



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

# **Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής για την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Μια Συστηματική Ανασκόπηση**

ΚΟΙΛΙΑΡΗ ΣΤΕΛΛΑ

1014090

skoiliari@sed.uth.gr

### **Επιβλέπουσες:**

1. Βλάχου Αναστασία

(Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)

2. Σταυρούση Παναγιώτα

(Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας)

ΒΟΛΟΣ

2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

# **Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής για την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Μια Συστηματική Ανασκόπηση**

ΚΟΙΛΙΑΡΗ ΣΤΕΛΛΑ

1014090

skoiliari@sed.uth.gr

### **Επιβλέπουσες:**

1. Βλάχου Αναστασία

(Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)

2. Σταυρούση Παναγιώτα

(Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας)

ΒΟΛΟΣ

2018

*... στον Κρις, στο Γιάννη, στη Σαμίρα, στην Αλέκα...  
σε όλους εκείνους τους «διαφορετικούς»...  
και στους ανθρώπους που στέκονται δίπλα τους...*

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία δε θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την επιστημονική και ψυχολογική υποστήριξη μιας σειράς ανθρώπων που είχα την τύχη να έχω κοντά μου κατά την εκπόνηση της. Πρώτα από όλους, θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα μου, κα Βλάχου Αναστασία, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, για τη συστηματική καθοδήγηση που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια της εργασίας. Αισθάνομαι ιδιαίτερα ευγνώμων που δέχτηκε παρά το απαιτητικό πρόγραμμα της να συνεργαστούμε και να επιβλέψει την εργασία μου από την αρχή μέχρι και το τέλος. Οι υψηλές της προσδοκίες, ήδη από την πρώτη συνάντησή μας, καθώς και το επιστημονικό της ήθος συνέβαλαν σημαντικά στην εξαγωγή ενός αποτελέσματος ανώτερου των βλέψεων μου. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την κα Σταυρούση Παναγιώτα, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, που δέχτηκε να είναι δεύτερη επιβλέπουσα της εργασίας μου, όπως επίσης, και τον κ. Αβραμίδα Ηλία, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, για τις πολύτιμες συμβουλές του σχετικά με το μεθοδολογικό κομμάτι της ανασκόπησης.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω το «ευχαριστώ» στους περισσότερους δικούς μου ανθρώπους και συγκεκριμένα στους γονείς μου, Νίκο και Αμαλία, στα αδέρφια μου, Μαρία και Παντελή, καθώς και σε άλλα σημαντικά άτομα, που στέκονται δίπλα μου στα εύκολα και στα δύσκολα, στη Δέσποινα, στη Μιμικά, στην Κατερίνα, στη Μαρία, στη Γιώτα, στη Δέσποινα, στην Άννα, στη Δάμαρις, στη Φανή, αλλά και όλους/ες εκείνους/ες που πίστεψαν σε εμένα και στις δυνατότητες μου όλα αυτά τα χρόνια.

## Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη αποσκοπεί στην συστηματική ανασκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Η εστίαση στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών συνάδει με την παγκόσμια ραγδαία αύξηση του ποσοστού των παιδιών που διαγιγνώσκεται στο φάσμα του αυτισμού, καθώς επίσης και με την όλο και εντονότερη απαίτηση για ένταξη των εν λόγω μαθητών/τριών στη γενική τάξη. Αρχικά, θα δοθεί έμφαση στο θέμα της ένταξης τόσο από εννοιολογική, όσο και από θεσμική άποψη και θα αναφερθούν οι προϋποθέσεις της ένταξης, με βασικότερη από όλες τη στάση των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο της έννοιας «στάση» θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα, στην οποία μεταξύ άλλων θα αναδειχθεί και η σημασία της μελέτης των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, θα αναφερθούν εμπειρικά δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θα επισημανθούν βασικοί παράγοντες που φαίνονται να επηρεάζουν τις στάσεις αυτών για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Στο τελευταίο κεφάλαιο, μέσω συστηματικής ανασκόπησης 26 εμπειρικών ερευνών (μελέτη-προς-μελέτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας) επιδιώκεται η ανάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών κυρίως για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ, καθώς και η επισήμανση των βασικότερων παραγόντων που φαίνονται να επηρεάζουν τις στάσεις τους. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με τη συζήτηση των βασικών ευρημάτων της ανασκόπησης και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

**Λέξεις-κλειδιά:** ένταξη, ενταξιακή εκπαίδευση, στάσεις, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

## **Abstract**

This study aims to systematically review general and special education teachers' attitudes (of pre-school, primary and secondary education) towards inclusion of students with autism. The focus on this specific group of students is in accordance with the globally rapid increase of the number of students who are diagnosed on the autism spectrum, as well as the demand for the inclusion of these students in mainstream education. Firstly, an analysis of inclusion and inclusive education is presented from a conceptual and legislative perspective. Some of the main prerequisites of inclusive education are also presented with an emphasis on teachers' attitudes towards inclusion and inclusive education. It is highlighted that teachers' attitudes constitute one of the most important factors that can affect the implementation of inclusion. The second chapter unfolds around the analysis of the concept of "attitudes", its constituents as well as the importance of conducting research on teachers' attitudes towards the inclusion of students with disability/special educational needs. Moreover, a systematic review of the literature concerning teachers' attitudes towards the inclusion of students with disability/special educational needs is conducted and some of the main factors that seem to affect teachers' attitudes towards inclusion are discussed. Finally, teachers' attitudes towards the inclusion of students with autism and the factors that influence their attitudes are investigated through a systematic review (study-by-study review of the literature) of 26 empirical studies. Findings are discussed in terms of their effect in promoting or hindering the creation of more inclusive learning environments for students with autism.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, attitudes, disability, special educational needs, Autism, general and special education teachers

# Πίνακας Περιεχομένων

<b>Εισαγωγή .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Εκπαιδευτική Ένταξη: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις, Θεσμικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις .....</b>	<b>5</b>
1.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση της Ένταξης.....	5
1.2 Θεσμική Προσέγγιση της Ένταξης.....	11
3.2.1 Θεσμοθέτηση της Ένταξης στην Ελλάδα.....	18
1.3 Προϋποθέσεις για τη Δημιουργία Ενταξιακών Περιβαλλόντων Μάθησης.....	21
<b>2. Ενταξιακή Εκπαίδευση και Στάσεις Εκπαιδευτικών ως προς την Ένταξη .....</b>	<b>27</b>
2.1 Εννοιολογική και Λειτουργική Προσέγγιση των Στάσεων .....	27
2.2 Σημασία Μελέτης Στάσεων ως προς την Εκπαίδευση και την Ένταξη.....	33
2.3 Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής για την Ένταξη Μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	37
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	45
<b>3. Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) .....</b>	<b>51</b>
3.1 Σημασία Μελέτης των Στάσεων των Εκπαιδευτικών ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) .....	51
3.2 Ανασκόπηση των Στάσεων των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) .....	52
3.2.1 Μεθοδολογία .....	52
3.2.2 Αποτελέσματα - Ανάλυση Δεδομένων .....	57
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) .....	88
<b>4. Συζήτηση-Συμπεράσματα .....</b>	<b>95</b>
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>	<b>101</b>

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον ως προς την ένταξη (inclusion), το οποίο και μεταφράζεται σε μια σειρά συνακόλουθων ενεργειών που αποσκοπούν στην μετατόπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής σε έναν περισσότερο ενταξιακό προσανατολισμό (Freire & Cesar, 2003). Συγκεκριμένα, τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε μη ευρωπαϊκό επίπεδο συναντάμε μια σειρά θεσμικών αλλαγών και νομοθετικών μεταρρυθμίσεων για την προώθηση ενός ενταξιακού σχολείου/ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε όλους ανεξαιρέτως τους/ις μαθητές/τριες (Tilstone & Rose, 2012). Καθίσταται, ωστόσο, φανερό ότι η δέσμευση των διεθνών οργανισμών και των κυβερνήσεων στη φιλοσοφία της «ενταξιακής εκπαίδευσης» (inclusive education) πραγματοποιείται κυρίως σε επίπεδο θεωρητικό και περιορίζεται συχνά, σε επίπεδο ρητορείας (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Τα σχολεία συγκεκριμένα, φαίνονται να έχουν παγιδευτεί στο χάσμα της κοινωνικής και κυβερνητικής πολιτικής και προσπαθούν να βρουν τρόπους ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και των δύο, σε καιρούς οικονομικής στενότητας, κατά τους οποίους ο οικονομικός ορθολογισμός καθορίζει την αναδιάρθρωση της κοινωνικής πολιτικής και την εφαρμογή της (Vlachou, 2004).

Οι λόγοι του χάσματος αυτού και της ρητορείας που τείνει να χαρακτηρίζει την «ένταξη» (inclusion), οφείλονται από τη μία στο γεγονός ότι οι έννοιες των «ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (human rights) και της «ισότητας» (equity), οι οποίες σχετίζονται και προωθούνται υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρουσιάζονται κυρίως ως αρχές περισσότερο αφηρημένης σημασίας (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Από την άλλη, το χάσμα αυτό σχετίζεται με την απουσία των βασικότερων προϋποθέσεων για την εφαρμογή της ένταξης σε πρακτικό επίπεδο. Η ύπαρξη μιας ενταξιακής κουλτούρας φαίνεται να αποτελεί την βασικότερη προϋπόθεση για την εφαρμογή της ένταξης (Carrington, 1999). Η τελευταία εστιάζει στην έννοια της ποικιλίας και της ετερότητας και βασίζεται στην επιθυμία διερεύνησης των διαφορών και των κοινών μεταξύ των ανθρώπων (Turner & Louis, 1996). Έτσι, όπως και είναι λογικό, η ενταξιακή κουλτούρα σχετίζεται με τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις συνήθειες και τους τρόπους υλοποίησης ενεργειών στην σχολική κοινότητα (Carrington, 1999). Οι πεποιθήσεις και οι αξίες, βέβαια, συνδέονται με την έννοια της στάσης (Hogg & Vaughan, 2010), η οποία φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά την εφαρμογή της ένταξης και την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία (Scruggs & Mastropieri, 1996).



Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας καθιστά φανερό ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφοροποιούνται και εξαρτώνται από μια σειρά παραγόντων. Ιδιαίτερα το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν έναν παράγοντα που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη (Avramidis & Norwich, 2002). Η διερεύνηση επομένως των στάσεων των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με ένα συγκεκριμένο είδος αναπηρίας ή/και με συγκεκριμένο βαθμό αυτής, φαίνεται ότι μπορεί να μας παρέχει περισσότερο ξεκάθαρα στοιχεία για την στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη.

Σκοπός της παρούσας μελέτης λοιπόν, είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς την ένταξη (inclusion) μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Η εστίαση στην συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών βασίστηκε αφενός, στην αύξηση των παιδιών που διαγιγνώσκονται με τη συγκεκριμένη αναπηρία (Fombonne, 2003· Finke, McNaughton, & Drager, 2009) και αφετέρου, στην απαίτηση για ένταξη των συγκεκριμένων παιδιών στις γενικές τάξεις (Finke, McNaughton, & Drager, 2009). Επίσης, λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν είναι διαθέσιμη κάποια άλλη συστηματική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει:

1. τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., καθώς και
2. τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων θα πραγματοποιηθεί μέσω συστηματικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πριν ωστόσο, από τη συστηματική ανασκόπηση κρίνεται αναγκαίο ένα θεωρητικό πλαίσιο ως προς την «ένταξη» (inclusion) και την «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education), καθώς και ως προς τις «στάσεις» (attitudes), όπως αυτές ορίζονται από την οπτική της κοινωνικής ψυχολογίας.

Έτσι, στο πλαίσιο του πρώτου κεφαλαίου της εργασίας επιδιώκεται αρχικά, η εννοιολογική οριοθέτηση της ένταξης (inclusion), ούτως ώστε ο αναγνώστης να αποκτήσει μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη σημασία του όρου. Στη συνέχεια, αναφέρονται δεδομένα ως προς τη θεσμική διάσταση της ένταξης (inclusion). Ειδικότερα,

γίνεται λόγος για μια σειρά ενεργειών διαφόρων διεθνών οργανισμών, οι οποίες συνέβαλαν σημαντικά στη μετέπειτα θεσμική κατοχύρωση της ένταξης (inclusion) στο νομοθετικό σύστημα των χωρών. Ενδεικτικά μάλιστα, αναφέρονται κάποιες ενέργειες ορισμένων ευρωπαϊκών χωρών για τη θεσμοθέτηση της ένταξης (inclusion) και μέσω αυτών αναδεικνύεται, πέρα των άλλων, το χάσμα που συχνά δημιουργείται ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και τις αρχές της ένταξης (inclusion), και στη θεσμική προσέγγιση και στην προώθηση της στην πράξη. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται περαιτέρω μέσω της αναφοράς στο θεσμικό πλαίσιο κατοχύρωσης και κατ' επέκταση, προώθησης της ένταξης (inclusion) στην ελληνική πραγματικότητα. Στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου και βασιζόμενοι στη «ρητορεία» που συχνά χαρακτηρίζει τη χρήση του όρου της ένταξης (inclusion), ήδη σε επίπεδο θεσμών, γίνεται λόγος για τις προϋποθέσεις προώθησης της ένταξης (inclusion) με έμφαση στην ενταξιακή κουλτούρα. Η έννοια της ενταξιακής κουλτούρας καθίσταται περισσότερο κατανοητή στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας και όπως φαίνεται συνδέεται άρρηκτα με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη (inclusion).

