σχετική με την Ε.Α. με πάνω από 300 ώρες δήλωσε το 8,9%, σεμινάρια σχετικά με παιδιά με ΕΑ έχει παρακολουθήσει το 33,9% ενώ σεμινάρια ΠΕΚ σε θέματα ΕΑ δήλωσε το 7,1%.

Τέλος, στο δείγμα συμμετείχαν Δντης/τρια γενικού σχολείου σε ποσοστό 57,3%, υποδντής/τρια σε γενικό σχολείο με ποσοστό 40% και Δντης/τρια σε ειδικό σχολείο με ποσοστό 2,7%. Ακολουθούν κατανομές συχνότητων και ποσοστών των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών καθώς και αντίστοιχα γραφήματα.⁴²

Δημογραφικά στοιχεία			
	Κατηγορίες	Συχνότητα	%
Οργανικότητα Σχολείου	3	4	3,7
	4	7	6,5
	5	6	5,6
	6	29	26,9
	7	5	4,6
	9	2	1,9
	10	3	2,8
	12	51	47,2
	18	1	,9
Περιοχή σχολείου	Αστική (>10.000)	61	56,5
	Ημιαστική (2.000-9.999)	22	20,4
	Αγροτική(<2.000)	25	23,1
Φύλο	Ανδρας	67	60,9
	Γυναίκα	43	39,1
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	85	84,2
	Άγαμος	16	15,8
Ηλικία	20-30	3	2,7
	31-40	14	12,5
	41-50	50	44,6
	51 και άνω	45	40,2
Ειδικότητα: Π.Ε.	ΠΕ11 Φυσικής αγωγής	3	2,7
	ΠΕ16.01 Μουσικής	1	,9
	ΠΕ70 Δασκάλων	106	96,4
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Ναι	39	34,8
Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή	Ναι	48	42,9
Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στην ΕΑ	Ναι	8	7,1
Μεταπτυχιακό	Ναι	25	22,3
Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή	Ναι	3	2,7
Διδακτορικό	Ναι	1	,9
Επιμόρφωση σχετική με την ΕΑ >300 ώρες	Ναι	10	8,9
Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ΕΑ	Ναι	38	33,9
Σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε θέματα Ειδικής Αγωγής	Ναι	8	7,1
Θέση που κατέχετε αυτή τη στιγμή	Υποδ/ντής/ντρια ΓΣ	44	40,0
	Δ/ντής/ντρια ΓΣ	63	57,3
	Δ/ντής/ντρια σε ΕΣ	3	2,7
		ΜΤ	ΤΑ
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά		24,17	7,700

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών και μέτρων θέσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών



Γράφημα1: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών ως προς την επιμόρφωση και τις συμπληρωματικές σπουδές

7.2 Απόψεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Εξετάζοντας τις απόψεις των δ/ντών για τις δομές της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη προκύπτει: Αναφορικά με το αν εξυπηρετούν την πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση ο βαθμός συμφωνίας είναι υψηλός, καθώς το 83% δηλώνει ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα.

Αντίθετα το 60% διαφωνεί με τη δήλωση ότι οι παραπάνω δομές αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.

Παράλληλα αξιολογώντας τα οφέλη των δομών προκύπτει ότι σε όλες τις θετικές επιπτώσεις παρατηρούνται υψηλές τιμές συμφωνίας.

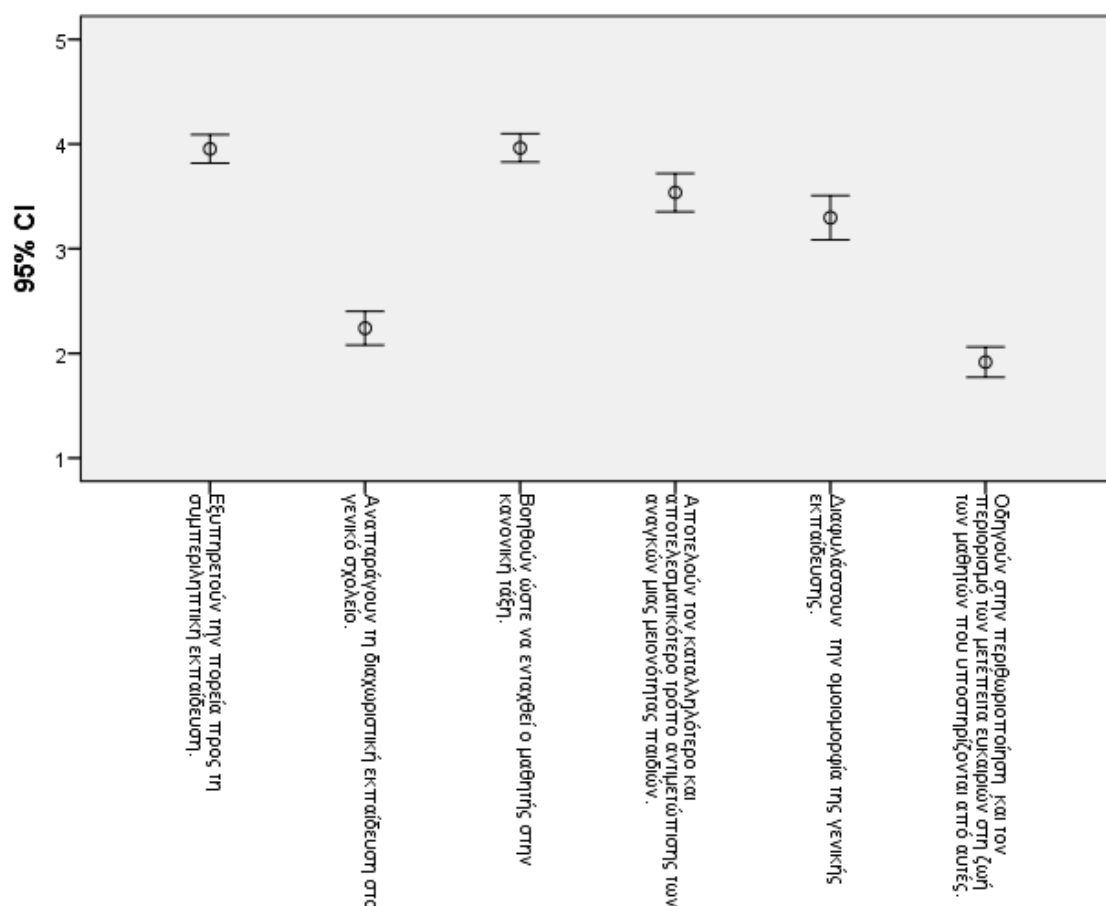
Σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνία δηλώνεται στην δήλωση: «Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη», όπου θετικά απάντησε το 85% του δείγματος. Ακολουθεί η δήλωση: «Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών» με 58% να επιλέγουν θετικές απαντήσεις. Η μέση τιμή είναι 3,55 η οποία είναι υψηλότερη της μέτριας θέσης.

Τέλος ακολουθεί η δήλωση: «*Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης*», όπου πάλι η τάση είναι θετική με μέση τιμή απάντησης την τιμή 3,32, η οποία κατατάσσεται σε μετριότερη θέση αλλά με θετική τάση.

Παράλληλα **κυρίως διαφωνία** προκύπτει στην αξιολόγηση της δήλωσης: «*Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές*», όπου η μέση τιμή είναι πολύ χαμηλή (1,91), καθώς **το 85,7% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα.**

Πίνακας 2: Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης σχετικά με τις απόψεις των δ/ντών υποδ/ντων για τις δομές ειδικής αγωγής όπως: τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη

	N	Min	Max	MT	TA
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	110	2	5	3,95	,709
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	110	1	5	2,24	,834
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	112	2	5	3,97	,703
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	112	1	5	3,55	,976
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	110	1	5	3,32	1,108
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	112	1	5	1,91	,754
Valid N (listwise)	108				



Γράφημα 2: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών της μεταβλητής

7.3. Κατανόηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Εξετάζοντας τις απόψεις των δ/ντων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση προκύπτει υψηλός βαθμός συμφωνίας στο σύνολο των δηλώσεων της ενότητας. Έτσι το ποσοστό των απαντήσεων που δηλώθηκαν στις κατηγορίες συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα είναι μεγαλύτερο του 75% στο σύνολο των ερωτήσεων.

Οι αντίστοιχες μέσες τιμές είναι υψηλότερες της τιμής 3,5 και εκφράζουν την παραπάνω θετική τάση. Συγκρίνοντας τις **μέσες τιμές** μεταξύ τους προκύπτει η παρακάτω ιεράρχηση των δηλώσεων:

Σε υψηλότερη θέση μα με **μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας** δηλώνεται η επιλογή:

- «Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών» 4,04%.

Ακολουθούν με επίσης **πολύ υψηλή μέση τιμή** οι επιλογές;

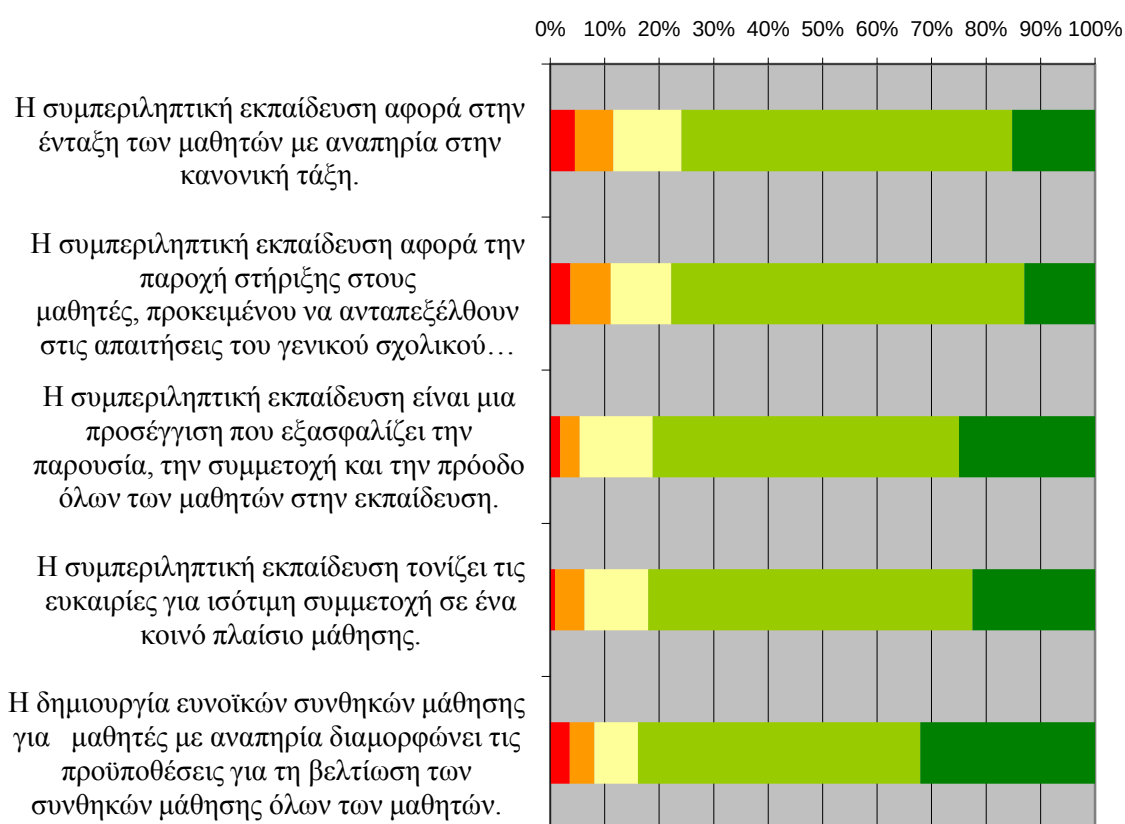
- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση» 3,99%.
- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης» 3,97%.

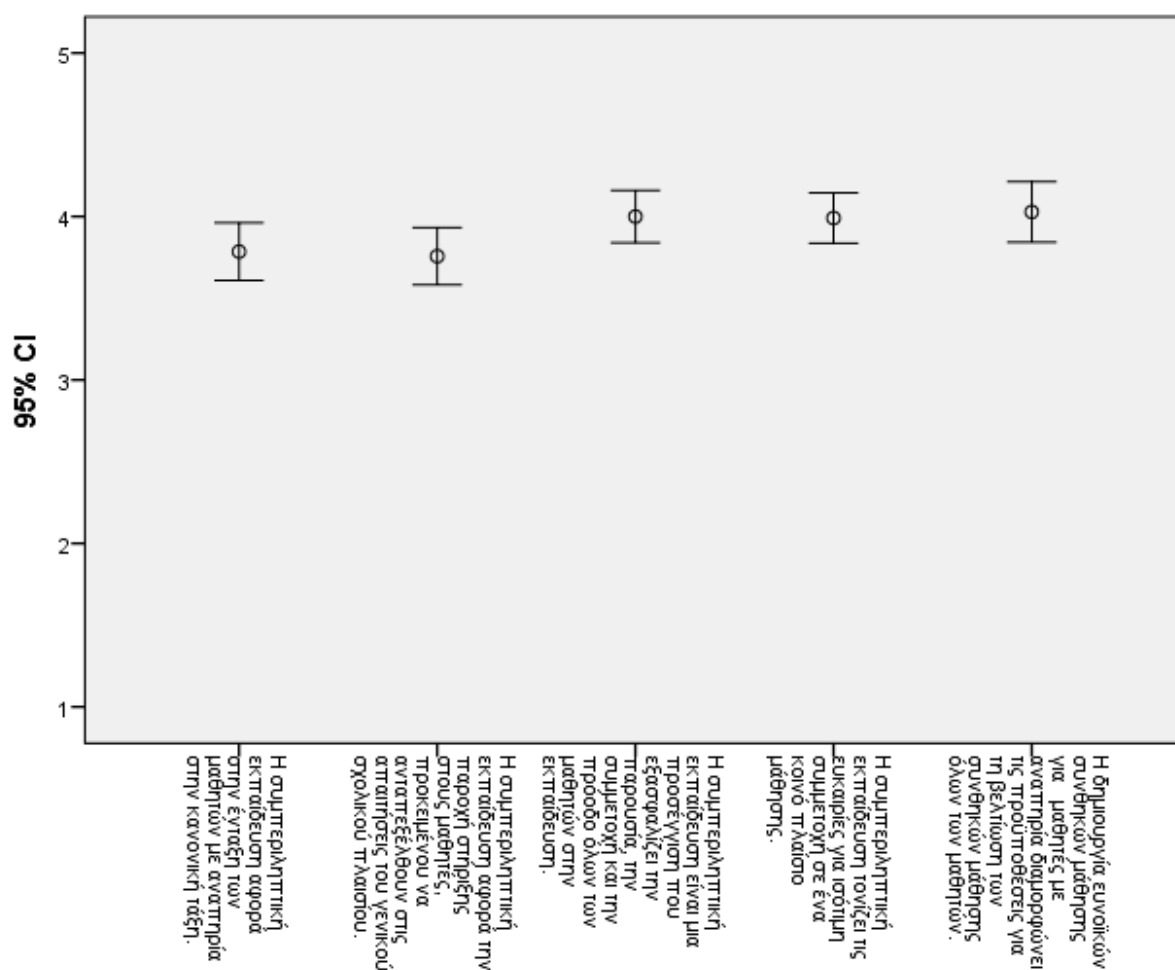
Συγκριτικά την μικρότερη **μέση τιμή** εμφανίζουν οι δηλώσεις:

- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη» 3,75%.
- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου» 3,76%.

Γράφημα 3: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών σχετικά με τις απόψεις των δ/ντων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση της μεταβλητής

■ Διαφωνώ απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ απόλυτα





Γράφημα 4: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών της μεταβλητής

7.4. Απόψεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ακαδημαϊκή επίδοση

Εξετάζοντας τις απόψεις των δ/ντών για τους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την **ακαδημαϊκή εκπαίδευση** (ερώτηση 10), προκύπτει ότι σε 3 από τις παρακάτω δηλώσεις υπάρχει υψηλός βαθμός συμφωνίας και σε 3 δηλώσεις υπάρχει χαμηλός βαθμός συμφωνίας.

Με **υψηλό βαθμό συμφωνίας** με μέσες τιμές υψηλότερες της μέτριας αξιολόγησης κατατάσσονται οι δηλώσεις :

- «Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες» 3,80%.

- «Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη» 3,66%.
- «Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις» 4,12%.

Από τις δηλώσεις αυτές, η 3η δηλαδή η άποψη ότι «Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις», συγκεντρώνει και **τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας** καθώς το 78,5% των ατόμων του δείγματος επέλεξε τις επιλογές πολύ και πάρα πολύ με το 44,6% να έχουν επιλέξει την κατηγορία Πάρα πολύ.

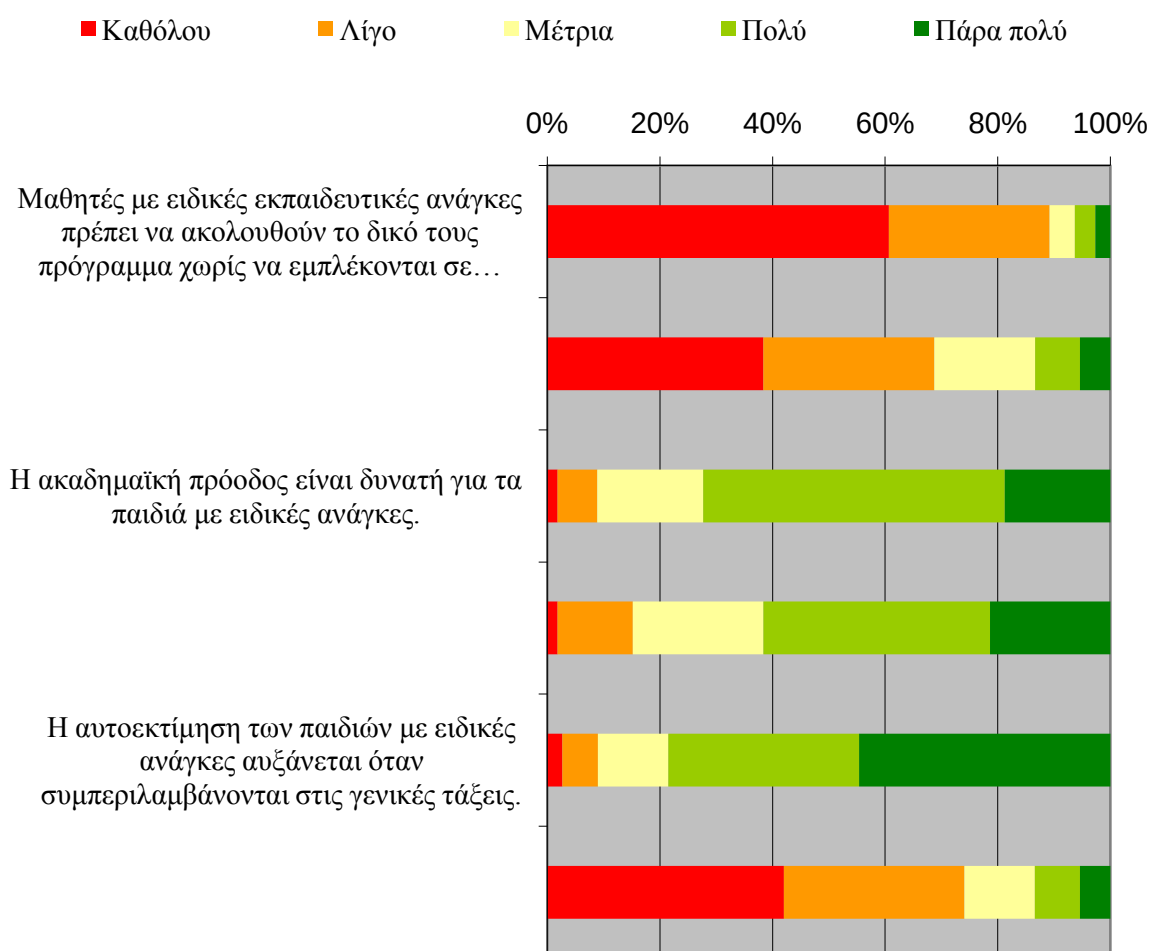
Αντίθετα οι δηλώσεις:

- «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους».
 - «Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις».
 - «Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης», **εμφανίζουν πολύ χαμηλό μέσο βαθμό συμφωνίας**.
- Από τις παραπάνω η δήλωση: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους», **εμφανίζει τον μικρότερο βαθμό συμφωνίας** με το **60,7%** των δ/ντών να έχουν επιλέξει την κατηγορία **Καθόλου**.

Πίνακας 3: Συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	68	60,7%	32	28,6%	5	4,5%	4	3,6%	3	2,7%
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	43	38,4%	34	30,4%	20	17,9%	9	8,0%	6	5,4%
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	2	1,8%	8	7,1%	21	18,8%	60	53,6%	21	18,8%

Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	2	1,8%	15	13,4%	26	23,2%	45	40,2%	24	21,4%
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	3	2,7%	7	6,3%	14	12,5%	38	33,9%	50	44,6%
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	47	42,0%	36	32,1%	14	12,5%	9	8,0%	6	5,4%



Γράφημα 5: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής ακαδημαϊκής επίδοσης

Πίνακας 4: Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης 10:

	N	Min	Max	MT	TA
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	112	1	5	1,59	,935
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	112	1	5	2,12	1,168
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	112	1	5	3,80	,889
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	112	1	5	3,66	1,018
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	112	1	5	4,12	1,029
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	112	1	5	2,03	1,166
Valid N (listwise)	112				

7.5 Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Εξετάζοντας τις απόψεις των δ/ντών για τους εκπαιδευτικούς **υψηλός βαθμός συμφωνίας** δηλώνεται στην άποψη:

- «Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία» 3,54%.

Παράλληλα υψηλό βαθμό συμφωνίας με κάπως πιο μέτρια τάση δηλώνεται και στην άποψη:

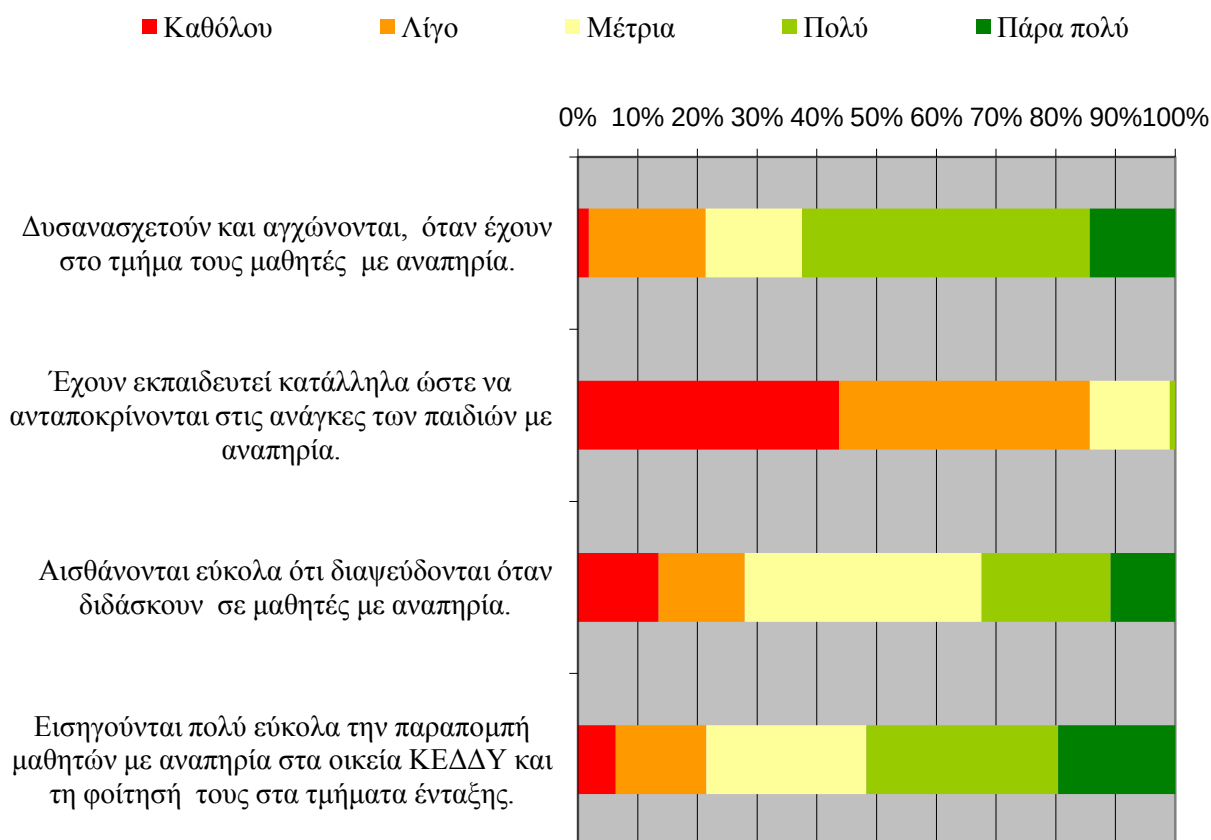
- «Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης» 3,44%.

