



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ. ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή/ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ
ΣΠΑΝΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΑΜΠΑΛΙΟΥΤΑΣ ΛΑΜΠΡΟΣ

Λάρισα, Σεπτέμβριος 2021

Υπεύθυνη δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η Δηλούσα

Σπανού Αθανασία

Περίληψη

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι μια πραγματική και επείγουσα ανάγκη για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Οι ειδικοί στις επιστήμες της αγωγής καλούνται άμεσα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις ενός κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος που βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία αλλαγής. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο ευαίσθητα τρέχοντα ζητήματα, επειδή δεν είναι όλα τα παιδιά σε θέση να απολαύσουν μια εκπαιδευτική εμπειρία που τους επιτρέπει να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητές και δεξιότητές τους. Τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο και η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Η συμπερίληψη είναι αυτή στην οποία όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά είναι μια από τις κορυφαίες προκλήσεις στον σημερινό κόσμο. Τα συστήματα καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να γίνουν πιο συμπεριληπτικά, πιο ουσιαστικά, ενώ επίσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές οφείλουν να υιοθετήσουν μια πιο συμπεριληπτική πρακτική που δε θα αποκλείει κανένα παιδί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να επικεντρωθούν στην προβολή αξιών και οράματος για την ανάπτυξη συμπερίληψης, στον σχεδιασμό πολιτικής μη αποκλεισμού, στην εφαρμογή των ανάλογων πρακτικών και στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας με όλους τους εταίρους τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να καταστεί το γενικό σχολείο ικανό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ποικιλομορφία του μαθητικού κόσμου.

Αντικείμενο, λοιπόν, πραγμάτευσης της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση της συσχέτισης της σχολικής ηγεσίας με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, και ειδικότερα, οι στάσεις και οι απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό κομμάτι. Το πρώτο μέρος αποτελείται από την ανάλυση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής, της συμπεριληπτικής, του ρόλου της σχολικής ηγεσίας και των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών σε σχέση με την συμπερίληψη. Το δεύτερο μέρος εμπεριέχει τα στάδια της πραγματοποιούμενης έρευνας, ήτοι την μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της, τα συμπεράσματα που μπορούν να

εξαχθούν, τις προτάσεις, τους περιορισμούς και την μελλοντική έρευνα που μπορεί να διεξαχθεί.

Λέξεις Κλειδιά

Σχολική ηγεσία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

Inclusive education is a real and urgent need for all education systems around the world. Education professionals are urgently called upon to develop their skills to be able to meet the challenges of a socio-economic environment that is constantly evolving. Inclusive education is one of the most sensitive current issues, because not all children are able to enjoy an educational experience that allows them to develop their full potential and skills. Children can change the world and education can change the way children perceive the world. Inclusion is one in which all children have access to quality education in an inclusive environment. Inclusive education in general is one of the top challenges in the world today. The systems make great efforts to make them more inclusive, more substantial, and also the teachers and principals themselves must adopt a more inclusive practice that will not exclude any child from the educational process. School leaders need to focus on projecting values and a vision for developing inclusion, designing a non-exclusion policy, implementing appropriate practices, and building collaborative relationships with all their partners in the educational process, to enable the general school to effectively cope the diversity of the student world.

The object of the present study, therefore, is to examine the correlation of school leadership with inclusive education, and in particular, the attitudes and views of primary education principals in the inclusion of children with special educational needs or disabilities. The present work is structured in two parts, the theoretical and the research part. The first part consists of the analysis of the institution of Special Education, Inclusive Education, the role of school leadership and the attitudes and views of principals in relation to inclusion. The second part contains the stages of the research carried out, like the research methodology, the presentation and analysis of its results, the conclusions that can be drawn, the proposals, the limitations and the future research that can be carried out.

Key Words

School leadership, inclusive education, special education, students with special educational needs or/and disabilities, primary school principals.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract	6
Πίνακας περιεχομένων	7
Κατάλογος πινάκων.....	9
Κατάλογος γραφημάτων	11
Εισαγωγή.....	13
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	16
1.1 Ειδική αγωγή και εκπαίδευση – Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	16
1.2 Ιστορική ανασκόπηση της ειδικής αγωγής στο διεθνή χώρο	18
1.3 Ιστορική ανασκόπηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	25
2.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ορισμός.....	25
2.2 Τα οφέλη της συμπερίληψης	28
2.3 Η συμπερίληψη στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	34
3.1 Σχολική ηγεσία	34
3.2 Στάσεις και απόψεις της διεύθυνσης του σχολείου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	36
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπερίληψη	38
3.4 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην προώθηση της συμπερίληψης στη σχολική του μονάδα	40

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	44
4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	44
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	44
4.3 Ερευνητική στρατηγική	44
4.4 Εργαλείο και Διαδικασία της έρευνας.....	45
4.5 Στατιστική μέθοδος.....	45
4.6 Έλεγχος αξιοπιστίας	47
4.7 Πληθυσμός-Δείγμα	48
4.8 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	58
5.1 Ανάλυση Συχνοτήτων του Ερωτηματολογίου	58
5.2 Συσχετίσεις	75
5.2.1 Επίδραση των Δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Μέρους I	75
5.2.2 Συσχέτιση Δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Μέρους II.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	95
6.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	95
6.2 Προτάσεις μελλοντικών ερευνών	98
6.3 Περιορισμοί έρευνας.....	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101
i. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	101
ii. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	102
iii. Νόμοι.....	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	106

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Φύλο.....	48
Πίνακας 2: Ηλικία.....	49
Πίνακας 3: Βαθμίδα σχολείου.....	50
Πίνακας 4. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.....	50
Πίνακας 5: Προϋπηρεσία ως Διευθυντής/ντρια.....	51
Πίνακας 6: Προϋπηρεσία ως Υποδιευθυντής/ντρια.....	52
Πίνακας 7: Λειτουργεί Τμήμα Ένταξης στην εκπαιδευτική σας μονάδα;.....	53
Πίνακας 8. Εκτός από το βασικό σας πτυχίο, επιλέξτε από τα παρακάτω τι άλλο έχετε, στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής:.....	54
Πίνακας 9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;.....	55
Πίνακας 10: Ποσοστά συμφωνίας συμμετεχόντων με τη φράση «Οι δομές της Ειδικής Αγωγής/τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο.....	57
Πίνακας 11: Ποσοστό συμφωνίας με την φράση «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση...».....	61
Πίνακας 12: Ποσοστό συμφωνίας με το αν οι παρακάτω καταστάσεις ενισχύουν και προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	66
Πίνακας 13: Τρόποι αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στον χώρο του σχολείου.....	69
Πίνακας 14: Ποσοστά συμφωνίας με την πιθανότητα να κληθείτε να αντιμετωπίσετε τα εξής προβλήματα ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	70
Πίνακας 15: Crosstab Φύλο * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.....	74
Πίνακας 16: Chi-Square Tests Φύλο * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική	76

Πίνακας 17: Crosstab Βαθμίδα σχολείου * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.....	77
Πίνακας 18: Chi-Square Tests Βαθμίδα σχολείου * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.....	78
Πίνακας 19: Crosstab Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης; * Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	80
Πίνακας 20: Chi-Square Tests Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης; * Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	82
Πίνακας 21: Crosstab Φύλο *Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.....	83
Πίνακας 22: Chi-Square Tests Φύλο * Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.....	85
Πίνακας 23: Crosstab 1. Φύλο * 14ζ.Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.....	86
Πίνακας 24: Chi-Square Tests Φύλο * Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.....	87
Πίνακας 25: Crosstab Ερώτηση 13 (Πολλαπλής επιλογής) * 2.Ηλικία.....	88
Πίνακας 26: Pearson Chi-Square Tests Ερώτηση 13 (Πολλαπλής επιλογής) * Ηλικία.....	90
Πίνακας 27: Crosstab 3. Βαθμίδα σχολείου * 14η.Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	90
Πίνακας 28: Chi-Square Tests Βαθμίδα σχολείου * Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	92

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Ποσοστό δείγματος ως προς το Φύλο.....	48
Γράφημα 2: Ποσοστό δείγματος ως προς την Ηλικία.....	49
Γράφημα 3: Ποσοστά Βαθμίδας σχολείου που επιτελούν ως διευθυντές το δείγμα.....	50
Γράφημα 4: Ποσοστό δείγματος σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία.....	51
Γράφημα 5: Ποσοστό δείγματος σχετικά τα έτη Προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια.....	52
Γράφημα 6: Ποσοστό δείγματος σχετικά τα έτη Προϋπηρεσίας ως Υποδιευθυντής/ντρια.....	53
Γράφημα 7: Ποσοστά σχετικά με τη λειτουργία Τμήματος Ένταξης στην εκπαιδευτική μονάδα.....	54
Γράφημα 8: Ποσοστά σχετικά με τα επιπλέον προσόντα σε σχέση με την Ειδική Αγωγή.....	55
Γράφημα 9: Ποσοστά σχετικά με την εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης.....	56
Γράφημα 10: Φύλο σε σχέση με την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.....	76
Γράφημα 11: Βαθμίδα σχολείου σε σχέση με την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.....	76
Γράφημα 12: Εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης σε σχέση με την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	79
Γράφημα 13: Φύλο σε σχέση με την άποψη ότι η φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι	83

ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ θα βοηθήσει την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	
Γράφημα 14: Φύλο σε σχέση με την Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς σαν πρόβλημα.....	88
Γράφημα 15: Βαθμίδα σχολείο σε σχέση με το πόσο πιθανό θεωρούν να συναντήσουν ως πρόβλημα την «Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».....	93

Εισαγωγή

Συμπερίληψη είναι μία έννοια της οποίας η διερεύνηση στις μέρες μας συγκαταλέγεται σε μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η κοινωνική ανισότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας αποτελεί γεγονός, με συνέπεια πολλά άτομα να μένουν στην αφάνεια και το περιθώριο εξαιτίας της απόκλισης από τα κοινά αποδεκτά πρότυπα. Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα προσλαμβάνουν τη διαφορετικότητα ως μειονέκτημα, το οποίο δεν επιτρέπει την πλήρη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία ως ενεργά μέλη της. Φυσικά, για την αποφυγή της δυσάρεστης αυτής κατάστασης, επιχειρούνται αρκετές προσπάθειες, με σκοπό την αποτελεσματική κατανόηση της διαφορετικότητας και την αποδοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνέπεια όλων των προηγούμενων αποτελεί η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο είναι από τα σημαντικότερα οράματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι να ενισχυθεί και να προωθηθεί η Ειδική Αγωγή, ώστε να οδηγηθούμε από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση σε ένα «σχολείο για όλους». Στοιχεία του οράματος αυτού αποτελούν η ενσωμάτωση του συνόλου των μαθητών στην εκπαίδευση, προσφορά ίσης πρόσβασης στο σχολείο και ίσων δικαιωμάτων, ώστε η διαφορετικότητα να είναι από όλους κοινωνικά αποδεκτή.

Βέβαια, ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δηλαδή του διευθυντή, είναι καταλυτικός, ως κύριος υπεύθυνος για τη διαμόρφωση ενός κλίματος, το οποίο θα είναι φιλικά προσκείμενο στο σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής, εθνικότητας, πολιτιστικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του καθενός. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ηγέτης επιφορτίζεται με την ανάγκη ύπαρξης των κατάλληλων προσόντων και όλων των απαραίτητων γνώσεων για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος κατάλληλου για τη φοίτηση όλων των μαθητών, με ταυτόχρονη προώθηση της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές (Κωλέτη, 2016).

Οι προσπάθειες των ερευνητών πάνω στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη συμμετοχή της στην εκπαιδευτική πράξη είναι πολλές. Όμως, ακόμη και σήμερα, για τα ελληνικά δεδομένα, αποτελεί μία ουτοπία, αφού αυτή εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, φανερώνοντας ως μείζονος σημασίας τον ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων. Οι

διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών στη σημερινή εποχή καθιστούν απαραίτητη τη διαμόρφωση κατάλληλων στρατηγικών, που θα ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες και κατ' επέκταση θα προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τις οποίες μπορεί να καθορίσει η σχολική ηγεσία. Κατά συνέπεια απαραίτητη κρίνεται η βαθύτερη διερεύνηση της σημαντικότητας και του ρόλου του Διευθυντή αναφορικά με την ανάδειξη και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός της σχολικής του μονάδας. Σε αυτό το σημείο ακριβώς έγκειται και η σημαντικότητα-αναγκαιότητα της παρούσας εργασίας.

Γι' αυτό η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην εξέταση των απόψεων και των στάσεων των διευθυντών πάνω στη σημασία και τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και στη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου εντός της σχολικής τους μονάδας. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφεται η σημασία του θεσμού της Ειδικής Αγωγής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να διενεργηθεί μια εκ βάθρων ιχνηλάτηση αυτής της σημασίας πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή του θεσμού στον διεθνή χώρο, ενώ συγκεκριμενοποιείται και στην Ελλάδα. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ανάλυση εκκινά, αφού πρώτα αποσαφηνιστεί εννοιολογικά η έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», για να εντοπιστούν τα οφέλη της συμπερίληψης. Προχωρώντας στο τρίτο κεφάλαιο, σημείο αναφοράς αποτελεί η σχολική ηγεσία σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το κέντρο βάρους αυτού του κεφαλαίου πέφτει τόσο στην σχολική ηγεσία, όσο και στις στάσεις και απόψεις της διεύθυνσης του σχολείου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πολύ σημαντικό σημείο της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις αυτές, ενώ αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στο εν λόγω πεδίο.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας καλύπτει το ερευνητικό κομμάτι. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η διατύπωση του σκοπού της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς επίσης η παρουσίαση και η τεκμηρίωση της ερευνητικής μεθόδου που επιλέχθηκε. Ταυτόχρονα, αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία και τα μέσα συγκέντρωσης των δεδομένων. Ακολούθως, στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται ανάλυση των συχνοτήτων του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια παρουσιάζονται συσχετίσεις των δημογραφικών μεταβλητών σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λαρίσης απέναντι σε ζητήματα συμπερίληψης. Τέλος,

το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας γενικά αλλά και αναφορικά με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, όπως και τις προτάσεις που προκύπτουν αυτονόητα από τη συγκεκριμένη έρευνα και που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

1.1 Ειδική αγωγή και εκπαίδευση – Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (εφεξής ΕΑΕ) συνιστά μια πραγματικά σημαντική προσπάθεια στον τομέα της εκπαίδευσης, μια κοινωνικό-πολιτική προσπάθεια για τη μεταβολή της στάσης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα που παρουσιάζουν κάποια αναπηρία (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004, Heward, 2011).

Τα ειδικά μαθήματα που διοργανώνονται για αυτά τα παιδιά έχουν καταστεί αναγκαία σε μια κοινωνία που συχνά παραμελεί τα παιδιά και τους ανθρώπους που έχουν κάποιο είδος μαθησιακής αναπηρίας. Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές να απολαύσουν την εκπαίδευση και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση μέσω της ατομικής μάθησης. Για την προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, είναι σημαντικό για όλους να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι περιπτώσεις αναπηρίας θα μπορούσαν να περιλάβουν τη μορφή συναισθηματικής, ψυχικής, σωματικής ή αναπτυξιακής αναπηρίας. Υπάρχουν πολλές μορφές δυσλειτουργιών του οργανισμού που ένας μαθητής θα μπορούσε να περάσει, όπως, διαταραχή φάσματος αυτισμού, πολλαπλές αναπηρίες, καθυστερημένη ανάπτυξη, τραυματική εγκεφαλική βλάβη, ορθοπεδική δυσλειτουργία, διαταραχή ομιλίας και γλώσσας, προβλήματα όρασης και ακοής (συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης) και πολλά άλλα.

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο για τους μαθητές με αναπηρία να διατηρήσουν έναν ικανοποιητικό ρυθμό μαθησιακής διαδικασίας αντίστοιχο με αυτόν των παιδιών που δεν έχουν καμία ειδική ανάγκη, καθώς έχουν το δικαίωμα ως ανθρώπινα όντα στην εκπαίδευση και να διερευνήσουν τις δυνατότητές τους ανεξάρτητα από την όποια αναπηρία. Η έννοια της ειδικής αγωγής επικεντρώνεται κυρίως στον σχεδιασμό εκπαιδευτικής δομής που έχει τη δυνατότητα να υπερκεράσει τα εμπόδια που θέτει οποιοδήποτε είδος αναπηρίας, καθώς και να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν ποιοτική εκπαίδευση. Έτσι, έχει καταστεί πολύ σημαντικό για τον

καθηγητή ή τον δάσκαλο να θέτει τους κανόνες της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώσει ομαλά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον το σύνολο των παιδιών. Ειδικότερα, για να γίνει αυτό το μαθησιακό πλάνο πρέπει να δομηθεί με κατάλληλες και καλά συντηρημένες οδηγίες, οι οποίες να καθιστά το πρόγραμμα πιο γρήγορο ή πιο αργό ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

Για την εξασφάλιση εξατομικευμένης προσοχής σε κάθε μαθητή, το μέγεθος της τάξης πρέπει να διατηρείται όσο το δυνατόν μικρότερο. Αυτό θα επιτρέψει στον μαθητή να κατανοήσει ολόκληρες τις πληροφορίες που του παρέχονται από τους καθηγητές του. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρέπει να έχουν προβλέψει ένα ξεκάθαρο εκπαιδευτικό πλάνο, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ξεχωριστά τον κάθε μαθητή. Πριν από τη σωστή κωδικοποίηση των πληροφοριών, θα πρέπει να έχουν διεξάγει επαναλαμβανόμενες δοκιμές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν πρωτότυπα βοηθήματα και εργαλεία για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν πρωτότυπες ιδέες για να αυξήσουν την κατανόησή των μαθητών σχετικά με τις πληροφορίες που τους δίνονται. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντική η μέθοδος της δοκιμής και της απόρριψης των αποτυχημένων πρακτικών. Δηλαδή μπορεί να πραγματοποιηθεί εναλλακτική χρήση εργαλείων, σε περίπτωση που ένα εργαλείο δεν λειτουργεί, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα άλλο εργαλείο που θα μπορούσε εύκολα να αντικαταστήσει το προηγούμενο. Η υπομονή και η ανοχή πρέπει να είναι το πιο σημαντικό κλειδί στην τάξη της ειδικής αγωγής. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του μαθητή, η θετική στάση είναι απαραίτητη. Οι γνωστικές ικανότητες μπορεί να επηρεαστούν από την λανθασμένη στάση των εκπαιδευτικών.

Εξάλλου, η παροχή της δωρεάν και ισότιμης εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, το οποίο καθιερώνεται και αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο, μέσω κειμένων όπως είναι η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Ο.Η.Ε., 1948), η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, (Ο.Η.Ε., 1989) και το Σύνταγμα της Ελλάδος (άρθρο16). Ωστόσο, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» έχει περάσει από σημαντικές τροποποιήσεις και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για να καταφέρει να καθιερωθεί και να εδραιωθεί στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και ενιαίας εκπαίδευσης των μαθητών (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004).

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου 3699/2008 ορίζεται ως «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και/ ή διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Η ΕΑΕ εντάσσεται στην ενιαία υποχρεωτική και δωρεάν δημόσια εκπαίδευση. Επιπλέον, «*η πολιτεία αναλαμβάνει τη δέσμευση να παρέχει ΕΑΕ σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη*».

Επιπλέον, στο άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008 ως «*μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής τους εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών*». Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται όσοι έχουν:

- 1.α) νοητική αναπηρία, β) αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής, γ) κινητικές αναπηρίες, δ) χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα ε) διαταραχές ομιλίας- λόγου, στ) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, στ) σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ζ) διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), η) ψυχικές διαταραχές και θ) πολλαπλές αναπηρίες
2. σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας
3. μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» (Ν.3699/2008-ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008).

1.2 Ιστορική ανασκόπηση της ειδικής αγωγής στο διεθνή χώρο

Η διαμόρφωση της εξελικτικής πορείας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βρίσκεται σε συνάρτηση με τις κοινωνικές αλλαγές που κάθε φορά κυριαρχούν αλλά και τις επιπτώσεις

που τις ακολουθούν στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων αναφορικά με την αποδοχή, την εκπαίδευση και τη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μέσα από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι σε κάθε στάδιο εξέλιξης, οι πρακτικές αντιμετώπισης της αναπηρίας που υιοθετούνται αντανakλούν τις κοινωνικές αντιλήψεις. Η παρατηρηθείσα απόρριψη σε αρχική φάση όρισε την απουσία μέριμνας. Εν συνεχεία, η αίσθηση και η ανάγκη περίθαλψης και προστασίας καθιέρωσαν πρακτικές απομόνωσης των ατόμων με αναπηρία σε ιδρυματικού χαρακτήρα οργανισμούς οδηγώντας παράλληλα στην κοινωνική τους περιθωριοποίηση. Η αρχή του 20ου αιώνα εισάγει τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης του συνόλου των παιδιών της σχολικής ηλικίας και την αντίληψη αναφορικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών με αναπηρία σε εκπαίδευση αναλόγως προσαρμοσμένη με συνέπεια τη μη κοινή εκπαίδευση τους σε περιβάλλοντα περιοριστικά των ειδικών σχολείων (Στασινός, 2016).

Μία ιδιαιτέρως κρίσιμη περίοδος για την Ειδική Αγωγή είναι η δεκαετία 1960-1970, αφού, μετά από μία στάση των ειδικών επικριτική και την ταυτόχρονη αντίδραση της κοινής γνώμης στην εφαρμογή του περιορισμού σε οργανισμούς ιδρυματικού τύπου, αρχίζει να εξελίσσεται σταδιακά η κίνηση του αποϊδρυματισμού των ατόμων με αναπηρίες (Στασινός, 2016 : 46-47).

