



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ  
ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΑΡΚΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ;**

**GENERAL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION OF  
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN KINDERGARTEN. IS  
THEIR KNOWLEDGE EFFICIENT?**

της

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ ΚΑΠΝΙΤΗ

Επιβλέπων Καθηγητής  
Ηρακλής Γρηγορόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2019

Η Δηλούσα: Ευαγγελία Καπνίτη

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**ΣΚΟΠΟΣ:** Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, το παρόν πόνημα έχει ως στόχο την καταγραφή των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου τους αλλά και την διερεύνηση της επαγγελματικής τους ετοιμότητας και κατάρτισης για την αποτελεσματική εφαρμογή την ένταξης των παιδιών αυτών. Σαν συνέπεια του τελευταίου εξετάζεται το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί είναι ευχαριστημένοι από την ικανότητά τους να διαχειρίζονται διάφορα θέματα που έχουν να κάνουν με την ένταξη αλλά και ο χαρακτήρας που θα ήθελαν να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ένταξη που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. **ΥΛΙΚΟ- ΜΕΘΟΔΟΣ:** για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Συμεωνίδου και Φτιάκα, το οποίο προσαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο νηπιαγωγείο. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 289 νηπιαγωγούς γενικής αγωγής από όλη την Ελλάδα. **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους ενώ οι ίδιοι νιώθουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την κατάρτιση που έχουν λάβει ώστε να φέρουν επιτυχώς εις πέρας την διδασκαλία τους. Παρόλα αυτά οι νηπιαγωγοί δείχνουν να πιστεύουν ότι μπορούν να υπερβούν τις δυσκολίες και να οργανώσουν ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον για όλα τα παιδιά. Όσον αφορά την ανάδειξη των χαρακτηριστικών που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ένταξη σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί έκριναν απαραίτητη την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος ενώ σαν ωράριο διεξαγωγής οι περισσότεροι επέλεξαν ώρες πέρα από το εργασιακό τους ωράριο. Ως πιο θεμιτό θέμα αναδύθηκε η προβολή πρακτικών και στρατηγικών αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και η παροχή πληροφοριών για την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:** Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα πρώτο βήμα στην προσπάθεια ανάδειξης της ανάγκης της εκπαιδευτικής κοινότητας για επιμόρφωση αλλά και υποστήριξη του έργου της προκειμένου να προωθηθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών που θα οδηγήσουν στην καλύτερη λειτουργία των νηπιαγωγείων στη χώρα μας και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στην προσχολική εκπαίδευση.

## **ABSTRACT**

**PURPOSE:** Taking into account contemporary Greek reality, the present paper aims at recording the attitudes of kindergarden teachers towards the inclusion of children with special educational needs within their school, as well as the investigation of their professional preparedness and training for their effective implementation. As a consequence of the latter, it is examined whether the kindergarden teachers are pleased with their ability to manage various issues related to inclusion as well as the character that should have a training program for inclusion aimed at general teachers. **MATERIAL:** The questionnaire of Symeonidou and Phtiaka, which was adapted to the Greek educational system and kindergarden, was used to answer the above questions. The questionnaire was completed by 289 general education kindergarden teachers from all over Greece. **RESULTS:** The teachers are positive for inclusion of children with special educational needs in their class although they feel that they are not satisfied with the training they have received to successfully complete their teaching. Nevertheless, kindergarden teachers seem to think that they can overcome the difficulties and organize a rich learning environment for all children. According the characteristics that teachers would like to have a training program for inclusion, almost all kindergarden teachers have found it necessary to attend a training program while they chose to do it after their working hours. The most legitimate issues for the training seminar emerged were the promotion of practices and strategies for dealing with children with special educational needs and the provision of information on the education of children with behavioral problems. **CONCLUSIONS:** This research is a first step in identifying the need of the educational community to be trained and supported in order to promote initiatives that will lead to the improvement both of kindergartens' function and educational provision.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πίνακες γραφημάτων και πινάκων .....	9
Ευχαριστίες .....	11
Εισαγωγή .....	12
Από την ειδική αγωγή στην ενταξιακή εκπαίδευση .....	14
1.1 Αποσαφήνιση όρων.....	15
1.1.1 Ενσωμάτωση .....	15
1.1.2 Ενταξιακή εκπαίδευση .....	16
1.1.3 Αναπηρία.....	17
1.1.4 Οριοθέτηση και στόχοι της ειδικής αγωγής.....	18
1.1.5 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	20
1.1.6 Στάσεις .....	20
Η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	24
2.1 Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της ένταξης στην Ελλάδα.....	24
2.2 Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας .....	26
2.3 Βασικές αρχές της ένταξης .....	28
2.4 Οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	29
2.5 Μορφές ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	29
2.6 Προϋποθέσεις για την υλοποίηση της ένταξης .....	30
2.7 Προσόντα εκπαιδευτικών για την επιτυχή ένταξη .....	33
2.8 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ένταξη .....	36
Μεθοδολογία της έρευνας .....	37
3.1 Έρευνες σχετικές με τις στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους .....	37

3.2.	Έρευνες σχετικές με τις στάσεις εκπαιδευτικών ως την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.....	39
3.3.	Σκοπός και στόχος της έρευνας.....	39
3.4.	Ερευνητικά ερωτήματα .....	40
3.5.	Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας .....	40
3.6.	Ερευνητικά εργαλεία .....	41
3.7.	Το δείγμα της έρευνας.....	42
3.8.	Περιγραφή δείγματος .....	43
3.8.1.	Εκπαιδευτικοί.....	43
3.8.2.	Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.....	44
3.8.3.	Εκπαιδευτική εμπειρία .....	45
3.8.4.	Σπουδές – επιμόρφωση .....	45
3.8.5.	Ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον .....	49
4.	Αποτελέσματα της έρευνας .....	49
4.1.	Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα .....	49
4.2.	Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα .....	54
4.3.	Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα .....	59
4.4.	Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα .....	68
5.	Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	74
6.	Συμπεράσματα .....	77
7.	Περιορισμοί έρευνας.....	79
8.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	80
	Βιβλιογραφία .....	81
	Ελληνική.....	81

Ξενόγλωσση.....	86
Νομοθεσία- Αποφάσεις Οργανισμών και Φορέων.....	91
Παράρτημα.....	93



## Πίνακες γραφημάτων και πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος με βάση την ιδιότητα .....	43
Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών .....	44
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την περιφέρεια στην οποία ανήκουν .....	44
Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος με βάση τη διάρκεια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση.....	45
Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος με βάση τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	45
Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	46
Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος με βάση τις θεματικές των μεταπτυχιακών τους .....	46
Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος με βάση το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Πολιτισμού για θέματα Ειδικής Αγωγής .....	48
Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος με βάση το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια για θέματα Ειδικής Αγωγής που διοργανώθηκαν από άλλους φορείς ..	48
Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος με βάση τη μη παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων ή συνεδρίων για θέματα Ειδικής Αγωγής.....	48
Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος με βάση την ύπαρξη ατόμου που έχει την ευθύνη του τμήματος ένταξης ή της ατομικής στήριξης κάποιου μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	49
Πίνακας 12: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την ένταξη.....	50
Πίνακας 13: Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο .....	52
Πίνακας 14: Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση που κατέχουν .....	52
Πίνακας 15: Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας .....	53
Πίνακας 16: Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	53
Πίνακας 17: Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν λάβει περαιτέρω εκπαίδευση .....	54

Πίνακας 18: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευσή τους.....	55
Πίνακας 19: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ικανότητα τους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους .....	59
Πίνακας 20: Κατανομή δείγματος με βάση το αν λαμβάνουν ενημέρωση από τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	67
Πίνακας 21: Κατανομή δείγματος με βάση το αν ενημερώνουν τον/την ειδικό εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	67
Πίνακας 22: Κατανομή δείγματος με βάση το αν οργανώνουν συνδιδασκαλίες .....	68
Πίνακας 23: Κατανομή δείγματος με βάση το αν λαμβάνουν συμβουλές από τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για την ένταξη.....	68
Πίνακας 24: Κατανομή δείγματος με βάση το αν δεν υπάρχει καμία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	68
Πίνακας 25: Κατανομή δείγματος με βάση το εκφράζουν ενδιαφέρον για συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένα στο νηπιαγωγείο.....	69
Πίνακας 26: Κατανομή δείγματος με βάση τον χρόνο διενέργειας του σεμιναρίου .....	69
Πίνακας 27: Κατανομή δείγματος με βάση τις ημέρες διενέργειας του σεμιναρίου σε εργάσιμο χρόνο .....	69
Πίνακας 28: Κατανομή δείγματος με βάση τις ημέρες διενέργειας του σεμιναρίου σε μη εργάσιμο χρόνο .....	70
Πίνακας 29: Κατανομή δείγματος με βάση τη σημαντικότητα ύπαρξης πιστοποιητικού παρακολούθησης του επιμορφωτικού για τη συμμετοχή.....	71
Πίνακας 30: Κατανομή δείγματος με βάση τα επιθυμητά θέματα του σεμιναρίου .....	72
Πίνακας 31: Κατανομή δείγματος με βάση τα επιθυμητά θέματα όσον αφορά την αναπηρία .....	73

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου προγράμματος «Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής και συγγραφικής μου προσπάθειας η συνδρομή ορισμένων προσώπων ήταν πράγματι πολύ σημαντική και για αυτό το λόγο νοιώθω την ανάγκη να τους ευχαριστήσω. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, Δρ. Ηρακλή Γρηγορόπουλο για την πολύτιμη καθοδήγησή του. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα και δέχθηκαν να μοιραστούν τις στάσεις τους. Τέλος θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου και τους φίλους μου για την έμπρακτη υποστήριξή τους και ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

## Εισαγωγή

Η στάση που τηρεί η κοινωνία απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η μέριμνα της για την εκπαίδευσή τους, πολλές φορές είναι δείγμα του επιπέδου ανάπτυξής της. Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές μεταβολές που συντελούνται στην κοινωνία έχουν ως επίπτωση την δημιουργία εκπαιδευτικών αλλαγών. Η τάση της Παιδαγωγικής που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια πρεσβεύει την ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση όλων των παιδιών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της τάξης καθώς και τη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους» όπου θα εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά μαζί αναγνωρίζοντας έτσι το δικαίωμα του κάθε παιδιού να εκπαιδευτεί στο σχολείο της γειτονιάς του.

Οι μέχρι τώρα έρευνες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα που έχουν οι στάσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων τους θεωρούνται καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος αυτού. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επωμίζονται το σχεδιασμό και την υλοποίηση της από κοινού εκπαίδευσης των παιδιών, οι στάσεις τους μπορούν να λειτουργήσουν ως ενισχυτής ή να παρεμποδίσουν την εφαρμογή πρωτοπόρων πολιτικών αφού η επιτυχής έκβαση καινοτόμων προγραμμάτων στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο κατά πόσο οι άμεσα εμπλεκόμενοι έχουν την επιθυμία και διάθεση να συνεργαστούν και να δεσμευτούν για την υλοποίηση αυτών και μπορούν να υπερπηδήσουν φραγμούς συμπεριφοράς και γνώσης (Avissar, Reiter, & Leyser, 2003).

Το συγκεκριμένο θέμα ως εργασία διπλωματικής επιλέχθηκε λόγω της προοπτικής που υπάρχει για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα έχει ανοιχτές τις πύλες του για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή όχι. Επιπροσθέτως η καταπολέμηση της αντίληψης ότι για τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι υπεύθυνοι μόνο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί ήταν ένας ακόμη λόγος για την επιλογή του. Μια έρευνα σχετική με τις στάσεις των γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αλλά και η διερεύνηση της επάρκειας των γνώσεων τους μπορεί να αποτελέσει μια βοήθεια στην προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου που θα προάγει αποτελεσματικά την από κοινού εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εργασία αυτή σε ένα πρώτο επίπεδο επιχειρεί έναν εννοιολογικό προσδιορισμό των όρων ενσωμάτωση, ένταξη, ειδική αγωγή, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στάσεις. Ακολουθεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάζει μια ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, τις βασικές αρχές και μορφές της ενταξιακής εκπαίδευσης, τις προϋποθέσεις που υφίστανται για την υλοποίηση της καθώς και τα οφέλη που μπορούν να αποκομιστούν από αυτή. Ακόμη γίνεται μνεία στα προσόντα που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν επιτυχώς την ένταξη αλλά και την εκπαίδευση που οι ίδιοι έχουν λάβει προκειμένου να φέρουν εις πέρας το εγχείρημα αυτό. Επίσης παρουσιάζονται έρευνες σχετικές με τις στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους με βάση ελληνικά και διεθνή ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα αλλά και έρευνες σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους.

Στη συνέχεια γίνεται μνεία στον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα όπως και στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας. Η περιγραφή του δείγματος και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί ένα ακόμη κομμάτι της εργασίας αυτής. Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν αλλά και τους περιορισμούς της έρευνας.

## Από την ειδική αγωγή στην ενταξιακή εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ο κάθε άνθρωπος έχει το κατοχυρωμένο δικαίωμα να λαμβάνει δωρεάν εκπαίδευση, η οποία θα είναι υποχρεωτική στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Επίσης η εκπαίδευση θα πρέπει να θέτει ως υψηλό στόχο την σφαιρική και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενίσχυση του σεβασμού των δικαιωμάτων του και των θεμελιακών ελευθεριών του (Ο.Η.Ε., 1948). Άλλη μια διακήρυξη που υπογράμμισε την ανάγκη για την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης που να συμβάλλει στη πλήρη ανάπτυξη του ατόμου είναι η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού όπου αφορούσε τις κυβερνήσεις διαφόρων κρατών (UNGA, 1989). Ως επακόλουθο των διεθνών αυτών συμβάσεων προήλθε το 1990 η «Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για όλους» κατά την οποία η διεθνής κοινότητα δεσμεύτηκε να διασφαλίσει σε όλους ανεξαιρέτως το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση (World Conference on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, 1990). Κάποια χρόνια αργότερα σε συνέδριο που έγινε στη Salamanca της Ισπανίας (1994) αποφασίστηκε ότι τα γενικά σχολεία που έχουν ενταξιακό προσανατολισμό οφείλουν να θέσουν τις βάσεις για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως κοινωνικής, νοητικής, συναισθηματικής ή φυσικής κατάστασης (Armstrong F. , 2012). Με άλλα λόγια υιοθέτησαν την άποψη ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να εκπαιδευτεί, αφού ο καθένας μας είναι μοναδικός με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και ικανότητες (UNESCO, 1994)

Ως απόρροια των παραπάνω, σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα προστασίας των ατόμων με αναπηρία δημιουργήθηκε η Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) στις 13 Δεκεμβρίου 2006. Σύμφωνα με την τελευταία, τα κράτη μέλη οφείλουν να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες με σκοπό να εξασφαλίσουν ένα σύστημα εκπαίδευσης που να βοηθά στην ολική ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων καθώς και των αισθημάτων της αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης. Η ενδυνάμωση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ανάπτυξη της προσωπικότητας και της δημιουργικότητας των ΑμεΑ στο μέγιστο βαθμό είναι κάποια ακόμη στοιχεία που επιζητείται να αναπτυχθούν προκειμένου τα ΑμεΑ να μην πέφτουν θύματα περιθωριοποίησης και αποκλεισμού από τη δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας τους. Ακόμη πρέπει να εφαρμόζονται πρακτικές που να αποβλέπουν στην υποστήριξη των μαθητών σε περιβάλλοντα που να ευνοούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με το σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης (United Nations, 2006). Έχοντας λοιπόν

ως έναυσμα αυτά, στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών έχει ενταχθεί το ζήτημα της ουσιαστικής ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου της γειτονιάς (Σούλης, 2008).

## **1.1 Αποσαφήνιση όρων**

Προκειμένου να υπάρξει διερεύνηση των στάσεων των γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση πρέπει αρχικά να γίνει μια εννοιολογική περιγραφή των όρων ενσωμάτωση, ενταξιακή εκπαίδευση, αναπηρία, ειδική αγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στάσεις.

### **1.1.1 Ενσωμάτωση**

Η πρώτη προσπάθεια προσέγγισης της ειδικής στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης είχε ως επακόλουθο την εφαρμογή της ενσωμάτωσης. Η έννοια ενσωμάτωση υπαινίσσεται ότι οι μαθητές που φέρουν κάποια αναπηρία ή έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ βρίσκονται χωροταξικά στο ίδιο σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές, ουσιαστικά είναι απομονωμένοι από αυτούς αφού διδάσκονται σε ξεχωριστές τάξεις ή τμήματα παράλληλης διδακτικής στήριξης. Τα παιδιά έχουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα ενώ συγχρόνως έχουν την ευκαιρία της κοινωνικοποίησης και της συναναστροφής με τα υπόλοιπα παιδιά του γενικού σχολείου κατά τη διάρκεια των κοινών εκδηλώσεων και στον ελεύθερο τους χρόνο (Στασινός, 2013). Η ενσωμάτωση αποτελεί το μέσο για τη δημιουργία του αισθήματος χαράς στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και να προοικονομεί για την ανάπτυξη ικανοτήτων ανεξαρτησίας, αυτοεξυπηρέτησης αλλά και της αυτεπιλογής. Ακόμη πρέπει να επιδιώκεται τη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Γενα, 1997). Μέσω της ενσωμάτωσης το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλείται να αποδεχτεί και να αφομοιώσει τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας η οποία θεωρείται ανώτερη από την δική του και στην οποία τελικά εντάσσεται χωρίς όμως να διατηρεί τα αρχικά δικά του χαρακτηριστικά (Σούλης, Σ., 2002)

Συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος της «ενσωμάτωσης» αποδίδεται ως μετάφραση των όρων mainstreaming και integration. Το 1978 η Επιτροπή έρευνας για την εκπαίδευση των παιδιών και νέων ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην Αγγλία εξέδωσε έκθεση της, γνωστή κι ως Warnock Report. Βάσει αυτής λοιπόν υπάρχουν τρεις μορφές ενσωμάτωσης. Η πρώτη είναι η τοπική /χωρική όπου το «ειδικό» τμήμα απλά συστεγάζεται με το τμήμα της γενικής τάξης χωρίς τα άτομα να έχουν καμία συνδιαλλαγή. Ως δεύτερη

μορφή αναφέρεται η κοινωνική ενσωμάτωση κατά την οποία τα παιδιά του «ειδικού» τμήματος έχουν τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων κι όχι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τρίτη και τελευταία μορφή είναι αυτή της λειτουργικής κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν στις δραστηριότητες της γενικής τάξης είτε πλήρως είτε μερικώς (Warnock, 1978).

