



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων
και στάσεις απέναντι σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»**

ΣΑΡΙΚΑ ΕΥΤΕΡΠΗ ΜΑΡΙΝΑ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΑΡΙΚΑ ΕΥΤΕΡΠΗ ΜΑΡΙΝΑ
Α.Μ: 4152019029

**«Αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων
και στάσεις απέναντι σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΛΥΠΟΥΡΛΗ ΕΛΕΝΗ
ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ , ΙΟΥΝΙΟΣ 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων και στάσεις
απέναντι σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

ο

**Self-efficacy of application of inclusive pedagogical methods and attitudes towards
students with specific learning difficulties**

ΣΑΡΙΚΑ ΕΥΤΕΡΙΠΗ ΜΑΡΙΝΑ

Επιβλέπουσα: Λυπουρλή Ελένη, Μόνιμη Λέκτορας ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 22 Ιουνίου 2021

Λυπουρλή Ελένη, Μόνιμη Λέκτορας ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Ρόδος, 2021

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Σαρικά Ευτέρπη Μαρίνα

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	
1.1.Εισαγωγή στο πρόβλημα.....	11
1.2.Αναγκαιότητα της έρευνας.....	13
1.3.Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	16
1.4.Μεθοδολογική προσέγγιση.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
2.1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	17
2.1.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	18
2.1.2. Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	19
2.1.3. Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	20
2.1.4. Αιτιολογικοί παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών	21
2.1.5. Διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	22
2.2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	25
2.2.1. Η έννοια της συμπερίληψης	25
2.2.2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συμπερίληψης.....	26
2.2.3. Μοντέλα Συμπερίληψης.....	29
2.2.4. Προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπερίληψης.....	30
2.2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη.....	32
2.3. Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	33
2.3.1. Ορισμός αυτεπάρκειας.....	33
2.3.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	38
3.2. Δείγμα έρευνας.....	38
3.3. Μέσο συλλογής δεδομένων.....	39

3.4. Δομή ερωτηματολογίου.....	39
3.5. Αντιστοίχιση προτάσεων ερωτηματολογίου με ερευνητικά ερωτήματα.....	41
3.6. Διαδικασία συλλογή δεδομένων.....	47
3.7. Στατιστική ανάλυση.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
4.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία.....	49
4.2. Επάρκεια εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και στάσεις απέναντι σε μαθητές με ΜΔ.....	52
4.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές.....	56
4.4. Συχνότητα επαφής.....	58
4.5. Στερεότυπα.....	59
4.6. Συναισθήματα.....	60
4.7. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
5.1. Συζήτηση.....	65
5.2. Συμπεράσματα.....	69
5.2. Περιορισμοί έρευνας.....	70
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	84

Στον αδελφό μου,

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα πλαίσια του Π.Μ.Σ «Μοντέλα Παρέμβασης στη Ειδική Αγωγή», κατά το έτος 2021.

Η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη της Καθηγήτριας κι επιβλέπουσας της διπλωματικής μου εργασίας Κας Ελένης Λυπουρλή. Την ευχαριστώ βαθιά για την εμπιστοσύνη της, την επιστημονική της καθοδήγηση, την επιμονή της, τη συμπαράστασή της, τη συνεχή της υποστήριξη και το αμείωτο ενδιαφέρον που έδειξε από την αρχή μέχρι το τέλος.

Επιπλέον, ευχαριστώ εκ των προτέρων την Κα. Τσιμπιδάκη Ασημίνα και τον Κ. Σοφό Αλιβίζο για τις χρήσιμες υποδείξεις και τις εύστοχες παρατηρήσεις τους στο σύνολο της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς συναδέλφους μου, χωρίς τη συμβολή των οποίων θα ήταν αδύνατη η διεξαγωγή της έρευνας.

Ακόμα, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τη φίλη μου και συμφοιτήτρια Κρυσταλλία, η συνεισφορά και η συμπαράσταση της οποίας ήταν σημαντική και καθοριστική στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Την ευχαριστώ, ιδιαίτερα, για την έμπρακτη υποστήριξή της, τις επισημάνσεις τις και τις επίμονες παροτρύνσεις της, χάρη στις οποίες συνέβαλε με το δικό της μοναδικό τρόπο σε αυτό το εγχείρημα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με στήριξαν και πίστεψαν σε μένα: την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τον αδελφό μου Αντώνη. Σε αυτούς που με την καθημερινή τους υποστήριξη, το κουράγιο τους και την θετική τους σκέψη, συνέβαλλαν στην εκπλήρωση των στόχων που είχα θέσει.

Τέλος, θα ήθελα από τα βάθη της καρδιάς μου να ευχαριστήσω τον αρραβωνιαστικό μου Άγγελο για την αγάπη του, την ηθική του στήριξη, την ανοχή και την κατανόηση που επέδειξε στο δύσκολο διάστημα της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Το μεγαλύτερο «ευχαριστώ» στα αγαπημένα μου πρόσωπα, στους γονείς μου Παναγιώτη και Στέλλα, που μου παρείχαν στήριξη όλο αυτό το διάστημα, χωρίς την οποία τίποτα από όσα έχω καταφέρει μέχρι σήμερα δε θα ήταν πραγματικότητα.

Ρόδος, Ιούνιος 2021

Ευτέρπη Μαρίνα Σαρικά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη αλλά και την αυτεπάρκεια τους σε συμπεριληπτικές παιδαγωγικές μεθόδους. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αποφάσεων, ενώ παράλληλα η επιτυχής συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα οδηγήσει σε μια πιο θετική αντίληψη της αυτεπάρκειας, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθούν οι παράγοντες που είναι καθοριστικοί ως προς την αντίληψη της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που διερευνώνται είναι: α) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκεια τους, β) η σχέση της αυτεπάρκειας με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία και τα σχετικά με ειδική αγωγή ακαδημαϊκά προσόντα και γ) οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 207 εκπαιδευτικοί σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής στα Δωδεκάνησα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ποσοτική έρευνα, με την αξιοποίηση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Βάση των αποτελεσμάτων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μολονότι παρατηρήθηκαν διαφορές λόγω του φύλου και της πρότερης επιμόρφωσης αναφορικά με τις αντιλήψεις περί αυτεπάρκειας.

Λέξεις - κλειδιά

Στάσεις, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, αυτεπάρκεια, συμπερίληψη, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

ABSTRACT

This study examines the attitudes of general and special education teachers regarding the inclusion of children with special learning difficulties in the general class and their self-efficacy in inclusive pedagogical methods. Since teachers play an important role in the implementation of educational decisions, while the successful inclusion of children with learning disabilities will lead to a more positive perception of self-inadequacy, it is necessary to explore the factors that are decisive in the perception of teachers' self-worth. The factors being investigated are: (a) teachers' perceptions of their self-efficacy, (b) the relationship of self-efficacy with factors such as gender, age, experience and special education academic qualifications and (c) teachers' attitudes towards students with special learning difficulties. The sample of the study consisted of 207 teachers of general and special education schools in the Dodecanese. The data was collected by quantitative survey, using an electronic questionnaire. On the basis of the results, teachers in general appear to be positive about the inclusion of students with learning disabilities, although there have been differences due to gender and prior training in terms of perceptions of self-responsibility.

Key-words

Attitudes, general and special education teachers, self-efficacy, inclusion, students with special learning difficulties

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

1.1. Εισαγωγή στο πρόβλημα

Τα τελευταία χρόνια, ο διαχωρισμός μεταξύ της γενικής αγωγής και της ειδικής αγωγής μειώνεται με αργό ρυθμό καθώς γίνονται ένα ολοκληρωμένο ενιαίο σύστημα. Αυτό σημαίνει πως όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβάνονται όλο και περισσότερο στην τάξη γενικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί τους φέρουν σημαντική ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών (Harvey, Yssel, Bauserman & Merbler, 2010; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; McCray & McHatton, 2011; Sagani, 2016; Welch, 1996; Wolfberg, LePage & Cook, 2009).

Ο όρος «Inclusion» αναφέρεται σε ένα σύστημα εκπαίδευσης κατά το οποίοι μαθητές με και χωρίς αναπηρία μαθαίνουν μαζί και το σύστημα της διδασκαλίας και της μάθησης προσαρμόζεται κατάλληλα προκειμένου να καλυφθούν μαθησιακές ανάγκες διαφορετικών τύπων μαθητών με αναπηρίες. Είναι, επομένως, ένα σύστημα εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη τους κατάσταση. Η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης αφορά την ανταπόκριση των σχολείων στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αποτελεί, λοιπόν, ένα σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο όλα τα παιδιά μιας κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ανάγκες, φοιτούν μαζί στο ίδιο τοπικό σχολείο.

Εντούτοις, εκπαιδευτικοί μέσα από έρευνες αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν εμπόδια στη συνεκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου προγραμματισμού, της χρηματοδότησης, των πόρων, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της πρακτικής υποστήριξης (Jung, 2007). Επιπρόσθετα, η κοινωνικοπολιτισμική εθνικότητα, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αρνητική στάση του πληθυσμού κ.λπ., δυσκολεύει πολλές χώρες να εφαρμόσουν τη συνεκπαίδευση σε τάξη γενικής εκπαίδευσης με επιτυχία. Τα παραπάνω εμπόδια μπορεί να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα ή στάσεις απέναντι στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η σημασία της στάσης και των αντιλήψεων του/της εκπαιδευτικού απέναντι στους/ις μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνεται ολοένα και περισσότερο το επίκεντρο των σύγχρονων εκπαιδευτικών ερευνών (Jung, 2007 ·

Kim, 2011; Leyser et al., 1994; McCray & McHatton, 2011; Pivik, McComas, & LaFlamme, 2002; Woodcock, 2013).

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δύναται να αλλάξουν εξ ολοκλήρου το κλίμα μιας τάξης, καθώς φέρουν μεγάλο αντίκτυπο στη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας κατά την μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς είναι σημαντικό να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της συνεκπαίδευσης, προκειμένου οι τελευταίοι να δρουν ως φορείς υποστήριξης για όλους τους μαθητές αποσκοπώντας σε μια δίκαιη εκπαίδευση.

Ως επακόλουθο όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών, ως προς την αυτεπάρκειά τους στο συμπεριληπτικό σχολείο, καθώς φαίνεται ξεκάθαρα πως ο ρόλος των παιδαγωγών και οι προϋποθέσεις του παιδαγωγικού τους προφίλ έχουν διαφοροποιηθεί. Ακόμα, επιδιώκεται η κατάδειξη των επιμορφωτικών τους αναγκών, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας επιμορφωτικής πολιτικής που θα , μέσα από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αλλά κι άλλων ερευνών, για να διαμορφωθεί μια επιμορφωτική πολιτική που θα προάγει με επιτυχία την ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο τυπικό σχολείο.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία επιμέρους κεφάλαια στα οποία αναλύονται βασικές έννοιες. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια ανάλυση των βασικών εννοιών των μαθησιακών δυσκολιών, των γενικών χαρακτηριστικών των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, των αιτιολογικών παραγόντων αυτών και της διάγνωσης τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια επεξήγηση των όρων, που είναι πρωταρχικοί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η κατάδειξη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της συμπερίληψης, η αναφορά στα μοντέλα της συμπερίληψης και στις προϋποθέσεις εφαρμογής της τελευταίας στα σχολεία του ελλαδικού χώρου, ενώ αναφέρεται ακόμα κι ο ρόλος τους εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκειά τους στα πλαίσια εφαρμογής του μοντέλου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι επιμέρους παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

και η ουσιαστική επιμόρφωση που χρειάζεται, με σκοπό την ενίσχυση της αντίληψής τους σε σχέση με την αυτεπάρκειά τους, έτσι ώστε να εφαρμόζονται ουσιαστικά οι πρακτικές της συμπερίληψης στα τυπικά σχολεία της Ελλάδας.

Στο ερευνητικό τμήμα της παρούσας έρευνας, και αναλυτικότερα στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, το δείγμα, το μέσο συλλογής δεδομένων, η δομή του ερωτηματολογίου, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα ερευνητικά δεδομένα. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση επί των ερευνητικών δεδομένων, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, ακολουθούν η βιβλιογραφία, το παράρτημα και το ερωτηματολόγιο.

1.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα είναι αυτό της εκπαίδευσης για κάθε άνθρωπο και κάθε παιδί πρέπει να έχει μια ευκαιρία στην εκπαίδευση. Ωστόσο, το παραπάνω δικαίωμα αποτελεί μια πρόκληση, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία. Τα άτομα με αναπηρία, σε γενικές γραμμές γίνονται αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο από τους υπολοίπους, και αυτή η αντίληψη είναι πιθανόν να επηρεάζεται από τον πολιτισμό του καθενός, τη φυλή, τη θρησκεία, την ηλικία και τον τρόπο ζωής.

Εντούτοις, το κοινό χαρακτηριστικό που βρέθηκε ανά τον κόσμο, ήταν πως δεν υφίστατο η παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με σωματική ή ψυχική αναπηρία. Μόνο μετά τον 15ο αιώνα, ξεκίνησε η ιδέα για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Kisanji, 1999) σε όλο τον κόσμο. Επιστήμονες και εκπαιδευτικοί άρχισαν να αναπτύσσουν νέες μεθόδους για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία με αποτέλεσμα, μέθοδοι όπως το Braille (για άτομα με προβλήματα όρασης) και η νοηματική γλώσσα (για κωφούς) εφευρέθηκαν προκειμένου να παρέχουν εκπαίδευση σε παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα. Το 1901, ο Decroly βρήκε μια νέα παιδαγωγική για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ήπια διανοητική και συμπεριφορική αναπηρία. Σταδιακά, τα ειδικά σχολεία άρχισαν να εμφανίζονται ως συμπλήρωμα για τα γενικά σχολεία (Andriichuk, 2017). Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, δηλαδή των γενικών σχολείων και των ειδικών σχολείων, της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αντίστοιχα

(Kisanji, 1999). Αυτό ώθησε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εισαγάγουν ειδικούς εκπαιδευτικούς κύκλους σπουδών ώστε να εκπαιδευτούν οι φοιτητές τους στη διδασκαλία για τα ειδικά σχολεία.

Η εκπαιδευτική ισότητα απασχολεί τόσο την κοινότητα της εκπαίδευσης όσο και την ευρύτερη κοινωνία από τον προηγούμενο αιώνα, όπως φαίνεται στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών (UN, 1948). Η παραπάνω Διακήρυξη συνδυαστικά με τη Διακήρυξη “Εκπαίδευση για όλους” (UNESCO, 1990) και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), αποτελούν τα πιο σημαντικά κείμενα, που έχουν διατυπωθεί σε διεθνή κλίμακα για τους ανθρώπους και τα δικαιώματά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βάση της UNESCO (2005), η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία δυναμική προσέγγιση, στην οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η ευρύτερη κοινωνία θα ανταποκρίνονται θετικά στην πολυμορφία των παιδιών. Ακόμη, ορίζεται ως η διαδικασία που αντιμετωπίζει και ανταποκρίνεται στις διάφορες ανάγκες όλων των παιδιών, ωθώντας τους να συμμετέχουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, στα πολιτισμικά και πολιτιστικά δρώμενα, μειώνοντας τα φαινόμενα αποκλεισμού μέσα στην εκπαίδευση αλλά και αυτά που προέρχονται από την ίδια την εκπαίδευση. Επιπλέον, περιλαμβάνονται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με μια κοινή ιδέα και την άποψη πως το κράτος είναι υπεύθυνο να εκπαιδεύσει όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Παρά τις παροτρύνσεις από τους οικουμενικούς οργανισμούς και τις νομοθεσίες στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, η εξέλιξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι αργή και το όραμα για μια εκπαίδευση δίχως αποκλεισμούς φαίνεται δύσκολο, εάν όχι ακατόρθωτο (Sharma & Chow, 2008; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Peters, 2007).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Αν ο μαθητής χρειάζεται εξατομικευμένες υπηρεσίες, αυτές προσφέρονται από τη γενική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη τάξη της γενικής εκπαίδευσης αποτέλεσε πολύ ενδιαφέρον θέμα παρέχοντας βαριές συνέπειες στην επανεξέταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλα τα παιδιά. Ακόμα, η συμπερίληψη ήταν ένα διαφορούμενο ζήτημα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και απλά στο άκουσμα της λέξης δημιουργούνταν δυνατά συναισθήματα (Vaughn et al., 1998).

Επιπρόσθετα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια έννοια που φανερώνει την αφοσίωση στη διδασκαλία κάθε μαθητή/τριας, στο μεγαλύτερο βαθμό που μπορεί να υπάρξει. Εμπερικλείει τη διαδικασία κατά την οποία μεταφέρονται οι υπηρεσίες υποστήριξης στο παιδί, αντί να μεταφέρεται το παιδί στις υπηρεσίες. Αποτελεί, δηλαδή, τη διαδικασία στην οποία επανεξετάζεται η οργάνωση και η παράδοση του προγράμματος σπουδών με σκοπό την καλύτερη ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των παιδιών. Μέσω της παραπάνω διαδικασίας, το σχολείο αυξάνει την ικανότητά του στην αποδοχή όλων των μαθητών που θέλουν να παρακολουθήσουν μειώνοντας την ανάγκη απομόνωσης των παιδιών (Sebba & Ainscow, 1996).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις αναπηρίες και την συμπερίληψη έχουν αποδειχθεί μια κρίσιμη μεταβλητή στην επιτυχία των προγραμμάτων συμπερίληψης (Hastings & Oakford, 2003 · Pivik, McComas, & LaFlanne, 2002). Αρκετά από τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών είναι μεταβλητές που μπορούν να ασκήσουν επιρροή στη στάση τους απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες, με επακόλουθο τη συμπερίληψη των παιδιών αυτών στις τάξεις που διδάσκουν: Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμπερικλείουν τα ηλικιακά έτη, το φύλο, τα ακαδημαϊκά προσόντα, την προϋπηρεσία και την προηγούμενη σχέση με παιδιά με δυσκολίες. Από τα παραπάνω, αυτό που είναι συσχετισμένο σε μεγάλο βαθμό με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η σχέση ή η πρότερη γνώση με άτομα με δυσκολίες και τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας (Parasuram, 2006).

Επομένως, η συνεισφορά της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας στην εκπαιδευτική μελέτη προσδοκάται να είναι σημαίνουσα, αφού θα δοθούν στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση την ανάγκη να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση και να καταστεί αποτελεσματική για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, τα πορίσματα της έρευνας θα βοηθήσουν ενδεχόμενα και μελλοντικούς μελετητές, αφού δύναται να αξιοποιηθούν για επιπλέον εξέταση του θέματος. Τέλος, μέσω της καταγραφής των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει η εξαγωγή συμπερασμάτων προκειμένου να προταθούν τρόποι, που μπορεί να βοηθούν στον ουσιαστικό μετασχηματισμό των σχολείων και στην επίλυση των πιθανών ανασταλτικών προβλημάτων στο προσεχές μέλλον.

1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών/ριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης και στο κατά πόσο η αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις στάσεις τους.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να εντοπιστούν οι κοινωνικοδημογραφικοί ή άλλοι παραγόντες που μπορεί να επιδρούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην γενική τάξη διδασκαλίας και τις απόψεις τους αναφορικά με την αυτεπάρκειά τους. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο γενικότερα να προωθήσει την επιστημονική γνώση, εγείροντας σημαντικά θέματα που χρειάζονται περαιτέρω μελέτη.

Κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας είναι το εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/ριών με μαθησιακές διαταραχές σε γενικό σχολείο;

Δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

- Κατά πόσο η αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων επηρεάζει τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
- Κατά πόσο τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν τα στερεότυπα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
- Είναι ωφέλιμη η συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για τα ίδια τα παιδιά και για τους γονείς των παιδιών;
- Σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτουν την αυτεπάρκεια για την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο τυπικό σχολείο;;

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Στην παρούσα διπλωματική εργασία η έρευνα είναι μικτή, καθώς χρησιμοποιούνται δύο μέθοδοι, η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων και να διεξαχθούν οι κατάλληλες μετρήσεις, η αξιολόγηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η δειγματοληψία θα πραγματοποιηθεί με τη συλλογή των απαντήσεων από τα ερωτηματολόγια. Σε συνέχεια της συλλογής των δεδομένων, θα ακολουθήσει η στατιστική ανάλυσή τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ–ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Εννοιολογική αποσαφήνιση

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν γίνει αντικείμενο που μελετάται για περίπου εξήντα χρόνια. Τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» τον χρησιμοποίησε για πρώτη φορά ο Samuel Kirk το 1962 στο έργο του με τίτλο «Educating Exceptional Children». Σε λόγο του που απευθυνόταν προς τους γονείς ανέφερε πως πρόσφατα είχε χρησιμοποιήσει τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (learning disability) για την περιγραφή μιας ομάδας παιδιών με διαταραχές στην ανάπτυξη, τη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και σε επικοινωνιακές δεξιότητες που ήταν αναγκαίες για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Από την παραπάνω ομάδα εξείρεσε παιδιά που είχαν αισθητηριακές διαταραχές, όπως κώφωση, τύφλωση και παιδιά με νοητική υστέρηση (Kirk, 1962' όπως αναφ. στο Τάνταρος, 2011).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί πως στη βιβλιογραφία συναντάται πολλές φορές ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) με σκοπό τη δήλωση του περιεχομένου των δυσκολιών που αναλύθηκαν πιο πάνω. Αυτό που πρέπει να τονιστεί όσον αφορά τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πως γίνεται λόγος για δυσκολίες σε συγκεκριμένα πεδία κι όχι γενικευμένη δυσκολία στη μάθηση. Έτσι, συναντάμε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν συμπεριφορά ίδια με αυτήν των παιδιών χωρίς δυσκολίες στις περισσότερες στιγμές της καθημερινότητάς τους, αλλά με σοβαρά εμπόδια σε μερικά πεδία, όπως όταν καλούνται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν ένα κείμενο (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αρκετές φορές οι άνθρωποι μπερδεύονται στη χρήση του όρου των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών προς τον όρο μαθησιακές δυσκολίες. Στη παγκόσμια βιβλιογραφία διακρίνονται με σαφήνεια οι δύο όροι. Ο όρος «ειδικές» αναφέρεται στους συγκεκριμένους τομείς που εκφράζονται αυτές οι δυσκολίες, δηλαδή στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, υποδηλώνοντας πως υπάρχουν άλλοι ακαδημαϊκοί τομείς στους οποίους το παιδί παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις. Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (μερικές φορές ακολουθούν το επίθετο «γενικές»), γίνεται αναφορά σε δυσκολίες που υπάρχουν παράλληλα με ένα σχετικά πιο χαμηλό νοητικό

δυναμικό ή με ελλείψεις στη λειτουργία του αισθητηριακού και γνωστικού τομέα ή άλλες διαταραχές του γνωστικού συστήματος του ατόμου.

