

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη φοίτηση παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο Δημοτικό σχολείο

Σουσαμίδου Αικατερίνη

Δρ. Ψυχολογίας ΑΠΘ
sousamidou@sch.gr

Ραπτοπούλου Άννα-Μαρκέλλα

Εκπαιδευτικός Ειδικής αγωγής
lianna19@hotmail.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν στάσεις και απόψεις υπηρετούντων εκπαιδευτικών για τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο. Συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συζητώντας μια σειρά ερωτήσεων με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο ως πρόκληση, αν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ειδικής αγωγής και ανάλογα με το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης του μαθητή. Δεν επιθυμούν την παραπομπή του σε ειδικό σχολείο αλλά τη συνεργατική σχέση με το γονέα του. Την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή τη θεωρούν ελλιπή, προτείνοντας συστηματική επιμόρφωση με βιωματικό τρόπο από έμπειρους συναδέλφους. Οι δομές υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία υποστηρίζουν ότι δεν είναι επαρκείς και επιζητούν την έγκαιρη στελέχωση των γενικών σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και περιορισμό της παρέμβασης του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: στάσεις, απόψεις, εκπαιδευτικοί Δημοτικού σχολείου, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής ε.ε.α.) ή και αναπηρία θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (άρθρο 3, Ν. 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι μαθητές αυτοί ως επί το πλείστον φοιτούν σε γενικό σχολείο, δεχόμενοι υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς. Παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα, έχοντας συμμαθητές συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα τελευταία χρόνια αυτή η μορφή εκπαίδευσης, γνωστή ως συνεκπαίδευση, αποτελεί ένα από τα πιο βασικά ζήτημα στην εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυγμένων χωρών (Παπαδοπούλου, 2013). Σε αυτήν τη σημαντική προσπάθεια συνεκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο σπουδαίο ρόλο παίζουν οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη φοίτηση αυτών των μαθητών στους κόλπους των γενικών σχολείων (Buford & Casey, 2012; Miesera & Gebhardt, 2018; Woodcock 2013). Οι στάσεις τους αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης γι' αυτό και η διερεύνηση τους είναι ενδιαφέρουσα (Avramidis & Norwich, 2002). Ήδη σε ελληνικό πληθυσμό έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες όπου μελετήθηκε η επίδραση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο, στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι θετικές στάσεις και απόψεις επηρεάζουν θετικά και την ένταξη των εν λόγω παιδιών στο γενικό



σχολείο (Avramidis & Kolyva, 2007; Galaterou & Antoniou, 2017; Tsakiridou & Polyzopoulou 2014; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Υπάρχουν βέβαια και έρευνες όπου αναγνωρίστηκε η αρνητική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο, πράγμα που δυσχεραίνει αυτή τη διαδικασία (Kalyna et al., 2007; Papadopoulou et al., 2004). Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν προκύψει και σε διεθνείς έρευνες όπου διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών (Odongo, & Davidson, 2016), η αρνητική (Rakar & Kaczmarek, 2010) αλλά και η ουδέτερη (De Boer et al., 2011).

Οι στάσεις αναφέρονται στις αξιολογήσεις που κάνει κανείς για ανθρώπους, ομάδες και αντικείμενα στον κοινωνικό κόσμο. Περιλαμβάνουν τη λήψη απόφασης σχετικά με τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια στο αντικείμενο της στάσης και επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης του κόσμου και τον τρόπο συμπεριφοράς (Haddock & Maio, 2007). Οι στάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη για το πώς ένα άτομο θα συμπεριφερθεί σε μια ομάδα και στην παρούσα εργασία σε αυτήν των μαθητών με ε.ε.α. και γι αυτό και μελετάται. Οι απόψεις αφορούν στη γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση, στην οπτική γωνία από την οποία βλέπουν αυτό το θέμα.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μεταβάλλεται με το είδος της ειδικής ανάγκης που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Boyle & Hernandez, 2016; Gilmore et al., 2003; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με κινητικά ή αισθητηριακά προβλήματα από ό,τι σε αυτά με συναισθηματικά προβλήματα ή με νοητική αναπηρία (Alghaza & Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001) ή απέναντι σε μαθητές που τους προκαλούν νευρικότητα (Wong et al., 2004).