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της «στάσης» (attitude) ενώ παράλληλα αναφέρονται στοιχεία ως προς τη μέτρηση και τη λειτουργικότητα των στάσεων. Αναδεικνύεται η σημασία της μελέτης γενικότερα των στάσεων και ειδικότερα, των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση και κυρίως, ως προς την ένταξη (inclusion) μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια σύντομη ανασκόπηση δεδομένων της διεθνούς βιβλιογραφίας ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιοποιώντας κυρίως πορίσματα προηγούμενων μετά-αναλύσεων και ανασκοπήσεων. Τέλος, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδιαίτερα σημαντικός φαίνεται πως είναι ο παράγοντας είδος/βαθμός αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, γεγονός που συνδυαστικά με τη ραγδαία αύξηση των ατόμων με Δ.Α.Φ. και του αιτήματος για ένταξη αυτών, δίνει το χώρο για μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη αναπηρία.

Έτσι, λοιπόν στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο και αποτελεί το βασικό μέρος της εργασίας, αναφέρονται αρχικά περισσότερες πληροφορίες για την τεκμηρίωση της σημασίας μελέτης των στάσεων των εκπαιδευτικών ειδικά ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της ανασκόπησης. Έπειτα, ακολουθεί η συστηματική ανασκόπηση 26 εμπειρικών

ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών. Τα δεδομένα αυτών παρουσιάζονται βάσει του μεθοδολογικού σχήματος *μελέτη-προς-μελέτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας* (study-by-study review of the literature) (Creswell, 2011). Η ανασκόπηση συνεχίζεται μέσω συνθετικής παρουσίασης των παραγόντων που φαίνονται να ασκούν επιρροή στη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..

Η εργασία ολοκληρώνεται μέσω σύνοψης και κριτικής συζήτησης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, επιδιώκοντας την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί στην έρευνα.

# 1. Εκπαιδευτική Ένταξη: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις, Θεσμικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις

## 1.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση της Ένταξης

Η άποψη ότι σε μια χώρα δημοκρατική τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι επιβεβλημένο να έχουν δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής έχει αποκτήσει μεγάλη απήχηση τα τελευταία χρόνια και έχει οδηγήσει την εκπαιδευτική πολιτική όλων των ευρωπαϊκών χωρών σε νέες κατευθύνσεις, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η κοινή εκπαίδευση μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ο όρος «ενσωμάτωση»<sup>1</sup> (integration/mainstreaming) επικρατούσε διεθνώς για την προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, ενώ δεν ήταν παρά τη δεκαετία του 1990, οπότε και πραγματοποιήθηκε η μετατόπιση προς την «ένταξη» (inclusion, inclusive education) (Vislie, 2003).

Το θέμα της ένταξης (inclusion) τέθηκε από άτομα διαφορετικών ομάδων με διαφορετικές εμπειρίες, που ως σύνολο άσκησαν μια δυναμική κριτική στις υφιστάμενες δομές της εκπαίδευσης (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010), θέτοντας πέρα των άλλων ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ισότητας στο προσκήνιο (Vlachou, 2004· Florian, 2008). Παρόλο που η «ένταξη» (inclusion) προέκυψε ως κριτική στην «ενσωμάτωση» (integration) και άρα, διαφοροποιήθηκε από αυτή, παρατηρείται αρκετά συχνά το φαινόμενο ταύτισης και αξιοποίησης των όρων ως συνώνυμων (Barton, 2012). Το μοναδικό όμως, κοινό τους σημείο είναι ότι και οι δύο δηλώνουν τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Slee, 2012).

Η «ενσωμάτωση» (integration) αποτελεί μια μονόδρομη διεργασία που συνδέεται με την εξομίωση του διαφορετικού στα κοινωνικά πρότυπα, δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά του ατόμου αφομοιώνονται από αυτά του ευρύτερου συνόλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αντιθέτως, η «ένταξη» (inclusion) για την ίδια ερευνήτρια, συνιστά μια περισσότερο αμφίδρομη διεργασία, υπό το πρίσμα της οποίας τα αρχικά και κύρια χαρακτηριστικά του ατόμου διατηρούνται και εξελίσσονται από τις συνεισφέρουσες τάσεις των ίδιων των ατόμων και του κοινωνικού συνόλου. Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτό σημαίνει ότι υπό τη λογική της

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011: 161) «...την έννοια της ενσωμάτωσης αποδίδουν οι όροι “Integration” (στην Αγγλία), “Mainstreaming” (στις ΗΠΑ) και “Normalization” (στις σκανδιναβικές χώρες)».

«ενσωμάτωσης» (integration) οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλούνται να προσαρμοστούν στο γενικό σχολείο και να αφομοιωθούν από αυτό. Αντιθέτως, η λογική της «ένταξης» (inclusion) υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι αυτό που οφείλει να είναι δομημένο με τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών/τριών.

Η μεταβολή και η υιοθέτηση ενός νέου όρου παρόλο που πραγματοποιήθηκε για την προώθηση μιας εντελώς διαφορετικής φιλοσοφίας/κουλτούρας στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας ευρύτερα, κατέληξε τουλάχιστον στον Ελλαδικό χώρο σε μια –ως επί το πλείστον- λεξιλογική αλλαγή που δεν συνοδεύτηκε από τις επακόλουθες απαιτούμενες αλλαγές. Πιθανός λόγος θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε είναι η πολιτική ασάφεια και παρερμηνεία που έχει υπάρξει ως προς το περιεχόμενο του όρου «ένταξη» (inclusion). Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το περιεχόμενο του όρου συχνά ταυτίζεται με εκείνο της «ενσωμάτωσης» (integration) πέρα όμως από αυτό, και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ο Armstrong και οι συνεργάτες του (2010) εντοπίζεται μια γενικότερη σύγχυση ως προς την έννοια της «ένταξης» (inclusion), που την καθιστά συχνά να σημαίνει «τα πάντα», αλλά και «τίποτα» ταυτοχρόνως.

Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, προκειμένου να διευρυνθεί το περιεχόμενο του όρου «ένταξη» (inclusion) έγινε χρήση του νέου όρου «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), η οποία αποτελεί έναν στενότερο όρο που υπάγεται στην ένταξη (inclusion). Στόχος της χρήσης του όρου αυτού ήταν η έννοια της ένταξης (inclusion) να μην περιορίζεται μονάχα στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά να λειτουργήσει ως «μέσο» που θα θέσει τα θεμέλια ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών και δομών· τη στιγμή που η «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education) θα αφορούσε αποκλειστικά την προώθηση της ένταξης (inclusion) στο χώρο της εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση, βέβαια, του όρου «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education) θεωρήθηκε εκτός των άλλων ότι εξυπηρετούσε την αποδέσμευση από προηγούμενες πρακτικές, που είχαν εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της ένταξης (inclusion) και φάνηκαν αναποτελεσματικές, κάτι που αποδόθηκε στην απουσία συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου ως προς την ένταξη (inclusion). Πάρα ταύτα, η σύγχυση εξακολουθεί να υφίσταται και ως προς τον όρο «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education), με αποτέλεσμα αυτός να ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους και να καταλήγει να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010), την ίδια στιγμή που η διαφορά των όρων «ένταξη» (inclusion) και «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education) παραμένει στους περισσότερους άγνωστη. Κατά συνέπεια ο Slee (2012) από τη μεριά του επισημαίνει ότι στις περιπτώσεις που

οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον όρο «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education), θεωρείται αναγκαίο να επιμένουμε να εξηγήσουν τι εννοούν ακριβώς με τον όρο αυτόν.

Επιστρέφοντας στον όρο της «ένταξης» (inclusion) ο Dyson (1999) αναγνωρίζοντας την ασάφεια ως προς το περιεχόμενο της έννοιας, πρότεινε ότι θα έπρεπε να γίνεται λόγος για διαφορετικές μορφές ένταξης. Με ανάλογο τρόπο, η Πολυχρονοπούλου (2003), διακρίνει τις ακόλουθες μορφές/μοντέλα ένταξης: α) ένταξη σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με γενικά σχολεία, στα πλαίσια των οποίων τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περνούν το μεγαλύτερο ποσοστό της σχολικής ημέρας στην τάξη του ειδικού σχολείου, β) ένταξη στη γενική τάξη μερικές ώρες την εβδομάδα, γ) ένταξη στη γενική τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας, ώστε να δημιουργηθεί το αίσθημα του «ανήκειν» στη γενική τάξη σε όλα τα παιδιά, δ) πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη, με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό ή διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι κ.λπ.), ε) ένταξη στη γενική τάξη με παροχή βοήθειας από ειδικό παιδαγωγό (συνδιδασκαλία). Κατά πόσο βέβαια οι παραπάνω μορφές/μοντέλα αποτελούν όντως, μορφές ένταξης με τη σημασία της έννοιας, όπως διατυπώθηκε και προωθήθηκε ήδη από το 1994 με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, θα πρέπει να μας απασχολήσει. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι η ασάφεια ως προς το περιεχόμενο του όρου «ένταξη» (inclusion) και «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education), επέτρεψε σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής την προώθηση μιας «καλοκάγαθης» ρητορείας, στην οποία κανείς δεν μπορεί να αντιταχθεί και η οποία καταλήγει να λειτουργεί ως «πανάκια» για την κάλυψη «τυχάρπαστων αμαρτιών» (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010).

Οι Ainscow, Booth και Dyson (2006) σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος ως προς την οριοθέτηση του όρου ισχυρίστηκαν ότι οι ορισμοί για την ένταξη (inclusion) θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δύο είδη/κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία θα αφορούσε «περιγραφικούς» ορισμούς της ένταξης (inclusion), οι οποίοι προσδιορίζουν την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους αυτή πραγματώνεται στην πράξη. Αντιθέτως, η δεύτερη κατηγορία ορισμών θα αφορούσε «κανονιστικούς» ορισμούς, που υποδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο τείνουμε να χρησιμοποιούμε το περιεχόμενο της ένταξης (inclusion) και τον οποίο θα θέλαμε να υιοθετούσαν και οι άλλοι. Ένας άλλος και πιο γνωστός διαχωρισμός των ορισμών περί ένταξης (inclusion) που πραγματοποίησαν οι ίδιοι ερευνητές αφορά στη διάκριση μεταξύ περισσότερο «στενών» (“narrow”) και περισσότερο «ανοιχτών» (“broad”) ορισμών. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές χαρακτήρισαν ως «στενούς» εκείνους τους ορισμούς που αναφέρονταν στην προώθηση της ένταξης (inclusion) μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών, κατά κύριο λόγο αλλά όχι κατ’ αποκλειστικότητα, μαθητών/τριών με

αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αντιθέτως, υπό το πρίσμα των «ανοιχτών» ορισμών, η ένταξη (inclusion) δεν εστιάζει σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών, αλλά στην ποικιλομορφία/ετερότητα και στον τρόπο που τα σχολεία ανταποκρίνονται σε αυτή και σε κάθε ξεχωριστό μέλος της κοινότητας ευρύτερα. Θα μπορούσαμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι οι «ανοιχτού τύπου» ορισμοί εκφράζουν την ένταξη (inclusion) ως μια φιλοσοφία ευρύτερη για τον τρόπο προσέγγισης και ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα. Μάλιστα, ο Armstrong και οι συνεργάτες του (2010) προσθέτουν μια επιπλέον διάσταση στο διαχωρισμό του Ainscow και των συνεργατών του (2006). Η διάσταση αυτή φέρει το όνομα «κατηγοριοποιητική» («fragmented») και μπορεί να χαρακτηρίσει εξίσου έναν ορισμό «ανοιχτού» ή «στενού τύπου», από τη στιγμή που αυτοί κατηγοριοποιούν τον πληθυσμό στον οποίο αναφέρονται. Στην πράξη κάτι τέτοιο σημαίνει ότι ένας «στενού τύπου» ορισμός είναι ταυτοχρόνως «κατηγοριοποιητικός» αν κάνει λόγο και διαχωρίζει τις διάφορες μορφές αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στις οποίες αναφέρεται (π.χ. μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ, νοητική καθυστέρηση/αναπηρία κ.λπ.)· ενώ στην περίπτωση ενός ορισμού «ανοιχτού τύπου» αυτός θα πρέπει να προβαίνει εξίσου σε μια μορφή κατηγοριοποίησης των ατόμων στα οποία απευθύνεται (π.χ. πρόσφυγες, άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.λπ.). Επιπλέον μια σχετικά πρόσφατη ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) υποστηρίζει ότι υφίστανται πέντε τρόποι σκέψης και κατανόησης του περιεχομένου της ένταξης (inclusion), οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

*1. Ένταξη ως θέμα που αφορά μαθητές/τριες με αναπηρία και άλλους/ες που εντάσσονται στην κατηγορία των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών».*

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θέση η ένταξη αναφέρεται επί της ουσίας κατ' αποκλειστικότητα στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η θέση αυτή έχει αμφισβητηθεί έντονα, δεδομένου ότι υποστηρίζει πως προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών πρέπει να επικεντρωθούμε στην αναπηρία ή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του ατόμου, αγνοώντας όλους τους άλλους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να διευκολυνθεί ή όχι η ένταξη του.

*2. Ένταξη ως απάντηση στον αυταρχικό αποκλεισμό.*

Ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης ως προς την ένταξη σχετίζεται με το γεγονός ότι η τελευταία έχει συνδεθεί στενά με μαθητές/τριες που κατηγοριοποιούνται και «ετικετοποιούνται» ως παιδιά με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και κατά συνέπεια,

θεωρείται ότι παρουσιάζουν ένα είδος «προβληματικής συμπεριφοράς». Η ένταξη με μια τέτοια λογική έχει παρερμηνευτεί σε μια προσπάθεια ένταξης ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο, γεγονός που, σαφώς, καθιστά το σχολείο και τα μέλη του αρνητικά προδιατιθέμενά ως προς αυτή.

