

## **Στάσεις εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία**

**Γερακιώτη Κατερίνα**

Λογοθεραπεύτρια, MeD Ειδικής Αγωγής  
gera\_kate@hotmail.com

**Λουάρη Μαρίνα**

ΕΔΙΠ, ΠΤΕΑ, Π.Θ.  
mlouari@uth.gr

### **Περίληψη**

Η συνεργασία, η κοινωνική ισότητα, η συνεχής εκπαίδευση και το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο είναι στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την σύγχρονη κοινωνία. Το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την υλοποίηση των παραπάνω θέσεων παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Στο πλαίσιο της ισότιμης χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης εφαρμόζεται η αρχή της συμπερίληψης για την επιτυχία της οποίας καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και γι' αυτό τον λόγο είναι σημαντικό να καταγράφονται οι στάσεις τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη. Συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου για την δόμηση του οποίου λήφθηκε υπόψη η σύγχρονη βιβλιογραφία. Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, ωστόσο επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφορετικότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικοί, διαφορετικότητα, μαθητές, στάσεις, συμπερίληψη

### **Εισαγωγή**

Η αλλαγή, η συνεχής εκπαίδευση, η κοινωνική ισότητα, η συνεργασία, η εξέλιξη της τεχνολογίας, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους σε σχέση με την ανάπτυξη, την ένταξη και την καινοτομία είναι μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της σημερινής κοινωνίας. Θεωρείται αναγκαίο για το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, όποιες και αν είναι οι διαφορές μεταξύ τους. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες όπως τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΜΕΕα) ή/και αναπηρία, εκπαιδευτικοί κ.α. Στο πλαίσιο μιας ισότιμης χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης η οποία συνυπολογίζει τις ανάγκες όλων των μαθητών και καθενός ξεχωριστά σε κοινό πλαίσιο μάθησης (γενική τάξη) (Anderson, Boyle & Deppeleer, 2014) εφαρμόζεται η αρχή της συμπερίληψης. Αποτελεί απόδοση του όρου «inclusion» και συναντάμε και άλλους όρους, όπως «ένταξη» ή «ενσωμάτωση» χωρίς να ορίζεται κοινή έννοια με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι Θωμά & Κολοβός (2014) αναφέρουν ότι οι παραπάνω έννοιες δεν αλληλοκαλύπτονται όμως δύναται να αλληλοσυμπληρώνουν την έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως αυτή ορίζεται από την Unesco (1994). Στο πλαίσιο δηλαδή όπου το σχολείο βασίζεται στην ισοτιμία των μαθητών του, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του αλλά και λειτουργεί με τάξεις ποικιλομορφίας από άποψη μαθητών ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και στα δικαιώματά όλων.

Πρόκειται για μία διαδικασία όπου η πολυπλοκότητα βασίζεται στην ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών (UNESCO, 2005). Η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται από το τι συμβαίνει σε οριζόντιο επίπεδο, επομένως όπως αναφέρουν οι Boyle et al. (2013) πρέπει να θυμόμαστε ότι η δέσμευση για συμπερίληψη των μαθητών ξεκινά από τον εκάστοτε

εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την κοινωνικο-οικολογική άποψη, οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, μέσω της συμπερίληψης αυτές οι αλληλεπιδράσεις δύναται να προωθηθούν (Anderson, Boyle & Deppeleer, 2014). Οι προσεγγίσεις που αναφέρονται στην συμπερίληψη επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι το σχολικό κλίμα, οι πρακτικές και η πολιτική που ακολουθεί το σχολείο, ακόμα και η νομοθεσία. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της συμπερίληψης αναφέρεται ο εκπαιδευτικός της τάξης. Για αυτόν τον λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καταγράφονται οι στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στη συμπερίληψη (Precey & Mazurkiewicz, 2013) οι οποίες πηγάζουν από αξίες και ορίζονται ως διαρκείς πεποιθήσεις για το τι είναι σωστό. Ενώ μπορεί να διατηρούνται εσωτερικά στον καθένα, εξωτερικεύονται και παρουσιάζονται μέσα από απόψεις και συμπεριφορές που παρατηρούνται ως αντιδράσεις σε μία κατάσταση (Precey & Mazurkiewicz, 2013).