Σήμερα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, βάσει του ορισμού τους από τη National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) στην Αμερική, απαρτίζουν ένα σύνολο διαταραχών που παρουσιάζονται σε περισσότερες από μία από τις βασικές λειτουργίες που έχουν σχέση με το πώς αντιλαμβανόμαστε ή χειριζόμαστε το γραπτό και τον προφορικό λόγο, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο και τις κύριες δεξιότητες της σχολικής εκπαίδευσης. Τα άτομα που παρουσιάζουν αυτές τις διαταραχές εμφανίζουν ελλείψεις στην ανάγνωση, στο γραπτό και προφορικό λόγο, στο συλλαβισμό/ορθογραφία ή στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και ασκήσεων, κινητικές δυσκολίες και εμπόδια στην ενδοπροσωπική ή διαπροσωπική προσαρμογή (Παντελιάδου, 2009).

2.1.1. Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί μπέρδεμα για πολλά άτομα, καθώς και τα παιδιά με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά, οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν αφορούν ένα συγκεκριμένο πεδίο αλλά αποτελούν γενικές δυσκολίες μάθησης. Επομένως, στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζουμε παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν τελείως φυσιολογική συμπεριφορά κατά κύριο λόγο, αλλά εμφανίζονται οι δυσκολίες τους σε επί μέρους πεδία (Παντελιάδου, 2011).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο στα περισσότερα παιδιά ώστε να σχηματίζουν ανομοιογένεια. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν υψηλή επίδοση σε εργασίες όπου απαιτείται γλωσσική επεξεργασία, ιδιαιτέρως όταν το χρονικό πλαίσιο ανάμεσα στο ερέθισμα και την ανάκληση είναι μεγάλο. Ακόμα, διακρίνονται από μικρή χωρητικότητα βραχύχρονης μνήμης. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της εσωτερικής επανάληψης, να οργανώνουν τις

πληροφορίες και να αναζητούν της λεκτική πληροφορία (Παντελιάδου, 2011. Πόρποδας, 2005). Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ακόμα, αφομοιώνουν πληροφορίες που λαμβάνουν στην αρχή της διαδικασίας της επεξεργασίας αφήνοντας εκτός το εννοιολογικό περιεχόμενο, ενώ παρουσιάζουν περιορισμένη ανάκληση. Κατά κύριο λόγο, η βελτίωση της ανάκλησής τους είναι μικρότερη σε σύγκριση με τους αναγνώστες χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έπειτα από επανάληψη. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κάνουν ανάγνωση με αργό ρυθμό, με διστακτική φωνή, χωρίς συνέχεια, με εκδηλώσεις συλλαβισμού πολλές φορές. Πέρα των παραπάνω, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παραλείπουν, προσθέτουν, αντικαθιστούν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις όταν κάνουν ανάγνωση ένα κείμενο με τις περισσότερες φορές να μην είναι σε θέση να το κατανοήσουν.

Όσον αφορά τη γραπτή έκφραση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, όχι μόνο σε λέξεις που δεν γνωρίζουν αλλά και σε λέξεις που έχουν διδαχθεί συστηματικά. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι τα μη προσεγμένα γραπτά από τα οποία απουσιάζουν τα σημεία στίξης αλλά και τα διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις.

Επιπλέον, κάποιοι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κωλύονται να αναγνωρίσουν τα μαθηματικά σύμβολα και να αντιγράψουν αριθμούς και πράξεις. Κάποιοι άλλοι δυσκολεύονται να προσανατολιστούν με το χώρο και το χρόνο, να αντιληφθούν τη διαδοχή και την αλληλουχία μιας κατάστασης και να οργανώσουν τη μελέτη τους αλλά και το χρόνο που απαιτείται γι' αυτή.

2.1.2. Κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο Αμερικάνικος Ψυχιατρικός Σύλλογος κατά την τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού & Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) κατηγοριοποίησε τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τη διαταραχή του παιδιού στην ανάγνωση, δηλαδή τη δυσλεξία. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη διαταραχή του παιδιού στα μαθηματικά, την ονομαζόμενη δυσαριθμησία. Η τρίτη κατηγορία αφορά τη διαταραχή του παιδιού στην γραπτή έκφραση, δηλαδή τη δυσγραφία. Η τέταρτη κατηγορία αφορά τη μαθησιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται αλλιώς. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι περιπτώσεις που τα

ποικίλα κριτήρια διάγνωσης δεν πληρούνται σε τόσο σαφή όρια ώστε να επικρατεί μία από τις 3 πρώτες κατηγορίες (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η διαταραχή της ανάγνωσης ή αλλιώς δυσλεξία αποτελεί ίσως για την πιο αναγνωρισμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία που επιδρά σε μεγάλο βαθμό κυρίως στη αναγνωστική δεξιότητα, ενώ δυσκολίες είναι πιθανόν να εμφανίζονται και στη γραπτή έκφραση και στην ορθογραφία. Το άτομο με δυσλεξία δεν παρουσιάζει κάποια διαταραχή στην όραση ή νοητική δυσκολία.

Όσον αφορά τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, παρουσιάζονται σοβαρές δυσκολίες στο παιδί, οι οποίες αφορούν τη γραφή, την έκφραση γραπτού λόγου και την ορθογραφία. Ακόμα, παρουσιάζονται δυσκολίες στη χρήση των σημείων στίξης αλλά και στην οργάνωση και εικόνα του γραπτού του παιδιού. Πολλές φορές, οι παραπάνω δυσκολίες παρουσιάζονται σε συνδυασμό με περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες (Παντελιάδου, 2000, ΖαφειροπούλουΚαλαντζή-Αζίζι, 2004).

Η Διαταραχή των μαθηματικών ή δυσαριθμσία γίνεται αντιληπτή όταν το παιδί δυσκολεύεται να αναγνωρίσει αριθμούς και μαθηματικά σύμβολα. Επίσης, δυσκολεύεται να απομνημονεύσει την προπαίδεια, να κατανοήσει αφηρημένες μαθηματικές έννοιες και να επιλύσει μαθηματικά προβλήματα (Shaywitz & Sally, 1996).

Τέλος, σύμφωνα με το National Center for Learning Disabilities στην Αμερική γίνεται αναφορά και σε μια άλλη μαθησιακή δυσκολία την δυσπραξία. Τα παιδιά με δυσπραξία παρουσιάζουν ελλείψεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα δυσκολίες στον συντονισμό της οπτικοκινητικής δεξιότητας (Κανδαράκης, 2004).

2.1.3. Αιτιολογικοί Παράγοντες Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αιτιολογία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών βασίζεται κυρίως σε τρεις μεγάλους παράγοντες: τους βιολογικούς, τους γενετικούς και τους περιβαλλοντικούς. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να τονιστεί πως στις περισσότερες περιπτώσεις τα αίτια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών παραμένουν άγνωστα (Τσιάντης & Αλεξανδρίδης, 2008).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους βιολογικούς παράγοντες, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται λόγω εγκεφαλικής δυσλειτουργίας και αποτελούν έναν από

τους πιο σημαντικούς αιτιολογικούς παράγοντες. Συγχρόνως, έχει γίνει αποδεκτή η άποψη πως δεν οδηγούν όλες οι μορφές εγκεφαλικής δυσλειτουργίας σε ειδικές δυσκολίες μάθησης και πως δεν είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι υπάρχουν νευρολογικές ενδείξεις σε αυτά τα παιδιά. Η δυσλειτουργία του εγκεφάλου μπορεί να γίνει εμφανής πολύ πριν από τη στιγμή που γεννιέται το παιδί. Ακόμα, σε περίπτωση που η μητέρα, η οποία κυοφορεί, ασθενήσει από διάφορες μολύνσεις, λάβει τοξικές ουσίες και φάρμακα, καταναλώσει αλκοόλ και υποσιτιστεί, είναι πιθανόν να υπάρξει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού ή του εμβρύου με αποτέλεσμα τη μετέπειτα εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Αναφορικά με τους γενετικούς παράγοντες, κάποιες μελέτες με μονοζυγωτικά δίδυμα αποκάλυψαν πως σε κάποιες περιπτώσεις η εμφάνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών οφείλεται σε κληρονομικό πρόβλημα. Άλλωστε, σε πολλές οικογένειες ή σε συγγενικούς κύκλους, παρατηρείται η εμφάνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε περισσότερα από ένα άτομο. Εντούτοις, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί σε διεθνή κλίμακα το παραπάνω ζήτημα με σκοπό την απόδειξη της αιτιολογικής σχέσης ανάμεσα σε γενετικούς παράγοντες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Τέλος, γίνεται αναφορά για περιβαλλοντικούς παράγοντες κυρίως όταν επικρατούν κάποιες καταστάσεις στο σπίτι, στον κοινωνικό περίγυρο και στο σχολικό περιβάλλον που ασκούν αρνητική επίδραση στη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από άποψη κοινωνική, συναισθηματική και μαθησιακή. Αναλυτικότερα, κάποιιοι από τους παραπάνω παράγοντες είναι ενδεχομένως μια τραυματική εμπειρία του παιδιού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία ή ακόμα και κατά τη βρεφική ηλικία, η πίεση που συνήθως ασκούν οι γονείς αλλά και η ανεπαρκής διδασκαλία (Πολυχρονοπούλου, 2013).

2.1.4. Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Μολονότι υποστηρίζεται πως είναι εύκολη η αναγνώριση των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αν και είναι αρκετά δύσκολη η εύρεση λύσης στα προβλήματα τους (Σακκάς, 2002), έχουμε την ιδέα πως και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς το ζήτημα είναι πολύπλοκο και αρκετές φορές δεν εμφανίζονται συμπτώματα, κυρίως στην προσχολική ηλικία.

Συνήθως, ο εντοπισμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συμβαίνει μετά την είσοδο των τελευταίων στο σχολείο, αφού υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα μάθησης και συγκεκριμένες απαιτήσεις. Παρόλα αυτά σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές δυσκολίες πιο νωρίς, καθώς παρουσιάζονται με συμπτώματα όπως η καθυστέρηση του λόγου, ο συντονισμός στην κίνηση του παιδιού κ.τ.λ. Ακόμα, ο/η εκπαιδευτικός λόγω του ρόλου του και της ευαισθητοποίησης του στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, είναι σε θέση να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών. Πάντως, λόγω της πολύπλευρης φύσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, είναι αδύνατο να γίνει η διάγνωση τους αποκλειστικά από ένα άτομο. Λόγω αυτού, είναι απαραίτητη η συμβολή μιας πολυεπιστημονικής ομάδας και μιας προσέγγισης διεπιστημονικού χαρακτήρα (Παντελιάδου, 2011).

Για να υπάρξει σωστή αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός να διαγνώσει έγκαιρα, ολιστικά και με ακρίβεια τον τύπο μαθησιακής δυσκολίας που φέρει το παιδί μέσα από μια ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογήσει ποικίλες γνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες, εξαιτίας της εμπλοκής πολύπλοκων διεργασιών στη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου, με σκοπό τον εντοπισμό της συμπεριφοράς που παρουσιάζει κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών βασίζεται σε πέντε αξιολογικές διαδικασίες. Αρχικά, απαραίτητη είναι η λήψη ενός ολοκληρωμένου ιστορικού του παιδιού. Οι πληροφορίες στις οποίες εστιάζουν οι ειδικοί στο ιστορικό του παιδιού αφορούν τις συνθήκες κύησης της μητέρας αλλά και το ιστορικό της γέννας, τις διαταραχές σε συμπεριφορικό επίπεδο, τις οικογενειακές συνθήκες και τις διατροφικές συνήθειες του παιδιού. Επόμενο βήμα στη διαγνωστική διαδικασία είναι οι ψυχολογικές εξετάσεις. Σε αυτές τις εξετάσεις γίνεται αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού (νοομετρικός έλεγχος), στάθμιση των γνωστικών του δεξιοτήτων (μνήμη, αφηρημένη σκέψη, ικανότητες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία) και των αντιληπτικών λειτουργιών (διεργασίες σε οπτικό, κινητικό, χωρικό και ακουστικό επίπεδο).

Μετά τις ψυχολογικές εξετάσεις, σειρά έχουν οι γενικές ιατρικές εξετάσεις. Μέσω των γενικών ιατρικών εξετάσεων (ακουστικές, οφθαλμολογικές) εντοπίζονται βιολογικοί παράγοντες, που πιθανόν έχουν σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Στις γενικές

ιατρικές εξετάσεις συγκαταλέγεται και η παιδοψυχιατρική αξιολόγηση από την οποία προκύπτουν πληροφορίες που βοηθούν στην κατανόηση της προσωπικότητας του παιδιού, της ανάπτυξής του και του ψυχο-συναισθηματικού του προφίλ. Σε αυτό το στάδιο, αξιοσημείωτη είναι η συμβολή της οπτομετρικής αξιολόγησης, η οποία έχει στόχο να ενισχύσει τις οπτικές δυσλειτουργίες που επιβαρύνουν την απόδοση του παιδιού στο σχολείο. Οι παραπάνω δυσλειτουργίες εμποδίζουν το παιδί να συγκεντρώνεται, να επεξεργάζεται γρήγορα, να προσλαμβάνει, να συγκρατεί και να ανακαλεί οπτικά δεδομένα με αποτέλεσμα τη χαμηλή του επίδοση στην ανάγνωση, στην παραγωγή γραπτού κειμένου, στην αντιγραφή αλλά και στην αριθμητική. Αυτή του είδους η παρέμβαση είναι αναγκαίο να γίνεται σε όλες τις περιπτώσεις που ένα παιδί παρουσιάζει δυσλειτουργίες της όρασης, ανεξαρτήτως εάν υπάρχουν ή όχι ταυτόχρονα μαθησιακές δυσκολίες. Άλλωστε, όταν συνυπάρχουν οι δυσλειτουργίες της όρασης με τις μαθησιακές δυσκολίες και γίνεται η παραπάνω παρέμβαση, οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις προκλήσεις της καθημερινότητας.

Ακολουθεί, μετά τις γενικές ιατρικές εξετάσεις, η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Όπως προαναφέρθηκε η εξέταση από τον/την εκπαιδευτικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς ο παιδαγωγός είναι σε θέση να εντοπίζει και να προσδιορίζει με σαφήνεια τις δυσκολίες του παιδιού αναφορικά με την ανάγνωση ενός κειμένου, την παραγωγή γραπτού λόγου, την ορθογραφία, την αριθμητική και την κατανόηση, αποκωδικοποίηση και πρόσληψη της πληροφορίας. Παράλληλα, γίνονται αντιληπτές οι ελλείψεις που παρουσιάζει ο/η μαθητής/ρια σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/ριες του/της. Προκειμένου να εντοπιστεί και να χαρακτηριστεί το επίπεδο μάθησης και το είδος της μαθησιακής δυσκολίας του/της μαθητή/τριας διατίθενται ποικίλα εργαλεία ανάλογα με τις αξιολογικές παραμέτρους. Το νοητικό επίπεδο του/της μαθητή/ριας γίνεται προσδιορισμό μέσω των λεγόμενων τεστ νοημοσύνης, τα οποία έχουν σκοπό να καθορίσουν κατά πόσο ο βαθμός νοητικής ανάπτυξης του παιδιού συμβαδίζει με την ηλικία του. Για την παραπάνω διαδικασία, χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό τυπικά και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης.

2.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

2.2.1 Συμπερίληψη

Στην ορολογία της ειδικής αγωγής εμφανίζεται τη δεκαετία του '90 ο όρος «inclusive education» ή «inclusion» ή όπως αποδίδεται στα ελληνικά «συμπερίληψη». Ο θεσμός της συμπερίληψης υποστηρίχτηκε σε σημαντικό βαθμό μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, το 1994, η οποία αποτελεί δυνατό εφόδιο για καινοτομίες στον εκπαιδευτικό τομέα. Μετά από το παραπάνω γεγονός, η έννοια της συμπερίληψης γίνεται αποδεκτή σε όλο τον κόσμο (Unesco, 2008).

Ο όρος «συμπερίληψη» έχει σχέση με την ανάγκη να αναδιατυπωθεί ο ορισμός και το περιεχόμενο του όρου «παιδιά με ειδικές ανάγκες» σε συνάρτηση με το ρόλο του σχολείου και το πέρασμα από ένα πρότυπο κοινωνικής μέριμνας σε ένα πρότυπο που να παρέχει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, ενώ παράλληλα αίρονται οι προκαταλήψεις και γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα, δηλαδή «Ένα σχολείο για όλους».

Στα συμπεριληπτικά σχολεία, γίνεται μάχη ενάντια στις διακρίσεις, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στο να δημιουργηθεί μια συμπεριληπτική κοινωνία που στόχο έχει την «Εκπαίδευση για όλους». Έτσι, είναι αναγκαία η πραγματοποίηση των απαραίτητων αλλαγών, με σκοπό την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των παιδιών με δυσκολίες, τόσο στα συστήματα εκπαίδευσης όσο και στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (Unesco, 2005; Lindsay, 2003; Acedo, Ferrer & Pamies, 2009; Kuyini and Desai, 2007; Sharma, Forlin and Loreman, 2008; Winter, 2006).

Ακόμα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά μια συνεχή διαδικασία που στόχο έχει να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, με σεβασμό στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Μέσω της παραπάνω διαδικασία επιχειρείται ο περιορισμός των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα όπως οι σημερινές κοινωνίες. Πρέπει να τονιστεί ότι η ανομοιογένεια των παιδιών σε γλωσσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό ή άλλο επίπεδο λαμβάνεται ως δυνατότητα εμπλουτισμού της διαδικασίας μάθησης και όχι ως εμπόδιο (Unesco IBE, 2008). Επίσης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνιστά μια από τις πιο μεγάλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στις μέρες μας τα εκπαιδευτικά συστήματα, διότι δεν αποκλείονται οι μαθητές με αναπηρία αλλά ούτε τοποθετούνται απλά οι

μαθητές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Acedo, Ferrer & Pamies, 2009; Forlin, Loreman & Sharma, 2009). Η συμπερίληψη αφορά μια ιδέα που ενδιαφέρεται για όλους τους μαθητές χωρίς να επικεντρώνεται μόνο σε αυτούς με δυσκολίες. Ο Mittler (2000) υποστήριξε πως η συμπερίληψη έχει ως κεντρικό άξονα ένα σύστημα αξιών στο οποίο η διαφορετικότητα του φύλου, της εθνικότητας, της φυλής, της γλώσσας, του κοινωνικού και εκπαιδευτικού υποβάθρου αλλά και της αναπηρίας γίνεται αποδεκτή. Έτσι, η συμπερίληψη, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι διαδικασία κατά την οποία όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων, της γλώσσας, της εθνικότητας, της γεωγραφικής προέλευσης ή οποιουδήποτε άλλου παράγοντα που οδηγεί σε περιθωριοποίηση των μαθητών (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Επομένως, ο θεσμός του σχολείου, η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολείο, οι εφαρμοσμένες μέθοδοι διδασκαλίας και ποικίλα άλλα μειονεκτήματα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι υπεύθυνα για την πρόοδο του παιδιού (Sharma, Loreman & Forlin, 2012, όπως αναφέρεται στο Παπαστεργίου, 2017, Κωλέττη, 2016).

2.2.2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συμπερίληψης

Οι μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία ωφελούνται τόσο στην ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και στον κοινωνικό πεδίο (Sileo & Garderen, 2010). Εντούτοις, η συμπερίληψη δεν είναι επι μονίμου βάσεως μια εύκολη υπόθεση (Mavropalias, 2019).

Η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία, μέσω των απαραίτητων αλλαγών στην τάξη και του προγράμματος σπουδών, λειτουργεί υποστηρίζοντας τη μάθηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αν έχουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mavropalias, 2019). Η συνεκπαίδευση συμβάλλει τόσο στο να καλλιεργήσουν οι μαθητές/ριες γνωστικές δεξιότητες όσο και στο να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι συνομήλικοι με τυπική ανάπτυξη λειτουργούν σαν κοινωνικά πρότυπα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τον τρόπο που συμπεριφέρονται, που εργάζονται αλλά και τις γνώσεις που διαθέτουν (Anderson, 2007, Koegel et al. 2012). Ακόμη, πέρα από τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη της συμπερίληψης, η τελευταία παρέχει και συναισθηματικά οφέλη αφού βοηθάει τους

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενισχύσουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση τους (Benefits of inclusive classrooms for All, 1999). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, αισθάνονται ως ιδιαίτερες προσωπικότητες που είναι όμως μέλη ενός σύνολου, μιας κοινότητας από τον πραγματικό κόσμο. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η δημιουργία φιλικών δεσμών με τα υπόλοιπα παιδιά ενδυναμώνοντας έτσι την αντίληψη του «ανήκειν», το οποίο δεν αποτελεί πλεονέκτημα αλλά αξίζει δικαιωματικά στον/ην κάθε μαθητή/ρια και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους όρους που προϋποθέτει η μάθηση (Shaffner & Buswell, 2004).