Αναδεικνύεται λοιπόν μια πιθανή δυσκολία των εκπαιδευτικών στο να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με αναπηρία και παράλληλα μια ευκολία στην παραπομπή των μαθητών αυτών. **Μέτριος βαθμός συμφωνίας** καταγράφεται στην αξιολόγηση της άποψης: «Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία» 3,02%. Τέλος **πολύ χαμηλός βαθμός συμφωνίας** δηλώνεται στην περίπτωση της άποψης: «Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία» 1,71%, κάτι που επίσης προκύπτει ως αδυναμία του εκπαιδευτικού δυναμικού των μονάδων.

Πίνακας 5: συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρία

	N	Min	Max	MT	TA
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	112	1	5	3,54	1,022
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	112	1	4	1,71	,728
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	111	1	5	3,02	1,160
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	112	1	5	3,44	1,153
Valid N (listwise)	112				

Γράφημα 6: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής



7.6 Ο ρόλος των Διευθυντών στην αντιμετώπιση μαθητών με αναπηρία

Εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών για τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση μαθητών με αναπηρία **υψηλός βαθμός συμφωνίας** δηλώνεται στον ρόλο:

- «Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία» 4,32%.

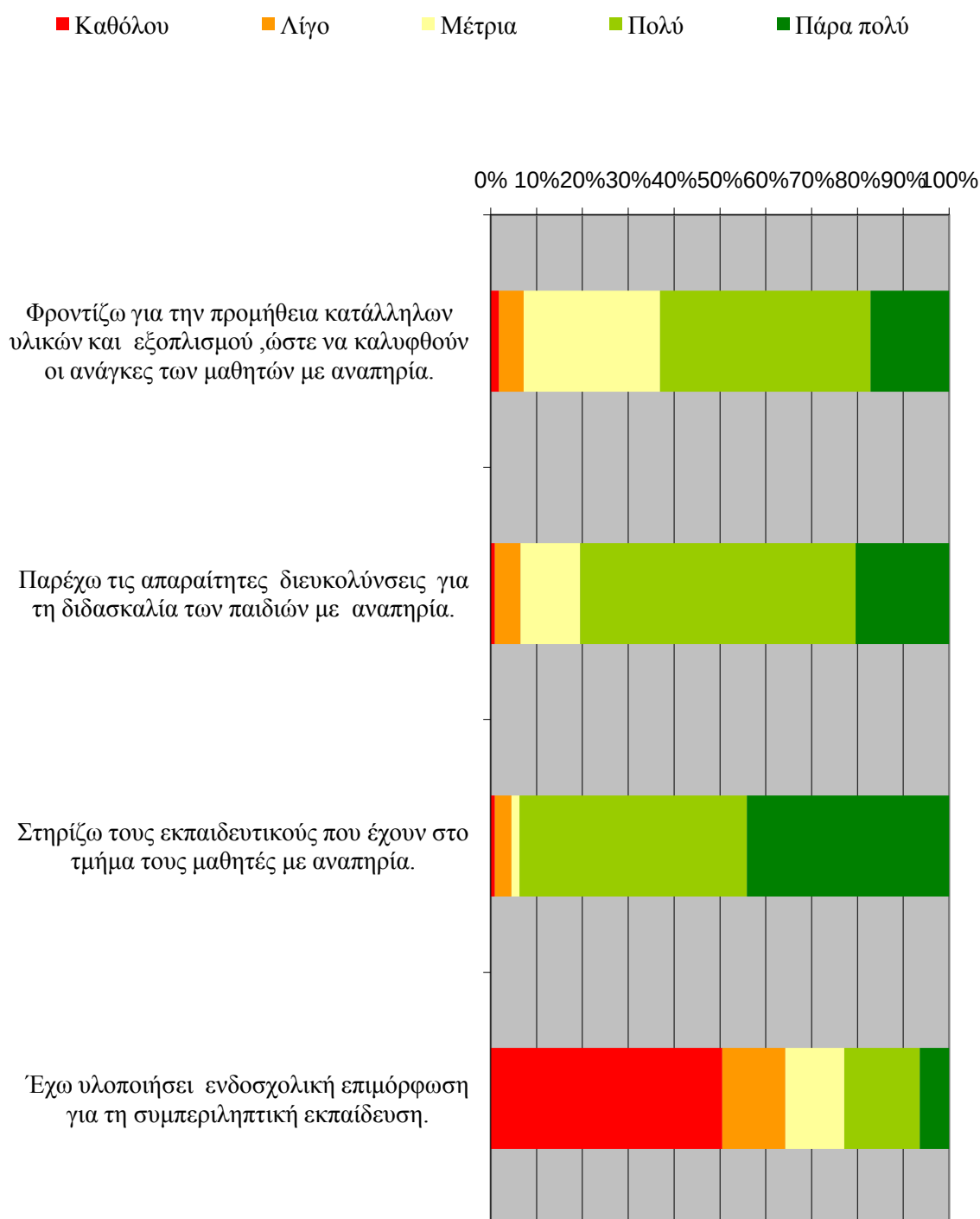
Παράλληλα υψηλό βαθμό συμφωνίας με κάπως πιο μέτρια τάση δηλώνεται στις περιπτώσεις:

- «Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία» 3,94%.
- «Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία» 3,71%.

Τέλος, **πολύ χαμηλός βαθμός συμφωνίας** καταγράφεται στην περίπτωση της δήλωσης: «Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» 2,15%.

Πίνακας 6: Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης σχετικά με τον ρόλο των διευθυντών στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	N	Min	Max	MT	TA
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	111	1	5	3,71	,878
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	108	1	5	3,94	,800
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	111	1	5	4,32	,765
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	109	1	5	2,15	1,36 6
Valid N (listwise)	112				



Γράφημα 7: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

- Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των μαθητών με αναπηρία προκύπτει: «α. Η συνεργασία με τους γονείς» δηλώνεται από το σύνολο των ατόμων του δείγματος 100%.

Με ποσοστά μεγαλύτερα του 85% δηλώνονται οι τρόποι:

- «β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία» 89,3% .
- «γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια» 88,4%.
- «δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους» 88,4%..
- «ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του» 93,8%.

Με επίσης **υψηλά ποσοστά αλλά μικρότερα συγκριτικά** με τα παραπάνω δηλώνονται οι τρόποι που αφορούν παραπομπή:

«στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ» 80,4%.

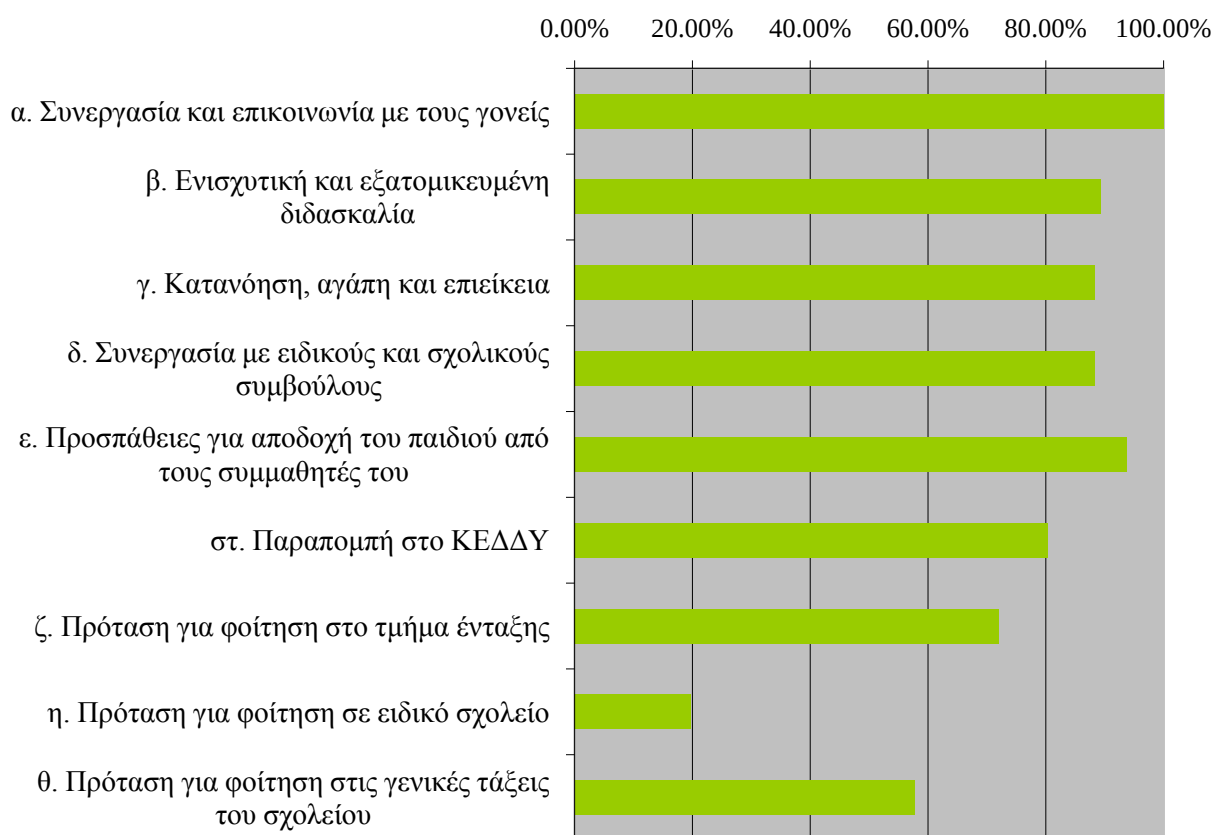
«ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης» 72,1%.

Τέλος, **με το μικρότερο ποσοστό (19,8%)** έχει επιλεγεί ως τρόπος αντιμετώπισης η πρόταση για «φοίτηση σε ειδικό σχολείο».

Πίνακας 7: Συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	112	100,0%	0	0,0%
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	100	89,3%	12	10,7%
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	99	88,4%	13	11,6%
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	99	88,4%	13	11,6%
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	105	93,8%	7	6,3%
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	90	80,4%	22	19,6%
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	80	72,1%	31	27,9%
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	22	19,8%	89	80,2%
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	64	57,7%	47	42,3%
ι. Άλλο	3	2,7%	108	97,3%

Γράφημα 8: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία



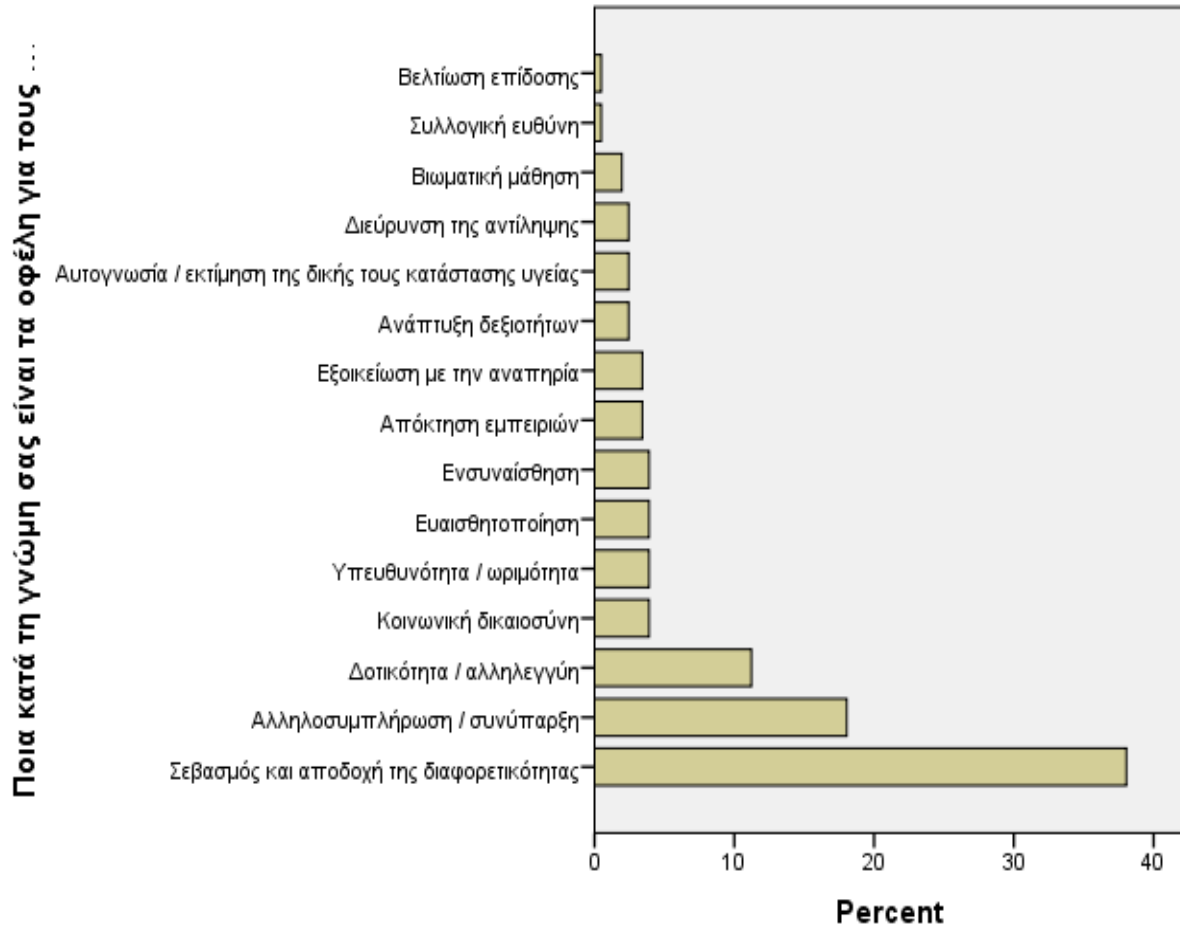
7.7 Οφέλη και προβλήματα

Βασικό όφελος είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας που προκύπτει για το σύνολο των μαθητών. Ακολουθεί η αλληλοσυμπλήρωση, η συνύπαρξη, η δοτικότητα και η αλληλεγγύη.

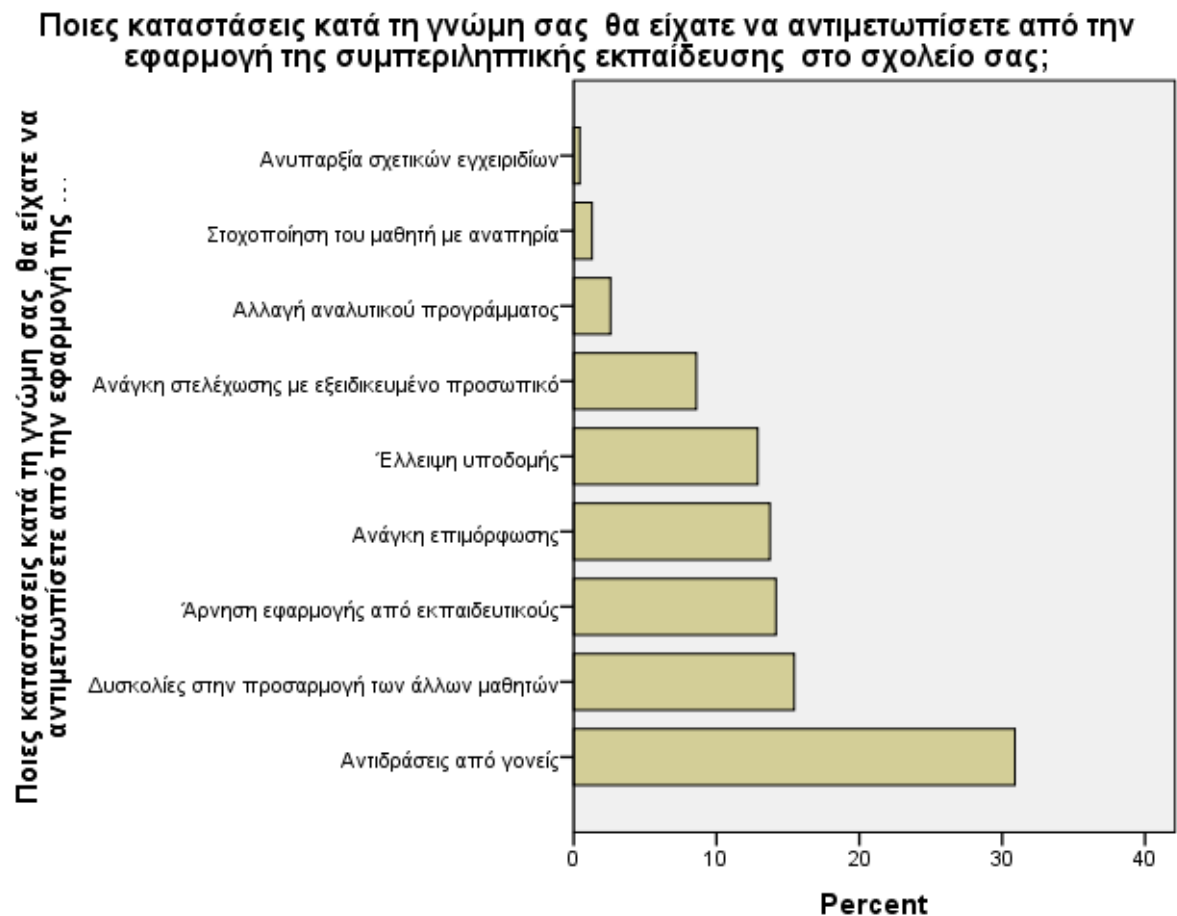
Βασικό πρόβλημα στην ερώτηση : Ποιες καταστάσεις κατά τη γνώμη σας θα είχατε να αντιμετωπίσετε από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται **η αντίδραση των γονέων και ακολουθούν η έλλειψη υποδομής, η ανάγκη επιμόρφωσης, η άρνηση της εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς και οι δυσκολίες στην προσαρμογή των υπόλοιπων μαθητών.**

Γράφημα 9: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών για τα οφέλη μαθητών δίχως αναπηρία από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα οφέλη για τους μαθητές δίχως αναπηρία από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;



Γράφημα 10: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών σχετικά με τις καταστάσεις που πιθανόν θα είχαν να αντιμετωπίσουν από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης



7.8 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος

Οργανικότητα

Προκειμένου να εξεταστεί, αν οι μεταβλητές εξαρτώνται από την οργανικότητα της σχολικής μονάδας κι εξετάζοντας κυρίως τα 6θέσια σε σχέση με τα 12θέσια σχολεία, εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών. Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την οργανικότητα προκύπτει στις παρακάτω μεταβλητές:

- «Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών». ($t(78)=2,220$, $p=,029<0,05$).
- «Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης». ($t(77)=2,123$, $p=,037<0,05$).

- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου». $t(74)=2,118, p=,038<0,05$).

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ανά οργανικότητα και με βάση την 5βάθμια κλίμακα προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη μέση τιμή συμφωνίας στις παραπάνω απόψεις στα 6θέσια σχολεία έναντι των 12θέσιων.

Πίνακας 8: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής *t test* σχετικά με την εξάρτηση των μεταβλητών από την οργανικότητα του σχολείου

Οργανικότητα Σχολείου		N	ΜΟ	ΤΑ	t.	Βε	p
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	6	29	3,83	,848	2,220	78	,029
	12	51	3,33	1,013			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	6	29	3,66	1,010	2,123	77	,037
	12	50	3,12	1,118			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	6	26	4,08	,560	2,118	74	,038
	12	50	3,66	,917			

Περιοχή

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την περιοχή της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών.

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την περιοχή προκύπτει στις παρακάτω μεταβλητές:

- «Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης». ($F(2,103)=4,944, p=,009<0,05$). Με βάση τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι υψηλότερη τιμή συμφωνίας με την δήλωση προκύπτει στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.
- «Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις». ($F(2,105)=4,064, p=,020<0,05$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ανά

περιοχή και με βάση την 5βάθμια κλίμακα προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη μέση τιμή συμφωνίας στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.

- «Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης». ($F(2,105)=5,353$, $p=,006<0,05$). Με βάση τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι στις αγροτικές περιοχές η μέση τιμή συμφωνίας με την παραπάνω πρακτική είναι υψηλότερη.
- **Πίνακας 9:** Πίνακας μέσων τιμών σχετικά με την περιοχή του σχολείου και τον τρόπο αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

		N	MT	TA	βε	F	p
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Αστική (>10.000)	59	3,05	1,151	2	4,944	,009
	Ημιαστική	22	3,82	,733	103		
	Αγροτική(<2.000)	25	3,56	1,083	105		
	Total	106	3,33	1,102			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Αστική (>10.000)	61	3,87	1,176	2	4,064	,020
	Ημιαστική	22	4,41	,796	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,44	,651	107		
	Total	108	4,11	1,035			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Αστική (>10.000)	61	3,33	1,076	2	5,353	,006
	Ημιαστική	22	3,05	1,362	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,04	,935	107		
	Total	108	3,44	1,154			

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης στατιστικά σημαντική εξάρτηση προκύπτει στις περιπτώσεις:

- «στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ».
- «ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης».

όπου τα ποσοστά θετικών απαντήσεων στις αγροτικές περιοχές είναι υψηλότερα.

Πίνακας 10: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με την περιοχή του σχολείου και τον τρόπο αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

	Περιοχή σχολείου						
	Αστική (>10.000)		Ημιαστική (2.000-9.999κάτοικοι)		Αγροτική(<2.000)		
					Ναι	Όχι	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	72,1%	27,9%	81,8%	18,2%	96,0%	4,0%	,043
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	66,7%	33,3%	63,6%	36,4%	92,0%	8,0%	,038

Φύλο

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το φύλο δεν προκύπτει για το σύνολο των ερωτήσεων κάτι που φανερώνει ότι οι απόψεις που καταγράφονται δεν έχουν έμφυλες επιδράσεις. **Εξαίρεση** αποτελεί μόνο η πρόταση: «Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία» ($t(105)=2,591$, $p=,011<0,05$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ανά φύλο η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη μέση που αποδίδουν οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες.

Πίνακας 11: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με το φύλο και τον σκοπό των δομών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο

Φύλο	N	ΜΟ	ΤΑ	t.	Βε	p
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Ανδρας	65	4,09	,605	2,591	105 ,011
	Γυναίκα	42	3,69	1,000		

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με :

«β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία».

«γ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους».

Αν και οι παραπάνω τρόποι επιλέγονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό και από τα 2 φύλα, ωστόσο η διαφορά οφείλεται στο μεγαλύτερο ποσοστό που δηλώνεται στην περίπτωση των ανδρών. Η παραπάνω τάση αντιστρέφεται στην περίπτωση του τρόπου: ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του.