Ένας δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις και απόψεις για τη συνεκπαίδευση είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναπηρία και τα άτομα με ε.ε.α. Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή τους κάνει να μην αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε μαθητές με ιδιαιτερότητες (Cameron, 2017; Cargan, & Schmidt, 2011; Forlin & Gajewski, 2017; Miesera & Gebhardt, 2018; Odom et al., 2011) και να διάκεινται αρνητικά στην ένταξη, όπως διαπιστώθηκε και σε ελληνικό δείγμα εκπαιδευτικών (Papadopoulou et al., 2004). Αντίθετα, η ύπαρξη παιδαγωγικής κατάρτισης στον τομέα της ειδικής αγωγής επηρεάζει θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο (Alahbabi, 2009; Campbell et al., 2003; Mamah et al., 2011), όπως άλλωστε διαπιστώθηκε και σε μελέτες με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, που είχαν σημαντικά πιο θετική στάση για την ένταξη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής λόγω ειδικών γνώσεων και πείρας (Avramidis & Kalyna, 2007; Πολεμικός κ.ά., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όσον αφορά στην αντιμετώπιση διαταρακτικών συμπεριφορών και είναι πιο θετικοί στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Gal et al., 2010; Hsieh & Hsieh, 2012; Khan et al., 2017; Stemberger & Kiswarday, 2017). Το θετικό ρόλο της εμπειρίας των εκπαιδευτικών κατέδειξε και η έρευνα στην Ελλάδα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) όχι μόνο αυτών της ειδικής αγωγής αλλά και της γενικής. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από άλλες έρευνες με δείγμα Έλληνες εκπαιδευτικούς: όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχε ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο θετική στάση είχε απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία (Batsiou et al., 2008; Koutrouba et al., 2008).

Σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της συνεκπαίδευσης διαδραματίζει η παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης από τον ειδικό παιδαγωγό (Avramidis & Norwich, 2002; Kilanowski – Press Foote, & Rinaldo, 2010). Η σχέση αυτή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία και από αμοιβαίο σεβασμό, με τον ειδικό παιδαγωγό να παρέχει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και παιδαγωγικές συμβουλές αναφορικά με τους μαθητές ε.ε.α. ή και αναπηρία (Βλάχου κ.ά., 2006; Σούλης, 2002). Γενικότερα, η ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτευχθεί εάν το παιδί υποστηρίζεται από ειδικό παιδαγωγό ή βοηθό (Rose, 2001; Willis, 2009).



Με βάση την παρουσίαση των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι αν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι θετικές, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για την ειδική αγωγή και μεγαλύτερη εμπειρία δουλεύοντας με αυτούς τους μαθητές, ενώ τους παρέχεται και υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό, η ένταξη έχει πολλές πιθανότητες να στεφτεί με επιτυχία. Αν και το θέμα της συνεκπαίδευσης έχει μελετηθεί, ο συνήθης τρόπος έρευνας γινόταν με χρήση ερωτηματολογίων, ενώ στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο με την ερευνητική μέθοδο των ομάδων εστίασης (focus group).

Στην παρούσα έρευνα βασική επιδίωξη αποτελεί η μελέτη των στάσεων και απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τη, διερευνώντας συγχρόνως τις απόψεις τους για την επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής, τη γνώση και ικανοποίηση τους από τις δομές στήριξης των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Η έρευνα πραγματοποιείται με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης.

Ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τα ακόλουθα:

- α) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο και ειδικότερα στην τάξη τους
- β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής και
- γ) Ποια η γνώση και άποψή τους για τις δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο.

Σώμα

Για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus group) που ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Έχει τη μορφή της ομαδικής συνέντευξης, όπου οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν απόψεις αναφορικά με το θέμα της έρευνας, παρουσία ενός διαμεσολαβητή που μπορεί να είναι ο ερευνητής ή συνεργάτης του (Morgan, 1997). Αυτό που ενδιαφέρει στη μέθοδο αυτή είναι «να αποκτηθεί πληροφορία σχετικά με τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες της ομάδας που αφορούν ένα δεδομένο θέμα και να αναλύσει τους καθοριστικούς παράγοντες αυτού του είδους των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και αξιών» γι αυτό και είναι η καταλληλότερη στην παρούσα έρευνα (Bousset et al., 2005).

Το δείγμα αποτελείτο από 26 εκπαιδευτικούς τεσσάρων Δημοτικών Σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, με διδακτική εμπειρία από 10 έως 30 έτη και με ελάχιστη εμπειρία στην ειδική αγωγή. Ας σημειωθεί ότι αυτός είναι ένας ικανοποιητικός αριθμός ομάδων εστίασης, διότι η πρώτη ομάδα εστίασης συνήθως δίνει ένα σημαντικό αριθμό νέων πληροφοριών οι οποίες στις επόμενες ομάδες πολύ πιθανόν να επαναλαμβάνονται, οπότε δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός ομάδων (Morgan, 1997). Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Οι ομάδες ήταν ομοιογενείς ως προς την επαγγελματική ιδιότητα, ενώ το διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου γνωρίζονταν μεταξύ τους, αφού υπηρετούσαν στην ίδια σχολική μονάδα. Η ομοιογένεια της ομάδας και η γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες στη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Στην περίπτωση της ομοιογένειας διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, προωθείται η ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών, επικρατεί αίσθημα ασφάλειας, απουσιάζουν οι συγκρούσεις και παρατηρείται συχνά σύγκλιση απόψεων. Η γνωριμία συμβάλει στην εξοικείωση μεταξύ των μελών της ομάδας και στην ελεύθερη έκφραση απόψεων (Bloor et al., 2001).