Λίγα χρόνια αργότερα και ο Κοβί ασχολήθηκε με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης η οποία χωρίζεται σε έξι επίπεδα:

- Φυσική ενσωμάτωση, όπου λαμβάνονται κάποια μέτρα προσβασιμότητας έτσι ώστε το άτομο να τοποθετηθεί στο γενικό σχολείο και να διευκολυνθεί η επικοινωνία του με τους υπόλοιπους μαθητές.
- Ενσωμάτωση σε επίπεδο ορολογίας, όπου έννοιες που μπορεί να οδηγήσουν σε ετικετοποίηση των μαθητών αποφεύγονται.
- Διοικητική ενσωμάτωση, που θέτει ως σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου νομοθεσίας για την εκπαίδευση, ειδική και γενική, με ρυθμίσεις για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία.
- Κοινωνική ένταξη, όπου δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες που να ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών αναπήρων ή μη.
- Ενσωμάτωση Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπου για όλους τους μαθητές χρησιμοποιείται το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Ψυχολογική ενσωμάτωση, στοχεύοντας στην ενιαία εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες στον ίδιο χώρο, χρόνο αλλά και με κοινό Α.Π. (Elsayed, 2015)

### 1.1.2 Ενταξιακή εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια στον επιστημονικό χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών έχει κάνει την εμφάνιση του ένας νέος όρος, αυτός της ενταξιακής εκπαίδευσης. (inclusive education). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο προσδιορισμός της σημασίας της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα το οποίο προκαλεί σύγχυση ενώ υπάρχει δυσχέρεια εξαγωγής ενός πλήρως αποδεκτού ορισμού της καθώς ο όρος είναι διφορούμενος και αλληλεξαρτώμενος από ποικίλους παράγοντες (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Armstrong, 2004; Slee, 2004). Ο όρος αυτός όμως δεν βρίσκει πλήρη ανταπόκριση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία η έννοια του όρου inclusion εμπεριέχεται στον όρο «ένταξη» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α). Δεν



αποτελεί μια μετονομασία του όρου ενσωμάτωση (integration) αλλά είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας ξένων επιστημόνων για την εξοικονόμηση κι απορρόφηση χρηματικών πόρων καθώς και αγώνων των αναπηρικών συλλόγων για να υπάρξουν τροποποιήσεις στην εκπαιδευτική πολιτικής και των μέχρι τότε αντιλήψεων. Σε αντίθεση με την ενσωμάτωση, η ένταξη αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομήσουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έναν καινούριο πολιτισμό, στον οποίο καθένας θα μπορεί να διατηρεί τα αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του (Σούλης, Σ., 2002). Η ενταξιακή εκπαίδευση υπερέχει της έννοιας της απλής συμμετοχής. Πρεσβεύει το σεβασμό της πολυφωνίας ανεξάρτητα από την ηλικία ή την «ετικέτα» (Armstrong D. , 2004). Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές δεν διαχωρίζονται με βάση τις ικανότητες τους αλλά συνθέτουν ανομοιόμορφες ομάδες οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη της αλληλοβοήθειας, της αλληλεγγύης, της αλληλεπίδρασης, της αυτοπεποίθησης τους αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας και ποικιλομορφίας (Flecha, 2015). Ως εκ τούτου, πρόκειται για μια διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στις ποικιλόμορφες ανάγκες των παιδιών μέσω της αύξησης της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, στα πολιτισμικά δρώμενα που συμβαίνουν στην κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει και την μείωση του αποκλεισμού από την εκπαίδευση (Imaniah & Fitria, 2018).

Η ενταξιακή εκπαίδευση διερευνά τον τόπο, χρόνο, τις αιτίες, τον τρόπο και τα πιθανά αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων δίχως διαχωρισμούς κι έχει ως στόχο την αναδιαμόρφωση του ίδιου του γενικού σχολείου ώστε να είναι σε θέση να επιτύχει την ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Οραματίζεται, δηλαδή, την άρση οποιουδήποτε φραγμού για την μάθηση έχοντας ως σκοπό τη σύνθεση ενός δημοκρατικού σχολείου (Booth & Ainscow, 2011). Προκειμένου λοιπόν να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών το σχολείο οφείλει να μετασχηματιστεί ώστε να είναι σε θέση να παρέχει τις κατάλληλες διδακτικές και μορφωτικές εμπειρίες σε αυτούς, έχοντας ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Σούλης., 2008).

### 1.1.3 Αναπηρία

Ο όρος αναπηρία είναι παράγωγο της σύνθεσης της πρόθεσης «ανά» και της αρχαίας ελληνικής λέξης «πηρός» δηλώνοντας έτσι τον μη αρτιμελή (Μπαμπινιώτης, 2003). Η πληθώρα διαφορετικών ορισμών που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία προκειμένου να γίνει προσπάθεια ορισμού της έννοιας της αναπηρίας οδηγεί σε έναν γλωσσικό πλουραλισμό που πηγάζει από διάφορες κοινωνικές και πολιτικές πεποιθήσεις (Μαύρης & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Σε μερικές περιπτώσεις η αναπηρία προσδιορίζεται ως ανατομική, σωματική,

ψυχολογική, και αισθητηριακή απώλεια ή ανωμαλία ενώ σε άλλες ορίζεται ως ανικανότητα ή ως περιορισμένη ικανότητα εκπλήρωσης ατομικών και κοινωνικών υποχρεώσεων. Σύμφωνα με την τελευταία οπτική, ανάπηροι θα μπορούσαν να θεωρηθούν όχι μόνο τα άτομα πχ με κινητικές αναπηρίες αλλά και αυτά τα οποία έχουν προχωρημένη ηλικία (γηρατειά). Επίσης ο χαρακτηρισμός «ανάπηρος/η» μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την περιγραφή μιας ομάδας μη προνομιούχας η οποία μπορεί να μειονεκτεί στην κοινωνική ιεραρχία καθώς απολαμβάνει λιγότερα προνόμια από τις «ικανές» σωματικά ομάδες. Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης ανάπηροι δεν είναι μόνο οι κινητικά ανάπηροι αλλά και άλλες ομάδες πληθυσμού όπως οι αναλφάβητοι, οι μονογονεϊκές οικογένειες κτλ (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με τον William Lee Heward, οι όροι διαταραχή, αναπηρία και μειονεξία δεν είναι συνώνυμοι κι άρα πρέπει να γίνει διασαφήνιση αυτών. Ως διαταραχή ορίζεται ο λειτουργικός περιορισμός ενός ατόμου εξαιτίας της σωματικής, αισθητηριακής ή νοητικής διαταραχής. Αντίθετα η αναπηρία νοείται ως ο περιορισμός των ευκαιριών συμμετοχής στη φυσιολογική ζωή της κοινωνίας σε ισότιμο επίπεδο με τα άλλα μέλη της που δεν έχουν κάποιο φυσικό ή κοινωνικό περιορισμό. Τέλος η μειονεξία αναφέρεται σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το άτομο με αναπηρία όταν αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Ανάλογα με το περιβάλλον η αναπηρία μπορεί άλλοτε να αποτελεί μειονεξία κι άλλοτε όχι (Heward, 2011).

Μια διαφορετική σημασία στον όρο αναπηρία δόθηκε κατά τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των ΑμεΑ στις 9 Δεκεμβρίου του 1975. Σύμφωνα με αυτή, ανάπηρο θεωρείται το άτομο το οποίο δεν μπορεί να κατοχυρώσει, εξ ολοκλήρου ή εν μέρει, την ικανοποίηση των προσωπικών και κοινωνικών του αναγκών λόγω μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων, εκ γενετής ή μη (UNGA, 1975). Με άλλα λόγια η αναπηρία φαίνεται να είναι επακόλουθο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ένα άτομο και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

#### 1.1.4 Οριοθέτηση και στόχοι της ειδικής αγωγής

Η Ειδική Αγωγή είναι ένας επιστημονικός κλάδος της παιδαγωγικής που δηλώνει την πρόνοια για μια εκπαίδευση που είναι ειδικά σχεδιασμένη ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Αποτελείται από ένα σύστημα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που προσφέρονται στα άτομα αυτά με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους σε ειδικά διαμορφωμένους και εξοπλισμένους χώρους (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ακόμα και στις μέρες μας δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός της ειδικής αγωγής. Ένας πρώτος ορισμός για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα δόθηκε το 1939 από τη Ρόζα Ιμβριώτη. Σύμφωνα με αυτόν, η «θεραπευτική αγωγή» έχει ως ενασχόληση τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η εξέλιξη τους τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ιμβριώτη, 1939).

Όμως και η ίδια η νομοθεσία έχει οριοθετήσει την έννοια της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με το άρθρο 32 στο νόμο 1566/85 η Ειδική Αγωγή έχει ως στόχο την πλήρη και αποτελεσματική ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες ώστε να υπάρξει αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία.

Όσον αφορά τους στόχους της ειδικής αγωγής αρχικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και των αισθητηριακών, αντιληπτικών, κινητικών, γλωσσικών και νοητικών του ικανοτήτων ενώ ταυτόχρονα αναδύεται η ευθύνη δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που θα ωθεί το άτομο να έρχεται αντιμέτωπο με ευχάριστες καταστάσεις. Ακόμη μέσω αυτής, το άτομο επιζητάει να αποκτήσει περισσότερες πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες που θα το βοηθούν στην καθημερινότητά του ενώ τέλος η κοινωνικοποίηση του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί έναν ακόμη στόχο της ειδικής αγωγής (Κρουσταλάκης, 1997).

Η ειδική αγωγή μπορεί να αποτελέσει το μέσο που θα βοηθήσει ώστε να μειωθούν ή και να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην μάθηση. Στα πλαίσια αυτής γίνονται προσπάθειες παρέμβασης στο επίπεδο της πρόληψης, της αποκατάστασης και της αντιστάθμισης σε επίπεδο εξατομίκευσης (Heward, 2011) Ωστόσο η κατοχύρωση θεσμικά του δικαιώματος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση μέσω της ειδικής αγωγής δεν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011)

Όλα τα παραπάνω έχουν ως προϋπόθεση τη δημιουργία των κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να υπάρξει το κατάλληλο υλικοτεχνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί ένα συστηματικό ειδικό πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης το προσωπικό θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένο ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και μέσα ενώ απαραίτητος είναι κι ο εκσυγχρονισμός της νομοθεσίας. Τέλος

εξίσου σημαντική είναι και η μεταβολή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ιωαννίδη, 2006).

#### 1.1.5 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ως αποτέλεσμα της Warnock Report, για πρώτη φορά ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εισάγεται το 1978 στην Αγγλία. Πρόκειται για πρωτοπορία καθώς με τη χρήση αυτού του όρου προωθείται η αποκατηγοριοποίηση των παιδιών. Σαν άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται το άτομο που έχει ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης αφού φέρει κάποια αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία γεγονός που κάνει τη μάθηση του και την προσβασιμότητα τους σε αυτή, πιο δύσκολη σχετικά με τα άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας (Education Act, 1996). Η επιπλέον ή διαφορετικού είδους βοήθεια που χρειάζονται τα άτομα αυτά προέρχεται από μια σειρά από ανάγκες οι οποίες μπορεί να αφορούν τους τομείς της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, της μάθησης, κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες, αισθητηριακές ή φυσικές ανάγκες (Timpson, 2014).

Έχοντας ως αφετηρία τη φυσική κατάσταση και τα συμπτώματα τα οποία έχουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτά διακρίνονται σε παιδιά που φέρουν νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές αναπηρίες, κινητικά προβλήματα και διαταραχές λόγου. Επίσης διαχωρίζονται σε παιδιά που πάσχουν από χρόνιες παθήσεις, ψυχικές ασθένειες, παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, με συναισθηματικές διαταραχές, με προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και σε αυτά που φέρουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Βέβαια μπορεί να υπάρξει και συννοσηρότητα δύο ή περισσότερων διαταραχών (Στασινός, 2013). Στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται κι οι μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής φροντίδας για κάποιο διάστημα ή καθόλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Σούλης, 2008). Με τη χρήση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» πλέον το βάρος της αποτυχίας μετακινείται στην αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών κι όχι στα ίδια τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a).

#### 1.1.6 Στάσεις

Ο όρος «στάση» στη διεθνή βιβλιογραφία αντιστοιχεί στον όρο «attitude». Με τον όρο στάσεις νοούνται οι θετικά διατεθειμένες ή μη αποτιμήσεις και αντιδράσεις ενός ατόμου απέναντι σε κάποιο άλλο άτομο, αντικείμενο ή κατάσταση. Οι στάσεις ουσιαστικά είναι οι ενέργειες στις οποίες, συνειδητά ή ασυνείδητα, προβαίνει κάποιος ως αποτέλεσμα των καταστάσεων που αντιμετωπίζει (Knapp, 1972). Βεβαια οι στάσεις είναι κατι περισσότερο

από αρνητικά ή θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται σε κοινωνικό κενό. Πρόκειται για αντικατοπτρισμό των εμπειριών που έχουμε από το παρελθόν. Η στάση κάποιου ατόμου αναπτύσσεται βασιζόμενη σε σοβαρούς λόγους προκειμένου να εξυπηρετήσει κάποια λειτουργία. (Baron & Byrne, 1991). Σύμφωνα με τον Richard Lippa οι στάσεις εμπεριέχουν την αξιολόγηση ενώ ταυτόχρονα κατευθύνονται ως προς κάποιο στόχο ανεξαρτήτως του συναισθήματος. Ακόμη οι στάσεις εμφανίζουν κάποια σχετική μονιμότητα ενώ είναι τα στοιχεία εκείνα που υποκινούν την συμπεριφορά του ατόμου (Lippa, 2003). Οι στάσεις δεν έχουν σχέση μόνο με το συναίσθημα, αλλά και τη νόηση. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για αντιλήψεις σχετικά με τις στάσεις μας σε κάποιο από τα προαναφερθέντα αλλά και τη συμπεριφορά μας απέναντι σε αυτό. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι οι στάσεις εμπεριέχουν συνιστώσες συμπεριφοράς, γνωστικές αλλά και συναισθηματικές συνιστώσες (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2004). Αν και η στάση δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη παρόλα αυτά πρόκειται για ένα εννοιολογικό κατασκεύασμα που προϋπάρχει της συμπεριφοράς και κατευθύνει τις αποφάσεις και τις ενέργειες του ατόμου (Hogg & Vaughan, 2010). Οι στάσεις μπορεί να ασκήσουν επιρροή στα συναισθήματα, την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τα άλλα άτομα αλλά και τις αντιδράσεις του. Πιο συγκεκριμένα η μελέτη των στάσεων κρίνεται υψίστης σημασίας αφού οι τελευταίες διαμορφώνουν την κοινωνική ζωή. Σε προσωπικό επίπεδο ασκούν επιρροή στην αντίληψη και τη συμπεριφορά του ατόμου ενώ σε διαπροσωπικό επίπεδο η γνώση των στάσεων συμβάλλει στην προβλεψιμότητα και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των άλλων. Τέλος όμως και σε δια-ομαδικό επίπεδο η στάση που υιοθετεί κάποιος απέναντι σε μια ομάδα ατόμων μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα της συνεργασίας ή σύγκρουσης μεταξύ των ομάδων (Bohner, 2007).

Αν και σύμφωνα με έρευνες η σχέση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς δεν είναι αμφίδρομη (Ajzen & Fishbein, 2005; LaPiere, 2010), ωστόσο οι στάσεις αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς. Η γενική στάση που υιοθετεί κάποιο άτομο μπορεί να ασκήσει μια σημαντική επιρροή στην ανταπόκριση του ανθρώπου. Σύμφωνα με το μοντέλο MODE (Motivation and Opportunity as determinants of behavior) και τους Michael A. Olson και Russell H Fazio οι στάσεις που έχει το άτομο το «οδηγούν» να συμπεριφερθεί με αυθόρμητες ή εσκεμμένες ενέργειες. Οι αυθόρμητες αντιδράσεις πηγάζουν από την αυτόματη και άμεση αξιολόγηση του αντικειμένου στην συγκεκριμένη περίπτωση ενώ αντίθετα οι πιο εσκεμμένες ενέργειες είναι αποτέλεσμα ενεργοποίησης

ισχυρών κινήτρων για συμμετοχή σε συζήτηση κι άρα ανάλυσης των αρνητικών και θετικών επιπτώσεων που θα έχει η συμπεριφορά του ατόμου (Olson & Fazio, 2009).

Προκειμένου να υπάρξει μια πιο ασφαλής πρόβλεψη της συμπεριφοράς ενός ατόμου πρέπει οι στάσεις του να χαρακτηρίζονται από συνέπεια και σταθερότητα, να έχουν άμεση σχέση και να βασίζονται στην εμπειρία του ατόμου αλλά και το ίδιο το άτομο να έχει επίγνωση των στάσεων του (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία τη κοινωνικής μάθησης το άτομο μαθαίνει πως να συμπεριφέρεται ορμώμενο από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Με άλλα λόγια μιμείται κάποιες συμπεριφορές τις οποίες έχει παρατηρήσει γύρω του (Bandura, 1971). Με αυτόν τον τρόπο κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του το άτομο μέσω της κοινωνικής μάθησης μπορεί να οδηγηθεί στο να διαμορφώσει στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις βασισμένες στα κοινωνικά πρότυπα ή τις στάσεις του οικείου περιβάλλοντος. Οι στάσεις είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας κι άρα προϊόν μάθησης (Lipra, 2003).

Οι στάσεις που φέρει το άτομο, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, δεν είναι ανεπηρέαστες από την κοινωνία στην οποία βρίσκεται. Μπορεί να αναδυθούν μεγάλες διαφορές στάσεων ανάλογα με τον πολιτισμό στον οποίο αναφερόμαστε. Ακόμα όμως και στον ίδιο πολιτισμό μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες και στάσεις. Οι άνθρωποι που κατοικούν σε μια περιοχή μιας χώρας και μιλούν μια διάλεκτο μπορεί να έχουν μια ξεχωριστή αντιμετώπιση κάποιων πραγμάτων σε σχέση με ανθρώπους που μιλούν την ίδια διάλεκτο αλλά κατοικούν σε άλλη περιοχή, αν και μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία της εθνικής τους κουλτούρας (Triandis, 2002).

Όσον αφορά τη συνιστώσα των συναισθημάτων οι άνθρωποι συχνά βασίζονται σε αυτά, είτε ακούσια είτε εσκεμμένα, προκειμένου να διαμορφώσουν την άποψη και τη στάση τους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Richard E Petty και Pablo Briñol όταν το άτομο δεν παρακινείται, τότε τα συναισθήματα του επηρεάζουν τη στάση του ανάλογα με το σθένος του συναισθήματος. Ακόμη κι όταν όμως η σκέψη του είναι σε εγρήγορση τα συναισθήματα μπορούν να χρησιμεύσουν ως επιχειρήματα υπέρ ή κατά μιας πρότασης (Petty & Briñol, 2014). Στην άποψη αυτή συγκλίνει και ο Triandis ισχυριζόμενος ότι η στάση είναι μια ιδέα με συναισθηματικό περιεχόμενο η οποία δημιουργεί την προδιάθεση για την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Triandis, 2002).

Βέβαια ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ενεργούσαν κατά την εφαρμογή μιας καινοτομίας δεν είναι άρρηκτα συνδεδεμένος και πλήρως ταυτισμένος με τις απόψεις

και τις στάσεις που εξέφρασαν οι απαντήσεις τους κατά τη διάρκεια μιας έρευνας (Rakar & Kaczmarek, 2010). Συχνά οι άνθρωποι εκφράζουν και προβάλλουν ένα είδος στάσης αλλά στη συνέχεια πράττουν με τρόπο ασυνεπή ως προς αυτά που είπαν (Wicker, 1969). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί μπορεί να απαντήσουν με τρόπο που οι ίδιοι θεωρούν ότι θα είναι αρεστός, αποκρύπτοντας τις πραγματικές τους σκέψεις. Για παράδειγμα ο ερωτώμενος σε κάποια πρόταση θα μπορούσε να επιλέξει τον όρο «Συμφωνώ πάρα πολύ» προκειμένου να προβεί σε μια αποποίηση της πράξης ή έχοντας ως σκοπό την απόδοση μομφής να επιλέξει την άκρη της κλίμακας που δηλώνει ότι διαφωνεί απολύτως με το περιεχόμενο μιας πρότασης (Potter & Wetherell, 2009)

# Η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

## 2.1 Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της ένταξης στην Ελλάδα

Οι κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εκπαιδεύονται δημιούργησαν διαφοροποιήσεις και αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που εκάστοτε εφαρμοζόταν.