### 3. *Ένταξη ως προς τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.*

Η θέση αυτή συνάδει με το αυξανόμενο ενδιαφέρον ως προς τον αποκλεισμό ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Σύμφωνα με αυτή, ο μόνος τρόπος για να διευκολυνθεί η ένταξη ευάλωτων ομάδων είναι να έρθουμε αντιμέτωποι με θέματα προκαταλήψεων και μειονεκτημάτων που τείνουν να χαρακτηρίζουν αυτές τις ομάδες.

### 4. *Ένταξη ως ένας τρόπος δημιουργίας ενός σχολείου για όλους.*

Πρόκειται για έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης προς την ένταξη, που σχετίζεται με το θέμα της συγκρότησης ενός σχολείου για όλους, συχνά αναφερόμενο και ως «ενιαίο σχολείο», και τη δόμηση ανάλογων διδακτικών και μαθησιακών προσεγγίσεων.

### 5. *Ένταξη ως «Εκπαίδευση για Όλους» (“Education for All”).*

Η συγκεκριμένη σκοπιά της ένταξης έχει προκαλέσει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον δημιουργώντας διεθνείς αντιπαραθέσεις. Το κίνημα σχετικά με την «Εκπαίδευση για Όλους» (“Education for All”) προέκυψε τη δεκαετία του 1990 με μια σειρά διεθνών πολιτικών δραστηριοτήτων, που προωθήθηκαν κατά κύριο λόγο από την UNESCO, και αφορούσε στην αύξηση πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευση, σε όλο τον κόσμο. Παρόλο που αρκετοί ταυτίζουν την εκπαίδευση με το σχολείο, η συγκεκριμένη σκοπιά της ένταξης θεωρεί το σχολείο ως ένα από τα μέσα, και όχι το αποκλειστικό μέσο, για παροχή εκπαίδευσης.

### 6. *Ένταξη ως βασική αρχή της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.*

Ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης ως προς την ένταξη την προσεγγίζει σε ένα περισσότερο ευρύ επίπεδο, κάνοντας πέρα των άλλων λόγο για διάφορες αρχές με τις οποίες συνδέεται η τελευταία, όπως η ισότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κ.ά.. Οι αρχές αυτές βάσει της συγκεκριμένης λογικής πρέπει να γίνουν σε βάθος κατανοητές, ούτως ώστε να εφαρμοστούν και αναλόγως στην πράξη.

Οι παραπάνω τρόποι σκέψης και κατ’ επέκταση οριοθέτησης της ένταξης καθιστούν φανερό το λόγο που αυτή έχει μεταφραστεί και εφαρμοστεί με εντελώς διαφορετικούς τρόπους σε διάφορες χώρες, αφού δε νοείται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο ούτε σε μια συγκεκριμένη χώρα, αλλά ούτε και σε ένα σχολείο (Booth, 1996· Booth & Ainscow, 1998· Dyson & Millward,



2000, όπως αναφέρονται στους Ainscow & César, 2006). Είναι σαφές ότι ο τρόπος που η ένταξη γίνεται κάθε φορά κατανοητή καθορίζει και τον τρόπο που αυτή θα εφαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο.

Υπάρχουν ωστόσο, κάποια βασικά θέματα, κάποιες βασικές αρχές και αξίες με τις οποίες φαίνεται ότι σχετίζεται το περιεχόμενο της ένταξης (inclusion) και τα οποία συμβάλλουν στην οριοθέτηση του όρου. Σύμφωνα με τους Norwich & Katsouris (2017) η ένταξη (inclusion) σχετίζεται με την αποδοχή και την απόδοση αξίας σε όλους, με την αποφυγή της απόρριψης, με την αναδιοργάνωση του σχολείου και την επίλυση οργανωτικών προβλημάτων, με την προώθηση της αλληλεγγύης και της ισότητας ευκαιριών, με το άκουσμα της άποψης των «αδύναμων» και με την ενεργητική συμμετοχή στη ζωή. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι αποτελεί μια διαδικασία «χωρίς τέλος» και ένα «μέσο» για την πραγμάτωση μιας ενταξιακής κοινωνίας. Το ότι η ένταξη (inclusion) αποτελεί το «μέσο» για την αλλαγή του «κοινωνικού γίνεσθαι» και όχι αυτοσκοπό επισημαίνεται και από την Ζώνιου-Σιδέρη (2012).

Από την άλλη πλευρά ο Barton (2003), σε μια προσπάθεια οριοθέτησης του περιεχομένου της ένταξης (inclusion) αναδεικνύει «τι δεν είναι ένταξη», αναφέροντας ότι η ένταξη (inclusion) δεν σχετίζεται με την αφομοίωση και την προσαρμογή των ατόμων σε ένα αμετάβλητο σύστημα εκπαιδευτικών παροχών και πρακτικών. Ακόμη, δεν έχει σχέση με την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών, αλλά ούτε και με την τοποθέτηση ή την μετακίνηση ενός ατόμου από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο. Επιπρόσθετα, δεν έχει να κάνει με την αναδιάρθρωση της ειδικής αγωγής και δεν αποτελεί μια εξειδίκευση σε επίπεδο ειδικής αγωγής. Ο συγκεκριμένος ερευνητής επιδιώκοντας την οριοθέτηση της έννοιας καταλήγει σε αυτό που ο Armstrong και οι συνεργάτες του (2010) ονομάζουν «αρνητικούς» ορισμούς της ένταξης (inclusion), οι οποίοι δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στον προσδιορισμό της αλλαγής που θα πραγματοποιηθεί μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης. Βέβαια, ο Barton (2003) επισημαίνει επιπλέον, ότι η ένταξη (inclusion) επί της ουσίας σχετίζεται με το θέμα της αναγνώρισης, της συνειδητοποίησης και της απάντησης στο ερώτημα *«ποιος είναι/θεωρείται ενταγμένος και ποιος όχι»*, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία ευρύτερα. Για τον ίδιο, ως έννοια, η ένταξη (inclusion) πρέπει να εστιάζει στις αιτίες, στον τρόπο, στο χρόνο, στον τόπο, καθώς και στα πιθανά αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών ανεξαιρέτως. Αφορά με άλλα λόγια στην παροχή εκπαίδευσης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. Ταυτοχρόνως, σχετίζεται με την πολιτική της αναγνώρισης και της ευημερίας όλων, θέτοντας ως βασικό το αίτημα της συμβίωσης του ενός με τον άλλο. Ένας τέτοιος ορισμός βάσει της κατηγοριοποίησης που αναφέρθηκε νωρίτερα (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) θα

εντασσόταν στους περισσότερο «ανοιχτούς» ορισμούς, δεδομένου ότι για τον Barton η ένταξη (inclusion) δεν αφορά μονάχα την ομάδα των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά οποιονδήποτε/οποιαδήποτε μαθητή/τρια.

Αξιοσημείωτη κρίνεται και η θέση των Ainscow, Booth και Dyson (2006) οι οποίοι με τη σειρά τους θεωρούν ότι η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία που βασίζεται στη συμμετοχή των μαθητών/τριών και μειώνει τον αποκλεισμό αυτών από το αναλυτικό πρόγραμμα, την κουλτούρα και την κοινότητα των τοπικών σχολείων. Επίσης, αποτελεί μέσο αναδόμησης της κουλτούρας, της πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία, ώστε αυτά να καταφέρουν να ανταποκριθούν στην διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους. Τέλος, σχετίζεται με την ουσία, τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό και όχι μόνο εκείνων με διαταραχές ή «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Βασισμένοι σε όσα έχουν αναφερθεί, δε θα ήταν άδικο αν ισχυριζόμασταν ότι η ένταξη (inclusion) αποτελεί ένα ζήτημα αρκετά σοβαρό, κι αυτό γιατί συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής προβλέποντας έτσι, ποιος εντάσσεται και ποιος όχι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βάσει των δυνατοτήτων πρόσβασης και των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας (Barton, 2012). Παράλληλα, το ζήτημα της ένταξης (inclusion) δεν αφορά κατ' αποκλειστικότητα την εκπαίδευση, δεδομένου ότι θέτει στο προσκήνιο θέματα ισότητας ευκαιριών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοχής ως προς τη διαφορετικότητα και κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέτοιου είδους ζητήματα αφορούν και σχετίζονται με το κοινωνικό γίγνεσθαι και τη διάρθρωση του ευρύτερα. Η ένταξη (inclusion) επομένως, δεν μπορεί να γίνει κατανοητή εκτός κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου. Η σχέση της ένταξης (inclusion) με την πολιτική και ο ρόλος της τελευταίας ως προς τη θεσμοθέτηση και την προώθηση της θα γίνουν περισσότερο κατανοητές στην επόμενη ενότητα.

## 1.2 Θεσμική Προσέγγιση της Ένταξης

Έπειτα από το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και υπό το πρίσμα των προσπαθειών για εκδημοκρατισμό των κοινωνιών, ήρθαν στο προσκήνιο διάφορες μορφές ένταξης, οι οποίες βρίσκονταν σε συνέπεια με τις πρακτικές αλληλεγγύης που είχαν καταγραφεί σε διάφορους τομείς της κοινωνίας (Σούλης, 2002). Η μεταπολεμική περίοδος αποτέλεσε ουσιαστικά μια περίοδο μεταρρυθμίσεων με βασικό αίτημα την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Θα μπορούσαμε λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι οι κοινωνικές ανάγκες εκείνης της περιόδου έθεσαν τα θεμέλια μιας περισσότερο ενταξιακής φιλοσοφίας. Η θεσμική κατοχύρωση της «ένταξης»

(inclusion) ακολούθησε μια «εξελικτική πορεία», δεδομένου ότι έπρεπε να προηγηθούν μια σειρά ενεργειών για κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των δικαιωμάτων του παιδιού, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κ.ά., ούτως ώστε να οδηγηθούμε σε αυτό που σήμερα αποκαλούμε «ένταξη» (inclusion). Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι μια αναφορά σε μερικές από τις σημαντικότερες ενέργειες των Ηνωμένων Εθνών (UN) και της Εκπαιδευτικής Επιστημονικής και Πολιτιστικής Οργάνωσης των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), που θεωρούνται σημεία «σταθμοί» για την επακόλουθη θεσμοθέτηση της ένταξης (inclusion) σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το 1989 υπογράφηκε η Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών ως προς τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child) (United Nations, 1989). Η εν λόγω συνθήκη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς πέρα της σειράς των δικαιωμάτων που αναγνώρισε γενικά για κάθε παιδί, στο Άρθρο 28 έθεσε ως βασικό δικαίωμα του παιδιού την εκπαίδευση. Δεν έκανε λόγο βέβαια για παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένα, αλλά εφόσον αναφερόταν σε όλα τα παιδιά, αφορούσε αδιαμφισβήτητα και τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, μεταξύ άλλων επισήμανε την ανάγκη η βασική εκπαίδευση να είναι δωρεάν και υποχρεωτική για όλους, καθώς και την ανάγκη συγκρότησης διαφορετικών μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικά και επαγγελματικά σχολεία) διαθέσιμων και προσβάσιμων επίσης, από όλα τα παιδιά.

Το 1990 στο Jomtien της Ταϊλάνδης πραγματοποιήθηκε το Παγκόσμιο Συνέδριο ως προς την «Εκπαίδευση για Όλους» (“Education for All”, EFA) (UNESCO, 1990). Στα πλαίσια του συγκεκριμένου Συνεδρίου έγινε μια μεγάλη προσπάθεια που είχε ως σκοπό να επιβεβαιώσει ότι η προώθηση της φοίτησης στο σχολείο αποτελεί στόχο όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων και των ατόμων που ασχολούνται με την πολιτική (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Στο Συνέδριο αυτό τέθηκαν μάλιστα, έξι βασικοί στόχοι (Gabel & Danforth, 2008: 2):

- «1. Επέκταση και βελτίωση πλήρως της φροντίδας και της εκπαίδευσης των παιδιών προσχολική ηλικίας και ιδιαίτερα των περισσότερο ευάλωτων και «μειονεκτικών» παιδιών.
2. Δέσμευση ότι μέχρι το 2015 όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα κορίτσια που βιώνουν δύσκολες συνθήκες ζωής και ανήκουν σε εθνικές μειονότητες θα έχουν πρόσβαση, απολύτως δωρεάν και υποχρεωτική στη δημοτική εκπαίδευση και εξασφάλιση της ποιότητας αυτής.
3. Δέσμευση ότι οι μαθησιακές ανάγκες όλων των νέων ανθρώπων και ενηλίκων θα ικανοποιηθούν μέσω ισότιμης πρόσβασης σε κατάλληλα μαθησιακά προγράμματα και προγράμματα δεξιοτήτων ζωής.

4. Επίτευξη 50% βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα της ενήλικης ζωής μέχρι και το 2015, ιδιαίτερα των γυναικών, και ισότιμη πρόσβαση στη βασική και δια βίου εκπαίδευση για όλους τους ενήλικες.

5. Απάλειψη των διαφορών φύλου στη δημοτική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι και το 2015, με εστίαση στη διασφάλιση της πλήρους και ισότιμης πρόσβασης και στην επίτευξη βασικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας για όλους.