Ταυτόχρονα στις ΗΠΑ εκφράζεται ένα αίτημα ειδικών που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση, αλλά και στην Ευρώπη την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικής εκπαίδευσης σχολεία. Επίσης, καταγράφεται σε πολλές χώρες η εμφάνιση και ανάπτυξη του αναπηρικού κινήματος, ενώ καθίσταται αισθητή μία πιο δυναμική στάση των συλλόγων των γονέων. Τελικά, επιδέχεται αμφισβήτησης, η έως τώρα κυρίαρχη ερμηνεία και αντιμετώπιση της αναπηρίας έχοντας ως βάση το ιατρικό μοντέλο σαν μια ασθένεια η οποία χρήζει θεραπείας. (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000 : 2-3).

Στη διάρκεια των δεκαετιών 1970 και 1980 γίνεται η θεμελίωση της σύγχρονης Ειδικής Εκπαίδευσης σε πολλές χώρες με τη θεσμική κατοχύρωση της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικής εκπαίδευσης σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, στις ΗΠΑ – για πρώτη φορά σε μια δυτική χώρα – η Ειδική Εκπαίδευση γενικεύεται με τον Ομοσπονδιακό νόμο P.L. 94-, Education for All Handicapped Children Act, σύμφωνα με τον οποίο παρέχεται δωρεάν ενδεδειγμένη γενική Εκπαίδευση, που περιλαμβάνει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας

και υπηρεσίες υποστηρικτικές, σε ένα περιβάλλον όσο το δυνατόν ελάχιστα περιοριστικό κατά τη διαδικασία της διάγνωσης και θεραπείας υπάρχει η συμμετοχή των γονέων, και ταυτόχρονα θεμελιώνεται η αναγνώριση σε άτομα με ειδικές ανάγκες των πολιτικών τους δικαιωμάτων (Osgood, 2005). Στη Βρετανία, η έκθεση της Επιτροπής Warnock (Department for Education and Science, 1978) επέφερε αξιοσημείωτες αλλαγές στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, δίνοντας έμφαση στη σημασία της ένταξής τους σε γενικό σχολείο, με την ταυτόχρονη μείωση των ειδικών σχολείων (Lindsay, 2003). Επιπλέον, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4-6-1984) λαμβάνει μια σημαντική απόφαση για τη σχολική ένταξη (Τριλιανός, 1992) και εν συνεχεία εγκρίνεται «Πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας για την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C211, 14-5-1987).

Στη διάρκεια της παραπάνω περιόδου εμφανίζονται κοινοτικές πρωτοβουλίες και προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για παράδειγμα το πρόγραμμα HELIOS, τα οποία συμμετέχουν στην κοινωνική αλλά και οικονομική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και στην παράλληλη επαγγελματική τους κατάρτιση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2008). Επιπλέον, σημειώνεται σε πολλές χώρες η παροχή στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας εκπαίδευσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής με τη λειτουργία προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών ή επιμόρφωσης (Λαμπροπούλου Κ Παντελιάδου, 2000 : 4).

Η προσέγγιση και η ερμηνεία της αναπηρίας πραγματοποιείται πλέον με βάση τα παρακάτω μοντέλα: το περιβαλλοντικό, το κοινωνικό και το ανθρωπολογικό. Ακολουθώντας το πρώτο, τονίζεται ιδιαίτερα η αλλαγή του σχολείου, για την πληρέστερη ανταπόκριση στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών, παρέχοντας τα ενδεδειγμένα προγράμματα διδασκαλίας με την ταυτόχρονη υλικοτεχνική υποστήριξη. Σύμφωνα με τα άλλα δύο μοντέλα, το κοινωνικό και το ανθρωπολογικό, τα άτομα με αναπηρία βιώνουν προβλήματα τα οποία οφείλονται σε αντιξοότητες του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, τα οποία η ίδια η κοινωνία οφείλει να εξαλείψει και να τους ενσωματώσει στο κοινωνικό γίγνεσθαι (WHO, 2001).

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών στη Διακήρυξη που εγκρίθηκε από την Παγκόσμια Διάσκεψη της Jomtien στην Ταϊλάνδη το 1990, προέβαλε ως κύριο σκοπό της Εκπαίδευσης για όλους την απρόσκοπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των ατόμων και την προώθηση της

ισότητας (UNESCO, 1990). Στη Διακήρυξη, στο άρθρο 3, τονίζεται η ανάγκη εφαρμογής μέτρων για την εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση.

Ένα κομβικό σημείο στην εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης και της ανάπτυξης του θεσμού της συμπερίληψης είναι η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamanca Statement) «για τις αρχές, την πολιτική και την πρακτική στην Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες», η οποία τον Ιούνιο του 1994 συνυπογράφεται από 92 Κυβερνήσεις και 25 Διεθνείς Οργανισμούς. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη αλλά και το πλαίσιο δράσης που τη συνοδεύει, το σημαντικότερο όπλο κατά των διακρίσεων, ώστε να δομηθεί μια κοινωνία δίχως αποκλεισμούς, είναι η απόκτηση συμπεριληπτικού χαρακτήρα από τα κανονικά σχολεία (UNESCO, 1994 : 9). Εν συνεχεία το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας οφείλει να προσαρμοστεί και στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η αναγνώριση του δικαιώματος στην ισότιμη εκπαίδευση σημειώνεται και στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και ειδικότερα στο άρθρο 24, το οποίο προβλέπει την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στις κοινότητες στις οποίες διαβιούν. Για διευκόλυνσή τους δίνεται η δυνατότητα προσαρμογών και απαιτούμενης υποστήριξης εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα (ΟΗΕ, 2006).

Έτσι, παρακολουθήσαμε τη μετάβαση από την Ειδική Εκπαίδευση στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση που στη διεθνή κοινότητα θεωρείται το πιο ενδεδειγμένο μοντέλο όχι μόνο αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικής αγωγής σχολείο, αλλά και γενικότερα για την αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών για ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση.

1.3 Ιστορική ανασκόπηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Στις αρχές του 20ου αιώνα ανάγεται η εμφάνιση της Ειδικής Αγωγής, μέσα από δράσεις ιδιωτικών φιλανθρωπικών σωματείων και τη συμμετοχή της Εκκλησίας για τη λειτουργία των ιδρυμάτων και ειδικών σχολείων στα οποία προσφέρεται περίθαλψη, εκπαίδευση αλλά και επαγγελματική κατάρτιση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ως πρώτη οργανωμένη προσπάθεια

καταγράφεται η ίδρυση του Οίκου Τυφλών στην Καλλιθέα το 1906 όπου σκοπός ήταν η φροντίδα των τυφλών παιδιών και εφήβων 7-18 ετών όπως και η περίθαλψη και η εκπαίδευσή τους. Εν συνεχεία ιδρύονται και άλλα σχολεία ειδικής αγωγής, για παράδειγμα ο Εθνικός Οίκος Κωφάλαων (1932), το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών (1937), το Ασκληπιείο της Βούλας (1938) και άλλα (Στασινός, 1991). Στο Υπουργείο Παιδείας αρχίζει τη λειτουργία του το 1969 το Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης, που προχωρεί έως το 1980 στην εγκαθίδρυση 89 Ειδικών Σχολείων σε διάφορες πόλεις της χώρας (Τζουριάδου, 1995).

Η ψήφιση του Νόμου 1143/81 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων» κατοχυρώνει νομοθετικά και εισάγει τον θεσμό της Ειδικής Αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό παροχή Ειδικής Αγωγής προβλέπεται αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα, ενώ από το Προεδρικό Διάταγμα 603/82, πού έπεται, καθορίζονται οι τύποι μονάδων ειδικής αγωγής σύμφωνα με το είδος της αναπηρίας. Τόσο στον Νόμο 1143 όσο και στο Π.Δ. 603 ασκήθηκε σφοδρή αρνητική κριτική λόγω της κατηγοριοποίησης των παιδιών σε ανάπηρα και μη αλλά και του διαχωρισμού Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης (Ζώνου-Σιδέρη, 2011:114).

Παράλληλα, μια ενταξιακή προοπτική διαφαίνεται, αφού από το Π.Δ. 603/82 προβλέπεται η εγγραφή στο γενικό σχολείο «αποκλινόντων» μαθητών και μέσα σ' αυτό φοίτηση σε ειδική τάξη ή Τμήμα ειδικής αγωγής (Σούλης, 2002).

Για πρώτη φορά με τον Νόμο 1566/85, η νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση (Κεφ. 1 Άρθρα 32-36), γίνεται μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση. Γίνεται ο προσδιορισμός του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες» και στόχοι της ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούν «η αποτελεσματική ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο».

Η ένταξη θεσμοθετείται με τον Νόμο 2017/14.03.2000. Χαρακτηριστικά της ενταξιακής κατεύθυνσης αποτελεί ο προσδιορισμός εκ νέου των όρων της ειδικής αγωγής, επί παραδείγματι οι όροι «άτομα με ειδικές ανάγκες» και «ειδικές τάξεις» δίνουν τη θέση τους στους όρους

«άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «τμήματα ένταξης» αντίστοιχα, όπως και στη στοχοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης συγκαταλέγεται και η ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα σύνολο μέτρων υποστήριξης σχεδιάζονται για την επίτευξη των στόχων, για παράδειγμα διδακτικό υλικό, μέθοδοι διδασκαλίας, εξατομικευμένα προγράμματα κ.ά. όπως και η προσφορά υπηρεσιών, αναφέροντας ενδεικτικά τη διάγνωση, την αξιολόγηση, την παιδαγωγική υποστήριξη και με απώτερο στόχο την ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Ο Νόμος που ισχύει και σήμερα ψηφίζεται το 2008 σύμφωνα με τον οποίο ορίζονται η έννοια, ο σκοπός, οι στόχοι και η οργάνωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη φοίτηση ορίζεται ότι ανάλογα με το είδος και τον βαθμό των εκπαιδευτικών δυσκολιών, οι μαθητές φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου: α) με τη στήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης συνεργαζόμενος με ειδικούς, β) με παράλληλη στήριξη – παράλληλη εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης ή γ) εντάσσονται σε τμήματα ένταξης τα οποία κατάλληλα οργανωμένα και στελεχωμένα από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής λειτουργούν εντός του σχολείου γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, λαμβάνεται υπόψιν και η φοίτηση μαθητών με σοβαρές δυσκολίες σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

Ορισμένες διατάξεις του παραπάνω Ν. 3699/2008 υπέστησαν τροποποιήσεις με μεταγενέστερους νόμους. Πιο συγκεκριμένα, το Άρθρο 28 του Ν. 4186/2013, που αφορούσε στην αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και ειδικότερα ως προς την Ειδική Αγωγή, απαίτησε την σύσταση Επιτροπής Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), ως αρμόδιο όργανο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας. Ένας πιο πρόσφατος νόμος, ο 4823/2021, επέφερε κάποιες αλλαγές με την σειρά άρθρων 53-55. Πρώτον, το Άρθρο 53 αντικατέστησε το Άρθρο 4 του Ν. 3699/2008, που αφορούσε στους διαγνωστικούς, αξιολογικούς και υποστηρικτικούς φορείς για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεύτερον, το Άρθρο 54 αντικατέστησε το Άρθρο 5 του Ν. 3699/2008, σχετικά με τη διαδικασία διάγνωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τέλος τρίτον, το Άρθρο 54 τροποποίησε το Άρθρο 8 του Ν.

3699/2008 για την παράταση φοίτησης μαθητών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).

Μία σειρά, επίσης, νόμων περιλαμβάνει έναν αριθμό αλλαγών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, από το σχολικό έτος 2017-2018, σύμφωνα με τον Νόμο 4415/ΦΕΚ Α 159/06.09.2016 Άρθρο 48 ως δομές Δευτεροβάθμια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ορίζονται τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια Λύκεια και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Στον νόμο 4368/2016 Άρθρο 82 (ΦΕΚ Α 21/21-2-2016) παραχωρείται η δυνατότητα στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να εκπονούν εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, που σκοπό έχουν τις ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την ανάπτυξη του σεβασμού για τη διαφορετικότητα. Και τέλος, με τον Νόμο 4547/2018 πραγματοποιείται η ίδρυση Κέντρων Εκπαίδευσης Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), που οι αρμοδιότητές τους άπτονται της διερεύνησης και αξιολόγησης των αναγκών, της προσφοράς υπηρεσιών για επαγγελματικό προσανατολισμό, της ενημέρωσης, της υποστήριξης και της επιμόρφωσης (Άρθρα 6 και 7) (Ζαφειριάδης, Κ., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Ορισμός

Έχουν καταβληθεί προσπάθειες για να οριστεί εννοιολογικά η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως ένα ζήτημα εκπαιδευτικής πρακτικής και σημαντικής κοινωνικής ενσωμάτωσης και όχι φυσικής τοποθέτησης. Σε μια έρευνα που αφορούσε την συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η ένταξη είναι μια τοπικά καθορισμένη, ευέλικτη και εξατομικευμένη διαδικασία με βάση τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών που εξυπηρετούνται (Schwartz et al., 2002). Ερευνητές του Ινστιτούτου Έρευνας για την ένταξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας ανέδειξαν την ανάγκη διαχωρισμού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από ένα περιοριστικά καθορισμένο περιεχόμενο για την επιτυχή παροχή κατάλληλων και αποτελεσματικών υπηρεσιών όλα τα παιδιά και τις οικογένειές τους.

Μετά από τις παραπάνω παρατηρήσεις, ο Τομέας για την πρώιμη παιδική ηλικία (DEC) και η Εθνική Ένωση για την εκπαίδευση της νεανική παιδικής ηλικίας (NAEYC) διατύπωσαν μια πιο καθορισμένη, αλλά όχι τόσο συγκεκριμένη, σύλληψη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ως (α) πρόσβαση σε έναν ευρύ αριθμό μαθησιακών ευκαιριών, (β) εξατομικευμένες τροποποιήσεις στη διδασκαλία που διευκολύνουν τη συμμετοχή και επικοινωνία με ενήλικες και συνομηλίκους, και (γ) σε επίπεδο συστήματος υποστηρίζει τις γενικότερες προσπάθειες της τάξης, όπως την επαγγελματική ανάπτυξη (Division for Early Childhood & The National Association for the Education of Young Children, 2009). Έτσι, οι επαγγελματικές οργανώσεις, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής υποστήριξαν έναν δυναμικό ορισμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που δεν βασίζεται αποκλειστικά σε μια συγκεκριμένη τοποθέτηση, αλλά μάλλον επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη διδασκαλία, στις κοινωνικές ευκαιρίες και στις αρωγούς που υπάρχουν.

Η ύπαρξη διαφοροποιήσεων αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επιφέρει τη διατύπωση πολλών ορισμών. Η επικρατούσα σύγχυση προβάλλει την ποικιλομορφία του ζητήματος και την πολυπλοκότητά του, η οποία παράλληλα αιτιολογεί τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στην εφαρμογή της. Κατά συνέπεια, η αναφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση συνεπάγεται από τη μία τη συμπερίληψη μαθητών που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και από την άλλη μπορεί να

συμπεριλάβει και το σύνολο των ευπαθών ή ευάλωτων μαθητών και ατόμων που ενδεχομένως κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση και αποκλεισμό (Ainscow, 2006). Σε κάθε περίπτωση, ανεξαρτήτως των διαφόρων αποκλίσεων, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τη διεθνή τάση που επικρατεί για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και/ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία προσφέρει δραστικές μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε παιδί, εναρμονισμένες σε κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα (UNESCO, 2008).

Στη σημερινή εποχή, που σηματοδοτείται ως σύνθετη και πολυπολιτισμική, η επικράτηση μίας και μοναδικής οπτικής για τον θεσμό της συμπερίληψης δεν είναι δυνατή. Κατά συνέπεια, η κατάδειξη του θεσμού αυτού αντικατοπτρίζει μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της ιδιαιτερότητάς τους. «Ένα σχολείο για όλους» αποτελεί όραμα χρόνων, το οποίο θα καθιερώσει μία εκπαίδευση που θα στηρίζεται σε όλους. Κατ' επέκταση η συμπερίληψη αξιώνει τον αφανισμό των διακρίσεων και την υπεράσπιση του δικαιώματος όλων των μαθητών να λάβουν τα εφόδια για την πολύπλευρη αξιοποίηση της προσωπικότητάς τους και των εκπαιδευτικών τους προοπτικών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η UNESCO, στη Σαλαμάνκα κατά την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση Ειδικών Αναγκών το 1994, είναι αυτή που, για πρώτη φορά, αναδεικνύει τον ορίζοντα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επεκτείνοντας τη δυνατότητα των σχολείων γενικής εκπαίδευσης να στρέφονται στο σύνολο των παιδιών, με εστίαση σε εκείνα με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την πραγματοποίηση, λοιπόν, της προοπτικής της «Εκπαίδευσης για Όλους» καταδεικνύεται ως κύρια στρατηγική δράση, μέσα από την εστίαση στη διασφάλιση των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών πέρα από ατομικές ιδιαιτερότητες ή εμπόδια και την προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (UNESCO, 2001). Η προώθηση της νέας έννοιας της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» καλύπτει την ανάγκη διαχωρισμού της από την «ενσωμάτωση», το προϋπάρχον μοντέλο, μιας και το κέντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής μετατοπίζεται από την Ειδική Εκπαίδευση σε μία επιτυχημένη διαχείριση της ποικιλομορφίας όλων των εκπαιδευομένων σε ένα κοινό σχολείο (Vislie, 2003). Συμβουλευόμενοι την ελληνική βιβλιογραφία η έννοια «inclusive education» παρουσιάζεται

κατά βάση με τους όρους «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «(εκπαιδευτική) συμπερίληψη» ή «συνεκπαίδευση».

Στόχος, επομένως, της συμπερίληψης αποτελεί η ολοκληρωτική συμμετοχή του συνόλου των μαθητών με οδηγό ένα σχέδιο συνύπαρξης των εκπαιδευομένων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τυπικής ανάπτυξης μαθητών, κατανοώντας την αξία της συνδιδασκαλίας και την επίτευξη της ομαλής ένταξης των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο ως ισότιμα μέλη και όχι σαν μέλη με ίσα μεν δικαιώματα, που όμως χαρακτηρίζονται από οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα (McLeskey, et al., 2010). Αφού το σύνολο των παιδιών κατέχουν τη μαθησιακή ικανότητα, με την προϋπόθεση το σχολείο να διαθέτει και να προσφέρει όλα τα απαιτούμενα και ενδεδειγμένα μέσα για την εξεύρεση τρόπων ως προς την ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και την εναρμόνιση στις ατομικές ιδιαιτερότητες του καθενός (Στασινός, 2013). Το στοιχείο της διαφορετικότητας εκλαμβάνεται ως αόρμηση για την προώθηση της μάθησης και επιδιώκεται η εξάλειψη των εμποδίων πρόσβασης των ατόμων στην εκπαίδευση εξ' αιτίας της εθνικότητας, φυλής, γλώσσας, κοινωνικής τάξης, θρησκείας, αναπηρίας, σεξουαλικότητας, φύλου και οικονομικής κατάστασης (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013).

Μέσω της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ο μαθητής εισέρχεται σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από ενεργή συμμετοχή και ανταπόκριση μαθησιακή ανάλογη με τις δυνατότητές του. Βασικό προαπαιτούμενο για την κάλυψη ενός τέτοιου στόχου αποτελεί η ευκαιρία για αλλαγές και μεταστροφές στη δομή και το περιεχόμενο στις τεχνικές μας εκμάθησης, κατά τέτοιον τρόπο που τα συνομήλικα παιδιά να είναι σε θέση να εναρμονιστούν και να αλληλεπιδράσουν στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Σούλης, 2008). Για την εκπλήρωση του παραπάνω στόχου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδεικνύεται σαν «μία διαδικασία βελτίωσης της ικανότητας του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίσει όλους τους εκπαιδευόμενους» (UNESCO, 2009) ευρισκόμενη σε συνεχή εξέλιξη λόγω έλλειψης σταδίου ολοκλήρωσης.

Επιπρόσθετα η παρουσία δυσκολιών στην εκπαίδευση από τους μαθητές λαμβάνεται ως αποτέλεσμα της ύπαρξης «εμποδίων – φραγμών στη μάθηση και τη συμμετοχή» και όχι «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Η συγκεκριμένη οπτική συνάδει στον γενικό χαρακτήρα

της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού ως στόχος προβάλλεται η αντιμετώπιση των προβλημάτων του συνόλου των εκπαιδευόμενων και όχι μόνο εκείνων που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δυσχέρειες επικεντρώνονται στο σχολείο και συνάδουν με την κουλτούρα, την πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διοίκηση του σχολείου, τις διδακτικές μεθόδους. Επιπλέον, φραγμοί προκαλούνται από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, από την κοινότητα, ακόμη και από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αναγνώριση και την ελαχιστοποίηση των εμποδίων που παρεμποδίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και ενδεχομένως προκαλούν αποκλεισμό προσφέροντας την απαραίτητη υποστήριξη αξιοποιώντας τους κατάλληλους πόρους για την παράκαμψη των παραπάνω φραγμών (Booth και Ainscow, 2002 : 4-5).

Η συμπερίληψη εστιάζει κατά κύριο λόγο στο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού που πιθανόν πλήττεται από περιθωριοποίηση και αποκλεισμό. Αυτό ενεργοποιεί την ηθική ευθύνη για προσφορά ιδιαίτερης μέριμνας στις ευάλωτες ομάδες καθώς και ανάληψης δραστικών μέτρων που εξασφαλίζουν τη συμμετοχή, παρουσία και την εκπαιδευτική τους επιτυχία. (Ainscow, 2004), αλλά και εκτενέστερα «την ένταξή τους στις κοινές κοινωνικές διαδικασίες στα σχολεία και τις κοινότητες» (Ryan, 2006b). Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία από τις πολυπληθέστερες ευάλωτες ομάδες, οι οποίες υπέστησαν στο παρελθόν διακρίσεις, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου γενικής εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς.