Πίνακας 12: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με το φύλο και τον σκοπό των δομών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο

	Φύλο				
	Ανδρας		Γυναίκα		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	94,0%	6,0%	81,4%	18,6%	,041
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	94,0%	6,0%	79,1%	20,9%	,020
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	89,6%	10,4%	100,0%	0,0%	,027

Οικογενειακή κατάσταση

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την οικογενειακή κατάσταση, εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών.

Σε καμία περίπτωση δεν προκύπτει εξάρτηση των απαντήσεων με την οικογενειακή κατάσταση. Επίσης αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ηλικία

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται από την ηλικία, εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών.

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την ηλικία προκύπτει για τις ερωτήσεις που αφορούν τις δομές και συγκεκριμένα:

- «Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο». ($t(91)=2,443$, $p=,016<0,05$) όπου η γενική μέση τιμή συμφωνίας φανερώνει διαφωνία με τη διαφορά να εντοπίζεται στην μικρότερη μέση τιμή και άρα την εντονότερη διαφωνία που δηλώνεται από τους άνω των 51 ετών.
- «Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη». ($t(93)=-2,0323$, $p=,045<0,05$), όπου η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη μέση τιμή και άρα στον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας που δηλώνεται από τους άνω των 51 ετών.

Πίνακας 13: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με την ηλικία και τον σκοπό των δομών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο

Ηλικία		N	MO	TA	t.	Βε	p
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	41-50	50	2,42	,928	2,443	91	,016
	51και άνω	43	2,00	,690			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	41-50	50	3,84	,766	-2,032	93	,045
	51και άνω	45	4,13	,625			

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με :

«γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια» όπου αν και ο τρόπος επιλέγεται σε μεγάλο ποσοστό και από τις 2 ηλικιακές ομάδες, στην περίπτωση των ατόμων άνω των 51 ετών το ποσοστό είναι συγκριτικά υψηλότερο.

Πίνακας 14: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με την ηλικία και τους τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

	Ηλικία				p
	41-50		51 και άνω		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	80,0%	20,0%	95,6%	4,4%	,023

Χρόνια υπηρεσίας

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την διάρκεια υπηρεσίας, εφαρμόζεται έλεγχος μέσω των τιμών.

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την υπηρεσία προκύπτει:

«Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη». ($t(100)=2,619$, $p=,010<0,05$) όπου η διαφορά εντοπίζεται στην συγκριτικά μικρότερη μέση τιμή συμφωνίας που δηλώνεται από τους δ/ντες –υποδ/ντές μεγαλύτερης εμπειρίας.

Πίνακας 15: Πίνακας μέσω των τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών με αναπηρία

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά		N	MO	TA	t.	Βε	p
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	-25	47	4,00	,933	2,619	100	,010
	26+	55	3,49	1,016			

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Επιμόρφωση – Συμπληρωματικές σπουδές

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση δεν προκύπτει σε καμία περίπτωση μεταξύ μεταβλητών και επιμόρφωσης – συμπληρωματικών σπουδών.

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ (Πίνακας 19) προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με: «ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του», όπου το υψηλότερο ποσοστό επιλογής δηλώνεται από τους δντες που δεν είναι κάτοχοι 2^{ου} πτυχίου.

Πίνακας 16: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με επιμόρφωση – συμπληρωματικές σπουδές

	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ				p
	Ναι		Όχι		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	87,2%	12,8%	97,3%	2,7%	,049

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση (Πίνακας 30) προκύπτει για τις παρακάτω ερωτήσεις:

- «Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία». ($t(110)=-2,210$, $p=,029<0,05$) όπου η γενική μέση τιμή είναι χαμηλή και άρα δηλώνει διαφωνία με τη διαφορά να εντοπίζεται στην μικρότερη μέση τιμή και άρα στην εντονότερη διαφωνία που δηλώνεται από τους δντες με διετή μετεκπαίδευση.
- «Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία». ($t(109)=2,033$, $p=,044<0,05$), όπου η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη μέση τιμή και άρα στον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας που δηλώνεται από δντες που δήλωσαν διετή μετεκπαίδευση.

Πίνακας 17: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με συμπληρωματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών με αναπηρία

Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή		N	MO	TA	t.	Βε	P
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	48	1,54	,683	2,210	110	,029
	Όχι	64	1,84	,739			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Ναι	48	3,27	1,086	2,033	109	,044
	Όχι	63	2,83	1,185			

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ (Πίνακας 21) προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

«γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια, με το υψηλότερο ποσοστό επιλογής να δηλώνεται από τα άτομα που δεν είναι κάτοχοι διπλώματος».

«δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους με το υψηλότερο ποσοστό επιλογής να δηλώνεται από τα άτομα που είναι κάτοχοι διπλώματος».

«στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ όπου επίσης το υψηλότερο ποσοστό επιλογής να δηλώνεται από τα άτομα που δεν είναι κάτοχοι διπλώματος».

Πίνακας 18: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με συμπληρωματική εκπαίδευση και άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

	Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή				
	Ναι		Όχι		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	81,3%	18,8%	93,8%	6,3%	,041
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	95,8%	4,2%	82,8%	17,2%	,033
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	91,7%	8,3%	71,9%	28,1%	,009

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση (Πίνακας 32) προκύπτει για τις παρακάτω ερωτήσεις:

- «Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης». ($t(108)=-2,738$, $p=,007<0,05$)
- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη». ($t(110)=-2,367$, $p=,020<0,05$)
- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου». ($t(106)=-2,580$, $p=,011<0,05$)

όπου και στις 3 περιπτώσεις η διαφορά εντοπίζεται στην μικρότερη μέση τιμή και άρα στην μικρότερη διαφωνία που δηλώνεται από τους δ/ντές κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος.

Πίνακας 19: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με συμπληρωματική εκπαίδευση και άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Μεταπτυχιακό		N	ΜΟ	ΤΑ	t.	Βε	P
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Ναι	25	2,80	1,225	-2,738	108	,007
	Όχι	85	3,47	1,030			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Ναι	25	3,36	1,221	-2,367	110	,020
	Όχι	87	3,86	,838			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	Ναι	25	3,36	1,254	-2,580	106	,011
	Όχι	83	3,88	,739			

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση προκύπτει για τις παρακάτω ερωτήσεις:

- «Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών». ($t(110)=2,272$, $p=,007<0,05$)
- «Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης». ($t(108)=2,863$, $p=,005<0,05$)

- «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη». (t(110)=2,460, p=,015<0,05)
- «Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη». (t(110)=2,070, p=,032<0,05)
- «Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού ,ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία». (t(109)=2,808, p=,006<0,05)
- «Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία». (t(106)=3,277, p=,001<0,05)
- «Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία». (t(109)=2,596, p=,011<0,05)
- «Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση». (t(107)=-2,837, p=,005<0,05)

Σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές οι μέσες τιμές είναι υψηλότερες στην περίπτωση των δ/ντών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες.

- Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία. (t(109)=-2,803, p=,006<0,05)
- Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης. . (t(110)=-2,041, p=,044<0,05)

Η τάση είναι αντίθετη με την συμπεριφορά που παρατηρήθηκε παραπάνω.

Πίνακας 20: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες	N	MO	TA	t.	Βε	P
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Ναι	38	3,89	,953	2,727	110 ,007
	Όχι	74	3,38	,947		
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Ναι	37	3,73	1,018	2,863	108 ,005
	Όχι	73	3,11	1,100		
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Ναι	38	4,05	,804	2,460	110 ,015
	Όχι	74	3,59	,992		
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν	Ναι	38	3,95	,957	2,170	110 ,032

σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Όχι	74	3,51	1,024			
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Ναι	38	4,03	1,000	2,808	109	,006
	Όχι	73	3,55	,765			
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	38	4,26	,828	3,277	106	,001
	Όχι	70	3,76	,731			
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	38	4,58	,500	2,596	109	,011
	Όχι	73	4,19	,844			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	37	2,65	1,567	2,837	107	,005
	Όχι	72	1,89	1,181			

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

«δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους με το υψηλότερο ποσοστό επιλογής να δηλώνεται από τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

«η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο με το υψηλότερο ποσοστό επιλογής να δηλώνεται από τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

«θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου με τάση που αντιστρέφεται σε σχέση με την προηγούμενη».

Πίνακας 21: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

	Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες				
	Ναι		Όχι		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	97,4%	2,6%	83,8%	16,2%	,028
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	7,9%	92,1%	26,0%	74,0%	,023
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	73,7%	26,3%	49,3%	50,7%	,014

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

8.1 Συζήτηση

Με την προηγούμενη ανάλυση και μελέτη των ευρημάτων έγινε προσπάθεια ανίχνευσης των αντιλήψεων των διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς και να προβάλλει ως απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας, ο δρόμος όμως για την επίτευξή της είναι μεγάλος και ποικίλος. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα.

Εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι αφορά στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία και στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών. Επίσης ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης, θέση που συμφωνεί με ερευνητικά συμπεράσματα ελληνικών ερευνών (Αγγελίδης, 2011; Σούλης, 2008; Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006). Ενώ λοιπόν διαφαίνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος 83% έχει κατανοήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξετάζοντας τις απόψεις τους ως προς τον τρόπο εφαρμογής της και συγκεκριμένα για τις δομές της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη, οι απαντήσεις σε πολύ υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος τοποθετούνται υπέρ της άποψης, ότι εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η πλειονότητα των διευθυντών και υποδιευθυντών δηλώνει ότι οι παραπάνω δομές δεν αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο και δεν οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές. Παρατηρείται λοιπόν, ότι ενώ η συμπερίληψη ως φιλοσοφία βρίσκει τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων υποστηρικτές της, διαπιστώνεται ότι ο τρόπος εφαρμογής της δεν έχει καταστεί σαφής. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, το οποίο αποτελεί και τον μοχλό προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παράλληλα αντιπροσωπεύει και το μεγαλύτερο εμπόδιο (Mittler, 2000; Ainscow, 2005) για την εφαρμογή της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς»

λόγω της αντίληψης και της συμπεριφοράς τους (Mittler, 2000:8 Ainscow, 2005). Διάκρινται αρνητικά προς τη συμμετοχική εκπαίδευση (Clark, Millward & Robinson, 1999) και θετικότερα στην πρακτική της ένταξης (Hegarty, 1993), προφανώς λόγω της σύγχυσης που επικρατεί ως προς την εννοιολογική αποσαφήνιση (Evans & Lunt, 2000). Στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί κοινή αντίληψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέληξαν και οι Padeliadou και Lampropoulou (1997) αλλά και οι Angelides, Stylianou & Gibbs (2006). Οι Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher και Saumell (1996) κατέληξαν ότι ακόμη και οι θετικά κείμενοι απέναντι στη συνεκπαίδευση δήλωσαν ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στην εφαρμογή της και δεν την προτείνουν ως την κατάλληλη εκπαιδευτική πρόταση για μαθητές με αναπηρία. Η έρευνα της Ρήγα (1997) επίσης κατέγραψε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Επίσης οι Savolainen & Alasuutar, (2000) κατέληξαν, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν πλήρως με το μοντέλο της συμπερίληψης και δεν πιστεύουν, ότι μπορεί να εφαρμοστεί.

Εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών για την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η πλειονότητα των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι κυρίως αυξάνεται η αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών, όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις, αλλά επίσης ότι είναι δυνατή και η ακαδημαϊκή πρόοδος, η οποία μάλιστα βελτιώνεται όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη. Η θέση αυτή συμφωνεί με τα ερευνητικά συμπεράσματα του Σούλη, (2008). Σε έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou, (2006) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε, ότι τα οφέλη για μαθητές με αναπηρία αφορούν κυρίως στην κοινωνικοποίηση και στην κοινωνική αποδοχή και όχι τόσο στο γνωστικό επίπεδο.

Εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών σχετικά με τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση μαθητών με αναπηρία προκύπτει, ότι στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία και φροντίζουν να παρέχουν τις απαραίτητες διευκολύνσεις με την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει ότι δεν έχει υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι διευθυντές και υποδιευθυντές κάτοχοι δεύτερου πτυχίου αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία τονίζουν ότι προσανατολίζουν τις προσπάθειές τους, ώστε αυτοί οι μαθητές να γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

Διευθυντές και υποδιευθυντές με διετή μετεκπαίδευση στη γενική αγωγή δηλώνουν ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των παιδιών και αισθάνονται ότι εύκολα διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε αυτά. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι διευθυντές και υποδιευθυντές, οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σε αντικείμενο διαφορετικό από αυτό της ειδικής αγωγής δηλώνουν ότι αισθάνονται ότι πολύ εύκολα διαψεύδονται, όταν διδάσκουν μαθητές με αναπηρία και εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή τους στα οικεία ΚΕΔΔΥ.

Αναφορικά όμως με τον τρόπο αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία οι διευθυντές και υποδιευθυντές που είναι κάτοχοι διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στη Γενική αγωγή προτάσσουν τη συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους σε αντίθεση με τους μη κατόχους, οι οποίοι δηλώνουν ότι δείχνουν κατανόηση, αγάπη και επιείκεια και προτείνουν την παραπομπή τους στα οικεία ΚΕΔΔΥ. Διαπιστώνεται λοιπόν η αδυναμία των διευθυντών και υποδιευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρία, και αυτό προφανώς αποδίδεται στην έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έρευνα της UNESCO (1986) κατέληξε επίσης ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία, την επιμόρφωσή τους, τον βαθμό υποστήριξης που δέχονται, το μέγεθος και τον φόρτο εργασίας στην τάξη. Παρατηρούμε λοιπόν πόσο καθοριστική σημασία έχει η ευαισθητοποίηση (Τζουριάδου & Μπιζαράκη, 1990) και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο κατά τη βασική εκπαίδευσή τους, όσο και με την διαρκή επιμόρφωσή τους (Evans, 2000). Διαφαίνεται λοιπόν η ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών και υποδιευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών γενικότερα (Ainscow et al., 1994) και της διαρκούς στήριξης και ενίσχυσής τους με επιμορφωτικά προγράμματα και υποστηρικτικές στρατηγικές (Rose, 2000). Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της μελέτης των Zoniou-Sideri & Vlachou, (2006), όπου το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δήλωσαν, ότι η ένταξη μαθητών με αναπηρία στην τάξη τους θα εμποδίσει το έργο τους.

Οι διευθυντές οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής δηλώνουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης μιας μειονότητας παιδιών και ότι έχουν προβεί στην υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης είναι αυτοί που δηλώνουν, ότι δεν νιώθουν ότι διαψεύδονται, όταν διδάσκουν μαθητές με αναπηρία και είναι αυτοί που δεν

εισηγούνται με ευκολία την παραπομπή των παιδιών για αξιολόγηση στα οικεία ΚΕΔΔΥ αλλά και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Avramidis & Kalyva, 2007 και Batsiou, Bebetos, Panteli και Antoniou (2008), σύμφωνα με τους οποίους εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση και εμπειρία σε θέματα ειδικής αγωγής τίθενται θετικά απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Σε έρευνα των Padeliadou και Lampropoulou (1997), η οποία αφορούσε στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση καταγράφηκε ουδέτερη στάση ως προς την εφαρμογή της. Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής καταγράφηκε θετικότερη στάση απ' ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επίσης οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εστίασαν τα οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία στις ακαδημαϊκές και προ-επαγγελματικές δεξιότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στις κοινωνικές (Σούλης, 2008).

Η Ρήγα (1997) κατέγραψε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών στην συντριπτική πλειοψηφία τους για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, λόγω ανυπαρξίας των κατάλληλων προϋποθέσεων.

Διερευνώντας τα οφέλη από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ως βασικά οφέλη δηλώνονται ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αλληλοσυμπλήρωση, η συνύπαρξη, η δοτικότητα και η αλληλεγγύη.

Στα βασικά προβλήματα εφαρμογής της αναδεικνύεται η αντίδραση των γονέων τυπικής ανάπτυξης, οι δυσκολίες στην προσαρμογή των άλλων μαθητών, η άρνηση εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς, η ανάγκη επιμόρφωσης και η έλλειψη υποδομής. Μελέτη του Ο.Ο.Σ.Α, (1999) κατέγραψε πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως το γεγονός ότι γονείς μαθητών με αναπηρία δήλωναν επιθυμία για φοίτηση του παιδιού τους σε ειδικό σχολείο, αλλά και την ανασφάλεια των γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι θεωρούσαν ως έναν βαθμό την κοινωνική και συναισθηματική ανεπάρκεια των μαθητών με αναπηρία «απειλή» για τα δικά τους παιδιά. Οι Ainscow, (1999) και Τάφα, (1998) επίσης τονίζουν την εξασφάλιση οικονομικών πόρων, την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και τη διάθεση υποστηρικτικών υπηρεσιών στα σχολεία γενικής αγωγής ως ενισχυτικούς παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών.

8.2 Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο περί κοινωνικής ένταξης και εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Σούλης 2000) θα εθεωρείτο παράλογη οιαδήποτε αμφισβήτηση της υλοποίησής του στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως όμως προκύπτει από την προηγηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα η μετάβαση σε μια γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση αποδεικνύεται ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα (Βλάχου, & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) που απαιτεί προσεκτική και υπεύθυνη προσέγγιση (Croll & Moses, 2000; Norwich, 2000; Vlachou, 1997; Vaughn & Schumm, 1995).

Προκειμένου να αμβλυνθεί ή και να ελαχιστοποιηθεί αυτή η κατάσταση προτείνονται τα εξής:

Προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για να εξασφαλιστεί συντονισμένη υποστήριξη και ενδυνάμωση της πρόσκλησης για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς.

Η τεκμηριωμένη υπεράσπισή της σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Μεμονωμένες προσπάθειες δεν μπορούν να επιφέρουν την αναμενόμενη αλλαγή στο εύρος και με την ταχύτητα που απαιτείται. Όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη πρέπει να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν την αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την τήρηση των υποχρεώσεών τους προς τα παιδιά με αναπηρία. Το πρωταρχικό καθήκον για την υποστήριξη των απαραίτητων αλλαγών και τη διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά απολαμβάνουν τον σεβασμό, την προστασία και την εκπλήρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση βρίσκεται στις εθνικές κυβερνήσεις. Αυτό απαιτεί δικτύωση με ένα φάσμα φορέων που συμμετέχουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα προγράμματα εργασίας, καθώς και εκείνα που τους επηρεάζουν, όπως η ευρεία κοινωνική αντίληψη και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Αλλαγή της γενικότερης σχολικής κουλτούρας μέσω των κατάλληλων στοχευόμενων μεταρρυθμιστικών κινήσεων από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε οι εκπαιδευτικοί να απαγκιστρωθούν από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης και να προσανατολιστούν σε πρακτικές εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να προσδιορίζουν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Διασφάλιση επαρκούς υποστήριξης και τεχνογνωσίας στις δεξιότητες, όπως γνώση του κώδικα Braille.

Προσανατολισμός, εκπαίδευση και υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας, του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα, για

τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση και στην πρακτική της συμπερίληψης.

Διασφάλιση ότι όλα τα σχολεία, τα προγράμματα σπουδών, οι διαδικασίες αξιολόγησης και διδασκαλίας και τα μαθησιακά υλικά είναι προσβάσιμα και δίκαια για όλους. Παροχή βοηθητικών συσκευών και εμπλουτισμένου εποπτικού υλικού, όπως μεγεθυντικοί φακοί όρασης, βιβλία και γραφομηχανές κώδικα Braille.

Εισαγωγή σχετικών μαθημάτων κατά τη βασική εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο, ώστε να αυξηθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και θα την κάνει πράξη.

Επαρκής χρηματοδότηση για την εκπαίδευση, και ιδιαίτερα για τις παραπάνω δράσεις.

Μελλοντική έρευνα

Θα μπορούσαν να εκπονηθούν σχετικές διευρυμένες έρευνες για την ανάδειξη και διεύρυνση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και επέκταση της παρούσας με την ενσωμάτωση επιπλέον παραμέτρων, όπως το άγχος και η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως ανασταλτικών παραγόντων για την υλοποίησή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

1. Νομοθεσία

- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α'/30-11-1985.
- Νόμος 113(Ι)/99. *Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999*. Αρ.3340, 28-7-99
- Νόμος 2817(2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 78/Τ. Α'/14-03-2000.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α'/02-10-2008.

2. Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π., (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη-Νέα Σύνορα
- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής*. Στο Γ. Αλεβίζος, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Σ. Χαρούπιας & Ου. Χιουρέα (επιμ.), *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, σσ. 75-92. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (1999). *Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα*. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου*

- Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, (Ναύπακτος, 1998), Αθήνα: Ατραπός, (σελ. 115- 130).
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2002). Διευθυντές Γυμνασίων: ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον. *Ελληνική παιδαγωγική & εκπαιδευτική έρευνα*: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002
- Ελευθερίου, Π. (2009). Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία. Ανάλυση του σχολικού λόγου και του σχολικού ιχνογραφήματος. Α. Αλευριάδου & Ι. Βαμβακίδου (επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Ζαφειρίου, Γ. (2003). *Σημειώσεις από μάθημα Μέθοδοι έρευνας*. ΤΕΙΘ, Σίνδος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη εποχή: Ερωτήματα και προβληματισμοί. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*, 8-9 Ιουνίου 2012. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμ. Α΄ *Θεωρία*, σσ. 29-55. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2000). Ένταξη: *Ουτοπία ή πραγματικότητα*; Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (χ.χ.α). *Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές*. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2015 από http://books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0182-ABS.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (χ.χ.β). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από το ειδικό στο γενικό σχολείο*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2015 από books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0183-ABS.pdf
- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Γ. Αλεβίζος, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Σ. Χαρούπιας & Ου. Χιουρέα (επιμ.), *Εξειδικευμένη*

εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σσ. 28-54. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. *Νέος Παιδαγωγός. Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα. Τεύχος 4, σσ. 225-230.* Αθήνα: e-Πρωτοβάθμια- Φ. Γούσιας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κουρέα, Λ. & Φτιάκα, Ε. (2003). Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, (τ.107), σσ.134-143.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Λαχανά, Α. & Ευθυμίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education): Ένα διαφορετικό Φιλοσοφικό Υπόβαθρο – Ένας διαφορετικός Τρόπος Σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (τ.69), σσ. 3-28.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, http://www.didaktorika.gr/eadd/simplesearch?query=%CE%BC%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CF%83&submit_search.x=7&submit_search.y=7, (πρόσβαση στις 9/10/2015).

Μιχαηλίδης, Κ. (2000). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα

Μπούσιος, Κ. (2013). Ο ρόλος της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 16^ο Διεθνές

Συνέδριο *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα*, τ.2, 28-30 Ιουνίου 2013 (σσ.135-146). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.

Νασιάκου, Μ., Χατζή, Α. & Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (1999). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαγεωργάκης, Π. (2013). *Ο ρόλος του Διευθυντή στη συνεργασία Σχολείου και Συλλόγου γονέων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος.

Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

Πάντζαρη - Παπανδρέου, Ε. (1977). *Ψυχολογία, η επιστήμη της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Μαυρομάτης.

Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκούλης, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. και Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Τετραήμερο Επιμορφωτικό Συνέδριο. Αναζητώντας τις δυνάμεις του σύγχρονου σχολείου II*, 25-27 Ιουλίου 2013. Καμένα Βούρλα: Ε.Κ.Π.Α

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α & Τόμος Β, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 170-205.

Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21ου αιώνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών*

- μονάδων. Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας – Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Πατσιδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*, (τ. 95), 120-123.
- Παπαγεωργάκης, Π. (2013). *Ο ρόλος του Διευθυντή στη συνεργασία Σχολείου και Συλλόγου γονέων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*, 90, σσ.87-103.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Παυλόπουλος, Β. (2005). *Θέματα κοινωνικής ψυχολογίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών ΠΜΣ Προαγωγής και Αγωγής Υγείας Ακαδ. έτος 2004-2005, http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/soc_pms_health_2005.pdf, (πρόσβαση, 19/02/2016).
- Σούλης, Σ- Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. τ. 1. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Σούλης, Σ.Γ., (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης, (επιμ.), *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σ.120-128, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπιτζαράκη, Π. (1990). Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο ΕΕΨΥΝΠ, *Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη εκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Π.Τ.Ν. Εργαστήριο Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΠ.Ε.Θ.Α.): Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. <http://epeaek.gr>, (πρόσβαση στις 12/11/2015).