### **Στάσεις εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη**

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι στάσεις των εκπαιδευτικών ακολουθούν ή απορρίπτουν την διαδικασία της συμπερίληψης. Ο τρόπος λοιπόν που αντιμετωπίζουν ή σκέπτονται για τους μαθητές μεΕΑ ή αναπηρίες οδηγεί και στην αρνητική ή θετική στάση τους για τη συμπερίληψη (Tiwari et al., 2015). Το επιτυχές εκπαιδευτικό πλαίσιο δημιουργείται με την ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα θεμέλια της επαγγελματικής του εξέλιξης ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι το δυνατόν πιο αποδοτική (Boyle et al. 2013). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί παράγοντες στην εφαρμογή της συμπερίληψης και οι συμπεριφορές τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Επιπλέον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για τη δημιουργία μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς καθώς συχνά οι μαθητές μοντελοποιούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων (Lindsay, et al., 2014). Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι διφορούμενα. Μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εκδηλώνουν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη εξ αιτίας διαφόρων παραγόντων. Ένα σημαντικό στοιχείο που προδιαθέτει για την εκδήλωση αρνητικής στάσης αποτελεί η απουσία υποστήριξης και εξειδικευμένης γνώσης ώστε να μπορούν να εργαστούν με μαθητές με αναπηρίες (deBoer, Pijl, & Minnaert, 2011. McHatton & McCray, 2007). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδέεται με τον φόβο ότι μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα διαχειριζόμενοι μαθητές μεΕΑ, λόγω ελλείψεων υλικοτεχνικής κάλυψης ή/και ελλιπούς πρότερης εκπαίδευσης όσον αφορά την εφαρμογή της αρχής της συμπερίληψης (Hofman & Kilimo, 2014). Κάποιες άλλες αναφέρουν θετικές προς τη συμπερίληψη στάσεις, υπογραμμίζοντας τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές, επισημαίνοντας την επιτυχή συνεργασία μεταξύ Ειδικών παιδαγωγών και παιδαγωγών τυπικής εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο παίζει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων η πρότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Dias, 2015. Hofman & Kilimo, 2014). Για παράδειγμα, στη μελέτη της Ζαχαροπούλου (2018) οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη της κινητικής αναπηρίας φαίνεται να επηρεάζονται ιδιαίτερα από την πρότερη γνώση τους μέσω της επιμόρφωσης. Επίσης, στην Ελλάδα πρόσφατη μελέτη της Ζήκα (2017) αναφέρει την σχετικά θετική στάση των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να παίζει ρόλο η εκπαιδευτική βαθμίδα των εκπαιδευτικών, με επιρροές από την ειδικότητα. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής καταγράφουν θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και με επιρροή από την πρότερη κατάρτισή τους, διότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή είναι πιο θετικά προσκείμενοι στη συμπερίληψη από όσους είχαν χαμηλότερη πρότερη κατάρτιση. Επιπλέον, η διδακτική τους εμπειρία σχετίζεται διότι εμπειρία 7 έως 10 ετών αυξάνει την τάση προθυμίας συμπερίληψης σε σχέση με όσους είχαν εμπειρία άνω των 10 ετών. Πιθανολογείται ότι αυτό έγκειται στη μικρότερη κατάρτιση των μεγαλύτερων σε έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών. Εκ των αποτελεσμάτων η συνεχής

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φέρει θετικές επιδράσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στην συμπερίληψη.

Η στάση απέναντι στη συμπερίληψη αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς στη σημερινή εποχή για αυτό και πολλές χώρες εκπονούν σχετικές μελέτες στάσεων. Σε μελέτη των Young, McNamara & Coughlan, (2017) στην Ιρλανδία διαπιστώθηκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη, στην πραγματικότητα φάνηκε ότι επιθυμούσαν περισσότερο τα τμήματα ένταξης ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερο ταιριαστό προφίλ μεταξύ τους. Παρόμοια ευρήματα διατυπώθηκαν και σε έρευνα των Bailey, Nomanbhoj και Tubrun (2015) όπου οι δάσκαλοι είχαν μια γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη ως ιδέα, ωστόσο έλειπε η αυτο-αποτελεσματικότητά τους για την επιτυχή εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν εν τέλει, λιγότερο θετική στάση ως προς το ενδεχόμενο υλοποίησής της.