2.2 Τα οφέλη της συμπερίληψης

Γενικότερα η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν παρέχει μόνο οφέλη σε μαθητές με αναπηρίες αλλά και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ο McCarty (2006) έχει δηλώσει πως, *«φαίνεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εντός μιας τάξης γενικής εκπαίδευσης αποκτούν αποτελεσματικότερα ακαδημαϊκές και κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες από τους συγκρίσιμους μαθητές σε καθεστώς μη συμπεριληπτικό»*. Μερικά από αυτά τα οφέλη αναπτύσσουν κοινωνικές

πτυχές, υψηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα και άρση της κοινωνικής προκατάληψης που υπάρχει για άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα οφέλη των συμπεριληπτικών τάξεων ξεπερνούν τα ακαδημαϊκά. Όταν οι μαθητές με αναπηρία είναι απομονωμένοι και διδάσκονται μόνο σε ειδικές τάξεις εκπαίδευσης δεν τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με μια διαφορετική ομάδα ανθρώπων. Με αυτήν την επικοινωνία αυτοί οι μαθητές μπορούν πλέον να αλληλεπιδρούν κοινωνικά και να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομήλικούς τους (McCarty, 2006).

Όταν οι μαθητές με αναπηρία γίνονται μέρος μιας τάξης γενικής εκπαίδευσης, είναι πιο πιθανό να γίνουν κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους. Όσο περισσότεροι μαθητές δίχως αναπηρία επικοινωνούν με τους αντίστοιχους μαθητές με αναπηρίες τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να αναπτύξουν αισθήματα ανοχής και να έχουν μεγαλύτερα περιθώρια αποδοχής του διαφορετικού, σύμφωνα με τους Kavales and Forness (2000). Το κλίμα της τάξης θα πρέπει να διευκολύνει την ιδέα ότι οι διαφορές είναι φυσικές και κάθε μαθητής πρέπει να είναι άνετος με τον εαυτό του, όπως υποδεικνύεται από τους Voltz, Brazil και Ford (2001). Όλοι οι μαθητές πρέπει να θεωρηθούν ότι έχουν κάτι ξεχωριστό και μοναδικό να συνεισφέρουν. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές με αναπηρία θα αισθανθούν ότι είναι μέρος μιας εκπαιδευτικής κοινότητας στην τάξη τους, λόγω της πεποίθησης των δασκάλων και των συμμαθητών τους για το φυσιολογικό της ένταξής τους στην τάξη.

Με την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες που εφαρμόζεται σε όλο και περισσότερες τάξεις, οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ωφελούνται επιπλέον ακαδημαϊκά. Οι Ferguson, Desjarlais και Meyer (2000) πιστεύουν ότι *«η τάξη γενικής εκπαίδευσης μπορεί να παρέχει ένα περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν και να επιτύχουν σημαντική εκπαιδευτική πρόοδο»*. Για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών οφελών απαιτείται επιπλέον προσωπικό στην τάξη για να παρέχει εξατομικευμένες και καθολικές οδηγίες, επιτρέποντας στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να εκτεθούν σε ένα πλουσιότερο εύρος διδακτέας ύλης. Συχνά, σε τάξεις ειδικής αγωγής οι δάσκαλοι μπορούν να εξαναγκάζονται να παρεκκλίνουν από το πρόγραμμα σπουδών τους λόγω του φόβου ότι οι μαθητές τους δεν θα καταλάβουν σημαντικές έννοιες και δεν θα είναι σε θέση

να κατακτήσουν το υλικό, όπως επισημαίνουν οι Voltz, Brazil και Ford (2001). Σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εκτίθενται σε πρόγραμμα σπουδών, κατάλληλο για την ηλικία τους, και λαμβάνουν εξατομικευμένες οδηγίες για να τους υποστηρίξουν εντός της τάξης γενικής εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γιατί αναλαμβάνουν απαιτητικά καθήκοντα, σε σύγκριση με την «μασημένη» γνώση που τους παρέχεται στις ειδικές τάξεις. Οι Kavales και Forness (2000) πιστεύουν ότι αν οι μαθητές αισθάνονται ότι τους δίνεται αυθεντική και ουσιαστική δουλειά, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να δείξουν υπερηφάνεια με την επίτευξη αυτού του έργου.

Στην συμπεριληπτική τάξη, λόγω της ποικιλομορφίας των μαθητών που συμμετέχουν, είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές. Μια προσέγγιση δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές. Οι Voltz, Brazil και Ford (2001) πιστεύουν ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διαφοροποίηση του υλικού, καθώς και του τρόπου διδασκαλίας. Η άμεση διδασκαλία με καθοδήγηση εντός του μαθήματος από εκπαιδευτικούς μερικές φορές χρειάζεται, αλλά είναι επίσης σημαντικό να ακολουθείται και ένα πιο κονστρουκτιβιστικό πρόγραμμα, με γνώμονα πρακτικές δραστηριότητες και μαθήματα για να δώσουν στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες την ευκαιρία να καταστήσουν ιδιοκτησία τους τη γνώση. Η αποκλειστική εξάρτηση με την άμεση διδασκαλία θα στερούσε από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες την ευκαιρία να αναπτύξουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ικανότητα να συνεργάζονται και να μαθαίνουν από τους συνομηλίκους τους συνεργατικά. Τα μοντέλα μάθησης μπορούν επίσης να είναι αποτελεσματικά σε συμπεριληπτικές τάξεις λόγω της ετερογένειας των μαθητών. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχει απευθείας οδηγίες και πρόσθετη υποστήριξη σε εκείνους τους μαθητές που το χρειάζονται.

Σε συμπεριληπτικές τάξεις, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες τείνουν να συμπεριφέρονται ευπρεπέστερα σε σύγκριση με όταν διδάσκονται στην απομόνωση ή με άλλους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν πώς να ενεργούν κατάλληλα σε διαφορετικές καταστάσεις, όταν περιβάλλονται από συνομηλίκους χωρίς αναπηρία. Σύμφωνα με τον Daniel και King (2000) τα «μοντέλα κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς είναι πιο

εύκολα προσβάσιμα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Αυτό το περιβάλλον αντικατοπτρίζει καταλληλότερα την κυρίαρχη κοινωνία και δημιουργεί μια υποστηρικτική, ανθρώπινη ατμόσφαιρα για όλους τους μαθητές». Επίσης, στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, οι προσδοκίες που έχει ο δάσκαλος επηρεάζουν και το επίπεδο της γενικότερης συμπεριφορά που επικρατεί σε σχέση με τις αίθουσες ειδικής αγωγής. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες καθίστανται πιο ικανοί να κατανοήσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές, ώστε να προσπαθήσουν να προσαρμοστούν με αυτές για να αποφύγουν τις συνέπειες.

Όλοι οι δάσκαλοι και το προσωπικό που βρίσκονται σε συμπεριληπτικές τάξεις πρέπει να δεσμευτούν με την ιδέα της ένταξης και να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν για να καταστεί αυτή επιτυχής. Η τάξη πρέπει να εργαστεί ως ομάδα για να καταστεί βέβαιο πως θα ικανοποιηθούν οι ανάγκες κάθε μαθητή και ότι όλοι οι μαθητές υποστηρίζονται στην επίτευξη του μέγιστου δυναμικού τους. Δουλεύοντας μαζί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν μεγαλύτερο αριθμό ελκυστικών μαθημάτων για τους μαθητές που έχουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Villa και Thousand (2003). Θα μπορούν επίσης να συζητήσουν τις διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Εκτεθειμένοι σε συμπεριληπτικές ρυθμίσεις, οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη κατανόηση και είναι πιο ανεκτικοί στις ατομικές διαφορές. Όταν το κλίμα της τάξης σέβεται και αντανακλά την ποικιλομορφία, έτσι και οι μαθητές που εκτίθενται σε αυτό το περιβάλλον καθίστανται κοινωνοί αυτών των εννοιών. Μόλις οι μαθητές με ειδικές ανάγκες απεκδυθούν την ετικέτα «μαθητής ειδικής αγωγής», ενώ βρίσκονται σε συμπεριληπτικές τάξεις δεν θα αισθάνονται πως ξεχωρίζουν ούτε θα ντρέπονται με κάποιον τρόπο. Όταν κάθε μαθητής συμπεριλαμβάνεται στις μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη, οι μαθητές δεν θα αναγνωρίζουν τον συμμαθητή τους από τις ειδικές ανάγκες που θα έχει. Χρησιμοποιώντας συνεργατικές ομάδες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ομαδοποιήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες με βάση τα δυνατά τους σημεία, ώστε να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, καθώς δεν θα απομακρύνονται από την τάξη ή δεν θα χωρίζονται από τους συνομηλίκους τους. Κάνοντας αυτήν την ενέργεια, οι συνομηλικοί τους θα τα βλέπουν ως μέλη της τάξης και όχι ως "διαφορετικά" ή "ειδικής μεταχείρισης". Κάθε μαθητής έχει κάτι το μοναδικό και οι

διαφορές μεταξύ των μαθητών πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται ανοιχτά. Οι διαφορές πρέπει να εκτιμηθούν και να θεωρηθούν ως πλεονεκτήματα για τη μάθηση των μαθητών. Έτσι, κάθε μαθητής πρέπει να αισθάνεται άνετα στην τάξη του και ότι ανήκει σε μια κοινότητα μάθησης, ώστε να δημιουργηθούν φιλίες, να αποκτήσουν μια βελτιωμένη αίσθηση της αυτοεκτίμησης και γίνουν καλύτεροι άνθρωποι μαθαίνοντας την ανοχή (Brown, 2001).

2.3 Η συμπερίληψη στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη

Μετά από όλα όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν σχετικά με την συμπερίληψη ως έννοια και ως θεσμό, διαπιστώνουμε ότι αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής, ανοίγοντας νέα μονοπάτια και μια προοπτική για πλήρη αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυροπαλιάς και Αναστασίου, 2013). Παρόλο όμως που από το σύνολο των ερευνητών καταδεικνύεται η σημασία και σημαντικότητα της, γίνεται αντιληπτό ότι η ουσιαστική εφαρμογή της δεν είναι εύκολη υπόθεση, έτσι ώστε η διαδικασία της συμπερίληψης στη εκπαιδευτική πράξη να χωλαίνει, με αποτέλεσμα ο θεσμός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα να υπολειπεται (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011).

Η εφαρμογή της συμπερίληψης, στα πλαίσια μιας γενικής εκπαίδευσης σχολείου πραγματοποιείται με πολλούς τρόπους από τους οποίους τέσσερις είναι οι επικρατέστεροι. Αρχικά, οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στα πλαίσια μιας ομαδικής διδασκαλίας, κατά την οποία γίνεται παράλληλος σχεδιασμός του μαθήματος και από τους δύο όπως και η διδασκαλία είναι από κοινού. Η υποστηριγμένη διδασκαλία είναι ένας επιπλέον τρόπος, όπου η διεξαγωγή του μαθήματος εκτελείται κανονικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής είναι βοηθητικός με εργασίες ή από ομάδα σε ομάδα μαθητών με την παρουσία του. Παρόλα αυτά, επικρατέστερη μέθοδος εφαρμογής της συμπερίληψης αποτελεί η παράλληλη στήριξη, η οποία έχει αρκετές ομοιότητες με την υποστηριγμένη διδασκαλία, όμως ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής συχνά στηρίζει μια μικρή ομάδα μαθητών, στην οποία εντάσσεται και ο μαθητής που εμφανίζει κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Εν κατακλείδι, στη συμπληρωματική διδασκαλία και οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα με σκοπό την ενσωμάτωση του ενός μαθήματος μέσα στο άλλο (Βλάχου, 2007).

Οι τρόποι εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια ενός σχολείου είναι αρκετοί, ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις για την υλοποίησή της. Βασικότερη προϋπόθεση κρίνεται η αλλαγή της στάσης και της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως και η μεταστροφή της κουλτούρας της ειδικής αγωγής όπως και των σχολείων τυπικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, απαραίτητη κρίνεται η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ταυτόχρονα ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την εφαρμογή της (Loreman, 2007).

Καταλήγοντας, το μοναδικό εγχείρημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί η προώθηση της, σαφέστατα σημαντικής σημασίας μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων και καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας απαιτεί πιο ριζικές αλλαγές, βασιζόμενες σε αναπροσαρμογές και τροποποιήσεις στο σύνολο της λειτουργίας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των βαθύτερων αλλαγών που απαιτούνται, εξέχουσα θέση αναλαμβάνει η εκπαιδευτική ηγεσία και ο ρόλος της για την εξασφάλιση των ενδεδειγμένων συνθηκών εκπαίδευσης όλων των μαθητών (Loreman, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Σχολική ηγεσία

Η σχολική ηγεσία στοχεύει στο να αποκομίσει την καλύτερη εικόνα από τους δασκάλους και τους μαθητές. Μπορεί να εμπίπτει είτε στη μετασχηματιστική είτε στην παιδαγωγική ηγεσία. Η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με την αντίληψη του ευρύτερου περιβάλλοντος που λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση και με τη δομική αναδιοργάνωση, ενώ η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στον καθορισμό της σημασίας της διδασκαλίας και της μάθησης για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων (OECD, 2008). Οι σχολικοί ηγετικοί ρόλοι αναλαμβάνουν ευθύνες που περιλαμβάνουν τόσο ηγετικά καθήκοντα (όπως ο καθορισμός στόχων ή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) όσο και καθήκοντα διαχείρισης (διαχείριση πόρων και των εκπαιδευτικών). Ενώ οι διευθυντές αναλαμβάνουν πολλά από αυτά τα καθήκοντα, η σχολική ηγεσία μπορεί επίσης να εμπλέκει έμπειρους δασκάλους, μέλη της κοινότητας, άλλους σχολικούς διαχειριστές και κυβερνητικούς αξιωματούχους. Οι ηγέτες του σχολείου διαδραματίζουν επίσης βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμμετοχής της κοινότητας και της οικογένειας στο σχολείο (Sammons, Gu, Day & Ko, 2011).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι διευθυντές σχολείων που παρέχουν καλύτερες υπηρεσίες διαχείρισης έχουν θετική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών. Άλλα δεδομένα έχουν δείξει ότι οι διευθυντές που εφαρμόζουν περισσότερη εκπαιδευτική ηγεσία αυξάνουν τα επίπεδα συνεργασίας των εκπαιδευτικών και την αίσθηση του σκοπού της εκπαίδευσης. Παρέχοντας αποτελεσματική καθοδήγηση, εκπαίδευση και συνθήκες εργασίας σε καθηγητές, διευθυντές σχολείων και διαχειριστές δημιουργούν το καλύτερο δυνατό περιβάλλον για μάθηση (Jensen, Downing & Clark, 2017). Η άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολείο συνδέεται με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πείρας και των δεξιοτήτων στη διαχείριση, προκειμένου να επικεντρωθούν οι προσπάθειές των διευθυντών και εκείνων του διδακτικού τους προσωπικού στη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Huber & Muijs, 2010).

Η σχολική ηγεσία θεωρείται ζωτικής σημασίας για όλες τις φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου και θεωρείται υπεύθυνη για τη διατήρηση του σχολείου στο σύνολό του και για τον επαρκή συντονισμό των επιμέρους δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των

διαδικασιών βελτίωσης. Για τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας του σχολείου στην ανάπτυξη του ατομικού σχολείου, μελέτες πραγματοποιήθηκαν ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Trider & Leithwood, 1988). Επιπλέον, απαιτείται η δημιουργία αυτών των εσωτερικών συνθηκών που απαιτούνται για τη συνεχή ανάπτυξη και την αυξανόμενη επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτές κρατούν την ευθύνη για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας. Ως εκ τούτου, η έμφαση δίνεται στις προτεραιότητες που επιλέγει κάθε σχολείο ξεχωριστά, αφού το σχολείο είναι το κέντρο της διαδικασίας αλλαγής και διαμόρφωσης της στάσης των μαθητών. Έτσι, ο βασικός σκοπός του σχολείου, που είναι η εκπαίδευση και η διδασκαλία, βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής, καθώς αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία των μαθητών.

Μεταξύ των σχολικών ηγετών η εξουσία μπορεί να διαμοιράζεται διαφορετικά και βάσει της δομής διακυβέρνησης σε μια χώρα. Υπάρχουν μεγάλες διαφορές σε παγκόσμιο επίπεδο στην έκταση της αποκέντρωσης που έχει συμβεί στα εκπαιδευτικά συστήματα, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαφορετικών μεθόδων ηγεσίας. Ορισμένες χώρες έχουν εξουσιοδοτήσει τα σχολεία και την τοπική σχολική ηγεσία, ώστε να εφαρμόζεται ένα σύστημα διαχείρισης που βασίζεται στο σχολείο. Αυτά τα συστήματα, με ανεξάρτητους προϋπολογισμούς και αποφάσεις του προσωπικού, επιτρέπουν μεγαλύτερη αυτονομία για τους ηγέτες των σχολείων. Άλλες χώρες έχουν πιο συγκεντρωτικά συστήματα στα οποία οι ηγέτες των σχολείων ακολουθούν απευθείας καθοδήγηση από το εκάστοτε υπουργείο Παιδείας (Garcia-Moreno, Gertler & Patrinos, 2020).

Η σχολική ηγεσία είναι ένα απαιτητικό επάγγελμα, ειδικά σε περιβάλλοντα όπου οι πόροι είναι περιορισμένοι. Οι ευθύνες που έχουν μεταφερθεί στο αποκεντρωμένο σχολικό περιβάλλον έχουν αυξήσει σημαντικά το εύρος των δραστηριοτήτων του διευθυντή του σχολείου. Ο τελευταίος πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τους ανθρώπινους, υλικούς και οικονομικούς πόρους του σχολείου, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου, αλλά και να φέρνει κοντά τους φορείς εντός και γύρω του σχολείου μέσω της ανάπτυξης συνεργασιών. Οι ηγέτες των σχολείων καθοδηγούν την κουλτούρα και το κέντρο εστίασης των σχολείων και μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της ισότητας και της ισοτιμίας εντός του σχολείου. Έχουν τεράστιο αντίκτυπο στο πώς οι πιο ευάλωτοι μαθητικοί

πληθυσμοί λαμβάνουν οδηγίες. Επιλέγοντας σωστά και εκπαιδύοντας καθηγητές και ενσταλάσσοντας ένα δίκαιο περιβάλλον, οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των ευάλωτων μαθητών, ειδικά σε μειονεκτικά σχολεία (Vaillant, 2015). Ωστόσο, οι προκλήσεις, όπως η πενιχρή κατάρτιση ή τα μεγάλα διοικητικά εμπόδια, μπορούν να το εμποδίσουν.

3.2 Στάσεις και απόψεις της διεύθυνσης του σχολείου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει περαιτέρω, πως οι ηγέτες μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές τους μονάδες *«δίνοντας διαφορετικό νόημα στη διαφορετικότητα, εφαρμόζοντας πρακτικές συμπερίληψης και αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία και τις κοινότητες»* (Riehl, 2000). Το ερώτημα, όμως, που αναπόδραστα τίθεται εδώ σχετίζεται με το, ποιες είναι πραγματικά οι στάσεις και οι απόψεις των ανθρώπων αυτών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, ώστε να καταστεί εναργές το κατά πόσο υπάρχει πραγματική βούληση από μέρους τους να στηρίξουν αυτό το είδος εκπαίδευσης.

Πληθώρα επιστημονικών ερευνών διεξάχθηκαν σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τις επιμέρους στάσεις και απόψεις της διεύθυνσης του σχολείου περί της επίτευξης και εφαρμογής μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα περιλαμβάνει άτομα με αναπηρία. Παρατηρείται, ωστόσο, σε αυτό το επίπεδο ιδιαίτερη εστίαση των ερευνών στους εκπαιδευτικούς απ' ότι στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το γενικότερο, όμως, συμπέρασμα έδειξε πως οι διευθυντές είναι περισσότερο θετικά προσκείμενοι προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση παρά προς το να κρατήσουν μια ουδέτερη ή αρνητική στάση. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Downing, Eichinger και Williams (Downing, Eichinger & Williams, 1997), η οποία βασίστηκε σε δομημένες συνεντεύξεις σε διευθυντές, γενικούς εκπαιδευτές και ειδικούς εκπαιδευτές σχολικών μονάδων σε διαφορά επίπεδα του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού, τα συμπεράσματα κατέγραψαν πως οι διευθυντές θεωρούν πως οι αρνητικές συμπεριφορές των ρόλων «κλειδί» για την εκπαίδευση είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο για την επίτευξη αυτής της εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα άτομα πιστεύουν πως απαιτείται χρόνος για συνεργασία μεταξύ διευθυντών,

εκπαιδευτικών και μαθητών, και αυτό είναι το στοιχείο που θα κάνει επιτυχημένη την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Από μεταγενέστερες έρευνες που διεξήχθησαν το γενικότερο συμπέρασμα που αποκομίστηκε, κατέδειξε θετικές στάσεις των διευθυντών. Ειδικότερα, σε έρευνα του Farris (2011) σε διευθυντές δημόσιων γυμνασίων του Τέξας, οι στάσεις και πεποιθήσεις που καταγράφηκαν ήταν θετικές και αφορούσαν κυρίως τη μεγάλη δυναμική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την θετική επιρροή που θα μπορούσε να έχει στη μαθησιακή ζωή των παιδιών με αναπηρία, ακόμα και πιο βαριών περιπτώσεων, εφόσον προβλέπονταν οι κατάλληλες τροποποιήσεις. Και περαιτέρω, όμως, έρευνες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α. (Irvine, Lupart, Loreman & McGhie-Richmond, 2010) κατέδειξαν αυτήν την θετική στάση των διευθυντών των αστικών κέντρων, οι οποίοι είχαν αποκομίσει ενδιαφέρουσες εμπειρίες από τη συμπερίληψη, ενώ διευθυντές σχολικών μονάδων αγροτικών περιοχών αντιλαμβάνονταν τη συμπερίληψη ως κάτι αναπόδραστο, ως έσχατη λύση, λόγω της έλλειψης εναλλακτικής λύσης και αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει τα παιδιά με αναπηρία σε ένα ειδικό σχολείο. Ενώ έρευνες και στο Ισραήλ έδειξαν πως οι διευθυντές αντιμετωπίζουν τη συμπερίληψη ως κάτι θετικό, με ιδιαίτερα οφέλη για την κοινωνική ένταξη των ανθρώπων με αναπηρία, δίχως να εστιάζουν στα ακαδημαϊκά θέματα, ουδέτερη στάση διαπιστώθηκε από την Praisner (2003) στην Πενσυλβάνια, ενώ διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Χονγκ Κονγκ παρουσίαζαν μια στάση ελαφρώς αρνητική (Sharma & Chow, 2008).