Η αρχή της νομικά κοινής εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκίνησε το 1985. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το νόμο 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» πλέον η Ειδική Αγωγή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Ουσιαστικά αυτή είναι η πρώτη φορά που θεσμοθετείται η ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα και αίρεται ο διαχωρισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αυτά «τυπικής ανάπτυξης». Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξει η ελπίδα, προς στιγμήν, ότι η ειδική αγωγή πρόκειται να αποδεσμευτεί από την οπτική του ιατρικού μοντέλου ενώ θεωρήθηκε ως ο πρώτος ενταξιακός νόμος (Ντεροπούλου Ντέρου, 2012). Στην πραγματικότητα όμως αυτό το κομμάτι του νόμου ποτέ δεν μπήκε σε εφαρμογή αφού οι δομές της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν απροετοίμαστες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a). Στις βασικές του ρυθμίσεις μεταξύ άλλων περιλάμβανε τη μεταβίβαση, αποκλειστικά στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούσαν ζητήματα της εκπαίδευσης και θέματα αποκατάστασης των ΑμεΑ. Ακόμη θεσμοθετήθηκε η τύπωση και δωρεάν διανομή διδακτικών βιβλίων για τυφλούς με το σύστημα Braille (Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. 167 Α', 30-9-1985). Παρόλα ασκήθηκε κριτική στο νόμο καθώς δεν προέβλεπε την ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ούτε επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη δε θεσμοθετούσε τη δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών Ειδικής Αγωγής ή εξειδίκευσης στα ΑΕΙ της χώρας και δεν όριζε συμβούλους ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Από τη δεκαετία του '90 έως σήμερα γίνονται κάποια βήματα έτσι ώστε να δίδεται περισσότερη έμφαση στην ενταξιακή εκπαίδευση. Στις 14 Μαρτίου του 2000 ψηφίζεται ο νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπ/κές ανάγκες και άλλες διατάξεις» στον οποίο γίνεται μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της ορολογίας της Ειδικής Αγωγής υπογραμμίζοντας τις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΑμεΑ κι όχι στην κλινική αιτιολογία των αναπηριών τους. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει αντικατάσταση του όρου «ειδική ανάγκη» με αυτόν των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Ο σαφέστερος παιδαγωγικός



προσανατολισμός των διατάξεων αυτών φαίνεται και από την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγηση και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) στα οποία η διεπιστημονική ομάδα αναλαμβάνει, ανάλογα με το νομό στον οποίο λειτουργούν, την αξιολόγηση και υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Επίσης προβλέπονται μέτρα για τα ΑΜΕΑ προσχολικής ηλικίας και για αυτούς που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ακόμη προωθείται η αρχή της ένταξη αφού οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε ενταξιακά τμήματα ενώ εξασφαλίζεται η παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας για τα ΑΜΕΑ. Τέλος ιδρύεται τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενώ αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών (Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78 Α', 14-3-2000). Κριτική όμως θα μπορούσε να ασκηθεί και σε αυτόν τον νόμο αφού φαίνεται να διατηρεί το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το γενικό ενώ συγκεντρώνει τα ΚΔΑΥ στις μεγαλουπόλεις μην μεριμνώντας για τις πιο απομακρυσμένες περιοχές όπου τα παιδιά δεν λαμβάνουν την κατάλληλη βοήθεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a).

Η τελευταία νομοθετική ρύθμιση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ψηφίζεται λίγα χρόνια αργότερα. Πρόκειται για τον νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ο οποίος είχε ως στόχο την πλήρη και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δυνατοτήτων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την ομαλή και ισότιμη συμβίωση και κοινωνική εξέλιξη τους. Σύμφωνα με το άρθρο 3 ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται τα άτομα που φέρουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας νοητικών, γνωστικών, αισθητηριακών, αναπτυξιακών, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών για περιορισμένα ή όλα τα σχολικά έτη, αλλά και αυτά που φέρουν κάποιο κινητικό περιορισμό. Ακόμη, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται και αυτά που εμφανίζουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και παραβατική συμπεριφορά, εξαιτίας κακοποίησης, παραμέλησης από τους γονείς ή ενδοοικογενειακής βίας. Επίσης ο χαρακτηρισμός «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» προσδίδεται και σε εκείνα τα παιδιά τα οποία είναι γνωστά ως «χαρισματικά», δηλαδή περιλαμβάνονται κι εκείνα που ξεπερνούν το μέσο όρο προς τα πάνω, σε μαθητές με αυτισμό και σε ένα δεύτερο λόγο σε μαθητές με τύφλωση. Στο άρθρο 8 του συγκεκριμένου νόμου, γίνεται ειδικότερη αναφορά για τη χρήση εξατομικευμένων υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν στα γενικά σχολεία ενώ στο άρθρο 25 αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δομές Τμημάτων Ένταξης και εφαρμόζουν προγράμματα παράλληλης στήριξης πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα

επιμόρφωσης από τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα. Τέλος υπάρχει μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε «Κέντρα Διαφοροδιαγωγής Διάγνωσης Υποστήριξης» ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) (Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α', 2-10-2008).

Ακόμα όμως και στην περί ου ο λόγος νομοθεσία ασκήθηκε κριτική αφού θεωρήθηκε ότι υιοθετούσε μια κλινική προσέγγιση της αναπηρίας ενώ δεν υπήρχε μέριμνα για την ισότιμη συμμετοχή των γονέων των μαθητών (Αντωνόπουλος, Βουρβουλής, Γαλάνης, Ελευθεράκη, Ευσταθίου, & Μπουσδούνης, 2008). Ουσιαστικά μέσω αυτού του νόμου καταρρίπτεται η ιδέα του «ένα σχολείο για όλους» καθώς υπάρχει κατάτμηση αυτού σε πολλά ειδικά πλαίσια ανάλογα με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας. Επίσης το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση και με το περιεχόμενο της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα που υποστήριζε ότι το ειδικό σχολείο και οι ειδικές τάξεις πρέπει είναι η τελευταία λύση που επιλέγεται σε σπάνιες μόνο περιπτώσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011)

Στις μέρες μας, στα πλαίσια του ισχύοντος νόμου 3699/2008 και μιας προσπάθειας προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης, η πλειονότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά στα δημόσια γενικά σχολεία της γειτονιάς. Αυτοί οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έχουν παράλληλη στήριξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη από μια δεύτερη εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης ή να φοιτούν σε τμήματα ένταξης κάποιες ώρες την ημέρα ή όταν η αναπηρία είναι ήπιας μορφής να εκπαιδεύονται μαζί με τους συμμαθητές τους από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Τέλος τα άτομα τα οποία έχουν πολύ σοβαρές αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης εντός της οικείας τους (Στασινός, 2013).

## **2.2 Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας**

Η εκφορά ενός πλήρως αποδεχτού ορισμού για την αναπηρία είναι αρκετά δύσκολη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία άλλοι ορισμοί εστιάζουν στις συμπεριφορές του ατόμου και τις προσδοκίες που υπάρχουν για αυτό, άλλοι περιγράφουν την αναπηρία έχοντας ως κριτήριο την μειονεκτικότητα, άλλοι έχοντας ως αφετηρία το είδος εκπαίδευσης που δέχεται το άτομο κι άλλοι βασιζόμενοι στο κατά πόσο το άτομο είναι παραγωγικό (Σούλης, 2008). Από τα παραπάνω λοιπόν γίνεται φανερό ότι η έννοια της αναπηρίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πρίσμα μέσα από το οποίο την βλέπεις.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας προκειμένου να αποσαφηνίσει και να διαφοροποιήσει από άλλες έννοιες το τι είναι αναπηρία ανέπτυξε τον παρακάτω διαχωρισμό:

- Ως μειονέκτημα (Impairment) ορίζεται η απώλεια ή αλλοίωση μιας δομής ή μιας λειτουργίας.
- Ως αναπηρία (disability) επισημαίνεται ο περιορισμός της ικανότητας ενός ατόμου να επιλέγει και να εκτελεί στην καθημερινή του ζωή μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο που νοείται φυσιολογικός.
- Ως ελάττωμα (handicap) θεωρείται το εξαγόμενο μιας ανεπάρκειας ή μιας αναπηρίας που αμβλύνει ή παρεμποδίζει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου του ατόμου (World Health Organization, 1980).

Υπάρχουν δυο κυρίαρχοι τρόποι προσέγγισης της αναπηρίας. Το πρώτο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας είναι το κλινικό το οποίο επικρατούσε κατά τον 20ο και τις αρχές του 21ου αιώνα. Οι αντιλήψεις όσον αφορά την αναπηρία, βασιζόνταν σε ατομικές, ελλειμματικές προσεγγίσεις, στον οίκτο και την ανοχή έχοντας ως στόχο την ομαλοποίηση. Η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως προσωπικό πρόβλημα του ατόμου, το οποίο πηγάζει από νόσο, τραύμα ή άλλη κατάσταση της υγείας. Η ιατρική φροντίδα που οφείλετε να παρέχεται στα άτομα αυτά πρέπει να έχει τη μορφή της ατομικής θεραπείας και παρέχεται μόνο από ειδικούς, εστιάζοντας έτσι στα τεχνικά στην αδυναμία του ατόμου (Thomas & Woods, 2008; Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Με άλλα λόγια το άτομο στερείται μια «φυσιολογική» ζωή, λόγω της «ανικανότητάς» να συμβαδίσει με αυτό που θεωρείται κοινωνικά «φυσιολογικό» (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανανου, 2012). Με αυτόν τον τρόπο το άτομο αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα και όχι ως ανθρώπινη ύπαρξη ενώ η βοήθεια που του παρέχεται είναι τμηματική αφού άλλες πτυχές της ζωής του αγνοούνται. Οι άνθρωποι που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση της αναπηρίας συνήθως κρατούν αποστάσεις από τα άτομα που φέρουν κάποια αναπηρία ενώ θεωρούν ατελέσφορη οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης των ατόμων αυτών (Μαύρης & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με την δεύτερη προσέγγιση της αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του κοινωνικού μοντέλου η αναπηρία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και οφείλεται να εξετάζεται ως προϊόν κοινωνικής κατασκευής αφού το ίδιο το περιβάλλον διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο θα βιώσει την αναπηρία του. Η ίδια η κοινωνία θέτει τους φραγμούς και τα εμπόδια στη συμμετοχής των ατόμων ενώ η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών μεταξύ της κοινωνίας και του ατόμου με αναπηρία καθιστούν την αναπηρία ένα μεταβαλλόμενο φαινόμενο (Σούλης, 2008). Οι

άνθρωποι που υιοθετούν την οπτική του κοινωνικού μοντέλου όσον αφορά την αναπηρία επιδιώκουν να αντιτίθενται σε υποκειμενικές πρακτικές διάκρισης και αποκλεισμού προβάλλοντας ως επιχείρημα την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κι επιζητώντας την αλλαγή της κοινωνίας (Μαύρης & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης.

### **2.3 Βασικές αρχές της ένταξης**

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο φαινόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και έργο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Αγγελόπουλος, 2011). Ο όρος «ενταξιακή εκπαίδευση» απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή τόσο τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, όσο και την ευρύτερη κοινωνία. Ουσιαστικά υιοθετεί την άποψη ότι όλοι έχουν δικαίωμα στο σεβασμό και την επί ίσοις όροις αντιμετώπιση τους, ανεξαρτήτως διακρίσεων αφού ο καθένας έχει δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Armstrong F. , 2012). Για να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι προϋπόθεση η διάγνωση μιας διαταραχής αλλά βασίζεται στην αναγνώριση των ατομικών αναγκών, ενδιαφερόντων των παιδιών, στην πολλαπλή νοημοσύνη τους όπως και στην ύπαρξη κινήτρων στη διαδικασία της μάθησης (Γελαστοπούλου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2012). Επίσης ακόμα μια βασική αρχή της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η εκ βάθους αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, της κοινωνικής, πολιτισμικής και παιδαγωγικής ζωής του σχολείου, αλλά και του τρόπου με τον οποίο το τελευταίο οργανώνεται. Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού μοντέλου κι άρα θεωρεί ότι την ευθύνη των εμποδίων για τη συμμετοχή στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία δεν την φέρουν οι μαθητές αλλά η ίδια η κοινωνία (Armstrong F. , 2012). Με άλλα λόγια θεωρεί την αναπηρία ως μια κοινωνική κατασκευή που δημιουργείται λόγω πολιτικών σκοπιμότητας (Γελαστοπούλου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2012).

Η ενταξιακή εκπαίδευση οραματίζεται ένα σχολείο όπου οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην κοινωνική ζωή του σχολείου και οι φωνές οι δικές τους και των οικογενειών τους θα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011α). Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στην αύξηση της απεριόριστης συμμετοχής των μαθητών στην μαθησιακή και κοινωνική ζωή του σχολείου της γειτονιάς τους, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να είναι ισότιμοι και να έχουν αίσθημα του «ανήκειν». Ακόμη πρεσβεύει τη μείωση του αποκλεισμού, των διακρίσεων και φραγμών στη μάθηση

και συμμετοχή ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει την αναδιάρθρωση πολιτικών και πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία, προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών. Εξάλλου το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας οπότε οι όποιες αλλαγές συμβαίνουν στα πλαίσια του σχολείου έχουν αντίκτυπο και στον τρόπο που διαμορφώνεται η αυριανή κοινωνία, τις αξίες της και η στάση της απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Booth & Ainscow, 2011).

## **2.4 Οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης**

Η ύπαρξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη αποτελεί στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαίδευσης ενώ βοηθά στο να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου σε διάφορα επίπεδα. Ένα σχολείο που υιοθετεί και εφαρμόζει την ιδέα της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει καλύτερα αποτελέσματα στη δημιουργία αισθημάτων αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των συνομηλίκων τους (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002). Τα παιδιά μαθαίνουν να απομακρύνονται από προκαταλήψεις και να έχουν ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα. Ακόμη συχνά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από εκείνα που φοιτούν σε κάποιο ειδικό σχολείο (Μαυροπαλιάς, 2010). Επίσης τα τελευταία έχουν την ευκαιρία της αμφίδρομης επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους κι άρα κοινωνικοποιούνται πιο αβίαστα (Nesyna & Starovoit, 2014).

Τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους όσον αφορά τις επαγγελματικές τους ικανότητες, μαθαίνουν να παίρνουν ρίσκο κατά τη διδασκαλία τους και βελτιώνουν τις πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν (Μουταβέλης, 2011).

## **2.5 Μορφές ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 και πιο συγκεκριμένα το άρθρο 6 τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο μέσω διάφορων τρόπων. Αρχικά οι μαθητές αυτοί φέρουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν στη σχολική τάξη έχοντας την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, ο οποίος συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ, τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ. Ακόμη ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κάποια παιδιά μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο υποστηριζόμενα από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ (παράλληλη στήριξη). Μαθητές που μπορούν να

χρησιμοποιήσουν αυτό το είδος εκπαίδευσης είναι αυτοί που με κατάλληλη ατομική υποστήριξη δύναται να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή που βρίσκονται δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν το ΚΕΔΔΥ έχει γνωματεύσει ότι η παράλληλη στήριξη θεωρείται απαραίτητη. Τέλος τα παιδιά που φέρουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη δύναται να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ). Ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ηπιότερης ή σοβαρότερης μορφής οι μαθητές διδάσκονται είτε με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα έως 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, καθορισμένο με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ είτε με εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου αντίστοιχα (Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α', 2-10-2008).

## **2.6 Προϋποθέσεις για την υλοποίηση της ένταξης**

Η ευαισθητοποίηση που υπάρχει τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει οδηγήσει όπως προείπαμε στην ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου που να είναι ανοιχτό προς όλους. Για την επίτευξη όμως αυτού του οράματος πρέπει να καλυφθούν ένα πλήθος προϋποθέσεων και παραγόντων τόσο θεσμικού όσο και παιδαγωγικού χαρακτήρα (Ζώνιου-Σιδερη, 2011). Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει να υλοποιηθεί η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η τροποποίηση των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς οι οποίοι θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι αλλά και ευμενώς διατεθειμένοι να υποδεχθούν έναν ετερογενή πληθυσμό και να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων. Οι αλλαγές οι οποίες απαιτούνται αφορούν την οργάνωση του σχολείου, το Αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και στη γενικότερη κουλτούρα αυτού (Barton, 2012). Όσον αφορά την οργάνωση του σχολείου πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη ευελιξία σχετικά με τα σχολικά προγράμματα, τον καταμερισμό των μαθημάτων, το πόσο διαρκεί μια διδακτική ώρα, τα διαλείμματα αλλά και την στελέχωση του σχολείου (Σούλης, 2002). Στα πλαίσια της ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά το οποίο μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και με τη χρήση εποπτικού υλικού θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της καθημερινής ζωής και να προσφέρει ευελιξία έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ελίσσεται, να διαφοροποιεί το υλικό, τις μεθόδους διδασκαλίας και να προσαρμόζεται στην έκαστη κατάσταση. Επομένως είναι πολύ σημαντικό ο σχεδιασμός ενός νέου Α.Π. που θα έχει ως αφετηρία την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού κι όχι την ηλικιακή ομοιογένεια (Ζώνιου-Σιδερη, 2012b; Καραγιάννη, 2012). Το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα κάποιες φορές βάζει φρένο στην

ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Συχνά αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός κι όχι ως μέσο μετάδοσης της γνώσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a). Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στη διαφορετική γνωστική και ψυχοσωματική κατάσταση του κάθε μαθητή και να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής δείχνοντας σεβασμό στο διαφορετικό ρυθμό μάθησης τους (Αγγελόπουλος, 2011). Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του σχολείου μέσω της διδασκαλίας του καλείται να δώσει έμφαση όχι τόσο στην ποσότητα της γνώσης αλλά κυρίως να επιλέξει θέματα που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης που θα τους συνοδεύουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλά ο πομπός κι ο μαθητής ο δέκτης αλλά και οι δύο ταυτόχρονα οικοδομούν τη γνώση (Ferguson, 1997).

Ακόμη μεγάλη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωση τους σε θέματα που άπτονται της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012c). Η στάση που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός απέναντι στο θεσμό της ένταξης αποτελεί έναν προβλεπτικό παράγοντα για την έκβαση του (Miesera & Gebhardt, 2018). Η κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα στοιχεία που μπορεί να επηρεάσει τη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου (Avramidis & Norwich, 2002). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει οι ίδιοι να ενστερνιστούν την ιδιότητα του μαθητή αναβαθμίζοντας έτσι τις γνώσεις τους, ερχόμενοι σε επαφή με νέες προκλήσεις, έρευνες και αλλαγές που υπάρχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα προκειμένου να μπορέσουν να αποτελέσουν πρότυπο για τους μαθητές τους αλλά και το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η εκπαίδευση τους δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και την εφαρμογή αυτών που ήδη ξέρουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012b). Σύμφωνα με τους Kari Nes και Marit Stromstad οι ενταξιακές πρακτικές που μπορεί κάποιος να αναπτύξει κατά τη διάρκεια των σπουδών του είναι πολύ πιθανό να τον συνοδεύουν και στην καθημερινότητα του και να τις βάζει σε εφαρμογή κατά τη διδασκαλία του στο σχολείο (Nes & Stromstad, 2003). Μέσω της επιμόρφωσης δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να απομακρυνθούν από τον παραδοσιακό τρόπο σκέψης και να αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους ως έναυσμα για τη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας μέσα στα πλαίσια της τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012c).

Μια ακόμη σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη είναι και η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών. Η εφαρμογή μιας επιτυχούς ενταξιακής εκπαίδευσης συνεπάγεται

συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες και συστηματική σκέψη για το πώς μπορεί να υπάρξει μετασχηματισμών των πρακτικών που υιοθετεί αλλά και γενικότερη αλλαγή του ίδιου του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεριμνούν για τη δημιουργία των κατάλληλων επαγγελματικών σχέσεων ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών επαρκώς (Pantic & Florian, 2015).