3. Ξενόγλωσση

- Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2014). *Social cognition: An integrated introduction*. Sage, https://scholar.google.gr/scholar?q=Social+Cognition+%CF%84%CF%89%CE%BD+M.+Augoustinos+I.+Walker&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwipgP29hYPLAhVGCCwKHfL6DeEQgQMIGzAA, (πρόσβαση στις 19/2/2016).
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471->

[3802.2007.00075.x/abstract;jsessionid=C173D452839551FD85C839185F2F1386.f04t04?userIsAuthenticated=f](https://www.tandfonline.com/doi/abstract/3802.2007.00075.x?jsessionid=C173D452839551FD85C839185F2F1386.f04t04?userIsAuthenticated=f), (πρόσβαση στις 2/7/2015).

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4, <https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=Developing++inclusive++education++systems%3A++what++are++the++levers++for+change%3F.&btnG=>, (πρόσβαση στις 12/10/2015).

Ainscow, M. (2000). The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal Of Special Education*, 27(2), 76-80., <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00164/pdf>, (πρόσβαση στις 12/10/2015).

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: RoutledgeFalmer, https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=L_fVdxBJseUC&oi=fnd&pg=PR6&dq=+Understanding+the+development+of+inclusive+schools&ots=wIDfUdUBZv&sig=IvzzrayqPyRyKAbU0dIVvWnBsAY&redir_esc=y#v=onepage&q=Understanding%20the%20development%20of%20inclusive%20schools&f=false, (πρόσβαση στις 20/10/2015).

Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα, (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 25-30. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Armstrong, F. (2003). *Inclusive Education: Cross-Cultural Perspectives, Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Kluwer Academic Publishers Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. London: David Fulton, <http://bookzz.org/book/850784/a4a114>, (πρόσβαση στις 20/10/2015).

Armstrong, D. (1998). *Changing Faces, Changing Places: Policy Routes to Inclusion*, in P.Clough (ed). *Managing Inclusive Education – From Policy to Experience*. London: Paul Chapman,
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=DIztJgPxHEEC&oi=fnd&pg=PA31&dq=+Changing+Faces,+Changing+Places:+Policy+Routes+to+Inclusion&ots=zm9v-QSpDA&sig=pYqb5CeFop_okpIm0RGLNkYcDwE&redir_esc=y#v=onepage&q=Changing%20Faces%2C%20Changing%20Places%3A%20Policy%20Routes%20to%20Inclusion&f=false, (πρόσβαση στις 22/11/2015).

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389, <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20> , (πρόσβαση στις 2 /12/2016).

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 201-219, <http://www.tandfonline.com/loi/tied20>, (πρόσβαση στις 2 /12/2016).

Barton, L. (1998). *Markets, Managerialism and Inclusive Education*, in P. Clough (ed) *Managing Inclusive Education – From Policy to Experience*. London: Paul Chapman,
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=DIztJgPxHEEC&oi=fnd&pg=PA78&dq=+Markets,+Managerialism+and+Inclusive+Education&ots=zm9v-QSqFA&sig=i30f-5qilZ3gCRMZiehKzQeKTQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Markets%2C%20Managerialism%20and%20Inclusive%20Education&f=false, (πρόσβαση στις 8/12/2015).

Booth T. & Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE,

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>, (πρόσβαση στις 8/12/2015).

Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. In *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality* (pp. 17-30), http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2006/Libros/MeetingNeeds.pdf#page=19 , (πρόσβαση στις 8/12/2015),

Booth, T., Ainscow, M. and Dyson, A. (1998). England: Inclusion and 1994 exclusion in a competitive system, in T. Booth, M. Ainscow and A. Dyson (eds). *From them to Us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge, <http://bookzz.org/book/987992/b3fae6>, (πρόσβαση στις 9/10/2015).

Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge. <http://bookzz.org/book/987992/b3fae6>, (πρόσβαση στις 9/10/2015).

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Robinson, S. (1999). Theories of inclusion, Theories of School: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25, 1 57-178, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141192990250203>, (πρόσβαση στις 6/12/2015).

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support For Learning*, 26(2), 56-63, <https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=+Perceptions+of+the+Barriers+to+Effective+Inclusion+in+One+Primary+School%3A&btnG=>, (πρόσβαση στις 3/10/2015).

Copper, A. (2000). Mentoring as an inclusive device for the excluded: black students experiences of a mentoring scheme, *Social Work Education*, Vol.19, No 6, pp.597-607, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615470020002326>, (πρόσβαση στις 1/10/2015).

- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer, <http://bookzz.org/book/1001590/1e5047>, (πρόσβαση στις 6/12/2015).
- Croll, P. and Moses, D. (2000). Ideologies and Utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 1-12., <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/088562500361664>, (πρόσβαση στις 9/10/2015).
- Evans, J. and Lunt, I. (2002). *Inclusive education: are there limits?* *European Journal of Special Needs Education*, 17, 1-14, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250110098980>, (πρόσβαση στις 3/10/2015).
- Evans, P.(2000). Including Students with disabilities in mainstream schools. *In Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality* (pp. 31-39), http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2006/Libros/MeetingNeedspdf.pdf#page=33, (πρόσβαση στις 1/09/2015).
- Florian, L. (1998) Inclusive practice - What, why and how?, in C. Tilestone, L. Florian and R. Rose (eds). *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge, <http://bookzz.org/book/1068168/b0fa00>, (πρόσβαση στις 6/12/2015).
- Fuchs, D. and Fuchs, L. S. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309, <http://ecx.sagepub.com/content/60/4/294.short>, (πρόσβαση στις 1/10/2015).
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 3, 1 94-200, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625930080302>, (πρόσβαση στις 1/10/2015).

Johnson, G. (1999). Inclusive Education: Fundamental Instructional Strategies and Considerations. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(2), 72-78. doi:10.1080/10459889909603305, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10459889909603305?journalCode=vpsf20>, (πρόσβαση στις 6/12/2015).

Kavale, K. & Mostert, M. (2004). River of ideology, islands of evidence in D. Mitchell (ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 11, pp. 192-213. New York: RoutledgeFalmer

Kochhar C., West L., Taymans J. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, <http://search.proquest.com/openview/1a8e80be6b7dba9d379fdb5d83461d1d/1?pq-origsite=gscholar>, (πρόσβαση στις 1/10/2015).

Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press, https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=TH91AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=+Leading+with+teacher+emotions+in+mind&ots=0xprWJu1aD&sig=DHK4obV3hQWYK7K1ydIy4jh8WN0&redir_esc=y#v=onepage&q=Leading%20with%20teacher%20emotions%20in%20mind&f=false, (πρόσβαση στις 1/10/2015).

Lewis, A. & Lewis, V. (1987). The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology*. p.p. 287-292. Vol. 5, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01064.x/abstract;jsessionid=E4BBA227635C3A1417C82D3162FDFE67.f03t01>, (πρόσβαση στις 13/12/2015).

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective, *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00275/abstract>, (πρόσβαση στις 1/10/2015).

Low, C. (1997). Point of View - Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*, 12, 71-79,

- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625970120107> , (πρόσβαση στις 13/9/2015).
- Lunt, I. and Norwich, B. (1999). *Can Effective Schools be Inclusive Schools?* London: Institute of Education.
- McLaughlin, J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279-283, http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532768XJEPC1304_02?journalCode=hepc20, (πρόσβαση στις 1/9/2015).
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. Ανακτήθηκε 25/10/2015 από <https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=%E2%80%98The+Education+for+All+and+inclusive+education+debate&btnG=>],(πρόσβαση στις 15/12/2015).
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education - Social Contexts*. London: David Fulton, https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=E5yZNmmGQRYC&oi=fnd&pg=PR1&dq=+Working+Towards+Inclusive+Education+-+Social+Contexts.+&ots=gbWNuiLyAO&sig=D7CvwZIXT3WeeLRe1669dB3HQWg&redir_esc=y#v=onepage&q=Working%20Towards%20Inclusive%20Education%20-%20Social%20Contexts.&f=false, (πρόσβαση στις 1/9/2015).
- Mulhern, P. (2006). Competing Values, Policy Ambiguity: A study of mainstream primary teachers' views of 'inclusive education'. *Educate*, 3(1), 5-10., <http://educatejournal.org/index.php/educate/article/view/26>, (πρόσβαση στις 5/11/2015).
- Myers, J. & Bagree, S. (2011). Making inclusive education a reality. *Policy paper: Sightsavers* (pp. 3-16).
- Moore, J. (1999). Developing a local authority response to inclusion. *Support for Learning*, 14, https://scholar.google.gr/scholar?q=Developing+a+local+authority+response+to+inclusion.+&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5 , (πρόσβαση στις 19/8/2015).

- Norwich, B. (2000) Inclusion in Education From Concepts, Values and Critique to Practice, in H. Daniels (ed). *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric*. London: Falmer.,
<https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=Inclusion+in+Education+From+Concepts%2C+Values+and+Critique+to+Practice%2C&btnG=>, (πρόσβαση στις 3/2/2016).
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 44(1), 117-154,
<https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=+Olson%2C+J.+M.%2C+%26+Zanna%2C+M.+P.+%281993%29.+Attitudes+and+attitude+change.+Annual+Review+of+Psychology+&btnG=>, (πρόσβαση στις 18/2/2016).
- Padeliadu, S. (1995). Preferences of students with learning disabilities for alternative service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 10(3),210-226,
https://scholar.google.gr/scholar?q=+Preferences+of+students+with+learning+disabilities+for+alternative+service+delivery+modes&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5, (πρόσβαση στις 6/12/2015).
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children* (pp. 7-8). World Bank, Human Development Network. OECD. Ανακτήθηκε 25/10/2015 από <http://www.eldis.org/vfile/upload/1/document/0708/DOC16941.pdf>
- Rieser, R. (2000) Disability discrimination, the final frontier: disablement, history and liberation, in Cole, M., (eds), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, Race, Sexuality, Special Needs and Social Class*, Routledge,
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=jk9n75XiVXQC&oi=fnd&pg=PA118&dq=Rieser,+R.+%282000%29+Disability+discrimination,+the+final+fron+tier:+disablement,+history+and+liberation&ots=WuI1Lr_Cqw&sig=4XyYHIylC1J5JWp_7wv98VKgjfA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false,
 (πρόσβαση στις 3/10/2015).
- Rose, R., (2000). Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Ένταξης: Υπάρχει κάποια εμπειρική βάση που να μπορεί να στηρίζει την ενταξιακή πρακτική; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική*

και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές Ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Saleh, L. (1998). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Savolainen, H. & Alasuutari, H., (2000). I Education of persons with disabilities and special needs: the promise of inclusion In *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality* (pp. 10-16), http://www.heal-link.gr/quicksearch_results.php, (πρόσβαση στις 3/10/2015).

Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1 996) Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion,1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 1, 59-74, https://scholar.google.gr/scholar?q=Scruggs%2C+T.+E.+and+Mastropieri%2C+M.+A.+%281+996%29+Teacher+Perceptions+of+Mainstreaming%2FInclusion%2C1958-1995&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5, (πρόσβαση στις 15/09/2015).

Sebba ,J.& Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26, pp 5-18., [s://scholar.google.gr/scholar?q=+Sebba+%2CJ.%26+Ainscow%2C+M.+%281996%29+International+developments+in+inclusive+schooling&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5](https://scholar.google.gr/scholar?q=+Sebba+%2CJ.%26+Ainscow%2C+M.+%281996%29+International+developments+in+inclusive+schooling&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5), (πρόσβαση στις 15/09/2015).

Sehrbrock, P. M. (2011). Ενσωμάτωση (integration) και Ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Α', σ.σ. 75-89. Αθήνα: Πεδίο.

Sightsavers, (2011). *Making inclusive education a reality*. Policy paper, July 2011, https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=Sightsavers%2C+%282011%29+Making+inclusive+education+a+reality., (πρόσβαση στις 08/10/2015).

Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο *Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 57- 62.

UNESCO, (2011). *EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO, p. 1., https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=UNESCO%2C+%282011%29.+EFA+Global+Monitoring+Report.++, (πρόσβαση στις 08/10/2015).

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Ανακτήθηκε 25/10/2015 από <https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=Policy+Guidelines+on+Inclusion+in+Education&btnG=>, (πρόσβαση στις 08/10/2015).

UNESCO (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms* (p.75). UNESCO PUBLICATIONS, https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=+UNESCO+%282001%29.+Understanding+and+Responding+to+Children%E2%80%99s.+Needs+in+Inclusive+Classrooms+, (πρόσβαση στις 08/10/2015).

Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Vaughn, S. and Schumm, J. S. (1995) Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 264-270, <https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=+Responsible+Inclusion+for+Students+with+Learning+Disabilities.+++&btnG=>, (πρόσβαση στις 01/10/2015).

Zionts, P. (1997). *Inclusion Strategies for Students with Learning and Behavior Problems: Perspectives, Experiences, and Best Practices*. Austin, TX: Pro-Ed, <https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=Inclusion+Strategies+for+Students+with+Learning+and+Behavior+Problems%3A+Perspectives%2C+Experiences%2C+and+Best+Practices.+++&btnG=>, (πρόσβαση στις 01/10/2015).

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394, https://scholar.google.gr/scholar?q=Greek+teachers%E2%80%99+belief+systems+about+disability+and+inclusive+education.&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5, (πρόσβαση στις 07/10/2015).

Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for Inclusive Education - An ethnographic study*. Buckingham: Open University Press.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

1. Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών και μέτρων θέσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Πίνακας 2: Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης σχετικά με τις απόψεις των δ/ντών υποδ/ντών για τις δομές ειδικής αγωγής όπως: τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη

Πίνακας 3: Συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησ:

Πίνακας 4: Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης 10

Πίνακας 5: Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρία

Πίνακας 6: Συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης σχετικά με τον ρόλο των διευθυντών στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Πίνακας 7: Συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

Πίνακας 8: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με την εξάρτηση των μεταβλητών από την οργανικότητα του σχολείου

Πίνακας 9: Πίνακας μέσων τιμών σχετικά με την περιοχή του σχολείου και τον τρόπο αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

Πίνακας 10: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με την περιοχή του σχολείου και τον τρόπο αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

Πίνακας 11: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με το φύλο και τον σκοπό των δομών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο

Πίνακας 12: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με το φύλο και τον σκοπό των δομών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο

Πίνακας 13: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με την ηλικία και τον σκοπό των δομών ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο

Πίνακας 14: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με την ηλικία και τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

Πίνακας 15: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών με αναπηρία

Πίνακας 16: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με επιμόρφωση – συμπληρωματικές σπουδές

Πίνακας 17: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με συμπληρωματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών με αναπηρία

Πίνακας 18: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με συμπληρωματική εκπαίδευση και άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πίνακας 19: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με συμπληρωματική εκπαίδευση και άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πίνακας 20: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test σχετικά με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πίνακας 21: Πίνακας συνάφειας και χ^2 test σχετικά με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

2.Περιεχόμενα γραφημάτων

Γράφημα 1: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών ως προς την επιμόρφωση και τις συμπληρωματικές σπουδές

Γράφημα 2: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών της μεταβλητής

Γράφημα 3: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών σχετικά με τις απόψεις των δ/ντων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση της μεταβλητής

Γράφημα 4: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών της μεταβλητής

Γράφημα 5: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής ακαδημαϊκής επίδοσης

Γράφημα 6: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

Γράφημα 7: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

Γράφημα 8: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με αναπηρία

Γράφημα 9: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών για τα οφέλη μαθητών δίχως αναπηρία από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Γράφημα 10: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών σχετικά με τις καταστάσεις που πιθανόν θα είχαν να αντιμετωπίσουν από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

3.Ερωτηματολόγιο

(Συμπληρώνεται μόνο από Δ/ντές/ντριες και Υποδ/ντές-ντριες Δημοτικών Σχολείων)

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έχει καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Παρακαλώ σημειώστε ✓ στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο ή συμπληρώστε, όπου χρειάζεται, την απάντησή σας.

Ημερομηνία συμπλήρωσης.....

A. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Οργανικότητα Σχολείου:...../θέσιο

Περιοχή σχολείου: Αστική (>10.000) ☐ Ημιαστική (2.000-9.999 κάτοικοι) ☐
Αγροτική (<2.000) ☐

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος ☐ Άγαμος ☐

3. Ηλικία: 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και άνω ☐

4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά ☐

5. Ειδικότητα: Π.Ε. ☐

6. Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐

Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή ☐

Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή ☐

Διδακτορικό ☐

Επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω από 300 ώρες ☐

Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες ☐

Σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε θέματα Ειδικής Αγωγής ☐

Άλλες σπουδές (τι).....

7. Θέση που κατέχετε αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευσηΥποδ/ντής/ντρια σε γενικό σχολείο ☐Δ/ντής/ντρια σε γενικό σχολείο ☐Υποδ/ντής/ντρια σε ειδικό σχολείο ☐Δ/ντής/ντρια σε ειδικό σχολείο ☐**B. Απόψεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση****8. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;**

Οι δομές της ειδικής αγωγής, όπως τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη μέσα στο γενικό σχολείο:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.					
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.					
Βοηθούν, ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.					
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.					
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.					
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.					

9. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ισχύουν τα παρακάτω;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.					
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.					
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.					
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.					
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.					

10. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.					
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.					
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.					
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν					

ενσωματώνονται στη γενική τάξη.					
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.					
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.					

11. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.					
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.					
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.					
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.					

12. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ισχύουν :

Ως Δ/ντής/τρια, Υποδ/ντής-ντρια της σχολικής μονάδας	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.					
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.					

Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.					
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.					

13. Με ποιον ή ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε στο χώρο του σχολείου σας μαθητές με αναπηρία;

α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	
ι. Άλλο τι;.....	

14. Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα οφέλη για τους μαθητές δίχως αναπηρία από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

15. Ποιες καταστάσεις, κατά τη γνώμη σας, θα είχατε να αντιμετωπίσετε από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο σας;

.....
.....
.....
.....
.....

.....

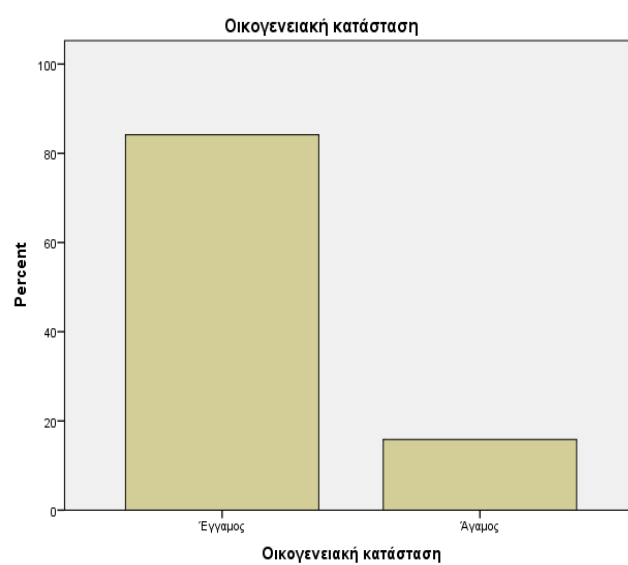
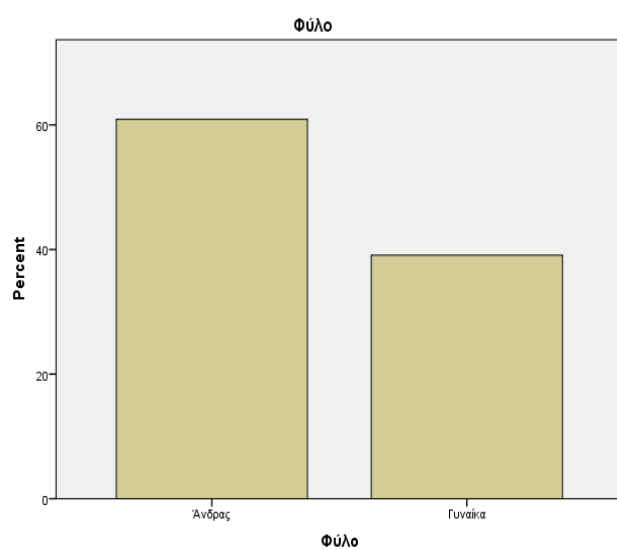
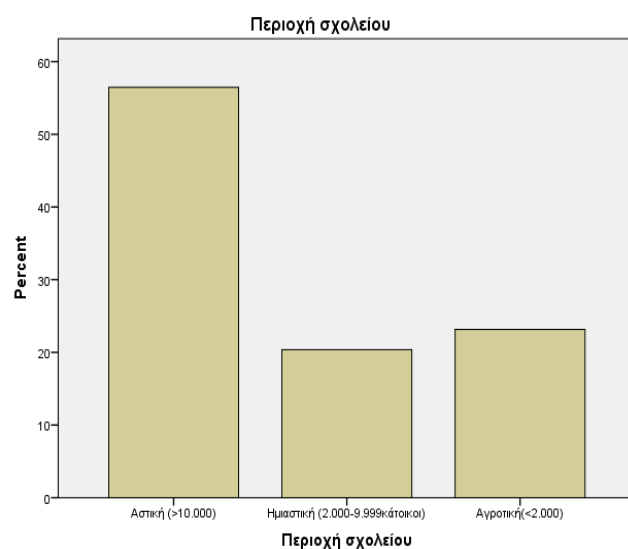
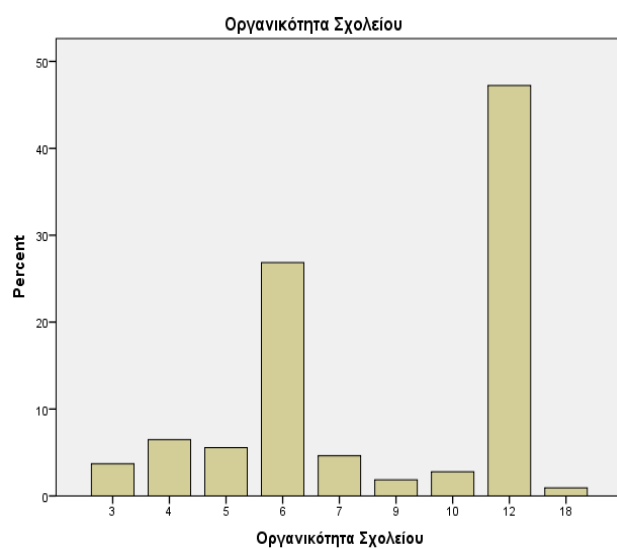
Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και τη βοήθειά σας!