Η έρευνα διενεργήθηκε από τις δύο συγγραφείς. Η ομαδική συνέντευξη έλαβε χώρα στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου, σε προκαθορισμένη εργάσιμη ημέρα και ώρα, μετά από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες. Η διάρκεια της συνέντευξης



ήταν περίπου μιάμιση ώρα. Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης η πρώτη συγγραφέας υπέβαλε τις ερωτήσεις ενώ η δεύτερη σημείωνε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Οι ερωτήσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και καταχωρήθηκαν στους εξής θεματικούς άξονες σε αντιστοιχία με τους σκοπούς της έρευνας: α) Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο (ερωτήσεις 1,2,3,4,5) β) Απόψεις για την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής (6,7,8) και γ) Δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο (9,10). Για τον έλεγχο της σαφήνειας και ακρίβειας των ερωτήσεων ερωτήθηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας. Τέλος, παρουσιάστηκαν αναλυτικά όλες οι ερωτήσεις του κάθε θεματικού άξονα, με την παράθεση αυτολεξεί τμημάτων των συνεντεύξεων για την ενίσχυση της αξιοπιστίας.

Αποτελέσματα

α) Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο

- ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Τι σημαίνει για σας η παρουσία παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη σας; (π.χ. είναι πρόκληση, πρόβλημα, κούραση, μπελάς κ.λ.π.)

Η παρουσία παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία αποτελεί πρόκληση, τουλάχιστον στην αρχή. Μπορεί όμως από πρόκληση να μετατραπεί σε πρόβλημα, ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες του μαθητή, τις γνώσεις του εκπαιδευτικού, την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και τη στάση και διάθεση των γονέων τους. Τέλος, η παρουσία ενός μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Παρασκευή: Πρόκληση. Αλλά και μεγάλο άγχος, όμως το διαχειρίζομαι.

Χρυσούλα: Κάτι που μου αρέσει και μπορώ να το αντιμετωπίσω.

Κώστας: Ερέθισμα για να το διαχειριστούμε.

Χρήστος: Θετικός. Πρώτα να ξέρω για το τι πρόκειται και μετά αναλαμβάνω. Αν είναι οριακή καθυστέρηση είναι εύκολο.

Άννα: Μέχρι να εμφανιστεί το μέγεθος του προβλήματος πρόκληση, μετά δυσκολία και μετά πρόβλημα.

Παναγιώτης: Αν υπάρχει παράλληλη στήριξη. Μετρά και ο γονέας.

Γεωργία: Μετράει η συνεργασία με τους γονείς.

Ελένη: Αν υπάρχουν οι γνώσεις. Αλλά αυτές δυστυχώς δεν υπάρχουνε.

Λίτσα: Ανασφάλεια, είμαι θετική αλλά φοβάμαι πολύ τη συνεργασία με γονείς. Συνήθως δεν υπάρχει.

Νίτσα: Μπορούμε να το χειριστούμε ως ένα σημείο. Έχουμε ανασφάλειες.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Θα επιλέγατε να αναλάβετε, να δουλέψετε με τάξη στην οποία γνωρίζετε ότι φοιτούν μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θα επέλεγε να αναλάβει μία τάξη στην οποία φοιτούν μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Θα την αναλάμβανα αν γνώριζαν την ιδιαίτερη εκπαιδευτική ανάγκη του εκάστοτε παιδιού ή είχαν βοήθεια από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ωστόσο υπάρχουν και θετικές απαντήσεις είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στις δυνάμεις τους είτε γιατί τους έτυχε και θεώρησαν ότι τελικά τα κατάφεραν.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Φωτεινή: Εξαρτάται. Δεν λες όχι αμέσως, ανάλογα με τη δυσκολία του παιδιού.

Γιάννα: Εξαρτάται. Η συμπεριφορά είναι πρόβλημα αν είναι ήσυχο ναι.

Βαγγέλης: Εξαρτάται από το πρόβλημα. Όχι, δεν μπορώ να τα βοηθήσω γιατί έπαιρνα τάξη με προβλήματα και τα παιδιά

Νίτσα & Χριστίνα: Αν ήξερα ότι θα έχω παράλληλη, τότε ναι.

Κώστας: Ναι, γιατί διερευνώ τέτοιες καταστάσεις.