Μέσω της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων δίνεται η δυνατότητα της συζήτησης, της ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών, πρακτικών αλλά και προβληματισμών που μπορεί τυχόν να υπάρχουν σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές. Ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο γίνεται εφικτή η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να εμπνέει το αίσθημα της ασφάλειας έτσι ώστε οι εμπλεκόμενοι να νιώθουν ελεύθεροι να αναπτύσσουν πειραματισμούς και καινοτόμες πρακτικές, να αυξήσουν τις ευκαιρίες μάθησης με σκοπό την άρση όλων των προκαταλήψεων, στερεοτύπων και γενικότερα εμποδίων προκειμένου να υπάρξει γενικότερη βελτίωση του σχολείου (Atkinson, Springate, Johnson, & Halsey, 2007). Η γνώση που μπορεί να αποκομίσει κάποιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του διαλόγου μπορεί να εμπλουτίσει τις μέχρι τώρα γνώσεις του και να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για την αυτοαξιολόγηση του καθώς και την αναδιαμόρφωση της πρακτικής του (OECD, 2000). Άλλο ένα θετικό στοιχείο που προσφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, είναι ότι προωθείται η αμοιβαία κατανόηση και εύρεση μιας λύσης αποφεύγοντας έτσι τυχόν συγκρούσεις (Polat & Metin, 2012). Βέβαια ακόμα και αν η «ανταλλαγή» σκέψεων και οραμάτων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, επιφέρει διαφωνίες, συγκρούσεις και εμπόδια στην επικοινωνία, αυτές θα είναι εποικοδομητικές και θα οδηγήσουν στη δημιουργία κάτι μεγαλύτερου από αυτό ο καθένας από μόνος του θα μπορούσε να δημιουργήσει (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

Η προϋπόθεση ύπαρξης συνεργατικών πρακτικών δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ίδιους τους μαθητές. Έξάλλου η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο μέρος από τη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους (Vlachou & Papapanou, 2015). Η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών βοηθά τους τελευταίους να μάθουν να αναλαμβάνουν και να φέρουν εις πέρας αρμοδιότητες με υπευθυνότητα αλλά και να υπερπηδούν τυχόν προκαταλήψεις τους επικεντρωμένοι στα κοινά σημεία (Stables, 2005). Ακόμη η έντονη και τακτική επαφή των παιδιών μεταξύ τους ωθεί τους μαθητές να μάθουν περισσότερα στοιχεία ο ένας για τον άλλο ενώ είναι πιθανό τα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν θετικότερη



στάση απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρίες αν η επαφή τους ξεκινά από τα πρώτα μαθητικά τους χρόνια (Hong, Kwon, & Jeon, 2014).

Στα πλαίσια της προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης απαραίτητη είναι και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να υπάρξει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους (Δαφέρμου, Κουλουρη, & Μπασαγιαννη, 2009). Η οικογένεια μπορεί να αποτελέσει μια πηγή σημαντικών πληροφοριών για τα παιδιά αφού οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι τους. Το γεγονός ότι η μάθηση δεν γίνεται μόνο εντός αλλά κι εκτός σχολείου, δηλαδή σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης στα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με τη συμβολή των ίδιων των γονέων τους (Αγγελίδης, 2011) αναδεικνύει τη ζωτική σημασία που έχουν σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Chan & Ritchie, 2016). Σύμφωνα με έρευνα του Savolainen και των συνεργατών του το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και των γονέων με τους τελευταίους είναι ένας από τους σημαντικότερους προγνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012).

Γενικότερα πρέπει να υπάρξει αλλαγή της κουλτούρας τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας ώστε να υιοθετεί την ιδέα της ένταξης. Η κουλτούρα που διαχέεται στο σχολείο επιδρά σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον εαυτό τους, την εργασία τους και τους μαθητές τους. Σύμφωνα με τον Gafoor μια κοινωνία προκειμένου να θεωρηθεί ότι είναι ενταξιακή πρέπει να προσφέρει σε όλα τα μέλη της ανεξαιρέτως την δυνατότητα της ανεμπόδιστης συμμετοχής στις δραστηριότητες της. Ακόμα οφείλει να μεριμνά για την προσφορά και τον κατάλληλο διαμοιρασμό των πόρων που θα διευκολύνουν στη συμμετοχή αυτή (Gafoor, 2010). Η δημιουργία ενός κοινού θεωρητικού πλαισίου, ενός ευρέως αποδεκτού γλωσσικού κώδικα σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή είναι απολύτως απαραίτητη (Σούλης, 2008).

## **2.7 Προσόντα εκπαιδευτικών για την επιτυχή ένταξη**

Πολλές φορές η εικόνα που προβάλλει ο εκπαιδευτικός αναπαριστά την εικόνα ολόκληρου του σχολείου, αφού ο ίδιος είναι ο εκφραστής της πολιτικής του σχολείου αλλά και της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του σχολείου έχει ένα διπλό ρόλο. Δεν είναι αρμόδιος μόνο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών του αλλά για τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Μέσα από την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης ο

ρόλος που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης είναι διαφοροποιημένος και πιο διευρυμένος αφού οι ίδιοι αναλαμβάνουν το έργο της ανταπόκρισης στις ανάγκες όλων των μαθητών κι είναι οι αρμόδιοι για την εκπαίδευση των τελευταίων. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι σημαντικός για δύο λόγους. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό των παιδιών που έχουν δείγματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και να βοηθήσουν στην παραπομπή τους στις αρμόδιες υπηρεσίες. Μετά την απόφαση των αρμόδιων υπηρεσιών οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που θα αναλάβουν και θα υποστηρίξουν τους μαθητές τους μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011).

Η ασάφεια που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική νομοθεσία δίνει στον κάθε εκπαιδευτικό περιθώρια αμφιταλάντευσης και παρερμηνείας της (Slee, 2004). Κάποιες φορές η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί για αυτούς ρουτίνα της καθημερινότητας τους η οποία επαναλαμβάνεται ξανά και ξανά χωρίς διαφοροποιήσεις, περιορίζοντας έτσι το εκπαιδευτικό τους έργο και τη δημιουργικότητα τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012b). Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης οι εκπαιδευτικοί, παρόλα αυτά, δεν έχουν την ψευδαίσθηση ότι όλοι οι μαθητές τους θα είναι ήσυχoi και επιτυχημένοι αλλά γνωρίζουν ότι καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο, ενδιαφέροντα, ικανότητες κτλ (Willis, 2007). Το κάθε παιδί έχει διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα και μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, et al., 2003). Οι εκπαιδευτικοί ως καθοδηγητές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν το μαθησιακό τους προφίλ χρησιμοποιώντας τις εξατομικευμένες μαθησιακές δεξιότητές τους (Shaikh & Khoja, 2011).

Απαραίτητο εφόδιο λοιπόν για να φέρουν οι εκπαιδευτικοί εις πέρας τη διδασκαλία τους επιτυχώς είναι η γνώση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και η υιοθέτηση αυτών στην καθημερινότητα τους. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να παρέχουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας είναι σε άμεση συνάρτηση με την ύπαρξη κάποιων συγκεκριμένων γνωστικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους (Pitten-Cate, Markova, Krischler, & Krolak-Schwerdt, 2018). Η ενσυναίσθηση, η ευαισθησία αλλά και η συνειδητοποίηση της ατομικής διαφορετικότητας του καθενός είναι στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό ενώ ταυτόχρονα ο τελευταίος πρέπει να είναι σε θέση να αποστασιοποιείται από κάθε μορφή προκατάληψης και να θεωρεί τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό για όλους τους μαθητές της τάξης. Επιπροσθέτως σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να χαρακτηρίζεται από αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία. Σύμφωνα με μελέτες

υπάρχει υψηλή συσχέτιση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού με την εφαρμογή μιας εκπαίδευσης δίχως αποκλεισμούς (Bradshaw & Mundia, 2006; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012).

Ο εκπαιδευτικός είναι ο υπεύθυνος της δημιουργίας ενός ευνοϊκού κλίματος μέσα στην τάξη για τους μαθητές ώστε όλοι ανεξαιρέτως να νιώσουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι, μέλη της ομάδας κι άρα ασφαλείς να εκφραστούν. Ο σεβασμός στις γνώσεις των παιδιών ή τα τυχόν μαθησιακά κενά τους καθώς και η από κοινού δημιουργία κανόνων με τους μαθητές θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που ευνοεί τον σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Η απόδοση επαίνων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, τα λόγια εκτίμησης και η εποικοδομητική κριτική προς τους μαθητές είναι κάποια από τα στοιχεία που πρέπει να επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του και να τους κάνει να αισθανθούν ότι είναι αποδεκτοί. Ακόμη ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης πρέπει να παρέχει κίνητρα στους μαθητές προκειμένου να συνδιαλλαγούν με τη γνώση. Η ένδειξη ενδιαφέροντος για τις εμπειρίες των μαθητών και η επίδειξη ενθουσιασμού κατά τις συζητήσεις συμβάλλουν στο να διατηρείται η προσοχή των μαθητών αλλά και να κατανοούνται και να αφομοιώνονται καλύτερα και σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκάστοτε πληροφορίες. (Hutchinson, 2003).

Ένα ακόμη προσόν που πρέπει να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η υιοθέτηση της ενταξιακής συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές του, καθώς μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για τους τελευταίους. Όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο το άτομο μιμούμενο συμπεριφορές που έχει παρατηρήσει μαθαίνει τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρεται (Bandura, 1971). Οι εκπαιδευτικοί που θα επιχειρήσουν την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης στο σχολείο πρέπει πρώτα οι ίδιοι να έχουν ενστερνιστεί την άποψη αυτή κι ύστερα να προσπαθήσουν να την εφαρμόσουν και να την μεταδώσουν σε άλλους. Σύμφωνα με τους Robert Samuel Savage και Ozlem Erten οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν θετικές απόψεις για ένταξη, είναι πιο αποτελεσματικοί κατά τη διδασκαλία τους αλλά και στους ίδιους τους μαθητές τους υπάρχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και σε αυτόν της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Savage & Erten, 2015). Οποιαδήποτε μεταρρύθμιση, αλλαγή ή καινοτομία πρέπει να θεωρηθεί αρχικά ως «κτῆμα» τους, ώστε να μπορέσουν να την εφαρμόσουν στη συνέχεια με επιτυχία. Απαραίτητο στοιχείο λοιπόν είναι οι ίδιοι να ενδιαφερθούν για την ενημέρωση και επιμόρφωση τους.

## 2.8 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ένταξη

Η εκπαίδευση βρίσκεται σε συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση με την κοινωνία κι οπότε είναι επιτακτική ανάγκη να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στις επιταγές της. Οι όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για ανταπόκριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες όλων των μαθητών κάνει την συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαία. Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων γύρω από τη διαχείριση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι στενά συνδεδεμένη με τη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Idol, 2006). Η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης φέρνει τους εκπαιδευτικούς της τάξης αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις και καθήκοντα ενώ συχνά είναι ανέτοιμοι για αυτές. Σύμφωνα με έρευνες η πανεπιστημιακή εκπαίδευση που λαμβάνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής κατά το βασικό τους πτυχίο δεν καλύπτει τις ανάγκες τους για τη διδασκαλία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελόπουλος, 2011; Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ενώ ταυτόχρονα το Αναλυτικό πρόγραμμα δεν τους δίνει την απαραίτητη ελευθερία να διδάξουν αφού προϋποθέτει την διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Μουταβέλης, 2011). Προκειμένου να υπάρξει μια αλλαγή της κατάστασης θα πρέπει να εφαρμοστεί μια στενή συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων. Ούτε τα πανεπιστήμια από μόνα τους αλλά ούτε και τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν πραγματικά τάξεις ανοιχτές προς όλους τους μαθητές και να προετοιμάσουν τη νέα γενιά εκπαιδευτικών που να έχει γαλουχηθεί με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πρέπει να υπάρξει μια συζήτηση για τη σημασία που έχει ένα δίκτυο υποστήριξης μεταξύ τους ώστε να αυξηθεί η ετοιμότητα διδασκαλίας τους σε τέτοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Sharma, 2018).

Όσον αφορά τον τομέα της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάρτιση στον συγκεκριμένο τομέα φέρει αλλαγές στη στάση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν καταρτιστεί σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής φαίνεται να έχουν ευνοϊκότερη στάση για να συμπεριλάβουν στην τάξη τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση (Subban & Sharma, 2006; Avramidis & Kalyva, 2007; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Βέβαια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν διασφαλίζει την καθολική αλλαγή των στάσεων αλλά σημασία έχει και ο φορέας που την υλοποιεί και η διάρκεια της. Σύμφωνα με έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του οι εκπαιδευτικοί

που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με μεγάλη διάρκεια εκτός σχολείου φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους για να διδάξουν όλους τους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν λάβει εκπαίδευσή βασισμένη σε προγράμματα του σχολείου (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Στην άποψη αυτή συνηγορεί κι ο Martinez καθώς υποστηρίζει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας δεν επαρκούν, για να υπάρξει αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, εν αντιθέσει με τα μεγαλύτερης διάρκειας που δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει στάσεις (Martinez, 2003).

## **Μεθοδολογία της έρευνας**

### **3.1. Έρευνες σχετικές με τις στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους**

Θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή και ιδιαίτερα την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών την τελευταία δεκαετία. Ακόμα, τόσο στα πλαίσια της Ελλάδας αλλά και διεθνώς γίνεται μια έντονη συζήτηση γύρω από την κοινή εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ιδιαίτερα οι στάσεις του (Lindsay, 2007) καθώς ο ίδιος είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη να διδάξει τα παιδιά της τάξης του ανεξαρτήτως αναπηρίας, μαθησιακών δυσκολιών κτλ. Οι απόψεις που έχουν και οι στάσεις που διατηρούν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως το μεγαλύτερο εμπόδιο στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Mittler, 2000). Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να γίνει διερεύνηση των στάσεων τους προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο είναι θετικοί ή αρνητικοί σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Ακόμη σημαντικό κρίνεται να γίνουν οι στάσεις τους απέναντι στην ένταξη κατανοητές προκειμένου να υπάρξει βελτίωση του ρόλου τους εντός αλλά και εκτός της σχολικής τάξης (UNESCO, 2010). Από τα παραπάνω λοιπόν κρίνεται εύλογο το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, τόσο τοπικά όσο και παγκοσμίως για τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί προκειμένου να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Rakap & Kaczmarek, 2010; Unianua, 2012; Tsakiridou & Polyzopoulou,

2014) καθώς ο βαθμός αποτελεσματικότητας της επηρεάζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από τη θετική ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς επιβεβαιώνεται κι από έρευνα των Marios A. Pappas, Chara Papoutsis και Athanasios S. Drigas (2018) αλλά κι από πληθώρα άλλων ερευνών (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Subban & Sharma, 2006; Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Παρόλα αυτά υπάρχουν κι έρευνες που καταδεικνύουν ουδέτερη ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Σε έρευνα των Bendová, Čecháčková και Šádková (2014) οι νηπιαγωγοί που δουλεύουν στην Τσεχία εμφανίζουν ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη ενώ η έρευνα των Rakap και Kaczmarek το 2010 η οποία μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Τουρκία σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις τους είχε αναδείξει την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών (Rakap & Kaczmarek, 2010). Τέτοια αποτελέσματα έχουν προκύψει κι από έρευνα της Jovanovic-Popadic (2016). Σύμφωνα με τους Avramidis et al. (2000) οι εκπαιδευτικοί νιώθοντας ότι οι γνώσεις τους είναι ανεπαρκής κι ότι δεν έχουν την κατάλληλη εξειδίκευση, θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών με αναπηρίες.

Από έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής αναδείχθηκαν κάποιες μεταβλητές και παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις τους. Αυτές μπορεί να είναι το φύλο (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Rakap & Kaczmarek, 2010; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), η ηλικία των εκπαιδευτικών (Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), η εκπαιδευτική τους εμπειρία (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) η επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή (Subban & Sharma, 2006; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), η προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Rakap & Kaczmarek, 2010), καθώς και το είδος της αναπηρίας των μαθητών (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Subban & Sharma, 2006; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Pappas, Papoutsis, & Drigas, 2018).

### **3.2. Έρευνες σχετικές με τις στάσεις εκπαιδευτικών ως την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος**

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση η κατάλληλη βασική εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες επιτυχίας των πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011α). Τα τελευταία χρόνια οι ταχείς ρυθμοί της κοινωνίας μάθησης και η επιταγή της συνεχούς εξέλιξης και δια βίου μάθησης έχει προβάλλει ως σημαντική παράμετρο τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιμόρφωσή τους. Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της ανάγκης πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης μια σχετική μελέτη. Η περί ου ο λόγος μελέτη έλαβε χώρα πριν την έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων του προγράμματος και συνέβαλε ουσιαστικά στο να οργανωθεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο η επιμόρφωση αλλά αποτέλεσε και το εργαλείο μέσω του οποίου μπόρεσε να αξιολογηθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Η σημασία της διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και ανάδειξη των στοιχείων που θέλουν η επιμόρφωση τους να απαρτίζεται προβάλλεται και από έρευνα της Masari Gianina-Ανα (2013). Σύμφωνα με αυτή οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι δυσαρεστημένοι από την επιμόρφωση που λαμβάνουν καθώς πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο και δεν εμβαθύνουν στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Δύο ακόμα εκπαιδευτικοί που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών ήταν οι Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006). Σύμφωνα με την έρευνα τους που βασιζόταν σε απαντήσεις 226 νηπιαγωγών οι τελευταίες επιθυμούν να επιμορφώνονται ενώ ως τρόπο κατονομάζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση με βιωματική μέθοδο που θα γίνεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

### **3.3. Σκοπός και στόχος της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη και καταγραφή των αντιλήψεων των γενικής εκπαίδευσης νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται η διερεύνηση των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην προσχολική εκπαίδευση σχετικά με το περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η επαγγελματική ετοιμότητα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή την ένταξης των παιδιών αυτών. Ως απόρροια του τελευταίου

επιδιώκεται η εξέταση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ικανότητά τους να διαχειρίζονται διάφορα θέματα που έχουν να κάνουν με την ένταξη αλλά και ο χαρακτήρας που θα ήθελαν να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ένταξη που να απευθύνεται σε γενικούς εκπαιδευτικούς.

Ακόμη επιζητείται η διερεύνηση της διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την ενταξιακή εκπαίδευση ανάλογα με το φύλο, τη θέση που κατέχουν, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, την διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά την περαιτέρω επιμόρφωση τους.

### **3.4. Ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω βασικά ερωτήματα :

1. Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, τι πιστεύουν για τις βασικές προϋποθέσεις ένταξης ενός παιδιού με ειδικές μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από την κατάρτιση που έχουν λάβει ώστε να φέρουν επιτυχώς εις πέρας την διδασκαλία τους;
3. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την ικανότητα τους να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης;
4. Ποια χαρακτηριστικά θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ένταξη που απευθύνεται στους ίδιους;

### **3.5. Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας**

Η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου είναι ένα ζήτημα μεγάλης σημασίας για την υπάρχουσα λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και για αυτό επιλέχθηκε η συγκεκριμένη θεματική. Αφού λοιπόν έγινε η επιλογή σε ένα γενικότερο επίπεδο, στη συνέχεια υπήρξε η επιδίωξη απόφασης του ποιας συγκεκριμένης πτυχής του θέματος θα ήταν πιο ενδιαφέρον να μελετηθεί. Ο συνεχής προβληματισμός σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη κι ιδιαίτερα αυτών που διδάσκουν στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου όπως και οι βασικές σπουδές της ερευνήτριας στην προσχολική αγωγή και το μεταπτυχιακό της ειδική εκπαίδευση, οδήγησε στην επιλογή του συγκριμένου θέματος.