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, εκπαιδευτικοί που πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητές τους για επιτυχή εφαρμογή διδακτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς αναφέρουν θετικότερη στάση προς την έννοια της συμπερίληψης (Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018). Σχετική μελέτη στην Ινδία καταγράφει διαφορά μεταξύ στάσεων στο πλαίσιο μίας πολιτικής ιδέας για τη συμπερίληψη και ικανοτήτων τους για αποδοχή της συμπερίληψης (Tiwari, et al., 2015). Το σημείο σύνδεσης αυτών των ερευνητικών μελετών σχετίζεται με την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη ως ιδέα και με την άποψη τους ότι νιώθουν ικανοί για εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης στην τάξη με αποτέλεσμα σύμφωνα με τους Boyle, Anderson και Allen (2020) να δημιουργείται ανησυχία μεταξύ χάσματος «θεωρίας» και «πρακτικής». Κάποιες άλλες μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να έχουν θετικότερη στάση (Dukmak, 2013) καθώς επίσης και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης να διατυπώνουν πιο αρνητικές στάσεις (Hoskin, Boyle και Anderson, 2015).

Ταυτόχρονα, οι πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης συζητούνται ως πιθανός παράγοντας πρόβλεψης των στάσεων απέναντι στην συμπερίληψη. Σε πρόσφατη έρευνα των Bönert-Ringleb, Westphal, Zaruba, Gutmann, & Vock, (2020) τονίζεται η ανάγκη εξέτασης σιωπηρών διαδικασιών, όπως οι αυτόματες αξιολογήσεις, κατά την περιγραφή στάσεων και πεποιθήσεων. Μελέτη των Bönert-Ringleb, et al. (2020) αποκάλυψε διαφορές ανάμεσα στις σαφείς στάσεις των εκπαιδευτικών και στις επακόλουθες αυτόματες αξιολογήσεις τους. Οι διαφορές στη σχέση μεταξύ των στάσεων για την συμπερίληψη και των πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση αποκαλύπτονται όταν οι δάσκαλοι καλούνται να συμπληρώσουν κλίμακες αυτό-αξιολόγησης, διαδικασία η οποία τελικά μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες υποθέσεις σχετικά με τη σχέση των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και των πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Bönert-Ringleb, et al., 2020).

Εν κατακλείδι, από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι διάφορες μεταβλητές επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της αρχής της συμπερίληψης. Η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει σε αυτές τις μεταβλητές με σκοπό να προτείνει σειρά αλλαγών που μπορούν να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της συμπερίληψης των μαθητών σε γενικές τάξεις αλλά και στην προσωπική εκπαιδευτική εξέλιξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **Μέθοδος**

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και δασκάλους/ες δημοτικής εκπαίδευσης) σε σχέση με τη συμπερίληψη σε τάξεις παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Η παρούσα μελέτη κρίνεται αναγκαία λόγω της σημασίας καταγραφής των στάσεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Ειδικότερα, σκοπός της μελέτης είναι:

α) να καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών είτε αυτές είναι θετικές είτε είναι αρνητικές απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες

β) να καταγραφεί ο βαθμός στον οποίο επηρεάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών από τα δημογραφικά τους στοιχεία απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες

Οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας είναι:

1. Το φύλο επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

2. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

3. Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

4. Η ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Wogamon, 2013).

5. Το είδος αγωγής που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (γενικής ή Ειδικής Αγωγής) επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

#### *Διαδικασία*

Για την συγκέντρωση των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε με τη μορφή υπερσυνδέσμου μέσω διαδικτυακών πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης (facebook), μέσω αποστολής ηλεκτρονικού ταχυδρομείου απευθείας στους πιθανούς συμμετέχοντες (μέθοδος βολικής δειγματοληψίας) (Παπαγεωργίου, 2015) ακολουθούμενη από δείγματα χιονοστιβάδας (snowball sampling) που σημαίνει ότι οι εν δυνάμει συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να προτείνουν την συμμετοχή στην μελέτη άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας που απασχολούνται σε τάξεις συμπερίληψης. Η μέθοδος δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας βασίζεται σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) στη δυσκολία ανεύρεσης των μονάδων ανάλυσης. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί.