Επιπρόσθετα, οι πρακτικές της συμπερίληψης παρέχουν σημαντικά οφέλη και στους/ις μαθητές/ριες με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις διότι μέσω της επανάληψης, των βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και μαθημάτων και διαφόρων άλλων ειδικών τεχνικών προσφέρουν βοήθεια και σε εκείνους/ες τους/ις μαθητές/ριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες παρόλο που δεν έχουν διάγνωση (Power- de Fur & Orelove, 1996, Πατσίδου, 2010). Ακόμη, οι μαθητές/ριες επωφελούνται και από το ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (Hines, 2001).

Παράλληλα με τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους/ις μαθητές/ριες με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται κι οι εκπαιδευτικοί καθώς στα πλαίσια της συμπερίληψης επιτυγχάνεται η αναγνώριση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών που έχουν βασικό ρόλο στην εκπαίδευση (Benefits of Inclusive Classrooms for All, 1999). Ακόμη, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην εξέλιξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αφού οι τελευταίοι επιχειρούν το σχεδιασμό ή την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε παιδιού χωρίς απλά να εφαρμόζουν τις οδηγίες που τους δίνονται. Τέλος, στα πλαίσια της συμπερίληψης είναι αναγκαίο να τονιστεί η αξία στη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της τυπικής τάξης με άλλους ειδικούς όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Hardy & woodcock, 2015). Η παραπάνω κατάσταση συμβάλλει στον αποτελεσματικότερο και πιο δημιουργικό τρόπο προσέγγισης των μαθητών με δυσκολίες.

Βέβαια, εξαιτίας των μειονεκτημάτων των συστημάτων εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στις αξιώσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τυπικές τάξεις, πολλοί μελετητές προβάλλουν τις

αμφιβολίες τους για το κατά πόσο επιτυγχάνεται η εφαρμογή της συμπερίληψης, αλλά και για το κατά πόσο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους δίνεται η δυνατότητα να ενταχθούν στην κοινωνία (Anderson et al. 2007). Ένα άλλο μειονέκτημα της συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι η αρνητική επίδραση στα συναισθήματα των παιδιών. Αυτό συμβαίνει καθώς οι μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια φοίτησης του στα γενικά σχολεία συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους και δύναται να ανακαλύψουν τις δυσκολίες τους, ιδιαίτερα όταν οι δεύτεροι μπορούν να εργαστούν πάνω σε κάτι που οι πρώτοι αδυνατούν. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να θλίβονται και να κυριεύονται από αίσθημα ανικανότητας (Berg, 2004).

Αξιοσημείωτη είναι και η συμπερίληψη παιδιών με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές στα γενικά σχολεία φοίτησης. Η παραπάνω κατηγορία παιδιών εμφανίζει χαρακτηριστικά όπως είναι οι κραυγές, οι εκρήξεις θυμού, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές που αποδυναμώνουν την κοινωνικοποίηση τους αλλά μπορεί να στιγματιστούν. Στην παραπάνω περίπτωση, το παιδί αυτό θεωρείται υπεύθυνο για την παρεμπόδιση του διδακτικού έργου και για τη μειωμένη επίδοση των συμμαθητών του χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Irmsher, 1995). Γι' αυτό το λόγο επικρατεί η άποψη πως είναι άωφο τα παιδιά αυτά να φοιτούν σε γενικές τάξεις ενισχύοντας έτσι και την μη κατάλληλη συμπεριφορά τους (Πατσίδου, 2010).

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επιδρά σε μεγάλο βαθμό και σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Lübke, Meyer και Christiansen 2016). Ορισμένοι παιδαγωγοί αισθάνονται την ανυπαρξία της βασικής εκπαίδευσης με σκοπό τη διαχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ποικίλα προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται σχηματίζοντας στο τέλος αρνητική στάση αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Forest & Pearpoint, 2004). Επίσης, οι δάσκαλοι/ες αρκετές φορές αισθάνονται απροστάτευτοι καθώς δε τους στηρίζουν οι διευθυντές στα σχολεία. Οι τελευταίοι κατά κανόνα αναλαμβάνουν μονάχα τα πρακτικά θέματα και τη γραφειοκρατία που έχουν σχέση με τη συνεκπαίδευση. Μάλιστα, είναι αρκετοί οι δάσκαλοι/δασκάλες που επειδή πιέζονται από το χρόνο και τις απαιτήσεις του προγράμματος αισθάνονται αναποτελεσματικοί (Valeo, 2008).

2.2.3. Μοντέλα συμπερίληψης

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχουν τέσσερα μοντέλα στα οποία στηρίζεται η εφαρμογή της συμπερίληψης. Το πρώτο μοντέλο είναι αυτό της πλήρους συμπερίληψης (full inclusion). Σύμφωνα με τον Norwich (2000), γίνεται αναφορά στην ισάξια συμμετοχή όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των αναγκών τους. Σε αυτό το μοντέλο συμπερίληψης οι μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν υποστηρίζονται από ειδικούς παιδαγωγούς, όπως επίσης υπάρχει ανυπαρξία κάποιου νομικού ή θεσμικού πλαισίου που να παρέχει διασφάλιση των δικαιωμάτων τους.

Το δεύτερο μοντέλο είναι το αυτό στην οποία παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν ταυτόχρονα σε τυπική τάξη (focus on participating in the same place). Σε το παραπάνω μοντέλο, σε αντίθεση με το μοντέλου πλήρους συμπερίληψης, υπάρχουν ειδικοί νόμοι που προστατεύουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα ειδικά προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών. Ακόμα, στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια από παιδαγωγούς ειδικής αγωγής, μέσα ή έξω από τη συμπεριληπτική τάξη (Norwich, 2000: 21-26).

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό που επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού (focus on individual needs) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές. Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν μπορούν να συμμετέχουν στην γενική εκπαιδευτική διαδικασία ή με κάποιο τρόπο δυσκολεύουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, τότε στέλνονται σε κάποιο σχολείο ειδικής αγωγής για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Norwich, 2000: 21-26).

Τελευταίο είναι το μοντέλο περιορισμένης συμπερίληψης (choice limited inclusion). Το παραπάνω μοντέλο αποδέχεται πως τα σχολεία ειδικής αγωγής βοηθούν σημαντικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ιδιαιτέρως όμως στον τομέα της εκπαίδευσης (Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, et al., 2015). Εξαιτίας του παραπάνω λόγου, το συγκεκριμένο μοντέλο εισηγείται οι μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης όπου αλληλεπιδρούν με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνικοποίηση τους. Σε αυτό το μοντέλο οι γονείς αποφασίζουν σχετικά με το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους (Norwich, 2000: 21-26).

2.2.4. Προϋποθέσεις εφαρμογής συμπερίληψης

Η διαφορετικότητα αποτελεί ένα κύριο χαρακτηριστικό στις ανθρώπινες κοινωνίες, καθώς σε καμία απ' αυτές δεν συναντάται απόλυτη ομοιομορφία (Stylianou, 2017). Με βάση την παραπάνω πληροφορία, καθίσταται αναγκαίο να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία θα στοχεύουν στην επαρκή ανταπόκριση της διαφορετικότητας κάθε μαθητή/ριας και στην αξιοποίησή της με σκοπό την προώθηση της μάθησης όλων των μαθητών (Αγγελίδης, 2011).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης, οι αρμόδιοι της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς, οφείλουν να προχωρήσουν στον ενστερνισμό των αρχών της συμπερίληψης, στο σχεδιασμό πολιτικών που δεν σκοπεύουν μόνο να αυξήσουν το επίπεδο της γνώσης που παρέχεται στα σχολεία αλλά να παρέχουν και ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, βασιζόμενοι στα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι κοινωνίες που απευθύνονται (Χατζησωτηρίου, 2013; Gurta&Rous, 2016). Με σκοπό την πραγματοποίηση των παραπάνω, είναι αναγκαία η εφαρμογή συντονισμένων προσπαθειών όπως για παράδειγμα η δημιουργία κέντρων σε κάθε περιφέρεια με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα έτσι ώστε η εκπαιδευτική πολιτική να συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνίας (Carter, και συν., 2015; Gurta&Rous, 2016). Έτσι, τα προγράμματα των σχολείων θα προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών με αποτέλεσμα την προώθηση της μάθησης καθώς τα αναλυτικά προγράμματα θα είναι διαμορφωμένα βάση των αναγκών των παιδιών.

Ακόμα ένας παράγοντας που επιδρά στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, κατά τον οποίο παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ενσωμάτωσης της συμπερίληψης και αποδοχής της ετερότητας (Ainscow & Sandill, 2010; Acedo, 2008; Walker, 2016). Είναι αρκετά σημαντική η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο στα πλαίσια της φοίτησής τους όσο και κατά την επαγγελματική τους πορεία (Bhatnagar & Das, 2014). Παράλληλα, οφείλουν να ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα όπως η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, η παρακολούθηση των παγκόσμιων εξελίξεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα και η αξιοποίηση κριτικών ευρημάτων από έρευνες με σκοπό τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους (Nind, 2014).

Ακόμη, είναι σημαντικό να παρέχονται κίνητρα στους μαθητές και να επιβραβεύονται, καθώς πολλές μελέτες απέδειξαν ότι μέσω της επιβράβευσης οι μαθητές/ριες συμβάλλουν περισσότερο στα δρώμενα του σχολείου με αποτέλεσμα να προωθείται η διαδικασία της μάθησης (Fuchs, και συν., 2009; Kugelmass & Ainscow, 2004; Gupta & Rous, 2016). Προκειμένου να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζονται σε ουσιαστικό βαθμό με τα παιδιά (Carter, και συν., 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσεγγίσουν τους μαθητές/ριες τους, να ανακαλύψουν τις δεξιότητες καθώς και τις αδυναμίες τους, να αλληλεπιδράσουν με τους γονείς των παιδιών, να ενημερωθούν για το υπόβαθρο των μαθητών/ριων σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο και συνεργαζόμενοι με την διεπιστημονική ομάδα του σχολείου, στο οποίο εργάζονται, να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους/τις μαθητές/ριες τους (Heissensbuttel, 2014).

Η παραπάνω διαδικασία ωφελεί τόσο τους/τις μαθητές/ριες όσο και τον/την εκπαιδευτικό. Αρχικά, τα παιδιά θα νιώθουν περισσότερο οικεία ως προς τον/την εκπαιδευτικό της τάξης που φοιτούν, διότι ο/η τελευταίος/α θα έχει και έναν ακόμα ρόλο, αυτόν του/της φίλου/ης (Carter, και συν., 2015). Επίσης, μέσα από το δεσμό που θα αναπτυχθεί γίνεται πιο έντονο το συναίσθημα του ανήκειν τόσο από τα παιδιά όσο και από τον/της εκπαιδευτικό (Carter, και συν., 2015). Παρόλα αυτά, το ουσιαστικότερο επακόλουθο της παραπάνω σχέσης είναι η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν όλα τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/ριων (Schwab & Hessels, 2015) και αυτό διότι από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη πληροφόρηση για τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού είναι σε θέση να σχεδιάζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας τους με δημοκρατικότερο τρόπο, με σκοπό την ανταπόκριση των τελευταίων στις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς εξαιρέσεις (Fuchs, και συν., 2009). Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στα σχολεία και ταυτόχρονα να μειώνεται το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές που επιτυγχάνουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία και σε αυτούς που δεν τα καταφέρνουν (Schwab & Hessels, 2015).

Ανακεφαλαιώνοντας, το εγχείρημα που έχει σκοπό να παρέχει πρακτικές συμπερίληψης στα σχολεία ενδιαφέρει όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους (Carter, και συν., 2015). Προκειμένου να επιτύχει η προσπάθεια της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, είναι αναγκαίο να συνεργάζονται όλα τα μέλη του συστήματος αυτού και να αντιλαμβάνονται από κοινού πως η παραπάνω προσπάθεια αποβλέπει στη βελτίωση του σχολείου και κατ' επέκταση στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/ριών που φοιτούν σε αυτόν (Garcia-Huidobro & Corvalan, 2009).

2.2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη

Ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που συμβάλλει στην οριοθέτηση του περιεχομένου της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι το ποιος διαδραματίζει ενεργητικό ρόλο στη διδασκαλία. Έτσι, ένας από τους παραπάνω παράγοντες αποτελεί και ο/η εκπαιδευτικός, ο οποίος μέσα από την εκπαίδευση του έχει τη δυνατότητα ανάμεσα σε άλλους να εντοπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες που εμφανίζει ένας/μία μαθητής/ρια (Σαλβαράς, 2013).

Προκειμένου να επιτύχει η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται πως καθοριστικό ρόλο έχουν οι γνώσεις που αποκομίζουν οι εκπαιδευτική ως προς αυτήν (Lübke, Pinquart & Schwinger, 2021). Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι γνώσεις υπάγονται στις θεμελιώδεις διαστάσεις που έχουν την άνεση να σχηματίσουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση του ατόμου σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Νάνου και συν., 2013).

Όσον αφορά την ψυχοπαιδαγωγική στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να διαχειρίζονται τις καταστάσεις στην τάξη τους, χωρίς να προκαλείται ο στιγματισμός των παιδιών αυτών, όπως και των παιδιών από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Δόικου, 2000:74). Πρωταρχική ανάγκη για να επιτύχει ο παραπάνω στόχος, αρχικά, είναι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής αλλά και των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/ριων με δυσκολίες (Hammond & Ingalls 2003). Επίσης, πρέπει να υιοθετήσουν θετική στάση συμπεριφοράς και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα, αφού μόνο με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση στο μέλλον ο κάθε εκπαιδευτικός να καταφέρει και από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/ριες χωρίς δυσκολίες να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να ανταποκριθούν στα παιδιά με δυσκολίες (Jakupcak, 1998).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσπαθήσει να δημιουργήσει εποικοδομητικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά της τάξης, έτσι ώστε το περιβάλλον στην τάξη να γίνει ένας χώρος, στον οποίο θα εξελίσσονται όλοι οι τομείς των παιδιών, με ή χωρίς δυσκολίες, προκειμένου να υποστηριχθούν συναισθηματικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Stainback & Stainback, 1996; Pavri & Luftig, 2001; Murray, 2001).

Αναφορικά με το πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι αναγκαία η πραγματοποίηση βελτιώσεων που θα συνυπολογίζει και τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις, με σκοπό να επιτύχει ο στόχος να καλλιεργηθούν δυναμικοί και ενεργοί πολίτες ικανοί να συνεργάζονται. Το κέντρο βάρους πρέπει να εστιάσει στο να νοηματοδοθεί η διδασκαλία αντίστοιχα με τις ιδιαιτερότητες και το επίπεδο των παιδιών, να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και χρήσιμο περιεχόμενο, όπως επίσης και σε μεθόδους διδασκαλίας που αποδίδουν σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλίας (Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016).

Συνεπώς, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί τόσο στον εθνικό όσο και στο διεθνή χώρο δεν περιορίζεται μόνο στη γρήγορη ανίχνευση και στη σωστή εξέταση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η παραπάνω διαδικασία αποτελεί την πρώτη φάση. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι ακόμη και για το τελικό στάδιο που εφαρμόζεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα (Γελαστοπούλου και Μουταβελής, 2017).

2.3.1. Ορισμός Αυτεπάρκειας

Τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται ολοένα και περισσότερο στο επίκεντρο των μελετών η κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης του Bandura (1977), στην οποία επισημαίνεται η σημασία της αυτεπάρκειας, δηλαδή η αντίληψη που έχει κάθε άτομο σε σχέση με το κατά πόσο είναι ικανό να καταφέρει συγκεκριμένα επίπεδα συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Bandura (1977) οι ψυχολογικές διεργασίες που σχηματίζονται είναι αυτές που οφείλονται για την αλλαγή του επιπέδου και του μεγέθους της αντίληψης της αυτεπάρκειας (Bandura, 1977). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο έργο του πως: «Η αυτεπάρκεια είναι μια ψυχολογική διαδικασία, η οποία οδηγεί αυτομάτως στην υιοθέτηση μιας νέας συμπεριφοράς, η οποία διαμορφώνεται ως άμεση απόρροια των

αποτελεσμάτων προηγούμενων δράσεων» (Bandura, 1977, σελ. 191). Η παραπάνω θεωρία υπογραμμίζει ότι το κάθε άτομο μαθαίνει μέσω μιας αντιληπτικής διαδικασίας, η οποία είναι ακολουθία των αντιδράσεων του ατόμου που έχουν καταγραφεί. Τα επακόλουθα των πράξεων αποτελούν έναν τρόπο πληροφόρησης των ατόμων για το ποιες πράξεις πρέπει να κάνουν ξανά ώστε να ωφεληθούν και ποιες πράξεις να μην κάνουν ξανά ώστε να αποφύγουν δυσάρεστες συνέπειες (Bandura, 1977). Ακόμη, ο Bandura αναφέρθηκε στον τρόπο με τον οποίο καθορίζεται η εκτίμηση της απόδοσης του ατόμου. Τα άτομα μέσω της αυτοεπιβράβευσης καταφέρνουν καθορισμένες συμπεριφορές που έχουν ήδη θέσει ως επιδιωκόμενο στόχο.

Επομένως, με τον όρο αυτεπάρκεια εννοούμε την πεποίθηση πως κάποιος είναι σε θέση να εφαρμόσει επιτυχώς τη συμπεριφορά που χρειάζεται με σκοπό την εμφάνιση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (Bandura, 1977). Σύμφωνα με τον Bandura τα άτομα δειλιάζουν και ξεφεύγουν από καταστάσεις που πιστεύουν πως είναι υπεράνω των ικανοτήτων τους, μολονότι επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, όταν πιστεύουν πως είναι ικανοί να διαχειριστούν καταστάσεις που σε άλλο ενδεχόμενο θα τους φόβιζε (Bandura, 1977). Επίσης, αυτά που πιστεύει το κάθε άτομο για την αυτεπάρκειά του επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει συγκεκριμένες δραστηριότητες, το χρόνο που καταναλώνει και τον αγώνα που καταβάλλει (Σεργίου, 2006).

Από τις έρευνες διεξήχθησαν παρατηρείται ότι η ύπαρξη της αυτεπάρκειας είναι μια δυνατή παράμετρος που επηρεάζει τη δράση του ατόμου (Pajares & Schunk, 2000· Zimmerman, 2000). Αναφορικά με τον Mc Williams (2004) η αυτεπάρκεια αποτελεί ένα συναίσθημα που ασκεί επιρροή στο γενικότερο τρόπο δράσης του ατόμου φανερώνοντας πλην τοις άλλοις και τον τρόπο με τον οποία αντιδρά συναισθηματικά. Επιπρόσθετα, ισχυρίζεται πως η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών επέχει το ρόλο πρόβλεψης της θετικής ή αρνητικής στάσης που παρουσιάζουν οι τελευταίοι στα πλαίσια της εφαρμογής της συμπερίληψης (Mc Williams, 2004 οπ. αναφ. στο Σεργίου, 2006).

Αλλωστε, τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από έρευνα του Ahmed και των συνεργατών του (2014), στην οποία συμπεραίνουν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αίσθημα αυτεπάρκειας έχουν την τάση να «αγκαλιάζουν» περισσότερο στη διδασκαλία τους παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με συναδέλφους τους που

έχουν λιγότερο έντονο το αίσθημα της αυτεπάρκειας (Ahmmed, Sharma & Derrpeler, 2014). Βάσει των παραπάνω αναφορών καθίσταται αντιληπτό πως οι απόψεις σε σχέση με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης είναι στοιχεία που επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην πραγματοποίηση ή όχι της παιδαγωγικής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και γι' αυτό χρειάζεται περαιτέρω μελέτη.

2.3.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σε πάρα πολλές έρευνες (Solomon & Scott, 2013; Center & Wards, 1987· Ahmmed & al., 2012) που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο η μελέτη στηρίζεται στην κατάδειξη της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης, καθώς και των παραγόντων που μπορεί να σχηματίσουν μια θετική άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις περισσότερες έρευνες αναφέρουν γενικότερα μια θετική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, μολονότι διατυπώνονται από κάποιους διαμαρτυρίες και ενδοιασμοί που έχουν σχέση με τον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί, διότι ο τρόπος αλλά και ο βαθμός με τον οποίο υποστηρίζονται συμβάλλει στη διαμόρφωση των στάσεων τους ως προς την αυτεπάρκεια τους. Όσα προαναφέρθηκαν υπάρχουν και στη συστηματική μελέτη από τους Avramidis & Norwich (Avramidis & Norwich, 2002).

Ακόμη, το επίπεδο της αναπηρίας του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο φοιτά στο σχολείο τυπικής ανάπτυξης, η εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διδασκαλία, οι σπουδές στον τομέα της ειδικής αγωγής ή η πολιτική της εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στην εκάστοτε χώρα καθορίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη χρονική διάρκεια 1985-1989 σε εκπαιδευτικούς (Center, Ward, Parlmenter & Nash, 1985· Center and Ward, 1987) γίνεται αντιληπτό πως το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριων επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτεπάρκεια τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Βέβαια, σε κάποιες έρευνες (Forlin, 1995· Padelriadou & Lampropoulou, 1997) παρουσιάζεται μια πιο

θετική στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους δασκάλους τυπικής αγωγής (οπ. αναφ. στο Avramidis & Norwich, 2002). Επίσης, καταδεικνύεται πως όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή γενικότερα προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία, είναι πιο μειωμένες οι επιφυλάξεις τους για τη συμπερίληψη και νιώθουν πιο θετικοί εφαρμόζοντάς την.