Με τα παραπάνω ευρήματα συμμορφώνονται και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην ελληνική επικράτεια. Από έρευνα σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, Καβάλας και της Ημαθίας της Τσιολπίδου (2017) αναδείχθηκε το γεγονός πως αντιμετωπίζεται σχετικά θετικά η συμπερίληψη από τους διευθυντές. Σε συμφωνία με τους παραπάνω παράγοντες, το φύλο δεν επηρέαζε σημαντικά τις στάσεις των διευθυντών, ενώ η ηλικία, η εμπειρία, το μέγεθος του σχολείου και η κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή τις επηρέαζε θετικά. Το θετικό των πεποιθήσεων εντοπίστηκε πιο συγκεκριμένα στην αντίληψη πως η συμπερίληψη μπορεί να αποβεί ωφέλιμη σε θεωρητικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, σε άλλη έρευνα πάλι στις περιφερειακές κοινότητες της Βόρειας Ελλάδας, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων προσδιόρισαν τα ειδικότερα θετικά στοιχεία της συμπερίληψης, όπως την κοινωνικοποίηση και κοινωνική

ένταξη παιδιών με αναπηρία, την ευχερέστερη αντιμετώπιση των σωματικών και ψυχολογικών δυσκολιών, στοιχεία τα οποία είχαν περαιτέρω θετικά αποτελέσματα στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών αυτών. Μάλιστα, σε αυτήν την περίπτωση η διαδικασία είχε θετικά αποτελέσματα και για τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι εμφανίστηκαν να αναπτύσσουν αντιρατσιστικά συναισθήματα, αποδοχής, συλλογικότητας και αλληλοβοήθειας, λόγω της συνύπαρξής τους και της αλληλεπίδρασης με παιδιά με αναπηρία (Μποτσφάρη, 2018).

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας ως προς τη συμπερίληψη

Σε μια γενικότερη αποτίμηση, οι ερευνητές δίνουν μεγαλύτερη βάση στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απ' ότι αυτών των διευθυντών, που οφείλεται ίσως στην συχνότερη και αμεσότερη ενασχόληση με τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, όμως, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, ο διευθυντής λόγω της θέσης του και των εξουσιών του μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά και πιο ουσιαστικά το γενικότερο πνεύμα που θα κυριαρχεί στα μέλη της σχολικής μονάδας για την συμπερίληψη. Για το λόγο αυτό, είναι εξαιρετικά σημαντικό να διερευνηθεί πως διαμορφώνονται αυτές οι απόψεις και στάσεις που αναλύθηκαν στις προηγούμενη υποενότητα, και να εντοπιστούν οι ειδικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των διευθυντών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η πλειοψηφία των διευθυντών εμφανίστηκε να παρουσιάζει θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι Avramidis & Norwich (2000) σε έρευνά τους κατέληξαν πως η ποιότητα και η ποσότητα του διαθέσιμου προσωπικού, ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η διάθεσή τους να αφιερώσουν χρόνο για επικοινωνία με τον διευθυντή δημιουργούν μια θετική ατμόσφαιρα γύρω από την ιδέα της συμπερίληψης. Οι τάξεις έχουν γίνει πλέον πιο διαφορετικές από το παρελθόν σε σχέση με τις ικανότητες των μαθητών, επομένως η ευαισθησία και ευαισθητοποίηση από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού γενικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητες για την προώθηση μιας επιτυχούς ένταξης. Όταν παρέχεται κατάλληλη εκπαίδευση και υποστηρικτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς μέσω ενός συνεργατικού συμβούλου και συγκεκριμένος χρόνος για να ενισχυθεί η διάθεσή τους για συμμετοχή σε συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, τότε επικείμενα προδιαθέτουν θετικά και τον

διευθυντή, ώστε να λάβει αποφάσεις προς τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Ταυτόχρονα, οι διευθυντές αναπόδραστα απασχολούνται περισσότερο με θέματα διοικητικά, με αποτέλεσμα η επαφή με τους μαθητές των σχολικών μονάδων να μην είναι η ίδια με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό το γεγονός επηρεάζει θετικά τις απόψεις και τις στάσεις τους για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς δεν έχουν να διατελέσουν το δύσκολο αυτό έργο της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον οι ίδιοι, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επηρεαστούν αρνητικά οι ιδέες τους (Hadjikakou & Mnasonos, 2012).

Εκτός αυτού, τρεις είναι οι πιο διαδεδομένοι παράγοντες που εντοπίστηκαν και επηρεάζουν τις στάσεις των διευθυντών σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτοί αφορούν τους μαθητές, τους ίδιους τους διευθυντές και το σχολικό περιβάλλον. Αρχικά, σχετικά με τον πρώτο παράγοντα, αυτόν των μαθητών, σημαντικό καταδεικνύεται το μέγεθος της αναπηρίας και των μαθησιακών αναγκών που απαιτεί το κάθε παιδί. Σε γενικές γραμμές οι πλειοψηφία των διευθυντών θεωρούν πως για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με αναπηρία πιο κατάλληλο είναι το γενικό δημόσιο σχολείο και όχι το ειδικό, ενώ μόνο για βαρύτερες περιπτώσεις αυτισμού και διάχυτων σωματικών και συναισθηματικών δυσκολιών θεωρούν πως πρέπει να υπάρξει αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος με εισαγωγή σε ειδικές τάξεις.

Σε άλλο επίπεδο, αυτό των διευθυντών, φαίνεται πως το φύλο δεν ασκεί μεγάλη επίδραση στις απόψεις και στάσεις των διευθυντών, ενώ η ηλικία και η εμπειρία παρουσιάστηκε να τις επηρεάζουν μόνο στο σημείο που οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας συνηθίζουν να μην είναι ανοικτοί σε αλλαγές, λόγω των παγιωμένων απόψεων που έχουν. Παράλληλα, διευθυντές που έχουν ήδη επιμορφωθεί ή εκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή ή ακόμα καλύτερα, αν είχαν εμπειρία με παιδιά με αναπηρία, έχουν σημαντικά αυξημένη πιθανότητα να σχηματίσουν μια θετική άποψη και να προβάλλουν μια θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τέλος, διαπιστώθηκε πως το μέγεθος του σχολείου επηρεάζει την στάση των διευθυντών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην συγκεκριμένη περίπτωση τα μεγέθη παρουσιάστηκαν αντιστρόφως ανάλογα, με αποτέλεσμα διευθυντές μικρότερων αναλογικά σχολείων να μπορούν να διαμορφώσουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη,

λόγω την δυνατότητας να διαχειριστούν μικρότερες τάξεις, ενώ αντίστροφα διευθυντές μεγαλύτερων σχολείων να μην μπορούν να επιτύχουν το ίδιο αποτέλεσμα (Cohen, 2015).

Άλλος ένας παράγοντας ο οποίος κρίθηκε σημαντικός, εντοπίστηκε σε έρευνα σε σχολικές μονάδες της Αυστραλίας, και αφορούσε τις προσωπικές εμπειρίες που είχε αποκομίσει ο κάθε διευθυντής καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του. Οι αντιλήψεις, λοιπόν, επηρεάζονταν από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, οι οποίες όταν είχαν θετικό πρόσημο, το μεταλαμπάδευαν και στην γενικότερη στάση των διευθυντών. Μάλιστα, διευθυντές που εργάζονταν για μεγάλο διάστημα στην διοίκηση και είχαν τέτοιες εμπειρίες, μπορούσαν να αντιληφθούν πως η συμπερίληψη δεν αφορούσε μόνο τα παιδιά με αναπηρία, αλλά μπορούσε να συμπεριλάβει οποιοδήποτε άτομο αντιμετώπιζε φόβους περιθωριοποίησης, λόγω διαφοροποίησης ως προς την πολιτισμική, εθνική και κοινωνική καταγωγή. Παρόμοια ευρήματα ήταν κι αυτά έρευνας που συντελέστηκε σε σχολεία του Καναδά και της Φιλανδίας, ενώ το ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας ήταν η συγκριτική αποτίμηση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών σχολείων χωρών διαφορετικής ηπείρου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι παρόλο το διαφορετικό πολιτικό και ιστορικό υπόβαθρο των δύο χωρών και στις δύο περιπτώσεις εντοπίστηκαν θετικές στάσεις των διευθυντών, που επηρεάζονταν από τους ανωτέρω αναφερόμενους παράγοντες. Ωστόσο, σε αυτήν την έρευνα οι διευθυντές περιορίστηκαν σε συμπεριληπτικές πρακτικές, μόνο ως προς τα τμήματα ένταξης (Jahnukainen, 2015).

3.4 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην προώθηση της συμπερίληψης στη σχολική του μονάδα

Οι διευθυντές θεωρούνται εκπαιδευτικοί ηγέτες που επηρεάζουν έμμεσα την διδασκαλία στην τάξη, θέτοντας υψηλές προσδοκίες στους μαθητές, πραγματοποιώντας αυξημένη εποπτεία και συχνές επισκέψεις στις τάξεις, παρέχοντας υψηλή υποστήριξη στο προσωπικό και αναπροσαρμόζοντας τους στόχους και προσανατολίζοντας τις επιμέρους εργασίες. Ο σπουδαίος ρόλος που διατελεί ο διευθυντής περιλαμβάνει και την ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας, η οποία περαιτέρω διαμορφώνει το γενικότερο κλίμα και τις ιδέες που θα κυριαρχούν στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν μπορεί να λησμονηθεί η σημασία του ρόλου του στην επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Παπαναούμ, (2000).

Αρχικά, αποδείχθηκε από έρευνες που διεξήχθησαν πως ο ρόλος του διευθυντή δε μπορεί να είναι στατικός και να εφαρμόζει μία μόνο πρακτική, η οποία προωθεί την συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς η τελευταία είναι το ίδιο δυναμική έννοια. Επομένως, για να κριθεί ποια πρακτική είναι καταλληλότερη, θα πρέπει να ερευνηθούν πρώτα οι ειδικότερες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που ισχύουν σε ένα σχολικό περιβάλλον, ώστε η στρατηγική που θα ακολουθηθεί να μην περιλαμβάνει διακρίσεις μαθητών. Η εκάστοτε στρατηγική θα πρέπει να εφαρμόζεται μέσα από επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ώστε με αυτόν τον τρόπο να έχει διαμορφωθεί ήδη ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Έτσι, μια επιτυχημένη εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να εφαρμόσει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, που πρέπει να διαπνέει την ανθρώπινη κοινωνία, ώστε να υλοποιηθεί ένα όραμα μάθησης δίχως αποκλεισμούς, το οποίο θα καθιστά όλους τους κοινωνούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέλη του. Επειδή, όμως, το θέμα της συμπερίληψης είναι ένα ζήτημα που δεν συνιστά αντικείμενο καθολικής αποδοχής, ο διευθυντής είναι αυτός που πρέπει να εξομαλύνει και να ρυθμίσει την κατάσταση προς ένα πιο συμπεριληπτικό περιβάλλον (Ryan & Gottfried, 2012).

Η σημασία αυτού του ρόλου μπορεί να ιδωθεί και από την οπτική της εξασφάλισης ενός περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, που θα εξασφαλίζει ποιοτική μάθηση, η οποία θα τους βοηθά περαιτέρω στην μελλοντική τους επαγγελματική και κοινωνική πορεία. Μέσω μιας υποστηρικτικής ομάδας μπορεί ο διευθυντής να εφαρμόσει τις κατάλληλες συμπεριληπτικές πρακτικές, ώστε να επιτύχει την απαραίτητη οργανωτική υποστήριξη για την εξασφάλιση, αφενός ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές και αφετέρου ενός εργασιακού περιβάλλοντος στους εκπαιδευτικούς που θα τους επικουρεί κατά την υλοποίηση των συμπεριληπτικών στόχων. Ταυτόχρονα, ο διευθυντής είναι αυτός που συντονίζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην περίπτωση μαθητών με αναπηρία. Εξάλλου, ο διευθυντής μπορεί να προωθεί τους εκπαιδευτικούς προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, με παροχή συνεχούς πληροφόρησης για νέα προγράμματα κατάρτισης με αντικείμενο τη συμπερίληψη ή την ειδική αγωγή, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους σε μια

πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες, αποκτώντας γνώσεις και καλλιεργώντας νέες δεξιότητες (Black & Simon, 2014).

Η ηγεσία του σχολείου έχει καταστεί ένα σημαντικό εργαλείο διεθνώς στην αυξανόμενη ποικιλομορφία που σχετίζεται με τη μετανάστευση και τις ανάγκες των μαθητών. Προς το παρόν, ορισμένοι διευθυντές βρέθηκαν να αγνοούν τις συναφείς πολιτιστικές και θρησκευτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο, τα άτομα με ηγετικούς ρόλους μπορούν να κάνουν πολλά για να δημιουργήσουν μια θετική ατμόσφαιρα σε διεθνές επίπεδο. Οι Santamaria et al. (2014) επισημαίνουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με την ηγεσία σε σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Αυτά περιλαμβάνουν τη σημασία της συμμετοχής σε σημαντικές συνομιλίες, που να περιστρέφεται γύρω από την προοπτική μιας κριτικής θεωρίας για την φυλή, την οικοδόμηση συναίνεσης ως στρατηγική λήψης αποφάσεων, τη συνείδηση της στερεοτυπικής απειλής, που καθοδηγείται από παραδείγματα και από την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Καθώς οι μαθητές αποτυγχάνουν να ακολουθήσουν την πορεία διδασκαλίας του διδασκτέου υλικού, τα εκπαιδευτικά μέλη πρέπει να είναι σε θέση να καταστήσουν το πρόγραμμα σπουδών προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές προκειμένου να μεταδώσουν γνώσεις στον κάθε διαφορετικό και ξεχωριστό μαθητή. Η ηγεσία του σχολείου με πολιτιστική απόκριση καθίσταται όλο και πιο σημαντική για μια πολιτιστικά συνειδητή και προσανατολισμένη εκπαίδευση. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος αφορά τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, που υποστηρίζουν μαθητές από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές τους, αντανακλώντας την εθνική και πολιτιστική διαφορά στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δράσεις που ενδυναμώνουν τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς τους.

Τέλος, σε μια σύνθεση από έρευνες για τους διευθυντές σχολείων, οι Khalifa, Gooden και Davis (2016) υπογράμμισαν τέσσερις κύριες συμπεριφορές των πολιτισμικά ευαισθητοποιημένων ηγετών του σχολείου: *«οι διευθυντές διατηρούν μια κριτική στάση ως προς τις ηγετικές τους συμπεριφορές, βοηθούν στην ανάπτυξη πολιτιστικά ευαισθητοποιημένων δασκάλων, προωθούν πολυπολιτισμικά και συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα και έρχονται σε συχνή επαφή με τους μαθητές και τους γονείς»*. Η απόκτηση πολυπολιτισμικής συνείδησης συνεπάγεται περαιτέρω και την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών σε διαφορετικούς

μαθητικούς πληθυσμούς, την κατανόηση των ηθών και των αξιών αυτών των διαφορετικών πληθυσμών, όπως επίσης και της σημασίας των αλλαγών που υφίσταται το παιδί μέσω των αλλαγών μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ επιδιώκει τέλος επικοινωνία του με τους γονείς, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στους πολιτιστικούς κανόνες του εκάστοτε διαφορετικού μαθητή.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, χωρίς ταυτόχρονα να καταπατάται το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των κοινωνικών ομάδων στην παιδεία.

Επιμέρους **στόχοι** είναι να ερευνηθούν οι απόψεις και στάσεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λαρίσης απέναντι σε ζητήματα συμπερίληψης, να διαπιστωθεί η σύνδεση μεταξύ των απόψεων αυτών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, καθώς και να εξεταστεί ο ρόλος τους ως προς την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα **ερευνητικά ερωτήματα**, με τα οποία θα ασχοληθούμε και στα οποία θα επιδιώξουμε να δώσουμε απάντηση είναι:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις της ηγεσίας του σχολείου απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όταν αφορά ζητήματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/ και αναπηριών;
2. Με ποιο τρόπο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη;
3. Ποιος θεωρούν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές ότι είναι ο ρόλος τους στην προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική τους μονάδα;

4.3 Ερευνητική στρατηγική

Η Συμπερίληψη και η Ειδική Αγωγή είναι ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις στην ελληνική κοινωνία. Πρόκειται για ένα πεδίο εξελισσόμενο που προσφέρει πρόσφορο έδαφος για πραγματοποίηση νέας έρευνας και

απόκτηση νέας γνώσης. Για το λόγο αυτό αναζητήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο, στην οποία εστίασε αρχικά η παρούσα εργασία μέσω της κριτικής της επισκόπησης (διεξαγωγή δευτερογενούς έρευνας).

Στη συνέχεια, διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου που διαμορφώθηκε με βάση τα ευρήματα της δευτερογενούς έρευνας με σκοπό να απαντηθούν τα προαναφερόμενα ερευνητικά ερωτήματα. Η ποσοτική αυτή έρευνα έχει περιγραφικό – επεξηγηματικό χαρακτήρα.

Περιγραφικές λέγονται οι επιστημονικές έρευνες που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό το χαμηλό βαθμό περιοριστικών ελέγχων και ρυθμιστικών παρεμβάσεων εκ μέρους του ερευνητή. Έρευνες τέτοιου τύπου πραγματοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, με ευέλικτο μεθοδολογικό τρόπο. Αυτό που ζητάμε από τις περιγραφικές έρευνες είναι, κυρίως, η καταγραφή των διαφόρων εκφάνσεων του φαινομένου, καθώς και η αναζήτηση και ο εντοπισμός διαφαινόμενων γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος.

4.4 Εργαλείο και Διαδικασία της έρευνας

Το δομημένο ερωτηματολόγιο είναι το ερευνητικό εργαλείο το οποίο επιλέχθηκε για τη συλλογή δεδομένων και το οποίο περιέχει κλειστού τύπου ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν με ηλεκτρονική απάντηση μέσω της φόρμας Google Forms, μετά από προηγούμενη ενημέρωση μέσω e-mail για τη διαδικασία συμμετοχής στην έρευνα.

Χαρακτηριστικό ενός δομημένου ερωτηματολογίου είναι η απάντηση ακριβώς στις ίδιες ερωτήσεις και με την ίδια ακριβώς σειρά. Επίσης είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί για στατιστική ανάλυση, αφού τα περιθώρια για διαφορετικές απαντήσεις είναι μηδαμικά, είναι ιδιαίτερα κατανοητό από τους συμμετέχοντες και γίνεται πολύ αποτελεσματικό για συμμετέχοντες από διαφορετικές πόλεις (Cohen, et al., 2008).

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή, έπειτα από μελέτη των ερωτηματολογίων αντίστοιχων εργασιών. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι δομημένο σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων με τις ακόλουθες μεταβλητές: Φύλλο (άντρας –

γυναίκα), ηλικιακή ομάδα (20-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών και άνω των 51 ετών), σχολική βαθμίδα, έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών, έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής ή ως Υποδιευθυντής. Επιπλέον των δημογραφικών στοιχείων ζητήθηκε η καταχώρηση μετεκπαίδευσης και επιπρόσθετων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Άλλο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, επιμορφώσεις και σεμινάρια. Τέλος οι Διευθυντές απάντησαν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ αναφορικά με την ύπαρξη λειτουργίας τμήματος ένταξης και τον βαθμό εμπειρίας τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις αναφέρονται στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των Διευθυντών πάνω στην ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας likert. Η πρώτη ερώτηση καταδεικνύει τις απόψεις των Διευθυντών όσον αφορά στις δομές της ειδικής αγωγής, την ύπαρξη και λειτουργία τμημάτων ένταξης και τέλος του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Στη δεύτερη ερώτηση αποτυπώνεται η στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ο βαθμός σημαντικότητας γι' αυτούς.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας μέσω δύο ερωτήσεων κλειστού τύπου της πεντάβαθμης κλίμακας Likert διερευνά τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως να διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η ακόλουθη ερώτηση καταγράφει το ενδεχόμενο συχνότητας εμφάνισης καταστάσεων ή προβλημάτων που πιθανόν να επιδράσουν αρνητικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αυτό μέσα από τη γνώμη των διευθυντών.

Το ερωτηματολόγιο κλείνει με μία ερώτηση που μελετά τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους ίδιους στο σχολικό πλαίσιο. Εδώ δίνεται η δυνατότητα επιλογής περισσότερων απαντήσεων.

4.5 Στατιστική μέθοδος

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από συνολικά 43 μεταβλητές και όλες είναι ποιοτικές μεταβλητές, άρα για την μελέτη τους θα γίνει χρήση των πινάκων συχνότητας. Για τις

συσχετίσεις μεταξύ των ποιοτικών μεταβλητών έγινε χρήση του στατιστικού τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-square) ακολουθούμενο από τους αντίστοιχους πίνακες.