Ο σκοπός της έρευνας και η εκφορά των ερευνητικών ερωτημάτων δεν δημιούργησαν κανένα πρόβλημα στη διατύπωσή τους ενώ μετά τον ορισμό των τελευταίων επιλέχθηκε ως ο



καλύτερος τρόπος προσέγγισης του δείγματος και μελέτης της συγκεκριμένης θεματικής ότι είναι το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο των Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012), στο οποίο αφού ελήφθη έγκριση για χρήση του από τις συγγραφείς του, έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις ώστε να προσαρμοστεί στο νηπιαγωγείο.

Το επόμενο βήμα ήταν η εύρεση του δείγματος. Το δείγμα που συγκεντρώθηκε προερχόταν από εκπαιδευτικούς απ' όλη την Ελλάδα οι οποίοι δέχτηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που τους στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις του σχολείου τους αλλά και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το τελευταίο στάδιο, όσον αφορά το δείγμα, ήταν η ανάλυση περιεχομένου των δημογραφικών στοιχείων, δηλαδή η μετατροπή των πληθυσμών από αριθμητικά νούμερα σε ποσοστά και δημιουργία γραφημάτων.

Το επόμενο στάδιο ήταν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ομαδοποιημένα και σε μορφή πινάκων ανάλογα με το κάθε ερευνητικό ερώτημα καθώς και περιγραφή αυτών. Τέλος, ακολούθησαν η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα της έρευνας μας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

### **3.6. Ερευνητικά εργαλεία**

Προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων αλλά και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος προσέγγισης η ποσοτική. Πρόκειται για μια από τις συνηθέστερες μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται για να μελετηθούν φαινόμενα όπως αυτά των στάσεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας, σύμφωνα με τους Gajendra και Kanka (2004), για να μετρήσουν τις θεωρητικές έννοιες και να κατασταλάξουν σε αιτιώδεις σχέσεις, επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές συγκρίσεις.

Κατά κύριο λόγο στις ποσοτικές μεθόδους το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια ανάλογα με το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο δομούνται μπορούν να διαφοροποιηθούν. Ένα βασικό στοιχείο που βοηθά στο διαχωρισμό αυτό είναι η ελευθερία που αφήνεται στον ερωτώμενο. Για την συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πρόκειται να χρησιμοποιηθεί το ήδη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου και πιο συγκεκριμένα ερωτήσεις με κλίμακες τύπου Likert, κάποιες πολλαπλές επιλογών ερωτήσεις, κάποιες διχοτομικές καθώς και μία ανοιχτή ερώτηση. Ο

συγκεκριμένος τρόπος δόμησης θα διευκολύνει τη συμπλήρωση και κωδικοποίηση των απαντήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο είχε κλειστού τύπου ερωτήσεις βοηθά στον εύκολο διαμοιρασμό του σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς αλλά και στη γρήγορη συμπλήρωση του από πολλά άτομα. Ακόμη ο απρόσωπος χαρακτήρας του ερωτηματολογίου σε συνδυασμό ότι μπορεί να απαντηθεί ανώνυμα εξωθεί τους ερωτώμενους στο να είναι πιο ειλικρινείς στις απαντήσεις τους (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

Το ερωτηματολόγιο πέρα από ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις τους για την ένταξη περιλαμβάνει και ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι θα κληθούν στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, τη θέση, τα έτη προϋπηρεσίας τους, την διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις σπουδές τους. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριέχονται 23 προτάσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν την κατάλληλη απάντηση με την οποία συμφωνούσαν περισσότερο με τη βοήθεια μιας 5/βάθμιας κλίμακας Likert (1=δεν συμφωνώ καθόλου, 2= συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ αρκετά, 4=συμφωνώ πολύ, 5=συμφωνώ πάρα πολύ).

Στο τρίτο και τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν σε 14 προτάσεις σχετικά με την κατάρτιση τους για την ένταξη και 31 προτάσεις σχετικά με την ικανοποίηση τους από την ικανότητα τους για εφαρμογή της ένταξης αντίστοιχα. Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι διχοτομικές και πολλαπλών επιλογών ερωτήσεις στοχεύουν στην καταγραφή των απόψεών των εκπαιδευτικών σχετικά με το χαρακτήρα που θα ήθελαν να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την ένταξη.

### **3.7. Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα σε νηπιαγωγεία από διάφορους νομούς της Ελλάδας. Πιο αναλυτικά, η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2018. Προκειμένου να συσταθεί το δείγμα, στάλθηκε ενημερωτικό μήνυμα στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των νηπιαγωγείων της χώρας που τους πληροφορούσε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας

και καλούσε όσους ήθελαν να συμμετάσχουν απαντώντας το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που επισυναπτόταν. Για τη δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η ηλεκτρονική εφαρμογή «Google Forms». Ακόμα το ερωτηματολόγιο δημοσιεύτηκε και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καλώντας όσους εκπαιδευτικούς θέλουν να συμμετάσχουν. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν όποτε μπορούσαν, τους δινόταν η ευκαιρία να το προωθήσουν και σε άλλους συναδέλφους ενώ ταυτόχρονα διασφάλιζαν την ανωνυμία των συμμετεχόντων νηπιαγωγών. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν διευκρινήσεις και επίλυση τυχόν αποριών. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το Νοέμβριο του 2018. Στην έρευνα τελικά συμμετείχαν 289 νηπιαγωγοί.

### 3.8. Περιγραφή δείγματος

Τα ποσοτικά στοιχεία τα οποία συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια, αναλύθηκαν με το πρόγραμμα SPSS 23. Το SPSS είναι ένα δυναμικό σύστημα ανάλυσης και διαχείρισης στοιχείων (Γναρδέλλης, 2009). Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που συμπεριλαμβάνονταν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το τεστ Pearson r ενώ για να ελεγχθούν και να διαπιστωθούν οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το τεστ ANOVA.

#### 3.8.1. Εκπαιδευτικοί

Σε σχέση με την ιδιότητα από το σύνολο των 289 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 100 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής τάξης ενώ οι υπόλοιποι 189 (65.4%) εκτός από το διδακτικό τους έργο εκτελούσαν και χρέη προϊσταμένου. Από αυτούς, οι 274 γυναίκες αποτελούσαν το 94,8% του δείγματος ενώ το δείγμα συμπληρωνόταν από 15 άνδρες (5,2%).

#### Πίνακας 1

##### Κατανομή δείγματος με βάση την ιδιότητα

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Εγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Εκπαιδευτικός με χρέη προϊσταμένου	189	65.4	65.4	65.4
Εκπαιδευτικός τάξης (Γενικός εκπαιδευτικός)	100	34.6	34.6	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

## Πίνακας 2

### Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	15	5.2	5.2	5.2
Γυναίκα	274	94.8	94.8	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

### 3.8.2. Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Από το σύνολο των 289 εκπαιδευτικών η πλειονότητα προερχόταν από την Κεντρική Μακεδονία με ποσοστό 20,8% ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 13.1% (N=38) προέρχονταν από την περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου.

## Πίνακας 3

### Κατανομή του δείγματος με βάση την περιφέρεια στην οποία ανήκουν

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	20	6.9	6.9	6.9
Κεντρική Μακεδονία	60	20.8	20.8	27.7
Βόρειο Αιγαίο	14	4.8	4.8	32.5
Νότιο Αιγαίο	38	13.1	13.1	45.7
Κρήτη	31	10.7	10.7	56.4
Δυτική Μακεδονία	11	3.8	3.8	60.2
Ήπειρος	6	2.1	2.1	62.3
Θεσσαλία	15	5.2	5.2	67.5
Ιόνιοι Νήσοι	3	1.0	1.0	68.5
Δυτική Ελλάδα	20	6.9	6.9	75.4
Στερεά Ελλάδα	14	4.8	4.8	80.3
Αττική	33	11.4	11.4	91.7
Πελοπόννησος	24	8.3	8.3	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

### 3.8.3. Εκπαιδευτική εμπειρία

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν προϋπηρεσία από 11 – 15 έτη (ποσοστό 32.5%). Από 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 26 εκπαιδευτικοί ενώ το 12.8% των συμμετεχόντων είχαν 6-10 χρόνια. Το υπόλοιπο 45.6% του δείγματος προέρχεται από εκπαιδευτικούς που είχαν 16-20 και περισσότερο από 21 έτη προϋπηρεσίας μοιρασμένο ισομερώς.

**Πίνακας 4**

**Κατανομή δείγματος με βάση τη διάρκεια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
1-5 έτη	26	9.0	9.0	9.0
6-10 έτη	37	12.8	12.8	21.8
11-15 έτη	94	32.5	32.5	54.3
16-20 έτη	66	22.8	22.8	77.2
21 έτη κι άνω	66	22.8	22.8	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

### 3.8.4. Σπουδές – επιμόρφωση

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι Πτυχίου ΑΕΙ ενώ πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας είχαν μόνο 17 άτομα. Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες (64,0%) δεν είχαν λάβει κάποια επιπλέον εκπαίδευση ενώ 69 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 23,9%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο. Το 11.1% των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=32) είχαν τίτλο μετεκπαίδευσης ενώ από αυτούς μόνο οι 4 (1.4%) είχαν ως θέμα την ειδική αγωγή. Επιπλέον από τους συμμετέχοντες υπήρξαν 3 εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο εκ των οποίων μόνο ο ένας αφορούσε στην Ειδική Εκπαίδευση.

**Πίνακας 5**

**Κατανομή του δείγματος με βάση τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	17	5.9	5.9	5.9
Πτυχίο ΑΕΙ	226	78.2	78.2	84.1
Πτυχίο ΑΕΙ με εξομοίωση	46	15.9	15.9	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

**Πίνακας 6**

**Κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Τίτλος μετεκπαίδευσης στη Γενική Εκπαίδευση	28	9.7	9.7	9.7
Τίτλος μετεκπαίδευσης στη Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	4	1.4	1.4	11.1
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Εκπαίδευση	12	4.2	4.2	15.2
Μεταπτυχιακό σε άλλο θέμα	57	19.7	19.7	34.9
Διδακτορικό στην Ειδική Εκπαίδευση	1	.3	.3	35.3
Διδακτορικό σε άλλο θέμα	2	.7	.7	36.0
Δεν έχω κάνει κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό	185	64.0	64.0	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

Όσον αφορά τη θεματολογία των μεταπτυχιακών τίτλων που είχαν οι νηπιαγωγοί στην πρώτη θέση (N=13) έρχονται αυτοί της Διοίκησης στην Εκπαίδευση ενώ ακολουθούν με ποσοστό 17.4% μεταπτυχιακοί τίτλοι που αφορούν την Ειδική Αγωγή. Αρκετοί ήταν κι οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει μεταπτυχιακά που είχαν ως θέμα τις Σπουδές στην εκπαίδευση (N=9). Τέλος το 66.4% (N=192) φέρεται να έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, συνέδρια ή ημερίδες σχετικά με θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Από τα άτομα που ερωτήθηκαν το 25.6% είχε παρακολουθήσει σεμινάρια που διοργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας ενώ το 56.1% είχε συμμετάσχει σε ημερίδες, σεμινάρια και ημερίδες που είχαν διοργανωθεί από άλλους φορείς.

**Πίνακας 7**

**Κατανομή του δείγματος με βάση τις θεματικές των μεταπτυχιακών τους**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ανθρώπινα Δικαιώματα	1	1.4	1.4	1.4
Αξιολογήση Εκπαιδευτικών Προγράμματα	1	1.4	1.4	2.9
Γλωσσολογία	1	1.4	1.4	4.3
Δεν συμπληρώθηκε το θέμα	4	5.8	5.8	10.1
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	3	4.3	4.3	14.5

Διδακτική και έρευνα της Ιστορίας με Νέες Τεχνολογίες	1	1.4	1.4	15.9
Διδακτική Φυσικών Επιστημών	2	2.9	2.9	18.8
Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας	1	1.4	1.4	20.3
Διοίκηση στην Εκπαίδευση	13	18.8	18.8	39.1
Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και	1	1.4	1.4	40.6
Ειδική Αγωγή	12	17.4	17.4	58.0
Εκπαίδευση Ενηλίκων	2	2.9	2.9	60.9
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό	1	1.4	1.4	62.3
Εμφύχωση	1	1.4	1.4	63.8
Ετερότητα και παιδαγωγική θεάτρου	1	1.4	1.4	65.2
Ευρωπαϊκές πολιτικές Νεολαίας	1	1.4	1.4	66.7
Θεατρολογία	1	1.4	1.4	68.1
Θεωρία και πράξη στην προσχολική εκπαίδευση	1	1.4	1.4	69.6
Θεωρία, πρακτική και αξιολόγηση διδασκαλίας	1	1.4	1.4	71.0
Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ)	3	4.3	4.3	75.4
Παιδαγωγικό Παιχνίδι & Παιδαγωγικό Υλικό	1	1.4	1.4	76.8
Παιδική Ηλικία	2	2.9	2.9	79.7
Παιδική Λογοτεχνία και Βιβλίο	2	2.9	2.9	82.6
Περιβάλλον και Συμπεριφορά	1	1.4	1.4	84.1
Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης:Θεωρία	1	1.4	1.4	85.5
Σπουδες στην εκπαίδευση	9	13.0	13.0	98.6
Τεχνη και εκπαίδευση	1	1.4	1.4	100.0
Total	69	100.0	100.0	

Πίνακας 8

Κατανομή του δείγματος με βάση το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Πολιτισμού για θέματα Ειδικής Αγωγής

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	74	25.6	25.6	25.6
Όχι	215	74.4	74.4	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

Πίνακας 9

Κατανομή του δείγματος με βάση το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια για θέματα Ειδικής Αγωγής που διοργανώθηκαν από άλλους φορείς

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	162	56.1	56.1	56.1
Όχι	127	43.9	43.9	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

Πίνακας 10

Κατανομή του δείγματος με βάση τη μη παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων ή συνεδρίων για θέματα Ειδικής Αγωγής

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	97	33.6	33.6	33.6
Όχι	192	66.4	66.4	100.0
Σύνολο	283	100.0	100.0	



### 3.8.5. Ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον

Από το σύνολο των 289 ατόμων που συμπλήρωσαν τη σχετική ερώτηση, το 70.6% δεν έχουν φέτος στο σχολείο τους εκπαιδευτικό που να υποστηρίζει άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αντίθεση με το υπόλοιπο 29.4% που στο σχολείο τους υπήρχε εκπαιδευτικός που είχε την ευθύνη του τμήματος ένταξης ή την παράλληλη στήριξη κάποιου μαθητή με ποσοστό 13.1% και 16.3% αντίστοιχα.

Πίνακας 11

Κατανομή του δείγματος με βάση την ύπαρξη ατόμου που έχει την ευθύνη του τμήματος ένταξης ή της ατομικής στήριξης κάποιου μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Υπάρχει ειδική εκπαιδευτικός που εχει την ευθύνη του τμήματος ένταξης	38	13.1	13.1	13.1
Υπάρχει ειδική εκπαιδευτικός που εχει την ευθύνη για ατομική στήριξη κάποιου μαθητή	47	16.3	16.3	29.4
Δεν υπάρχει ειδική εκπαιδευτικός	204	70.6	70.6	100.0
Total	289	100.0	100.0	

## 4. Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται αναλυτικά η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για καθεμιά από τις είκοσι τρεις προτάσεις σχετικά με θέματα εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν. Όσο υψηλότερη είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο της εκάστοτε πρότασης, ενώ όσο μικρότερη είναι η μέση τιμή τόσο πιο ισχυρή είναι η διαφωνία. Η μεγαλύτερη μέση τιμή (3.3114) αντιστοιχεί στην πρόταση 8 «Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση της οικογένειας του παιδιού» και η χαμηλότερη (0.9377) η πρόταση «Το κράτος παρέχει αρκετή στήριξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο». Προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο σαφής κατανόηση της στάσης των εκπαιδευτικών, η ερευνήτρια έλεγξε τον συνολικό μέσο όρο των απόψεων των εκπαιδευτικών. Ο γενικός μέσος όρος που προέκυψε είναι 2,41. Άρα οι ερωτώμενοι νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν μια θετική στάση απέναντι στη ύπαρξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μαθητικό δυναμικό της τάξης τους.

## Πίνακας 12

### Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των εκπαιδευτικών

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ο όρος 'παιδιά με ειδικές ικανότητες' είναι καλύτερος από τον όρο 'παιδιά με ειδικές ανάγκες'.	289	.00	4.00	2.2664	1.38002
Όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο.	289	.00	4.00	1.8374	1.14770
Στο σχολείο πρέπει να καλλιεργείται το αίσθημα της φιλανθρωπίας προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.1557	1.53206
Κύριος σκοπός της ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι η κοινωνικοποίησή του.	289	1.00	4.00	3.1557	.85390
Κύριος σκοπός της ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι η εκπαίδευσή του.	289	.00	4.00	2.6436	.95432
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση του εκπαιδευτικού γενικής τάξης.	289	.00	4.00	3.1073	.89690
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση των συμμαθητών του.	289	.00	4.00	2.7924	1.01301
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση της οικογένειας του παιδιού.	289	.00	4.00	3.3114	.82910

Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο αριθμός των περιόδων ειδικής εκπαίδευσης που λαμβάνει.	289	.0 0	4.00	2.9481	.9 3583
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το είδος της αναπηρίας που έχει το παιδί.	289	.00	4.00	2.9343	1.07003
Ένα παιδί που έχει σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να εκπαιδευείται σε ειδικό σχολείο.	289	.00	4.00	1.6574	1.27895
Ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να εκπαιδευείται σε ειδικό σχολείο.	289	.00	4.00	2.2388	1.20261
Ένα παιδί με προβλήματα όρασης θα πρέπει να εκπαιδευείται σε ειδικό σχολείο.	289	.00	4.00	1.8754	1.36869
Κάποιες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευονται στο γενικό σχολείο και κάποιες όχι.	289	.00	4.00	2.9827	1.17986
Η ισότητα μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες προάγεται με την παροχή ίδιας διδασκαλίας.	289	.00	4.00	1.4360	1.38075
Η ιδέα ότι την επόμενη σχολική χρονιά θα έχω στην τάξη μου ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με φοβίζει.	289	.00	4.00	1.6125	1.28100
Ο/η ειδικός/ή εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνος/η για την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο σε μια γενική τάξη.	289	.00	4.00	2.4464	1.16580
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης έχει τη βασική ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο στην τάξη του/της.	289	.00	4.00	2.0381	1.15557
Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να <u>μην</u> τα καταφέρει να ενταχθεί αποτελεσματικά γιατί δεν του το επιτρέπει το είδος της αναπηρίας του.	289	.00	4.00	2.3045	1.15651
Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να <u>μην</u> τα καταφέρει να ενταχθεί αποτελεσματικά γιατί το σχολείο δεν του παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.	289	.00	4.00	2.8997	.96481

Οι ειδικοί που ασχολούνται με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνωρίζουν καλύτερα πώς να το αντιμετωπίσουν.	289	.00	4.00	3.2318	.8 9650
Θα δεχόμουν χωρίς ενδοιασμό την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.	289	.00	4.00	2.6678	1.1 3668
Το κράτος παρέχει αρκετή στήριξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο.	289	.00	4.00	.9377	.9 7339

Μια ακόμα παράμετρος που κλήθηκε να διερευνήσει το παρόν πόνημα είναι το κατά πόσο η στάση των νηπιαγωγών διαφοροποιείται με βάση κάποιους παράγοντες όπως το φύλο, η θέση που κατέχουν, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, την διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά την περαιτέρω επιμόρφωση τους. Η συσχέτιση των παραγόντων αυτών με τη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη, έγινε μέσω t-test και παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες

#### Πίνακας 13

##### Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο

	Μέσος όρος	Στάσεις T.A.	F	Sig.
Ανδρες (N=15)	2.3093	.39302	,925	,337
Γυναίκες (N=274)	2.4173	.42477		

Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική ( $p = 0,337 > 0,05$ ) και, επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι το φύλο των νηπιαγωγών αποτελεί ένα παράγοντα που διαφοροποιεί τη στάση τους.