Στην σχετική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί ως προς τη συμπερίληψη. Βέβαια, η θετική τους στάση συνδέεται με το επίπεδο της αυτεπάρκειας (selfefficacy), της οποίας βιώνουν, με την τελευταία να επιδρά στην εκπαιδευτική τους πορεία, στη μεθοδολογία και στη διδακτική τους. Η επιτυχής εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συμβάλλει στην αυτοϊκανοποίηση των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους, βελτιώνοντας την απόδοσή τους και ενισχύοντας τη θετική τους στάση σχετικά με τη συμπερίληψη (Lübke, Pinguart, & Schwinger, 2019; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Ακόμα, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως στην έρευνα των Runswick-Cole (2008) στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν την εφαρμογή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μόνο σε μερικά σχολεία, διότι δεν είχαν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία ενσωματώθηκαν στα σχολεία γενικής αγωγής. Η παραπάνω κατάσταση συνδέεται άμεσα, όπως θα προκύψει στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αυτεπάρκειά τους και πως αυτή συνδέεται με την επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού οι εκπαιδευτικοί έκαναν φανερό τον προβληματισμό τους για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου συμπερίληψης (Runswick-Cole, 2008).

Αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών. Οι μελέτες από τους Hellier (1988) και Avramidis και των συνεργατών (2000) παρουσιάζουν ότι η αρχική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτή που διαμορφώνει μια θετικότερη στάση ως προς το συμπεριληπτικό σχολείο (Hellier, 1988· Avramidis & al., 2000). Επιπλέον, μελέτες (Batsiou et al., 2008· Σούλης, 2008· Αγγελίδης, 2009· Σιμεωνίδου & Φτιάκα, 2012)

τεκμηριώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της επαφής του με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιπαρέρχονται τις αρχικές τους αμφιβολίες και σχηματίζουν θετικότερη στάση ως προς τη συμπερίληψη (οπ. αναφ. στο Πατσίδου, 2010). Ακόμα, ένας παράγοντας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της θετικότερης στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι τα χρόνια της εκπαιδευτικής εμπειρίας παράλληλα με τις διδακτικές ικανότητες που ήδη έχουν αποκτηθεί. Η έρευνα των Villa και συνεργατών (1996) επιβεβαιώνει τα παραπάνω στοιχεία (Villa & al., 1996 οπ. αναφ. στο Avramidis & al., 2000).

Επιπρόσθετα, η συστηματική μελέτη των Avramidis και Norwich (2002) έδειξε πως μολονότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη, η διάθεση τους να προχωρήσουν στην εφαρμογή της εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο τυπικής ανάπτυξης (Avramidis & Norwich, 2002). Εντούτοις, στους Coutsokostas και Albrotz το 2010 αναφέρονται και άλλοι παράγοντες, όπως οι υπηρεσίες υποστήριξης που ενισχύουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Coutsokostas & Albrotz, 2010; Avramidis & Kalyva, 2007).

Ταυτόχρονα, στις έρευνες καταδείχθηκε και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη συμπερίληψη λόγω έλλειψης προηγούμενης επιμόρφωσης, υποστηρικτικού υλικού και υπηρεσιών (Hudson, Grraham & Warner's, 1979, οπ. αναφ. στο Coutsokostas & Albrotz, 2010). Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος διαμορφώνει την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών κι έπειτα επηρεάζει την αντίληψη τους για την αυτεπάρκειά τους είναι ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία τους, με σκοπό την επιβεβαίωση των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια τους στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον οποίο θεωρούν πως τον στερούν από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Anderson & al., 2007; Avramidis & al., 2000).

Από τις παραπάνω μελέτες προκύπτει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι κατά κύριο λόγο θετική, μολονότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί, γεγονός που σχετίζεται με την πρότερη εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, την πρότερη εμπειρία τους με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την επιμόρφωση που έχουν δεχθεί, το χρονικό διάστημα που απαιτείται προκειμένου να προετοιμαστούν και το βαθμό της αναπηρίας των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Αναμφίβολα, η διαδικασία με την οποία επιλέγεται η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος δεν είναι τυχαία, αλλά σε συνάρτηση με τους εξής παράγοντες: α) σκοπός της έρευνας, β) βιβλιογραφική επισκόπηση και γ) ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε κατάλληλη η ποσοτική προσέγγιση και ειδικότερα η δειγματοληπτική επισκοπική εμπειρική έρευνα (survey). Η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε καθώς σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον τρόπο με τον οποίο η αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων επηρεάζει τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και στο κατά πόσο τα παραπάνω επαληθεύουν τις υποθέσεις που αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης. Επίσης, η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση είναι αξιόπιστη, διότι λαμβάνει χώρο στο φυσικό χώρο των ερωτηθέντων (Κυριαζή, 2002) δίνοντας, παράλληλα, μια σαφή εικόνα από την πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων μέσω της καταγραφής των απόψεων ενός σημαντικού δείγματος (Creswell, 2011, σελ. 66). Τέλος, μέσω της αξιοποίησης της ποσοτικής μεθόδου καθίσταται δυνατή και η ανάλυση των δεδομένων με στατιστικά στοιχεία, που προκύπτουν από τις απόψεις που αποτυπώθηκαν.

3.2. Δείγμα έρευνας

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 414 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Τελικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 207 άτομα, ανάμεσα σε αυτούς άντρες και γυναίκες, οι οποίοι ολοκλήρωσαν ικανοποιητικά το ερωτηματολόγιο και ήμασταν σε θέση να προχωρήσουμε στην επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν με βάση τη στατιστική.

3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η αξιοποίηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ως το αποτελεσματικότερο μέσο αναφορικά με τον εντοπισμό και την καταχώριση αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο η αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων επηρεάζει τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι λόγοι που συνέβαλαν στη συγκεκριμένη απόφαση είναι πως το ερωτηματολόγιο δομείται με ακρίβεια και οι απαντήσεις του είναι περισσότερο σαφείς κι έγκυρες, καθώς οι ερωτώμενοι μπορούν να απαντήσουν με καθορισμένο τρόπο και ιδίως ελεύθερα, χωρίς να ασκείται επιρροή από τον παρατηρητή. Ακόμη, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι η διαδικασία που απαιτεί το λιγότερο χρόνο.

Πριν συνταχθεί το τελικό ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια, η τελευταία μελέτησε το θεωρητικό πλαίσιο από συναφείς μελέτες και έλαβε υπόψη τα ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, προχώρησε στη δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου βάση των ερευνητικών ερωτημάτων με την συνεισφορά της ηλεκτρονικής εφαρμογής Google Forms.

Με βάση τα παραπάνω, επετεύχθη η διαμόρφωση και η σύνταξη του τελικού ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται από 6 σελίδες, συμπεριλαμβανομένου και μιας συνοδευτικής επιστολής. Στόχος της συνοδευτικής επιστολής η γνωστοποίηση του σκοπού συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες, διαβεβαιώνοντας τους τελευταίους για την ανωνυμία των απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 5 σελίδες και δομείται με 60 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το αντίγραφο του ερωτηματολογίου βρίσκεται στο Παράρτημα.

3.4. Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς απάντηση στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες.

Πρώτο μέρος	Α. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία (5 ερωτήσεις)
Δεύτερο μέρος	Β1. Επάρκεια εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και στάσεις απέναντι σε μαθητές με ΜΔ (21 ερωτήσεις) Β2. Συνέχεια (12 ερωτήσεις)
Τρίτο μέρος	Γ. Συχνότητα επαφής (3 ερωτήσεις)
Τέταρτο μέρος	Δ. Στερεότυπα και συναισθήματα (20 ερωτήσεις)

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος εμπεριέχει ερωτήσεις σε σχέση με δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, την ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα έτη προϋπηρεσίας.

Το δεύτερο μέρος έχει σχέση με το ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/ριών με μαθησιακές δυσκολίες σε γενικό σχολείο;» και το ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πως διαθέτουν την αυτεπάρκεια για την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο τυπικό σχολείο;». Πιο συγκεκριμένα, μελετά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την αναγκαιότητα της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία. Η άποψη τους εκφράζεται μέσω απαντήσεων χρησιμοποιώντας την εξάβαθμη κλίμακα Likert, με κλίμακα που ξεκινάει από το 1= Συμφωνώ απόλυτα, 2= Συμφωνώ, 3= Συμφωνώ μερικώς, 4= Διαφωνώ μερικώς, 5= Διαφωνώ, 6= Διαφωνώ απόλυτα.

Το τρίτο μέρος βασίζεται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

μαθητών/ριών με μαθησιακές διαταραχές;» και χωρίζεται σε 7 τμήματα. Πιο αναλυτικά, αξιοποιώντας την κλίμακα Likert, με κλίμακα που ξεκινάει από το 1= Καθόλου, 2= Πολύ λίγο, 3= Λίγο, 4= Μέτρια, 5= Αρκετά, 6= Πολύ, 7= Πάρα πολύ, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με τη συχνότητα επαφής που έχουν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια α) της οικογένειας, β) του σχολείου στο οποίο εργάζονται και γ) του κοινωνικού περίγυρου.

Τέλος, το τέταρτο μέρος σχετίζεται με τα συναισθήματα και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν την κλίμακα Likert, με κλίμακα που ξεκινάει από το 1= Καθόλου, 2= Πολύ λίγο, 3= Λίγο, 4= Μέτρια, 5= Αρκετά, 6= Πολύ, 7= Πάρα πολύ, με σκοπό να εκφράσουν σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη τους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν κάποια χαρακτηριστικά αλλά και τα συναισθήματα που φέρουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3.5. Αντιστοίχιση προτάσεων ερωτηματολογίου με ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα όπου αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ στο γενικό σχολείο διερευνήθηκε με βάση τα παρακάτω ερωτήματα του ερωτηματολογίου, τα οποία διατυπώθηκαν στο πρώτο μέρος:

1. Οι μαθητές με ΜΔ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.
2. Θα πρέπει να δίνεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα στη γενική τάξη.
3. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τους γονείς αυτών των παιδιών.
4. Οι ειδικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

5. Οφείλουμε να μάθουμε περισσότερα για τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη προτού αυτή εφαρμοστεί ευρέως.
6. Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσουμε την εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη είναι απλά να την εφαρμόσουμε.
7. Οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά μέσα στη γενική τάξη.
8. Είναι εφικτό να διδάξεις μαθητές με και χωρίς ΜΔ μαζί στην ίδια τάξη.
9. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη είναι ωφέλιμη για την κοινωνικοποίηση τους.
10. Τα παιδιά με ΜΔ πιθανόν να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες πιο γρήγορα στην ειδική τάξη σε σύγκριση με τη γενική.
11. Οι μαθητές με ΜΔ είναι πιθανόν να απομονωθούν στη γενική τάξη από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.
12. Η παρουσία των μαθητών με ΜΔ προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.
13. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη προάγει την ανεξαρτητοποίηση.
14. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη προάγει την αυτοεκτίμηση τους.
15. Τα παιδιά με ΜΔ αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης στη γενική τάξη.
16. Η φοίτηση σε ένα τμήμα ένταξης δεν επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΜΔ μέχρι τη μέση εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις παραπάνω προτάσεις κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό όπου αποδέχονται ή απορρίπτονται αυτές τις προτάσεις μέσω της κλίμακας likert που ξεκινά από το: Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Συμφωνώ μερικώς, Διαφωνώ μερικώς, Διαφωνώ και Διαφωνώ απόλυτα.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο στο βαθμό που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτουν την αυτεπάρκεια για την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο

τυπικό σχολείο, μελετήθηκε με βάση τα παρακάτω ερωτήματα του ερωτηματολογίου, όπου διατυπώθηκαν στο δεύτερο μέρος:

1. Σε ποιο βαθμό κατά τη διδακτική πράξη αισθάνεσαι ότι έχεις τις γνώσεις να ανταπεξέλθεις στις ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. Σε ποιο βαθμό αισθάνεσαι ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. θα επωφεληθούν από την αλληλεπίδραση που τους παρέχεται, με την τοποθέτησή τους στη γενική τάξη.
3. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;
4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;
5. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;
6. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;
7. Σε ποιο βαθμό μπορείς να φτιάχνεις καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σου;
8. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;
9. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;
10. Σε ποιο βαθμό μπορείς να διαφοροποιείς το σύστημα οργάνωσης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών;
11. Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης;
12. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις μία εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι;
13. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθήσεις τις οικογένειες στο να βοηθάνε τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο;
14. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;

Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις παραπάνω προτάσεις κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό αυτεπάρκειας που διαθέτουν στα πλαίσια της συμπεριληπτικής τάξης μέσω της

κλίμακας likert που ξεκινά από το: Καθόλου, Σε μικρό βαθμό, Σε κάποιο βαθμό, Σε μεγάλο βαθμό, Σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά στο κατά πόσο τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν τα στερεότυπα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εξετάστηκε με τα παρακάτω ερωτήματα του ερωτηματολογίου:

Σε ποιο βαθμό γενικά οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Συμπαθείς
2. Καλοσυνάτοι
3. Έξυπνοι
4. Ικανοί
5. Επιδέξιοι
6. Έντιμοι
7. Ειλικρινείς
8. Άξιοι εμπιστοσύνης

Παρακάτω θα θέλαμε να σκεφτείτε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω συναισθήματα χαρακτηρίζουν τον τρόπο που νιώθετε για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

1. Θαυμασμό
2. Σεβασμό
3. Θύμο
4. Εκνευρισμό
5. Οίκτο
6. Συμπάθεια
7. Φόβο
8. Ανησυχία
9. Περιφρόνηση
10. Αηδία
11. Απέχθεια

Οι παραπάνω ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με σκοπό να παρατηρήσουμε την συσχέτιση ανάμεσα στα κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία και στα στερεότυπα και συναισθηματα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν το βαθμό συχνότητα μέσω της κλίμακας Likert που ξεκινά από το Καθόλου, Πολύ Λίγο, Λίγο, Μέτρια, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει τον βαθμό όπου είναι ωφέλιμη η συμπερίληπτική εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για τα ίδια τα παιδιά και για τους γονείς των παιδιών, διερευνήθηκε με βάση τα παρακάτω ερωτήματα του ερωτηματολογίου, τα οποία διατυπώθηκαν στο πέμπτο μέρος:

1. Οι μαθητές με ΜΔ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.
2. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη δεν αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσει κάποιος την πειθαρχία μέσα σε μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με και χωρίς ΜΔ.
4. Θα πρέπει να δίνεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα στη γενική τάξη.
5. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τους γονείς αυτών των παιδιών.
6. Οι γονείς των μαθητών με ΜΔ προτιμούν το παιδί τους να φοιτά στη γενική τάξη.
7. Οι ειδικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.
8. Οφείλουμε να μάθουμε περισσότερα για τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη προτού αυτή εφαρμοστεί ευρέως.
9. Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσουμε την εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη είναι απλά να την εφαρμόσουμε.
10. Οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά μέσα στη γενική τάξη.
11. Είναι εφικτό να διδάξεις μαθητές με και χωρίς ΜΔ μαζί στην ίδια τάξη.

12. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη είναι ωφέλιμη για την κοινωνικοποίηση τους.
13. Τα παιδιά με ΜΔ πιθανόν να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες πιο γρήγορα στην ειδική τάξη σε σύγκριση με τη γενική.
14. Οι μαθητές με ΜΔ είναι πιθανόν να απομονωθούν στη γενική τάξη από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.
15. Η παρουσία των μαθητών με ΜΔ προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.
16. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη προάγει την ανεξαρτητοποίηση.
17. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη προάγει την αυτοεκτίμηση τους.
18. Τα παιδιά με ΜΔ είναι πιθανό να παρουσιάσουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη.
19. Τα παιδιά με ΜΔ αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης στη γενική τάξη.
20. Η φοίτηση σε ένα τμήμα ένταξης δεν επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΜΔ μέχρι τη μέση εκπαίδευση.
21. Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές είναι πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς που θα προκύψουν από τη μίμηση μαθητών με ΜΔ που παρακολουθούν τη γενική τάξη.

Για να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί το βαθμό που πιστεύουν πως είναι ωφέλιμη η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμπλήρωσαν την κλίμακα Likert που ξεκινά από το Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Συμφωνώ μερικώς, Διαφωνώ μερικώς, Διαφωνώ και Διαφωνώ απόλυτα.

Τέλος, το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (Κατά πόσο τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν τα στερεότυπα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στου/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;) με το οποίο ερευνήθηκαν και άλλοι παράγοντες συνδέθηκε με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Για παράδειγμα, δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο), χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση, ειδικές γνώσεις, επιμόρφωση, προηγούμενη επαφή με μαθητές με ΕΜΔ συσχετίζοντας τα με όλα τα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα. Το συγκεκριμένο ερευνητικό

ερώτημα συσχετίστηκε με όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η ηλικία με τα στερεότυπα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, η ηλικία με την αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων, η ηλικία με τα συναισθήματα τους απέναντι στους μαθητές με ΜΔ, η πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά με Ε.Ε.Α και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται τα στερεότυπα και τα συναισθήματά τους. Ακόμη, μελετήθηκε η συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας με τις απόψεις και τις στάσεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αυτούς, τα χρόνια υπηρεσίας με την αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τα χρόνια υπηρεσίας με τα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές αυτούς. Εν κατακλείδι, εξετάστηκε το φύλο με τις απόψεις, στάσεις και στερεότυπα των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ΜΔ, καθώς επίσης, το φύλο με τα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές με ΜΔ

3.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, αφότου η επιβλέπουσα καθηγήτρια ενέκρινε τη διανομή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, τα τελευταία στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στις διευθύνσεις των σχολείων της Α', Β', Γ' και Δ' Δωδεκανήσου, προκειμένου να γίνει μια ποσοτική έρευνα.

Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε αρχές Μαΐου του 2021 και διήρκησε 2 εβδομάδες. Αξιοσημείωτο ρόλο στην άμεση ανταπόκριση των ερωτηματολογίων διαδραμάτισε η ηλεκτρονική μορφή και το περιορισμένο χρονικό διάστημα που χρειάζεται για την συμπλήρωσή τους, ο οποίος κυμαίνεται γύρω στα 10 λεπτά.

3.7. Στατιστική ανάλυση

Το στατιστικό πακέτο που προτείνεται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου είναι το SPSS. Επομένως, αυτό το ειδικό πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες χρησιμοποιήθηκε ως το κύριο εργαλείο για την περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αλλά και για να αποτιμηθούν οι προσδιοριστικοί παράγοντες που σχετίζονται με τις

αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι στατιστικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν είναι οι πίνακες συχνοτήτων απλής εισόδου και διαγράμματα ώστε να αναλυθούν περιγραφικά οι μεταβλητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα πορίσματα της έρευνας παρουσιάζονται με πίνακες και διαγράμματα, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες.

4.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Το πρώτο μέρος της έρευνας αφορά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 207 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, ποσοστό ανταπόκρισης 86,5%, επί του συνόλου των εκπαιδευτικών των 240 Δημοτικών Σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, του νομού Δωδεκανήσου. Από αυτούς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες αποτελούν το 57,5% (119 άτομα), ενώ οι άντρες που συμμετείχαν είναι 88 άτομα και αποτελούν το 42,5% του δείγματος (Πίνακας 1 και Γράφημα 1). Από τους 207 συμμετέχοντες, ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 40 έτη, ενώ ο μέσος όρος της των χρόνων υπηρεσίας είναι τα 14 έτη.

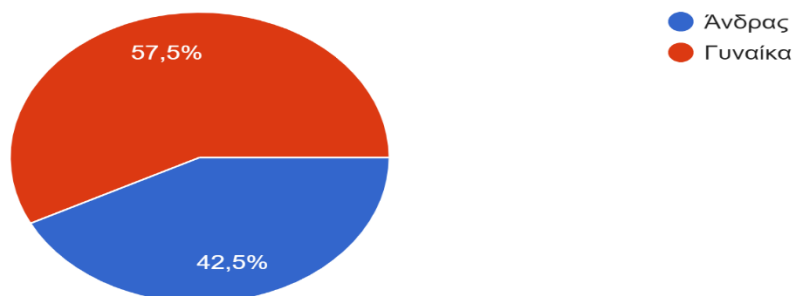
Πίνακας 1

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	88	42,5	42,5	42,5
	2	119	57,5	57,5	100,0
	Total	207	100,0	100,0	

Γράφημα 1

Φύλο
207 απαντήσεις



Η κατανομή του δείγματος αναφορικά με την εργασία εμφανίζει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γενική τάξη σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, 139 συμμετέχοντες/ουσες, δηλαδή το 67,1% του δείγματος εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής τάξης, ενώ 28 συμμετέχοντες/ουσες, δηλαδή το 13,5% ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Ακολούθως, 19 συμμετέχοντες/ουσες, δηλαδή το 9,2% εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε τμήμα ένταξης ενώ 21 άτομα που αντιστοιχούν στο 10,1% επί του συνόλου εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής (Πίνακας 2 και Γράφημα 2).