Στάθης: Ναι, συνειδητά. Πάντα ζητούσα τάξη που να έχει μέσα παιδιά με ε.ε.α. Άλλωστε υπηρετώ σε τέτοιο σχολείο, με



αυτά ήταν αδικημένα. Δεν μπορούσα να τα βοηθήσω κατάλληλα και έτσι κάθε προσπάθειά μου έπεφτε στο κενό.

Παναγιώτα: Με έχουν βοηθήσει με τη παρουσία τους στη διδασκαλία..

πολλά παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

Παρασκευή: Ναι, γιατί πιστεύω ότι μπορώ να βοηθήσω.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Αν είχατε την επιλογή να διδάσκατε σε σχολείο με τμήμα ένταξης ή χωρίς αυτό τι θα επιλέγατε και γιατί;

Οι μισοί από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς προτιμούν να διδάσκουν σε σχολείο με τμήμα ένταξης, γιατί έτσι έχουν οι ίδιοι βοήθεια αλλά και τα παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Μάλιστα τονίζουν ότι τμήμα ένταξης έπρεπε να επιβάλλεται σε όλα τα σχολεία.

Ενδεικτικές απαντήσεις (θετικές)

Ηλίας: Ναι γιατί θα έχω βοήθεια. Είναι πολύ σημαντική και το ζω καθημερινά στο σχολείο μου.

Κυριακή: Ναι, γιατί βοηθά τους υπόλοιπους συναδέλφους.

Σάκης: Ναι, γιατί το ειδικό παιδί θα έχει ειδική βοήθεια.

Ελένη & Κώστας: Σε όλα τα σχολεία θα έπρεπε να υπάρχει. Το έχουμε ζήσει και απέδωσε.

Νίτσα: Θα σου τύχει, οπότε πρέπει να υπάρχει.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Τι θα προτείνατε για τους μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία; Να παρακολουθούν ειδικό σχολείο και μόνο, άλλη μορφή συνεκπαίδευσης, ύπαρξη ειδικού προσωπικού στην τάξη σε όλο το πρόγραμμα και τα μαθήματα κλπ;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο ανάλογα με την περίπτωση και με την προϋπόθεση ότι υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη (εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή τμήμα ένταξης). Η φοίτηση στο ειδικό σχολείο προτείνεται κυρίως για βαριές περιπτώσεις.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Φωτεινή, Κατερίνα & Στάθης: Ανάλογα με την περίπτωση.

Αγγελική: Εξαρτάται από την αναπηρία. Το βοηθά το γενικό? Είναι ένα ερωτηματικό που πάντα έχω. Δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Λίτσα: Αν έχουμε βοήθεια ναι στα ειδικά παιδιά. Εξαρτάται και από το δάσκαλο της ειδικής αγωγής, πόσο συνεργάσιμος είναι.

Ηλίας: Καλύτερα η συνεκπαίδευση. Βοηθά και τα δύο, παιδιά με αλλά και χωρίς ε.ε.α.

Νίτσα & Σούλα: Όχι στο ειδικό, εδώ με κατάλληλες δομές. Εκεί πηγαίνουν μόνο οι πολύ βαριές περιπτώσεις.

Στάθης: Συνεκπαίδευση με υποστήριξη.

Φωτεινή: Όταν έχει βοήθεια είμαστε οκ. Η παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού είναι πολύτιμη.

Γιάννα: Κάτι ανάμεσα στο ειδικό και το γενικό σχολείο. Να μην είναι συνέχεια μέσα στη γενική τάξη.

Γιώργος: Παιδί με βαριά κινητικά προβλήματα και υστέρηση δεν πρέπει να έρθει στο κανονικό σχολείο.

Ελένη: Ναι στο ειδικό, αλλά να γίνουν πιο εξειδικευμένα.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Πόσο εξοικειωμένοι/ες αισθάνεστε με έννοιες που αφορούν την ειδική αγωγή; Τι είναι για σας η συμπερίληψη, η συνεκπαίδευση, η συνδιδασκαλία, η παράλληλη στήριξη, η ένταξη, η συμπερίληψη, η ισότιμη συμμετοχή;

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει να μην είναι εξοικειωμένη με τις έννοιες αυτές. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν: «Δεν τις ξέρουμε όλες τις έννοιες (συμπερίληψη, συνεκπαίδευση), δεν έχουμε καθαρή εικόνα».

Ενδεικτικές απαντήσεις

Ηλίας: Η συμπερίληψη είναι πιο ισχυρή στη σχολική ζωή από τη συνεκπαίδευση.

Παρασκευή: Καλή γνώση λόγω σπουδών στην Ειδική Αγωγή. Όμως δεν έχει νόημα η ορολογία αλλά η πράξη.

Σάκης: Πρόβλημα ορολογίας. Ποτέ δεν κατάλαβα σε τι διαφέρουν.