#### Πίνακας 14

##### Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση που κατέχουν

	Μέσος όρος	Στάσεις T.A.	F	Sig.
Εκπαιδευτικός με χρέη προϋπηρεσίας	2.4060	.40905	,098	,755
Εκπαιδευτικός τάξης (Γενικός εκπαιδευτικός)	2.4224	.45071		

Η θέση που κατέχουν οι ερωτώμενοι δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της άποψης τους για την ενταξιακή εκπαίδευση καθώς δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,755>0.05$ ) ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές ιδιότητες.

**Πίνακας 15**

**Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας**

	Στάσεις		F	Sig.
	Μέσος όρος	T.A.		
1 - 5 έτη (N=26)	2.4158	.35754	,922	,452
6 - 10 έτη (N=37)	2.3835	.41874		
11 - 15 έτη (N=94)	2.3544	.43331		
16 – 20 έτη (N=66)	2.4717	.44651		
21 έτη και άνω (N=66)	2.4476	.41129		

Προκειμένου να διερευνηθεί η τυχόν συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας με τη διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ANOVA. Μέσα από αυτή προέκυψε ότι η διαφορά μεταξύ των πέντε ομάδων εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,452 > 0,05$ ) και, επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας αποτελούν ένα παράγοντα που διαφοροποιεί τη στάση τους

**Πίνακας 16**

**Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

	Στάσεις		F	Sig.
	Μέσος όρος	T.A.		
Ναι (N=85)	2.4209	.39532	,057	,811
Όχι (N=204)	2.4078	.43520		

Το t-test χρησιμοποιήθηκε και για την διερεύνηση της διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,811 > 0,5$ ) και, επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, να έχουν φέτος οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους ειδική εκπαιδευτικό που να υποστηρίζει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφοροποιεί τη στάση των εκπαιδευτικών.

#### Πίνακας 17

##### Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν λάβει περαιτέρω εκπαίδευση

	Στάσεις		F	Sig.
	Μέσος όρος	T.A.		
Ναι (N=104)	2.3436	.44497	2,219	,040
Όχι (N=185)	2.4500	.40672		

Η διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,040 > 0,5$ ) και, επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, ότι η επιμόρφωση είναι ένας παράγοντας που μπορεί να διαφοροποιεί τη στάση τους

#### 4.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την κατάρτιση που έχουν λάβει ώστε να φέρουν επιτυχώς εις πέρας την διδασκαλία τους. Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών φαίνεται οι ίδιοι να θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να ανταπεξέλθουν στο διδακτικό τους έργο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πρόταση «Χρειάζομαι περαιτέρω κατάρτιση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» όπου εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή (3.2353). Η μέση τιμή των ερωτήσεων που απαντούσαν σε αυτό το ερώτημα ήταν μόλις 1,8703.

Πίνακας 18

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευσή τους

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Οι βασικές μου σπουδές με βοήθησαν να αναπτύξω θετικές στάσεις προς την ένταξη.	289	.00	4.00	1.7751	1.08394
Οι βασικές μου σπουδές με βοήθησαν να αποκτήσω τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίζω τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	1.0796	.95592
Οι βασικές μου σπουδές μου έδωσαν βασικές πηγές (βιβλιογραφία, σημειώσεις καθηγητών) στις οποίες μπορώ να ανατρέχω όταν χρειάζομαι πληροφορίες για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	1.2664	1.01462

Οι βασικές μου σπουδές συνέβαλαν στην πεποίθησή μου ότι μερικές κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλύτερα να εκπαιδεύονται σε ειδικό σχολείο.	289	.00	4.00	1.6367	1.15297
Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επιμορφώθηκα σε ικανοποιητικό βαθμό για το νέο μου ρόλο.	289	.00	4.00	.9931	1.07688
Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη είχα την ευκαιρία να ενημερωθώ σχετικά με το θέμα από ομιλία συναδέλφου στις συνεδρίες προσωπικού.	289	.00	4.00	.7301	.98416



Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη συμμετείχα τουλάχιστον σε ένα σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο που διοργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.	288	.00	4.00	1.2118	1.35389
Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη συμμετείχα τουλάχιστον σε ένα σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.	289	.00	4.00	.7958	1.22042
Έχω αρκετές ευκαιρίες να επιμορφωθώ για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν το θελήσω.	289	.00	4.00	1.5260	1.21629

Χρειάζομαι περαιτέρω κατάρτιση για να μπορέσω να ανταποκριθώ στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.	289	.00	4.00	3.1522	.91534
Χρειάζομαι περαιτέρω κατάρτιση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	3.2353	.92045
Χρειάζομαι περαιτέρω κατάρτιση ως προς τους ενδεδειγμένους τρόπους διαφοροποίησης (διδασκαλίας, ύλης, υλικού).	289	.00	4.00	3.2180	.88832

Χρειάζομαι περαιτέρω ενημέρωση για τις βασικές πρόνοιες της ισχύουσας νομοθεσίας για την ένταξη.	289	.00	4.00	2.9550	1.08400
Χρειάζομαι περαιτέρω ενημέρωση για τη θεωρία στην οποία στηρίζεται η ιδέα της ένταξης.	289	.00	4.00	2.6090	1.18851

### 4.3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Το αν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την ικανότητα τους να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους και να εφαρμόζουν την ένταξη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης αποτελεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα

Πίνακας 19

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ικανότητα τους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Εντοπίζω ένα παιδί που πιθανόν να έχει ειδικές ανάγκες.	289	1.00	4.00	2.7128	.87234

Ακολουθώ τη διαδικασία παραπομπής προς αξιολόγηση παιδιού που πιθανόν να έχει ειδικές ανάγκες.	289	.00	4.00	3.0381	.88306
Καταρτίζω ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	1.9100	1.02344
Εκπαιδεύω παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένα στο γενικό σχολείο.	289	.00	4.00	1.7716	1.09755
Διαφοροποιώ την ύλη για να ανταποκριθώ σε όλα τα παιδιά της τάξης, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.3702	.98845
Διαφοροποιώ το υλικό μου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.6713	.92753

Διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.7716	.92969
Διαφοροποιώ τις δραστηριότητες εκμάθησης και εμπέδωσης ενός αντικειμένου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.7751	.95449
Οργανώνω αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.	289	.00	4.00	2.0796	.96316
Οργανώνω αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο μου.	289	.00	4.00	2.0484	1.01947
Διαφοροποιώ τον τρόπο αξιολόγησης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.7439	.96295

Καλλιέργω την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	3.3322	.82939
Συνεργάζομαι με τον/την ειδική εκπαιδευτικό για την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.	289	.00	4.00	3.2664	.95103
Εντοπίζω τα άτομα στα οποία μπορώ να απευθυνθώ για να με στηρίξουν όταν έχω στην τάξη μου ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.8339	1.02067
Χρησιμοποιώ λογισμικό που σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	1.5882	1.29904

Εντοπίζω πηγές (βιβλία, διαδίκτυο) που μπορεί να με βοηθήσουν να ανταποκριθώ σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εμπίπτει σε μια κατηγορία παιδιών με την οποία δεν έχω ξανασχοληθεί.	289	.00	4.00	2.6021	1.05941
Χειρίζομαι τους μαθητές/τριες με τρόπο που ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να νιώθει αποδεκτό από τους συμμαθητές/τριες του.	289	.00	4.00	3.1349	.83279
Δημιουργώ συνθήκες κοινωνικοποίησης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	289	1.00	4.00	3.0623	.85570
Δημιουργώ συνθήκες αποτελεσματικής μάθησης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.4360	.96297

Χειρίζομαι αποτελεσματικά καταστάσεις αποδοκιμασίας ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους/τις συμμαθητές/τριες του.	289	.00	4.00	2.9066	.89069
Εντοπίζω τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους που πρέπει να θέσω για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.3841	.94716
Χρησιμοποιώ την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς για να βελτιώσω τις συνθήκες ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	289	.00	4.00	2.3529	1.08012
Ενημερώνω τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα δικαιώματά τους με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς.	289	.00	4.00	2.6021	1.12614



Συνεργάζομαι με τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την αποτελεσματικότερη ένταξή του.	289	.00	4.00	3.1003	.87419
Συνεργάζομαι με τους υπόλοιπους γενικούς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο στην τάξη μου.	289	.00	4.00	3.0277	.93871
Προσαρμόζομαι σε κάθε είδους ειδική ανάγκη που μπορεί να έχει ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο στην τάξη μου.	289	.00	4.00	2.4014	.98503
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες που αφορούν τη γλώσσα.	289	.00	4.00	2.2042	.96637

Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά	289	.00	4.00	2.1834	.97411
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες κοινωνικού περιεχομένου (π.χ. Θρησκευτικά, Ιστορία, Γεωγραφία).	289	.00	4.00	2.6298	.93798
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις τέχνες (π.χ. Μουσική, Τέχνη).	289	.00	4.00	2.6747	.94175
Αποδέχομαι ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας του (νοητική, σωματική, ψυχο-συναισθηματική).	289	.00	4.00	3.1938	.93754

Η μεγαλύτερη μέση τιμή (3.3322) αντιστοιχεί στην πρόταση «Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητα μου να καλλιεργώ την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» ενώ η χαμηλότερη (1.5882) στην πρόταση «Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητα μου να χρησιμοποιώ λογισμικό που σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ο γενικός μέσος όρος που προκύπτει από τις παραπάνω απόψεις είναι το 2,6. Από τα αποτελέσματα λοιπόν φαίνεται οι νηπιαγωγοί να έχουν αρκετή εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους να εφαρμόσουν τις αρχές της ένταξης στο σχολείο τους. Ακόμη τους πίνακες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ποιους τρόπους συνεργασίας έχουν αναπτύξει φέτος ή παλαιότερα με τον/την ειδική εκπαιδευτικό του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα το 84.8% (N=245) των ερωτηθέντων ενημερώνεται από την/ την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για την πορεία του μαθητή σε αντίθεση με το 76.1% (N=220) που οι ίδιοι παρέχουν πληροφορίες για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον/ στην ειδικό/ή νηπιαγωγό. Επίσης η λήψη συμβουλευτικών προτάσεων από τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό ήταν ένας ακόμη τρόπος συνεργασίας που επιλέγεται από το 81.3% του δείγματος ενώ η οργάνωση συνδιδασκαλιών επιλέγεται από το 58.7%. Τέλος μόλις το 4.8% δηλώνει ότι δεν υπάρχει κανενός είδους συνεργασία ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς.

#### Πίνακας 20

Κατανομή δείγματος με βάση το αν λαμβάνουν ενημέρωση από τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	245	84.8	84.8	84.8
Όχι	44	15.2	15.2	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

#### Πίνακας 21

Κατανομή δείγματος με βάση το αν ενημερώνουν τον/την ειδικό εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	220	76.1	76.1	76.1
Όχι	69	23.9	23.9	100.0

Σύνολο	289	100.0	100.0
--------	-----	-------	-------

**Πίνακας 22**

**Κατανομή δείγματος με βάση το αν οργανώνουν συνδιδασκαλίες**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	169	58.5	58.5	58.5
Όχι	120	41.5	41.5	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

**Πίνακας 23**

**Κατανομή δείγματος με βάση το αν λαμβάνουν συμβουλές από τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για την ένταξη**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	235	81.3	81.3	81.3
Όχι	54	18.7	18.7	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

**Πίνακας 24**

**Κατανομή δείγματος με βάση το αν δεν υπάρχει καμία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	14	4.8	4.8	4.8
Όχι	275	95.2	95.2	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

#### **4.4. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα**

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας επεδίωκε την ανάδειξη των χαρακτηριστικών που θα επιθυμούσαν οι γενικοί εκπαιδευτικοί να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ένταξη που να απευθύνεται στους ίδιους. Αρχικά η πλειονότητα των

νηπιαγωγών εξέφρασε την επιθυμία για να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τους περισσότερους από αυτούς (N=170) να επιθυμούν τη διενέργεια αυτού σε ώρες πέρα από το εργασιακό τους ωράριο. Από τους 112 εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν το σεμινάριο να γίνει εντός του εργασιακού το 51% σχεδόν επιθυμούσε το σεμινάριο να διαρκεί για 20 ώρες και να λαμβάνει χώρα μια φορά την εβδομάδα για 4 ώρες, για 5 συνεχόμενες βδομάδες μεταξύ 08:00-13:00. Από τους υπόλοιπους 170 που επιθυμούσαν να επιμορφώνονται σε ώρες πέρα του εργασιακού τους ωραρίου, το 44.7% των ερωτηθέντων ήθελαν οι συναντήσεις να διαρκούν 20 ώρες (10 απογευματινές δίωρες συναντήσεις).

**Πίνακας 25**

**Κατανομή δείγματος με βάση το εκφράζουν ενδιαφέρον για συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένα στο νηπιαγωγείο**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	282	97.6	97.6	97.6
Όχι	7	2.4	2.4	100.0
Σύνολο	289	100.0	100.0	

**Πίνακας 26**

**Κατανομή δείγματος με βάση τον χρόνο διενέργειας του σεμιναρίου**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Εργάσιμο χρόνο	112	39.7	39.7	39.7
Μη εργάσιμο	170	60.3	60.3	100.0
Total	282	100.0	100.0	

**Πίνακας 27**

**Κατανομή δείγματος με βάση τις ημέρες διενέργειας του σεμιναρίου σε εργάσιμο χρόνο**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
10 δίωρες συναντήσεις (12:00-14:00)	21	18.8	18.8	18.8

5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά διαλείμματα (Μια φορά τη βδομάδα, για 5 συνεχόμενες βδομάδες, 08:00-13:00)	57	50.9	50.9	69.6
5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά διαλείμματα (Μια ολόκληρη βδομάδα, 08:00-13:00)	31	27.7	27.7	97.3
Άλλη διευθέτηση	3	2.7	2.7	100.0
Σύνολο	112	100.0	100.0	

**Πίνακας 28**

**Κατανομή δείγματος με βάση τις ημέρες διενέργειας του σεμιναρίου σε μη εργάσιμο χρόνο**

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
10 απογευματινές δίωρες συναντήσεις	76	44.7	44.7	44.7
5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά διαλείμματα (Σάββατο, για 5 συνεχόμενες βδομάδες, 08:00-13:00)	37	21.8	21.8	66.5

5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά διαλείμματα (Μια ολόκληρη βδομάδα μετά το κλείσιμο των σχολείων)	47	27.6	27.6	94.1
Άλλη διευθέτηση	10	5.9	5.9	100.0
Σύνολο	170	100.0	100.0	

Το κατά πόσο η ύπαρξη πιστοποιητικού παρακολούθησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου είναι σημαντικό στοιχείο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό ήταν ένα ακόμα ερώτημα του ερωτηματολογίου. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν την ύπαρξη πιστοποιητικού παρακολούθησης αρκετά σημαντικό.

#### Πίνακας 29

Κατανομή δείγματος με βάση τη σημαντικότητα ύπαρξης πιστοποιητικού παρακολούθησης του επιμορφωτικού για τη συμμετοχή

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	169	59.9	59.9	59.9
Όχι	113	40.1	40.1	100.0
Σύνολο	282	100.0	100.0	

Η ανάδειξη των θεμάτων που θα ήθελαν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί να αναπτυχθούν στο επιμορφωτικό σεμινάριο αποτελεί ένα ακόμα πεδίο που διερεύνησε η παρούσα έρευνα. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα, το πιο θεμιτό θέμα από πλευράς των συμμετεχόντων είναι η προβολή πρακτικών και στρατηγικών αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη δεύτερη θέση βρίσκονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να υπάρξει βελτίωση της ένταξης. Επόμενη επιλογή τους είναι η ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο και τους κανονισμούς για την ένταξη που ισχύουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενώ η ενημέρωση για το θεωρητικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής ήταν το λιγότερο επιθυμητό θέμα για το επιμορφωτικό σεμινάριο.

Πίνακας 30

Κατανομή δείγματος με βάση τα επιθυμητά θέματα του σεμιναρίου

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θεωρητικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής	282	1.00	4.00	3.1809	1.12205
Νομοθεσία και κανονισμοί για την ένταξη στην Ελλάδα	282	1.00	4.00	2.9326	.79078
Πρακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	282	1.00	4.00	1.7270	.95070
Τρόποι διαφοροποίησης διδασκαλίας-ύλης-υλικού για βελτίωση της ένταξης	282	1.00	4.00	2.1489	.92368
Σύνολο	282				

Όσον αφορά τις αναπηρίες τις οποίες θα επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να συζητηθούν στα πλαίσια της επιμόρφωσης τους στην πρώτη θέση βρίσκονται τα προβλήματα συμπεριφοράς ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Θέματα που αφορούν τον αυτισμό και χαρακτηριστικά αυτού αποτελούν άλλη μια επιλογή των εκπαιδευτικών. Στην τέταρτη θέση προτίμησης βρίσκονται οι σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ενώ στις τελευταίες θέσεις είναι η νοητική καθυστέρηση και τα προβλήματα όρασης και ακοής. Τέλος οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν, όσοι από αυτούς ήθελαν, να εισηγηθούν αν υπάρχει κάτι το οποίο θεωρούν ότι θα βοηθούσε στην ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Μερικές από τις προτάσεις είναι ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα κάθε χρόνο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να έχουν



πολλά εργαστήρια, με πραγματικά παραδείγματα σε αληθινά εκπαιδευτικά πλαίσια και γενικά το σεμινάριο να έχει πιο πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα. Ακόμη υψίστης σημασίας κρίνεται η μαζική συμμετοχή και συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής αλλά υπήρξε νύξη και για τη συμμετοχή γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ικανότητες ώστε να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Προτάσεις υπήρξαν και για το τρόπο διεξαγωγής του σεμιναρίου όπου κάποιος εκπαιδευτικός πρότεινε ότι αυτό πρέπει να υλοποιηθεί στο Βόλο όπου υπάρχει Πανεπιστημιακό Τμήμα που ειδικεύεται στην Ειδική Αγωγή αλλά κάποιιοι πρότειναν και συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης ή τουλάχιστον να γίνονται τα σεμινάρια και σε περιφερειακές πόλεις εκτός από τα μεγάλα αστικά κέντρα.