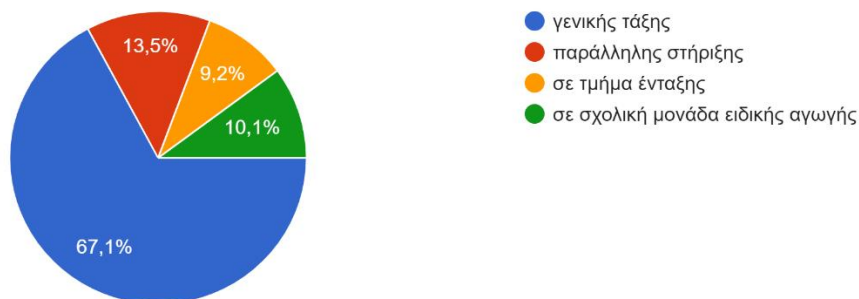
Πίνακας 2

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	139	67,1	67,1	67,1
	2	28	13,5	13,5	80,7
	3	19	9,2	9,2	89,9
	4	21	10,1	10,1	100,0
	Total	207	100,0	100,0	

Γράφημα 2

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός:
207 απαντήσεις



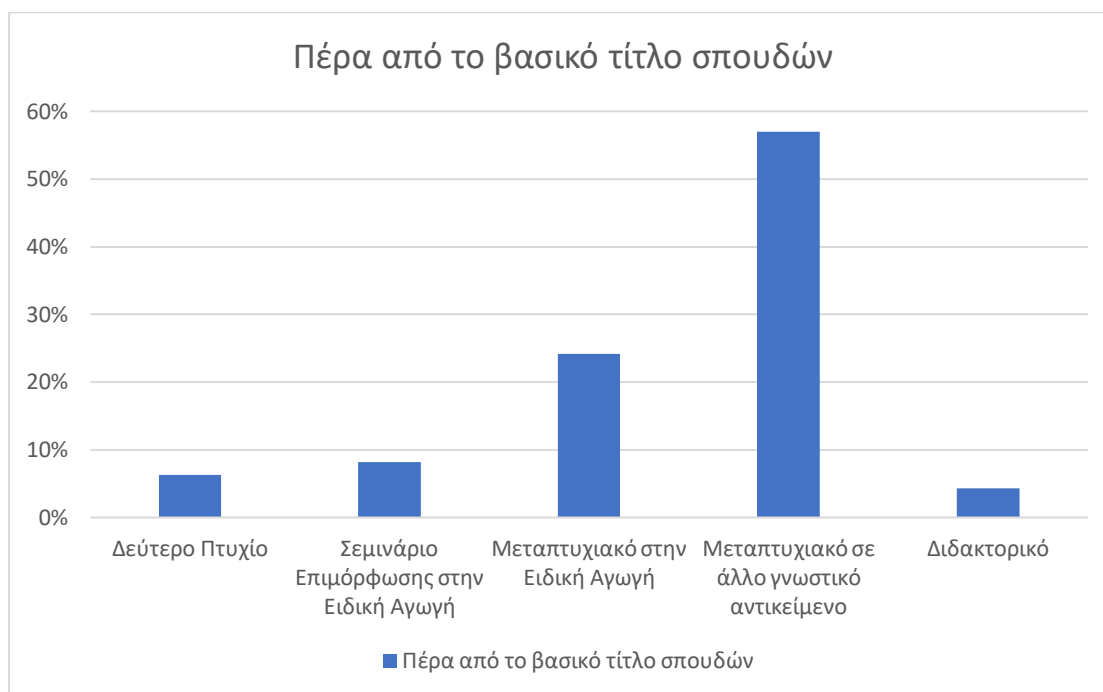
Από τους 207 εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο, οι 13 εκπαιδευτικοί, το 6,3% του συνολικού δείγματος διαθέτουν δεύτερο πτυχίο, οι 17 εκπαιδευτικοί, το 8,2% είναι κάτοχοι σεμιναρίου επιμόρφωσης στην Ειδική αγωγή, οι 50 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 24,2% του συνόλου διαθέτουν μεταπτυχιακό στην Ειδική αγωγή, ενώ οι 118 από τους 207 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 57% του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού σε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, 9 εκπαιδευτικοί που αποτελούν το 4,3% του συνολικού δείγματος διαθέτουν διδακτορικό τίτλο σπουδών. Η συνολική εικόνα απεικονίζεται αναλυτικότερα στο Πίνακα 3 και στο Γράφημα 3. Σημειώνεται ότι το σύνολο των επιπλέον τίτλων δεν μπορεί να υπολογιστεί αθροιστικά, διότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερους του ενός επιπλέον από το βασικό τους πτυχίο τίτλους (Πίνακας 3 και Γράφημα 3).

Πίνακας 3

Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών μου, είμαι κάτοχος:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	6,3	6,3	6,3
	2	17	8,2	8,2	14,5
	3	50	24,2	24,2	38,6
	4	118	57,0	57,0	95,7
	5	9	4,3	4,3	100,0
Total		207	100,0	100,0	

Γράφημα 3



4.2. Επάρκεια εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και στάσεις απέναντι σε μαθητές με ΜΔ

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι συμμετέχοντες συμφωνούν με το περιεχόμενο της πρότασης (IN1) «Οι μαθητές με ΜΔ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ» (Μ.Ο. 4,75). Το ίδιο συμβαίνει και στο ερώτημα (IN2) «Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη δεν αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ» όπου πάλι οι συμμετέχοντες συμφωνούν (Μ.Ο. 4,02). Ακολουθώντας, στην πρόταση (IN3) «Είναι δύσκολο να διατηρήσει κάποιος την πειθαρχία μέσα σε μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με και χωρίς ΜΔ», οι συμμετέχοντες συμφώνησαν (Μ.Ο. 4,13). Επιπρόσθετα, προκύπτει από τα πορίσματα της έρευνας πως οι συμμετέχοντες συμφωνούν με το γεγονός πως θα πρέπει να δίνεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα στη γενική τάξη (IN4) (Μ.Ο. 4,92) αλλά και πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τους γονείς αυτών των παιδιών (IN5) (Μ.Ο. 4,73). Όσον αφορά το περιεχόμενο της πρότασης IN6 οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την άποψη πως οι γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προτιμούν το παιδί τους να φοιτά στη γενική τάξη (Μ.Ο.

4,61), ενώ παράλληλα συμφώνησαν πως οι ειδικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (IN7) (Μ.Ο. 4,29). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες φάνηκε να συμφωνούν με την πρόταση (IN8) κατά την οποία υποστηρίζεται πως είναι αναγκαία η περαιτέρω μελέτη για τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη πριν την εφαρμογή της ευρέως (Μ.Ο. 4,86) υποστηρίζοντας παράλληλα πως ο καλύτερος τρόπος προκειμένου να ξεκινήσει η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη είναι απλά η εφαρμογή της (IN9) (Μ.Ο. 4,21) (Πίνακας 4 και Γράφημα 4).

Πίνακας 4

	IN1	IN2	IN3	IN4	IN5	IN6	IN7	IN8	IN9
Valid	207	207	207	207	207	207	207	207	207
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,75	4,02	4,13	4,92	4,73	4,61	4,29	4,86	4,21
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Γράφημα 4



Αναφορικά με τις προτάσεις IN10 και IN11 οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με τα περιεχόμενα τους υποστηρίζοντας τις απόψεις πως οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά μέσα στη γενική τάξη (Μ.Ο. 4,25) και πως είναι εφικτό να διδάξεις μαθητές με και χωρίς ΜΔ μαζί στην ίδια τάξη (Μ.Ο. 4,46) (Πίνακας

		IN10	IN11
N	Valid	207	207
	Missing	0	0
Mean		4,25	4,46
Minimum		1	1
Maximum		6	6

5 και Γράφημα 5).

Πίνακας 5

Γράφημα 5



Σύμφωνα με τον πίνακα 6 γίνεται αντιληπτό πως οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με το περιεχόμενο της πρότασης IN12 «Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη είναι ωφέλιμη για την κοινωνικοποίηση τους» (Μ.Ο. 4,60). Ακόμα, υποστήριξαν την άποψη πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανότερο να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες γρηγορότερα στην ειδική τάξη

συγκριτικά με τη γενική (IN13) (Μ.Ο. 3,97) μολονότι συμφώνησαν πως ενδεχομένως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στη γενική τάξη μπορεί να νιώσουν απομόνωση από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (IN14) (Μ.Ο. 3,81). Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με το περιεχόμενο των προτάσεων IN15, IN16 και IN17 αναφορικά με το γεγονός πως η παρουσία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η συμπερίληψη προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο. 4,46), την ανεξαρτητοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο. 4,49) και την αυτοεκτίμησή τους (Μ.Ο. 4,55). Όσον αφορά την πρόταση IN18 παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σε μικρό βαθμό με το περιεχόμενο της πρότασης «Τα παιδιά με ΜΔ είναι πιθανό να παρουσιάσουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη» (Μ.Ο. 3,87). Στην πρόταση IN19 οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την άποψη πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης στη γενική τάξη (Μ.Ο. 4,36) μολονότι συμφώνησαν και με το περιεχόμενο της πρότασης IN20, το οποίο αναφέρει πως η φοίτηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα τμήμα ένταξης δεν επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους μέχρι τη μέση εκπαίδευση (Μ.Ο. 4,05). Τέλος, η πρόταση IN21 βρήκε τους συμμετέχοντες σύμφωνους σε μικρό βαθμό αναφορικά με το γεγονός πως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές είναι πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς που θα προκύψουν από τη μίμηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν τη γενική τάξη (Μ.Ο. 3,46) (Πίνακας 6 και Γράφημα 6).

Πίνακας 6

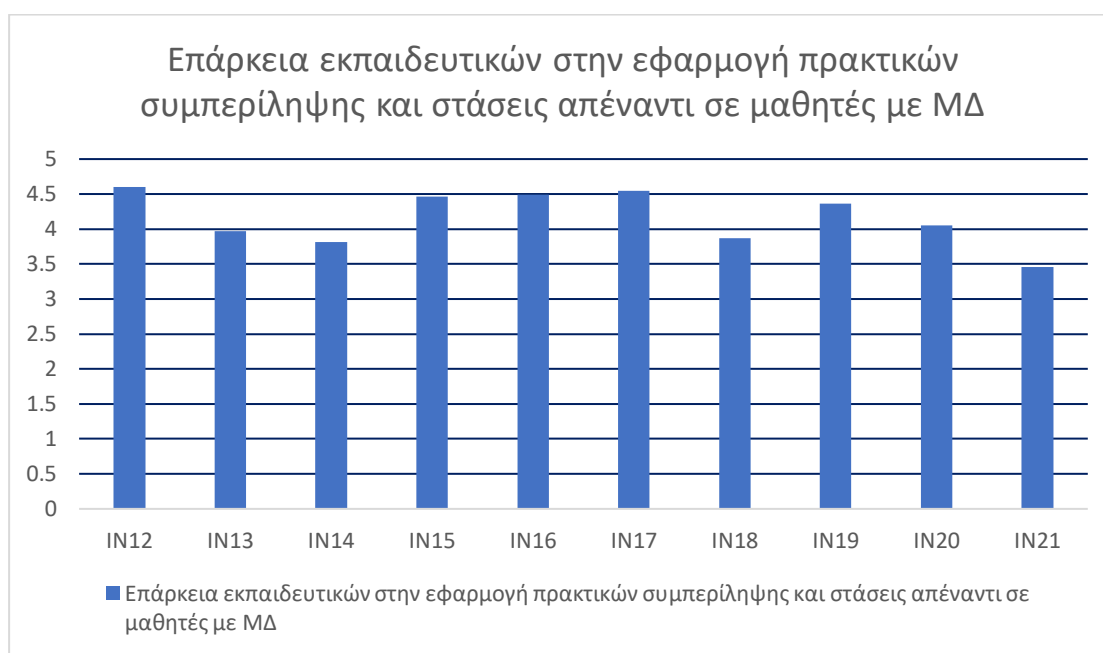
		IN12	IN13	IN14	IN15	IN16	IN17	IN18	IN19	IN20
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,60	3,97	3,81	4,46	4,49	4,55	3,87	4,36	4,05
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		6	6	6	6	6	6	6	6	6

IN21

N	Valid	207
	Missing	0
Mean		3,46

Minimum	1
Maximum	6

Γράφημα 6



4.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει πως στο ερώτημα EF1 «Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;» ο μέσος όρος των συμμετεχόντων απάντησε σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο. 3,45). Αντιστοίχως συνέβη και για το δεύτερο ερώτημα EF2 «Σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;» (Μ.Ο. 3,45). Στο τρίτο ερώτημα EF3 «Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;» οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο. 3,52) όπως επίσης και στο ερώτημα EF4 «Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;» (Μ.Ο. 3,48). Στα ερωτήματα EF5 και EF6 στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο μπορούν να φτιάχνουν καλές ερωτήσεις για τους μαθητές τους (Μ.Ο. 3,58) και να κάνουν τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης (Μ.Ο. 3,51), απάντησαν σε μεγάλο βαθμό. Ακόμα, στο έβδομο ερώτημα EF7 ο μέσος όρος των συμμετεχόντων δήλωσε πως σε μπορεί σε μεγάλο βαθμό να ηρεμεί ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει

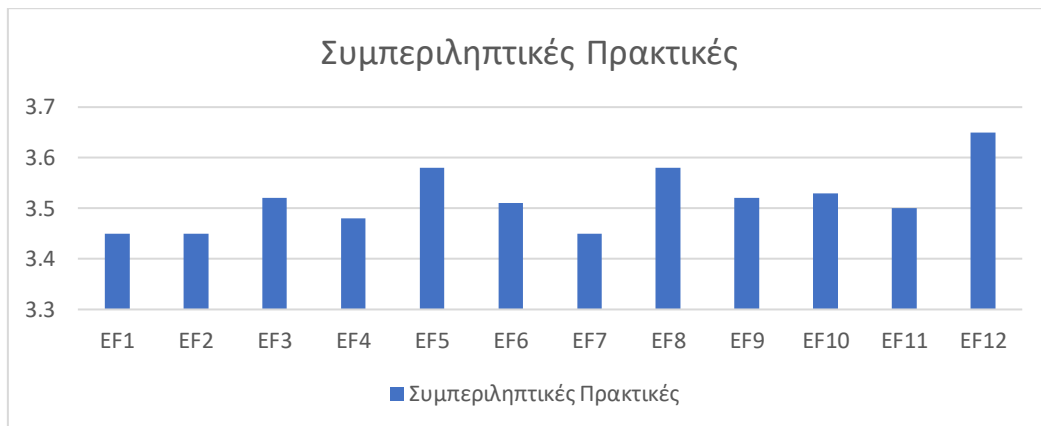
φασαρία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μ.Ο. 3,45). Παρομοίως και στο ερώτημα EF8 «Σε ποιο βαθμό μπορείς να διαφοροποιείς το σύστημα οργάνωσης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών;» ο μέσος όρος των συμμετεχόντων απάντησε σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο. 3,51), ενώ υποστήριξαν παράλληλα πως είναι σε θέση (EF9) να χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Μ.Ο. 3,52). Επιπλέον, στα ερωτήματα EF10 και EF12 στα οποία οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποιο βαθμό μπορούν να δίνουν μία εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι (Μ.Ο. 3,53) και κατά πόσο μπορούν να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας αντίστοιχα στην τάξη τους (Μ.Ο. 3,65), ο μέσος όρος των συμμετεχόντων υποστήριξε πως μπορεί σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, στο ερώτημα EF11 «Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθήσεις τις οικογένειες στο να βοηθάνε τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο;» οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μεγάλο βαθμό (Πίνακας 7 και γράφημα 7).

Πίνακας 7

		EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6	EF7	EF8	EF9
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	3,45	3,45	3,52	3,48	3,58	3,51	3,45	3,51	3,52
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5

		EF10	EF11	EF12
N	Valid	207	207	207
	Missing	0	0	0
	Mean	3,53	3,50	3,65
	Minimum	1	1	1
	Maximum	5	5	5

Γράφημα 7



4.4. Συχνότητα επαφής

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε 3 ερωτήματα: 1) «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;», 2) «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;» και 3) «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;». Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συμμετέχοντες συναντάνε πολύ περισσότερο άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο που υπηρετούν (Μ.Ο. 4,76) σε σχέση με το οικογενειακό (Μ.Ο. 2,52) και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μ.Ο. 2,98) όπως φαίνεται στον πίνακα 8 και στο γράφημα 8.

Πίνακας 8

Συχνότητα Επαφής

		Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;	Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;	Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;
N	Valid	207	207	207
	Missing	0	0	0
Mean		2,52	4,76	2,98
Minimum		1	2	1
Maximum		7	7	7

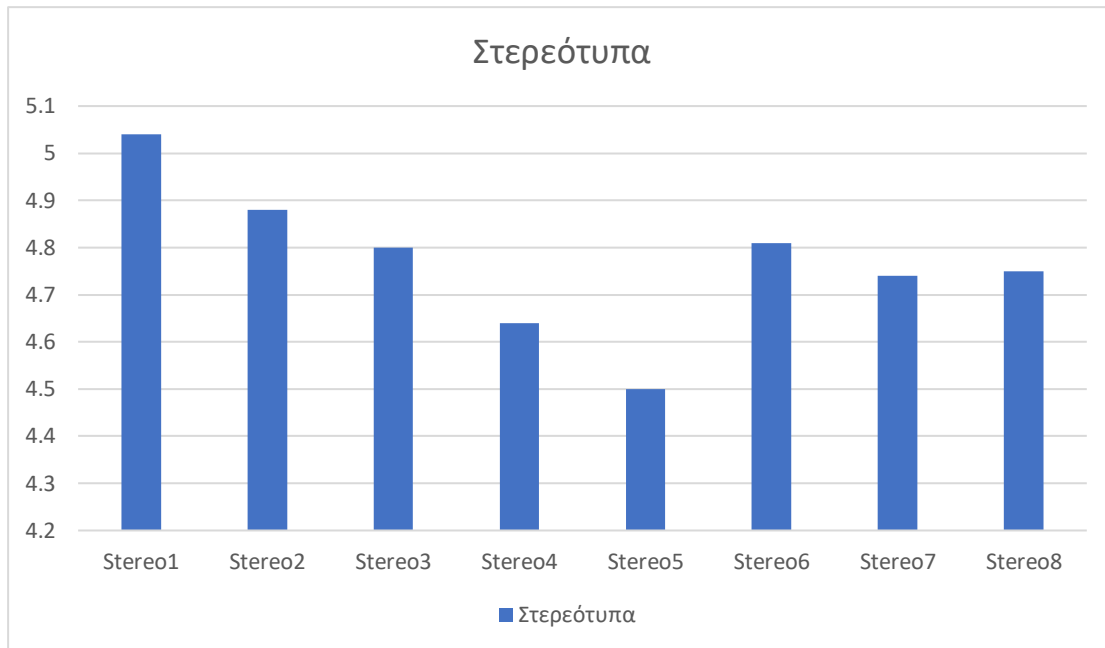
4.5. Στερεότυπα

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναφορικά με τις απαντήσεις τους ως προς τα στερεότυπα που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά συμπληρώνοντας την κλίμακα από καθόλου έως πάρα πολύ. Στην πρώτη πρόταση που ήθελε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμπαθείς (Stereo1) προκύπτει πως ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών τους βρίσκει αρκετά συμπαθείς (Μ.Ο. 5,04). Ομοίως έγινε και στη δεύτερη πρόταση (Stereo 2) που χαρακτήριζε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως καλοσυνάτους (Μ.Ο. 4,88). Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες απάντησαν στις προτάσεις 3,4 και 5 (Stereo 3, Stereo 4 & Stereo 5) πως βρίσκουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αρκετά έξυπνους (Μ.Ο. 4,80), μέτρια ικανούς (Μ.Ο. 4,64) κι μέτρια επιδέξιους (Μ.Ο. 4,50). Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις προτάσεις Stereo6, Stereo7 και Stereo8 ως αρκετά έντιμους (Μ.Ο. 4,81), αρκετά ειλικρινείς (Μ.Ο. 4,74) κι αρκετά άξιους εμπιστοσύνης (Μ.Ο. 4,75) αντίστοιχα (Πίνακας 9 και γράφημα 9).

Πίνακας 9
Στερεότυπα

		Stereo1	Stereo2	Stereo3	Stereo4	Stereo5	Stereo6	Stereo7	Stereo8
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		5,04	4,88	4,80	4,64	4,50	4,81	4,74	4,75
Minimum		1	2	2	1	1	1	1	2
Maximum		7	7	7	7	7	7	7	7

Γράφημα 9



4.6. Συναισθήματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ο παρακάτω πίνακας και παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναφορικά με τις απαντήσεις τους ως προς τα συναισθήματα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν σε ποιο βαθμό φέρουν κάποια συναισθήματα ως προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συμπληρώνοντας την κλίμακα από καθόλου έως πάρα πολύ. Αναφορικά με το συναίσθημα του θαυμασμού (Emotion1) οι συμμετέχοντες απάντησαν πως νιώθουν μέτρια θαυμασμό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο. 4,13). Στις προτάσεις 2 και 6 που αφορούν τα συναισθήματα του σεβασμού (Emotion2) και της συμπάθειας (Emotion6) αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες απάντησαν πως νιώθουν αρκετά τα παραπάνω συναισθήματα (Μ.Ο. 5,21) (Μ.Ο. 5,25). Στο συναίσθημα του θυμού (Emotion3) (Μ.Ο. 1,71), του οίκτου (Emotion5) (Μ.Ο. 1,64), του φόβου (Emotion7) (Μ.Ο. 1,66), της περιφρόνησης (Emotion9) (Μ.Ο. 1,40), της αηδίας (Emotion10) (Μ.Ο. 1,21) και της απέχθειας (Emotion11) (Μ.Ο. 1,21) ο μέσος όρος των συμμετεχόντων έδειξε πως οι συμμετέχοντες δεν νιώθουν καθόλου τα παραπάνω συναισθήματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συμμετέχοντες νιώθουν πολύ λίγο το συναίσθημα του εκνευρισμού (Emotion4) (Μ.Ο. 2,01) και το συναίσθημα της ανησυχίας (Emotion8) (Μ.Ο. 2,57) όπως προκύπτει από τον πίνακα 10 και το γράφημα 10 παρακάτω.