6. Βελτίωση όλων των πτυχών της ποιότητας της εκπαίδευσης και διασφάλιση του καλύτερου για όλους, ούτως ώστε όλα τα αναγνωρισμένα και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα να επιτευχθούν από όλους, με έμφαση κυρίως σε αυτά που αφορούν τους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και των δεξιοτήτων ζωής.».

Λίγο αργότερα και συγκεκριμένα το 1994, ακολούθησε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamanca Statement and Framework for Action) (UNESCO, 1994), η οποία αποτελεί βασικό «σταθμό» για την εκπαίδευση και κυρίως την εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα υπογράφηκε από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς, ενώ συνέβαλε στην επίσημη εισαγωγή του νέου όρου «ένταξη» (inclusion) (Vislie, 2003).

Η εισαγωγή του όρου «ένταξη» (inclusion) στη θέση του μέχρι τότε χρησιμοποιούμενου όρου της «ενσωμάτωσης» (integration) δεν αποτέλεσε μια τυχαία αλλαγή. Αντιθέτως, υποδήλωνε μια ριζικότερη μετατόπιση τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η Vislie (2003) διερωτάται τους λόγους της λεξιλογικής αυτής αλλαγής και υποστηρίζει, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ότι ο νέος όρος της «ένταξης» (inclusion) εξυπηρέτησε την αλλαγή των ρόλων των διεθνών οργανισμών και του πεδίου δράσης τους. Συγκεκριμένα, μετά το 1980 η UNESCO υιοθέτησε τον όρο της «ένταξης» (inclusion) για να χαρακτηρίσει τις ενέργειες και τις δράσεις της, οι οποίες σε αντίθεση με προηγούμενες, δεν αφορούσαν μόνο τα κράτη της Δύσης, αλλά είχαν έναν περισσότερο διεθνή προσανατολισμό. Ακριβώς επειδή οι προηγούμενες δράσεις της υπό το πρίσμα της «ενσωμάτωσης» (integration) είχαν συνδεθεί με την πολιτική του διαχωρισμού στην Ευρώπη, η χρήση ενός νέου όρου θεωρήθηκε αναγκαία.

Ωστόσο, η διαφορά «ένταξης» (inclusion) και «ενσωμάτωσης» (integration) δεν έγινε απολύτως κατανοητή, με αποτέλεσμα αυτές να εκληφθούν από κάποιους ως συνώνυμες. Οι δύο όροι όμως, είχαν έναν διαφορετικό προσανατολισμό, μιας και η «ενσωμάτωση» (integration) ουσιαστικά δεν εστίαζε στις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας και στην εξασφάλιση της ποιότητας αυτών, αλλά θεωρούσε ότι ο περιορισμός της φοίτησης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία και η απλή μετακίνηση τους στα γενικά, θα επέφεραν και τις απαιτούμενες αλλαγές στους συγκεκριμένους

τομείς (Vislie, 2003). Κατά κάποιο τρόπο λοιπόν, η ενσωμάτωση (integration) συνδέθηκε με τη «συνέχεια» της ειδικής αγωγής στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης και επί της ουσίας αποτέλεσε έναν τρόπο «συνέχειας» του διαχωρισμού που υφίσταντο στα ειδικά σχολεία. Ο διαχωρισμός αυτός δεν άργησε να γίνει φανερός και τότε ήταν που άρχισε να γίνεται λόγος για την «ένταξη» (inclusion). Σύμφωνα με την τελευταία τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε γενικά σχολεία, τα οποία με τη σειρά τους οφείλουν να κινούνται στη βάση μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, που είναι σε θέση να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών στα οποία απευθύνεται (UNESCO, 1994). Θα μπορούσαμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι η ένταξη (inclusion), αποτέλεσε ένα μέσο για την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell, 2000), σε ένα πλαίσιο που ως τότε είχε παραλείψει να ενδιαφερθεί για το θέμα αυτό.

Έπειτα από τέσσερα χρόνια, το 1998 υπό το πρίσμα της προώθησης της «Εκπαίδευσης για Όλους» και στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε το Παγκόσμιο Συνέδριο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το οποίο προέκυψε η Παγκόσμια Διακήρυξη για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action) (UNESCO, 1998). Στο σχετικό έγγραφο αναφερόταν ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της αειφορίας και της ειρήνης υποστηρίζοντας επίσης, ότι η λύση των προβλημάτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα θα προκύψει από το ρόλο που θα αποδοθεί στην εκπαίδευση γενικά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα (Gabel & Danforth, 2008).

Το 2000 στο Ντακάρ της Σενεγάλης πραγματοποιήθηκε η Παγκόσμια Συνάντηση για την Εκπαίδευση (World Education Forum). Από αυτήν προέκυψε το Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ (Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments) στο οποίο επιβεβαιώνονταν όσα είχαν ειπωθεί δέκα χρόνια νωρίτερα στην Ταϊλάνδη, ενώ προτάθηκαν και τρόποι επίτευξης των έξι στόχων της «Εκπαίδευσης για Όλους» (UNESCO, 2000).

Η πράξη εκείνη που φαίνεται ότι συνέβαλε περισσότερο στην προώθηση της ένταξης (inclusion) ήταν η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) που υπογράφηκε το 2007 στη Νέα Υόρκη (United Nations, 2007a). Η εν λόγω Σύμβαση μέσω του Άρθρου 24 προώθησε ουσιαστικά το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην γενική

εκπαίδευση (Armstrong, 2012). Σύμφωνα με το Άρθρο 24<sup>2</sup> «Τα Κράτη Μέρη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Με σκοπό να πραγματοποιήσουν το δικαίωμα αυτό χωρίς διάκριση και βάσει των ίσων ευκαιριών, τα Κράτη Μέρη εξασφαλίζουν ένα σύστημα ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και δια βίου μάθηση που αποσκοπεί:

- α. στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και την αίσθηση αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, και την ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την ανθρώπινη ποικιλομορφία,
- β. στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και της δημιουργικότητας των ατόμων με αναπηρία, όπως επίσης και των νοητικών και σωματικών ικανοτήτων, στο μέγιστο βαθμό,
- γ. στη διευκόλυνση των ατόμων με αναπηρία προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία.» (CRPD, Art. 24).

Με βάση τα δεδομένα του Ο.Η.Ε. μέχρι σήμερα 177 χώρες έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση και 161 την έχουν υπογράψει· ενώ 92 κράτη έχουν υπογράψει το Προαιρετικό Πρωτόκολλο και 92 το έχουν επικυρώσει<sup>3</sup>. Η Ελλάδα αποτελεί ένα από τα κράτη που έχουν υπογράψει (30/03/2007) και επικυρώσει τη Σύμβαση (27/09/2010), καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο (31/05/2012). Σύμφωνα με τους Gabel & Danforth (2008) η συγκεκριμένη Σύμβαση προώθησε την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία - συμπεριλαμβάνοντας και εκείνα τα άτομα που χρειάζονται πιο εντατική υποστήριξη - αναγνώρισε το δικαίωμα κάθε ατόμου να κάνει τις δικές του επιλογές και τέλος, αναγνώρισε ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες σε ίση βάση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Εξίσου σημαντικό ρόλο είχε και ο Νόμος για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες του 1975 (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA), γνωστός και ως Νόμος για την Εκπαίδευση Όλων των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Education for All Handicapped Children Act, EHA) (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2007). Το 2004, ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε και αντικαταστάθηκε από τον Νόμο για την Βελτίωση της Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες με τη χρήση του όρου «ελάχιστα περιοριστικό περιβάλλον» (least restrictive environment) (Dimbie, 2012). Κρίνεται ωστόσο, απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο νόμος αυτός δεν αναφέρει αυτούσιο τον όρο της «ένταξης» (inclusion), αντιθέτως, την προωθεί μέσω της χρήσης του

<sup>2</sup> βλ. CRPD Article 24-Education  
<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx#24>

<sup>3</sup> βλ. CRPD and Optional Protocol Signatures and Ratifications,  
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

όρου «ελάχιστα περιοριστικό περιβάλλον» (least restrictive environment) (Dimbie, 2012). Ο συγκεκριμένος όρος θέτει ως αίτημα την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες με συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες στις γενικές τάξεις και εφόσον το πλαίσιο αυτό κρίνεται κατάλληλο, προωθώντας έτσι την ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) υπό το πρίσμα μιας διαφορετικής ορολογίας (IDEIA, 2004).

Έχει υποστηριχθεί ότι η Έκθεση Warnock (1978)<sup>4</sup> συνδυαστικά με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), το Νόμο για την Βελτίωση της Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες (IDEIA) και τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των παιδιών, θεωρούνται από τα σημαντικότερα κείμενα για το παιδί και τον άνθρωπο που διατυπώθηκαν, έγιναν αποδεκτά και ενσωματώθηκαν στη νομοθεσία των περισσότερων δυτικών κρατών κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Επιπλέον, οι ενέργειες που ακολούθησαν σε παγκόσμιο επίπεδο, φανερώνουν ότι αυτές έθεσαν το βασικό πλαίσιο για την προώθηση της ένταξης (inclusion). Μάλιστα, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα από μόνη της, αποτελεί ένα κομβικό σημείο για την ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education), όχι μόνο λόγω της εισαγωγής του νέου όρου της «ένταξης» (inclusion), αλλά και γιατί επί της ουσίας η διεθνής κοινότητα με τις υπογραφές της δεσμεύτηκε επίσημα σε μια νέα πολιτική που αδιαμφισβήτητα επηρέασε την παγκόσμια συζήτηση (Vislie, 2003). Πράγματι, έπειτα και παράλληλα με όλες τις παραπάνω ενέργειες εντοπίζεται σε ευρωπαϊκό και σε παγκόσμιο επίπεδο μια σειρά νόμων, διατάξεων και άλλων θεσμικών ενεργειών για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών και της ένταξης (inclusion).

Ειδικότερα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήδη από το 1996, δηλαδή ακριβώς δύο χρόνια μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, εντοπίζουμε τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και ειδικότερα για την ένταξη (inclusion). Στόχος της συγκρότησης του Φορέα ήταν η εδραίωση της συνεργασίας μεταξύ των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και η καθιέρωση ενός βασικού διαμεσολαβητή για παροχή πληροφοριών και δεδομένων ως προς την ειδική αγωγή από τη μία χώρα στην άλλη (Watkins, 2012). Η συγκρότηση του Φορέα καθιστά φανερό το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς την ειδική αγωγή, την ένταξη (inclusion) και τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα μάλιστα με την Watkins (2012) τα τελευταία χρόνια σε

<sup>4</sup> Η έκθεση Warnock δημοσιεύτηκε το 1978 και μελέτησε ιδιαίτερα το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζοντας ότι ένα ποσοστό του 20% του μαθητικού πληθυσμού κατά τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης στο γενικό σχολείο θα αντιμετωπίσει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημαντικό σημείο της συγκεκριμένης έκθεσης, πέρα των άλλων, ήταν ότι έφερε για πρώτη φορά στο προσκήνιο το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Μάλιστα, διέκρινε και τρεις μορφές σχολικής ενσωμάτωσης (integration): τη χωρική (locational), την κοινωνική (social) και τη λειτουργική (functional) (Warnock, 1978).

ευρωπαϊκό επίπεδο εντοπίζεται ένα πλήθος νομοθετικών μεταρρυθμίσεων για μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες. Πάρα ταύτα, κατά πόσο αυτές οι μεταρρυθμίσεις έφεραν και τις ανάλογες πολιτικές και πρακτικές αλλαγές εξακολουθεί να αποτελεί ένα βασικό ερώτημα.

Για παράδειγμα γνωρίζουμε την περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου και τη Νομοθετική Πράξη για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την Αναπηρία (Special Educational Needs and Disability Act) του 2001, η οποία εστίασε στο καθήκον των γενικών σχολείων για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την προϋπόθεση βέβαια ότι αυτό βρισκόταν σε συμφωνία με την επιθυμία του γονέα, ενώ παράλληλα δεν λειτουργούσε ανασταλτικά ως προς την εκπαίδευση των υπολοίπων παιδιών (Armstrong, 2012). Γενικότερα μια σειρά από νομοθετικές πράξεις εντοπίζονται στο χώρο του Ηνωμένου Βασιλείου. Ωστόσο, παρά τη δέσμευση αρχικά, στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και στη συνέχεια, στις ενέργειες του Ο.Η.Ε. με αποκορύφωμα αυτή του 2007, υποστηρίζεται ότι το Ηνωμένο Βασίλειο στην πράξη εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από μια αρκετά *συντηρητική προσέγγιση* δίνοντας στα ειδικά σχολεία έναν σταθερό ρόλο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση και με το Άρθρο 24 το οποίο και είχε υπογράψει (Armstrong, 2012). Επιπλέον, η Ιταλία από την πλευρά της αποτελεί ένα άλλο παράδειγμα χώρας που δεσμεύτηκε στο Άρθρο 24, ενώ νωρίτερα από αυτό ήδη από το 2003 με το νόμο 53 και το 2004 με το Νομοθετικό Διάταγμα 59 αναδιάρθρωσε ουσιαστικά το εκπαιδευτικό της σύστημα σε όλο το εύρος του, προωθώντας σε μεγάλο βαθμό την ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) (Eurydice, 2010, όπως αναφέρεται στους Kanter, Damiani, & Ferri, 2014). Βέβαια, όπως και στην περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, υπάρχουν ερωτήματα για το πώς οι νομοθετικές αυτές αλλαγές μεταφράζονται και εφαρμόζονται σε πρακτικό επίπεδο. Στην Ισπανία από την άλλη, η ένταξη (inclusion) θεσμοθετήθηκε το 2006 με τον Οργανικό Νόμο 2/2006, γνωστό και ως LOE (Organic Law 2/2006 of 3 May on Education), ο οποίος αντικατέστησε σχετικές προηγούμενες νομοθεσίες<sup>5</sup> που ακολούθησαν της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα, στις οποίες γινόταν χρήση του όρου «ενσωμάτωση» (integration) (Chocarro de Luis, 2016).