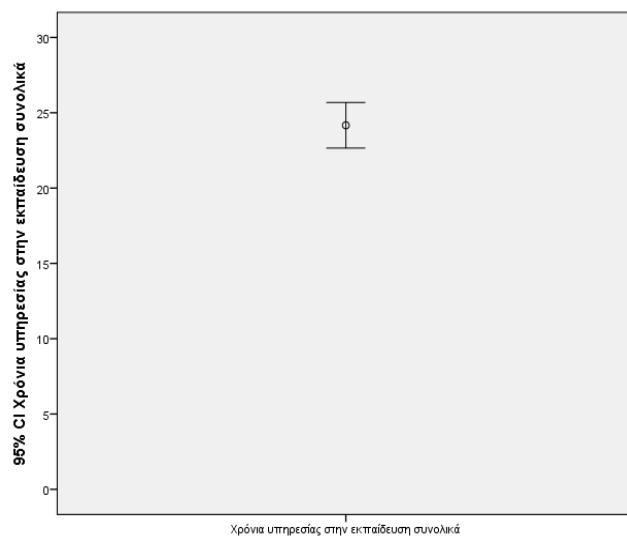
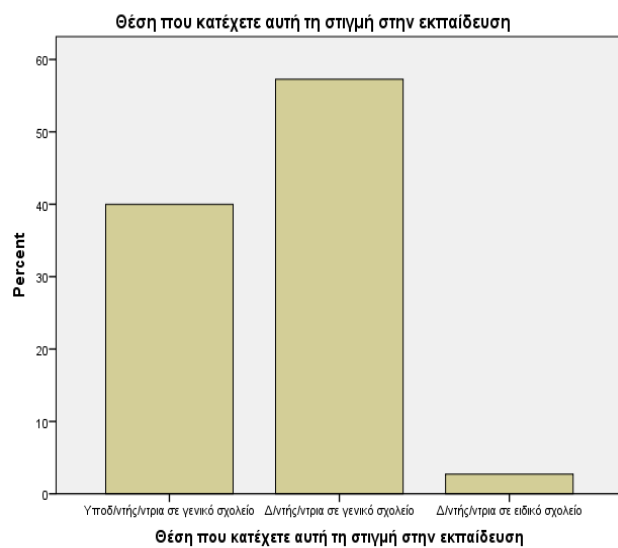
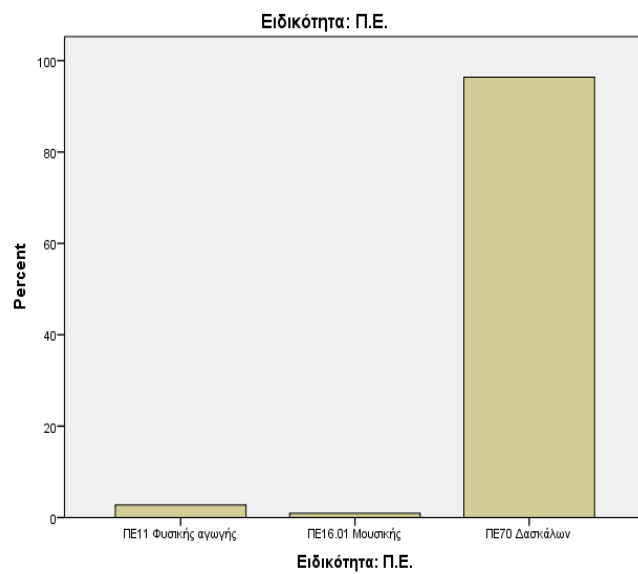
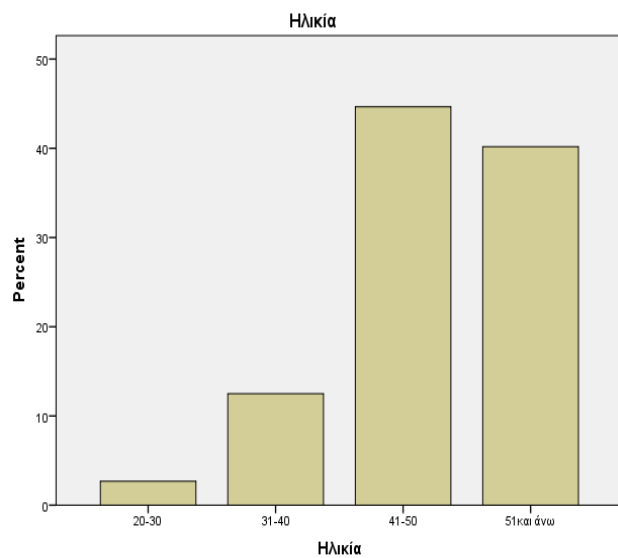
4. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

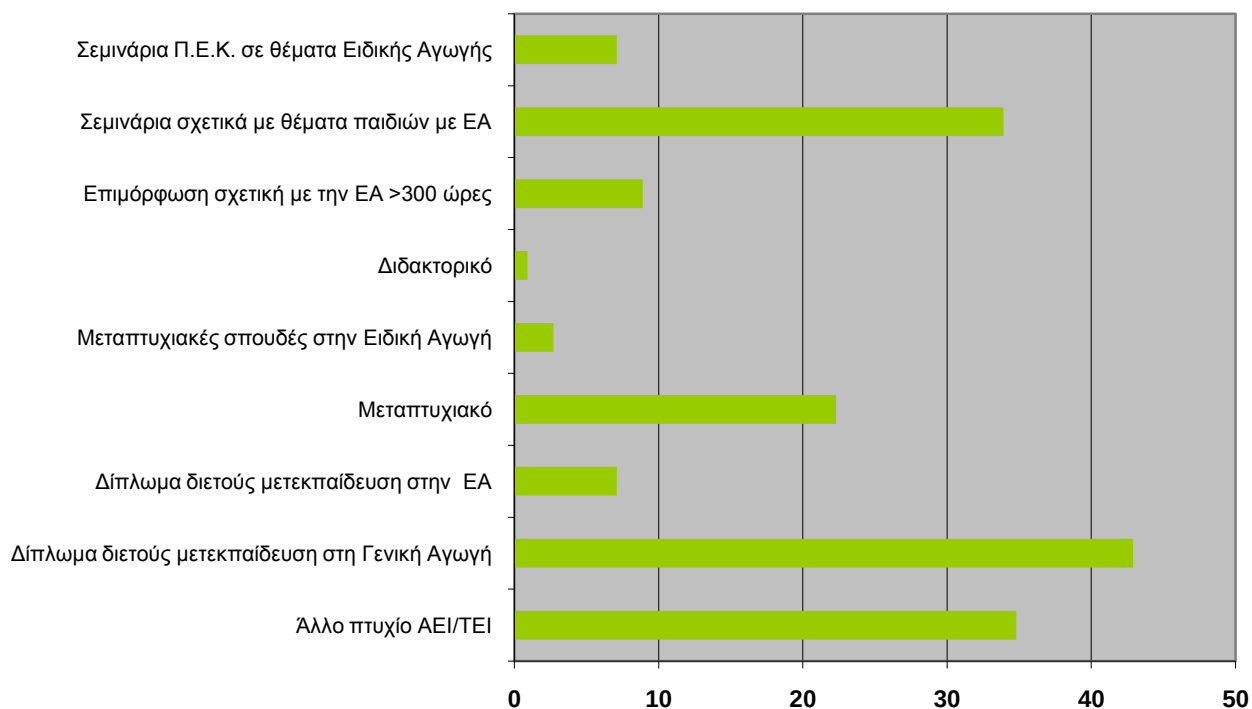
Πίνακας ...: κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών και μέτρων θέσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Δημογραφικά στοιχεία			
	Κατηγορίες	Συχνότητα	%
Οργανικότητα Σχολείου	3	4	3,7
	4	7	6,5
	5	6	5,6
	6	29	26,9
	7	5	4,6
	9	2	1,9
	10	3	2,8
	12	51	47,2
	18	1	,9
Περιοχή σχολείου	Αστική (>10.000)	61	56,5
	Ημιαστική (2.000-9.999)	22	20,4
	Αγροτική(<2.000)	25	23,1
Φύλο	Άνδρας	67	60,9

	Γυναίκα	43	39,1
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	85	84,2
	Άγαμος	16	15,8
Ηλικία	20-30	3	2,7
	31-40	14	12,5
	41-50	50	44,6
	51 και άνω	45	40,2
Ειδικότητα: Π.Ε.	ΠΕ11 Φυσικής αγωγής	3	2,7
	ΠΕ16.01 Μουσικής	1	,9
	ΠΕ70 Δασκάλων	106	96,4
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Ναι	39	34,8
Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή	Ναι	48	42,9
Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στην ΕΑ	Ναι	8	7,1
Μεταπτυχιακό	Ναι	25	22,3
Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή	Ναι	3	2,7
Διδακτορικό	Ναι	1	,9
Επιμόρφωση σχετική με την ΕΑ >300 ώρες	Ναι	10	8,9
Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ΕΑ	Ναι	38	33,9
Σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε θέματα Ειδικής Αγωγής	Ναι	8	7,1
Θέση που κατέχετε αυτή τη στιγμή	Υποδ/ντής/ντρια ΓΣ	44	40,0
	Δ/ντής/ντρια ΓΣ	63	57,3
	Δ/ντής/ντρια σε ΕΣ	3	2,7
		MT	TA







Γραφήματα ... έως ... : Ραβδογράμματα και ιστόγραμμα κατανομής ποσοστών

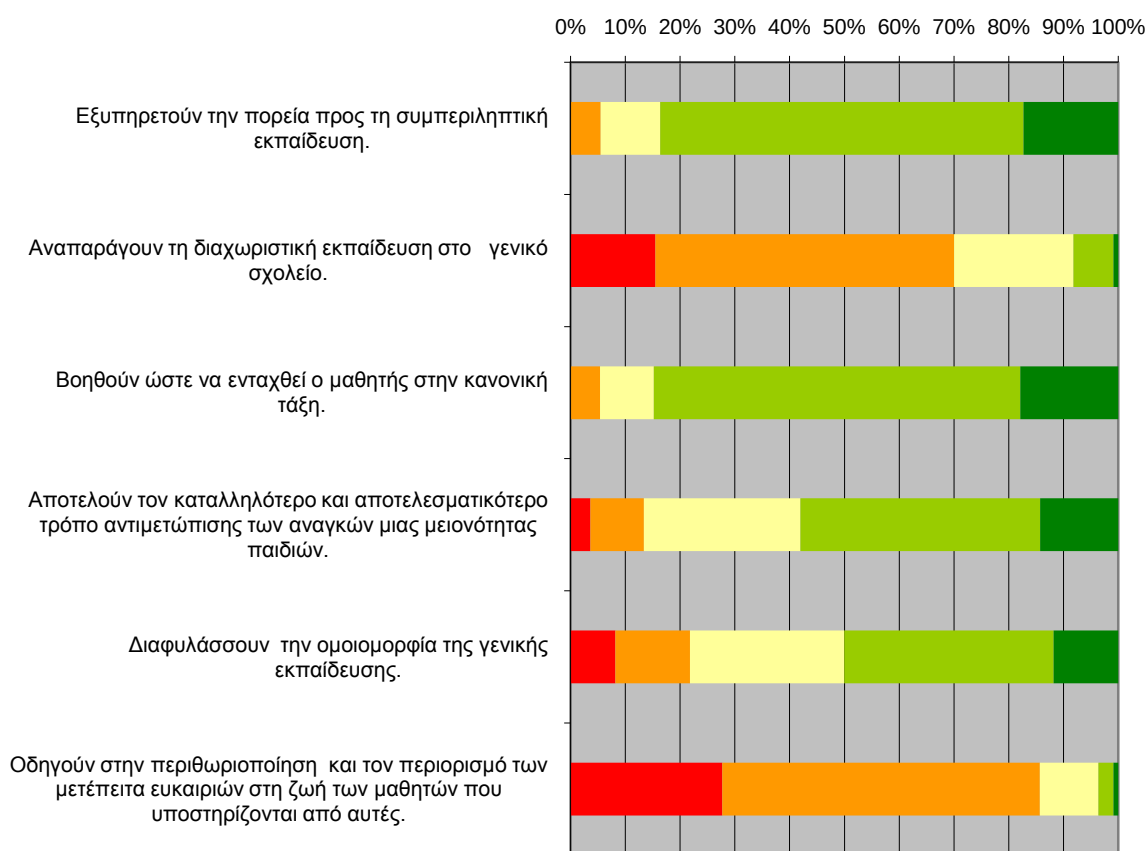
Πίνακας...: συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	0	0,0%	6	5,5%	12	10,9%	73	66,4%	19	17,3%
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	17	15,5%	60	54,5%	24	21,8%	8	7,3%	1	0,9%
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	0	0,0%	6	5,4%	11	9,8%	75	67,0%	20	17,9%
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	4	3,6%	11	9,8%	32	28,6%	49	43,8%	16	14,3%

Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης. 9 8,2% 15 13,6% 31 28,2% 42 38,2% 13 11,8%

Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές. 3 27,7% 65 58,0% 12 10,7% 3 2,7% 1 0,9%

■ Διαφωνώ απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ απόλυτα

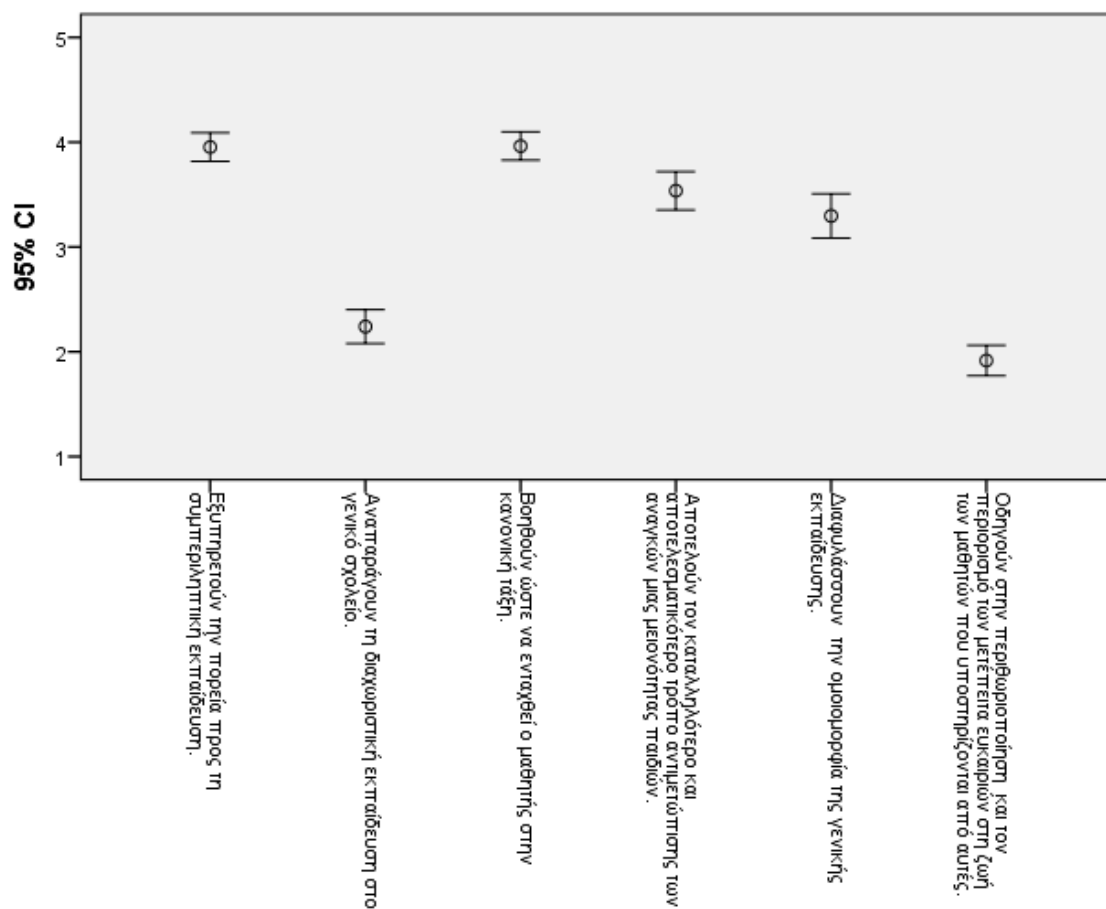


Γράφημα ...: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

Πίνακας...: συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης:

	N	Min	Max	MT	TA
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	110	2	5	3,95	,709

Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	110	1	5	2,24	,834
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	112	2	5	3,97	,703
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	112	1	5	3,55	,976
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	110	1	5	3,32	1,108
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	112	1	5	1,91	,754
Valid N (listwise)	108				

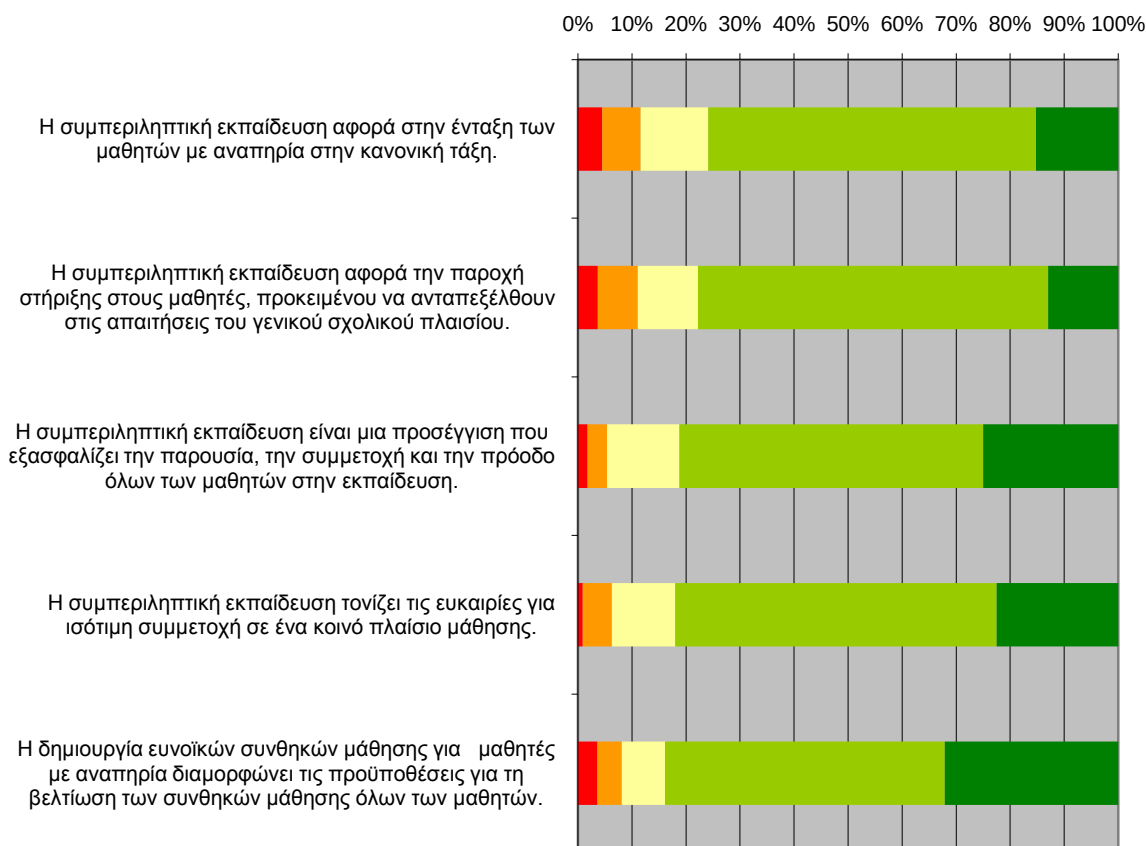


Γράφημα ...: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών της μεταβλητής

Πίνακας...: συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	5	4,5%	8	7,1%	14	12,5%	68	60,7%	17	15,2%
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	4	3,7%	8	7,4%	12	11,1%	70	64,8%	14	13,0%
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	2	1,8%	4	3,6%	15	13,4%	63	56,3%	28	25,0%
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	1	0,9%	6	5,4%	13	11,7%	66	59,5%	25	22,5%
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	4	3,6%	5	4,5%	9	8,0%	58	51,8%	36	32,1%

■ Διαφωνώ απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ απόλυτα

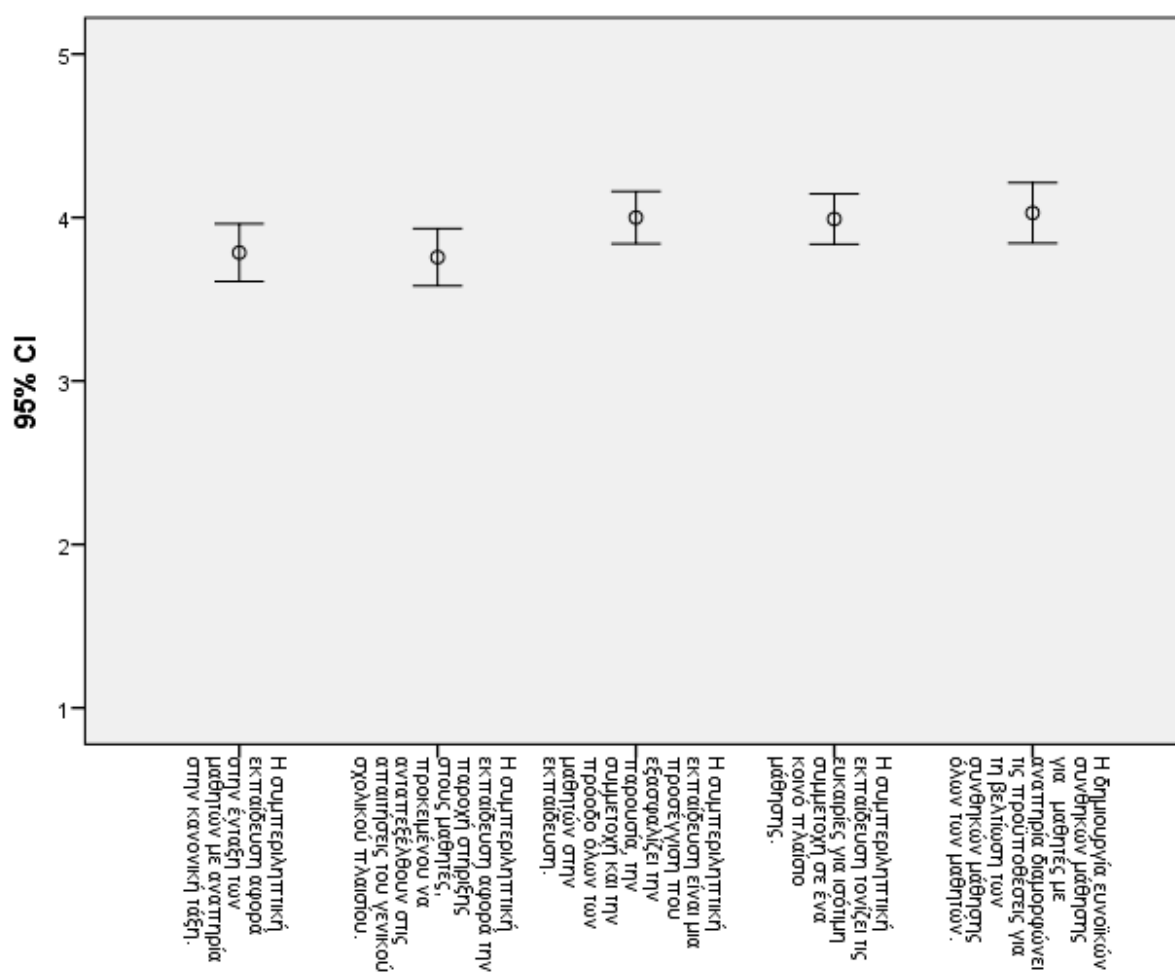


Γράφημα ...: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

Πίνακας...: συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης:

	N	Min	Max	MT	TA
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	112	1	5	3,75	,954
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	108	1	5	3,76	,906
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	112	1	5	3,99	,833

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	111	1	5	3,97	,803
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	112	1	5	4,04	,953
Valid N (listwise)	107				