#### *Μέσα συλλογής δεδομένων*

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας ποσοτικής μελέτης επιλέχθηκε κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης και είναι το ερωτηματολόγιο του Cochran (1997) και η ελληνική μετάφραση της Πατσίδου (2010). Η αξιοπιστία του εργαλείου διασφαλίστηκε με την πιλοτική εφαρμογή σε συγκεκριμένο δείγμα ώστε να διερευνηθεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και αφορούσαν το ζήτημα για το οποίο σχεδιάστηκαν. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου δόθηκε σε μία ομάδα ατόμων που ήταν ειδικοί με το προς διερεύνηση ζήτημα. Βαθμολόγησαν την κάθε ερώτηση με μία 5βαθμη κλίμακα (1=μη σχετική – 5= απολύτως σχετική) και παρέμειναν στο εργαλείο όσες προτάσεις συγκέντρωσαν τουλάχιστον την τιμή 3 (Creswell, 2011).

Για λόγους προσωπικής και συλλογικής ασφάλειας σε περιόδους Covid-19 και έξαρσης της παγκόσμιας πανδημίας του ιού ακολουθήθηκε η δημιουργία του σε ηλεκτρονική μορφή (Di Gennaro, et al., 2020). Για τη διανομή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms. Οι εν δυνάμει συμμετέχοντες έλαβαν έναν υπερσύνδεσμο ώστε να απαντηθούν οι ερωτήσεις. Εν συνεχεία, σε προσωπικό λογαριασμό των ερευνητριών επεστράφησαν 129 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα πλήρως συμπληρωμένα για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων, δηλαδή 120 ερωτηματολόγια.

**Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από την Ελληνική Επικράτεια. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε στους 120 από τους οποίους οι 41 εκπαιδευτικοί (34,2%) ήταν άνδρες και οι 79 εκπαιδευτικοί (65,8%) ήταν γυναίκες (βλ. Πίνακα 1). Οι περισσότεροι των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν άγαμοι (43,3%) ή έγγαμοι (42,5%). Επίσης συμμετείχαν 16 διαζευγμένοι (13,3%) και ένας χήρος (0,8%).

**Πίνακας 7: Φύλο**

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	41	34,2
Γυναίκα	79	65,8
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>100,0</b>

Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων οι 41 ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (34,2%), οι 35 μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή (29,2%), οι 31 μεταπτυχιακό τίτλο (25,8%), οι 10 δεύτερο πτυχίου ΑΕΙ (8,3%), 2 συμμετέχοντες είχαν πτυχίο ΤΕΙ (1,7%) και ένας εκ των συμμετεχόντων ήταν κάτοχος διδακτορικού (0,8%) (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2: Τίτλοι σπουδών**

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο ΤΕΙ	2	1,7
Πτυχίο ΑΕΙ	41	34,2
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	10	8,3
Μεταπτυχιακός τίτλος	31	25,8
Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ειδική Αγωγή	35	29,2
Διδακτορικό	1	,8
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>100,0</b>

Οι περισσότεροι των συμμετεχόντων/ουσών ήταν δάσκαλοι/ες δημοτικής εκπαίδευσης (70,8%) ενώ το υπόλοιπο 29,2% ήταν νηπιαγωγοί. Σχετικά με την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων οι 50 (41,7%) ήταν αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου, οι 45 (37,5%) μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι 14 (11,7%) ωρομίσθιοι, οι 7 (5,8%) αναπληρωτές/τριες μειωμένου ωραρίου και οι 4 (3,3%) εργάζονταν με σύμβαση αορίστου χρόνου. Οι 87 εκπαιδευτικοί (72,5%) υπηρετούν στην Γενική Αγωγή και οι 33 (27,5%) στην Ειδική Αγωγή. Οι 88 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν λάβει προηγούμενη επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή για περισσότερες των 300 ωρών (73,3%) (βλ. Πίνακα 3).

Οι 87 εκπαιδευτικοί (72,5%) υπηρετούν στην Γενική Αγωγή και οι 33 (27,5%) στην Ειδική Αγωγή. Οι 88 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν λάβει προηγούμενη επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή για περισσότερες των 300 ωρών (73,3%). Στις τάξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε ότι ο μέσος όρος των μαθητών τους με ΕΑ (με διάγνωση) ήταν για τους 83 (69,2%) 1-3 μαθητές, για τους 24 εκπαιδευτικούς (20%) 4-5 μαθητές, οι 9 (7,5%) δεν είχαν κανένα μαθητή με ΕΑ και διάγνωση, οι 3 (2,5%) είχαν 6-10 μαθητές ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός είχε στην τάξη του περισσότερους από 10 μαθητές. Όσον αφορά το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες ή τις διαταραχές ομιλίας οι 41 εκπαιδευτικοί (34,2%) φάνηκε να θεωρούν ότι το επίπεδό τους είναι πολύ καλό, οι 38 (31,7%) ότι έχουν καλό επίπεδο, οι 30 (25%) ότι έχουν μέτριο επίπεδο, οι 8 (6,7%) ότι έχουν χαμηλό επίπεδο και οι 3 (2,5%) ότι έχουν ελάχιστο επίπεδο γνώσεων στις μαθησιακές δυσκολίες ή τις διαταραχές ομιλίας.