Καθίσταται επομένως, φανερό ότι οι νομοθετική κατοχύρωση της ένταξης (inclusion) δεν εξασφαλίζει και απαραίτητα ενταξιακές πρακτικές που συνάδουν με τη βασική ενταξιακή φιλοσοφία, αφού ο όρος της «ένταξης» (inclusion) είναι αρκετά ασαφής επιτρέποντας παρερμηνείες και αφήνοντας χώρο για «ρητορεία» ήδη σε επίπεδο θεσμών. Η θέση αυτή

---

<sup>5</sup> Organic Law on the General Organisation of the Education System of 1990 (LOGSE)  
Organic Law 10/2002 of 23 December on Quality in Education (LOCE)



φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στη χώρα μας, κάτι το οποίο θα διαπιστωθεί στην ακόλουθη υποενότητα.

### 3.2.1 Θεσμοθέτηση της Ένταξης στην Ελλάδα

Οι αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποτελούν για την Ελλάδα την περίοδο έναρξης του λόγου για την ένταξη (inclusion) (Zoniou-Sideri et al., 2006). Μέχρι τότε η χώρα είχε προβεί σε ορισμένες νομοθετικές ρυθμίσεις, μέσω των οποίων μεριμνούσε κατά κάποιο τρόπο για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες ωστόσο έλαβαν έντονη κριτική λόγω και του διαχωρισμού, τον οποίο προωθούσαν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Συγκεκριμένα, το 1981 δημοσιεύτηκε ο Νόμος 1143/1981 *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Βασικός σκοπός αυτού, όπως δηλώνει και ο τίτλος, ήταν «η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαιδύσεως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, διά της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα» (Άρθρο 1). Ο συγκεκριμένος νόμος κατακρίθηκε έντονα, καθώς πέρα των άλλων προωθούσε την ειδική αγωγή υπό τη λογική ενός ιατρικού μοντέλου που απέβλεπε στην αντιμετώπιση των ατόμων που αποκλίνουν από το φυσιολογικό (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Πάρα ταύτα, πρέπει να σημειωθεί ότι ο νόμος 1143/1981 προέβλεπε τη φοίτηση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία και σε ειδικές τάξεις εντός των γενικών σχολείων, κάτι που από τη μία διέυρνε τον αποκλεισμό και την ξεχωριστή εκπαίδευση (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), αλλά, ταυτοχρόνως, βρισκόταν σε συνέπεια με τη λογική της ενσωμάτωσης (integration), που προωθούνταν διεθνώς την τρέχουσα περίοδο.

Μερικά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1985, δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβέρνησης ο νόμος 1566/1985 *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* για τη γενική εκπαίδευση στον οποίο αναφέρονταν και θέματα που αφορούσαν την ειδική αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Το γεγονός αυτό από μόνο του θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, αφού επί της ουσίας αναγνωριζόταν θεσμικά ότι η ειδική αγωγή αποτελεί μέρος της γενικής εκπαίδευσης· ενώ παράλληλα, μεταφερόταν η ευθύνη της ειδικής αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας (Vlachou, 2006). Ωστόσο, ο συγκεκριμένος νόμος στην πράξη δεν έλαβε υπόψη τα σημεία κριτικής που είχαν ασκηθεί στον προηγούμενο. Έτσι,

επανέλαβε ουσιαστικά τις διατάξεις του νόμου 1143/1981 με μια άλλη μορφή, μετονομάζοντας δηλαδή τα άτομα που απέκλιναν από το φυσιολογικό σε άτομα με ειδικές ανάγκες και διατηρώντας έναν ιατρικό ορισμό γι' αυτά (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα, και μόλις έξι χρόνια μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), δημοσιεύτηκε ένας νέος νόμος, ο 2817/2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Στην Ελλάδα μέσω του νόμου αυτού γίνεται για πρώτη φορά λόγος για την ένταξη (*inclusion*) και την επανένταξη στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Ο συγκεκριμένος νόμος εμπεριέχει μια σειρά θετικών στοιχείων, όπως η έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η ίδρυση των Κ.Δ.Α.Υ. στην έδρα κάθε νομού κ.ά.. Ωστόσο, παρά τα όποια θετικά στοιχεία του εξακολουθεί να αναπτύσσει ένα παράλληλο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, προβαίνοντας στη χρήση ασαφούς ορολογίας και προτείνει μέτρα που μοιάζουν αρκετά με εκείνα που ίσχυαν πριν το 1989 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Επίσης, παρόλο που ο νόμος αυτός φέρνει το θέμα της ένταξης (*inclusion*) στο προσκήνιο, διαχωρίζεται από τη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης, την ίδια στιγμή που προωθεί σε πρακτικό επίπεδο την ένταξη (*inclusion*) μέσω αύξησης των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης. Όπως και οι προηγούμενοι νόμοι, έτσι και αυτός έλαβε έντονη κριτική, αφού για ακόμη μια φορά δεν λήφθηκαν υπόψη τα σημεία κριτικής και απογοήτευσης του παρελθόντος. Αντιθέτως, επιδιώχθηκε η εναρμόνιση με τα διεθνή πρότυπα και την πολιτική της «ένταξης» (*inclusion*), όπως αυτή είχε προωθηθεί στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, στην οποία η Ελλάδα είχε δεσμευτεί με την υπογραφή της.

Έπειτα από οχτώ χρόνια δημοσιεύτηκε ο νόμος 3699/2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ο συγκεκριμένος νόμος ενίσχυσε το λόγο περί ένταξης (*inclusion*), καθιερώνοντας μεταξύ άλλων τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και διακηρύσσοντας «τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών, την αυτάρκεια και την αυτονομία των ατόμων με αναπηρία» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012: 136). Με ανάλογο τρόπο με τον 2817/2000, ο νόμος αυτός φαίνεται τουλάχιστον επιφανειακά, ότι προσπάθησε να εναρμονιστεί με τη διεθνή κοινότητα και τα ακόμη νεότερα δεδομένα που προβλέπονταν στη Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (CRPD). Ωστόσο, όπως και οι προηγούμενοι νόμοι έλαβε οξύτατη κριτική, καθώς ουσιαστικά αντιτίθεντο στην ενταξιακή εκπαίδευση (*inclusive education*) και στις αρχές της, ενισχύοντας κατά βάση το στιγματισμό και τον αποκλεισμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) μέσω της ενίσχυσης δομών όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη.

Δεδομένα όπως τα προηγούμενα, φαίνονται να τεκμηριώνουν τη θέση των Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000:15) σύμφωνα με την οποία «αν παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της νομοθεσίας της Ειδικής Αγωγής, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια χρονική καθυστέρηση ανάμεσα στις απαιτήσεις και τις δυνατότητες των καιρών και στις νομοθετικές ρυθμίσεις». Βέβαια, οι συγκεκριμένες ερευνήτριες υποστήριζαν ότι η Ελλάδα με τη νομοθεσία την οποία θέσπισε βρισκόταν πίσω χρονικά από τα αιτήματα των καιρών (π.χ. διεθνώς προωθούνταν η ένταξη και στην Ελλάδα αυξάνονταν οι ειδικές τάξεις). Ωστόσο, η χρονική αυτή καθυστέρηση δεν αποτελεί το μοναδικό χαρακτηριστικό της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολύ περισσότερο, η ελληνική νομοθεσία είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της «ρητορείας» που συχνά επικρατεί εν ονόματι της ένταξης (inclusion). Οι δύο τελευταίοι νόμοι μέσω των οποίων προωθήθηκε ουσιαστικά η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) στη χώρα μας, κατακρίθηκαν γι' αυτό ακριβώς τους το χαρακτηριστικό. Ενώ θεωρητικά προωθούσαν την «ένταξη» (inclusion) μέσω της υιοθέτησης του νέου αυτού όρου, θεσμικά και πρακτικά την μετέφραζαν σε παροχές που αντιτίθεντο με το θεωρητικό πλαίσιο αυτής, θυμίζοντας πρακτικές του περασμένου αιώνα. Είναι προφανές ότι η απουσία ανοιχτού διαλόγου όσον αφορά την εκπαιδευτική ένταξη, ήδη πριν την ψήφιση των τελευταίων νόμων για την ειδική αγωγή, έθεσε τα θεμέλια αυτής της «ρητορείας» παραβλέποντας τα ιδεολογικά και πρακτικά ζητήματα τα οποία προέκυπταν (Zoniou-Sideri et al., 2006). Αυτός είναι και ο λόγος που ο Pijl (2015) ισχυρίζεται ότι οι κυβερνήσεις οφείλουν να έχουν υπόψη τους, τους «κινδύνους» που δημιουργούνται όταν επιδιώκουν να προωθήσουν πρακτικές που θεωρητικά προωθούν την ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education), μιας και τις περισσότερες φορές το αποτέλεσμα που ακολουθεί είναι εντελώς διαφορετικό. Ο Slee (2012) θέτοντας το ερώτημα κατά πόσο μπορούμε να προάγουμε την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική εκφράζει με επιφυλάξεις τη θετική του απάντηση. Οι επιφυλάξεις, αλλά και η θετική του ανταπόκριση προκύπτουν από το γεγονός ότι η προώθηση της ένταξης (inclusion) απαιτεί την τήρηση ενός συνόλου συγκεκριμένων προϋποθέσεων. Οι προϋποθέσεις αυτές όμως, και για τον Slee φαίνονται να έχουν παραμεληθεί και πιθανά, αυτός να είναι και ο λόγος της απογοήτευσης που διαπιστώνεται ως προς την ένταξη (inclusion) ευρύτερα. Η ανάδειξη επομένως, των «προαπαιτούμενων/προϋποθέσεων» της ένταξης (inclusion) αναμένεται ότι σε ένα βαθμό θα γεφυρώσει το χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα στην «ένταξη» (inclusion) ως φιλοσοφία, στην θεσμική της προσέγγιση και στον τρόπο που η τελευταία εφαρμόζεται στην πράξη.

### 1.3 Προϋποθέσεις για τη Δημιουργία Ενταξιακών Περιβαλλόντων Μάθησης

Οι υποστηρικτές της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education) ισχυρίζονται ότι ενταξιακό σχολείο/ενταξιακό περιβάλλον μάθησης είναι εκείνο το οποίο μπορεί να δεχτεί όλους ανεξαιρέτως τους/ις μαθητές/τριες και κατ' επέκταση, οι πολιτικές και οι πρακτικές του είναι τέτοιες, ώστε κάθε μαθητής/τρια να συμπεριληφθεί και να αισθανθεί ότι ανήκει στο σχολείο (Thomas, 1997). Επιπλέον, οι Ainscow, Booth και Dyson (2006) θεωρούν ότι ενταξιακό σχολείο είναι εκείνο το οποίο είναι προετοιμασμένο να δεσμευτεί σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής, παρά ένα που θεωρείται ότι έχει πετύχει το μέγιστο (perfect state). Αυτή η διαδικασία της συνεχούς αλλαγής του σχολείου συνάδει με τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών/τριών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες και τη συνειδητοποίηση του ότι η ένταξη αυτών και άρα, η ανταπόκριση στις ανάγκες τους θα καταστεί εφικτή μόνο σε ένα ευέλικτο και όχι αμετάβλητο περιβάλλον μάθησης.

Η συγκρότηση βέβαια ενός τέτοιου σχολείου δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία και συχνά, εγείρει ερωτήματα ως προς το αν ένα σχολείο κινείται όντως στη βάση μιας ενταξιακής φιλοσοφίας (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Ο Booth και οι συνεργάτες του (2002) υποστήριξαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) και επομένως, η συγκρότηση ενός ενταξιακού σχολείου έχει τρεις διαστάσεις/επίπεδα: δημιουργία ενταξιακής κουλτούρας, προαγωγή ενταξιακών πολιτικών, ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών (βλ. Σχήμα 1).



**Σχήμα 1.** Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Ένταξης (Booth et al., 2002: 7).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις θεωρούνται μείζονος σημασίας και θα μπορούσαν να αποτελούν μια μορφή κατηγοριοποίησης της σειράς των προϋποθέσεων που απαιτούνται για την αλλαγή του σχολείου και την προώθηση της ένταξης (inclusion) σε αυτό. Ωστόσο, όπως γίνεται φανερό και από το παραπάνω σχήμα η διάσταση «δημιουργία ενταξιακής κουλτούρας» βρίσκεται στη βάση του τριγώνου και όχι τυχαία, αφού αυτή αποτελεί την «καρδιά» της βελτίωσης του σχολείου. Σύμφωνα μάλιστα, με τον Booth και τους συνεργάτες του (2002) η ανάπτυξη κοινών ενταξιακών αξιών και συνεργατικών σχέσεων, υπό το πρίσμα μιας ενταξιακής κουλτούρας μπορεί να φέρει αλλαγές στις υπόλοιπες διαστάσεις.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το παραπάνω μοντέλο αποτελεί ένα είδος τεκμηρίωσης και της «αποτυχίας» εφαρμογής της ένταξης (inclusion) στην χώρα μας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011: 254) «η ένταξη εφαρμόστηκε ως πρακτική, με απουσία θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου, και γι' αυτό απέτυχε». Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει ότι ως προϋπόθεση της ένταξης (inclusion) στη χώρα μας προωθήθηκε η «προσπάθεια συμπόρευσης» μιας νέας ομάδας μαθητών/τριών με ένα αμετάβλητο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι επομένως φανερό ότι η αποτυχία που έχει ως ένα βαθμό διαπιστωθεί σχετικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών ενδέχεται να οφείλεται στην περιορισμένη μέριμνα που υπήρξε, ούτως ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο υφίσταντο η απαραίτητη βάση για την προώθηση τέτοιων ενεργειών. Η βάση αυτή, σύμφωνα και με το μοντέλο που αναφέρθηκε ισοδυναμεί με την ενταξιακή κουλτούρα του σχολείου, η οποία με τη σειρά της είναι σε θέση καθορίσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.