Η δομή των πινάκων συχνοτήτων είναι: απόλυτες συχνότητες, σχετικές συχνότητες και αθροιστικές συχνότητες, ενώ για κάποιες κατανομές παρουσιάζονται και τα αντίστοιχα γραφήματα. Το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) έχει οριστεί για όλη την μελέτη στο 5%. Για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (25th Edition).

4.6 Έλεγχος αξιοπιστίας

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθεί η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων σε κλίμακα χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha και υπολογίστηκε για το Μέρος I και το Μέρος II του ερωτηματολογίου. Ο συγκεκριμένος συντελεστής μπορεί να πάρει σαν μέγιστη τιμή το 1 και ελάχιστη το 0, εκτός κάποιων περιπτώσεων που μπορεί να επιστρέψει αρνητικό αποτέλεσμα το οποίο υποδηλώνει την ύπαρξη ερωτήσεων με αρνητική απάντηση. Κάτι τέτοιο συνέβη και στην δική μας περίπτωση, οπότε αναγκαστήκαμε να αντιστρέψουμε τις ερωτήσεις ώστε να αποκτήσουν θετική μορφή και να εξετάσουμε εκ νέου την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Γενικά αποζητούμε τιμές όσο γίνεται πιο κοντά στο 1 καθώς δηλώνουν μεγαλύτερη αξιοπιστία, ωστόσο τιμές μεγαλύτερες από 0,7 θεωρούνται αποδεκτές από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Αναλυτικά για εμάς ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τις μεταβλητές σε κλίμακα Likert για κάθε μέρος ξεχωριστά είναι:

Μέρος I: $\alpha=0,799$

Μέρος II: $\alpha=0,754$

Και στα δύο μέρη του ερωτηματολογίου ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι πάνω από 0,7 κάτι το οποίο καταστεί την ενδοσυνέπεια των ερωτήσεων αποδεκτή, όμως θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς τα αποτελέσματα και την γενίκευσή τους στον γενικό πληθυσμό.

4.7 Πληθυσμός-Δείγμα

Ως **πληθυσμός**, δηλαδή όλοι οι δυνητικά ερωτώμενοι, ορίζονται όλοι οι Διευθυντές/ριες και Υποδιευθυντές/τριες που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο σε Νηπιαγωγεία όσο και σε Δημοτικά στο νομό Λαρίσης.

Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στην τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας. Η δειγματοληψία ευκολίας είναι ένας τύπος δειγματοληψίας στην οποία ο ερευνητής λαμβάνει δείγμα απλώς και μόνο επειδή είναι "βολικό" ως προς τον χρόνο και τον τόπο.

Στόχος μας ήταν να αποτελείται το **δείγμα** μας από 100 περίπου διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες από όλο το νομό, όμως λόγω μικρότερης συμμετοχής από την αναμενόμενη το δείγμα μας τελικά ήταν 84 άτομα. Φροντίσαμε επίσης το δείγμα να διαφοροποιείται όσον αφορά το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και ως προς τη συμμετοχή ή όχι σε επιμορφώσεις σχετικά με την ειδική αγωγή.

Για την προσέγγιση των διευθυντών/ριών και υποδιευθυντών/ριών, προκειμένου να συλλεχθεί ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα, έγινε προσπάθεια ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τις σχολικές μονάδες της χώρας, οι οποίες έχουν αναρτημένα τα email του σχολείου στην ηλεκτρονική σελίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού και τους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή.

4.8 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

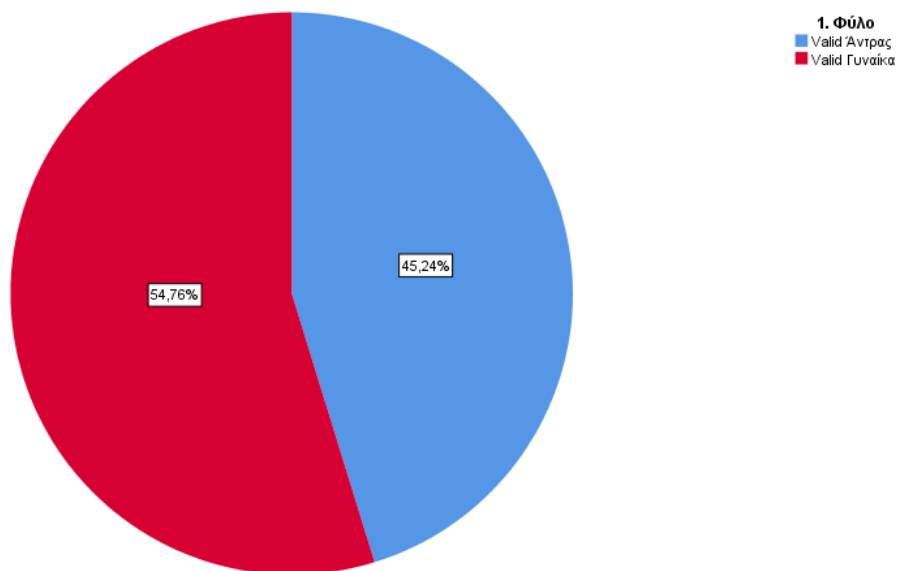
Πίνακας 1: Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Αντρας	38	45,2	45,2	45,2
	Γυναίκα	46	54,8	54,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν.1 παρουσιάζεται ότι το δείγμα μας αποτελείται από 38 (45,2%) Άντρες και 46 (54,8%) Γυναίκες κάτι που γίνεται φανερό και στο Γρ. 1, άρα το δείγμα μας γενικά θεωρείται ισορροπημένο όσον αφορά το φύλο.

Γράφημα 1: Ποσοστό δείγματος ως προς το Φύλο

1. Φύλο Percent



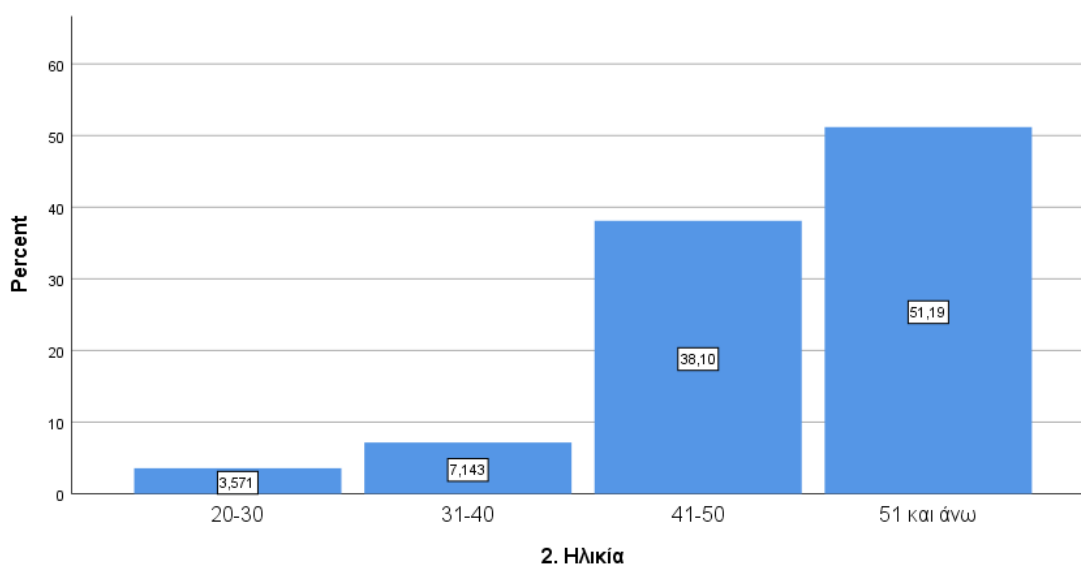
Πίνακας 2: Ηλικία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	20-30	3	3,6	3,6	3,6
	31-40	6	7,1	7,1	10,7
	41-50	32	38,1	38,1	48,8
	51 και άνω	43	51,2	51,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Τα ηλικιακά εύρη του δείγματός μας δεν είναι τόσο ομοιόμορφα κατανομημένα. Όπως παρουσιάζονται τα δεδομένα στον Πίν. 2 παρατηρείται ότι το 51,2% του δείγματος είναι 51 ετών και άνω, το 38,1% είναι μεταξύ 41 και 50 ετών, ενώ μόλις το 10,7% είναι από 20 έως 40

ετών. Είναι σχετικά αναμενόμενο το δείγμα μας να αποτελείται από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, διότι απευθυνόμασταν σε διευθυντές σχολικών μονάδων, άρα συνεπάγεται συνήθως και περισσότερη έτη υπηρεσίας.

Γράφημα 2: Ποσοστό δείγματος ως προς την Ηλικία



Πίνακας 3: Βαθμίδα σχολείου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Νηπιαγωγείο	19	22,6	22,6	22,6
	Δημοτικό	65	77,4	77,4	100
	Total	84	100,0	100,0	

Σχετικά με τη βαθμίδα του σχολείου στο οποίο ήταν ή είναι οι συμμετέχοντες διευθυντές παρατηρείται στον Πίν. 3 ότι οι περισσότεροι, δηλαδή το 77,4%, βρίσκεται σε Δημοτικά σχολεία, ενώ μόλις το 22,6% σε Νηπιαγωγεία.

Γράφημα 3: Ποσοστά Βαθμίδας σχολείου που επιτελούν ως διευθυντές το δείγμα.

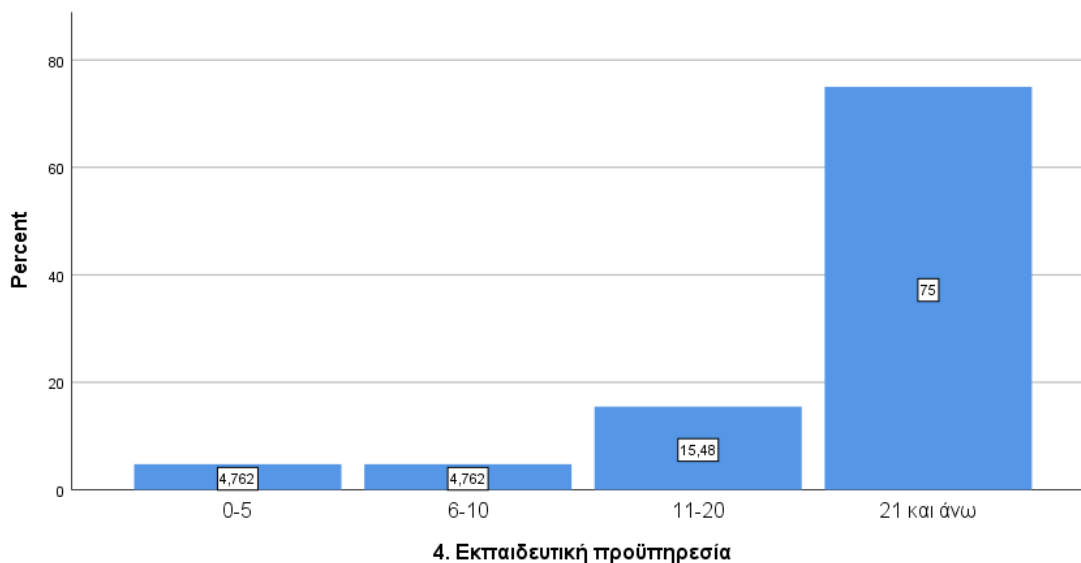


Πίνακας 4. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	0-5	4	4,8	4,8	4,8
	6-10	4	4,8	4,8	9,5
	11-20	13	15,5	15,5	25,0
	21 και άνω	63	75,0	75,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν. 4 διαφαίνονται τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος και αναφέρεται ότι το 75% έχει άνω των 21 ετών, το 15,5% του δείγματος εργάζεται από 11 έως 20 έτη, ενώ στις άλλες δύο κατηγορίες έχουμε από 4,8%.

Γράφημα 4: Ποσοστό δείγματος σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία

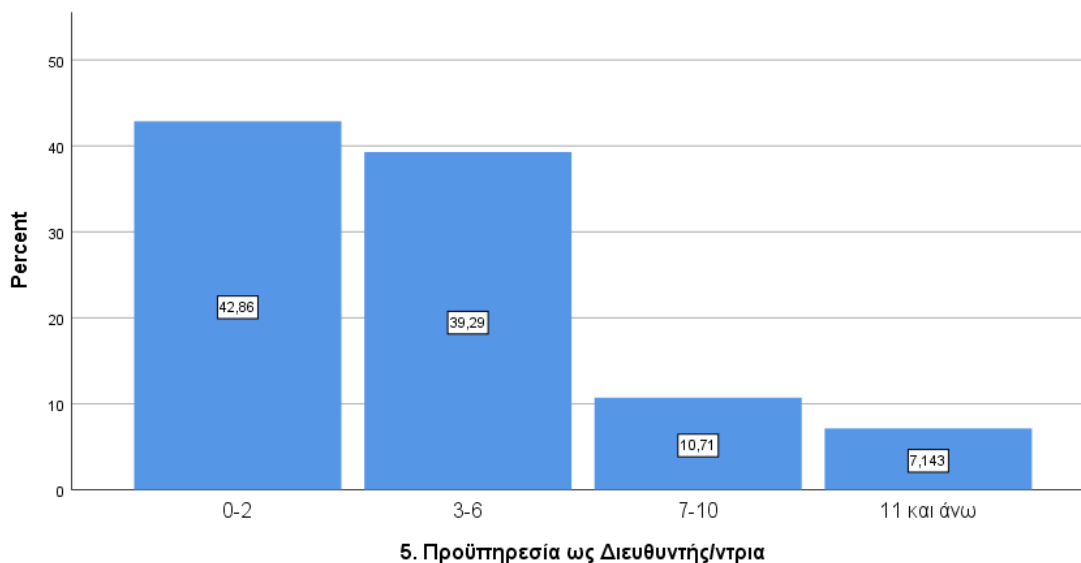


Πίνακας 5: Προϋπηρεσία ως Διευθυντής/ντρια

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid 0-2	36	42,9	42,9	42,9
3-6	33	39,3	39,3	82,1
7-10	9	10,7	10,7	92,9
11 και άνω	6	7,1	7,1	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Αντίστοιχα στον Πίν. 5 έχουμε τα έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής όμως εδώ παρατηρείται ότι το 42,9% έχει από 0 έως και 2 έτη προϋπηρεσίας, το 39,3% από 3 έως και 6 έτη προϋπηρεσίας και το υπόλοιπο 17,8% άνω των 7 ετών. Αυτά τα ποσοστά είναι σχετικά αναμενόμενα καθώς είναι σχετικά δύσκολο κάποιος να έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσίας ως Διευθυντής.

Γράφημα 5: Ποσοστό δείγματος σχετικά τα έτη Προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια

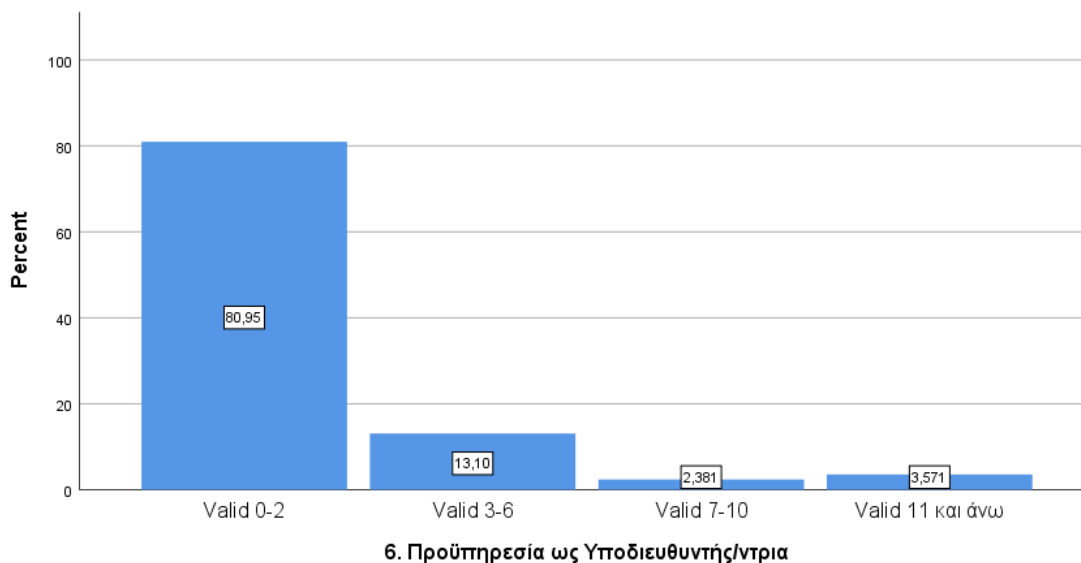


Πίνακας 6: Προϋπηρεσία ως Υποδιευθυντής/ντρια

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid 0-2	68	81,0	81,0	81,0
3-6	11	13,0	13,0	94,0
7-10	2	2,4	2,4	96,4
11 και άνω	3	3,6	3,6	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Επιπλέον στον Πίν.6 παρατηρούμε τα έτη προϋπηρεσίας ως υποδιευθυντής/ντρια, όπου η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή το 81% έχει 0 έως και 2 έτη, το 13% από 3 έως και 6 έτη και μόλις το 6% έχει περισσότερο από 7 έτη.

Γράφημα 6: Ποσοστό δείγματος σχετικά τα έτη Προϋπηρεσίας ως Υπόδιευθυντής/ντρια



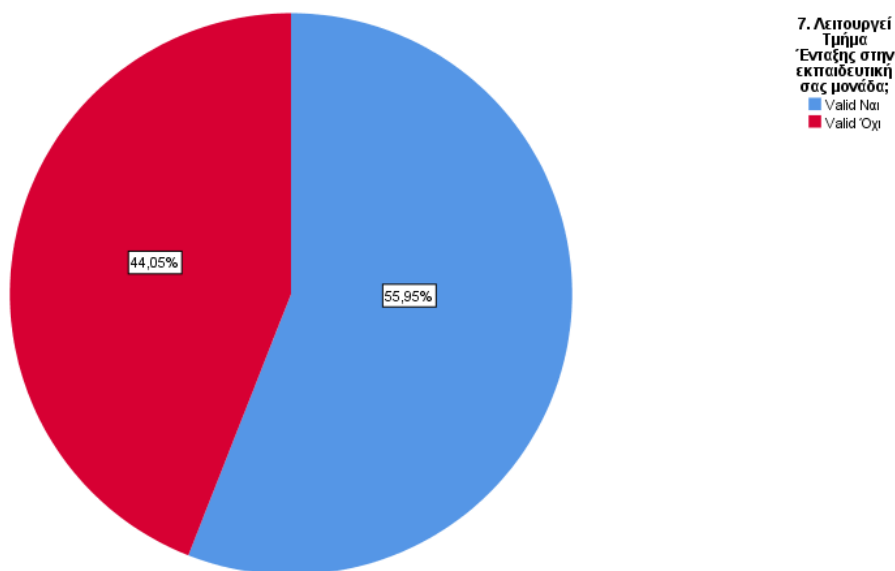
Πίνακας 7: Λειτουργεί Τμήμα Ένταξης στην εκπαιδευτική σας μονάδα;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid Ναι	47	56,0	56,0	56,0
Όχι	37	44,0	44,0	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν.7 παρατηρείται ότι στα σχολεία του 56% των ερωτηθέντων διευθυντών του δείγματός μας λειτουργούσε τμήμα ένταξης, ενώ στο 44% δεν υπήρχε.

Γράφημα 7: Ποσοστά σχετικά με τη λειτουργία Τμήματος Ένταξης στην εκπαιδευτική μονάδα

7. Λειτουργεί Τμήμα Ένταξης στην εκπαιδευτική σας μονάδα;
Percent



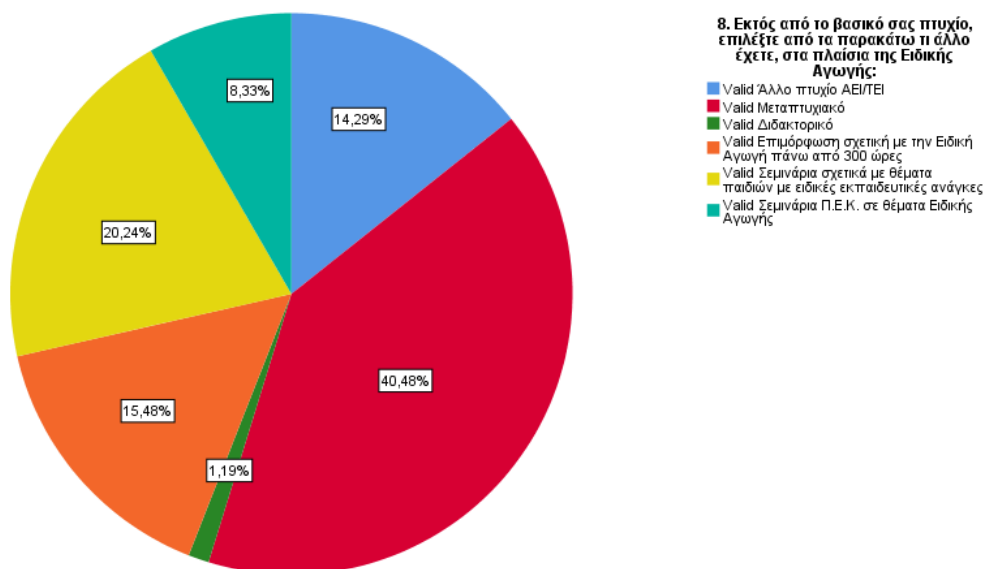
Πίνακας 8. Εκτός από το βασικό σας πτυχίο, επιλέξτε από τα παρακάτω τι άλλο έχετε, στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής:

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	12	14,3	14,3	14,3
Μεταπτυχιακό	34	40,5	40,5	54,8
Διδακτορικό	1	1,2	1,2	56,0
Επιμόρφωση σχετική με την Ειδική Αγωγή πάνω από 300 ώρες	13	15,5	15,5	71,4
Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	17	20,2	20,2	91,7
Σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε θέματα Ειδικής Αγωγής	7	8,3	8,3	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν. 8 παρουσιάζονται τα πρόσθετα προσόντα των συμμετεχόντων σε σχέση με την Ειδική Αγωγή. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε ποσοστό 40,5% δήλωσαν ότι έχουν μεταπτυχιακό, το 20,2% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 15,5% έχει επιμόρφωση σχετική με την Ειδική Αγωγή πάνω από 300 ώρες, ενώ το 14,3% έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Μόνο το 8,3% έχει παρακολουθήσει σεμινάριο Π.Ε.Κ. σε θέματα ειδικής αγωγής και μόλις το 1,2% είναι κάτοχος Διδακτορικού.