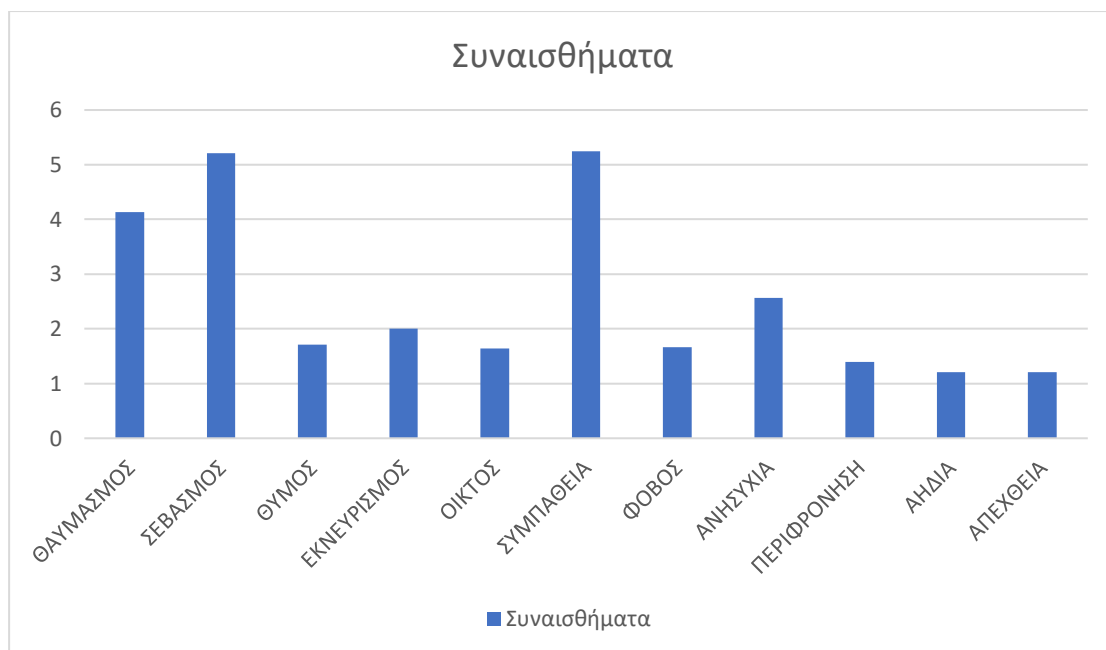
Πίνακας 10

		Emotion9	Emotion10	Emotion11
N	Valid	207	207	207
	Missing	0	0	0
Mean		1,40	1,21	1,21
Minimum		1	1	1
Maximum		7	7	5

Γράφημα 10

Συναίσθηματα

		Emotion1	Emotion2	Emotion3	Emotion4	Emotion5	Emotion6	Emotion7	Emotion8
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,13	5,21	1,71	2,01	1,64	5,25	1,66	2,57
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		7	7	6	6	7	7	7	7



4.7. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 11) παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που δημιουργήθηκαν, όπως οι στάσεις, η επάρκεια, τα στερεότυπα, τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Αναλυτικότερα, η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των στάσεων και της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ($r=,39$). Επομένως, όσο περισσότερο θετική στάση δηλώνουν οι συμμετέχοντες απέναντι στη συμπερίληψη τόσο περισσότερη αυτεπάρκεια παρουσιάζουν σε παιδαγωγικές μεθόδους συμπερίληψης. Συνεχίζοντας, παρατηρείται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των στάσεων και των στερεοτύπων ($r=,22$). Άρα, όσο περισσότερο θετική στάση έχουν οι συμμετέχοντες απέναντι στη συμπερίληψη, τόσο θετικότερα είναι και τα στερεότυπα τους ως προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ακολούθως, η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπερίληψη και στα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($r=,15$). Αυτό σημαίνει πως όσο περισσότερο θετική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση τόσο θετικότερα συναισθήματα εκδηλώνουν κι απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στις στάσεις των συμμετεχόντων ως προς τη συμπερίληψη και τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($r=-,48$). Συνεπώς, όσο περισσότερο θετική στάση δηλώνουν οι συμμετέχοντες απέναντι στη συμπερίληψη τόσο θετικότερα συναισθήματα δηλώνουν προς τους μαθητές.

Όσον αφορά την μεταβλητή της αυτεπάρκειας, η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη ($r=,39$). Επομένως, όσο περισσότερο αυτεπάρκεια έχουν σε παιδαγωγικές μεθόδους συμπερίληψης οι συμμετέχοντες τόσο περισσότερη θετική στάση παρουσιάζουν απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπλέον, η ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μεταβλητή της αυτεπάρκειας και σε αυτή των στερεοτύπων ($r=,47$). Αυτό δείχνει πως όσο περισσότερο αυτεπάρκεια έχουν οι εκπαιδευτικοί σε συμπεριληπτικές παιδαγωγικές μεθόδους τόσο θετικότερα στερεότυπα παρουσιάζουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, είναι φανερό πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και στα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ($r=,33$). Αυτό σημαίνει πως όσο λιγότερη αυτεπάρκεια σε πρακτικές της συμπερίληψης έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο αρνητικότερα είναι τα στερεότυπα που εκδηλώνουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Αναφορικά με τα στερεότυπα, παρατηρείται πως τα πρώτα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα ($r=,61$) και στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τα θετικά συναισθήματα ($r=-,19$). Επομένως, όσο περισσότερα αρνητικά στερεότυπα έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο πιο αρνητικά συναισθήματα θα εκδηλώνουν γι' αυτούς και το αντίθετο. Δηλαδή, όσο θετικότερα στερεότυπα παρουσιάζουν για τα παιδιά με δυσκολίες τόσο πιο θετικά θα είναι και τα συναισθήματα τους γι' αυτά τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα παρατηρείται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στα στερεότυπα ($r=-,26$). Συνεπώς, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο θετικότερα στερεότυπα παρουσιάζουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κάτι ανάλογο συμβαίνει με την ηλικία και τα αρνητικά συναισθήματα, καθώς κι εκεί υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ τους ($r=-,28$). Δηλαδή, όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο θετικότερα συναισθήματα εκδηλώνουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, η συσχέτιση των στατιστικών αναλύσεων έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στα στερεότυπα των εκπαιδευτικών ($r=-,23$). Συνεπώς, όσο περισσότερα χρόνια έχουν υπηρετήσει σε σχολεία οι εκπαιδευτικοί τόσο θετικότερα στερεότυπα έχουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στα αρνητικά συναισθήματα ($r=-,22$). Όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν συμπληρώσει οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικά συναισθήματα έχουν για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 11

		Στάσεις	Αυτεπάρκεια	Στερεότυπα	Θετικά Συναισθ.	Αρνητικά Συναισθ.
Στάσεις για συμπερίληψη	Pearson Correlation	1	,399**	,222**	,157*	-,482**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,024	,000
	N	207	207	207	207	207
Αυτεπάρκεια	Pearson Correlation	,399**	1	,478**	,347**	-,339**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	207	207	207	207	207
Στερεότυπα	Pearson Correlation	,222**	,478**	1	,614**	-,196**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000	,005
	N	207	207	207	207	207
Θετικά συναισθήματα	Pearson Correlation	,157*	,347**	,614**	1	-,062
	Sig. (2-tailed)	,024	,000	,000		,378
	N	207	207	207	207	207
Αρνητικά συναισθήματα	Pearson Correlation	-,482**	-,339**	-,196**	-,062	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,378	
	N	207	207	207	207	207
Ηλικία	Pearson Correlation	-,118	-,033	-,269**	-,285**	,049
	Sig. (2-tailed)	,090	,635	,000	,000	,484
	N	207	207	207	207	207
Χρόνια Υπηρεσίας	Pearson Correlation	-,080	,032	-,230**	-,225**	,030
	Sig. (2-tailed)	,249	,648	,001	,001	,669
	N	207	207	207	207	207

5.1. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνίσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με την αυτεπάρκειά τους κατά την συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα τυπικά σχολεία. Στα πλαίσια της μελέτης διατυπώθηκαν κάποιες ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες σχετίζονταν με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκεια τους και τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, τα οφέλη της συμπερίληψης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τους γονείς των παιδιών και το βαθμό που επηρεάζει η αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.

Οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις συσχετίστηκαν με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν λειτουργώντας συμπληρωματικά ή ως επέκταση στην επιστημονική έρευνα με σκοπό την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο τυπικό σχολείο.

Η ιδιαίτερη βαρύτητα των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που καθορίζει την εκπλήρωση της επαγγελματικότητάς τους και της αποτελεσματικής εφαρμογής της συμπερίληψης έχει αναφερθεί πάρα πολλές φορές σε αναλύσεις προηγούμενων μελετών (Σούλης, 2008· Πατσίδου-Ηλιάδου, 2013). Από τις απαντήσεις των 207 εκπαιδευτικών προκύπτει πως οι τελευταίοι χαρακτηρίζονται από θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η θετικότητα, ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας σε πολλές περιπτώσεις, έχει σχέση με την αντίληψη πως η μάθηση είναι δικαίωμα όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές τους ανάγκες. Ακόμα, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη προκύπτει από το γεγονός πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να δίνεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα στη γενική τάξη. Τέλος, η θετικότερη στάση πηγάζει και από το γεγονός πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη ωφελεί τόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και τους γονείς τους.

Σύμφωνα με την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2011) από τον Ευρωπαϊκό Φορέα, τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο στη στάση τους προς τη συμπερίληψη (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2011). Αν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκομίσει θετικά βιώματα από τη διδασκαλία τους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, νιώθουν αίσθημα ικανοποίησης από τη δουλειά τους διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Αντίθετα, όταν βιώνουν μη ευχάριστες καταστάσεις στα πλαίσια της διδασκαλίας τους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, νιώθουν απογοήτευση, ανασφάλεια και αρνητικότητα απέναντι στη συμπερίληψη (Watkins 2007).

Οι απαντήσεις που έχουν καταγραφεί έδειξαν πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να εκφράζουν φοβίες αναφορικά με τη δυνατότητα τους να ελέγχουν την τάξη και να διαμορφώνουν ένα θετικό κλίμα για τη εκπαιδευτική διαδικασία, ως επακόλουθο της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το παραπάνω πόρισμα έχει καταγραφεί και σε άλλες μελέτες στο παρελθόν (Lampropoulou & Panteliadou, 1997) και σε έρευνες που κατέδειξαν μια μη θετική στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αιτιολογούμενοι βάσει της ελλιπούς επιμόρφωσης, του υποστηρικτικού υλικού και των υπηρεσιών (Hudson, Graham & Warner's, 1979).

Πάρα πολλοί ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη συμπερίληψη (Wilkins & Nietfeld, 2004· Hsien, 2007) αναφέρθηκαν προγενέστερα στην αξία των γνώσεων και της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδική αγωγή και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και στο πως οι γνώσεις αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία μιας θετικότερης προδιάθεσης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το θέμα της συνεχούς επιμόρφωσης ως παράγοντας που καθορίζει τη δημιουργία μιας θετικής στάσης ως προς τη συμπερίληψη επιβεβαιώνεται και σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2008 από τη Batsiou και τους συνεργάτες της. Στη παραπάνω μελέτη φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας πως οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν περισσότερες συμπεριληπτικές γνώσεις, νιώθουν και εντονότερο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης ως προς την αυτεπάρκειά τους διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο θετικότερη στάση (Batsiou & al., 2008). Το ίδιο πόρισμα προέκυψε και σε μελέτη των Forlin και των συνεργατών του, το 2014, όπου οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν πως οι γνώσεις αναφορικά με ζητήματα ειδικής αγωγής αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της αυτεπάρκειας

συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών (Forlin & al., 2014). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πέρα από τις γνώσεις στα ζητήματα της ειδικής αγωγής αναφέρουν ως παράγοντα που διαμορφώνει την αυτεπάρκεια και την πληροφόρηση σχετικά με τη νομοθεσία (Forlin & al., 2014).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επαφή τους με τα παιδιά με ε.ε.α. αποτελεί μια θετική προοπτική σε σχέση με τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακόμα, θεωρούν πως η συμπερίληψη προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές χωρίς ε.ε.α., την ανεξαρτητοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την αυτοεκτίμησή τους Σε σχετική έρευνα των Lübke, Pinguart και Schwinger το 2021, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γνωστοποίησε πως τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στη γενική τάξη επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, τους δίνετε η δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους συμμαθητές τους χωρίς ε.ε.α. (Anderson & al. 2007).

Αναφορικά με τους παράγοντες που καθορίζουν τη διαμόρφωση της αντίληψης για αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων, έρχεται να προστεθεί και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία αλλά και η πρότερη εμπειρία με παιδιά με ε.ε.α. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανέφερε πως κρίνουν αναγκαίο γεγονός να υπάρχει πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό τη διαμόρφωση από πλευράς του εκπαιδευτικού θετικών στάσεων για την αποτελεσματική συμπερίληψη και την ενίσχυση της αντίληψης της αυτεπάρκειας σε συμπεριληπτικές παιδαγωγικές μεθόδους. Το παραπάνω πόρισμα βρέθηκε να συμφωνεί με τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης των Sharma, Loreman, και Forlin που διεξήχθη το 2012 και ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί με πρότερη εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν ανεπτυγμένο το αίσθημα της αυτεπάρκειας σε συμπεριληπτικές πρακτικές ενώ παράλληλα παρουσίαζαν και μια θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν καμία πρότερη επαφή με παιδιά με ε.ε.α. (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

Επίσης, στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και η αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών πρακτικών. Το πόρισμα ήταν πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων διδακτικής προϋπηρεσίας και της διαμόρφωσης αντιλήψεων αυτεπάρκειας. Το ίδιο πόρισμα έδειξε και η έρευνα των Ahmmed και των συνεργατών του (2014), στην οποία αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση ήταν πιο θετικοί και περισσότερο σίγουροι στα πλαίσια της συμπερίληψης παιδιών με ε.ε.α. συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (Ahmmed & al., 2014).

Ακολούθως, σε έρευνα της Πατσίδου (2010) που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία και μελετούσε τον τρόπο που επιδρούν τα χρόνια προϋπηρεσίας και η πρότερη επαφή με μαθητές με ε.ε.α, φάνηκε πως η θετικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη σχετίζεται με τους δύο παράγοντες που αναφέρθηκαν καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς περισσότερο αυτεπαρκείς.

Η σχέση ανάμεσα στην πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α. και στην αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών φάνηκε και σε άλλες μελέτες (Romí & Leyser, 2006· Forlin & al., 2010), διαδραματίζοντας σπουδαίο ρόλο στην ενίσχυση της αυτεπάρκειας (Romí & Leyser, 2006· Forlin & al., 2010, Ahsan & al., 2013). Τέλος, παρόμοιο ήταν και το πόρισμα της έρευνας των Leroy και Simpson (1996) στο Michigan, η οποία έδειξε πως όσο η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά με ε.ε.α, αυξανόταν τόσο ενδυναμώνονταν οι αντιλήψεις τους περί αυτεπάρκειας (Leroy & Simpson, 1996 οπ. αναφ. στο Avramidis & Norwich, 2002). Το ίδιο συνέβη και σε άλλες έρευνες (Batsiou & al., 2008· Angelides, 2008· Σούλης, 2008· Σιμεωνίδου & Φτιάκα, 2012) που απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της επαφής τους με παιδιά με ε.ε.α., κατάφεραν να ξεπεράσουν τους αρχικούς τους ενδοιασμούς και διαμόρφωσαν μια θετικότερη στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (οπ. αναφ. στο Πατσίδου, 2010).

5.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη έγινε με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη αλλά και τον τρόπο με οποίο επηρεάζονται οι στάσεις αυτές λόγω της αυτεπάρκειας συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη της συμπερίληψης στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η αυτεπάρκεια τους σε συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές και κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης, η συχνότητα επαφής με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα συναισθήματα που υπάρχουν στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της συμπερίληψης.

Βάση των αποτελεσμάτων της μελέτης αναδεικνύεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το πόρισμα αυτό συμφωνεί με άλλες σχετικές έρευνες που έχουν καταγραφεί τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Scruggs & Mastropieri, 2004· Avramidis & Kalyva, 2007· Koutrouba et al. 2008· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Ως προς τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη βρέθηκε πως οι περισσότεροι πιστεύουν πως είναι δικαίωμα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον, συμφωνούν πως πρέπει στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες με σκοπό την απόδοσή τους κατά το μέγιστο δυνατό στη γενική τάξη. Ταυτοχρόνως, θεωρούν πως η συμπερίληψη είναι ωφέλιμη τόσο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για τους γονείς τους, υποστηρίζοντας πως οι τελευταίοι στις πιο πολλές περιπτώσεις θέλουν το παιδί τους να φοιτά σε τάξεις τυπικής ανάπτυξης του γενικού σχολείου.

Μολονότι είναι σύμφωνοι με τα οφέλη της συμπερίληψης, συμφωνούν επίσης και για τις αρνητικές συνέπειες της απομόνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα ειδικά σχολεία. Εντούτοις, είναι φανερό πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει και την άποψη πως οι ξεχωριστές ανάγκες των παιδιών με

μαθησιακές δυσκολίες είναι αδύνατο να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Επίσης, πιστεύουν πως είναι αναγκαίο οι ίδιοι να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης με σκοπό την εφαρμογή της ευρέως. Ενδιαφέρον είναι, από την άλλη, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως καθίσταται δύσκολη η διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, όταν φοιτούν μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ακόμα, μέσα από την ανάλυση δεδομένων φάνηκε πως η συμπερίληψη ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, συμβάλλοντας στην αποδοχή της διαφορετικότητας από τους συμμαθητές τους. Αναφορικά με τη συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι πιθανό να εκδηλωθεί κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά από ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτά στο γενικό σχολείο και, σε γενικές γραμμές, η συμπεριφορά αυτή χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις τους είναι φανερό η αντίληψή τους για ενδεχόμενη προβληματική συμπεριφορά των παιδιών αυτών μέσα στην τάξη τυπικής ανάπτυξης που ενδέχεται να λειτουργήσει ως αρνητικό πρότυπο για τα άλλα παιδιά οδηγώντας και άλλους μαθητές σε συμπεριφορικά προβλήματα.

Αναμφίβολα, υπήρχαν και κάποιες προτάσεις στο ερωτηματολόγιο που η γνώμη των εκπαιδευτικών γι' αυτές είναι διαφορετική με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν και κάποιους να διαφωνούν. Οι προτάσεις αυτές ασχολούνταν με το κατά πόσον επιθυμούν τη συμπερίληψη οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης και το κατά πόσον είναι εύκολο ή δύσκολο να πειθαρχήσουν μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μέσα σε μια συμπεριληπτική τάξη.

5.2. Περιορισμοί έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη και την αυτεπάρκεια των πρώτων σε συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές. Εντούτοις, παρουσιάζονται και ορισμένοι περιορισμοί. Η έρευνα διεξήχθη στα Δωδεκάνησα. Επομένως, το συγκεκριμένο δείγμα

δε μπορεί να αντιπροσωπεύσει τον αντίστοιχο πληθυσμό σε πανελλαδικό επίπεδο. Γι' αυτό το λόγο, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι επισφαλής.

Επιπροσθέτως, χρειάζεται να τονιστεί πως η παρούσα μελέτη περιορίστηκε μόνο στις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δίχως να διερευνηθεί η οπτική των εκπαιδευτικών σε ανώτερες βαθμίδες, των παιδιών αλλά και των γονέων.

Η χρήση του ερωτηματολογίου ως πρωταρχικό εργαλείο φάνηκε πως θα εξυπηρετήσει αποτελεσματικότερα του στόχους της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, εκτός από τα πλεονεκτήματα που εμφανίζει το ερωτηματολόγιο, υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο επιβάλλει στον ερωτηθέντα να απαντήσει με καθορισμένο τρόπο δίχως να του δίνει την ευκαιρία να εκφράσει σε ολοκληρωτικό βαθμό τις σκέψεις του. Ακόμα, υπάρχει το ενδεχόμενο ο ερωτηθέν να απαντήσει τυχαία. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό οι ερωτηθέντες, παρόλο που έχουν ενημερωθεί για την ανωνυμία της μελέτης, να απάντησαν βάση των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων και όχι αυτών που τους αντιπροσωπεύουν καλύτερα. Άρα, υπάρχει το ενδεχόμενο οι απαντήσεις που έχουν δοθεί να μην ταυτίζονται με τις πραγματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αυτών. Συνεπώς, ο συνδυασμός περισσότερων ερευνητικών εργαλείων, όπως είναι η συνέντευξη και η παρατήρηση θα συνέβαλε στην περαιτέρω εμβάθυνση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και το ρόλο που διαδραματίζει η αυτεπάρκεια συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων σ' αυτές.