**Πίνακας 3: Εργασιακή σχέση**

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μόνιμος/η	45	37,5
Αορίστου χρόνου	4	3,3
Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	50	41,7
Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	7	5,8
Ωρομίσθιος	14	11,7
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>100,0</b>

**Αποτελέσματα**

Μέσω της στατιστική ανάλυσης των δεδομένων διαπιστώνεται ότι όσο περισσότερο κοντά είναι η απάντηση στο 1 τόσο πιο θετική παρουσιάζεται η στάση των εκπαιδευτικών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες που σχετίζονται με τον συνολικό δείκτη STATIC και τις στάσεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης οι μέσες τιμές, οι διάμεσοι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα STATIC. Οι παρακάτω μεταβλητές είναι αποτέλεσμα της ομαδοποίησης των μεταβλητών του εκάστοτε παράγοντα (άθροιση) προς το πλήθος των ερωτήσεων κάθε παράγοντα. Ως εκ τούτου, σχηματίστηκαν τέσσερις παράγοντες, «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συμπερίληψης» (1), «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» (2), «Φιλοσοφικά θέματα» (3) και «Θέματα υλικοτεχνικής υποδομής» (4). Η κλίμακα διατηρείται από 0 που δηλώνει απόλυτη διαφωνία έως 5 που δηλώνει απόλυτη συμφωνία. Η μέση τιμή για τον συνολικό δείκτη στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη καταγράφει θετική τάση προς αυτήν αφού ήταν 3,72 με τυπική απόκλιση 0,97. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 0,85. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4,1. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (3,95).

Ο Παράγοντας 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 3,76 με τυπική απόκλιση 0,85. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 1,28. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (4,00).

**Πίνακας 4: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και άλλες πληροφορίες για τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC**

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Συνολικός δείκτης STATIC
<b>Μέσος όρος</b>	3,7583	3,3233	4,2479	3,6146	3,7188
<b>Διάμεσος</b>	4,00	3,80	4,25	3,75	3,95
<b>Επικρατούσα τιμή</b>	4,00	4,00	4,25	4,25	4,10
<b>Τυπική απόκλιση</b>	0,846251	1,341349	0,689617	0,984314	0,966311
<b>Ελάχιστη τιμή</b>	1,285714	0,2	1,25	0,5	0,85
<b>Μέγιστη τιμή</b>	5	5	5	5	5

Ο Παράγοντας 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 3,32 με τυπική απόκλιση

1,34. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 0,2. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (3,80).

Ο Παράγοντας 3 «Φιλοσοφικά θέματα» στο πλαίσιο της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 4,25 με τυπική απόκλιση 0,69. Πρόκειται για τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη μέση τιμή. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 1,25. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4,25. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (4,25).

Ο Παράγοντας 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» στο πλαίσιο της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 3,61 με τυπική απόκλιση 0,98. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 0,5. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4,25. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (3,75).

Από την παραπάνω ανάλυση των στάσεων κατά τον συνολικό δείκτη στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη καταγράφεται θετική τάση των εκπαιδευτικών. Συνεχίζοντας ανά παράγοντα οδηγούμαστε στο ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικότερη στάση για τα «Φιλοσοφικά θέματα», έπειτα για τα «Πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα», στη συνέχεια για τα «Υλικοτεχνικά θέματα» και λιγότερο για τα «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» αναφορικά με τη συμπερίληψη.

Ως προς την στάση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το 85,38% των εκπαιδευτικών αναφέρει θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Η αρνητικότερη στάση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να διδάξουν παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (40,8%). Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους (99,2%) φαίνεται να μην ενοχλούνται να κάνουν ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών μΕΕΑ. Τονίζουν επίσης, τη σημασία της ειδικής ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στη διδασκαλία παιδιών μΕΕΑ για όλους τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Αγωγής (99,2%). Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι οι μαθητές μΕΕΑ μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα (τυπικά και μη), η ακαδημαϊκή τους πρόοδος είναι δυνατή (99,2%), και επίσης συμφωνούν ότι μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της γενικής τάξης (98,3%). Μόνο το 5% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη θέση ότι οι μαθητές μΕΕΑ μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο.