Γράφημα 8: Ποσοστά σχετικά με τα επιπλέον προσόντα σε σχέση με την Ειδική Αγωγή

8. Εκτός από το βασικό σας πτυχίο, επιλέξτε από τα παρακάτω τι άλλο έχετε, στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής: ...



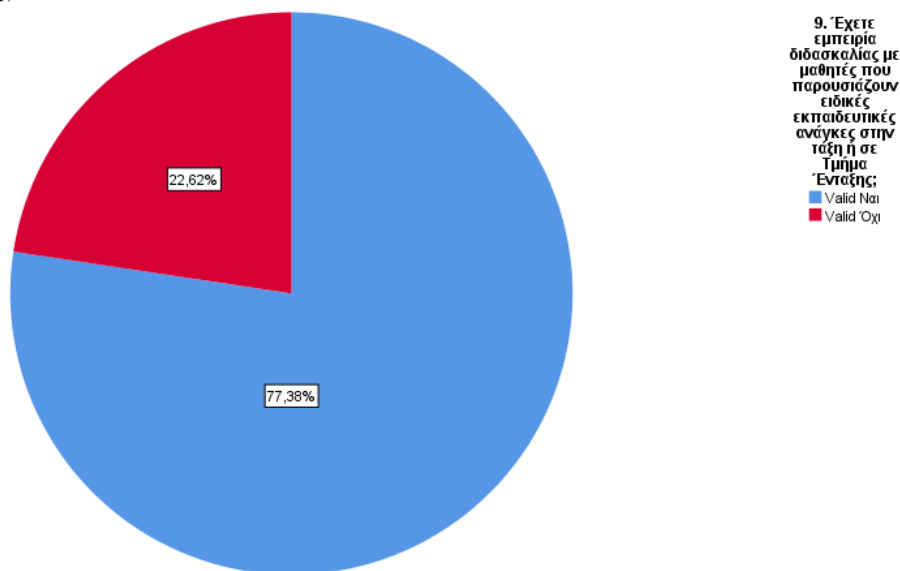
Πίνακας 9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Ναι	65	77,4	77,4	77,4
	Όχι	19	22,6	22,6	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν. 9 παρουσιάζεται ότι το 77,4% του δείγματος έχει εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης, ενώ το 22,6% δεν έχει αντίστοιχη διδακτική εμπειρία.

Γράφημα 9: Ποσοστά σχετικά με την εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης

9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;...



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Ανάλυση Συχνοτήτων του Ερωτηματολογίου

Πίνακας 10: Ποσοστά συμφωνίας συμμετεχόντων με τη φράση «Οι δομές της Ειδικής Αγωγής/τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο...»

10α. Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	1,2
Διαφωνώ	1	1,2	1,2	2,4
Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	5	6,0	6,0	8,3
Συμφωνώ	49	58,3	58,3	66,7
Συμφωνώ απόλυτα	28	33,3	33,3	100,0

10β. Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο σχολείο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	7	8,3	8,3	8,3
Διαφωνώ	40	47,6	47,6	56,0

Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	27	32,1	32,1	88,1
Συμφωνώ	10	11,9	11,9	100,0
Συμφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	100,0

10γ. Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	1,2
Διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,2
Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	3	3,6	3,6	4,8
Συμφωνώ	54	64,3	64,3	69,0
Συμφωνώ απόλυτα	26	31,0	31,0	100,0

10δ. Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας κατηγορίας παιδιών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	1,2

Διαφωνώ	1	1,2	1,2	2,4
Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	5	6,0	6,0	8,3
Συμφωνώ	52	61,9	61,9	70,2
Συμφωνώ απόλυτα	25	29,8	29,8	100,0

10ε. Διαφιλιάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	1,2
Διαφωνώ	6	7,1	7,1	8,3
Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	21	25,0	25,0	33,3
Συμφωνώ	52	61,9	61,9	95,2
Συμφωνώ απόλυτα	4	4,8	4,8	100,0

10στ. Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	46	54,8	54,8	54,8
Διαφωνώ	32	38,1	38,1	92,9
Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	2	2,4	2,4	95,2
Συμφωνώ	4	4,8	4,8	100,0
Συμφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν. 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων καθώς κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα πλήθος δηλώσεων που συμπλήρωναν τη φράση «Οι δομές της Ειδικής Αγωγής/τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο...» δείχνοντας την συμφωνία τους ή την διαφωνία τους. Στη συγκεκριμένη κατηγορία υπάρχουν δύο δηλώσεις με αρνητικό χαρακτήρα και οι υπόλοιπες είναι θετικές, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα. Αναλυτικά οι συμμετέχοντες συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό σε φθίνουσα σειρά ότι:

- Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη (95,3%)
- Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας κατηγορίας παιδιών. (91,7%)
- Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (91,6%)

- Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης. (66,7%)

Αντίθετα οι συμμετέχοντες διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό σε φθίνουσα σειρά ότι:

- Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές. (92,9%)
- Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο σχολείο. (55,9%)

Πίνακας 11: Ποσοστό συμφωνίας με την φράση «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση...»

11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Μέτρια	11	13,1	13,1	13,1
Πολύ	46	54,8	54,8	67,9
Πάρα πολύ	27	32,1	32,1	100,0

11β. Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Μέτρια	6	7,1	7,1	7,1
Πολύ	37	44,0	44,0	51,2
Πάρα πολύ	41	48,8	48,8	100,0

11γ. Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	25	29,8	29,8	29,8
Λίγο	43	51,2	51,2	81,0
Μέτρια	9	10,7	10,7	91,7
Πολύ	7	8,3	8,3	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	0,0

11δ. Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	47	56,0	56,0	56,0
Λίγο	30	35,7	35,7	91,7
Μέτρια	5	6,0	6,0	97,6
Πολύ	2	2,4	2,4	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	0,0

11ε. Εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	3	3,6	3,6	4,8
Πολύ	38	45,2	45,2	50,0
Πάρα πολύ	42	50,0	50,0	100,0

Πισ.Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	48	57,1	57,1	57,1
Λίγο	10	11,9	11,9	69,0
Μέτρια	22	26,2	26,2	95,2
Πολύ	2	2,4	2,4	97,6
Πάρα πολύ	2	2,4	2,4	100,0

Πζ.Δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	28	33,3	33,3	33,3
Λίγο	47	56,0	56,0	89,3
Μέτρια	3	3,6	3,6	92,9
Πολύ	5	6,0	6,0	98,8
Πάρα πολύ	1	1,2	1,2	100,0

11η. Παρέχει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Λίγο	0	0,0	0,0	1,2
Μέτρια	6	7,1	7,1	8,3
Πολύ	54	64,3	64,3	72,6
Πάρα πολύ	23	27,4	27,4	100,0

11θ. Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Λίγο	0	0,0	0,0	1,2
Μέτρια	1	1,2	1,2	2,4
Πολύ	28	33,3	33,3	35,7
Πάρα πολύ	54	64,3	64,3	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Στη συνέχεια στον Πίν. 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων καθώς κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα πλήθος δηλώσεων που αυτή τη φορά συμπλήρωναν τη φράση «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση...» δείχνοντας την συμφωνία τους ή την διαφωνία τους. Στη

συγκεκριμένη κατηγορία υπάρχουν δύο δηλώσεις με αρνητικό χαρακτήρα και οι υπόλοιπες είναι θετικές, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα. Αναλυτικά οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρήκαν τις φράσεις πολύ έως πάρα πολύ αντιπροσωπευτικές σε ποσοστό σε φθίνουσα σειρά ως εξής:

- Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού. (97,6%)
- Εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. (95,2%)
- Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (92,8)
- Παρέχει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης. (91,7%)
- Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη. (86,9%)

Από την άλλη οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρήκαν λίγο έως πολύ λίγο αντιπροσωπευτικές σε ποσοστό σε φθίνουσα σειρά τις παρακάτω φράσεις:

- Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (91,7%)
- Δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. (89,3%)
- Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες. (81%)
- Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (69%)

Πίνακας 12: Ποσοστό συμφωνίας με το αν οι παρακάτω καταστάσεις ενισχύουν και προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση

12α. Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0

Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	4	4,8	4,8	6,0
Πολύ	29	34,5	34,5	40,5
Πάρα πολύ	50	59,5	59,5	100,0

12β. Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	1	1,2	1,2	2,4
Πολύ	27	32,1	32,1	34,5
Πάρα πολύ	55	65,5	65,5	100,0

12γ. Στήριξη των εκπαιδευτικών που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	3	3,6	3,6	4,8

Πολύ	18	21,4	21,4	26,2
Πάρα πολύ	62	73,8	73,8	100,0

12δ. Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	2	2,4	2,4	3,6
Πολύ	45	53,6	53,6	57,1
Πάρα πολύ	36	42,9	42,9	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν. 12 παρουσιάζονται κάποιες καταστάσεις και εξετάζεται η άποψη των συμμετεχόντων για το αν θεωρούν ότι ενισχύουν και προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Γενικά και στις τέσσερις συγκεκριμένες καταστάσεις φαίνεται να θεωρούν σε μεγάλα ποσοστά ότι βοηθούν πολύ έως πάρα πολύ στην ενίσχυση και προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οπότε αναλυτικά έχουμε:

- Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (97,6%)
- Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. (96,4%)
- Στήριξη των εκπαιδευτικών που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (95,2%)
- Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ. (94%)

Πίνακας 13: Τρόποι αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στον χώρο του σχολείου

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
13α.Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών.	81	24,5%	96,4%
13β.Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους.	36	10,9%	42,9%
13γ.Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή.	70	21,1%	83,3%
13δ. Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του.	41	12,4%	48,8%
13ε. Παραπομπή στο Κ.Ε.Σ.Υ.	69	20,8%	82,1%
13στ. Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης.	29	8,8%	34,5%
13ζ. Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο.	5	1,5%	6,0%
Total	331	100,0%	394,0%

Στον Πίν. 13 παρατηρούμε τους τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο χώρο του σχολείου. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι τρεις αποδοτικότεροι τρόποι είναι οι εξής:

- Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών. (24,5%)
- Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή. (21,1%)
- Παραπομπή στο Κ.Ε.Σ.Υ. (20,8%)

Πίνακας 14: Ποσοστά συμφωνίας με την πιθανότητα να κληθείτε να αντιμετωπίσετε τα εξής προβλήματα ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

14α. Ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	3	3,6	3,6	4,8
Πολύ	33	39,3	39,3	44,0
Πάρα πολύ	47	56,0	56,0	100,0

14β. Ανάγκη επιμόρφωσης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	3	3,6	3,6	4,8
Πολύ	54	64,3	64,3	69,0
Πάρα πολύ	26	31,0	31,0	100,0

14γ. Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	2	2,4	2,4	2,4
Μέτρια	25	29,8	29,8	32,1
Πολύ	52	61,9	61,9	94,0
Πάρα πολύ	5	6,0	6,0	100,0

14δ. Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Λίγο	3	3,6	3,6	4,8
Μέτρια	6	7,1	7,1	11,9
Πολύ	52	61,9	61,9	73,8
Πάρα πολύ	22	26,2	26,2	100,0

14ε.Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
Μέτρια	27	32,1	32,1	33,3
Πολύ	51	60,7	60,7	94,0
Πάρα πολύ	5	6,0	6,0	100,0

14στ.Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	3	3,6	3,6	3,6
Λίγο	9	10,7	10,7	14,3
Μέτρια	46	54,8	54,8	69,0
Πολύ	23	27,4	27,4	96,4
Πάρα πολύ	3	3,6	3,6	100,0

14ζ. Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	8	9,5	9,5	9,5
Λίγο	39	46,4	46,4	56,0
Μέτρια	27	32,1	32,1	88,1
Πολύ	7	8,3	8,3	96,4
Πάρα πολύ	3	3,6	3,6	100,0

14η. Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ λίγο	10	11,9	11,9	11,9
Λίγο	38	45,2	45,2	57,1
Μέτρια	29	34,5	34,5	91,7
Πολύ	4	4,8	4,8	96,4
Πάρα πολύ	3	3,6	3,6	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Στον Πίν. 14 παρουσιάζονται κάποια προβλήματα που μπορεί να κληθεί ένας Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας να αντιμετωπίσει για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι συμμετέχοντες δήλωσαν πόσο πιθανό θεωρούν να γίνει κάτι τέτοιο.

Τα προβλήματα που συμφωνούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε ποσοστό 95,2% ότι θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ πιθανά είναι η Ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό και η Ανάγκη επιμόρφωσης, ενώ ακολουθεί η Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής με ποσοστό 88,1%. Από την άλλη θεωρούν λίγο έως πολύ λίγο πιθανά την Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς (56%) και τη Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (57,1%).

5.2 Συσχετίσεις

5.2.1 Επίδραση των Δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Μέρους I

Σε αυτή την υποενότητα διερευνήθηκε η επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος επάνω στις μεταβλητές του Μέρους I: Απόψεις και στάσεις απέναντι στην Ειδική αγωγή και τη Συμπερίληψη. Γενικά από όλες τις συσχετίσεις μόνο δύο βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές.

Θα δώσουμε ένα αναλυτικό παράδειγμα μιας συσχέτισης στατιστικά μη σημαντικής μεταξύ του Φύλου και αν επηρεάζει την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.

Πίνακας 15: Crosstab Φύλο * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.

		11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.			
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
1. Φύλο Άντρας	Count	3	21	14	38
	Expected Count	5,0	20,8	12,2	38,0
	% within 1. Φύλο	7,9%	55,3%	36,8%	100,0%

	% within 11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.	27,3%	45,7%	31,9%	45,2%
	% of Total	3,6%	25,0%	16,7%	45,2%
Γυναίκα	Count	8	25	13	46
	Expected Count	6,0	25,2	14,8	46,0
	% within 1. Φύλο	17,4%	54,3%	28,3%	100,0%
	% within 11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.	72,7%	54,3%	28,1%	54,8%
	% of Total	9,5%	29,8%	15,5%	54,8%
Total	Count	11	46	27	84
	Expected Count	11,0	46,0	27,0	84,0
	% within 1. Φύλο	13,1%	54,8%	32,1%	100,0%
	% within 11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	13,1%	54,8%	32,1%	100,0%

Μεταφράζοντας τα δεδομένα του Πίν. 15 βλέπουμε ότι οι αναμενόμενες συχνότητες (Expected Count) δεν παρουσιάζουν διαφορές με τις παρατηρούμενες συχνότητες (Count). Συγκεκριμένα το 36,8% των συμμετεχόντων που είναι Άντρες συμφωνούν Πάρα πολύ ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη (αφού το 36,8% ανήκει στο % within Φύλο και στη διασταύρωση Άντρας και Πάρα πολύ), ενώ το 31,9% αυτών που επέλεξαν το Πάρα πολύ πιθανό είναι Άντρες (αφού το 31,9% απαντάται στο % within Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη και στη διασταύρωση Άντρας και Πάρα πολύ). Επιπλέον, το 38,3% των Γυναικών επέλεξε ότι θεωρεί Πάρα πολύ ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη, ενώ το 28,1% αυτών που επέλεξαν το Πάρα πολύ πιθανό ως απάντηση είναι Γυναίκες. Έτσι παρατηρείται ότι τα ποσοστά των ίδιων απαντήσεων δεν διαφέρουν μεταξύ των Φύλων και άρα δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεών τους. Κάτι που φανερώνεται και στον Πίν.

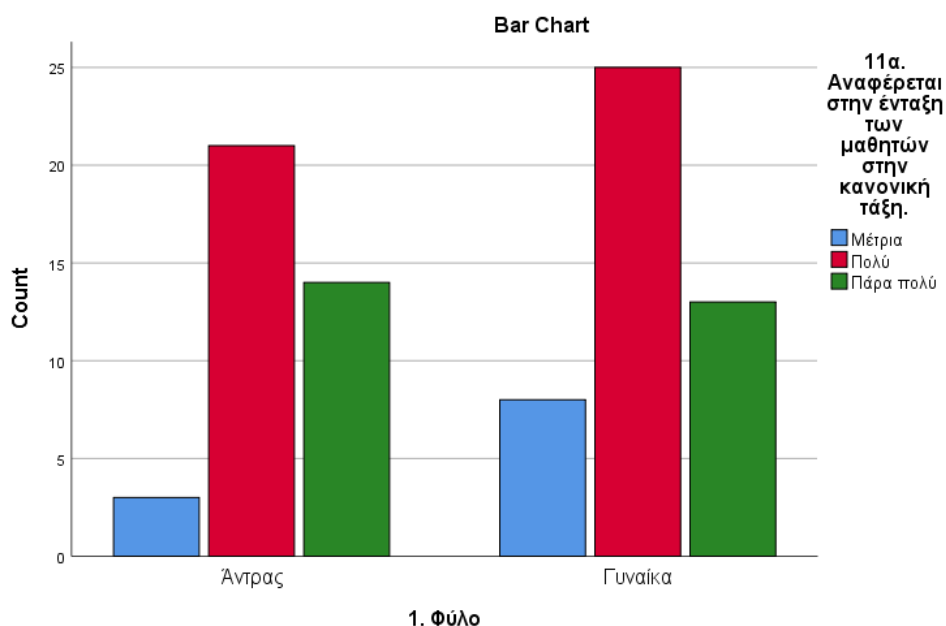
16 με τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 (Chi-Square test), όπου $\chi^2 = 1,913$, βαθμοί ελευθερίας $df = 2$ και ασυμπτωτική σημαντικότητα $p\text{-value} = 0,384$ που είναι μεγαλύτερη από 0,05 που έχει οριστεί ως η κατώτερη στάθμη σημαντικότητας.

Πίνακας 16: Chi-Square Tests Φύλο * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,913	2	,384
Likelihood Ratio	1,981	2	,371
Linear-by-Linear Association	1,615	1	,204
N of Valid Cases	84		

Άρα συνολικά τα δύο φύλα φαίνεται να μην διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την άποψή τους ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη κάτι το οποίο επαληθεύεται και από το Γρ.10.

Γράφημα 10: Φύλο σε σχέση με την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.



Στην συνέχεια παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου στο οποίο βρίσκονται ως Διευθυντές οι συμμετέχοντες και στην άποψη αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.

Πίνακας 17: Crosstab Βαθμίδα σχολείου * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.

		11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.			Total	
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
3. Βαθμίδα σχολείου	Νηπιαγωγείο	Count	1	8	10	19
		Expected Count	2,5	10,4	6,1	19,0
		% within 3. Βαθμίδα σχολείου	5,3%	42,1%	52,6%	100,0%
		% within 11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.	9,1%	17,4%	37,0%	22,6%
		% of Total	1,2%	9,5%	11,9%	22,6%
	Δημοτικό	Count	7	37	17	61
		Expected Count	8,0	33,4	19,6	61,0
		% within 3. Βαθμίδα σχολείου	11,5%	60,7%	27,9%	100,0%
		% within 11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.	63,6%	80,4%	63,0%	72,6%
		% of Total	8,3%	44,0%	20,2%	72,6%
Λύκειο	Count	3	1	0	4	
	Expected Count	,5	2,2	1,3	4,0	
	% within 3. Βαθμίδα σχολείου	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%	

	% within 11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.	27,3%	2,2%	0,0%	4,8%
	% of Total	3,6%	1,2%	0,0%	4,8%
Total	Count	11	46	27	84
	Expected Count	11,0	46,0	27,0	84,0
	% within 3. Βαθμίδα σχολείου	13,1%	54,8%	32,1%	100,0%
	% within 11α. Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	13,1%	54,8%	32,1%	100,0%

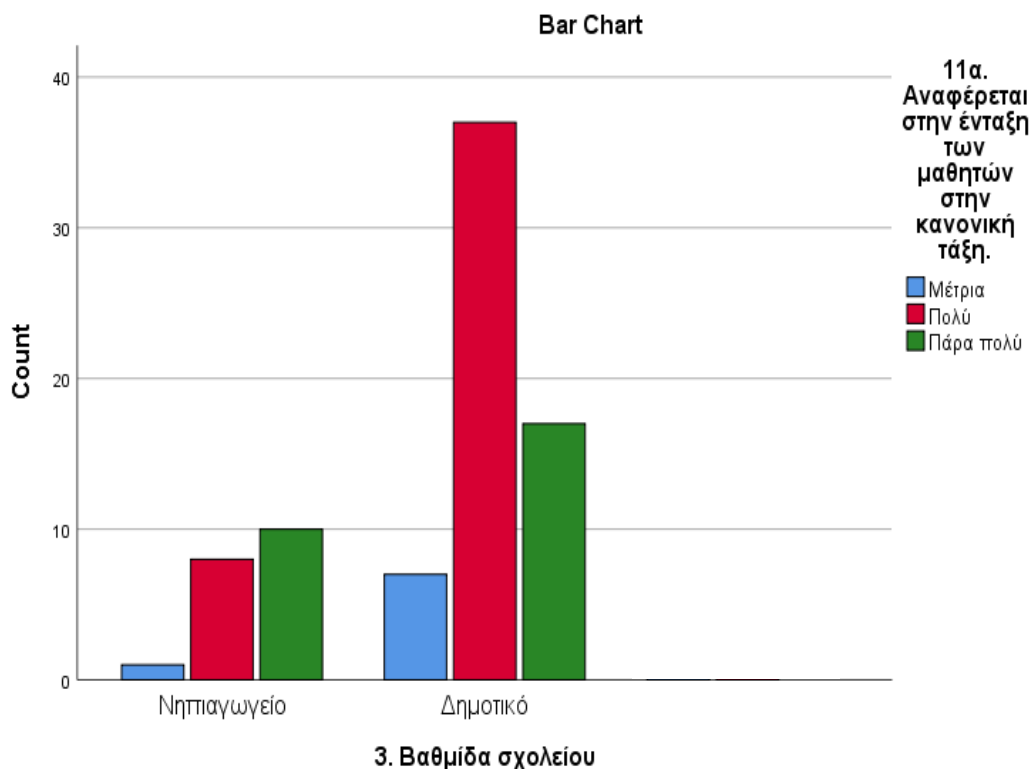
Όπως και προηγουμένως εξετάζουμε τα ίδια στοιχεία στον Πίν. 17, όμως εδώ παρατηρείται ότι οι αναμενόμενες συχνότητες (Expected Count) παρουσιάζουν διαφορές με τις παρατηρούμενες συχνότητες (Count). Αναλυτικά το 52,6% των συμμετεχόντων που βρίσκεται σε Νηπιαγωγείο συμφωνεί πάρα πολύ με τη δήλωση ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη, ενώ το 37% αυτών που επέλεξε το πάρα πολύ ως απάντηση βρίσκεται σε Νηπιαγωγείο. Από την άλλη το 27,9% αυτών που βρίσκονται σε Δημοτικό επέλεξε το πάρα πολύ σαν συμφωνία δήλωσης, ενώ το 63% αυτών που επέλεξε το πάρα πολύ ως απάντηση βρίσκεται σε Δημοτικό. Κοιτάζοντας τον Πίν. 18 με τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 (Chi-Square test), όπου $\chi^2 = 18,421$, βαθμοί ελευθερίας $df = 4$ και ασυμπτωτική σημαντικότητα $p\text{-value} = 0,001$ που είναι μικρότερη από 0,05 που έχει οριστεί ως η κατώτερη στάθμη σημαντικότητας.