### Πίνακας 31

Κατανομή δείγματος με βάση τα επιθυμητά θέματα όσον αφορά την αναπηρία

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής	282	1.00	6.00	4.7695	1.62281
Σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία	282	1.00	6.00	3.4610	1.37604
Προβλήματα συμπεριφοράς	282	1.00	6.00	2.4752	1.53294
Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα	282	1.00	6.00	2.8440	1.30307
Αυτισμός και αυτιστικά χαρακτηριστικά	282	1.00	6.00	3.0355	1.51581
Νοητική Καθυστέρηση	282	1.00	6.00	4.4078	1.57844
Σύνολο	282				

## 5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις στάσεις των νηπιαγωγών γενικής αγωγής απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της τάξης τους. Ακόμη διερευνάται το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ικανοποιημένοι από την κατάρτιση που έχουν λάβει ώστε να φέρουν επιτυχώς εις πέρας την διδασκαλία τους αλλά και από την ικανότητα τους να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης. Επίσης η παρούσα έρευνα εξετάζει και το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν και ποια χαρακτηριστικά θα επιθυμούσαν έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ένταξη που να απευθύνεται στους ίδιους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει μια θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την από κοινού εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα δεδομένα που καταγράφονται στη ελληνική (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Avramidis & Kalyva, 2007; Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014) αλλά και στην διεθνή βιβλιογραφία (Leatherman & Niemeyer, 2005; Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. 2018) και αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, ότι η έρευνα των Leatherman & Niemeyer αφορά τις στάσεις εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε προ νήπια ενώ η έρευνα των Pappas, M. A., Papoutsi, C., και Drigas, A. S. εστίαζε σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Όσον αφορά τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν λάβει κάποια επιπλέον κατάρτιση είχαν πιο θετική στάση από αυτούς που είχαν κάνει κάποια μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό. Παρόμοια αποτέλεσμα εξήχθησαν και από έρευνα των YarayaI, Masalimova, Vasbieva, & Grudtsina (2018). Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί που ήταν πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρία για να οργανώσουν αυτή την υποστήριξη για τους μαθητές. Το εύρημα αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Avramidis & Kalyva, 2007; Kurniawati, Minnaert, Mangunsong., & Wondimu, 2012; Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, & Υφαντή, 2013; Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014; Miesera & Gebhardt, 2018) Σύμφωνα με αυτές οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα που άπτονται την ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση φαίνεται να υιοθετούν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη. Μάλιστα η κατάρτιση αναδύεται ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων που να

διάκεινται θετικά απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τους Fayeze, Dababneh και Jumiaan (2011) ακόμα όμως κι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, πολλές φορές νιώθουν ότι δεν είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν την ένταξη. Το αίσθημα της έλλειψης των απαραίτητων γνώσεων ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στο διδακτικό τους έργο είναι ένα ακόμα εύρημα που εξήχθη από την παρούσα έρευνα. Σε παρόμοιο συμπέρασμα έφτασαν κι άλλες έρευνες όπως αυτή των Marshall, Ralph, Palmer (2002) και των Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στις μέρες μας έχει ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι γενικοί εκπαιδευτικοί να καλούνται να εκπαιδεύσουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς όμως οι ίδιοι να είναι προετοιμασμένοι για αυτό αφού τα προγράμματα σπουδών του βασικού τους πτυχίου δεν τους παρείχαν τις κατάλληλες γνώσεις (Mader, 2017). Η άποψη αυτή επικυρώνεται και από έρευνα που έγινε σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση τους σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή λοιπόν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα θέματα ειδικής αγωγής θεωρείται ελλιπής αφού στα πλαίσια των προπτυχιακών προγραμμάτων των παιδαγωγικών τμημάτων της Ελλάδος, υπάρχει μικρός αριθμός μαθημάτων με αντίστοιχο περιεχόμενο. Ακόμα όμως κι αυτά τα μαθήματα στις περισσότερες περιπτώσεις είναι επιλεγόμενα και όχι υποχρεωτικά (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και μια επισκόπηση των 29 εκθέσεων/ χωρών σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Σύμφωνα με αυτή λοιπόν, λιγότερο από το 10% των χωρών προσφέρουν εξειδίκευση σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο βασικό κύκλο σπουδών τους (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011β).

Σύμφωνα με έρευνα των Βασιλείου & Χαριτάκη (2015) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί και να υιοθετήσει τις αρχές της ένταξης ενώ ταυτόχρονα εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές με τον εκάστοτε ειδικό εκπαιδευτικό. Ένα παρόμοιο συμπέρασμα εξήχθη και από την παρούσα έρευνα όπου οι νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν αρκετή εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους να εφαρμόσουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο τους.

Άλλη μια παράμετρος που αναδύθηκε μέσα από το παρόν πόνημα ήταν και η επιθυμία της πλειονότητας των νηπιαγωγών να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα το οποίο θα αφορούσε την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένα στο νηπιαγωγείο. Η προθυμία των νηπιαγωγών να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με έρευνα των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006) η πλειοψηφία των νηπιαγωγών θεωρεί ότι η επιμόρφωση είναι σημαντική, καθώς μέσω αυτής ανανεώνονται οι γνώσεις αλλά οικοδομούνται και καινούριες.

Όσον αφορά τη χρονική περίοδο πραγματοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος, το 60.3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, στην παρούσα έρευνα προτιμούν τη διεξαγωγή του τις απογευματινές ώρες εκτός σχολικού ωραρίου. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, προτιμούσαν τη διεξαγωγή του επιμορφωτικού προγράμματος τις πρωινές ώρες (εντός σχολικού ωραρίου) έχοντας πάρει εκπαιδευτική άδεια. Ακολούθως, η σημαντικότητα της ύπαρξης πιστοποιητικού παρακολούθησης έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) σχετικά με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτή λοιπόν η «πιστοποίηση της επιμόρφωσης» αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο ώστε να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά τις θεματικές που θα επιθυμούσαν να έχει το επιμορφωτικό σεμινάριο που θα παρακολουθούσαν οδήγησε στην ανάδειξη ως πιο θεμιτού θέματος την προβολή πρακτικών και στρατηγικών αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ ταυτόχρονα τα προβλήματα συμπεριφοράς και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας ήταν αυτές που επιθυμούσαν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί να συζητηθούν στα πλαίσια του προγράμματός τους. Η επιλογή στον πρακτικό χαρακτήρα του σεμιναρίου πιθανόν να οφείλεται στις μεγάλες δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να θέσουν σε εφαρμογή όσα έχουν διδαχθεί σε θεωρητικό επίπεδο, βασιζόμενοι μόνο στις δικές τους δυνάμεις. Όλα σχεδόν τα μέλη της ομάδας έργου μπορούν να βεβαιώσουν, ότι οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και συνιστούν τον πυρήνα του σκεπτικισμού τους απέναντι στις συνήθεις θεωρητικές προσεγγίσεις των ζητημάτων που αφορούν τα άτομα με Ε.Ε.Α.

Η συνεχής επιμόρφωση πριν την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς με πολλά βιωματικά εργαστήρια, με πραγματικά παραδείγματα σε αληθινά εκπαιδευτικά πλαίσια ήταν μια ακόμα παράμετρος που κρίθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς υψίστης σημασίας για τη συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η ανάγκη των νηπιαγωγών για επιμόρφωση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής τους πράξης με βιωματικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα, πέρα από το παρόν πόνημα, αναδύθηκε και από έρευνα των Αυγητίδου και Τσαλαγιώργου (2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής πέρα από το βιωματικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί επιζητούν και τη συστηματική υποστήριξη που θα συμβάλλει στην αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Ακόμα, σύμφωνα με τον Easton (2008) προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν όλα αυτά που έχουν μάθει στα πλαίσια της διδασκαλίας τους στην τάξη πρέπει οι ίδιοι να εμπλακούν σε ενεργητικά μοντέλα μάθησης.

Τέλος η ανάγκη για μαζική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) αλλά και των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ικανότητες σε τέτοιου είδους σεμινάρια ήταν ένα ακόμα αποτέλεσμα που προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με έρευνες όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσει στα πλαίσια των προτεραιοτήτων του τη συνεργασία με τους γονείς τότε επιφέρει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας για τους μαθητές του (Menheere & Hooge, 2010). Η αναγκαιότητα να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία του σχολείου με τα μικροσυστήματα που βρίσκονται γύρω, με ποιο σημαντικό την οικογένεια, ώστε να γκρεμίσει οποιαδήποτε φυσικά του σύνορα υποστηρίζεται και από (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Σύμφωνα με αυτή λοιπόν κάποια από τις δράσεις με την οποία θα μπορούσε να αναπτυχθεί η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων από κοινου γονεων και εκπαιδευτικών που να αφορούν διάφορα κοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα και στα οποία και οι δύο πλευρές θα μπορούν να εκθέσουν τις απόψεις τους και τα βιώματα τους.

## **6. Συμπεράσματα**

Οι ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία έχουν οδηγήσει την εκπαίδευση να μην θέτει ως σκοπό της μόνο την παροχή μορφωτικών αγαθών αλλά την σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου. Η ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών παγκοσμίως.

Σαν επακόλουθο των παραπάνω λοιπόν η μελέτη αυτή επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς αλλά και το κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Από τα εύρημα προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση τους από την κατάρτιση που έχουν λάβει ώστε να φέρουν επιτυχώς εις πέρας την διδασκαλία τους δείχνουν ότι οι ίδιοι νιώθουν απροετοίμαστοι.

Αντίθετα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επισκόπησης ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ικανότητα τους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ώστε η τελευταία να προσαρμόζεται στις ανάγκες του δυναμικού της τάξης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πολλοί ικανοποιημένοι από αυτή ενώ θεωρούν ότι έχουν καλή συνεργασία με τον εκάστοτε ειδικό εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση μέσα από την παρούσα έρευνα φαίνεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών να εκφράζει την επιθυμία συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα από το οποίο θα λάβει και την αντίστοιχη πιστοποίηση παρακολούθησης. Η παρακολούθηση απογευματινών βιωματικών εργαστηρίων με θεματικές όπως πρακτικές αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα θέματα που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη προσοχή των εκπαιδευτικών. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί έδωσαν και προτάσεις για το πως θα ήθελαν να είναι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, που και πότε να λαμβάνει χώρα. Αρκετοί πρότειναν η επιμόρφωση να λαμβάνει χώρα κάθε χρόνο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς και περιέχει πραγματικά παραδείγματα σε αληθινά εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπροσθέτως οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έδωσαν προτάσεις επεσήμαναν την ανάγκη για μαζική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής αλλά η συμμετοχή των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ικανότητες κρίθηκε ότι θα εμπλούτιζε την επιμόρφωση τους. όσον αναφορά τον τόπο διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος οι προτάσεις που προέκυψαν αφορούσαν το Πανεπιστημιακό Τμήμα του Βόλου που ειδικεύεται στην Ειδική Αγωγή ενώ κάποιοι πρότειναν και συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης ή τουλάχιστον να υπάρξει μέριμνα ώστε τα σεμινάρια να γίνονται και σε περιφερειακές πόλεις εκτός από τα μεγάλα αστικά κέντρα.

## 7. Περιορισμοί έρευνας

Όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα ανεξαρτήτως της σημαντικότητας των αποτελεσμάτων της, έτσι και στην παρούσα υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι αν είχαν μελετηθεί θα προέκυπτε ένα αποτέλεσμα πιο ολοκληρωμένο και με μεγαλύτερη αξιοπιστία. Ο πρώτος περιορισμός ήταν ότι στην έρευνα συμμετείχε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών από κάθε περιφέρεια της χώρας. Επομένως με βάση αυτό δεν θα μπορούσε κάποιος να γνωρίζει αν θα προέκυπταν τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα με μεγαλύτερο δείγμα από κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια. Ακόμη σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να ακολουθηθεί αυστηρά διαδικασία τυχαίας επιλογής του δείγματος. Μέσω μιας συστηματικής, ή στρωματοποιημένης δειγματοληψίας όπου το δείγμα που θα προέκυπτε θα ήταν περισσότερο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού τον οποίο εξετάζει.

Ακόμη ένα στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι το φύλο των εκπαιδευτικών. Ο βαθμός της γενίκευσης των αποτελεσμάτων επηρεάζεται και από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες αφού από τους 289 εκπαιδευτικούς μόνο οι 15 ήταν άνδρες. Το επάγγελμα του νηπιαγωγού στη χώρα μας θεωρείται «γυναικείο» (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013; Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006) κι ως εκ τούτου δεν υπήρξαν πολλοί άνδρες νηπιαγωγοί στο δείγμα, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι άνδρες επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Επίσης το παρόν πόνημα βασίστηκε εξ ολοκλήρου στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ακολουθώντας την διαδικασία της ποσοτικής ανάλυσης. Η φύση όμως των ερωτημάτων και η συνθετότητα των εννοιών που εμπεριείχαν πολλά από τα ερωτήματα, θα απαιτούσε συμπληρωματικά και την διενέργεια προσωπικών συνεντεύξεων έτσι ώστε να αποσαφηνιστούν και να διευκρινιστούν περαιτέρω τυχόν ζητήματα. Ίσως ακόμη θα ήταν δόκιμο να χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος της παρατήρησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να υπάρξει διασταύρωση των δεδομένων.

Τέλος ένας ακόμα περιορισμός στην παρούσα έρευνα είναι ότι διερευνώνται οι απόψεις μόνο των εκπαιδευτικών κι όχι και αυτές των γονέων και συμμαθητών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές αποτελούν τις τρεις βασικές ομάδες που εμπλέκονται άμεσα στην ενταξιακή εκπαίδευση και πάνω σε αυτούς στηρίζεται η επιτυχής εφαρμογή της. Η διαπίστωση αυτών των περιορισμών προσφέρει συμπεράσματα για το μελλοντικούς ερευνητές.

## **8. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με βάση όλους τους παραπάνω περιορισμούς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μελλοντικοί ερευνητές θα έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν στην περεταίρω μελέτη των παραγόντων που δεν εξετάστηκαν επαρκώς στην παρούσα έρευνα. Έτσι λοιπόν θα ήταν δόκιμο να διευρυνθεί το δείγμα, με αριθμητική αύξηση των συμμετεχόντων από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας και με τη ένταξη περισσότερων ανδρών νηπιαγωγών στο δείγμα. Επιπροσθέτως οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση των στάσεων ενός μεικτού δείγματος που να απαρτίζεται από γονείς, μαθητές, δασκάλους και διευθυντές σχολείων καθώς με αυτό τον τρόπο θα υπάρχει μια πιο σφαιρική εικόνα των στάσεων πολύ σημαντικών κοινωνικών ομάδων για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ακόμη θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση προκειμένου να αναδυθούν τυχόν συμφωνίες ή διαφωνίες στις απόψεις καθώς και παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις τους.

Επίσης θα μπορούσαν να διενεργηθούν έρευνες που να εστιάζουν εξ ολοκλήρου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης οι οποίες θα εξέταζαν εις βάθος παράγοντες που ωθούν ή αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αλλά και περισσότερα χαρακτηριστικά τα οποία θα ήθελαν να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης όπως η διάρκεια, ο τόπος και ο χρόνος υλοποίησης του, το μοντέλο διδασκαλίας, ο φορέας υλοποίησης κτλ.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. (σσ. 43 – 51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Armstrong, F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου -Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική.Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης* (σσ. 49 – 64). Αθήνα: Πεδίο.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard* (13η εκδ., Τόμ. Β). (Γ. Βορριά, Μ. Ντάβου, & Ζ. Παπαλυγούρα, Επιμ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & Πράξη* (σσ. 53-64). Αθήνα: Πεδίο.
- Bohner, G. (2007). Οι στάσεις. In M. Hewstone, & W. Stroebe (Eds.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (pp. 337-393). Αθήνα: Παπαζήση.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και την συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζ.-Σ. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση. Θεωρία και Πράξη*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Επιμ.) Αθήνα: Τόπος.

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Μελέτη για τον ΟΕΠΕΚ*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα απο τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43 - 71). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελόπουλος, Ν. (2011, Απρίλιος 15-18). Συνεκπαίδευση ατόμων με ήπια νοητική καθυστέρηση στο γενικό σχολείο. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη»*. Τόμος Β', σσ. 166-178. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αντωνόπουλος, Α., Βουρβουλής, Γ., Γαλάνης, Γ., Ελευθεράκη, Γ., Ευσταθίου, Μ., & Μπουσδούνης, Γ. (2008, Αύγουστος - Οκτώβριος ). Νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή. Προβλήματα και Αδιέξοδα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 42, σσ. 1-3.
- Αυγητίδου, Σ., & Τσαλαγιώργου, Ε. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), σσ. 255-273.
- Βασιλείου, Ε., & Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 236-248).
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανανου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.
- Γελαστοπούλου, Μ., & Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2012). Ένταξη αναπήρων στην προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των Τμημάτων Ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Ε. Π. Ντεροπούλου-Ντέζου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (Τόμ. Β', σσ. 143-161). Αθήνα: Πεδίο.
- Γενα, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Ταφά (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10), σσ. 74-83
- Γναρδέλλης, Χ. (2009). *Ανάλυση δεδομένων με το PASW Statistics 17.0*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλουρη, Π., & Μπασαγιαννη, Ε. (2009). *Οδηγός της νηπιαγωγού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2011α). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2011β). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Προκλήσεις και Ευκαιρίες*. Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι κι η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012a). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & Πράξη* (σσ. 31-51). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012b). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: απο το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 231-250). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012c). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & Πράξη* (σσ. 261-271). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης* (σσ. 11 - 27). Αθήνα: Πεδίο.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία Α.Ε.
- Ιωαννίδη, Β. (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην Ειδική Αγωγή. Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(11), σσ. 1-19.
- Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα "Παιδεία Κάλιστον εστί κτήμα βροτοίς Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη"*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Καραγιάννη, Π. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & Πράξη* (σσ. 421-436). Αθήνα: Πεδίο.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μαύρης, Σ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η διαμόρφωση απόψεων, γνώσεων και πρακτικών αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην Ειδική Αγωγή: Η επιρροή του τρόπου προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου της Ειδικής Αγωγής και της Ένταξης. Στο *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (Τόμ. Β', σσ. 211-229). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2010). Φοίτηση παιδιών με σύνδρομο Down στο γενικό σχολείο: Οι απόψεις και θέσεις των δασκάλων τους. Στο Ε. Ε. Ελλάδος (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη»* (Τόμ. Β', σσ. 178-190). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπατσούτα, Μ., & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των Επιμορφωτικών Αναγκών των Νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158
- Μουταβέλης, Α. Γ. (2011). Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην κοινή τάξη. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη»*. Τόμος Γ', σσ. 17-34. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ντεροπούλου Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου Ντέρου, & Α. Βλάχου Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική.Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

- Οικονομίδης, Β., & Ελευθεράκης, Θ. (2013). Το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού. *Επιστήμες Αγωγής*(1-2), σσ. 105-124.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Η συμβολή της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες;. Στο Σ. Παντελιάδου, & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 12-28). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ενέργεια 3.2.β.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013, Ιούλιος 25-27). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά του Τετραήμερου επιμορφωτικού συνεδρίου με θέμα «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II»*. Καμένα Βούρλα
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2011). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη»*. Τόμος Γ', σσ. 34-51. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το "Σχολείο του Διαχωρισμού" σε ένα "Σχολείο για Όλους"* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμ. Β). Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

## **Ξενογλώσση**

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on behavior. In D. Falbarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221.). NJ: Erlbaum.

Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004, May 28). General education teachers in United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), pp. 94-99.

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221.). NJ: Erlbaum.

Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004, May 28). General education teachers in United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), pp. 94-99.

Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F., & Halsey, K. (2007). *Inter-school collaboration: A literature review*. Slough: NFER.

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003, October). Principal's views and practises regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), pp. 355-369.