Η σημασία της συγκρότησης μιας ενταξιακής κουλτούρας έχει επισημανθεί από μια σειρά ερευνητών, ως μια από τις προϋποθέσεις - και ίσως τη σημαντικότερη - για την δημιουργία ενός ενταξιακού σχολείου/ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης (Booth et al., 2002· Mittler, 2000, όπως αναφέρεται στην Πολυχρονοπούλου, 2012). Ήδη από πολύ νωρίς ερευνητές όπως ο Ainscow (1996) υποστήριζαν ότι στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενός βελτιωμένου σχολείου η κουλτούρα του σχολείου θα επηρεάσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα σχολεία θα διαχειριστούν και θα λύσουν τα προβλήματα που θα προκύψουν. Ακόμη, η Carrington (1999) ισχυρίστηκε πως μια κοινωνικό-κονστрукτιβιστική προοπτική των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι αυτοί έχουν τα ιδανικά τους τα οποία επηρεάζουν τις δράσεις τους στο πλαίσιο εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Το ερώτημα όμως που τίθεται στο σημείο αυτό είναι «τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο ενταξιακή κουλτούρα;». Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν είναι τόσο εύκολη, αφού δεν υπάρχει μια απόλυτη συμφωνία ως προς το τι σημαίνει «κουλτούρα ενός σχολείου» (MacRuaire, Ottesen, & Precey, 2013), ενώ νωρίτερα διαπιστώσαμε και το χάσμα που υφίσταται

μεταξύ των διαφορετικών ορισμών για την ένταξη (inclusion) (βλ. 1.1). Στη συνέχεια λοιπόν αυτής της ενότητας, θα επιδιωχθεί ο προσδιορισμός του περιεχομένου της έννοιας ενταξιακή κουλτούρα και ταυτοχρόνως, θα αναδειχθεί η σημασία της μελέτης της.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Mac-Ruaire, Ottersen και Precey (2013) βασική αξία της ενταξιακής κουλτούρας είναι ότι αυτή δημιουργεί συνθήκες αυτόνομης ανάπτυξης για όλους, κάτι το οποίο αποτελεί ταυτοχρόνως και βασικό στόχο ενός ενταξιακού σχολείου. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενταξιακή κουλτούρα δημιουργεί συνθήκες που συμβάλλουν στην συμπερίληψη όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως των πιθανών ατομικών διαφορών, των ταλέντων και των προσωπικοτήτων τους. Επιπλέον, απαιτεί διάφορες δεξιότητες και αρκετή προσπάθεια από πλευράς του/ης σχολικού/ής διευθυντή/ντριας, απαιτεί την αναγνώριση των ταλέντων και των αδυναμιών όλων των απόμων της σχολικής κοινότητας και την αξιοποίηση των δεύτερων.

Επίσης, οι Turner και Louis (1996) ισχυρίστηκαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) προϋποθέτει μια σχολική κουλτούρα που εστιάζει ιδιαίτερα στην έννοια της διαφορετικότητας και στηρίζεται στην επιθυμία διερεύνησης των διαφορών και των κοινών που υφίστανται μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων. Με τη σειρά τους, ο Booth και οι συνεργάτες του (2002) υποστηρίζουν ότι η ενταξιακή κουλτούρα συνδέεται με αξίες όπως η ασφάλεια, η αποδοχή, η συνεργασία, το ενδιαφέρον και η διασφάλιση του καλού όλων. Ακόμη, η Carrington (1999) θεωρεί ότι η σχολική κουλτούρα γενικά σχετίζεται με τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις συνήθειες και επηρεάζει τις πρακτικές εντός της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με αυτή, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία μαθητών/τριών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, τους ρόλους και τις ευθύνες τους σε μια τέτοια διαδικασία μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη συγκρότηση ενός ενταξιακού σχολείου. Η συγκεκριμένη θέση θα καταστεί περισσότερο κατανοητή αν αναλογιστούμε ορισμένες από τις βασικές πεποιθήσεις/θεωρήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση γενικά, την ειδική αγωγή και άλλα συναφή θέματα, στη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006: 381-382):

«Βασικές θεωρήσεις ως προς την εκπαίδευση:

- Στόχος του σχολείου σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι να επιτρέψει στα παιδιά να αναπτυχθούν βασισμένα στη δική τους ικανότητα και στο ταλέντο τους, δηλαδή αξιοκρατικά.
- Η επιτυχία στο σχολείο βρίσκεται κυρίως στα «χέρια» του/ης κάθε μαθητή/τριας.

- Τα άτομα κινητοποιούνται για να πετύχουν ιδρυματικούς στόχους λόγω αμοιβής.
- Η εκπαιδευτική επιτυχία ενισχύεται από τον ανταγωνισμό και την συγκριτική αξιολόγηση μαθητή/τριας, σχολείων και σχολικών κοινοτήτων (για περισσότερη ανάλυση βλ. Astuto, 1995, όπως αναφέρεται στις Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Βασικές θεωρήσεις ως προς την ικανότητα και την επιτυχία:

- Οι μαθητές/τριες που δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες στον απαιτούμενο βαθμό, στην απαιτούμενη ηλικία προσδοκάται ότι θα έχουν περιορισμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές.
- Η επιτυχία στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της ατομικής ικανότητας και προσπάθειας.
- Η περιορισμένη επιτυχία είναι αποτέλεσμα περιορισμών και ανισοτήτων του/ης κάθε μαθητή/τριας.
- Εκείνοι που είναι επιτυχημένοι εξαιτίας του δείκτη νοημοσύνης τους και της προσπάθειας τους αξίζουν να ανταμειφθούν (για περισσότερη ανάλυση βλ. McDonnell, n.d., όπως αναφέρεται στις Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Βασικές θεωρήσεις ως προς την ειδική αγωγή:

- Οι αναπηρίες είναι παθολογικές καταστάσεις που έχουν οι μαθητές/τριες.
- Η αναπηρία είναι άμεση συνέπεια μιας διαταραχής.
- Οι γιατροί και οι ειδικοί γνωρίζουν καλύτερα.
- Η διαφοροδιάγνωση είναι αντικειμενική και χρήσιμη.
- Τα αποτελέσματα προόδου οφείλονται στις αυξανόμενες τεχνολογικές βελτιώσεις στη διάγνωση και στη διδακτική παρέμβαση (για περισσότερη ανάλυση βλ. Skrtic, 1991, όπως αναφέρεται στις Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Βασικές θεωρήσεις ως προς τις ειδικές-διαχωριστικές παροχές (provision):

- Η ειδική παροχή είναι ουσιαστική για τη διασφάλιση του τύπου εκπαίδευσης που χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρίες.
- Οι ειδικές δομές (units) είναι απαραίτητες στην αποτελεσματική διοίκηση του χώρου (grounds). Για το λόγο αυτό, οι ειδικοί παιδαγωγοί, ο εξοπλισμός και οι υπηρεσίες υποστήριξης είναι μεγάλης σημασίας.

- Τα ανάπηρα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι χρειάζονται προστασία από τη βαριά και σκληρή πραγματικότητα του κόσμου συμπεριλαμβανομένης και αυτής των γενικών σχολείων - το μέγεθος, τις στάσεις του προσωπικού και των συνομηλίκων, τη λεκτική και σωματική βία κ.λπ..
- Οι ειδικές δομές στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς που έχουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, όπως υπομονή, αφοσίωση και αγάπη. Τέτοιες δομές διασφαλίζουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό και τις απαραίτητες αναλογίες προσωπικού-μαθητών/τριών (για περισσότερη ανάλυση βλ. Barton n.d., όπως αναφέρονται στις Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).».

Οι ίδιες ερευνήτριες μελετώντας αυτές τις πεποιθήσεις και τις θεωρήσεις των εκπαιδευτικών υποστήριξαν το πόσο περιοριστικές και απορριπτικές είναι, κάτι που αδιαμφισβήτητα συνεπάγεται και ότι αυτές δεν συνάδουν σε καμία περίπτωση με την ενταξιακή κουλτούρα και πιθανά, αυτός ήταν και ο λόγος των «λανθασμένων» κινήσεων στο χώρο της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους πεποιθήσεις πέρα των άλλων καθιστούν φανερό το πόσο δύσκολη είναι η συγκρότηση μιας ενταξιακής κουλτούρας (Mac-Ruairc, Ottersen, & Precey, 2013) και κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός ενταξιακού σχολείου/ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης. Είναι γεγονός ότι η συγκρότηση ενός ενταξιακού σχολείου βέβαια πέρα από την ύπαρξη μιας ενταξιακής κουλτούρας απαιτεί και μια σειρά άλλων προϋποθέσεων που σχετίζονται αρχικά με την εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. θέσπιση νόμων για προώθηση συνδιδασκαλίας, χρηματοδοτήσεις για αύξηση σχολικού εξοπλισμού, αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων κ.λπ.) και κατ' επέκταση, με την προώθηση ενταξιακών πρακτικών (π.χ. διαφοροποίηση διδασκαλίας/αναλυτικού προγράμματος, προσβασιμότητα σχολικού κτηρίου κ.ά.). Ωστόσο, όπως έγινε φανερό και από το μοντέλο του Booth και των συνεργατών του (2002) η ύπαρξη μιας ενταξιακής κουλτούρας είναι που αφενός θα οδηγήσει στην ανάλογη ενταξιακή πολιτική και πρακτική και αφετέρου θα συμβάλλει στην προώθηση αυτών.

Κάτι το οποίο πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι ότι μια τέτοια κουλτούρα δεν περιορίζεται στο χώρο του σχολείου και γι' αυτό απαιτεί πέρα των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, τη συμβολή των γονέων και της κοινότητας ευρύτερα (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να μοιράζονται μια κοινή φιλοσοφία με συγκεκριμένες αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις, όπως αυτές που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Τέτοιου είδους στοιχεία αναμένεται ότι θα τους δημιουργήσουν θετικές στάσεις ως προς το θέμα της ένταξης, αφού όπως θα δούμε



και στο πλαίσιο του επόμενου κεφαλαίου οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις σχετίζονται με τη στάση του ατόμου, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις ενέργειες του προηγούμενου. Σύμφωνα μάλιστα με τους Scruggs και Mastropieri (1996) οι στάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία, και άρα, και με την ενταξιακή κουλτούρα. Εξαιτίας ακριβώς της ιδιαίτερης σημασίας των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και κατ' επέκταση, των στάσεων στη διαμόρφωση της ενταξιακής κουλτούρας και στην προώθηση ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών, στο πλαίσιο του επόμενου κεφαλαίου θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο συγκεκριμένο θέμα. Συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στη διερεύνηση και στην ανάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από πρόσφατα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

## 2. Ενταξιακή Εκπαίδευση και Στάσεις Εκπαιδευτικών ως προς την Ένταξη

### 2.1 Εννοιολογική και Λειτουργική Προσέγγιση των Στάσεων

Η έννοια της στάσης αποτελεί ένα από τα βασικά θέματα που έχουν απασχολήσει τον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας (Γεώργας, 1990· Eagle & Chaiken, 1993· Hogg & Vaughan, 2010). Ήδη από την αρχή του προηγούμενου αιώνα, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι ανέπτυξαν μια σειρά μεθόδων για την εκτίμηση των στάσεων και έκτοτε, έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον εκδηλώθηκε ως προς την διαμόρφωση των στάσεων, τον τρόπο που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς και τον τρόπο αλλαγής τους (Lippa, 2003).

Αναλυτικότερα, το 1935 ο γνωστός Αμερικανός Ψυχολόγος Gordon Allport όρισε τη στάση ως μια «...νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες ορίζεται» (σ. 810). Ο Allport θεωρείται από τους πρώτους κοινωνικούς ψυχολόγους που επισήμανε τη σχέση των στάσεων με την ανθρώπινη λεκτική ή μη συμπεριφορά (Γεώργας, 1990), θέτοντας τις βάσεις για μια σειρά ερευνών που πραγματεύονταν τη διερεύνηση της σχέσης αυτής. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1960 και του 1970, η μελέτη για τις στάσεις παραμελήθηκε εξαιτίας της έλλειψης συσχέτισης που διαπιστωνόταν ανάμεσα στη στάση και τη συμπεριφορά (Hogg & Vaughan, 2010· Χαντζή, 2011). Τη δεκαετία του 1980, το ενδιαφέρον για τις στάσεις πυροδοτήθηκε ξανά, λόγω και της ώθησης της σύγχρονης γνωστικής ψυχολογίας (Hogg & Vaughan, 2010).

Κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο συναντώνται πολλαπλοί ορισμοί ως προς την έννοια των στάσεων. Συγκεκριμένα, το 1981 οι Petty & Cacioppo (όπως αναφέρεται στη Χαντζή, 2011) ισχυρίστηκαν ότι η «στάση» αφορά «ένα γενικό διαρκές, θετικό ή αρνητικό, συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή θέμα» (σ. 7). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές φαίνεται ότι υιοθέτησαν ένα περισσότερο μονοδιάστατο μοντέλο ως προς τις στάσεις, σύμφωνα με το οποίο η στάση αποτελεί στην ουσία ένα συναίσθημα, είτε θετικό είτε αρνητικό. Προς το τέλος του αιώνα οι Eagly και Chaiken (1998: 269) υποστήριζαν ότι η «στάση είναι μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση μιας ιδιαίτερης οντότητας με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας». Δύο φαίνεται πως είναι τα βασικά στοιχεία του ορισμού των στάσεων για τους συγκεκριμένους ερευνητές, κατά πρώτον η νοητική διαδικασία της αξιολόγησης και κατά δεύτερον, η παρουσία ενός αντικειμένου στάσης (Bohner, 2007).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας εννοιολογικής προσέγγισης της στάσης είναι λογικό να ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια σειρά ορισμών και ανάλογων ερευνητικών πορισμάτων. Καθένας από αυτούς τους ορισμούς θίγει ένα διαφορετικό χαρακτηριστικό των στάσεων, κάτι που αδιαμφισβήτητα προκαλεί σύγχυση. Ένας σχετικά συνοπτικός και λειτουργικός ορισμός που θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε είναι αυτός που διαμόρφωσε ο Lippa (2003) στηριζόμενος στους ορισμούς προηγούμενων ερευνητών (βλ. Petty & Cacioppo, 1981· Eagly & Chaiken, 1993· Olson & Zama, 1993). Συγκεκριμένα, ο Lippa (2003: 241) ορίζει τη στάση ως «...μια μαθημένη αντίδραση αξιολόγησης, απέναντι σε συγκεκριμένα αντικείμενα, η οποία είναι σχετικά μόνιμη, επηρεάζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά μας απέναντι σ' αυτά τα αντικείμενα». Η σημασία του συγκεκριμένου ορισμού έγκειται στο ότι συνδυάζει με έναν λειτουργικό τρόπο βασικά στοιχεία των προηγούμενων, επιτρέποντας την ανάδειξη των κεντρικών χαρακτηριστικών των στάσεων. Ειδικότερα, τονίζει τη σχέση των στάσεων με τη συμπεριφορά, κάτι που όπως προαναφέρθηκε είχε κάνει πολύ νωρίτερα και ο Allport. Πράγματι, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη σχέση στάσης και συμπεριφοράς με ορισμένες βέβαια προϋποθέσεις (Lippa, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η στάση αφορά *συγκεκριμένα αντικείμενα*, τα οποία ταυτίζονται με το *αντικείμενο στάσης* για το οποίο μίλησαν οι Eagly & Chaiken (1993). Το *αντικείμενο στάσης* μπορεί να είναι κάτι συγκεκριμένο (π.χ. πίτσα), κάτι περισσότερο αφηρημένο (π.χ. ένταξη, φεμινισμός), κάτι άψυχο (π.χ. καφετιέρα) ή ένα πρόσωπο (π.χ. μια καθηγήτρια) (Bohner, 2007). Ένα άλλο βασικό στοιχείο των στάσεων, το οποίο, επίσης, αναφέρουν οι Eagly & Chaiken (1993) είναι η αξιολογική διαδικασία με την οποία αυτές συνδέονται. Η αξιολογική διαδικασία που λαμβάνει χώρα, ώστε ο άνθρωπος να διαμορφώσει μια στάση, στηρίζεται στην εμπειρία του. Επιπλέον, τονίζεται ότι οι στάσεις κατευθύνονται προς κάποιο στόχο, ανεξάρτητα από τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (π.χ. το άτομο μπορεί να είναι λυπημένο, αλλά αυτό δεν αλλάζει τη στάση του απέναντι στις εκτρώσεις) (Lippa, 2003). Με αυτό το χαρακτηριστικό συνδέεται και αυτό της μονιμότητας των στάσεων. Παρόλο βέβαια, που σε γενικές γραμμές οι στάσεις θεωρούνται μόνιμες, υπάρχουν περιθώρια αλλαγής και τροποποίησης τους. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι μερικές στάσεις διακρίνονται για τη σταθερότητα τους, σε αντίθεση με άλλες που ενδέχεται να διαφοροποιούνται ακόμη και αναλόγως της περίπτωσης (Schwarz & Bohner, 2011, όπως αναφέρεται στους Baron, Branscombe & Byrne, 2012). Το στοιχείο της μονιμότητας αναφέρεται εδώ σε σύγκριση με τα συναισθήματα τα οποία μπορεί να αλλάζουν εντός μερικών δευτερολέπτων, ενώ οι στάσεις είναι σχετικά πιο σταθερές (Lippa, 2003). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των στάσεων που αναδεικνύει ο συγκεκριμένος ορισμός είναι η

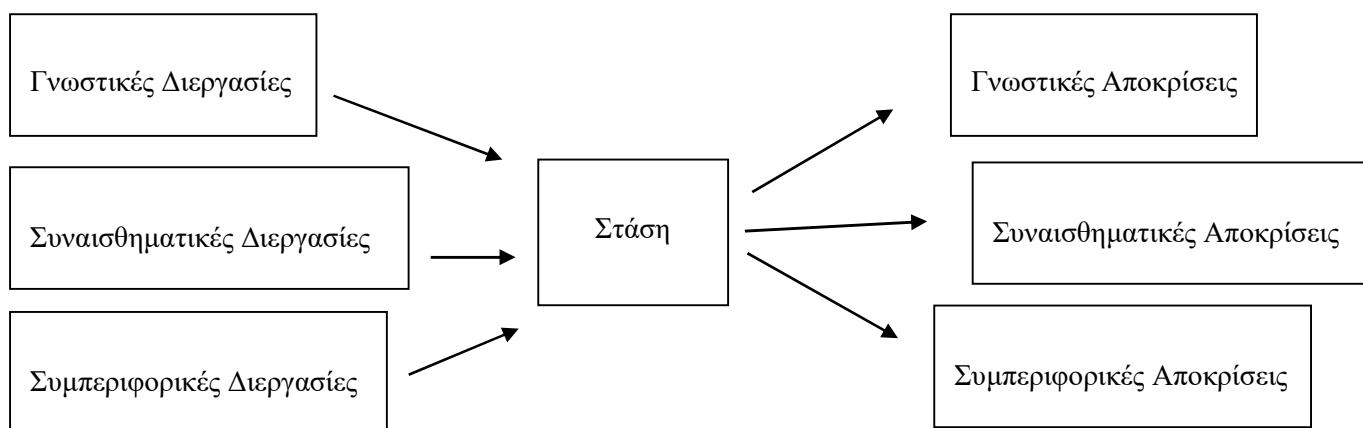
διαδικασία διαμόρφωσης τους, αφού επισημαίνει ότι οι στάσεις μαθαίνονται, δεδομένου ότι απορρέουν από την εμπειρία του ατόμου.

Συγκεκριμένα, ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων έχει υποστηριχτεί ότι οι θεμελιώδεις αρχές που ισχύουν για τη διαδικασία της μάθησης ισχύουν εξίσου και σε αυτή τη διαδικασία (Χαντζή, 2011). Αναλυτικότερα, θεωρείται ότι αρκετές από τις απόψεις και τις στάσεις μας αποτελούν προϊόν καταστάσεων αλληλεπίδρασης με άλλους, παρατήρησης της συμπεριφοράς αυτών (Baron, Branscombe & Byrne, 2012) ή ακόμη, και περισσότερο σύνθετων γνωστικών διαδικασιών. Πιο συγκεκριμένα, η διαμόρφωση των στάσεων έχει προσεγγιστεί στη βάση δύο προσανατολισμών. Από τη μία γίνεται αναφορά στις γνωστές συμπεριφορικές προσεγγίσεις και από την άλλη στις γνωστικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τις συμπεριφορικές προσεγγίσεις, οι στάσεις μας είναι αποτέλεσμα μάθησης και άρα, διαμορφώνονται μέσω διαδικασιών μάθησης που συνδέονται με την άμεση εμπειρία μας, όπως είναι η *απλή έκθεση σε ένα ερέθισμα*, η *κλασική εξαρτημένη μάθηση*, η *συντελεστική μάθηση* και η *κοινωνική μάθηση* (Χαντζή, 2011). Από την άλλη πλευρά, ο γνωστικός προσανατολισμός εξηγεί τη διαμόρφωση των στάσεων μέσω *θεωριών γνωστικής συνέπειας* ή *ενοποίησης πληροφοριών* (Hogg & Vaughn, 2010).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια συμφωνία μεταξύ των ορισμών των στάσεων - με αποτέλεσμα ο καθένας να τονίζει ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τους - αντικατοπτρίζει και μια βαθύτερη ασυμφωνία που υφίσταται σχετικά με τη δομή των στάσεων (Χαντζή, 2011). Το πιο γνωστό μοντέλο ως προς τη δομή των στάσεων είναι το μοντέλο των τριών διαστάσεων/συνιστώσεων/συστατικών. Σύμφωνα με τους Hogg και Vaughan (2010) το συγκεκριμένο μοντέλο ήταν ιδιαίτερα γνωστό κατά τη δεκαετία του 1960 και βασίστηκε στο έργο των Rosenberg και Hovland (1960) και των Krech, Crutchfield και Ballachey (1962) (όπως αναφέρονται στους Hogg & Vaughan, 2010). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η εμπειρία και οι εκδηλώσεις της διακρίνονται σε τρεις διαστάσεις/συνιστώσες/συστατικά, οι οποίες είναι οι εξής: *νόηση*, *συναίσθημα* και *συμπεριφορά* (Bohner, 2007). Η πρώτη συνιστώσα των στάσεων, δηλαδή η *νόηση* περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις του ατόμου ως προς το αντικείμενο της στάσης (Eagly & Chaiken, 1993). Οι πεποιθήσεις αυτές προκύπτουν από τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η δυνατότητα κατηγοριοποίησης των ιδεών, κάτι που διευκολύνει την αντίληψη των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων ως ενιαίων, οδηγώντας σε απλούστερες αντιδράσεις του οργανισμού (Γεώργας, 1990). Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της στάσης του εκπαιδευτικού ως προς το θέμα της ένταξης, το οποίο μελετάται στην παρούσα εργασία, η συνιστώσα αυτή θα μπορούσε για παράδειγμα να σχετίζεται με τη γνώση και τις

σκέψεις του εκπαιδευτικού ως προς τις αιτίες μιας συμπεριφοράς ενός/μιας μαθητή/τριας με αναπηρία σε ένα ενταξιακό πλαίσιο (Leatherman & Niemeyer, 2005). Η δεύτερη συνιστώσα, το *συναίσθημα* αφορά στα συναισθήματα που προκαλούνται από το αντικείμενο της στάσης (π.χ. θετικά, ουδέτερα, αρνητικά). Σύμφωνα με τους Leatherman και Niemeyer (2005) η συναισθηματική συνιστώσα στηρίζεται στη γνωστική. Έτσι, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού που αναφέρθηκε παραπάνω η συναισθηματική συνιστώσα, δηλαδή τα συναισθήματα που θα δημιουργούνταν στον εκπαιδευτικό ως προς τον/την μαθητή/τρια με αναπηρία και την ένταξη του, θα στηρίζονταν στη γνωστική κατανόηση της αναπηρίας και της ένταξης. Φαίνεται λοιπόν ότι η συναισθηματική συνιστώσα είτε θα δημιουργούσε κίνητρο συμμετοχής στη διαδικασία ένταξης ενός παιδιού με αναπηρία στον/ην εκπαιδευτικό ή στην αντίθετη περίπτωση, θα δημιουργούσε συναισθήματα που θα οδηγούσαν στην απόρριψη του παιδιού από τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η τρίτη συνιστώσα, δηλαδή η *συμπεριφορά* σχετίζεται με τις ενέργειες ως προς το αντικείμενο της στάσης και τις συμπεριφορικές προθέσεις του ατόμου (Bohner, 2007). Στην περίπτωση που προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη συνιστώσα θα σχετιζόταν με την πρόθεση του/ης εκπαιδευτικού να συμπεριφερθεί ή να αντιμετωπίσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο τον/ην μαθητή/τρια με αναπηρία και την ένταξη ευρύτερα (Leatherman & Niemeyer, 2005).

Το συγκεκριμένο μοντέλο παρά την όποια απήχηση του κατακρίθηκε λόγω του ότι θεωρούσε δεδομένη τη σύνδεση στάσης και συμπεριφοράς, μια σχέση που όπως έχει καταδειχθεί είναι ιδιαίτερα περίπλοκη (Hogg & Vaughan, 2010). Επιπλέον, θεωρούσε ότι και οι τρεις συνιστώσες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της στάσης σε όλες τις περιπτώσεις, παρότι εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι μπορεί να μεσολαβεί ακόμη και μόνο η μία εκ των τριών συνιστώσεων (Eagly & Chaiken, 2007).



**Σχήμα 2.** Το μοντέλο των τριών διαστάσεων/αξιολογικών αποκρίσεων σύμφωνα με τους Eagly & Chaiken (1993, όπως αναφέρεται στον Bohner, 2007: 339).

Άλλες έννοιες που φαίνονται να χρησιμοποιούνται και να σχετίζονται με τις στάσεις είναι οι *αξίες*, οι οποίες θεωρούνται έννοια ευρύτερη των στάσεων, η *ιδεολογία*, η οποία συνδέεται με τις αξίες, και αποτελείται από οργανωμένες πεποιθήσεις, που προσδιορίζουν και οριοθετούν τη σκέψη του ατόμου, και οι *κοινωνικές αναπαραστάσεις*, οι οποίες αφορούν στον τρόπο κατασκευής απλών κατανοήσεων μιας κατάστασης και του κόσμου, χάρη στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Hogg & Vaughan, 2010).