β) Απόψεις για την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής

-ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Έχετε δεχτεί επιμόρφωση όσον αφορά την ειδική αγωγή; Με τι περιεχόμενο, από ποιους, ποιας διάρκειας, ποιας μορφής;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει δεχτεί έστω κάποια σύντομη επιμόρφωση αναφορικά με την ειδική αγωγή. Μπορεί να είναι ολιγόωρες επιμορφώσεις από στέλεχος εκπαίδευσης, περιοδικές επιμορφώσεις από ιατρικούς φορείς ή συλλόγους αλλά και συστηματική παρακολούθηση εξειδικευμένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Άννα: Κάποιες ωριαίες αναφορές από σχολική σύμβουλο. Αλλά αυτό δεν φτάνει. Αν και υπηρετώ στη γενική τάξη, οι γνώσεις ειδικής αγωγής θα με ωφελούσαν.

Γιώργος: Τελείως αποσπασματικά (λίγες ώρες ανάλογα με το πρόβλημα του σχολείου). Όμως συστηματικά δεν το έχω επιδιώξει.

Στάθης: Τρίμηνο, σε πανεπιστήμιο, σε υπηρεσιακό φορέα και βιωματικά.

Γιάννα: Σεμινάρια 500 ωρών και βιωματικά, σύλλογοι γονέων.

Σάκης: Διδασκαλείο και ως εθελοντής ψυχολογίας.

Σούλα: Μαθήματα ειδικής αγωγής στο πανεπιστήμιο, με αναφορά σε πολλά περιστατικά και με όχι άμεσες εφαρμόσιμες τεχνικές και γνώσεις.

Χρυσούλα: Όχι και δεν το επιδίωξα. Δεν είναι δική μου ειδικότητα. Ας τα μάθουν καλύτερα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί.

Ηλίας: Ναι. Ειδική Αγωγή (μεταπτυχιακό).

Ελένη: Ιπποκράτειο νοσοκομείο. Από προσωπικό ενδιαφέρον και μόνο.

Παρασκευή: Ναι, μεταπτυχιακό και διδασκαλία, πιστοποίηση(5 χρόνια)

-ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από τις γνώσεις που έχετε αποκτήσει αναφορικά με την ειδική αγωγή είτε μέσω επιμόρφωσης είτε μέσω αυτομόρφωσης;

Ο βαθμός ικανοποίησης δεν είναι ξεκάθαρος, ενώ ως σημαντική πηγή γνώσης αναφέρεται η εμπειρία διδασκαλίας σε παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Το πλήθος των γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί προέρχεται κυρίως από αυτομόρφωση και όχι τόσο από επιμόρφωση.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Γιάννα, Στάθης & Φωτεινή: Από αυτομόρφωση και όχι από επιμόρφωση. Δυστυχώς στο δεύτερο υστερεί πολύ η Εκπαίδευση.

Παρασκευή: Αρκετά, πολύ διάβασα και μόνη μου.

Νίτσα & Κώστας: Διαβάζω πολύ για την ειδική αγωγή. Με βοηθά να είμαι καλύτερος δάσκαλος.

Λίτσα: Αναγκάστηκα να διαβάσω. Όταν παρουσιάστηκε πρόβλημα στην τάξη μου, διάβασα πολύ. Μου έκανε καλό.

Ελένη: Έγινα ειδικός λόγω παιδιού μου. Αλλά είμαι και καλύτερη δασκάλα έτσι.

Χριστίνα: Μεταφορά γνώσεων συναδέλφων από προηγούμενη εμπειρία τους.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Πού νομίζετε ότι υπολείπεστε όσον αφορά την επιμόρφωσή σας στην ειδική αγωγή; Ποια θέματα, με ποια μορφή θα προτεινάτε να γινόταν η επιμόρφωσή σας; Από ποιους, με ποια διάρκεια;

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναζητούν πιο σύγχρονους τρόπους πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο, την ασύγχρονη εκπαίδευση ή τις τηλεδιασκέψεις, χωρίς να απορρίπτουν την ενδοσχολική επιμόρφωση και την αξία προσωπικής επαφής με τον επιμορφωτή. Ως καλύτερους επιμορφωτές θεωρούν συναδέλφους που έχουν σχετική εμπειρία, ενώ όλοι συμφωνούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι συστηματική και πολλών ωρών με αναφορά σε τεχνικές και με χορήγηση ειδικού υλικού προς άμεση εφαρμογή.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Νίτσα & Χριστίνα: Μέσω διαδικτύου αλλά και ενδοσχολικά. Να μη χάνουμε χρόνο έξω από το σπίτι αλλά και μέσα στο

Σούλα: Οι ίδιοι οι συναδέλφοι να γίνουν πολλαπλασιαστές ενδοσχολικά, αφού παρακολουθήσουν διαδικτυακά



σχολείο η επιμόρφωση που αφορούν αποκλειστικά το σχολείο μας είναι πολύ χρήσιμη.