### **Συζήτηση**

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών της ελληνικής επικράτειας σε σχέση με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη χρήση Τ.Π.Ε. στην τάξη παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Ακολουθήθηκε διαδικτυακή έρευνα με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Το σύνολο διεξαγωγής της έρευνας ολοκληρώθηκε σε διάστημα περίπου πέντε μηνών. Ο συνολικός δείκτης στάσεων προς την συμπερίληψη αναφέρει την θετική στάση των εκπαιδευτικών στην συνεκπαίδευση αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματά της διατηρώντας όμως και κάποιες επιφυλάξεις (Αρβανιτίδου, 2018. Βεγυδάκης, 2016. Κουτσινέα, 2015. Πατσίδου, 2010). Επιπρόσθετα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη αναφέρεται συχνά ως ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για το πόσο επιτυχημένα εφαρμόζεται ένα δεδομένο σχολικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς (Boyle et al., 2020).

Μέσω των απαντήσεων εκφράζεται θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Οι Miesera και Gebhardt (2018) τονίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση αποτελεί παράγοντα ο οποίος δύναται να προβλέψει την έκβαση του θεσμού. Γενικότερα, τα τελευταία χρόνια καταδεικνύεται μία θετική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία για μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στην Ελλάδα (Αρβανιτίδου, 2018. Woodcock, 2013). Στην παρούσα έρευνα, η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα καθώς, ασχέτως διαφορών έχουν την δυνατότητα της ακαδημαϊκής προόδου. Η κοινωνική αλλά και η εκπαιδευτική αυτοβελτίωση των μαθητών μΕΕΑ προωθείται (Omar, 2014) ευνοώντας ακόμη και τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες (Αρβανιτίδου, 2018. Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Η συνύπαρξη των παιδιών μΕΕΑ στις γενικές τάξεις δεν παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, ευρήματα στα οποία έχουν επιβεβαιωθεί και από προηγούμενες μελέτες (Αρβανιτίδου, 2018. Βεγυδάκης, 2016. Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντική η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στο πλαίσιο γνωριμίας των Ειδικών Αναγκών με σκοπό να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών μΕΕΑ (Omar, 2014). Στην περίπτωση της μελέτης της Αρβανιτίδου (2018) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την εντονότερη θετική τους διάθεση στο πλαίσιο των διευθετήσεων εντός της τάξης. Παρ' όλα αυτά καταγράφεται έστω μία μικρή τάση προς απογοήτευση όταν διδάσκουν σε μαθητές μΕΕΑ και ιδιαίτερα τάση προς άγχος όταν μαθαίνουν ότι ένας μαθητής μΕΕΑ θα βρίσκεται μέσα στην τάξη τους, όπως και στη μελέτη της Αρβανιτίδου (2018) και της Κουτσιλέου (2015). Για τη πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων φαίνεται ότι λαμβάνουν στήριξη από το διευθυντή τους. Αυτή η διευκόλυνση όμως εμποδίζεται από την μέτρια εμπιστοσύνη που φαίνεται να έχουν στις ικανότητές τους να διδάξουν παιδιά μΕΕΑ αλλά και από την μέτρια προς καλή πρότερη εκπαίδευσή παιδιών με αναπηρίες. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες που τονίζουν την μέτρια εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών για συνεκπαίδευση λόγω στο ότι η πλειοψηφία δεν είχε πρότερη επιμόρφωση στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής (Αρβανιτίδου, 2018. Woodcock, 2013. Avramidis & Kolyva, 2007).