5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Είναι απαραίτητο να διεξαχθεί μια μελλοντική πανελλαδική έρευνα με σκοπό την επιβεβαίωση και την περαιτέρω διερεύνηση ως προς την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές παιδαγωγικές μεθόδους και τη σχέση της με τις αντιλήψεις των αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακόμα, μια μελέτη με μεγαλύτερο δείγμα από τη συγκεκριμένη και με πολλά ερευνητικά εργαλεία θα κατέληγε σε συμπεράσματα που μπορούσαν να γενικεύσουν τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ανώτερων βαθμίδων, όπως και αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, θα ήταν αρκετά χρήσιμη η διερεύνηση των απόψεων των γονέων των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των ίδιων των παιδιών με σκοπό να καταγραφούν οι αντιλήψεις κι από τις δύο πλευρές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acedo, C. (2008). *Inclusive education: pushing the boundaries*. Prospects (38), σσ. 5-13.
- Acedo, C., Ferrer, F. and Pamies, J. (2009). *"Inclusive education: Open debates and the road ahead"*. Prospects, 39 (3): 227-238.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). *Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh*. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(3), 132-140.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. International Journal of Inclusive Education, 14 (4), σσ. 401-416.
- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). *Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead*. Support for Learning, 30(1), 4–22.
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). *Inclusion in Australia*. School Psychology International, 28 (2), 131-147.
- Andriichuk, N. (2017). *Historical Background of Inclusive Education Development in the Nordic Countries*. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 4, 97-104.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*. European Journal of Special Needs Education, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*, European Journal of Special Needs Education, 17, 129-147.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, Psychological Review, 84(2), 191-215
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. and Antoniou, P. (2006). *'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. Available from:

<https://www.researchgate.net/publication/225026731> Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools.

- Berg, S. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. Unpublished MSc in education thesis, The Graduate School University of Wisconsin-Stout, Wisconsin, USA.
- Bhattachan, N., & Das, A. (2014, July). *Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi*, India. *International Journal of Instruction*, 7 (2), σσ. 89-103.
- Brandes, J. A. & Crowson, H. M. (2008). *Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability*. *Social Psychology of Education*, 12, 272-289.
- Carter, E., Moss, C., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., Lyons, G., και συν. (2015, September). *Promoting Inclusion, Social Connections and Learning Through Peer Support Arrangments*. *TEACHING Exceptional Children*, 48 (1), σσ. 9-18.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). *Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools*, *Exceptional Child*, 34(1), 41–56.
- Colmenero, M., Pegalajar, M. & Pantoja, A. (2019). *Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities*. *Culture and Education*, 31 (3), 542-575.
- Coutsokostas, G.G., & Alborz, A. (2010). *Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school*, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Domović, V.L., Vlasta, V. V. & Bouillet, D. (2017). *Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education*. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (2), 175-190.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2017). *A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education*. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), 660–676.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (2004). *"Inclusion! The bigger picture"*.

- Forlin, C., Chao, N. G. C., & Ho, F. C. (2015). *Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong*, International Journal of Inclusive Education, 20(11), 1142-1154.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, R., και συν. (2009). *Inclusion Versus Specialized Intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge?* Exceptional Children, 81 (2), σσ. 134-157.
- Garcia-Huidobro, J., & Corvalan, J. (2009). *Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education*. Prospects (39), σσ. 239-250.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016, May). *Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion*. Young Children, σσ. 82-92.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). *Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts*. Rural Special Education Quarterly, 22 (1), 24-30.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). *Inclusive Education policies: discourses of difference, diversity and deficit*. International Journal of Inclusive Education, 19(2), 141- 164.
- Hastings, R.P., & Oakford, S. (2003). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs*. Educational Psychology, 23(1), 87-94.
- Heissenbuttel, H. (2014, December 22). *Inclusive Culture in schools transforms communities*.
- Hendrawati, T. & Kusumastuti, Gr. (2019). *Teachers' Attitude towards the Learning Achievement of Students with Learning Disabilities in Inclusive Schools*. Journal of ICSAR, 3 (1), 32-36.
- Hendrawati, T. & Kusumastuti, Gr. (2019). *Teachers' Attitude towards the Learning Achievement of Students with Learning Disabilities in Inclusive Schools*. Journal of ICSAR, 3 (1), 32-36.
- Jakupcak, A. J. (1998). *School programs for successful inclusion of all students*. In W. J. Putnam (Ed.), Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, pp. 203-227.
- Jamsai, P. (2019). *Thai Secondary Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Learning Disabilities into General Education Classrooms*. Dissertations, 535.

- Jovanova, N. C., Canevska, O. R. & Kolevska, J. St. (2020). *Inclusion of the students with different types of disabilities in primary school*. Institute of Special Education and Rehabilitation.
- Jovanova, N. C., Canevska, O. R. & Kolevska, J. St. (2020). *Inclusion of the students with different types of disabilities in primary school*. Institute of Special Education and Rehabilitation.
- Jung, W. (2007). *Preservice teacher training for successful inclusion*. Education, 128(1), 106- 113.
- Juyal, M. (2019). *The influences of some variables on prospective teachers' attitudes towards inclusive education of children with disabilities*. International Journal for Environmental Rehabilitation and Conservation, 5 (1), 73-79.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kisanji, j. (1999). *Model of Inclusive Education: Where do community base support programmes fit in?* Centre for Educational Needs School of Education, The University of Manchester UK.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). *Interventions for children with autism spectrum disorder in inclusive school setting*. Cognitive and Behavioral Practice, 19 (3), 401-412.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). *Leadership for inclusion: A comparison of international practices*. Journal of Research in Special Educational Needs, 4 (3), σσ. 133-141.
- Kuyini, A. B. & Desai, I. (2007) *'Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practice sin Ghana*. 'Journal of Research in Special Educational Needs, 7 (2), pp. 104–13.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). *Teacher attitudes towards mainstreaming: A cross-cultural study in six nations*. European Journal of Special Education, 9(1), 1-15.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). *Teacher attitudes towards mainstreaming: A cross-cultural study in six nations*. European Journal of Special Education, 9(1), 1-15.
- Lindsay, G. (2003) *Inclusive education: a critical perspective*. British Journal of Special Education 30, no. 1, 3-12 in British journal of special education.

- Lübke, L., Piquart, M. & Schwinger, M. (2019). *How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS)*. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (3), 297–311.
- Lübke, L., Piquart, M., & Schwinger, M. (2018). *How to Measure Teachers' Attitudes Towards Inclusion: Evaluation and Validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS)*. *European Journal of Special Needs Education*, 6(4), 1–15.
- Lübke, L., Meyer, J., & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 225–238.
- Mavropalias, T. (2019). Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book). *The Greek Co- Teaching Model*. Chapter one, p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, USA.
- McCray, E., & McHatton, P. (2011). “*Less afraid to have them in my classroom*”: Understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135-155.
- Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). *Inclusive vocational schools in Canada and Germany*. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), 707–722.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: David Fulton Publishers.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M.& Savolainen, H. (2020). *Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education*. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 100-114.
- Murdaca, A. M., Oliva, P. & Costa, S. (2016). *Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Sacie-R*. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 148–156.

- Murray, C. (2001). *Supportive Teacher-Student Relationships: Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities*, *Childhood Education*, 78, 285-290.
- Nind, M. (2014). *Inclusive research and inclusive education: why connecting them making sense for teachers' and learners' democratic development of education*. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), σσ. 525-540.
- Nouf, A., Bader, A. & Abbas, Z. (2020). *Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Including Students with Moderate Learning Difficulties in Mainstream Schools in the Context of Kuwait*. *International Education Studies*, 13 (2), 11-20.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2000). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. *Perception* 11, 239-266.
- Pappas, M. A., Papoutsi C. & Drigas, A. S. (2018). *Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece*. *Social Sciences*, 7 (6), 90.
- Parasuram, K. (2006). *Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India*. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Paseka, A. & Schwab, S. (2020). *Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources*. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (2), 254–272.
- Pavri S. & Luftig R.(2001). *The Social Face of Inclusive Education: Are Students With Learning Disabilities Really Included in the Classroom?* *Preventing School Failure* (Fall 2000), v45, n1 pp. 8-14.
- Peters, S.J. (2007). *Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities*. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Pivik, J., McComas, J. & LaFlamme, M. (2002). *Barriers and facilitators to inclusive education*. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Ramakrishnan, B. (2020). *Inclusive education and perception of in-service teachers*. *Systematic Literature Review and Meta-Analysis Journal*, 1(1), 48-56.
- Rodriguez, J. (2019). *Perceptions and practices of U.S. pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms*. *International Journal of Inclusive Education*.
- Ryan, S., & Runswick-Cole, K. (2008). *Repositioning mothers: Mothers, disabled children and disability studies*. *Disability & Society*, 23(3), 199–210.

- Saloviita, T. (2020). *Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (1), 64-73.
- Sanagi, T. (2016). *Teachers' misunderstanding the concept of inclusive education*. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 103-114.
- Schwab, S., & Hessels, M. (2015). *Achievement Goals, School Achievement, Self-Estimations of School Achievements and Calibration in students with an without special educational needs in inclusive education*. *Scandinavian Journal of Educational research*, 59 (4), σσ. 461-477.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). *International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues*. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-18.
- Shaffner, C., B. & Buswell, B. E. (2004). *What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence*. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Sharma, U., & Chow, E.W.S. (2008). *The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education*. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380- 391.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace E. M., Round P. & Subban, P. (2017). *In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers*. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 437–446.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.
- Sharma, U., Moore, D. & Sonawane, S. (2009) '*Attitudes and concerns of novice teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India.*' *The Asia Pacific Journal of Teacher Education* ,37, pp. 319–31.
- Shaywitz, S.E. (1996). "*Dyslexia.*" *Scientific American*, 275(5), 98-104.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). *Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blanding co-teaching structures with research-based practices*. *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 14-21.

- Soe, Th. Th. & New, Kh. Hn. (2019). *Teachers' attitudes towards inclusion of children with disabilities*. JOURNAL OF THE MYANMAR ACADEMY OF ARTS AND SCIENCE, 17 (9), 131-151.
- Solomon, H. & Scott, L. (2013). *Teaching Students With Disabilities Efficacy Scale: Development and Validation*, 1(3), 181–196.
- Stainback & W. Stainback (Eds.) (1996) *Inclusion, a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, pp. 297-312
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ. Στα πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/156>.
- Stylianou, A. (2017). *Absent in the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework*. International Journal of Inclusive Education, 21 (10), σσ. 975-990.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). *Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion*.
- Thomas, E. K. & Uthaman, S. P. (2019). *Knowledge and Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Specific Learning Disabilities*. Journal of Social Work Education and Practice, 4 (2), 23-32.
- UN (1948). Universal Declaration of Human Rights. Ανακτήθηκε από <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. International Consultative forum on education for all. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO and the Ministry of education and science, Spain. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Forgan, J. W. (1998). *Instructing students with high incidence disabilities in the general education classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, et al. (2015) *Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities*.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015): *Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities*, PLoS ONE, 10(8), 1-12.
- Walker, P. (2016, December 20). *Inclusive education: a way to think differently about difference*.
- Welch, M. (1996). *Teacher education and the neglected diversity: Preparing educators to teach students with disabilities*. Journal of Teacher Education, 47(5), 355-366.
- Winter, E. C. (2006) *'Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms*. 'Support for Learning, 21, pp. 85–91.
- Wolfberg, P., LePage, P., & Cook, E. (2009). *Innovations in inclusive education: Two teacher preparation programs at the San Francisco State University*. International Journal of Whole Schooling, 5(2), 16-36.
- Woodcock, S. (2013). *Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities*. Australian Journal of Teacher Education, 38(8), 16-29
- Zimmerman, B. J., (2000). *Self-efficacy: an essential motive to learn*, Contemporary educational psychology, 25, 82-91.
- 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.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σσ. 73-100). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την Παράλληλα Στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός τόμος. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. ΙΕΠ.
- Δόικου, Μ. (2000). *Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 27-64.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωλέττη, Ε. (2016). *Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (Ελλάδα). Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Παντελιάδου Σ. (2000) *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί*, ΑΘΗΝΑ, εκδόσεις ΕΛΛΑΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. 10η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρόνη Φ. & Χατζηχρήστου Χ. & Μπίμπου Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση* δ' έκδοση, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Στο: Τάνταρος, Σ. (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ. 19-47). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.
- Πόρποδας Κ. Δ. (2005) *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. ΠΑΤΡΑ, ΕΠΕΑΕΚ.

- Σακκάς, Β., (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Άτραπος.
- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σεργίου, Θ. (2006). *Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnout) και η αυτεπάρκεια ως παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής κατά τη διαδικασία τη διαδικασία της ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα, 2006.
- Τάνταρος Σ. & Δημητροπούλου Π., 2011, *Δυσκολίες μάθησης Αναπτυξιακές, Εκπαιδευτικές και Κλινικές προσεγγίσεις*, ΑΘΗΝΑ, εκδόσεις Πεδίο & Τάνταρος.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο*. Στο Συλλογικό, *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Frequencies

Statistics				
		Φύλο	Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός:	Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών μου, είμαι κάτοχος: (επιλέγετε μόνο όσα ισχύουν για εσάς από τα παρακάτω):
N	Valid	207	207	207
	Missing	0	0	0

Frequency Table

		Φύλο			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	1	88	42,5	42,5	42,5
	2	119	57,5	57,5	100,0
Total		207	100,0	100,0	

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	139	67,1	67,1	67,1
2	28	13,5	13,5	80,7
3	19	9,2	9,2	89,9
4	21	10,1	10,1	100,0
Total	207	100,0	100,0	

Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών μου, είμαι κάτοχος: (επιλέγετε μόνο όσα ισχύουν για εσάς από τα παρακάτω):

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	13	6,3	6,3	6,3
2	17	8,2	8,2	14,5
3	50	24,2	24,2	38,6
4	118	57,0	57,0	95,7
5	9	4,3	4,3	100,0
Total	207	100,0	100,0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=Ηλικία ΧρόνιαΥπηρεσίας
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

		Ηλικία	Χρόνια Υπηρεσίας
N	Valid	207	207

Missing	0	0
Mean	41,00	14,31
Minimum	22	0
Maximum	61	37

```
FREQUENCIES VARIABLES=IN1 IN2 IN3 IN4 IN5 IN6 IN7 IN8
IN9 IN10 IN11 IN12 IN13 IN14 IN15 IN16 IN17
IN18 IN19 IN20 IN21
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=IN1 IN2 IN3 IN4 IN5 IN6 IN7 IN8
IN9 IN10 IN11
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequências

Statistics

		IN1	IN2	IN3	IN4	IN5	IN6	IN7	IN8	IN9
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,75	4,02	4,13	4,92	4,73	4,61	4,29	4,86	4,21
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		6	6	6	6	6	6	6	6	6

Statistics

		IN10	IN11
N	Valid	207	207

Missing	0	0
Mean	4,25	4,46
Minimum	1	1
Maximum	6	6

```

FREQUENCIES VARIABLES=IN12 IN13 IN14 IN15 IN16 IN17
IN18 IN19 IN20 IN21
  /FORMAT=NOTABLE
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

Statistics

		IN12	IN13	IN14	IN15	IN16	IN17	IN18	IN19	IN20
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,60	3,97	3,81	4,46	4,49	4,55	3,87	4,36	4,05
Minimum		1	1	1	1	1	2	1	1	1
Maximum		6	6	6	6	6	6	6	6	6

Statistics

		IN21
N	Valid	207
	Missing	0
Mean		3,46
Minimum		1
Maximum		6

```

FREQUENCIES VARIABLES=EF1 EF2 EF3 EF4 EF5 EF6 EF7 EF8

```

```

EF9 EF10 EF11 EF12
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
/ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

Statistics

		EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6	EF7	EF8	EF9
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,45	3,45	3,52	3,48	3,58	3,51	3,45	3,51	3,52
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5

Statistics

		EF10	EF11	EF12
N	Valid	207	207	207
	Missing	0	0	0
Mean		3,53	3,50	3,65
Minimum		1	1	1
Maximum		5	5	5

```

FREQUENCIES
VARIABLES=Χρησιμοποίησετηνκλίμακαγιαανααπαν
Χρησιμοποίησετηνκλίμακαγιαανααπα_A
Χρησιμοποίησετηνκλίμακαγιαανααπα_B
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
/ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

		Χρησιμοποίησε την κλίμακα για να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις: [Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;]	Χρησιμοποίησε την κλίμακα για να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις: [Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;]	Χρησιμοποίησε την κλίμακα για να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις: [Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;]
N	Valid	207	207	207
	Missing	0	0	0
Mean		2,52	4,76	2,98
Minimum		1	2	1
Maximum		7	7	7

Statistics

```

FREQUENCIES VARIABLES=Stereo1 Stereo2 Stereo3 Stereo4
Stereo5 Stereo6 Stereo7 Stereo8
  /FORMAT=NOTABLE
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

		Statistics							
		Stereo1	Stereo2	Stereo3	Stereo4	Stereo5	Stereo6	Stereo7	Stereo8
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		5,04	4,88	4,80	4,64	4,50	4,81	4,74	4,75

Minimum	1	2	2	1	1	1	1	2
Maximum	7	7	7	7	7	7	7	7

```

FREQUENCIES VARIABLES=Emotion1 Emotion2 Emotion3
Emotion4 Emotion5 Emotion6 Emotion7 Emotion8
Emotion9 Emotion10 Emotion11
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
/ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

Statistics

		Emotion 1	Emotion 2	Emotion 3	Emotion 4	Emotion 5	Emotion 6	Emotion 7	Emotion 8
N	Valid	207	207	207	207	207	207	207	207
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,13	5,21	1,71	2,01	1,64	5,25	1,66	2,57
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		7	7	6	6	7	7	7	7

Statistics

		Emotion9	Emotion10	Emotion11
N	Valid	207	207	207
	Missing	0	0	0
Mean		1,40	1,21	1,21
Minimum		1	1	1
Maximum		7	7	5

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	207	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	207	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,746	21

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
IN1	86,11	73,895	,456	,723
IN4	85,94	74,224	,517	,720
IN5	86,13	74,279	,506	,721
IN6	86,25	75,293	,479	,724
IN9	86,65	82,734	,047	,754
IN10	86,61	76,180	,389	,730
IN11	86,40	78,203	,308	,736
IN2	86,84	79,798	,122	,754
IN3	86,73	80,031	,130	,752
IN7	86,57	77,587	,300	,736
IN8	86,00	74,544	,512	,721
IN12	86,26	78,444	,308	,736
IN13	86,89	79,494	,208	,743
IN14	87,05	79,759	,198	,744
IN15	86,40	77,289	,364	,732

IN16	86,37	77,515	,391	,731
IN17	86,31	76,449	,430	,728
IN18	86,99	79,917	,172	,746
IN19	86,50	78,659	,289	,737
IN20	86,81	78,380	,271	,738
IN21	87,40	80,688	,120	,751

RELIABILITY

```

/VARIABLES=IN1 IN4 IN5 IN6 IN9 IN10 IN11 IN12 IN13
IN16 IN17 IN18 IN19 IN20 IN21 IN2R IN3R IN7R
IN8R IN14R IN15R
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

COMPUTE AttitInclusion=(IN1 + IN2 + IN3 + IN4 + IN5 +
IN6 + IN7 + IN8 + IN9 + IN10 + IN11 + IN12 +
IN13 + IN14 + IN15 + IN16 + IN17 + IN18 + IN19 +
IN20 + IN21) / 21.
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE DataSet2.

```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	207	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	207	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,807	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EF1	38,71	27,352	,211	,813
EF2	38,71	25,488	,471	,792
EF3	38,64	24,726	,551	,785
EF4	38,68	25,694	,336	,805
EF5	38,58	25,361	,459	,793
EF6	38,66	25,430	,427	,796
EF7	38,71	25,273	,449	,794
EF8	38,65	24,713	,530	,786
EF9	38,65	24,462	,528	,786
EF10	38,63	23,690	,581	,780
EF11	38,66	24,963	,453	,793
EF12	38,52	24,892	,454	,793

```
COMPUTE EfficacyTotal=(EF1 + EF2 + EF3 + EF4 + EF5 +
EF6 + EF7 + EF8 + EF9 + EF10 + EF11 + EF12) /
12.
```

```
EXECUTE.
```

```
DATASET ACTIVATE DataSet2.
```

Factor Analysis

Communalities

	Initial	Extraction
Stereo1	1,000	,446
Stereo2	1,000	,703
Stereo3	1,000	,633
Stereo4	1,000	,512
Stereo5	1,000	,637
Stereo6	1,000	,605
Stereo7	1,000	,610
Stereo8	1,000	,503

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,648	58,106	58,106	4,648	58,106	58,106
2	,971	12,133	70,239			
3	,623	7,790	78,029			
4	,572	7,153	85,182			
5	,435	5,433	90,615			
6	,348	4,347	94,961			
7	,228	2,852	97,813			
8	,175	2,187	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component 1
Stereo2	,838
Stereo5	,798
Stereo3	,795
Stereo7	,781
Stereo6	,778

Stereo4	,715
Stereo8	,709
Stereo1	,668

Extraction Method:
Principal Component
Analysis.^a

a. 1 components
extracted.

Rotated Component Matrix^a

a. Only one component
was extracted. The
solution cannot be
rotated.