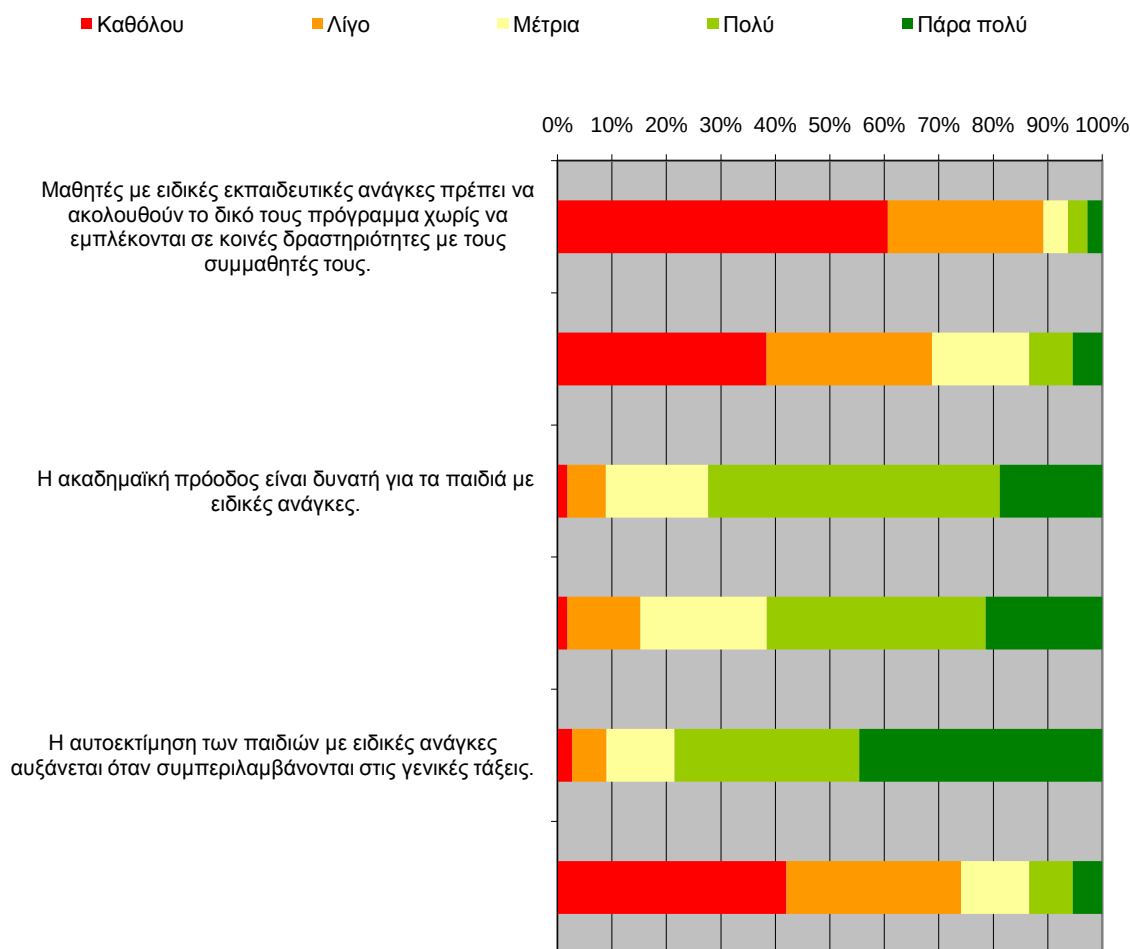


Γράφημα: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών της μεταβλητής

Απόψεις για τους μαθητές με ΕΑ και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση

Πίνακας...: συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	68	60,7 %	32	28,6%	5	4,5%	4	3,6%	3	2,7%
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	43	38,4 %	34	30,4%	20	17,9%	9	8,0%	6	5,4%
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	2	1,8%	8	7,1%	21	18,8%	60	53,6%	21	18,8%
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	2	1,8%	15	13,4%	26	23,2%	45	40,2%	24	21,4%
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	3	2,7%	7	6,3%	14	12,5%	38	33,9%	50	44,6%
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	47	42,0 %	36	32,1%	14	12,5%	9	8,0%	6	5,4%

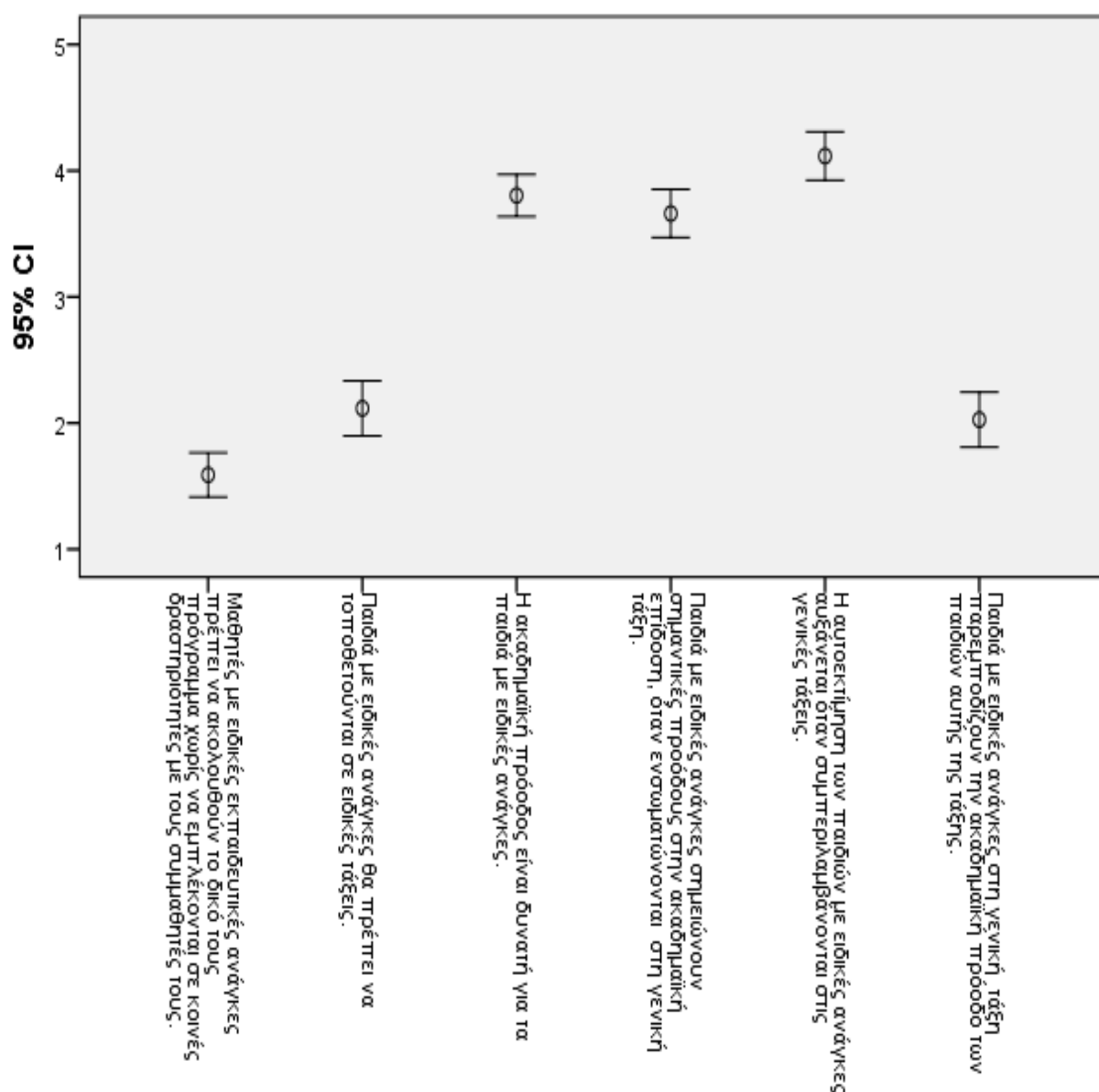


Γράφημα ...: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

Πίνακας...: συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης:

	N	Min	Max	MT	TA
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	112	1	5	1,59	,935
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	112	1	5	2,12	1,168
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	112	1	5	3,80	,889
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	112	1	5	3,66	1,018

Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	112	1	5	4,12	1,029
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	112	1	5	2,03	1,166
Valid N (listwise)	112				

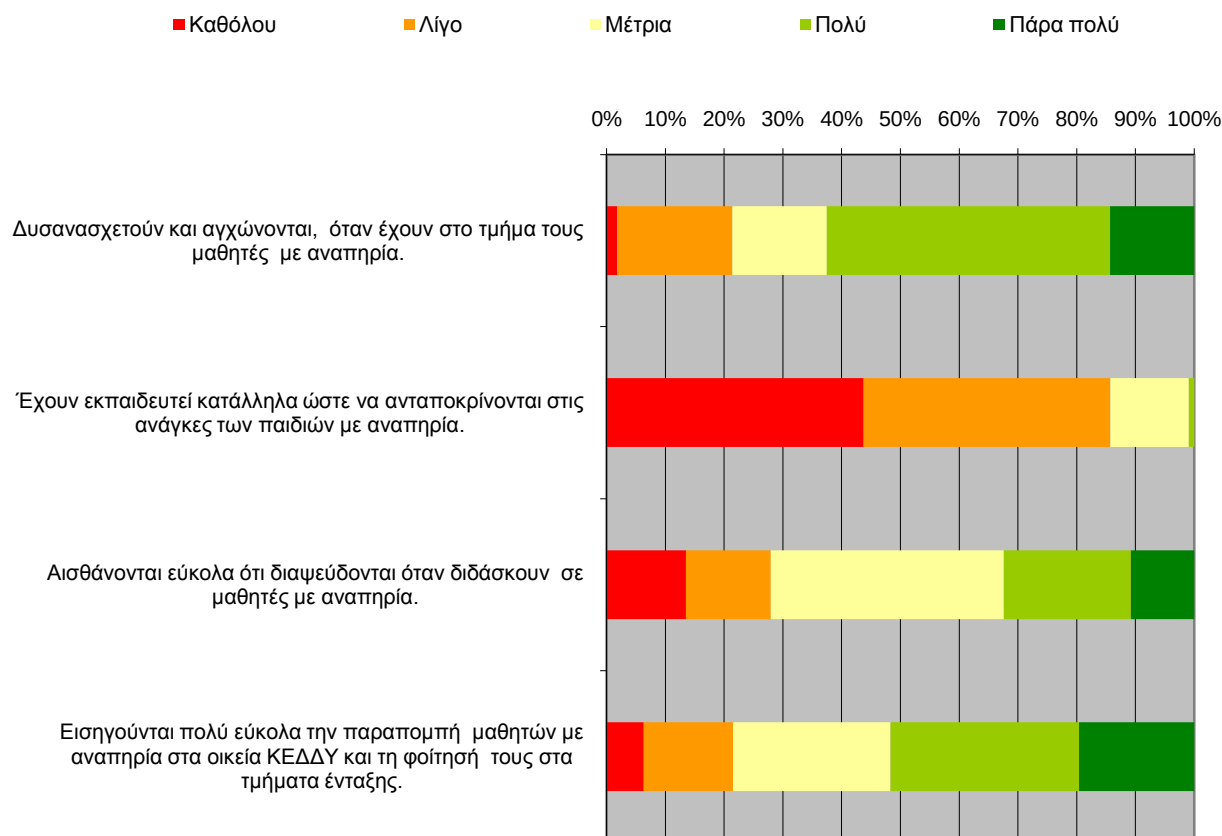


Γράφημα: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών της μεταβλητής

Οι Εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με ΕΑ

Πίνακας...: συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

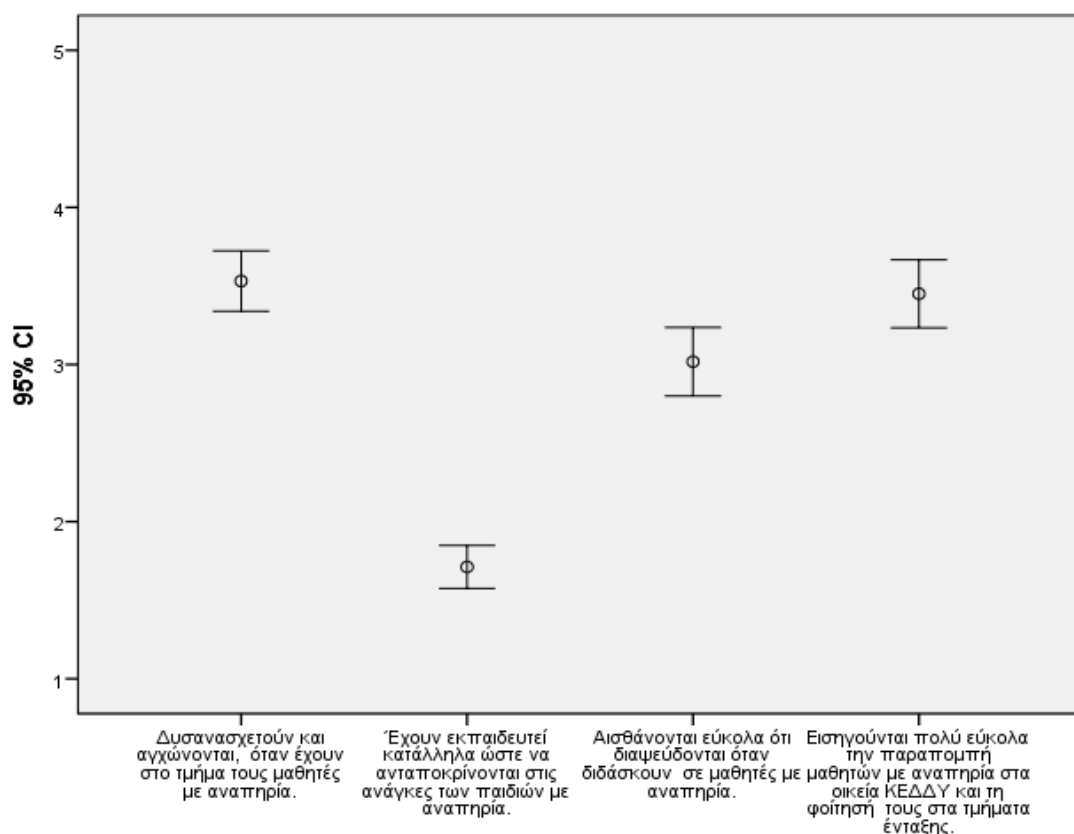
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	2	1,8%	22	19,6%	18	16,1%	54	48,2%	16	14,3%
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	49	43,8%	47	42,0%	15	13,4%	1	0,9%	0	0,0%
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	15	13,5%	16	14,4%	44	39,6%	24	21,6%	12	10,8%
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	7	6,3%	17	15,2%	30	26,8%	36	32,1%	22	19,6%



Γράφημα ...: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

Πίνακας...: συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης:

	N	Min	Max	MT	TA
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	112	1	5	3,54	1,022
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	112	1	4	1,71	,728
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	111	1	5	3,02	1,160
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	112	1	5	3,44	1,153
Valid N (listwise)	112				



Γράφημα ...: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών της μεταβλητής

Ο ρόλος των Δ/ντών στην υποστήριξη και αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία

Πίνακας...: συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

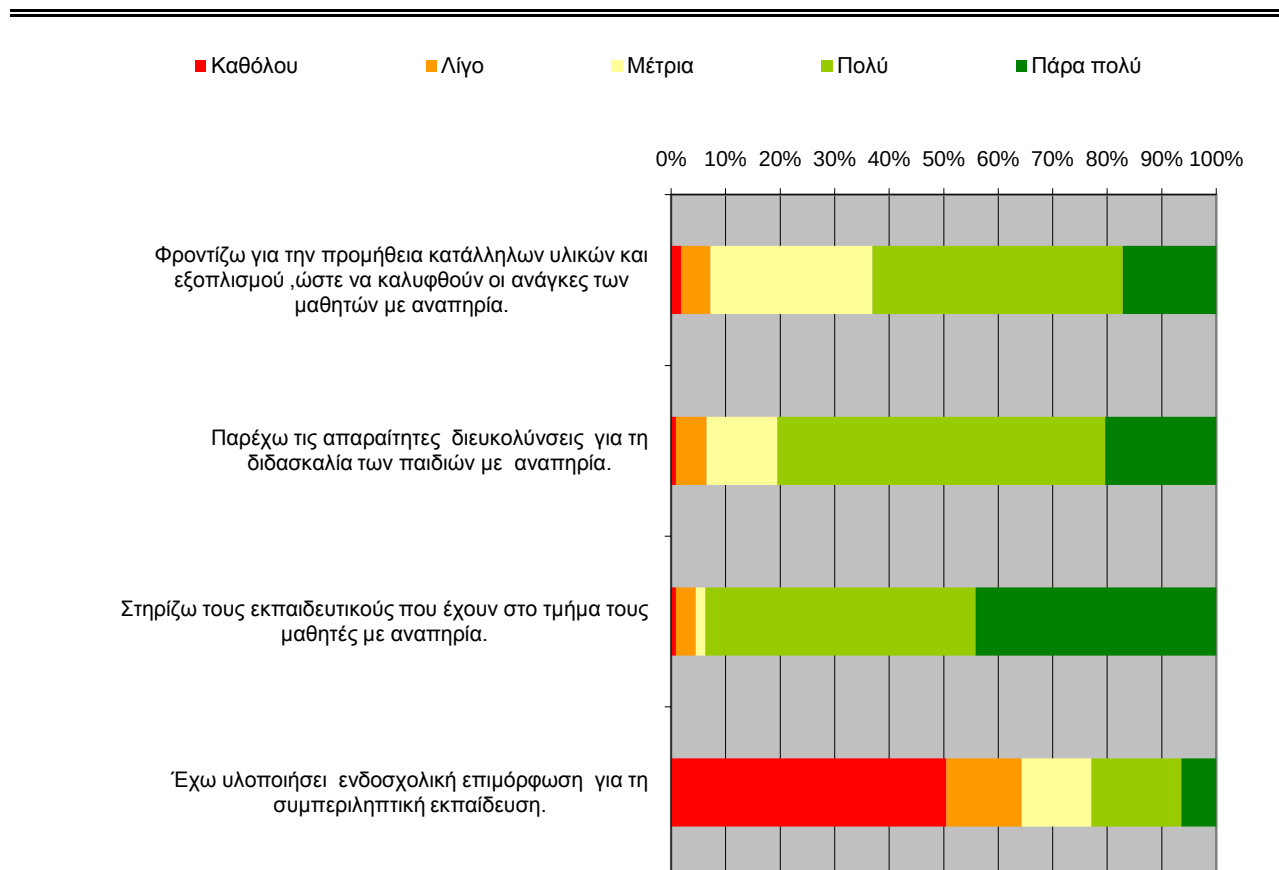
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	2	1,8%	6	5,4%	33	29,7%	51	45,9%	19	17,1%
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	1	0,9%	6	5,6%	14	13,0%	65	60,2%	22	20,4%

Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που
έχουν στο τμήμα τους μαθητές με
αναπηρία.

1 0,9% 4 3,6% 2 1,8% 55 49,5% 49 44,1%

Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική
επιμόρφωση για τη
συμπεριληπτική εκπαίδευση.

55 50,5% 15 13,8% 14 12,8% 18 16,5% 7 6,4%

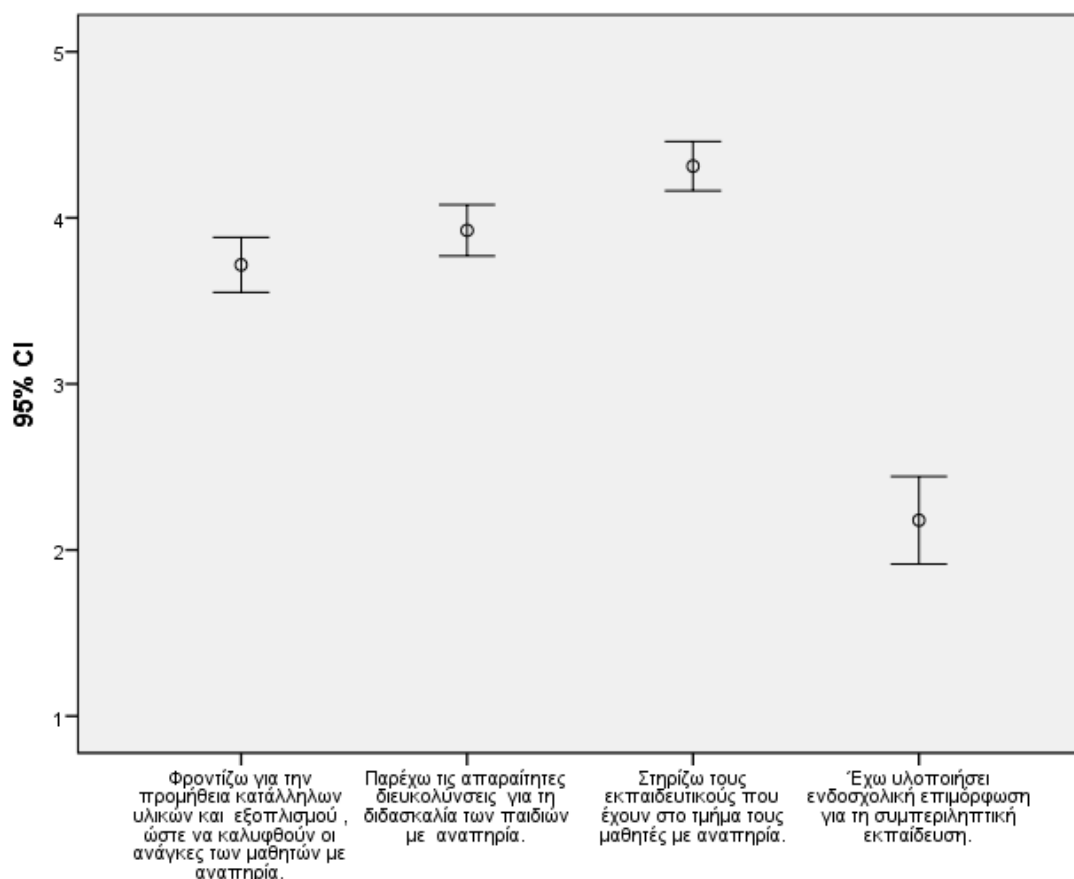


Γράφημα ...: Συγκριτικό αθροιστικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

Πίνακας...: συγκριτική παρουσίαση μέσων τιμών και ΤΑ της ερώτησης:

	N	Min	Max	MT	TA
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	111	1	5	3,71	,878
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	108	1	5	3,94	,800

Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	111	1	5	4,32	,765
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	109	1	5	2,15	1,366
Valid N (listwise)	112				

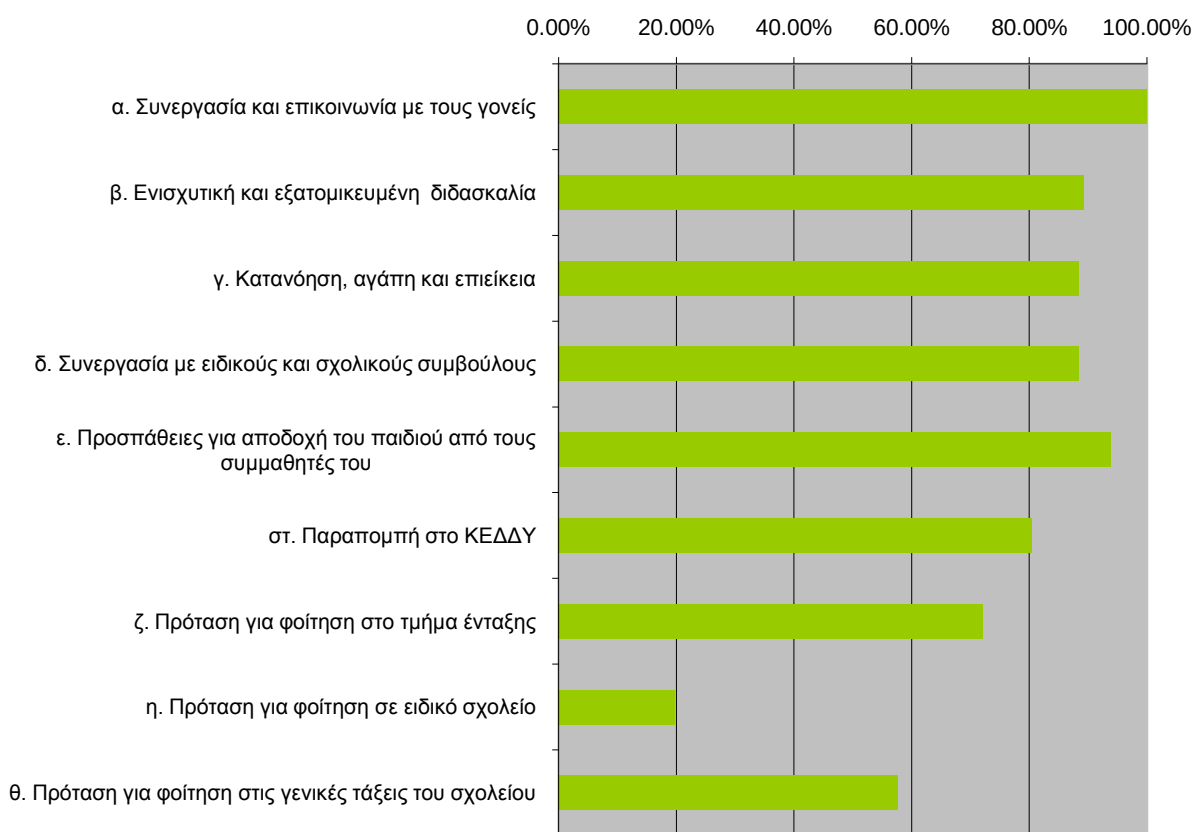


Γράφημα ...: Συγκριτικό 95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών της μεταβλητής