Αναλύοντας το ερωτηματολόγιο στους επιμέρους παράγοντες καταγράφεται πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και έπειτα προς τον παράγοντα «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης. Τα ευρήματα της μελέτης δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης μελέτης του Βεγυδάκη (2016) όπου βρέθηκε υψηλότερη συμφωνία προς τον παράγοντα «Φιλοσοφικά θέματα» και έπειτα προς τον παράγοντα «Θέματα υλικοτεχνικής υποδομής». Οι μέσοι όροι των αποτελεσμάτων παρόλα αυτά, φανερώνουν και στις δύο μελέτες την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στη μελέτη της Αρβανιτίδου (2018) ο Παράγοντας «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» κατέγραψε την περισσότερο ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες παρουσίασαν τάση συμφωνίας. Από παλαιότερη μελέτη της Πατσίδου (2010) σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίου διαφαίνεται θετικότερη στάση στον παράγοντα «Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα της συμπερίληψης» και λιγότερο θετική στον παράγοντα «Θέματα υλικοτεχνικής υποδομής».

Εν συνεχεία, ακολουθώντας τον έλεγχο διαφοροποίησης ώστε να απαντηθεί σειρά ερευνητικών ερωτημάτων βάσει των στάσεων προς τη συμπερίληψη και διαφόρων δημογραφικών στοιχείων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Ειδική Αγωγή καταγράφουν θετικότερη στάση προς τη συμπερίληψη συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Γενική Αγωγή. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες όπου άλλοτε οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής κατέγραφαν υψηλότερα ποσοστά αντιληπτικής ικανότητας απέναντι σε μαθητές μΕΕΑ συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης (Hettiarachchi & Das, 2014) είτε με ευρήματα παλαιότερων ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης κατέγραφαν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη βασιζόμενοι στη μειωμένη υποστήριξη ή κατάρτισή τους (deBoer et al., 2011). Ομοίως η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου Ειδικής Αγωγής από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε να επηρεάζει θετικότερα την στάση. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές σύμφωνα με τους οποίους η πρότερη εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη



συμπερίληψη. (Ζαχαροπούλου, 2018. Ζήκα, 2017. Βεγυδάκης, 2016. Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014. Woodcock, 2013. Wogamon, 2013). Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα της ιδιαίτερης αναγκαιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής ώστε να διαμορφώνεται θετικότερη στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξεκινά από τις αρχικές σπουδές και συνεχίζεται με τη μορφή σεμιναρίων και την εκπλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών είναι επίσης ένας παράγοντας που διαφοροποιεί την στάση τους προς την συμπερίληψη. Στην έρευνα βρέθηκε πως οι Αναπληρωτές/τριες μειωμένου ωραρίου έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη από τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς και έπειτα οι Αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς Αορίστου χρόνου αλλά και από όσους τυγχάνουν εργασιακή σχέση μόνιμης απασχόλησης. Τα αποτελέσματα συνάδουν μερικώς με τα ευρήματα της μελέτης του Βεγυδάκη (2016) όπου εντοπίστηκε θετική επίδραση της εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη σημειώνοντας ότι οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν πιο θετική στάση από τους μόνιμους και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου από τους ωρομίσθιους.

Παρά την επίδραση των παραπάνω παραγόντων στη διαμόρφωση στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη βρέθηκαν και παράγοντες που δεν καταγράφουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας Φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Η μη επίδραση του φύλου στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη επιβεβαιώνεται και από ευρήματα παλαιότερων ερευνών όπου δεν είχαν καταγράψει διαφορές μεταξύ του φύλου (Ζαχαροπούλου, 2018. Ζήκα, 2017. Hoskin et al., 2015. Hofman & Kilimo, 2014. Βεγυδάκης, 2016. Carrol et al., 2003). Μέσω αυτών των αποτελεσμάτων καταγράφεται η αποδυνάμωση πιθανών κοινωνικών προκαταλήψεων σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και το φύλο. Μόνο μία περίπτωση βρέθηκε να φέρει αντίθετα αποτελέσματα όπου εμφανίζεται θετικότερη στάση από τις γυναίκες στο θέμα της υποστήριξης προς τη συμπερίληψη των μαθητών μεΕΑ σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (Tsakiridou et al., 2014).

Τα συνολικά αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν γενικότερη βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών μεΑ ωστόσο συνίσταται καθολικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών μεΕΑ. Γενικότερα, η προώθηση της επιμόρφωσης μετά από την απόκτηση του πτυχίου των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο προσωπικό θέμα αλλά καλείται η πολιτεία αφαιρώντας το χόσμα που προκαλείται σε σχέση με τον αποκλεισμό και την συμπερίληψη να φροντίζει για την αξιολόγηση και την ευαισθητοποίηση μέσα από τη γνώση όλων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή.