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), pp. 367-389.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology, 20*(2), pp. 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). What, in practice, does inclusion mean? Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education, 6*(2), pp. 143-163.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1991). *Social Psychology. Understanding human interaction* (Sixth ed.). Allyn and Bacon.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008, February 29). 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), pp. 201-219.
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *International Conference on Education & Educational Psychology 2013, 112*, pp. 1014-1021.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian in-service and preservice teachers. *International Journal of Special Education, 21*(1), pp. 35-41.
- Chan, A., & Ritchie, J. (2016, July 17). Parents, participation, partnership: Problematising New Zealand early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 17*(3), pp. 289-303.
- Easton, L. B. (2008, June). From Professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan, 89*(10), 755-759.761.
- Education Act. (1996). Parliament of the United Kingdom.
- Elsayed, E. A. (2015). *Inclusion Disability and Culture* (Vol. 28). The Netherlands: Sense Publishers.
- Fayez, M., Dababneh, K., & Jumiaan, I. (2011, October). Preparing teachers for inclusion: Jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(4), pp. 322-337

- Ferguson, D. L. (1997). How systemic are our systemic reforms? In C. o. Innovation, *Implementing Inclusive Education* (pp. 49-54). Paris: OECD Publications.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- Gafoor, K. A. (2010). *Towards Inclusive Schooling*. International Conference on Education for Peace, Social inclusion & Sustainable Development: Towards a paradigm shift, Mahatma Gandhi University, Silver Hills Campus, Kottayam, Kerala, India.
- 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), pp. 89-99.
- Hong, S.-Y., Kwon, K.-A., & Jeon, H.-J. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-193.
- Hutchinson, L. (2003, April 12). Educational environment. *British Medical Journal* , 326(7393), pp. 810–812.
- Idol, L. (2006, March/April). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), pp. 77–94.
- Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). Inclusive Education for Students with Disability. *SHS Web of Conferences "Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education"*, 42.
- Jovanovic-Popadic, A. M. (2016). Inclusive education: Ideas vs Reality. *Casopis za pedagoške nauke , književnost i kulturu*, pp. 35-46.
- Knapp, C. E. (1972). Attitudes and Values in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 3(4), pp. 26-29.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Wondimu, A. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 1430-1436
- LaPiere, R. T. (2010). Attitudes vs Actions. *International Journal of Epidemiolog*, 39, pp. 7-11.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion. *British Journal of Educational Psychology*, 77, σσ. 1–24.
- Lippa, R. A. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελλην.



- Mader, J. (2017, March 1). How Teacher Training Hinders Special-Needs Students. *The Atlantic*.
- Martinez, R. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), pp. 395-416.
- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199-215.
- Masari, G. A. (2013). Kindergarten teachers' perceptions on in-service training and impact on classroom practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 481 – 485.
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010, January). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network*, 6, pp. 144-157.
- 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*
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education- Social Contexts*. London: David Fulton.
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*, pp. 1-13
- Nes, K., & Stromstad, M. (2003). Creating structures for inclusive development in teacher education. In T. Booth, K. Ness, & M. Stromstad (Eds.), *Developing Inclusive Teacher Education* (pp. 117-130). London: RoutledgeFalmer.
- Nesyna, S., & Starovoit, N. (2014). Readiness of Kindergarten Teachers for Inclusive Education. *Proceeding of the International Scientific Conference "Society, Integration, Education" May 23th – 24th 2014, Volume III*, pp. 86-96.
- Pantic, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), pp. 333-351.
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018, June). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Science*, 7(90).

- Pit-ten-Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Insights into Learning Disabilities. *Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes*, 15(1), pp. 49-63.
- Polat, S., & Metin, M. A. (2012). The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. *Social and Behavioral Sciences*(46), pp. 1961-1968.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), pp. 59-75.
- Savage, R. S., & Erten, O. (2015). Teaching in Inclusive Classrooms: The Link Between Teachers' Attitudes-Practices and Student Outcomes. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6).
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), pp. 51-68.
- Shaikh, Z. A., & Khoja, S. A. (2011). Role of ICT in Shaping the Future of Pakistani Higher Education System. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), pp. 149 – 161.
- Shaikh, Z. A., & Khoja, S. A. (2011). *Teachers' Skills Set for Personal Learning Environments*.
- Sharma, U. (2018, May). Preparing to Teach in Inclusive Classrooms. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and Moral Education Individual Positioning, Dialogue and Cultural Practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), pp. 185–197.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), pp. 42-52.
- Timpson, E. (2014). *Special educational needs and disability. A guide for parents and carers*. United Kingdom: Department for Education.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Kay Brimijoin, L. A., et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), pp. 119 - 145.
- Triandis, H. C. (2002). Subjective Culture. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2).

- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), pp. 208-218.
- Unianua, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, pp. 900-904.
- Vlaxou, A., & Papapanou, A. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30(1) 73-86.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), pp. 41-78.
- Willis, J. (2007). *Brain-Friendly Strategies for the Inclusion Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- YarayaI, T. A., Masalimova, A. R., VasbievaI, D. G., & Grudtsina, L. Y. (2018, May). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational enviroment. *South African Journal of Education*, 38(2)

## **Νομοθεσία- Αποφάσεις Οργανισμών και Φορέων**

- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. 167 Α'. (30-9-1985). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78 Α'. (14-3-2000). «Εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπ/κές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'. (2-10-2008). «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Ο.Η.Ε. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών.
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society, Education and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on special needs education: Access and quality*, (σσ. 1-50). Salamanca, Spain.

- UNESCO. (2010). *Reaching the Marginalized*. Paris: UNESCO.
- UNGA. (1975). *Declaration on the Rights of Disabled Persons*. UN General Assembly.
- UNGA. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Warnock, H. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- World Conference on Education For All: Meeting Basic Learning Needs. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. *World Conference on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990*. New York: Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank).
- World Health Organization. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: World Health Organization.

## Παράρτημα

Στάσεις γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών απέναντι στη ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση. Είναι οι γνώσεις τους αρκετές για την εφαρμογή της;

### Ερωτηματολόγιο

ΜΕΡΟΣ Α': Γενικές πληροφορίες

**Σημειώστε ✓ ή συμπληρώστε ανάλογα:**

#### Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

#### Θέση

- Διευθυντής/ντρια
- Εκπαιδευτικός τάξης (Γενικός εκπαιδευτικός)

#### Χρόνια προϋπηρεσίας

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21 και άνω

#### Βασικές Σπουδές

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Πτυχίο ΑΕΙ
- Πτυχίο ΑΕΙ με εξομοίωση

#### Περαιτέρω σπουδές

- Τίτλος μετεκπαίδευσης στη Γενική Εκπαίδευση
- Τίτλος μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό σε άλλο θέμα. Παρακαλώ διευκρινίστε

- 
- Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή

- Διδακτορικό σε άλλο θέμα. Παρακαλώ διευκρινίστε
- 

### Ειδικά προσόντα σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης

- Παρακολούθηση σεμιναρίων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης
- Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων ή συνεδρίων για θέματα Ειδικής Αγωγής που διοργανώθηκαν από άλλους φορείς
- Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για θέματα Ειδικής Αγωγής

### Στο σχολείο που εργάζομαι φέτος:

- Υπάρχει ειδική εκπαιδευτικός που είχε την ευθύνη του τμήματος ένταξης
- Υπάρχει ειδική εκπαιδευτικός που είχε την ευθύνη για την ατομική στήριξη κάποιου μαθητή
- Δεν υπάρχει ειδική εκπαιδευτικός

### **ΜΕΡΟΣ Β'**: Απόψεις σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες

Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου στοχεύει στην **καταγραφή των απόψεών σας σχετικά με τις θέματα εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες.** Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την καθεμία από τις πιο κάτω δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά.

Πιστεύω ότι:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα
Ο όρος 'παιδιά με ειδικές ικανότητες' είναι καλύτερος από τον όρο 'παιδιά με ειδικές ανάγκες'.					
Όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο.					
Στο σχολείο πρέπει να καλλιεργείται το αίσθημα της φιλανθρωπίας προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Κύριος σκοπός της ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι η κοινωνικοποίησή του.					
Κύριος σκοπός της ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι η εκπαίδευσή του.					

<b>Πιστεύω ότι:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα</b>
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση του εκπαιδευτικού γενικής τάξης.					
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση των συμμαθητών του.					
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση της οικογένειας του παιδιού.					
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο αριθμός των περιόδων ειδικής εκπαίδευσης που λαμβάνει.					
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το είδος της αναπηρίας που έχει το παιδί.					
Ένα παιδί που έχει σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να εκπαιδεύεται σε ειδικό σχολείο.					
Ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να εκπαιδεύεται σε ειδικό σχολείο.					
Ένα παιδί με προβλήματα όρασης θα πρέπει να εκπαιδεύεται σε ειδικό σχολείο.					
Κάποιες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο και κάποιες όχι.					
Η ισότητα μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες προάγεται με την παροχή ίδιας διδασκαλίας.					
Η ιδέα ότι την επόμενη σχολική χρονιά θα έχω στην τάξη μου ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με φοβίζει.					
Ο/η ειδικός/ή εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνος/η για την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο σε μια γενική τάξη.					
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης έχει τη βασική ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο στην τάξη του/της.					
Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να <u>μην</u> τα					

καταφέρει να ενταχθεί αποτελεσματικά γιατί δεν του το επιτρέπει το είδος της αναπηρίας του.					
<b>Πιστεύω ότι:</b>	<b>Καθόλο</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα</b>
Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να <u>μη</u> τα καταφέρει να ενταχθεί αποτελεσματικά γιατί το σχολείο δεν του παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.					
Οι ειδικοί που ασχολούνται με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνωρίζουν καλύτερα πώς να το αντιμετωπίσουν.					
Θα δεχόμουν χωρίς ενδοιασμό την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.					
Το κράτος παρέχει αρκετή στήριξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο.					

### **ΜΕΡΟΣ Γ': Κατάρτιση για εφαρμογή της ένταξης**

Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου στοχεύει στην καταγραφή των απόψεών σας σχετικά με το **πόσο καταρτισμένος/η πιστεύετε ότι είστε για να εφαρμόσετε αποτελεσματικά την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.** Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την καθεμία από τις πιο κάτω δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά.

<b>Πιστεύω ότι:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα</b>
Οι βασικές μου σπουδές με βοήθησαν να αναπτύξω θετικές στάσεις προς την ένταξη.					
Οι βασικές μου σπουδές με βοήθησαν να αποκτήσω τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίζω τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Οι βασικές μου σπουδές μου έδωσαν βασικές πηγές (βιβλιογραφία, σημειώσεις καθηγητών) στις οποίες μπορώ να ανατρέχω όταν χρειάζομαι πληροφορίες για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Οι βασικές μου σπουδές συνέβαλαν στην πεποίθησή μου ότι μερικές κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					



είναι καλύτερα να εκπαιδεύονται σε ειδικό σχολείο.					
<b>Πιστεύω ότι:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα</b>
Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επιμορφώθηκα σε ικανοποιητικό βαθμό για το νέο μου ρόλο.					
Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη είχα την ευκαιρία να ενημερωθώ σχετικά με το θέμα από ομιλία συναδέλφου στις συνεδρίες προσωπικού.					
Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη συμμετείχα τουλάχιστον σε ένα σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο που διοργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.					
Μετά τη ψήφιση της νομοθεσίας του 1985 για την ένταξη συμμετείχα τουλάχιστον σε ένα σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.					
Έχω αρκετές ευκαιρίες να επιμορφωθώ για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν το θελήσω.					
Χρειάζομαι περαιτέρω κατάρτιση για να μπορέσω να ανταποκριθώ στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.					
Χρειάζομαι περαιτέρω κατάρτιση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Χρειάζομαι περαιτέρω κατάρτιση ως προς τους ενδεδειγμένους τρόπους διαφοροποίησης (διδασκαλίας, ύλης, υλικού).					
Χρειάζομαι περαιτέρω ενημέρωση για τις βασικές πρόνοιες της ισχύουσας νομοθεσίας για την ένταξη.					
Χρειάζομαι περαιτέρω ενημέρωση για τη θεωρία στην οποία στηρίζεται η ιδέα της ένταξης.					

### **ΜΕΡΟΣ Δ': Ικανοποίηση από την ικανότητα εφαρμογής της ένταξης**

Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου στοχεύει στην καταγραφή των απόψεών σας σχετικά με το **πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ικανότητά σας σε διάφορα θέματα που έχουν να κάνουν με την ένταξη.** Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε

με την καθεμία από τις πιο κάτω δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά.

<b>Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητα μου να:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα</b>
Εντοπίζω ένα παιδί που πιθανόν να έχει ειδικές ανάγκες.					
Ακολουθώ τη διαδικασία παραπομπής προς αξιολόγηση παιδιού που πιθανόν να έχει ειδικές ανάγκες.					
Καταρτίζω ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Εκπαιδewώ παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένα στο γενικό σχολείο.					
Διαφοροποιώ την ύλη για να ανταποκριθώ σε όλα τα παιδιά της τάξης, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Διαφοροποιώ το υλικό μου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.					
Διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.					
Διαφοροποιώ τις δραστηριότητες εκμάθησης και εμπέδωσης ενός αντικειμένου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.					
Οργανώνω αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.					
Οργανώνω αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο μου.					
Διαφοροποιώ τον τρόπο αξιολόγησης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Καλλιεργώ την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Συνεργάζομαι με τον/την ειδική εκπαιδευτικό για την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.					
Εντοπίζω τα άτομα στα οποία μπορώ να απευθυνθώ για να με στηρίξουν όταν έχω στην τάξη μου ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					

Χρησιμοποιώ λογισμικό που σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Εντοπίζω πηγές (βιβλία, διαδίκτυο) που μπορεί να με βοηθήσουν να ανταποκριθώ σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εμπίπτει σε μια κατηγορία παιδιών με την οποία δεν έχω ξανασχοληθεί.					
Χειρίζομαι τους μαθητές/τριες με τρόπο που ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να νιώθει αποδεκτό από τους συμμαθητές/τριες του.					
Δημιουργώ συνθήκες κοινωνικοποίησης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Δημιουργώ συνθήκες αποτελεσματικής μάθησης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Χειρίζομαι αποτελεσματικά καταστάσεις αποδοκιμασίας ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους/τις συμμαθητές/τριες του.					
Εντοπίζω τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους που πρέπει να θέσω για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Χρησιμοποιώ την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς για να βελτιώσω τις συνθήκες ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
<b>Είμαι ικανοποιημένος/η από την ικανότητα μου να:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα</b>
Ενημερώνω τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα δικαιώματά τους με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς.					
Συνεργάζομαι με τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την αποτελεσματικότερη ένταξή του.					
Συνεργάζομαι με τους υπόλοιπους γενικούς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο στην τάξη μου.					
Προσαρμόζομαι σε κάθε είδους ειδική ανάγκη που μπορεί να έχει ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένο στην τάξη μου.					
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες που αφορούν τη γλώσσα.					
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά					

Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες κοινωνικού περιεχομένου (π.χ. Θρησκευτικά, Ιστορία, Γεωγραφία).					
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις τέχνες (π.χ. Μουσική, Τέχνη).					
Αποδέχομαι ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας του (νοητική, σωματική, ψυχο-συναισθηματική).					

Σημειώστε με  $\sqrt{\quad}$  **ένα ή περισσότερους** τρόπους συνεργασίας που έχετε αναπτύξει φέτος ή παλαιότερα με τον/την ειδική εκπαιδευτικό του σχολείου σας.

Ενημερώνομαι από τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ενημερώνω τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οργανώνω συνδιδασκαλίες με τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό στην τάξη μου.

Συμβουλευόμαι τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό για τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας, της ύλης και του υλικού μου για την αποτελεσματικότερη ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δεν έχω καμία συνεργασία με τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό του σχολείου μου.

Άλλο. Παρακαλώ διευκρινίστε

## **Μέρος Ε΄: Χαρακτήρας επιμορφωτικού σεμιναρίου για την ένταξη**

Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου στοχεύει στην καταγραφή των απόψεών σας σχετικά με το **χαρακτήρα που θα θέλατε να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την ένταξη.**

**Σημειώστε  $\sqrt{\quad}$  σε ένα από τα παρακάτω**

**Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι ενταγμένα στο νηπιαγωγείο.**

Ναι

Όχι

*Αν απαντήσατε Ναι, απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.*

*Αν απαντήσατε Όχι, μην απαντήσετε σε καμία από τις ερωτήσεις αυτού του μέρους.*

**Σημειώστε √ σε ένα από τα παρακάτω**

**Θα δήλωνα συμμετοχή στο επιμορφωτικό σεμινάριο αν αυτό γινόταν σε:**

- α. Εργάσιμο χρόνο     β. Μη εργάσιμο χρόνο

*Αν επιλέξατε το 1.α. μην απαντήσετε στην ερώτηση 3.*

*Αν επιλέξατε το 1.β. μην απαντήσετε στην ερώτηση 2.*

**Αν το σεμινάριο γινόταν σε εργάσιμο χρόνο, θα δήλωνα συμμετοχή:**

- Αν είχε συνολική διάρκεια 20 ώρες ως εξής: 10 δίωρες συναντήσεις (12:00-14:00)
- Αν είχε συνολική διάρκεια 20 ώρες ως εξής: 5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά διαλείμματα (Μια φορά τη βδομάδα, για 5 συνεχόμενες βδομάδες, 08:00-13:00)
- Αν είχε συνολική διάρκεια 20 ώρες ως εξής: 5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά διαλείμματα (Μια ολόκληρη βδομάδα, 08:00-13:00)
- Άλλη διεύθυνση.

Αν είχε συνολική διάρκεια \_\_\_\_\_ ώρες ως εξής: \_\_\_\_\_

**Αν το σεμινάριο γινόταν σε μη εργάσιμο χρόνο, θα δήλωνα συμμετοχή:**

- Αν είχε συνολική διάρκεια 20 ώρες ως εξής: 10 απογευματινές δίωρες συναντήσεις
- Αν είχε συνολική διάρκεια 20 ώρες ως εξής: 5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά διαλείμματα (Σάββατο, για 5 συνεχόμενες βδομάδες, 08:00-13:00)
- Αν είχε συνολική διάρκεια 20 ώρες ως εξής: 5 ολοήμερες συναντήσεις με μικρά

διαλείμματα (Μια ολόκληρη βδομάδα μετά το κλείσιμο των σχολείων, 08:00-13:00)

Άλλη διευθέτηση.

Αν είχε συνολική διάρκεια \_\_\_\_\_ ώρες ως εξής: \_\_\_\_\_

---

**Η ύπαρξη πιστοποιητικού παρακολούθησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου θα ήταν ένας σημαντικός λόγος για να δηλώσω συμμετοχή.**

Ναι  Όχι

**Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τα θέματα που θα σας ενδιέφερε να αναπτυχθούν στο επιμορφωτικό σεμινάριο, αρχίζοντας με τον αριθμό 1 για το θέμα που προτιμάτε περισσότερο και τελειώνοντας με τον αριθμό 4.**

\_\_\_\_\_ Θεωρητικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής .

\_\_\_\_\_ Νομοθεσία και κανονισμοί για την ένταξη στην Ελλάδα.

\_\_\_\_\_ Πρακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

\_\_\_\_\_ Τρόποι διαφοροποίησης διδασκαλίας-ύλης-υλικού για βελτίωση της ένταξης.

**Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τα θέματα που θα σας ενδιέφερε να αναπτυχθούν στο επιμορφωτικό σεμινάριο, αρχίζοντας με τον αριθμό 1 για το θέμα που προτιμάτε περισσότερο και τελειώνοντας με τον αριθμό 6.**

\_\_\_\_\_ Προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής

\_\_\_\_\_ Σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία

\_\_\_\_\_ Προβλήματα συμπεριφοράς

\_\_\_\_\_ Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας

\_\_\_\_\_ Αυτισμός και αυτιστικά χαρακτηριστικά

\_\_\_\_\_ Νοητική Καθυστέρηση

**Υπάρχει κάτι που πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στην ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος και που θα θέλατε να εισηγηθείτε;**

---

---

---

---

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!**