Πίνακας...: συγκριτική κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	112	100,0%	0	0,0%
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	100	89,3%	12	10,7%

γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	99	88,4%	13	11,6%
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	99	88,4%	13	11,6%
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	105	93,8%	7	6,3%
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	90	80,4%	22	19,6%
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	80	72,1%	31	27,9%
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	22	19,8%	89	80,2%
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	64	57,7%	47	42,3%
ι. Άλλο	3	2,7%	108	97,3%



Γράφημα: ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών της μεταβλητής

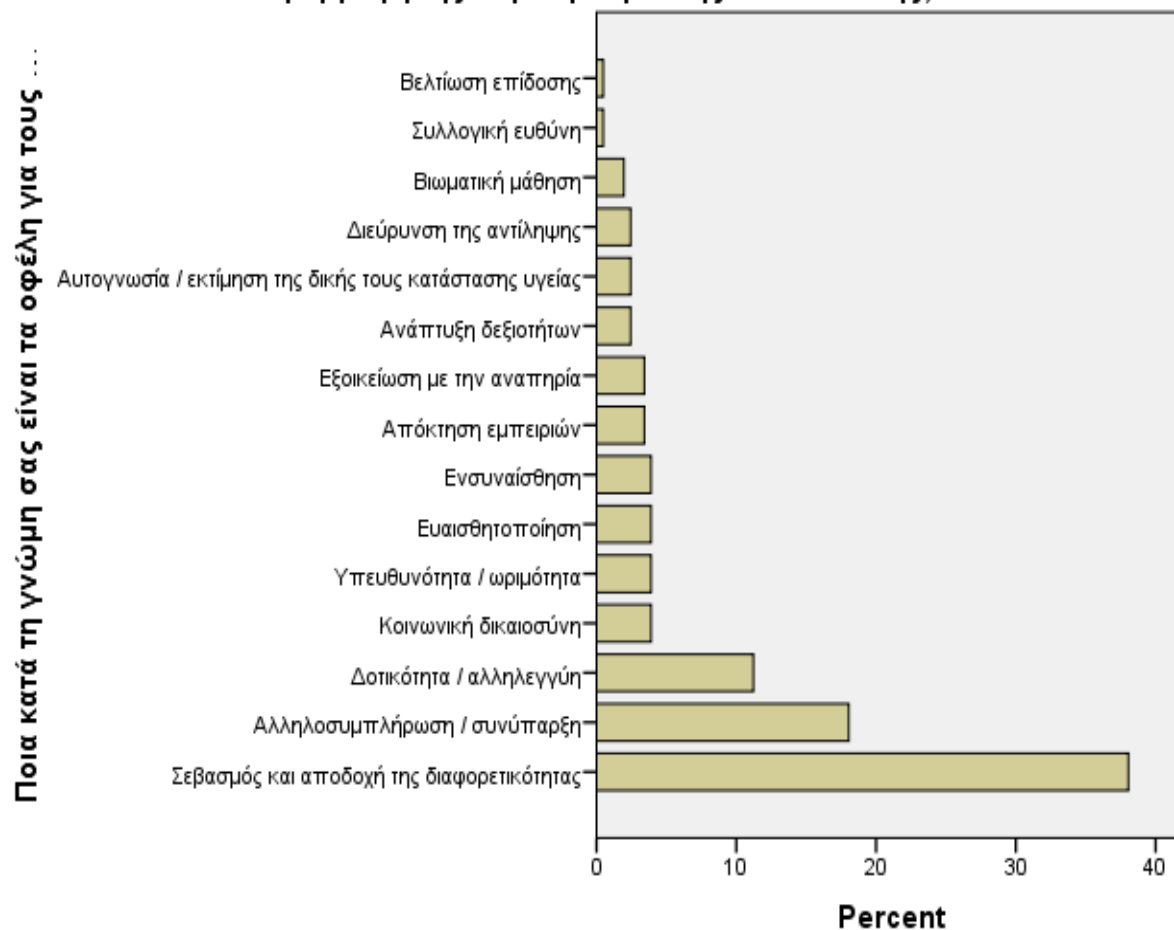
Οφέλη και προβλήματα

Πίνακας: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης

Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα οφέλη για τους μαθητές δίχως αναπηρία από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

	συχνότη τα	%	Έγκυρ ο %	Αθροιστι κό %
Valid Ενσυναίσθηση	8	1,9	3,9	3,9
Συλλογική ευθύνη	1	,2	,5	4,4
Σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας	78	18,2	38,0	42,4
Αλληλοσυμπλήρωση / συνύπαρξη	37	8,6	18,0	60,5
Ανάπτυξη δεξιοτήτων	5	1,2	2,4	62,9
Κοινωνική δικαιοσύνη	8	1,9	3,9	66,8
Εξοικείωση με την αναπηρία	7	1,6	3,4	70,2
Απόκτηση εμπειριών	7	1,6	3,4	73,7
Δοτικότητα / αλληλεγγύη	23	5,4	11,2	84,9
Ευαισθητοποίηση	8	1,9	3,9	88,8
Βιωματική μάθηση	4	,9	2,0	90,7
Υπευθυνότητα / ωριμότητα	8	1,9	3,9	94,6
Διεύρυνση της αντίληψης	5	1,2	2,4	97,1
Βελτίωση επίδοσης	1	,2	,5	97,6
Αυτογνωσία / εκτίμηση της δικής τους υγείας	5	1,2	2,4	100,0
Total	205	47,8	100,0	
Missing System	224	52,2		
Total	429	100,0		

Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα οφέλη για τους μαθητές δίχως αναπηρία από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

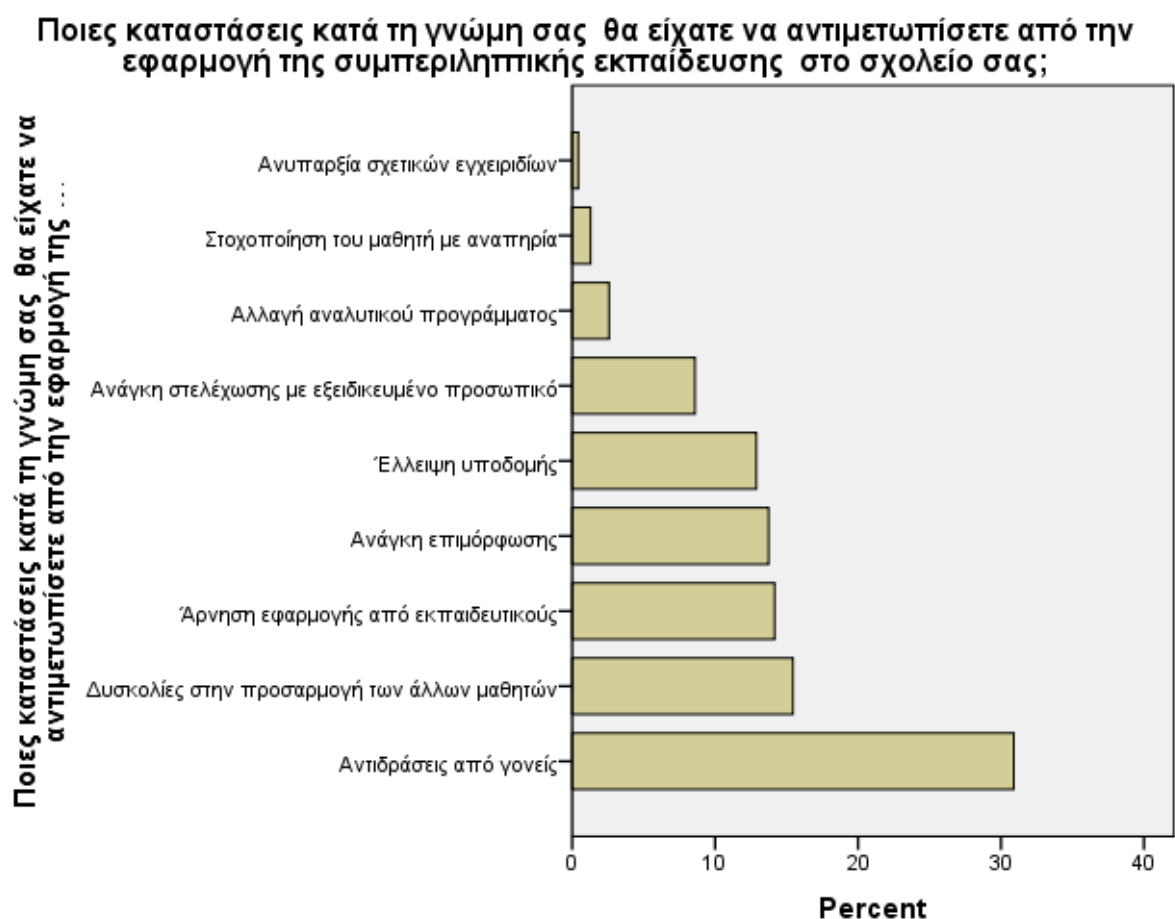


Γράφημα: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών Πίνακας: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

Ποιες καταστάσεις κατά τη γνώμη σας θα είχατε να αντιμετωπίσετε από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο σας;

		συχνότητ α	%	Έγκυρο %	Αθροιστι κό %
Valid	Ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό	20	4,7	8,6	8,6
	Ανάγκη επιμόρφωσης	32	7,5	13,7	22,3
	Αλλαγή αναλυτικού προγράμματος	6	1,4	2,6	24,9
	Αντιδράσεις από γονείς	72	16,8	30,9	55,8

Ανυπαρξία σχετικών εγχειριδίων	1	,2	,4	56,2
Έλλειψη υποδομής	30	7,0	12,9	69,1
Δυσκολίες στην προσαρμογή των άλλων μαθητών	36	8,4	15,5	84,5
Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς	33	7,7	14,2	98,7
Στοχοποίηση του μαθητή με αναπηρία	3	,7	1,3	100,0
Total	233	54,3	100,0	
Missing System	196	45,7		
Total	429	100,0		



Γράφημα: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών

Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος

Οργανικότητα

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας κι εξετάζοντας κυρίως τα θέσια σε σχέση με τα 12θέσια σχολεία, εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών

Οργανικότητα Σχολείου		N	MO	TA	t.	Βε	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	6	29	3,90	,618	-,254	77	,801
	12	50	3,94	,793			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	6	29	2,31	1,072	,145	77	,885
	12	50	2,28	,784			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	6	29	4,14	,743	1,585	78	,117
	12	51	3,86	,749			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	6	29	3,83	,848	2,220	78	,029
	12	51	3,33	1,013			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	6	29	3,66	1,010	2,123	77	,037
	12	50	3,12	1,118			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	6	29	1,76	,689	- 1,426	78	,158
	12	51	2,02	,836			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	6	29	3,76	,739	,677	78	,500
	12	51	3,61	1,060			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	6	26	4,08	,560	2,118	74	,038
	12	50	3,66	,917			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια	6	29	3,90	,724	-,026	78	,979

προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	12	51	3,90	,964		
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	6	29	3,90	,772	,165	78 ,870
	12	51	3,86	,939		
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	6	29	4,10	,724	1,422	78 ,159
	12	51	3,76	1,159		
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	6	29	1,48	,634	-,964	78 ,338
	12	51	1,69	1,029		
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	6	29	2,31	1,004	,872	78 ,386
	12	51	2,08	1,214		
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	6	29	3,76	,912	-,745	78 ,459
	12	51	3,92	,956		
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	6	29	3,72	,922	-,005	78 ,996
	12	51	3,73	1,133		
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	6	29	4,17	1,037	,527	78 ,600
	12	51	4,04	1,113		
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	6	29	1,97	1,085	-,122	78 ,903
	12	51	2,00	1,281		
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	6	29	3,34	1,203	-,863	78 ,391
	12	51	3,57	1,063		
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	6	29	1,66	,897	-,746	78 ,458
	12	51	1,78	,642		
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν	6	29	3,14	1,060	1,748	78 ,084

διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	12	51	2,67	1,211		
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	6	29	3,62	1,208	,930	78 ,355
	12	51	3,37	1,113		
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού ,ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	6	29	3,62	1,049	-,805	77 ,424
	12	50	3,78	,708		
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	6	28	3,82	,863	-,739	76 ,462
	12	50	3,96	,755		
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	6	28	4,25	,844	-,220	77 ,826
	12	51	4,29	,855		
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	6	28	1,86	1,177	-	76 ,114
	12	50	2,34	1,334	1,597	

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

	Οργανικότητα Σχολείου				p
	6		12		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0 %	0,0%	100,0 %	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	93,1%	6,9%	82,4%	17,6%	,180
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	96,6%	3,4%	86,3%	13,7%	,138
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	86,2%	13,8%	84,3%	15,7%	,547
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	86,2%	13,8%	96,1%	3,9%	,123

στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	82,8%	17,2%	80,4%	19,6%	,522
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	75,9%	24,1%	66,0%	34,0%	,255
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	10,3%	89,7%	26,0%	74,0%	,095
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	55,2%	44,8%	52,0%	48,0%	,785

Περιοχή

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την περιοχή της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών

		N	MT	TA	βε	F	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Αστική (>10.000)	60	3,90	,817	2	,593	,555
	Ημιαστική	21	3,90	,625	103		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,08	,493	105		
	Total	106	3,94	,715			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	Αστική (>10.000)	60	2,27	,899	2	,253	,777
	Ημιαστική	21	2,33	,913	103		
	Αγροτική(<2.000)	25	2,16	,624	105		
	Total	106	2,25	,840			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	Αστική (>10.000)	61	3,87	,741	2	1,969	,145
	Ημιαστική	22	3,95	,722	105		

	Αγροτική(<2.000)	25	4,20	,577	107		
	Total	108	3,96	,709			
	Αστική(>10.000)	61	3,36	1,033	2	2,345	,101
	Ημιαστική	22	3,64	,902	105		
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Αγροτική(<2.000)	25	3,84	,850	107		
	Total	108	3,53	,981			
	Αστική(>10.000)	59	3,05	1,151	2	4,944	,009
	Ημιαστική	22	3,82	,733	103		
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Αγροτική(<2.000)	25	3,56	1,083	105		
	Total	106	3,33	1,102			
	Αστική(>10.000)	61	1,97	,836	2	,817	,444
	Ημιαστική	22	1,73	,703	105		
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	Αγροτική(<2.000)	25	1,92	,572	107		
	Total	108	1,91	,756			
	Αστική(>10.000)	61	3,57	1,072	2	2,036	,136
	Ημιαστική	22	3,86	,560	105		
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Αγροτική(<2.000)	25	4,00	,913	107		
	Total	108	3,73	,963			
	Αστική(>10.000)	57	3,60	1,015	2	1,838	,164
	Ημιαστική	22	3,91	,610	101		
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού							

πλαίσιου.	Αγροτική(<2.000)	25	3,96	,841	103		
	Total	104	3,75	,911			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	Αστική(>10.000)	61	3,92	,936	2	2,013	,139
	Ημιαστική	22	3,86	,774	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,28	,542	107		
	Total	108	3,99	,837			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	Αστική(>10.000)	61	3,87	,922	2	1,560	,215
	Ημιαστική	22	4,00	,690	104		
	Αγροτική(<2.000)	24	4,21	,509	106		
	Total	107	3,97	,806			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	Αστική(>10.000)	61	3,92	1,144	2	1,908	,153
	Ημιαστική	22	4,05	,722	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,36	,490	107		
	Total	108	4,05	,961			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	Αστική(>10.000)	61	1,64	1,001	2	1,521	,223
	Ημιαστική	22	1,77	1,020	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	1,32	,690	107		
	Total	108	1,59	,948			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	Αστική(>10.000)	61	1,98	1,133	2	,651	,524
	Ημιαστική	22	2,27	1,202	105		

Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	Αγροτική(<2.000)	25	2,20	1,155	107		
	Total	108	2,09	1,148			
	Αστική(>10.000)	61	3,75	,960	2	,306	,737
	Ημιαστική	22	3,82	,958	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	3,92	,640	107		
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Total	108	3,81	,891			
	Αστική(>10.000)	61	3,52	1,074	2	1,266	,286
	Ημιαστική	22	3,91	1,065	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	3,72	,737	107		
	Total	108	3,65	1,008			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Αστική(>10.000)	61	3,87	1,176	2	4,064	,020
	Ημιαστική	22	4,41	,796	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,44	,651	107		
	Total	108	4,11	1,035			
	Αστική(>10.000)	61	1,98	1,190	2	,442	,644
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	Ημιαστική	22	2,00	1,380	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	2,24	,926	107		
	Total	108	2,05	1,171			
	Αστική(>10.000)	61	3,64	1,033	2	2,659	,075
	Ημιαστική	22	3,14	1,125	105		
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.							

	Αγροτική(<2.000)	25	3,76	,779	107		
	Total	108	3,56	1,016			
	Αστική(>10.000)	61	1,70	,587	2	,883	,417
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Ημιαστική	22	1,91	,971	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	1,64	,810	107		
	Total	108	1,73	,731			
	Αστική(>10.000)	61	3,00	1,169	2	,461	,632
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Ημιαστική	21	2,95	1,203	104		
	Αγροτική(<2.000)	25	3,24	1,128	106		
	Total	107	3,05	1,161			
	Αστική(>10.000)	61	3,33	1,076	2	5,353	,006
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Ημιαστική	22	3,05	1,362	105		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,04	,935	107		
	Total	108	3,44	1,154			
	Αστική(>10.000)	60	3,77	,871	2	1,877	,158
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού ,ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Ημιαστική	22	3,82	,907	104		
	Αγροτική(<2.000)	25	3,40	,816	106		
	Total	107	3,69	,873			
	Αστική(>10.000)	59	4,02	,799	2	1,255	,290
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Ημιαστική	21	3,90	,889	101		

Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Αγροτική(<2.000)	24	3,71	,751	103		
	Total	104	3,92	,809			
	Αστική(>10.000)	61	4,23	,902	2	2,758	,068
	Ημιαστική	21	4,67	,577	104		
	Αγροτική(<2.000)	25	4,24	,436	106		
	Total	107	4,32	,772			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Αστική(>10.000)	60	2,25	1,310	2	,519	,597
	Ημιαστική	20	2,20	1,473	102		
	Αγροτική(<2.000)	25	1,92	1,441	104		
	Total	105	2,16	1,367			

Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.

Scheffe^{a,b}

Περιοχή σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Αστική (>10.000)	59	3,05	
Αγροτική(<2.000)	25	3,56	3,56
Ημιαστική (2.000-9.999 κάτοικοι)	22		3,82
Sig.		,191	,650

Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.

Scheffe^{a,b}

Περιοχή σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Ημιαστική (2.000-9.999κάτοικοι)	22	3,05	
Αστική (>10.000)	61	3,33	3,33
Αγροτική(<2.000)	25		4,04
Sig.		,622	,052

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής ANOVA και πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων

	Περιοχή σχολείου						
	Αστική (>10.000)		Ημιαστική (2.000-9.999κάτοικοι)		Αγροτική(<2.000)		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	, ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	90,2%	9,8%	77,3%	22,7%	96,0%	4,0%	,112
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	88,5%	11,5%	86,4%	13,6%	88,0%	12,0%	,965

δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	86,9%	13,1 %	81,8%	18,2 %	96,0%	4,0%	,305
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	100,0%	0,0%	86,4%	13,6 %	84,0%	16,0 %	. ^a
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	72,1%	27,9 %	81,8%	18,2 %	96,0%	4,0%	,043
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	66,7%	33,3 %	63,6%	36,4 %	92,0%	8,0%	,038
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	23,3%	76,7 %	13,6%	86,4 %	16,0%	84,0 %	,540
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	55,0%	45,0 %	59,1%	40,9 %	60,0%	40,0 %	,892

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ^2 τεστ

Φύλο

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με το φύλο, εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών

Φύλο		N	MO	TA	t.	Βε	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Άνδρας	65	3,91	,744	-1,820	106	,414
	Γυναίκα	43	4,02	,672			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	Άνδρας	66	2,36	,853	1,927	106	,057
	Γυναίκα	42	2,05	,795			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	Άνδρας	67	4,00	,778	,501	108	,617
	Γυναίκα	43	3,93	,593			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και	Άνδρας	67	3,63	1,042	,964	108	,337

αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Γυναίκα	43	3,44	,881			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Άνδρας	67	3,45	1,049	1,280	106	,203
	Γυναίκα	41	3,17	1,160			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	Άνδρας	67	1,94	,814	,544	108	,588
	Γυναίκα	43	1,86	,639			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Άνδρας	67	3,79	,862	,258	108	,797
	Γυναίκα	43	3,74	1,026			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	Άνδρας	67	3,90	,761	1,611	104	,110
	Γυναίκα	39	3,62	1,016			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	Άνδρας	67	3,97	,834	-,326	108	,745
	Γυναίκα	43	4,02	,831			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	Άνδρας	67	3,94	,736	-,529	107	,598
	Γυναίκα	42	4,02	,897			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	Άνδρας	67	4,00	,937	-,623	108	,534
	Γυναίκα	43	4,12	,981			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	Άνδρας	67	1,64	1,055	,706	108	,482
	Γυναίκα	43	1,51	,736			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	Άνδρας	67	2,13	1,242	,180	108	,858
	Γυναίκα	43	2,09	1,065			

Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	Άνδρας	67	3,88	,913	,917	108	,361
	Γυναίκα	43	3,72	,854			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Άνδρας	67	3,78	,997	1,221	108	,225
	Γυναίκα	43	3,53	1,032			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Άνδρας	67	4,24	1,001	1,544	108	,125
	Γυναίκα	43	3,93	1,055			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	Άνδρας	67	2,07	1,210	,628	108	,531
	Γυναίκα	43	1,93	1,121			
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Άνδρας	67	3,58	1,032	,580	108	,563
	Γυναίκα	43	3,47	1,032			
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Άνδρας	67	1,78	,813	1,038	108	,302
	Γυναίκα	43	1,63	,578			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Άνδρας	66	3,03	1,136	,338	107	,736
	Γυναίκα	43	2,95	1,194			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Άνδρας	67	3,54	1,172	1,359	108	,177
	Γυναίκα	43	3,23	1,109			
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Άνδρας	66	3,82	,821	1,512	107	,134
	Γυναίκα	43	3,56	,959			
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Άνδρας	65	4,09	,605	2,591	105	,011
	Γυναίκα	42	3,69	1,000			

Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Άνδρας	66	4,41	,723	1,328	107	,187
	Γυναίκα	43	4,21	,833			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Άνδρας	64	2,05	1,408	-,863	105	,390
	Γυναίκα	43	2,28	1,297			

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

	Φύλο				
	Ανδρας		Γυναίκα		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	94,0%	6,0%	81,4%	18,6%	,041
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	91,0%	9,0%	86,0%	14,0%	,302
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	94,0%	6,0%	79,1%	20,9%	,020
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	89,6%	10,4%	100,0%	0,0%	,027
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	83,6%	16,4%	74,4%	25,6%	,241
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	77,3%	22,7%	62,8%	37,2%	,101
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	21,2%	78,8%	16,3%	83,7%	,523
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	60,6%	39,4%	53,5%	46,5%	,462