Κώστας: Ναι στις τηλεδιασκέψεις. Μαθαίνεις από απόσταση, χωρίς να μένεις έξτρα ώρες στο σχολείο. Ακολουθείς το δικό σου χρόνο.

Μαρία: Είναι απρόσωπη, προτιμώ την επαφή. Η τηλεδιάσκεψη είναι απρόσωπη και δεν με πείθει.

μαθήματα. Όταν η επιμόρφωση γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του σχολείου είναι πιο πειστική.

Χρήστος: Δάσκαλοι με ειδικές πρακτικές. Δεν χρειάζονται οι πολλές γνώσεις αλλά οι τεχνικές, το πώς αντιμετωπίζεις ένα παιδί με πρόβλημα.

Αντώνης: Ασύγχρονη εκπαίδευση. Να υπάρχει φόρουμ στο υπουργείο με απαντήσεις σε σχετικά θέματα.

γ) Γνώσεις και απόψεις για τις δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο

-ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην Ε.Α.Ε. στην Ελλάδα; Αν ναι, τι σας ώθησε να το μελετήσετε;

Πέραν ελαχίστων εξαιρέσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δε γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην Ειδική Αγωγή. Αυτοί που το γνωρίζουν είναι διότι έχουν επιμορφωθεί και εργαστεί στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Παρασκευή: Επειδή δούλεψα 14 χρόνια στην ειδική αγωγή.

Σάκης: Ναι, λόγω ειδικότητας.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Με βάση το υπάρχον σχολικό σύστημα και καθεστώς για τα παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία ποιες δομές γνωρίζετε που υποστηρίζουν το έργο σας, πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε και τι αλλαγές/βελτιώσεις/καταργήσεις θα προτείνατε;

Οι δομές όπως η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) είναι γνωστές στους εκπαιδευτικούς. Κοινό αίτημα όλων είναι η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από την αρχή της σχολικής χρονιάς για να βοηθούν τα παιδιά και τους ίδιους, να υπάρχει ψυχολόγος σε ομάδες σχολείων και η απόφαση για παραπομπή σε διαγνωστική δομή και παροχή βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στο διαγνωσμένο μαθητή να μην είναι απόφαση του γονέα.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Βαγγέλης: Υποχρεωτικά κάθε μεγάλο σχολείο να έχει τμήμα ένταξης, με ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό και εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η κατηγοριοποίηση των παιδιών να γίνεται από επιτροπή.

Φωτεινή: Να μην αποφασίζει ο γονέας, όταν υπάρχει ΕΔΕΑΥ, συντονιστές και ΚΕΣΥ. Πώς μπορεί να αποφασίζει ό ένας έναντι των πολλών; Και όμως αυτό συνεχίζει να ισχύει ως σήμερα.

Παρασκευή: Από την αρχή της σχολικής χρονιάς στελέχωση. Συνήθως έρχονται αργότερα, αφού ο δάσκαλος έχει αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις και έτσι γρήγορα απογοητεύεται.

Νίτσα & Δήμητρα: Να υπάρχει ψυχολόγος σε κάθε σχολείο. Να υπάρχει και ειδικός σταθερός χώρος. Να παραπέμπει ο σύλλογος χωρίς την άποψη των γονέων.

Γιάννα: Να οριστεί υπεύθυνος ανά 10 σχολεία για την ειδική αγωγή. Όταν υπάρχει άτομο που μπορούμε να απευθυνθούμε αισθανόμαστε ασφάλεια.

Μαρία: Να υπάρχει σταθερή παράλληλη στήριξη για όλα τα χρόνια του παιδιού. Η έλλειψη υποστήριξης, αναστατώνει το παιδί και το εισπράττει ο δάσκαλος.

Συμπεράσματα



Από την αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όσον αφορά τον θεματικό άξονα των στάσεων των εκπαιδευτικών στη φοίτηση παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη τους προέκυψε πως μπορεί να αποτελέσει πρόκληση αλλά και πρόβλημα, ανάλογα με παράγοντες που σχετίζονται με το είδος της ε.ε.α., τις γνώσεις του εκπαιδευτικού περί ειδικής αγωγής, την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος τη στάση που υιοθετούν οι γονείς του προς το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με έρευνες που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας όσον αφορά τη σοβαρότητα και το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Alghaza & Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001; Wong et al., 2004), τις γνώσεις για την ειδική αγωγή που επηρεάζουν θετικά τη στάση του εκπαιδευτικού (Campbell et al., 2003; Mamah et al., 2011), καθώς και την ύπαρξη υποστήριξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Avramidis & Norwich, 2002; Kilanowski – Press Foote, & Rinaldo, 2010).