Πίνακας 18: Chi-Square Tests Βαθμίδα σχολείου * Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,421	4	,001
Likelihood Ratio	13,602	4	,009
Linear-by-Linear Association	11,784	1	,001
N of Valid Cases	84		

Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η σχολική βαθμίδα επηρεάζει την άποψη των συμμετεχόντων σε σχέση με τη δήλωση ότι «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.». Συγκεκριμένα παρατηρώντας το Γρ. 11 μπορούμε να πούμε ότι οι διευθυντές των Δημοτικών συμφωνούν λιγότερο από ότι οι διευθυντές των Νηπιαγωγείων με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Γράφημα 11: Βαθμίδα σχολείου σε σχέση με την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη



Ακολούθως εμφανίζονται στον Πίν. 19 τα αποτελέσματα της συσχέτισης των μεταβλητών αν έχει ο συμμετέχων εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης με την δήλωση Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 19: Crosstab Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης; * Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

		11β.Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.			Total	
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;	Ναι	Count	4	34	27	65
		Expected Count	4,6	28,6	31,7	65,0
		% within 9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;	6,2%	52,3%	41,5%	100,0%

	% within 11β.Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	66,7%	91,9%	65,9%	77,4%
	% of Total	4,8%	40,5%	32,1%	77,4%
Όχι	Count	2	3	14	19
	Expected Count	1,4	8,4	9,3	19,0
	% within 9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ενταξης;	10,5%	15,8%	73,7%	100,0%
	% within 11β.Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	33,3%	8,1%	34,1%	22,6%
	% of Total	2,4%	3,6%	16,7%	22,6%
Total	Count	6	37	41	84
	Expected Count	6,0	37,0	41,0	84,0

% within 9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;	7,1%	44,0%	48,8%	100,0%
% within 11β. Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total	7,1%	44,0%	48,8%	100,0%

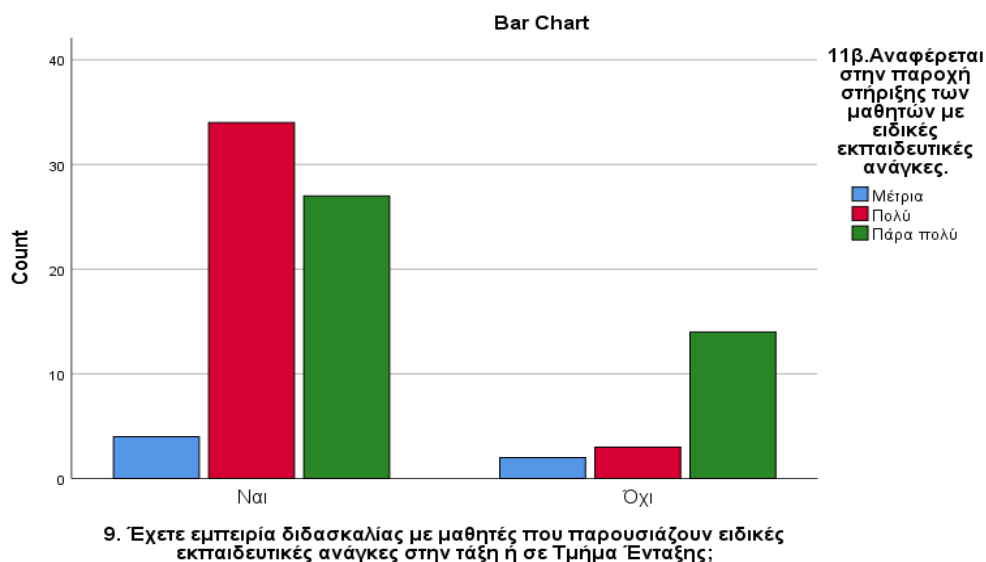
Εξετάζοντας τα δεδομένα του Πίν.19 γίνεται αντιληπτό ότι οι αναμενόμενες συχνότητες (Expected Count) παρουσιάζουν διαφορές με τις παρατηρούμενες συχνότητες (Count). Λίγο αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι στις στήλες με τα ποσοστά υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των επιλογών Μέτρια, Πολύ και Πάρα πολύ με το αν έχει απαντήσει καταφατικά ή αρνητικά στην αρχική δήλωση και το ανάποδο, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που εξηγήθηκε και στην προηγούμενη περίπτωση. Όπως παρατηρείται και στον Πίν. 20 τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 (Chi-Square test), όπου $\chi^2 = 7,957$, βαθμοί ελευθερίας $df = 2$ και ασυμπτωτική σημαντικότητα $p\text{-value} = 0,019$ που είναι μικρότερη από 0,05 που έχει οριστεί ως η κατώτερη στάθμη σημαντικότητας.

Πίνακας 20: Chi-Square Tests Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης; * Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,957	2	,019
Likelihood Ratio	8,712	2	,013
Linear-by-Linear Association	2,904	1	,088
N of Valid Cases	84		

Άρα συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης επηρεάζει την άποψη των συμμετεχόντων σε σχέση το αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γράφημα 12: Εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης σε σχέση με την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



5.2.2 Συσχέτιση Δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Μέρους II

Στη συγκεκριμένη υποενότητα διερευνήθηκε η επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος επάνω στις μεταβλητές του Μέρους II: Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας και του Υποδιευθυντή/ντριας για την προώθηση και ενίσχυση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 21: Crosstab 1. Φύλο * 12α.Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.

		12α.Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.				Total	
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
1. Φύλο	Άντρας	Count	0	2	7	29	38
		Expected Count	,5	1,8	13,1	22,6	38,0
		% within 1. Φύλο	0,0%	5,3%	18,4%	76,3%	100,0%
		% within 12α.Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.	0,0%	50,0%	24,1%	58,0%	45,2%
		% of Total	0,0%	2,4%	8,3%	34,5%	45,2%
Γυναίκα		Count	1	2	22	21	46
		Expected Count	,5	2,2	15,9	27,4	46,0
		% within 1. Φύλο	2,2%	4,3%	47,8%	45,7%	100,0%
		% within 12α.Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.	100,0%	50,0%	75,9%	42,0%	54,8%
		% of Total	2,2%	4,3%	47,8%	45,7%	100,0%

	% of Total	1,2%	2,4%	26,2%	25,0%	54,8%
Total	Count	1	4	29	50	84
	Expected Count	1,0	4,0	29,0	50,0	84,0
	% within 1. Φύλο	1,2%	4,8%	34,5%	59,5%	100,0%
	% within 12α.Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	1,2%	4,8%	34,5%	59,5%	100,0%

Στον Πίν. 21 υπάρχουν τα αποτελέσματα της συσχέτισης των μεταβλητών Φύλο και τις επιλογές πόσο σημαντικό θεωρούν την φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, για την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Είναι φανερό ότι οι αναμενόμενες συχνότητες (Expected Count) παρουσιάζουν διαφορές με τις παρατηρούμενες συχνότητες (Count), άρα σαν πρώτη παρατήρηση μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχουν ενδείξεις επίδρασης, της μιας μεταβλητής πάνω στην άλλη. Εξετάζοντας αναλυτικά τα δεδομένα το 76,3% των Αντρών θεωρεί πάρα πολύ σημαντική τη Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ αντίστοιχα το 58,0% που επέλεξε την απάντηση Πάρα πολύ είναι Άντρες. Μεταβαίνοντας στις Γυναίκες παρατηρούμε ότι το 47,8% θεωρεί Πολύ και το 45,7% Πάρα πολύ σημαντική τη Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ τα ποσοστά αυτών που επέλεξαν αυτές τις δύο επιλογές είναι 75,9% και 42% αντίστοιχα και είναι Γυναίκες.

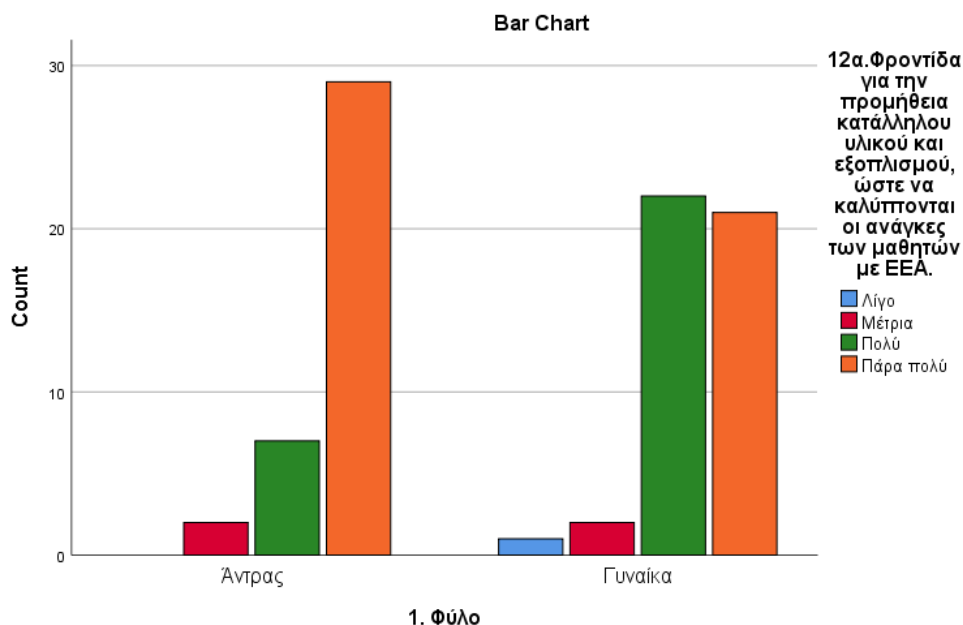
Πίνακας 22: Chi-Square Tests Φύλο * Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,362	3	,025
Likelihood Ratio	10,057	3	,018

Linear-by-Linear Association	5,745	1	,017
N of Valid Cases	84		

Από τον Πίν. 18 με τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 (Chi-Square test), όπου $\chi^2 = 9,362$, βαθμοί ελευθερίας $df = 3$ και ασυμπτωτική σημαντικότητα $p\text{-value} = 0,025$ που είναι μικρότερη από $0,05$ που έχει οριστεί ως η κατώτερη στάθμη σημαντικότητας, συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις μεταξύ των δύο φύλων στην συγκεκριμένη ερώτηση. Όπως μπορούμε να δούμε και στο ακόλουθο Γρ. 13, οι γυναίκες του δείγματος μας το θεωρούν λιγότερο σημαντικό σε σύγκριση με τους άντρες ότι η φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ θα βοηθήσει την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Γράφημα 13: Φύλο σε σχέση με την άποψη ότι η φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ θα βοηθήσει την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.



Συνεχίζοντας η επόμενη σύγκριση που επέφερε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ήταν μεταξύ του Φύλου και το πόσο πιθανό θεωρούν να προκύψει πρόβλημα από την Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 23: Crosstab 1. Φύλο * 14ζ. Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.

		14ζ. Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.					Total	
		Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
1. Φύλο	Αντρας	Count	1	20	16	1	0	38
		Expected Count	3,6	17,6	12,2	3,2	1,4	38,0
		% within 1. Φύλο	2,6%	52,6%	42,1%	2,6%	0,0%	100,0%
		% within 14ζ. Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.	12,5%	51,3%	59,3%	14,3%	0,0%	45,2%
		% of Total	1,2%	23,8%	19,0%	1,2%	0,0%	45,2%
		Γυναίκα	Count	7	19	11	6	3
		Expected Count	4,4	21,4	14,8	3,8	1,6	46,0
		% within 1. Φύλο	15,2%	41,3%	23,9%	13,0%	6,5%	100,0%
		% within 14ζ. Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.	87,5%	48,7%	40,7%	85,7%	100,0%	54,8%
		% of Total	8,3%	22,6%	13,1%	7,1%	3,6%	54,8%
Total		Count	8	39	27	7	3	84
		Expected Count	8,0	39,0	27,0	7,0	3,0	84,0
		% within 1. Φύλο	9,5%	46,4%	32,1%	8,3%	3,6%	100,0%
		% within 14ζ. Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	9,5%	46,4%	32,1%	8,3%	3,6%	100,0%

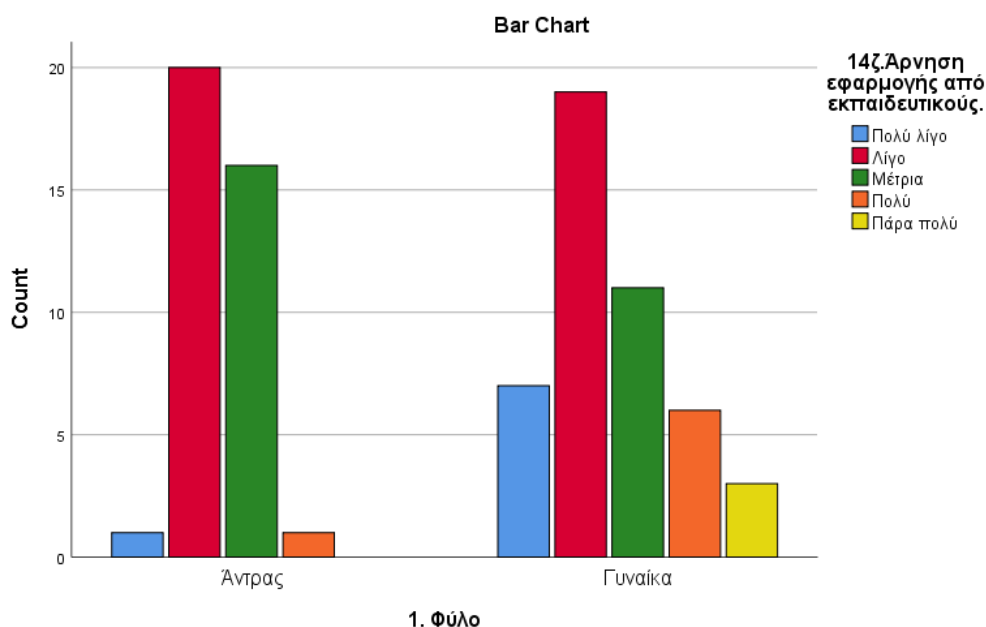
Αρχικά στον Πίν. 23 εξετάζουμε τις αναμενόμενες συχνότητες (Expected Count) και τις παρατηρούμενες συχνότητες (Count), όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ τους. Στην συνέχεια για κάθε στήλη εξετάζονται τα ποσοστά «% within Φύλο» και «% within Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.» και διαπιστώνεται ότι και εκεί τα ποσοστά διαφέρουν μεταξύ τους κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται.

Πίνακας 24: Chi-Square Tests Φύλο * Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,364	4	,023
Likelihood Ratio	13,377	4	,010
Linear-by-Linear Association	,231	1	,631
N of Valid Cases	84		

Στον Πίν. 24 τώρα βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 (Chi-Square test), όπου $\chi^2 = 11,364$, βαθμοί ελευθερίας $df = 4$ και ασυμπτωτική σημαντικότητα $p\text{-value} = 0,023$ που είναι μικρότερη από 0,05 που έχει οριστεί ως η κατώτερη στάθμη σημαντικότητας, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής Φύλο στην άποψη ότι μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με το πρόβλημα Άρνησης εφαρμογής από εκπαιδευτικούς. Αναλυτικά οι άντρες το θεωρούν λιγότερο πιθανό σαν πρόβλημα σε αντίθεση με τις γυναίκες που φαίνεται να πιστεύουν ότι είναι πολύ πιθανότερο.

Γράφημα 14: Φύλο σε σχέση με την Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς σαν πρόβλημα



Έπειτα εξετάστηκε αν η ηλικία επιδρά στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στον χώρο του σχολείου οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 25: Crosstab Ερώτηση 13 (Πολλαπλής επιλογής) * 2.Ηλικία

		2. Ηλικία							
		20-30		31-40		41-50		51 και άνω	
		Count	N %	Count	N %	Count	N %	Count	N %
\$Multiple13	13α.Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών.	3	100,0%	6	100,0%	29	90,6%	43	100,0%
	13β.Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους.	3	100,0%	5	83,3%	10	31,3%	11	31,9%
	13γ.Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή.	3	100,0%	5	83,3%	24	75,0%	28	78,4%
	13δ. Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του.	2	66,7%	5	83,3%	12	37,5%	22	51,2%
	13ε. Παραπομπή στο Κ.Ε.Σ.Υ.	3	100,0%	5	83,3%	28	87,5%	33	76,7%
	13στ. Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης.	2	66,7%	5	83,3%	8	25,0%	14	32,6%
	13ζ. Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο.	0	0,0%	2	33,3%	1	3,1%	2	4,7%

Όντας μια ερώτηση πολλαπλής επιλογής ο Πίν. 25 διαφέρει κάπως από τους προηγούμενους. Εδώ εξετάζουμε κάθε σειρά και παρατηρούμε τα ποσοστά που εμφανίζονται

στις στήλες “N%”. Για παράδειγμα, στην πρώτη σειρά που αναφέρεται στη «Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών» παρατηρείται ότι το ηλικιακό φάσμα 41 έως 50 δεν την χρησιμοποιεί το ίδιο με τις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες, αφού το ποσοστό είναι 90,6% έναντι του 100% που είναι στις άλλες ηλικιακές ομάδες. Συνεχίζοντας στην δεύτερη μέθοδο «Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους» παρατηρείται ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες τη χρησιμοποιούν περισσότερο σε σύγκριση με τους πιο μεγάλους, όπως συμβαίνει αντίστοιχα και στην τρίτη μέθοδο «Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του παιδιού.». Η τέταρτη μέθοδος «Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του» είναι πιο συχνή στην ηλικιακή ομάδα 31 με 40 (83,3%) και λιγότερο στις 21 με 30 (66,7%) και 51 και άνω (51,2%). Η πέμπτη μέθοδος «Παραπομπή στο Κ.Ε.Σ.Υ.» χρησιμοποιείται λιγότερο από τους συμμετέχοντες όσο αυξάνεται η ηλικία τους, όπως και η έκτη μέθοδος «Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης». Η τελευταία μέθοδος «Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο» φαίνεται ότι δεν προτιμάτε σχεδόν από κανέναν ασχέτως ηλικίας, εκτός από κάποιες περιπτώσεις της ηλικιακής ομάδας 31 με 40.

Πίνακας 26: Pearson Chi-Square Tests Ερώτηση 13 (Πολλαπλής επιλογής) * Ηλικία

		2. Ηλικία
\$Multiple13	Chi-square	42,815
	df	21
	Sig.	,003*

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

Στον Πίν. 26 από τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 (Chi-Square test), όπου $\chi^2 = 42,815$, βαθμοί ελευθερίας $df = 21$ και ασυμπτωτική σημαντικότητα $p\text{-value} = 0,003$ που είναι μικρότερη από 0,05 που έχει οριστεί ως η κατώτερη στάθμη σημαντικότητας, επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής Ηλικία στις μεθόδους αντιμετώπισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στον χώρο του σχολείου, όπως αναλύθηκαν προηγουμένως.