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ² τεστ

Οικογενειακή κατάσταση

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την οικογενειακή κατάσταση, εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών

		N	MO	TA	t.	Βε	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Έγγαμοι	83	3,95	,779	-,870	97	,386
	Άγαμοι	16	4,13	,342			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	Έγγαμοι	83	2,20	,838	-,197	97	,844
	Άγαμοι	16	2,25	,856			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	Έγγαμοι	85	3,98	,740	-,122	99	,904
	Άγαμοι	16	4,00	,516			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Έγγαμοι	85	3,60	1,037	,368	99	,714
	Άγαμοι	16	3,50	,730			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Έγγαμοι	83	3,36	1,175	,364	97	,717
	Άγαμοι	16	3,25	,775			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	Έγγαμοι	85	1,84	,738	-1,421	99	,159
	Άγαμοι	16	2,13	,806			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Έγγαμοι	85	3,86	,928	,931	99	,354
	Άγαμοι	16	3,63	,885			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	Έγγαμοι	83	3,77	,928	,588	97	,558
	Άγαμοι	16	3,63	,806			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την	Έγγαμοι	85	3,98	,873	-,650	99	,517
	Άγαμοι						

συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	Άγαμος	16	4,13	,619			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	Έγγαμο ς	85	4,00	,831	-,292	98	,771
	Άγαμος	15	4,07	,704			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	Έγγαμο ς	85	4,06	,992	,473	99	,637
	Άγαμος	16	3,94	,574			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	Έγγαμο ς	85	1,60	,966	,654	99	,515
	Άγαμος	16	1,44	,512			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	Έγγαμο ς	85	2,05	1,194	-,248	99	,805
	Άγαμος	16	2,13	,885			
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	Έγγαμο ς	85	3,80	,936	,451	99	,653
	Άγαμος	16	3,69	,793			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Έγγαμο ς	85	3,73	1,040	,834	99	,406
	Άγαμος	16	3,50	,816			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Έγγαμο ς	85	4,14	1,048	-,169	99	,867
	Άγαμος	16	4,19	,750			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	Έγγαμο ς	85	1,95	1,214	-,350	99	,727
	Άγαμος	16	2,06	,680			
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Έγγαμο ς	85	3,44	1,096	- 1,117	99	,267
	Άγαμος	16	3,75	,577			

Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Έγγαμο ς	85	1,79	,773	1,120	99	,265
	Άγαμος	16	1,56	,512			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Έγγαμο ς	84	2,94	1,216	- 1,141	98	,257
	Άγαμος	16	3,31	1,078			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Έγγαμο ς	85	3,29	1,203	- 1,468	99	,145
	Άγαμος	16	3,75	,683			
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Έγγαμο ς	84	3,77	,869	1,724	98	,088
	Άγαμος	16	3,38	,719			
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Έγγαμο ς	81	4,00	,791	1,495	95	,138
	Άγαμος	16	3,69	,602			
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Έγγαμο ς	84	4,33	,841	,677	98	,500
	Άγαμος	16	4,19	,403			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Έγγαμο ς	82	2,15	1,371	-,276	96	,783
	Άγαμος	16	2,25	1,390			

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

Σε καμία περίπτωση δεν προκύπτει εξάρτηση των απαντήσεων με την οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση				p
Έγγαμο ς		Άγαμος		
Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	

α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	88,2%	11,8%	93,8%	6,3%	,449
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	87,1%	12,9%	100,0%	0,0%	,134
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	87,1%	12,9%	87,5%	12,5%	,662
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	95,3%	4,7%	93,8%	6,3%	,586
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	77,6%	22,4%	81,3%	18,8%	,522
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	67,9%	32,1%	81,3%	18,8%	,224
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	19,0%	81,0%	18,8%	81,3%	,642
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	58,3%	41,7%	68,8%	31,3%	,312

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ^2 τεστ

Ηλικία

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την ηλικία , εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών

Ηλικία		N	MO	TA	t.	Be	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	41-50	49	3,94	,747	-,411	91	,682
	51και άνω	44	4,00	,682			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	41-50	50	2,42	,928	2,443	91	,016
	51και άνω	43	2,00	,690			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	41-50	50	3,84	,766	- 2,032	93	,045
	51και άνω	45	4,13	,625			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των	41-50	50	3,36	1,005	- 1,886	93	,062

αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	51και άνω	45	3,73	,915			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	41-50	49	3,24	1,051	- 1,117	91	,267
	51και άνω	44	3,50	1,151			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	41-50	50	2,02	,892	1,483	93	,141
	51και άνω	45	1,78	,670			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	41-50	50	3,64	1,083	- 1,026	93	,307
	51και άνω	45	3,84	,824			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	41-50	48	3,79	,988	,481	89	,631
	51και άνω	43	3,70	,860			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	41-50	50	4,06	,843	1,257	93	,212
	51και άνω	45	3,84	,824			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	41-50	50	4,00	,782	,800	93	,426
	51και άνω	45	3,87	,842			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	41-50	50	4,10	,995	,390	93	,697
	51και άνω	45	4,02	,941			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	41-50	50	1,64	1,045	,673	93	,503
	51και άνω	45	1,51	,787			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να	41-50	50	2,00	1,161	-,895	93	,373

τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	51και άνω	45	2,22	1,259			
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	41-50	50	3,96	,925	1,837	93	,069
	51και άνω	45	3,62	,860			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	41-50	50	3,84	1,057	1,719	93	,089
	51και άνω	45	3,47	1,057			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	41-50	50	4,18	1,024	,718	93	,475
	51και άνω	45	4,02	1,118			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	41-50	50	1,84	1,131	- 1,848	93	,068
	51και άνω	45	2,29	1,236			
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	41-50	50	3,58	1,032	,518	93	,606
	51και άνω	45	3,47	1,100			
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	41-50	50	1,68	,713	-,645	93	,521
	51και άνω	45	1,78	,765			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	41-50	50	3,16	1,113	1,277	92	,205
	51και άνω	44	2,86	1,133			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	41-50	50	3,42	1,180	-,102	93	,919
	51και άνω	45	3,44	1,159			
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	41-50	49	3,80	,763	,234	92	,816
	51και άνω	45	3,76	,908			

Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	41-50	46	4,04	,665	,696	89	,488
	51και άνω	45	3,93	,837			
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	41-50	49	4,41	,705	1,138	92	,258
	51και άνω	45	4,22	,876			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	41-50	48	2,17	1,310	,026	90	,979
	51και άνω	44	2,16	1,462			

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

	Ηλικία				p
	41-50		51 και άνω		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	90,0%	10,0%	93,3%	6,7%	,418
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	80,0%	20,0%	95,6%	4,4%	,023
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	96,0%	4,0%	86,7%	13,3%	,103
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	98,0%	2,0%	91,1%	8,9%	,150
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	80,0%	20,0%	80,0%	20,0%	1,000
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	67,3%	32,7%	80,0%	20,0%	,165

η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	20,4%	79,6%	20,0%	80,0%	,961
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	61,2%	38,8%	53,3%	46,7%	,440

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ^2 τεστ

Χρόνια υπηρεσίας

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μεταβλητές εξαρτώνται με την διάρκεια υπηρεσίας, εφαρμόζεται έλεγχος μέσω των τιμών

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά		N	MO	TA	t.	Βε	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	-25	45	3,93	,720	-,202	98	,841
	26+	55	3,96	,769			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	-25	46	2,30	,785	,382	98	,704
	26+	54	2,24	,867			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	-25	47	3,89	,729	-,993	100	,323
	26+	55	4,04	,719			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	-25	47	3,45	,996	1,035	100	,303
	26+	55	3,65	1,022			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	-25	47	3,34	1,027	-,252	98	,801
	26+	53	3,40	1,166			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	-25	47	2,06	,845	1,750	100	,083
	26+	55	1,80	,678			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	-25	47	3,79	,977	,123	100	,903
	26+	55	3,76	,962			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την	-25	46	3,93	,772	1,626	99	,107

παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	26+	55	3,64	1,025			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	-25	47	4,13	,769	1,198	100	,234
	26+	55	3,93	,900			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	-25	46	4,04	,759	,490	99	,625
	26+	55	3,96	,860			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	-25	47	4,06	,870	-,047	100	,963
	26+	55	4,07	1,034			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	-25	47	1,66	1,048	,592	100	,555
	26+	55	1,55	,899			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	-25	47	2,19	1,191	,794	100	,429
	26+	55	2,00	1,232			
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	-25	47	4,00	,909	1,841	100	,069
	26+	55	3,67	,883			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	-25	47	4,00	,933	2,619	100	,010
	26+	55	3,49	1,016			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	-25	47	4,26	,920	,721	100	,473
	26+	55	4,11	1,100			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	-25	47	1,87	1,154	-	100	,154
	26+	55	2,20	1,145	1,436		
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	-25	47	3,45	,951	-,395	100	,694
	26+	55	3,53	1,086			

Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	-25	47	1,66	,700	-,710	100	,480
	26+	55	1,76	,769			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	-25	46	3,20	1,108	1,478	99	,143
	26+	55	2,85	1,193			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	-25	47	3,40	1,077	-,299	100	,766
	26+	55	3,47	1,215			
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	-25	47	3,68	,980	-,556	99	,579
	26+	54	3,78	,769			
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	-25	46	3,96	,893	-,153	96	,879
	26+	52	3,98	,671			
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	-25	46	4,46	,546	1,158	99	,250
	26+	55	4,29	,832			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	-25	45	1,80	1,254	- 1,966	97	,052
	26+	54	2,33	1,414			

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση				p
	συνολικά				
	-25		26+		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	83,0%	17,0%	94,5%	5,5%	,060

γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	89,4%	10,6%	85,5%	14,5%	,555
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	87,2%	12,8%	90,9%	9,1%	,551
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές	97,9%	2,1%	89,1%	10,9%	,085
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	80,9%	19,1%	81,8%	18,2%	,900
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	70,2%	29,8%	75,9%	24,1%	,518
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	17,0%	83,0%	20,4%	79,6%	,667
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	66,0%	34,0%	48,1%	51,9%	,072

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ^2 τεστ

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Επιμόρφωση – Συμπληρωματικές σπουδές

Άλλο πτυχίο AEI/TEI		N	MO	TA	t.	Be	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	39	3,90	,852	-,624	108	,534
	Όχι	71	3,99	,621			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	Ναι	38	2,42	,826	1,701	108	,092
	Όχι	72	2,14	,827			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	Ναι	39	3,92	,839	-,550	110	,584
	Όχι	73	4,00	,624			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Ναι	39	3,46	1,047	-,728	110	,468
	Όχι	73	3,60	,939			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Ναι	38	3,18	1,205	-,920	108	,359
	Όχι	72	3,39	1,056			

Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	Ναι	39	2,03	,811	1,181	110	,240
	Όχι	73	1,85	,720			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Ναι	39	3,41	1,117	-	110	,005
	Όχι	73	3,93	,805	2,842		
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	Ναι	39	3,56	1,071	-	106	,092
	Όχι	69	3,87	,784	1,699		
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	Ναι	39	3,90	,882	-,869	110	,387
	Όχι	73	4,04	,807			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	Ναι	39	3,79	,923	-	109	,085
	Όχι	72	4,07	,718	1,736		
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	Ναι	39	4,00	1,147	-,361	110	,719
	Όχι	73	4,07	,839			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	Ναι	39	1,59	1,069	,004	110	,997
	Όχι	73	1,59	,863			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	Ναι	39	2,15	1,309	,249	110	,804
	Όχι	73	2,10	1,095			
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	Ναι	39	3,72	1,025	-,744	110	,459
	Όχι	73	3,85	,811			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Ναι	39	3,74	1,141	,628	110	,531
	Όχι	73	3,62	,952			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές	Ναι	39	4,10	1,231	-,101	110	,920

ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Όχι	73	4,12	,912			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	Ναι	39	2,08	1,178	,331	110	,741
	Όχι	73	2,00	1,167			
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	39	3,72	,999	1,385	110	,169
	Όχι	73	3,44	1,027			
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	39	1,64	,668	-,777	110	,439
	Όχι	73	1,75	,760			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαηγούνται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Ναι	39	3,18	1,048	1,080	109	,282
	Όχι	72	2,93	1,214			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Ναι	39	3,62	1,067	1,196	110	,234
	Όχι	73	3,34	1,193			
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Ναι	39	3,79	,732	,733	109	,465
	Όχι	72	3,67	,949			
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	37	3,97	,763	,353	106	,725
	Όχι	71	3,92	,824			
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	39	4,23	,742	-,948	109	,345
	Όχι	72	4,38	,777			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	39	2,49	1,502	1,967	107	,052
	Όχι	70	1,96	1,256			

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση δεν προκύπτει σε καμία περίπτωση.

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	p
---------------------	---

	Ναι		Όχι		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	89,7%	10,3%	89,0%	11,0%	,591
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	82,1%	17,9%	91,8%	8,2%	,112
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	89,7%	10,3%	87,7%	12,3%	,503
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	87,2%	12,8%	97,3%	2,7%	,049
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	89,7%	10,3%	75,3%	24,7%	,068
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	71,8%	28,2%	72,2%	27,8%	,962
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	17,9%	82,1%	20,8%	79,2%	,716
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	48,7%	51,3%	62,5%	37,5%	,161

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ^2 τεστ

Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή		N	MO	TA	t.	Βε	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	47	4,11	,521	1,966	108	,052
	Όχι	63	3,84	,807			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	Ναι	48	2,23	,692	-,079	108	,937
	Όχι	62	2,24	,935			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	Ναι	48	4,08	,577	1,442	110	,152
	Όχι	64	3,89	,779			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και	Ναι	48	3,54	,798	-,111	110	,912

αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Όχι	64	3,56	1,097			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Ναι	48	3,29	1,091	-,220	108	,826
	Όχι	62	3,34	1,130			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	Ναι	48	2,02	,838	1,343	110	,182
	Όχι	64	1,83	,680			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Ναι	48	3,67	,996	-,799	110	,426
	Όχι	64	3,81	,924			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	Ναι	48	3,69	,971	-,735	106	,464
	Όχι	60	3,82	,854			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	Ναι	48	4,13	,606	1,482	110	,141
	Όχι	64	3,89	,961			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	Ναι	48	4,04	,683	,785	109	,434
	Όχι	63	3,92	,885			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	Ναι	48	4,23	,722	1,793	110	,076
	Όχι	64	3,91	1,080			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	Ναι	48	1,50	,799	-,874	110	,384
	Όχι	64	1,66	1,027			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	Ναι	48	2,10	1,153	-,093	110	,926
	Όχι	64	2,13	1,189			
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	Ναι	48	3,88	,733	,735	110	,464
	Όχι	64	3,75	,992			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν	Ναι	48	3,88	,981	1,953	110	,053

σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Όχι	64	3,50	1,024			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Ναι	48	4,33	,930	1,960	110	,053
	Όχι	64	3,95	1,075			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	Ναι	48	1,92	1,069	-,865	110	,389
	Όχι	64	2,11	1,236			
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	48	3,63	,959	,800	110	,426
	Όχι	64	3,47	1,069			
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	48	1,54	,683	2,210	110	,029
	Όχι	64	1,84	,739			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαηγούνται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Ναι	48	3,27	1,086	2,033	109	,044
	Όχι	63	2,83	1,185			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Ναι	48	3,54	1,220	,827	110	,410
	Όχι	64	3,36	1,104			
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Ναι	47	3,70	,858	-,098	109	,922
	Όχι	64	3,72	,899			
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	44	3,98	,698	,451	106	,653
	Όχι	64	3,91	,868			
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	47	4,38	,534	,691	109	,491
	Όχι	64	4,28	,899			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	47	2,17	1,494	,155	107	,877
	Όχι	62	2,13	1,274			

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

	Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή				
	Ναι		Όχι		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	91,7%	8,3%	87,5%	12,5%	,480
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	81,3%	18,8%	93,8%	6,3%	,041
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	95,8%	4,2%	82,8%	17,2%	,033
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	89,6%	10,4%	96,9%	3,1%	,119
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	91,7%	8,3%	71,9%	28,1%	,009
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	76,6%	23,4%	68,8%	31,3%	,363
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	14,9%	85,1%	23,4%	76,6%	,265
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	59,6%	40,4%	56,3%	43,8%	,726

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ² τεστ

Μεταπτυχιακό		N	MO	TA	t.	Βε	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη	Ναι	25	3,92	,812	-,276	108	,783

συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Όχι	85	3,96	,680			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	Ναι	25	2,20	,866	-,247	108	,805
	Όχι	85	2,25	,830			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	Ναι	25	3,84	,746	1,075	110	,285
	Όχι	87	4,01	,690			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Ναι	25	3,32	1,030	1,363	110	,176
	Όχι	87	3,62	,955			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Ναι	25	2,80	1,225	2,738	108	,007
	Όχι	85	3,47	1,030			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	Ναι	25	1,76	,723	1,135	110	,259
	Όχι	87	1,95	,761			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Ναι	25	3,36	1,221	2,367	110	,020
	Όχι	87	3,86	,838			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	Ναι	25	3,36	1,254	2,580	106	,011
	Όχι	83	3,88	,739			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	Ναι	25	4,04	,935	,332	110	,741
	Όχι	87	3,98	,807			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	Ναι	24	3,92	,881	-,387	109	,700
	Όχι	87	3,99	,785			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης	Ναι	25	4,08	1,115	,210	110	,834

για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	Όχι	87	4,03	,908			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	Ναι	25	1,44	,768	-,905	110	,368
	Όχι	87	1,63	,978			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	Ναι	25	1,72	,891	- 1,947	110	,054
	Όχι	87	2,23	1,217			
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	Ναι	25	3,60	,957	- 1,304	110	,195
	Όχι	87	3,86	,865			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Ναι	25	3,56	,870	-,559	110	,577
	Όχι	87	3,69	1,060			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Ναι	25	4,12	,927	,022	110	,983
	Όχι	87	4,11	1,061			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	Ναι	25	2,08	,909	,258	110	,797
	Όχι	87	2,01	1,234			
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	25	3,76	,831	1,249	110	,214
	Όχι	87	3,47	1,066			
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	25	1,52	,586	- 1,523	110	,131
	Όχι	87	1,77	,758			
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Ναι	25	3,24	1,200	1,088	109	,279
	Όχι	86	2,95	1,147			
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Ναι	25	3,52	,963	,404	110	,687
	Όχι	87	3,41	1,206			

Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Ναι	25	3,48	,918	- 1,508	109	,134
	Όχι	86	3,78	,860			
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	23	3,74	,964	- 1,329	106	,187
	Όχι	85	3,99	,748			
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	25	4,16	,850	- 1,223	109	,224
	Όχι	86	4,37	,736			
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	25	2,36	1,411	,888	107	,377
	Όχι	84	2,08	1,355			

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

	Μεταπτυχιακό				
	Ναι		Όχι		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	. ^a
β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	92,0%	8,0%	88,5%	11,5%	,470
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	80,0%	20,0%	90,8%	9,2%	,130
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	92,0%	8,0%	87,4%	12,6%	,408
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	100,0%	0,0%	92,0%	8,0%	,161
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	88,0%	12,0%	78,2%	21,8%	,214
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	68,0%	32,0%	73,3%	26,7%	,389

η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	20,0%	80,0%	19,8%	80,2%	,590
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	48,0%	52,0%	60,5%	39,5%	,267

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ^2 τεστ

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και εφαρμόζοντας χ^2 τεστ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες		N	MO	TA	t.	Βε	p
Εξυπηρετούν την πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	37	4,08	,640	1,338	108	,184
	Όχι	73	3,89	,737			
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.	Ναι	37	2,05	,664	-1,645	108	,103
	Όχι	73	2,33	,898			
Βοηθούν ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στην κανονική τάξη.	Ναι	38	4,11	,606	1,430	110	,155
	Όχι	74	3,91	,743			
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.	Ναι	38	3,89	,953	2,727	110	,007
	Όχι	74	3,38	,947			
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.	Ναι	37	3,73	1,018	2,863	108	,005
	Όχι	73	3,11	1,100			
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.	Ναι	38	1,89	,649	-,160	110	,873
	Όχι	74	1,92	,807			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην κανονική τάξη.	Ναι	38	4,05	,804	2,460	110	,015
	Όχι	74	3,59	,992			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την	Ναι	37	3,86	,713	,874	106	,384

παροχή στήριξης στους μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολικού πλαισίου.	Όχι	71	3,70	,991			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξασφαλίζει την παρουσία, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.	Ναι	38	4,08	,712	,799	110	,426
	Όχι	74	3,95	,890			
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.	Ναι	38	4,13	,623	1,510	109	,134
	Όχι	73	3,89	,875			
Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για μαθητές με αναπηρία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.	Ναι	38	4,29	,768	1,974	110	,051
	Όχι	74	3,92	1,017			
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα χωρίς να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους.	Ναι	38	1,58	,948	-,083	110	,934
	Όχι	74	1,59	,935			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	Ναι	38	2,13	1,298	,100	110	,920
	Όχι	74	2,11	1,105			
Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	Ναι	38	3,89	,689	,777	110	,439
	Όχι	74	3,76	,977			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες σημειώνουν σημαντικές προόδους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όταν ενσωματώνονται στη γενική τάξη.	Ναι	38	3,95	,957	2,170	110	,032
	Όχι	74	3,51	1,024			
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις.	Ναι	38	4,21	,963	,695	110	,489
	Όχι	74	4,07	1,064			
Παιδιά με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτής της τάξης.	Ναι	38	1,84	1,197	- 1,204	110	,231
	Όχι	74	2,12	1,146			
Δυσανασχετούν και αγχώνονται, όταν έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	38	3,32	,904	- 1,645	110	,103

	Όχι	74	3,65	1,065		
Έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	38	1,89	,727	1,901	110 ,060
	Όχι	74	1,62	,716		
Αισθάνονται εύκολα ότι διαψεύδονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με αναπηρία.	Ναι	37	2,59	,927	- 2,803	109 ,006
	Όχι	74	3,23	1,211		
Εισηγούνται πολύ εύκολα την παραπομπή μαθητών με αναπηρία στα οικεία ΚΕΔΔΥ και τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης.	Ναι	38	3,13	1,119	- 2,041	110 ,044
	Όχι	74	3,59	1,146		
Φροντίζω για την προμήθεια κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού ,ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.	Ναι	38	4,03	1,000	2,808	109 ,006
	Όχι	73	3,55	,765		
Παρέχω τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.	Ναι	38	4,26	,828	3,277	106 ,001
	Όχι	70	3,76	,731		
Στηρίζω τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με αναπηρία.	Ναι	38	4,58	,500	2,596	109 ,011
	Όχι	73	4,19	,844		
Έχω υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	Ναι	37	2,65	1,567	2,837	107 ,005
	Όχι	72	1,89	1,181		

Πίνακας ... Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής t test

	Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες				. ^a
	Ναι		Όχι		
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	
α. Συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	.

β. Ενισχυτική και εξατομικευμένη διδασκαλία	89,5%	10,5%	89,2%	10,8%	,618
γ. Κατανόηση, αγάπη και επιείκεια	89,5%	10,5%	87,8%	12,2%	,533
δ. Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους	97,4%	2,6%	83,8%	16,2%	,028
ε. Προσπάθειες για αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του	97,4%	2,6%	91,9%	8,1%	,244
στ. Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ	78,9%	21,1%	81,1%	18,9%	,788
ζ. Πρόταση για φοίτηση στο τμήμα ένταξης	76,3%	23,7%	69,9%	30,1%	,472
η. Πρόταση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο	7,9%	92,1%	26,0%	74,0%	,023
θ. Πρόταση για φοίτηση στις γενικές τάξεις του σχολείου	73,7%	26,3%	49,3%	50,7%	,014

Πίνακας ... Πίνακας συνάφειας και χ^2 τεστ