Η παρουσία μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό και γι αυτό δεν θα την αναλάμβανε, αν είχε τη δυνατότητα της επιλογής. Η ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού εντός τάξης αποτελεί ιδιαίτερα διευκολυντικό παράγοντα για τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, πράγμα που γίνεται φανερό και μέσα από την προτίμηση τουλάχιστον του μισού ερευνητικού δείγματος να διδάσκουν σε σχολείο με τμήμα ένταξης, γιατί εκεί δέχονται βοήθεια οι ίδιοι αλλά και τα παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία από τον ειδικό παιδαγωγό. Οι πιο δεκτικοί εκπαιδευτικοί στην παρουσία ενός μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη ήταν αυτοί που είχαν θετική εμπειρία από προηγούμενες σχολικές χρονιές. Η εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη τους, όπως υποστηρίζουν και άλλες συναφείς έρευνες (Hsieh & Hsieh, 2012; Khan et al., 2017; Stemberger & Kiswarday, 2017; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αν και η παρουσία μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη αναστατώνει τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο η πλειοψηφία υπερασπίζεται τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο ανάλογα με την περίπτωση και με την προϋπόθεση ότι υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη, ενώ δεν θεωρεί γενικά καλή λύση του ειδικό σχολείο, που προτείνεται μόνο για βαριές παθήσεις.

Σχετικά με το θεματικό άξονα της επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής αυτό που τονίστηκε είναι πως η απόκτηση γνώσεων στο χώρο αυτό προήλθε από ανάγκη, είτε με την παρουσία μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη είτε εξαιτίας συγγενικού τους προσώπου και βασίστηκε περισσότερο στην αυτομόρφωση. Η επιμόρφωση για να έχει αποτέλεσμα προτείνεται να είναι συστηματική, πολλών ωρών, από συναδέλφους που έχουν να δώσουν πρακτικές εφαρμογές και όχι μόνο θεωρία. Υποστηρίζεται η τηλεεκπαίδευση, ως μια σύγχρονη μορφή επιμόρφωσης, χωρίς να παραγκωνίζεται η ενδοσχολική που προσφέρει και την ευκαιρία για άμεση επαφή με τον επιμορφωτή. Λαμβάνοντας υπόψη την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής (Cargan, & Schmidt, 2011; Forlin & Gajewski, 2017; Papadopoulou et al, 2004) και πώς εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών που έχουν οι μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην γενική εκπαίδευση είναι πιο θετικοί στην ένταξη των μαθητών (Πολεμικός και συν., 2010), γίνεται αντιληπτή πόσο σημαντική και αναγκαία είναι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής.

Τέλος, αναφορικά με τον τρίτο θεματικό άξονα, την άποψη των εκπαιδευτικών για τις δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο, έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή, εκτός από αυτούς που έχουν εργαστεί στο χώρο της ειδικής αγωγής. Σχετικά με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του υποστηρικτικού έργου των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία προτείνεται η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από την αρχή της σχολικής χρονιάς, η θέσπιση θέσης ψυχολόγου στα σχολεία και ο περιορισμός του ρόλου του γονέα



στις διαδικασίες διάγνωσης και υποστήριξης του παιδιού τους με ε.ε.α ή και αναπηρία στο σχολείο.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο ως πρόκληση αν διαθέτουν προηγούμενη πείρα και γνώσεις ή αν ο μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα κινητικά και όχι συμπεριφοράς. Την παραπομπή των μαθητών σε ειδικό σχολείο δεν τη βλέπουν ως τη μοναδική και καλύτερη λύση αλλά την προτείνουν μόνο για τις βαριές παθήσεις, ενώ τονίζουν και τη σημαντικότητα του ρόλου του γονέα, που τον θέλουν υποστηρικτικό και συνεργάσιμο. Σχετικά με την επιμόρφωση διαπιστώνεται η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην ένταξη. Επιθυμία τους είναι η συστηματική επιμόρφωση πολλών ωρών από συναδέλφους και με βιωματικό τρόπο, χωρίς να αποκλείεται η ενδοσχολική επιμόρφωση και η τηλεκπαίδευση. Όσο για τις δομές υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία δεν θεωρείται ότι καλύπτουν εγκαίρως τις ανάγκες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για ειδική βοήθεια, ενώ ο ρόλος του γονέα παραμένει ισχυρός και καθορίζει σημαντικά την πορεία φοίτησης του παιδιού του στο σχολείο.