Η τελευταία σύγκριση που βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση είναι μεταξύ των μεταβλητών Βαθμίδα σχολείου και στην άποψη των συμμετεχόντων για το πόσο πιθανό θεωρούν να συναντήσουν ως πρόβλημα την «Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Πίνακας 27: Crosstab 3. Βαθμίδα σχολείου * 14η.Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

		14η.Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					Total
		Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
3. Βαθμίδα Νηπιαγωγείο σχολείου	Count	4	8	3	3	1	19
	Expected Count	2,3	8,6	6,6	,9	,7	19,0
	% within 3. Βαθμίδα σχολείου	21,1%	42,1%	15,8%	15,8%	5,3%	100,0%
	% within 14η.Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	40,0%	21,1%	10,3%	75,0%	33,3%	22,6%
	% of Total	4,8%	9,5%	3,6%	3,6%	1,2%	22,6%
Δημοτικό	Count	6	30	22	1	2	61
	Expected Count	7,3	27,6	21,1	2,9	2,2	61,0
	% within 3. Βαθμίδα σχολείου	9,8%	49,2%	36,1%	1,6%	3,3%	100,0%
	% within 14η.Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	60,0%	78,9%	75,9%	25,0%	66,7%	72,6%
	% of Total	7,1%	35,7%	26,2%	1,2%	2,4%	72,6%
Λύκειο	Count	0	0	4	0	0	4
	Expected Count	,5	1,8	1,4	,2	,1	4,0
	% within 3. Βαθμίδα σχολείου	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

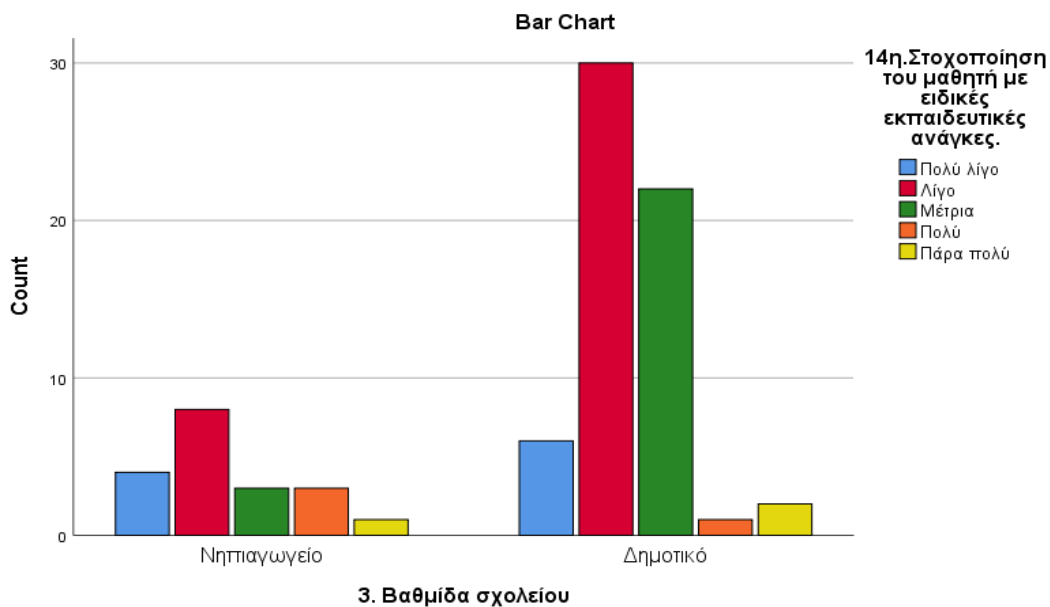
	% within 14η.Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	0,0%	0,0%	13,8%	0,0%	0,0%	4,8%
	% of Total	0,0%	0,0%	4,8%	0,0%	0,0%	4,8%
Total	Count	10	38	29	4	3	84
	Expected Count	10,0	38,0	29,0	4,0	3,0	84,0
	% within 3. Βαθμίδα σχολείου	11,9%	45,2%	34,5%	4,8%	3,6%	100,0%
	% within 14η.Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	11,9%	45,2%	34,5%	4,8%	3,6%	100,0%

Ο Πίν. 27 αποτελείται από τις αναμενόμενες συχνότητες (Expected Count) και τις παρατηρούμενες συχνότητες (Count), όπου εύκολα διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους κάτι που υποδηλώνει την ύπαρξη πιθανής διαφοράς μεταξύ των κατηγοριών. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο όταν ελεγχθούν και οι στήλες με τα ποσοστά της κάθε κατηγορίας και διαπιστωθούν όλες τις αποκλίσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Όλα αυτά επιβεβαιώνονται και από τον Πίν. 28 όπου το τεστ χ^2 (Chi-Square test), όπου $\chi^2 = 17,633$, βαθμοί ελευθερίας $df = 8$ και ασυμπτωτική σημαντικότητα $p\text{-value} = 0,024$ που είναι μικρότερη από $0,05$ που έχει οριστεί ως η κατώτερη στάθμη σημαντικότητας, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής Βαθμίδα σχολείου στην άποψη των συμμετεχόντων για το πόσο πιθανό θεωρούν να συναντήσουν ως πρόβλημα την «Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Συγκεκριμένα αυτοί οι οποίοι βρίσκονται σε Δημοτικό σχολείο το θεωρούν λιγότερο πιθανό σε σύγκριση με αυτούς των Νηπιαγωγείων όπως φαίνεται και στο Γρ. 15.

Πίνακας 28: Chi-Square Tests Βαθμίδα σχολείου * Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,633	8	,024
Likelihood Ratio	17,365	8	,027
Linear-by-Linear Association	,826	1	,364
N of Valid Cases	84		

Γράφημα 15: Βαθμίδα σχολείου σε σχέση με το πόσο πιθανό θεωρούν να συναντήσουν ως πρόβλημα την «Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

6.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προστατεύοντας το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των κοινωνικών ομάδων στην παιδεία. Παράλληλα, στόχος ήταν να ερευνηθούν οι απόψεις και στάσεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λαρίσης απέναντι σε ζητήματα συμπερίληψης, να διαπιστωθεί η σύνδεση μεταξύ των απόψεων αυτών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, καθώς και να εξεταστεί ο ρόλος τους ως προς την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Για αυτούς τους σκοπούς, τα ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και αφού πραγματοποιήθηκε η ανωτέρω σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, ήταν οι εξής: «Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όταν πρόκειται για ζητήματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών;», «Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη;» και «Ποιος θεωρούν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές ότι είναι ο ρόλος τους στην προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική τους μονάδα;».

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις ερευνητών που προσπάθησαν να διερευνήσουν το κατά πόσο επηρεάζονται οι στάσεις και οι απόψεις της σχολικής ηγεσίας από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να αφορούν σε γενετικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και το φύλο, ή σε ακαδημαϊκά προσόντα, όπως η ολοκλήρωση επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και η προϋπηρεσία σε αντίστοιχο κλάδο (Κωλέτη, 2016, Hadjidakou & Mnasonos, 2012).

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όταν πρόκειται για ζητήματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών», για το Β μέρος του ερωτηματολογίου τμήμα 8, διατυπώθηκαν δύο δηλώσεις με αρνητικό χαρακτήρα και οι υπόλοιπες είναι θετικές. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την άποψη πως οι δομές της Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο επηρεάζει θετικά την ένταξη και την συμπερίληψη ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αποτελεί το καταλληλότερο μέτρο στήριξής τους, ενώ

ένα σημαντικό τμήμα των συμμετεχόντων (33,3%) πιστεύει πως με αυτόν τον τρόπο δεν διαφυλάσσεται η ομοιογένεια της γενικής εκπαίδευσης. Θετικά κρίνεται και η άποψη των συμμετεχόντων που διαφωνεί με την άποψη πως οδηγούν οι δομές αυτές στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές, ενώ σχεδόν το μισό δείγμα είναι επιφυλακτικό με την αναπαραγωγή διαχωριστικής εκπαίδευσης στο σχολείο μέσω των δομών αυτών. Στη συνέχεια, από το τμήμα 9 του ερωτηματολογίου συμπεραίνεται πως οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν πολύ θετικά την συμπερίληψη, διαφωνώντας στις δηλώσεις με αρνητικό χαρακτήρα και συμφωνώντας σε αυτές με θετικό σε υψηλά ποσοστά, εκτός από την αρνητική δήλωση πως δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η συμπερίληψη, όπου το 31% των συμμετεχόντων συμφώνησε ή δεν διαφώνησε με αυτήν την δήλωση.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ήτοι «Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη», παρατηρείται πως η επιρροή που ασκούν τα δημογραφικά στοιχεία στις απόψεις της σχολικής ηγεσίας διαφέρει μεταξύ των ερωτημάτων του Μέρους Ι: «Απόψεις και στάσεις απέναντι στην Ειδική αγωγή και τη Συμπερίληψη» και αυτών του Μέρους ΙΙ: «Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας και του Υποδιευθυντή/ντριας για την προώθηση και ενίσχυση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το υποκεφάλαιο 5.5.1 (Επίδραση των Δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Μέρους Ι), συνολικά τα δύο φύλα φαίνεται να μην διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στις απόψεις τους για την Ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη, όπως προκύπτει και από την ανάλυση της ερώτησης αν «η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη». Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το υποκεφάλαιο 5.5.2 (Συσχέτιση Δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Μέρους ΙΙ) εμφανίστηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής Φύλο τόσο στην άποψη του πόσο σημαντικό θεωρεί το δείγμα την φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, για την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όσο και στην άποψη ότι μπορεί να έρθουν αντιμετώπι με το πρόβλημα Άρνησης εφαρμογής από εκπαιδευτικούς. Ως προς το στοιχείο της σχολικής βαθμίδας, η σχολική βαθμίδα εμφανίστηκε να επηρεάζει την άποψη των συμμετεχόντων σε σχέση με τη δήλωση ότι «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη των

μαθητών στην κανονική τάξη». Για το τρίτο στοιχείο της εμπειρίας διδασκαλίας, παρατηρήθηκε πως η ύπαρξη εμπειρίας διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης επηρεάζει την άποψη των συμμετεχόντων. Τέλος, το στοιχείο της ηλικίας των συμμετεχόντων επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής Ηλικία στις μεθόδους αντιμετώπισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στον χώρο του σχολείου, ενώ βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Βαθμίδα σχολείου και στην άποψη των συμμετεχόντων για το πόσο πιθανό θεωρούν να συναντήσουν ως πρόβλημα την «Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιος θεωρούν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές ότι είναι ο ρόλος τους στην προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική τους μονάδα», διαπιστώθηκε, από το μέρος Γ, τμήμα 10 του ερωτηματολογίου, ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλα ποσοστά ότι βοηθούν πολύ έως πάρα πολύ στην ενίσχυση και προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τους περιοριστικά προσδιορισμένους στο ερωτηματολόγιο (τμήμα 11) τρόπους αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο χώρο του σχολείου, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι τρεις αποδοτικότεροι τρόποι είναι η συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών, η συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή και η παραπομπή στο Κ.Ε.Σ.Υ. Στο τελευταίο τμήμα (12) του ερωτηματολογίου, από τα προβλήματα που μπορεί να κληθεί ένας σχολικός ηγέτης να αντιμετωπίσει για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό, η ανάγκη επιμόρφωσης και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής είναι από τα πιο πιθανά προβλήματα. Από την άλλη θεωρούν λίγο έως πολύ λίγο πιθανά την άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς και την στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι κοινώς αποδεκτό το γεγονός πως η θέση του διευθυντή είναι εξαιρετικά δύσκολη, δεδομένου πως τα καθήκοντά του επεκτείνονται τόσο σε θέματα διοικητικής φύσεως, όσο και σε αυτά που αφορούν τις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο κύριος στόχος του διευθυντή πρέπει να είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση της αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο του και να προωθήσει τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης εντός της σχολικής μονάδας. Τα καθήκοντα του διευθυντή του σχολείου

περιλαμβάνουν όλες τις πτυχές του σχολείου, συμπεριλαμβάνοντας εργασίες οι οποίες υπάγονται άμεσα είτε έμμεσα στη δικαιοδοσία του. Σε γενικές γραμμές ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη λεπτομερή οργάνωση του σχολείου, την ανάπτυξη εκπαιδευτικού προγράμματος, την ανάθεση καθηκόντων την επίβλεψη των μελών του προσωπικού του και τη γενικότερη λειτουργία της σχολικής εγκατάστασης. Για το λόγο αυτό, ένας διευθυντής πρέπει να αποτελεί τον κινητήριο μοχλό των εκπαιδευτικών, για να τους παροτρύνει και να τους επισημαίνει ζητήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, και την συμπερίληψη, και να μην περιορίζεται μόνο στην ενημέρωση και επιμόρφωση του ίδιου.

Σίγουρα, όμως, μέσω της επιμόρφωσης οι διευθυντές είναι περισσότερο ενημερωμένοι για θέματα Ειδικής Αγωγής, πράγμα που τους δίνει επιπλέον ικανότητες σχετικά με την διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω της προώθησης της συμπερίληψης και της συνεργασίας με του υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης των παιδιών.

Η συμπερίληψη, λοιπόν, είναι μία έννοια που θα έπρεπε να απασχολεί ιδιαίτερα τους διευθυντές, καθώς από την θετική ή αρνητική τους αντίληψη γι' αυτή εξαρτάται και η πορεία που θα ακολουθήσει ολόκληρη η σχολική μονάδα με γνώμονα αυτή. Και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, οι προσωπικές εμπειρίες των διευθυντών με μαθητές με ειδικές μαθησιακές ικανότητες φαίνονται να επηρεάζουν ιδιαίτερα την άποψή τους για την συμπερίληψη. Όσο μεγαλύτερη ήταν η επαφή τους με τέτοια παιδιά, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα να αναπτύξουν μια θετική άποψη για την συμπερίληψη. Με αυτόν τον τρόπο, αντιλαμβάνονται πιο εύκολα πως η συμπερίληψη δεν αναφέρεται μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά σε κάθε παιδί που αντιμετωπίζει διακριτή μεταχείριση, λόγω πολιτισμικής, κοινωνικής ή εθνικής διαφοροποίησης και κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί.

6.2 Προτάσεις μελλοντικών ερευνών

Η έρευνα της παρούσας εργασίας απευθύνεται σε ένα περιορισμένο δείγμα πληθυσμού αλλά και σε συγκεκριμένη περιφέρεια του ελληνικού χώρου. Παρόλα αυτά ο θεσμός της συμπερίληψης αποτελεί μια μοναδική δυνατότητα προς όλο τον μαθητικό κόσμο για την προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό καθίσταται αναγκαία, σε πανελλήνια κλίμακα, η

διερεύνηση των πεποιθήσεων και στάσεων των διευθυντών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης στο σύνολο των διευθυντών των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον ερευνητικές διαδικασίες θα ήταν δυνατόν να συμπεριλάβουν και άλλες ομάδες ατόμων που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και άλλα εκπαιδευτικά στελέχη, ώστε να υπάρξει μια ολόπλευρη καταγραφή απόψεων και στάσεων του συνόλου των ενδιαφερόμενων μερών. Θα μπορούσε, επίσης, να υπάρξει εστίαση στο πρακτικό επίπεδο μελετώντας την οργάνωση αλλά και το διδακτικό πλαίσιο της συμπερίληψης. Στην παρούσα έρευνα, αλλά και σε προγενέστερες, αναδείχθηκε η έλλειψη επιμόρφωσης ως κύριος παράγοντας παρεμπόδισης.

Έχοντας αυτό ως αφορμή προτείνεται η διερεύνηση, σε μελλοντικές διατριβές, των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων αλλά και διευθυντών και την αξιοποίησή τους στην οργάνωση και τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Τελειώνοντας, ο χώρος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσφέρει πολλές δυνατότητες διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος και κατ' επέκταση εμπλουτισμού της παρούσας βιβλιογραφίας, αφού έως τώρα στερείται σημαντικών ερευνητικών δεδομένων.

6.3 Περιορισμοί έρευνας

Στην έρευνα της παρούσας εργασίας ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν σχετικά μικρός, με αποτέλεσμα ενδεχομένως να μη δίνεται η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα η πραγματοποίηση της έρευνας σε μια μικρή γεωγραφική περιοχή όπως ο νομός Λαρίσης περιορίζει ακόμη περισσότερο την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον ευρύτερο ελληνικό χώρο. Μια ακόμη παράμετρος που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι το ίδιο το θέμα της έρευνας δηλαδή η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Και αυτό γιατί αποτελεί ένα θέμα κυρίως σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πιθανόν οι συμμετέχοντες να εκφράζουν τις κοινώς αποδεκτές απόψεις και λιγότερο τις προσωπικές. Τέλος, με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου

υπήρχε έλλειψη της άμεσης επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες και κατά συνέπεια μια ενδεχομένως μεγαλύτερη ευχέρεια ελεύθερης έκφρασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

i. Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Βλάχου, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37(200), σελ. 105-123.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2015). *Ιστορία της Ειδικής Αγωγής*, [<https://docplayer.gr/8515633-Istoria-tis-eidikis-agogis.html>] ανακτήθηκε στις 7/10/2021.
- Ζώνιου -Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωλέτη, Ε. (2016). *Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση: το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Ελλάδα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση. Στο Κυπριώτης, Α. (Εκδ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ.
- Μποτσφάρη, Μ. (2018). *Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στο γενικό σχολείο*.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, σελ. 11-21.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για Όλους*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση)*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τριλιανός, Θ. Α. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη.

- Τσιολπίδου, Ξ. (2017). *Στάσεις και ανησυχίες των διευθυντών/διευθυντριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία Γενικής Αγωγής.*

ii. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), pp. 3-7.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. CfBT Education Trust.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2000). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), pp. 129-147.
- Black, W. R., & Simon, M. D. (2014). Leadership for all students: Planning for more inclusive school practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), pp. 153-172.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brown, K.T. (2001). *The effectiveness of early childhood inclusion: Parents' perspectives*. Master of Science Action Research Project, Loyola College.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns, and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, pp. 758-764.
- Daniel, L.G., & King, D.A. (2000). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior, and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91, pp. 67-80.
- Division for Early Childhood & The National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*.
- Downing, J. E, Eichinger, J. & Williams, L. J (1997). Inclusive Education for Students with Severe Disabilities: Comparative Views of Principals and Educators at Different Levels of Implementation. *Remedial and Special Education*, 18(3), pp. 133–142.

- Farris, T. K. (2011). *Texas high school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom*. University of North Texas.
- Ferguson, D. L., Desjarlais, A., & Meyer, G. (2000). *Improving Education: The Promise of Inclusive Schooling*.
- Garcia-Moreno, V. A., Gertler, P., & Patrinos, H. A. (2020). 15 School-based management and learning outcomes. *Community Participation with Schools in Developing Countries: Towards Equitable and Inclusive Basic Education for All*, pp. 211-229.
- Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers at Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), pp. 66-81.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils, *School leadership-international perspectives*, pp. 57-77.
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district. *Exceptionality Education International*, 20 (2), pp. 70-88.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), pp. 59-72.
- Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017). Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems. *National Center on Education and the Economy*.
- Kavales, K. & Forness, S. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, pp. 279-296.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), pp. 1272-1311.
- McCarty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. *Online Submission*.
- OECD (2008) *Improving school leadership: executive summaries*. Brussels: OECD.

- Osgood, R. (2005). *The history of inclusion in the United States*. Washington D. C.: Gallaudet University Press.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), pp. 135-145.
- Riehl, C.(2000). The Principals' Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 55-81.
- Ryan, T. G., & Gottfried, J. (2012). Elementary supervision and the supervisor: Teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), pp. 563-571.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011) 'Exploring the impact of school leadership on student outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England'. *International journal of educational management*, 25 (1), pp. 83-101.
- Santamaría, L., Santamaría, A., Webber, M., & Pearson, H. (2014). Indigenous urban school leadership: A critical cross-cultural comparative analysis of educational leaders in New Zealand and the United States. *Comparative and International Education*, 43(1).
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E., & Beckman, P. J. (2002). "I'll know it when I see it": In search of a common definition of inclusion. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*, pp. 10–24.
- Sharma, U., & Chow, E. W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), pp. 380-391.
- Trider, D. & Leithwood, K.A. (1988). Influences on principal's practices. *Curriculum Inquiry*, 18(3), pp. 289–311.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for all. Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Salamanca statement and framework for action on special education needs*. Paris: United Nations.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.

- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education. *Education for All Global Monitoring Report*, pp 1-15.
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*, 61(2), pp. 19-23.
- Voltz, D.L., Brazil, N. & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37, pp. 23-30.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), pp. 379-394.

iii. Νόμοι

- Ν. 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων» .
- Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Ν. 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Ν.4415/2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 20-30 31-40
 41-50 51και άνω
3. Βαθμίδα σχολείου: Νηπιαγωγείο Δημοτικό

4. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

5. Προϋπηρεσία ως Διευθυντής:

6. Προϋπηρεσία ως Υποδιευθυντής:

7. Λειτουργεί Τμήμα Ένταξης στην εκπαιδευτική σας μονάδα;

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Εκτός από το βασικό σας πτυχίο, παρακάτω να επιλέξετε αν έχετε ασχοληθεί με κάτι άλλο στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής;

- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Επιμόρφωση σχετική με την Ειδική Αγωγή πάνω από 300 ώρες
- Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε θέματα Ειδικής Αγωγής

9. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

B. Απόψεις και στάσεις απέναντι στην Ειδική Αγωγή και τη Συμπερίληψη

10. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις:

Οι δομές της Ειδικής Αγωγής/ τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης μέσα στο γενικό σχολείο:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.					
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο σχολείο.					
Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη.					
Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας κατηγορίας παιδιών.					
Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης.					
Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές.					

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις:

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση:	Πολύ Λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη.					
Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου.					
Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες.					
Παραμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.					
Εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.					
Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης.					
Παρέχει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης.					
Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού.					

Γ. Ο ρόλος του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή για την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

12. Κατά πόσο θεωρείτε ότι παίζουν ρόλο τα παρακάτω για την ενίσχυση και προώθηση της συμπεριληπτικήςεκπαίδευσης;

	Πολύ Λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Στήριξη των εκπαιδευτικών που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.					

13. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο χώρο του σχολείου σας

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές)

- Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών
- Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους
- Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή
- Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του
- Παραπομπή στο ΚΕΣΥ
- Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης
- Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο

14. Τι προβλήματα πιστεύετε ότι θα κληθείτε να αντιμετωπίσετε ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

	Πολύ Λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό					
Ανάγκη επιμόρφωσης					
Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος					
Αντιδράσεις από γονείς					
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής					
Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων					
Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης					
Αρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς					
Συγκοπή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					