#### **Περιορισμοί και Μελλοντικές προεκτάσεις**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση άποψης για την προτιθέμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως προς το ενδεχόμενο συμπερίληψης μαθητή μεΕΑ στην τάξη τους, κομβικό σημείο για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών. Ωστόσο, δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν σχετικά περιορισμένος και επιπλέον η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά την διάρκεια της πανδημίας. Εκείνη την περίοδο τα σχολεία για μεγάλα διαστήματα παρέμειναν κλειστά και τα μαθήματα διεξάγονταν εξ αποστάσεως στοιχείο που πιθανώς να επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην διαμόρφωση πολιτικής υπέρ της συνεκπαίδευσης, αναδεικνύοντας επιπλέον τα σημεία εκείνα που χρήζουν αναδιάρθρωσης.

Μελλοντικές ερευνητικές μελέτες προτείνεται να διεξαχθούν και με την συμβολή άλλων τύπων ερευνητικής μελέτης όπως είναι η ποιοτική μελέτη μέσω συνεντεύξεων και μέσω

παρακολούθησης και καταγραφής των πρακτικών που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης προτείνεται η καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν και μετά την παρακολούθηση σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή. Επιπρόσθετα, οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη θα μπορούσε να μετρηθεί και σε συνδυασμό με τις στάσεις τους στη χρήση Τ.Π.Ε. πριν και μετά από σχετική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η έρευνα, ο εντοπισμός, και η συχνότητα χρήσης των μέσων Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία.

#### **Αναφορές**

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner, In Z. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.) *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23-34). Rotterdam: Sense Publishers.

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.

Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015) Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559.

Börnert-Ringleb, M., Westphal, A., Zaruba, N., Gutmann, F., & Vock, M. (2020). The Relationship Between Attitudes Toward Inclusion, Beliefs About Teaching and Learning, and Subsequent Automatic Evaluations Amongst Student Teachers. *Frontiers in Education*, 5. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2020.584464>

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp.127-146). Brill. [http://dx.doi.org/10.1163/9789004431171\\_008](http://dx.doi.org/10.1163/9789004431171_008)

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542.

Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65–79.

Cochran, H.K. (1997). *The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusion* (STATIC). [Dissertation]. The University of Alabama.

deBoer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary teachers' attitudes towards inclusive education: A review of literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Di Gennaro, F., Pizzol, D., Marotta, C., Antunes, M., Racalbuto, V., Veronese, N., & Smith, L. (2020). Coronavirus Diseases (COVID-19) Current Status and Future Perspectives: A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2690. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082690>

Dias P.C. (2015). For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1119 – 1123

Dukmak, J. S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26 – 39.

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.

Hettiarachchi, Sh. & Das, A.K. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and teacher Education*, 43(2), 143-153

Hofman, H. R. & Kilimo S.J. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177 – 19.

Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive Education in Pre-schools: Predictors of pre- service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(8), 974-989.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teacher strategies for including students with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.

McHatton, P. A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25-31.

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

Omar, Che. (2014). Need for In-Service Training for Teachers and its Effectiveness in School. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2, 1-9

Precey, R., & Mazurkiewicz, Gr. (2013). Leadership for inclusion: an overview in G. M. Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voices*, 105–119. Schönningh- BRILL

Tiwari, A., Das, A. & Sharma M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.

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

Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access And Quality*. Salamanca.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wogamon, L.S. (2013). *Examining the relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, professional development, and support from special education personnel*. [Dissertation]. Liberty University.

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

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75(1), 343-355. doi: 10.1016/j.tate.2018.07.011

Young, K., McNamara, P., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? – Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68(1), 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2017.07.017

Βεγυδάκης, Κ. (2016). *Χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη Διερεύνηση των Στάσεων και των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες*. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ζαχαροπούλου Α. (2018). *Απόψεις, στάσεις και καλές πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπεριληψη μαθητών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζήκα Ει. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Θωμά, Ρ. & Κολοβός Χ. (2014). 'Εφαρμόζοντας τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση στο μάθημα της Γεωγραφίας της ΣΤ' Τάξης με τη χρήση Τ.Π.Ε.. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, 2014.

Κουτσιλέου, Σ. Κ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *Hellenic Academic Libraries*, 1, 68–81.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, ΣΕΑΒ.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεργασία παιδιών με ή χωρίς ειδική έκταση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. [Διδακτορική διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.