Προτάσεις

Με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, που βέβαια δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν λόγω περιορισμένου δείγματος, πρωταρχικός στόχος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα πρέπει να είναι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε αυτοί να είναι σε θέση να αναδιαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές στρατηγικές τους, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, όπως υποστηρίζει ο Batron (2004). Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής πρέπει να ξεκινάει από το Πανεπιστήμιο (Loreman et al., 2007) και να συνεχίζει στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς για να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια, λιγότερο άγχος και πιο προετοιμασμένοι σε περίπτωση μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη τους. Αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες θα αναπτύξουν και θετικές στάσεις προς την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, η πολιτεία με τις δομές υποστήριξης που έχει θεσπίσει θα πρέπει να φροντίσει ώστε αυτές να ανταποκρίνονται έγκαιρα και επαρκώς στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για διάγνωση, αξιολόγηση και στήριξη με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του κάθε μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία που φοιτά στη γενική τάξη. Η στελέχωση των σχολείων με ειδικό προσωπικό να γίνεται από την πρώτη μέρα έναρξης της σχολικής χρονιάς και να δίνεται η ευκαιρία για ενημερωτικές τακτές συνεδρίες μεταξύ του ειδικού παιδαγωγού, του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και των γονέων του μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία για τη χάραξη κοινής πορείας στην ένταξή του.

Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί με ομάδες εστίασης σε εκπαιδευτικούς από σχολεία ειδικής αγωγής καθώς και σε γονείς με παιδιά με ε.ε.α ή και αναπηρία, αφού διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη φοίτηση των παιδιών τους, αλλά και σε γονείς που τα παιδιά τους δεν ανήκουν στην παραπάνω κατηγορία, διότι και η δική τους στάση απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α ή και αναπηρία επηρεάζει την όλη προσπάθεια συνεκπαίδευσής τους. Η ολόπλευρη μελέτη της φοίτησης των παιδιών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε μια πληρέστερη και συστηματικότερη αντιμετώπισή της για το καλό όλων των μαθητών.

Αναφορές

Alahbabi, A. (2009). K – 12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.



Alghaza, E. M. & Gaad, N. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99.

Alghaza, E., M., Dodeen, H. & Algaryouti, I., A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37 (4), 1–12.

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.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της συνεκπαίδευσης (inclusion). Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία* (σσ. 55-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with Special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. Ανακτήθηκε από http://www.tandfonline.com/loi/tied20_

Bloor, M, Frankland, J, Thomas, M & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bousset, J.P., Macombe, C. & Taverne, M. (2005). *Participatory methods, guidelines and good practice guidance to be applied throughout the project to enhance problem definition, co-learning, synthesis and dissemination*. Retrieved in 02/02/2020 http://www.seamless-ip.org/Reports/Report_10_D7.3.1.pdf 155.

Boyle, M. & Hernandez, Cl. (2016). An Investigation of the Attitudes of Catholic School Principals towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Journal of catholic education*, 20(1), 190-219.

Buford, S. & Casey, L. (2012). Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. *Delta Journal of Education* 2(2), 17-30.

Cameron, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of inclusive education*, 21(10), 1028-1044.

Campbell, J. Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing students teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369–379.

Cargan, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171-195.

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331 – 353.

Forlin, C. & Gajewski, (2017). Ethics, Equity, and Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 9, 1-18.

Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.

Galaterou, J. & Antoniou, A. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International journal of special education*. 32(4), 643-658.

Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (1), 65 –76.



Glaubman, R., & Lifshitz., H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education* 16(3), 207-23.

Haddock G., & Maio R. G. (2007). Attitudes. In F. R. Baumeister & D.K Voh (Eds), *Encyclopedia of Social Psychology*. California: Sage, Thousand Oaks.

Hsieh, W. Y. & Hsieh, C. M. (2012): Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182 (9), 1167-1184. doi:10.1080/03004430.2011.602191

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.

Khan, I. K., Hashmi, S. & Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (1), 32 – 47.

Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 - 421.

Loerman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C., (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159

Mamah, V., Deku P., Darling, S. & Avoke, S. (2011). University teacher's perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 70- 79.

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.

Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 344 – 356.

Odongo, G. & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*, 31(2).

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010) Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. DOI: 10.1080/08856250903450848

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special education needs. *Educational Review*, 53, 147–156.

Stemberger, T. & Kiswarday, V. R. (2017). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 47 – 58.

Tsakiridou H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. doi: 10.12691/education-2-4-6.

Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children. What to do Monday morning*. NY: Corwin press.



Wong, D. K. P. , Pearson, V. & Kuen, M. (2004). Competing philosophies in the classroom: a challenge to Hong Kong teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 261–279.

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 16-29.

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.

Βλάχου, Α., Καϊλα, Μ. & Στρογγυλός, Β. (2006) (Επιμ.). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α' /02-10-2008.

Παπαδοπούλου, Κ. (2013). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολεμικός, Ν., Καϊλά, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. (2010). *Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες: Μία πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα. Εκδ. Πεδίο

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