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Stereo1 Stereo2 Stereo3 Stereo4 Stereo5
Stereo6 Stereo7 Stereo8
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	207	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	207	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,895	8

Η αξιοπιστία των στερεοτύπων

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Stereo1	33,13	38,780	,562	,892
Stereo2	33,29	36,515	,772	,874
Stereo3	33,37	36,670	,719	,878
Stereo4	33,53	36,668	,623	,887
Stereo5	33,67	35,494	,724	,877
Stereo6	33,36	35,930	,698	,880
Stereo7	33,43	36,382	,697	,880
Stereo8	33,42	37,653	,620	,887

```
COMPUTE StereoPosTotal=(Stereo1 + Stereo2 + Stereo3 +
Stereo4 + Stereo5 + Stereo6 + Stereo7 +
Stereo8) / 8.
```

```
EXECUTE.
```

```
FACTOR
```

```
  /VARIABLES Emotion1 Emotion2 Emotion3 Emotion4
Emotion5 Emotion6 Emotion7 Emotion8 Emotion9
  Emotion10 Emotion11
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS Emotion1 Emotion2 Emotion3 Emotion4
Emotion5 Emotion6 Emotion7 Emotion8 Emotion9
```



```

    Emotion10 Emotion11
/PRINT INITIAL EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.30)
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

Factor Analysis

Communalities

	Initial	Extraction
Emotion1	1,000	,619
Emotion2	1,000	,579
Emotion3	1,000	,662
Emotion4	1,000	,600
Emotion5	1,000	,631
Emotion6	1,000	,689
Emotion7	1,000	,588
Emotion8	1,000	,437
Emotion9	1,000	,683
Emotion10	1,000	,449
Emotion11	1,000	,553

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings

	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	4,524	41,124	41,124	4,524	41,124	41,124	4,473
2	1,963	17,850	58,974	1,963	17,850	58,974	2,014
3	,783	7,120	66,093				
4	,772	7,019	73,113				
5	,654	5,941	79,054				
6	,541	4,914	83,968				
7	,470	4,274	88,241				
8	,422	3,839	92,080				
9	,339	3,080	95,161				
10	,300	2,728	97,889				
11	,232	2,111	100,000				

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings	
	% of Variance	Cumulative %
1	40,665	40,665
2	18,308	58,974
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Emotion9	,822	
Emotion3	,813	
Emotion5	,790	
Emotion4	,763	
Emotion11	,737	

Emotion7	,735	
Emotion10	,662	
Emotion8	,539	,384
Emotion6		,791
Emotion1		,783
Emotion2	-,313	,693

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Emotion3	,810	
Emotion9	,802	
Emotion5	,793	
Emotion4	,774	
Emotion7	,758	
Emotion11	,717	
Emotion10	,642	
Emotion8	,587	,304
Emotion6		,818
Emotion1		,764
Emotion2		,730

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,990	-,140
2	,140	,990

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

```
COMPUTE EmotionPositive=(Emotion1 + Emotion2 +
Emotion6) / 3.
EXECUTE.
COMPUTE EmotionNegative=(Emotion3 + Emotion4 +
Emotion5 + Emotion7 + Emotion8 + Emotion9 +
Emotion10 + Emotion11) / 8.
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE DataSet2.
```

Correlations

		AttitInclu sion	Efficacy Total	StereoPo sTotal	Emotion Positive	EmotionN egative
AttitInclusio n	Pearson Correlation	1	,399**	,222**	,157*	-,482**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,024	,000
	N	207	207	207	207	207
EfficacyTot al	Pearson Correlation	,399**	1	,478**	,347**	-,339**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	207	207	207	207	207
StereoPosT otal	Pearson Correlation	,222**	,478**	1	,614**	-,196**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000	,005
	N	207	207	207	207	207
EmotionPo sitive	Pearson Correlation	,157*	,347**	,614**	1	-,062
	Sig. (2-tailed)	,024	,000	,000		,378
	N	207	207	207	207	207
EmotionNe gative	Pearson Correlation	-,482**	-,339**	-,196**	-,062	1

Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,378	
N	207	207	207	207	207

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```
T-TEST GROUPS=Φύλο(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=AttitInclusion EfficacyTotal
StereoPosTotal EmotionPositive EmotionNegative
/CRITERIA=CI (.95).
```

T-Test

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AttitInclusion	1	88	4,2700	,42553	,04536
	2	119	4,3685	,44444	,04074
EfficacyTotal	1	88	3,4309	,43000	,04584
	2	119	3,5749	,46008	,04218
StereoPosTotal	1	88	4,7358	,70033	,07466
	2	119	4,7973	,96290	,08827
EmotionPositive	1	88	4,8409	,96685	,10307
	2	119	4,8796	1,14136	,10463
EmotionNegative	1	88	1,6804	,80740	,08607
	2	119	1,6723	,84183	,07717

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
AttitInclusion	Equal variances assumed	,041	,839	-1,605	205	,110
	Equal variances not assumed			-1,616	191,904	,108
EfficacyTotal	Equal variances assumed	,047	,829	-2,289	205	,023
	Equal variances not assumed			-2,313	194,095	,022
StereoPosTotal	Equal variances assumed	5,975	,015	-,508	205	,612
	Equal variances not assumed			-,532	204,954	,595
EmotionPositive	Equal variances assumed	4,736	,031	-,257	205	,798
	Equal variances not assumed			-,263	201,181	,793
EmotionNegative	Equal variances assumed	,631	,428	,070	205	,944
	Equal variances not assumed			,070	191,744	,944

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means		
Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

				Lower	Upper
AttitInclusion	Equal variances assumed	-,09853	,06137	-,21953	,02248
	Equal variances not assumed	-,09853	,06097	-,21879	,02174
EfficacyTotal	Equal variances assumed	-,14406	,06293	-,26812	-,02000
	Equal variances not assumed	-,14406	,06229	-,26691	-,02121
StereoPosTotal	Equal variances assumed	-,06147	,12109	-,30022	,17728
	Equal variances not assumed	-,06147	,11561	-,28940	,16646
EmotionPositive	Equal variances assumed	-,03864	,15055	-,33546	,25817
	Equal variances not assumed	-,03864	,14687	-,32824	,25095
EmotionNegative	Equal variances assumed	,00813	,11633	-,22122	,23748
	Equal variances not assumed	,00813	,11560	-,21988	,23614

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=AttitInclusion EfficacyTotal
StereoPosTotal EmotionPositive EmotionNegative Ηλικία
ΧρόνιαΥπηρεσίας
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

		Correlations				
		AttitInclusio n	EfficacyTot al	StereoPosT otal	EmotionPosi tive	EmotionNeg ative
AttitInclusion	Pearson Correlation	1	,399**	,222**	,157*	-,482**

	Sig. (2-tailed)			,000	,001	,024	,000
	N	207	207	207	207	207	207
EfficacyTotal	Pearson Correlation	,399**	1	,478**	,347**		-,339**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000		,000
	N	207	207	207	207	207	207
StereoPosTotal	Pearson Correlation	,222**	,478**	1	,614**		-,196**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000		,005
	N	207	207	207	207	207	207
EmotionPositive	Pearson Correlation	,157*	,347**	,614**	1		-,062
	Sig. (2-tailed)	,024	,000	,000			,378
	N	207	207	207	207	207	207
EmotionNegative	Pearson Correlation	-,482**	-,339**	-,196**	-,062		1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,378		
	N	207	207	207	207	207	207
Ηλικία	Pearson Correlation	-,118	-,033	-,269**	-,285**		,049
	Sig. (2-tailed)	,090	,635	,000	,000		,484
	N	207	207	207	207	207	207
Χρόνια Υπηρεσίας	Pearson Correlation	-,080	,032	-,230**	-,225**		,030
	Sig. (2-tailed)	,249	,648	,001	,001		,669
	N	207	207	207	207	207	207

Correlations

		Ηλικία	Χρόνια Υπηρεσίας
AttitInclusion	Pearson Correlation	-,118	-,080
	Sig. (2-tailed)	,090	,249
	N	207	207
EfficacyTotal	Pearson Correlation	-,033	,032
	Sig. (2-tailed)	,635	,648
	N	207	207
StereoPosTotal	Pearson Correlation	-,269**	-,230**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001
	N	207	207
EmotionPositive	Pearson Correlation	-,285**	-,225**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001

	N	207	207
EmotionNegative	Pearson Correlation	,049	,030
	Sig. (2-tailed)	,484	,669
	N	207	207
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,941**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	207	207
Χρόνια Υπηρεσίας	Pearson Correlation	,941**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	207	207

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```

ONEWAY AttitInclusion EfficacyTotal StereoPosTotal
EmotionPositive EmotionNegative BY
  Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

```

Oneway

Διαφορές ανάλογα το που εργάζονται.

Descriptives							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum
					Lower Bound	Upper Bound	
AttitInclusion	139	4,269	,38803	,03291	4,2042	4,3343	2,86
n	3						

	2	28	4,430 3	,50785	,09597	4,2333	4,6272	3,24
	3	19	4,348 4	,53618	,12301	4,0899	4,6068	3,33
	4	21	4,548 8	,49157	,10727	4,3250	4,7725	3,52
	Total	207	4,326 7	,43818	,03046	4,2666	4,3867	2,86
EfficacyTotal	1	139	3,483 8	,41701	,03537	3,4139	3,5538	2,42
	2	28	3,547 6	,57799	,10923	3,3235	3,7717	2,67
	3	19	3,530 7	,35050	,08041	3,3618	3,6996	2,75
	4	21	3,650 8	,56250	,12275	3,3947	3,9068	2,08
	Total	207	3,513 7	,45215	,03143	3,4517	3,5756	2,08
StereoPostotal	1	139	4,660 1	,79585	,06750	4,5266	4,7935	2,63
	2	28	5,084 8	1,04696	,19786	4,6789	5,4908	3,13
	3	19	4,980 3	,87526	,20080	4,5584	5,4021	3,63
	4	21	4,898 8	,88971	,19415	4,4938	5,3038	2,88
	Total	207	4,771 1	,85974	,05976	4,6533	4,8889	2,63
EmotionPositive	1	139	4,769 8	1,06915	,09068	4,5905	4,9491	2,67
	2	28	5,178 6	1,13487	,21447	4,7385	5,6186	2,67
	3	19	4,929 8	,95309	,21865	4,4704	5,3892	3,00
	4	21	5,000 0	1,04350	,22771	4,5250	5,4750	2,67
	Total	207	4,863 1	1,06835	,07426	4,7167	5,0095	2,67
EmotionNegative	1	139	1,641 2	,75389	,06394	1,5148	1,7676	1,00
	2	28	1,714 3	,92912	,17559	1,3540	2,0746	1,00

3	19	1,684 2	1,01240	,23226	1,1963	2,1722	1,00
4	21	1,845 2	,98338	,21459	1,3976	2,2929	1,00
Total	207	1,675 7	,82539	,05737	1,5626	1,7888	1,00

Descriptives

		Maximum
AttitInclusion	1	5,29
	2	5,76
	3	5,00
	4	5,52
	Total	5,76
EfficacyTotal	1	4,92
	2	4,92
	3	4,08
	4	4,42
	Total	4,92
StereoPosTotal	1	7,00
	2	7,00
	3	7,00
	4	7,00
	Total	7,00
EmotionPositive	1	7,00
	2	7,00
	3	7,00
	4	7,00
	Total	7,00
EmotionNegative	1	4,75
	2	4,50
	3	5,00
	4	4,38
	Total	5,00

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
--	----------------	----	-------------	---	------

AttitInclusion	Between Groups	1,803	3	,601	3,232	,023
	Within Groups	37,750	203	,186		
	Total	39,553	206			
EfficacyTotal	Between Groups	,557	3	,186	,906	,439
	Within Groups	41,557	203	,205		
	Total	42,114	206			
StereoPosTotal	Between Groups	5,643	3	1,881	2,604	,053
	Within Groups	146,624	203	,722		
	Total	152,267	206			
EmotionPositive	Between Groups	4,475	3	1,492	1,313	,271
	Within Groups	230,647	203	1,136		
	Total	235,122	206			
EmotionNegative	Between Groups	,812	3	,271	,394	,758
	Within Groups	139,530	203	,687		
	Total	140,342	206			

```

ONEWAY AttitInclusion EfficacyTotal StereoPosTotal
EmotionPositive EmotionNegative BY
    Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών μου
    /STATISTICS DESCRIPTIVES
    /MISSING ANALYSIS.

```

Oneway

Διαφορές ανάλογα με την επιμόρφωση που έχουν.

Descriptives

N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Minimum
---	------	----------------	------------	----------------------------------	---------

						Lower Bound	Upper Bound	
AttitInclusion	1	13	4,3553	,29777	,08259	4,1754	4,5353	3,52
	2	17	4,3165	,32206	,07811	4,1509	4,4821	3,52
	3	50	4,5238	,53772	,07604	4,3710	4,6766	2,86
	4	118	4,2785	,36726	,03381	4,2115	4,3454	3,43
	5	9	3,8413	,56243	,18748	3,4089	4,2736	3,24
	Total	207	4,3267	,43818	,03046	4,2666	4,3867	2,86
EfficacyTotal	1	13	3,5192	,41129	,11407	3,2707	3,7678	2,92
	2	17	3,6667	,49213	,11936	3,4136	3,9197	2,67
	3	50	3,6600	,53448	,07559	3,5081	3,8119	2,08
	4	118	3,4647	,38910	,03582	3,3937	3,5356	2,42
	5	9	3,0463	,31211	,10404	2,8064	3,2862	2,50
	Total	207	3,5137	,45215	,03143	3,4517	3,5756	2,08
StereoPosTotal	1	13	4,8558	,88366	,24508	4,3218	5,3898	4,00
	2	17	5,0662	,89171	,21627	4,6077	5,5247	3,75
	3	50	5,1250	,98749	,13965	4,8444	5,4056	2,88
	4	118	4,6239	,72914	,06712	4,4910	4,7569	2,63
	5	9	4,0556	,80553	,26851	3,4364	4,6747	3,13
	Total	207	4,7711	,85974	,05976	4,6533	4,8889	2,63
EmotionPositive	1	13	4,6667	1,34026	,37172	3,8568	5,4766	2,67
	2	17	5,2941	,78954	,19149	4,8882	5,7001	4,00
	3	50	5,1933	1,08398	,15330	4,8853	5,5014	2,67
	4	118	4,7147	1,03250	,09505	4,5264	4,9029	2,67
	5	9	4,4444	1,00000	,33333	3,6758	5,2131	2,67
	Total	207	4,8631	1,06835	,07426	4,7167	5,0095	2,67
EmotionNegative	1	13	1,4904	,78968	,21902	1,0132	1,9676	1,00
	2	17	1,6250	,50583	,12268	1,3649	1,8851	1,00
	3	50	1,8025	,95568	,13515	1,5309	2,0741	1,00
	4	118	1,5710	,72712	,06694	1,4384	1,7035	1,00
	5	9	2,7083	1,11629	,37210	1,8503	3,5664	1,25
	Total	207	1,6757	,82539	,05737	1,5626	1,7888	1,00

Descriptives

		Maximum
AttitInclusion	1	4,76
	2	4,90
	3	5,76
	4	5,29
	5	4,67
	Total	5,76
EfficacyTotal	1	4,17
	2	4,92
	3	4,92
	4	4,50
	5	3,50
	Total	4,92
StereoPosTotal	1	7,00
	2	7,00
	3	7,00
	4	7,00
	5	5,63
	Total	7,00
EmotionPositive	1	6,67
	2	6,67
	3	7,00
	4	7,00
	5	5,67
	Total	7,00
EmotionNegative	1	4,00
	2	2,88
	3	4,75
	4	4,38
	5	5,00
	Total	5,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AttitInclusion	Between Groups	4,350	4	1,088	6,241	,000
	Within Groups	35,203	202	,174		
	Total	39,553	206			
EfficacyTotal	Between Groups	3,718	4	,929	4,890	,001
	Within Groups	38,396	202	,190		
	Total	42,114	206			
StereoPosTotal	Between Groups	14,999	4	3,750	5,518	,000
	Within Groups	137,268	202	,680		
	Total	152,267	206			
EmotionPositive	Between Groups	13,289	4	3,322	3,025	,019
	Within Groups	221,833	202	1,098		
	Total	235,122	206			
EmotionNegative	Between Groups	12,185	4	3,046	4,802	,001
	Within Groups	128,157	202	,634		
	Total	140,342	206			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» και αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το θέμα «Αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων και στάσεις απέναντι σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες».

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις γνώσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον τρόπο με τον οποίο η αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων επηρεάζει τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά και απαραίτητη προϋπόθεση για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων είναι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει σύμφωνα με τις υποδείξεις. Αν σας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας, θα είναι στη διάθεσή σας (sarika.marina97@gmail.com).

Σας υπενθυμίζω ότι το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό, ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σαρικά Ευτέρπη Μαρίνα
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

* Απαιτείται

Μέρος Α:
Δημογραφικά
στοιχεία

Στην ενότητα αυτή, σας παρακαλώ πολύ να σημειώσετε τα στοιχεία σας που ισχύουν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

3. Χρόνια Υπηρεσίας *

4. Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- γενικής τάξης
- παράλληλης στήριξης
- σε τμήμα ένταξης
- σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής

5. Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών μου, είμαι κάτοχος: (επιλέγετε μόνο όσα ισχύουν για εσάς από τα παρακάτω): *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Δεύτερου πτυχίου (σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο)
- Σεμιναρίου/επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (σε άλλο γνωστικό αντικείμενο)
- Διδακτορικού Προγράμματος Σπουδών

Μέρος Β: Επάρκεια εκπαιδευτικών
στην εφαρμογή πρακτικών
συμπερίληψης και στάσεις απέναντι
σε μαθητές με ΜΔ

Στην ενότητα αυτή, σας παρακαλώ πολύ να απαντήσετε στις προτάσεις που ακολουθούν, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας σας.

6. Παρακαλώ να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο αποδέχεστε ή απορρίπτετε τις ακόλουθες προτάσεις επιλέγοντας την κατάλληλη στήλη. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Διαφωνώ μερικώς	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Οι μαθητές με ΜΔ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη δεν αποτελεί επιθυμητή πρακτική για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι δύσκολο να διατηρήσει κάποιος την πειθαρχία μέσα σε μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με και χωρίς ΜΔ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θα πρέπει να δίνεται κάθε ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα στη γενική τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη μπορεί να αποβεί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη είναι ωφέλιμη για την κοινωνικοποίηση τους.

Τα παιδιά με ΜΔ πιθανόν να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες πιο γρήγορα στην ειδική τάξη σε σύγκριση με τη γενική.

Οι μαθητές με ΜΔ είναι πιθανόν να απομονωθούν στη γενική τάξη από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.

Η παρουσία των μαθητών με ΜΔ προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη προάγει την ανεξαρτητοποίηση.

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη προάγει την αυτοεκτίμηση τους.

Τα παιδιά με ΜΔ είναι πιθανό να παρουσιάσουν

ωφέλιμη για τους
γονείς αυτών των
παιδιών.

Οι γονείς των
μαθητών με ΜΔ
προτιμούν το παιδί
τους να φοιτά στη
γενική τάξη.

Οι ειδικές ανάγκες
των μαθητών με
αναπηρίες δεν
μπορούν να
ικανοποιηθούν
επαρκώς από τον
εκπαιδευτικό της
γενικής τάξης.

Οφείλουμε να
μάθουμε
περισσότερα για
τα οφέλη της
εκπαιδευτικής
συμπερίληψης των
μαθητών με ΕΕΑ
στη γενική τάξη
προτού αυτή
εφαρμοστεί
ευρέως.

Ο καλύτερος
τρόπος για να
ξεκινήσουμε την
εκπαίδευση
μαθητών με ΕΕΑ
στη γενική τάξη
είναι απλά να την
εφαρμόσουμε.

Οι περισσότεροι
μαθητές με ΜΔ
επιδεικνύουν καλή
συμπεριφορά μέσα
στη γενική τάξη.

Είναι εφικτό να
διδάξεις μαθητές
με και χωρίς ΜΔ
μαζί στην ίδια
τάξη.

περισσότερα
προβλήματα
συμπεριφοράς στη
γενική τάξη.

Τα παιδιά με ΜΔ
αναπτύσσουν
υψηλότερα
επίπεδα
αυτοεκτίμησης
στη γενική τάξη.

Η φοίτηση σε ένα
τμήμα ένταξης δεν
επιφέρει
αρνητικές
επιπτώσεις στην
κοινωνική και
συναισθηματική
ανάπτυξη των
μαθητών με ΜΔ
μέχρι τη μέση
εκπαίδευση.

Οι τυπικά
αναπτυσσόμενοι
μαθητές είναι
πιθανό να
παρουσιάσουν
προβλήματα
συμπεριφοράς που
θα προκύψουν από
τη μίμηση
μαθητών με ΜΔ
που
παρακολουθούν τη
γενική τάξη.

Μέρος
B:
Συνέχεια

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με σκοπό την κατανόηση των παραγόντων που μπορούν να δυσκολέψουν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην καθημερινή τους πράξη. Παρακαλώ να σημειώσετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο βάσει της παρακάτω κλίμακας.

7. Σε ποιο βαθμό μπορείς: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε κάποιο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
να ελέγχει συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να παρακινεί τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να φτιάχνεις καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να κάνεις τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να διαφοροποιείς το σύστημα οργάνωσης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να δίνεις μία εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να βοηθήσεις τις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

οικογένειες στο να βοηθάνε τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο;

να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;

Μέρος Γ:
Συχνότητα
επαφής

Στην ενότητα αυτή, σας παρακαλώ πολύ να απαντήσετε στις προτάσεις που ακολουθούν, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας σας.

8. Χρησιμοποίησε την κλίμακα για να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μέρος Δ: 4. Στερεότυπα και συναισθήματα

Χρησιμοποίησε την κλίμακα για να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

9. Παρακάτω θα θέλαμε να σκεφτείτε σε ποιο βαθμό γενικά οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμπαθείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καλοσυνάτοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έξυπνοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανοί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιδέξιοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έντιμοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ειλικρινείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άξιοι εμπιστοσύνης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Παρακάτω θα θέλαμε να σκεφτείτε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω συναισθήματα χαρακτηρίζουν τον τρόπο που νιώθετε για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θαυμασμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σεβασμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θύμο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκνευρισμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οίκτο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φόβο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανησυχία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιφρόνηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αηδία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απέχθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Παράβλεψη και μετάβαση στην ενότητα 7 (Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!)

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

Ενότητα χωρίς τίτλο