Θεωρείται αποδεχτό ότι η έννοια «στάση» θα γίνει πλήρως κατανοητή αν επιδιωχθεί η λειτουργική της προσέγγιση ή με άλλα λόγια, αν διερευνήσουμε τη λειτουργία που επιτελούν οι στάσεις στον ανθρώπινο οργανισμό (Lippa, 2003). Έχουν κατά καιρούς διαμορφωθεί διάφορες ταξινομήσεις των λειτουργιών των στάσεων. Σε γενικές πάντως γραμμές, έχει υποστηριχτεί ότι οι στάσεις είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε ποικίλλες ψυχικές λειτουργίες του ατόμου (Smith, Bruner & White, 1956· Katz, 1960· Pratkanis & Greenwald, 1989· Shavitt, 1989, όπως αναφέρονται στον Lippa, 2003). Κάποιες από αυτές τις ψυχικές λειτουργίες θα αναδειχθούν στις κατηγοριοποιήσεις που θα αναφερθούν. Συγκεκριμένα, ο Katz (1960) αναγνώρισε ότι υπάρχουν διάφορα είδη στάσεων και το καθένα από αυτά επιτελεί μια άλλη λειτουργία, όπως η γνώση, η συντελεστικότητα, η άμυνα του Εγώ και η έκφραση αξιών. Μερικά χρόνια αργότερα, ο Shavitt (1990), στηριζόμενος στα δεδομένα του Katz και άλλων ερευνητών, υποστήριξε ότι οι στάσεις επιτελούν τις εξής λειτουργίες: γνώση, ωφελιμιστική λειτουργία, λειτουργία κοινωνικής ταυτότητας και λειτουργία διατήρησης του αυτοσεβασμού. Ο Lippa (2003) εν κατακλείδι, βασιζόμενος στα πορίσματα προηγούμενων ερευνητών θεωρεί ότι οι λειτουργίες των στάσεων μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. *Συντελεστική λειτουργία*: σύμφωνα με τη συγκεκριμένη λειτουργία οι στάσεις μας διαμορφώνονται στη βάση της μεγιστοποίησης των πιθανοτήτων για επιβράβευση και μείωσης των πιθανοτήτων τιμωρίας.
2. *Λειτουργία της άμυνας του Εγώ*: η λειτουργία αυτή της στάσης βοηθάει το άτομο να προστατεύσει την αυτοεκτίμηση του μέσω της αποφυγής συγκρουσιακών και αγχογόνων καταστάσεων που μπορεί να δημιουργηθούν από κάποια στάση του.
3. *Λειτουργία της γνώσης*: συμβάλλει στην ταξινόμηση και στην αφομοίωση σύνθετων πληροφοριών.
4. *Λειτουργία της έκφρασης και της αξίας*: η στάση ουσιαστικά αντικατοπτρίζει βαθύτερες αξίες και ιδέες του ατόμου.

5. *Λειτουργία της κοινωνικής εφαρμογής:* με βάση τη συγκεκριμένη λειτουργία μια στάση μπορεί να συμβάλλει στην διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και στην καλλιέργεια υγιών και επαρκών διαπροσωπικών σχέσεων.

Αξίζει να επισημανθεί ότι ορισμένες στάσεις εξυπηρετούν μια συγκεκριμένη λειτουργία για το μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπων (π.χ. η στάση του ατόμου ως προς το θέμα της εμφάνισης εξυπηρετεί κυρίως τη λειτουργία της άμυνας του Εγώ) (Shavitt, 1990). Ωστόσο, όπως αναφέρει επίσης, ο ίδιος ερευνητής μια συγκεκριμένη στάση είναι δυνατό να εξυπηρετεί ταυτόχρονα πολλαπλές λειτουργίες.

Όπως ειπώθηκε και νωρίτερα, το θέμα των στάσεων έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και μια σειρά ερευνητικών μελετών έχουν αναφερθεί και εξακολουθούν να αναφέρονται σε αυτό. Κάτι που ωστόσο, δεν έγινε μέχρι και τώρα σαφές είναι ο τρόπος με τον οποίο μετρούνται οι στάσεις. Ήδη στις δεκαετίες του 1920 και του 1930 αναπτύχθηκαν διάφορα είδη κλιμάκων για την μέτρηση των ανθρώπινων στάσεων (Lippa, 2003). Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν πολλές εξεζητημένες από τεχνικής πλευράς για την εποχή τους κλίμακες από τους ερευνητές Thurstone, Likert, Osgood (Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005) και Guttman (Hogg & Vaughan, 2010). Οι κλίμακες των παραπάνω ερευνητών, αξιοποιούνται στο πλαίσιο ερωτηματολογίων/αυτό-αναφορών, τα οποία και αποτελούν το βασικό ποσοτικό μέσο για τη μέτρηση των στάσεων, μέσω διαδικασιών στατιστικής ανάλυσης. Ιδιαίτερα η κλίμακα Likert και η κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης αξιοποιούνται κατά κόρον για πολύπλοκες αξιολογήσεις μέχρι και σήμερα (Lippa, 2003). Πέρα όμως, από τα ερωτηματολόγια και τις κλίμακες τους, η μέτρηση των στάσεων στηρίζεται συχνά και στη φυσιολογία του ατόμου. Για παράδειγμα σύμφωνα με τους Krosnick, Judd και Wittenbrink (2005) μπορεί να καταμετρηθεί η δερματική αντίσταση, η εγκεφαλική δραστηριότητα, η διαφορετική μυϊκή δραστηριότητα σε συγκεκριμένες περιοχές του προσώπου, καθώς επίσης και η διαστολή της κόρης. Επιπλέον, στη βιβλιογραφία για τη μέτρηση των στάσεων εντοπίζονται και οι «άρρητες»/«μη παρεμβατικές μέτρησεις» (π.χ. σύνολο δαχτυλικών αποτυπωμάτων σε ένα έκθεμα ως ένδειξη του πόσο δημοφιλές είναι), οι οποίες θεωρούνται ότι μειώνουν την τάση των ανθρώπων να καλύπτουν ορισμένες στάσεις τους ανταποκρινόμενοι με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Hogg & Vaughan, 2010). Ως προς τη μέτρηση των στάσεων πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι συχνά αυτή καταταμίζεται στα τρία επίπεδα που αναφέρθηκαν νωρίτερα στο μοντέλο των τριών διαστάσεων. Συγκεκριμένα, η γνωστική διάσταση των στάσεων τείνει να αξιολογείται με διάφορα ερωτηματολόγια, η συναισθηματική μέσω λεκτικών μεθόδων και μεθόδων φυσιολογίας, και η συμπεριφορά με

λεκτικές μεθόδους και άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς (Γεώργας, 1990). Όλες ανεξαιρέτως οι μέθοδοι παρουσιάζουν περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή της μεθόδου και ιδιαίτερα δε, κατά την εξαγωγή και τη γενίκευση συμπερασμάτων.

Παρόλη τη δυσκολία ορισμού και μέτρησης των στάσεων εντούτοις, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, η μελέτη τους δεν αποτελεί τυχαία ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα που απασχόλησαν και απασχολούν τον κλάδο της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Αντιθέτως, βασικός λόγος του έντονου αυτού ενδιαφέροντος ήταν και είναι η θέση ότι οι στάσεις αποτελούν το «κλειδί» για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ajzen & Fishbein, 2005).

## 2.2 Σημασία Μελέτης Στάσεων ως προς την Εκπαίδευση και την Ένταξη

Έχει υποστηριχτεί ότι «οι στάσεις...είναι στενά συνδεδεμένες με τη συμπεριφορά και μας βοηθούν να προβλέψουμε, κάτω από ορισμένες συνθήκες τη συμπεριφορά των άλλων» (Χαντζή, 2011: 327). Από τη στιγμή βέβαια, που οι στάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά θα επηρεάζουν και την ευρύτερη κοινωνική ζωή του ατόμου (Bohner, 2007), γεγονός που αδιαμφισβήτητα αυξάνει τους λόγους διερεύνησης τους. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι στάσεις μπορούν να ασκήσουν επιρροή σε τρία επίπεδα της ζωής του ατόμου. Συγκεκριμένα, μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή του ατόμου σε *προσωπικό επίπεδο*. Μια στάση, δηλαδή, μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη, τον τρόπο σκέψης και δράσης του ανθρώπου. Σε *διαπροσωπικό επίπεδο*, οι στάσεις θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην προβλεψιμότητα της συμπεριφοράς του άλλου, όπως επίσης, και στον έλεγχο της μέσω αλλαγής της στάσης του. Τέλος, σε *δια-ομαδικό επίπεδο*, υποστηρίζεται ότι η στάση που έχει το άτομο ως προς την ομάδα στην οποία ανήκει, αλλά και ως προς τις άλλες ομάδες συμβάλλει καταλυτικά στη διομαδική συνεργασία και στη σύγκρουση. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι στάσεις διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό, όπως και προαναφέρθηκε, βάσει της άμεσης εμπειρίας, η σημασία τους έγκειται επίσης, και στο ότι θεωρούνται ότι είναι σε θέση να σκιαγραφήσουν την εμπειρία του ατόμου (Baron, Branscombe & Byrne, 2012).

Αν και ο βασικός λόγος μελέτης των στάσεων είναι η πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ανθρώπου, οι απόψεις ως προς το εφικτό μιας τέτοιας πρόβλεψης σε όλες τις περιπτώσεις δίστανται. Η αμφισβήτηση αυτή ξεκίνησε έπειτα από το πολυσυζητημένο άρθρο του Wicker (1969), ο οποίος αφού εξέτασε έναν μεγάλο αριθμό μελετών ως προς τη σχέση στάσης και συμπεριφοράς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις, μάλλον, δεν σχετίζονται ή σχετίζονται σε μικρό βαθμό με την έκδηλη ανθρώπινη συμπεριφορά. Το εύρημα αυτό οδήγησε



τον Wicker (1969: 75) να υποστηρίζει ότι πρέπει «να εγκαταλειφθεί η έννοια των στάσεων και αντί αυτής να μελετηθεί η έκδηλη συμπεριφορά» του ανθρώπου. Πράγματι, η έρευνα του Wicker ήταν σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για τη μείωση του επιστημονικού ενδιαφέροντος ως προς τις στάσεις, κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Ωστόσο, περίπου τη δεκαετία του 1980, άρχισε και πάλι να γίνεται λόγος για το θέμα των στάσεων, με το ενδιαφέρον βέβαια, να επικεντρώνεται στη δομή των στάσεων και στις συνθήκες που μπορούν ως ένα βαθμό να προβλέψουν τη συμπεριφορά και την αλλαγή τους (Χαντζή, 2011). Έκτοτε, οι έρευνες για το θέμα των στάσεων και τη σχέση τους με την ανθρώπινη συμπεριφορά συνεχίζονται, παρόλο που διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις και η συμπεριφορά δεν αντιστοιχούν πλήρως μεταξύ τους (Hogg & Vaughan, 2010).

Δεδομένης της αναγνώρισης ότι έστω και υπό συγκεκριμένες συνθήκες οι στάσεις μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, εντοπίζεται ένα έντονο ενδιαφέρον από διάφορους χώρους ως προς αυτές. Ενδεικτικές συμπεριφορές που έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να προβλέψουν οι στάσεις είναι η περιβαλλοντική και η καταναλωτική συμπεριφορά, η συμπεριφορά ενός ψηφοφόρου, η συμπεριφορά χρήσης ουσιών, οι συμπεριφορές προκατάληψης κ.ά. (Holland, Verplanken, & Van Knippenberg, 2002). Υπό το πρίσμα μιας παρόμοιας λογικής οι στάσεις θα μπορούσαν να προβλέψουν τη συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα, την αποτελεσματική εφαρμογή ή όχι εκ μέρους του/της της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. ενταξιακή πολιτική) (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Η Vlachou (2004) με τη σειρά της, στηριζόμενη στο μοντέλο των Sergiovanni και Starratt (1988) υποστήριξε ότι είναι σημαντικό να μελετάται το σύστημα πεποιθήσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, το οποίο λειτουργεί συχνά ανασταλτικά στην επίτευξη σημαντικών αποτελεσμάτων στα παιδιά.

Το μοντέλο των Sergiovanni και Starratt (1988, όπως αναφέρεται στη Vlachou, 2004) γνωστό ως «onion skin» υπογραμμίζει την ιδιαίτερη σημασία των πεποιθήσεων και των αξιών ενός ατόμου στην έκδηλη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα, η κατανόηση του εν λόγω μοντέλου απαιτεί σε ένα πρώτο επίπεδο να φέρουμε στο μυαλό μας ένα κρεμμύδι. Έπειτα, να φανταστούμε ότι στο κέντρο του κρεμμυδιού βρίσκεται ένα βασικό στοιχείο, οι πεποιθήσεις του ατόμου. Ακολουθεί το σύστημα αξιών που βρίσκεται περισσότερο εξωτερικά. Στη συνέχεια, έρχονται οι νόρμες και τέλος, στο πιο εξωτερικό σημείο βρίσκονται τα μοτίβα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το στοιχείο που βρίσκεται πιο εσωτερικά στο κρεμμύδι επηρεάζει το επόμενο και τα υπόλοιπα στοιχεία που ακολουθούν. Για παράδειγμα, οι πεποιθήσεις του ατόμου επηρεάζουν τις αξίες του, τις νόρμες του και τελικά, την συμπεριφορά του. Αξίζει να αναφέρουμε ξανά ότι το σύστημα των πεποιθήσεων αποτελεί

μια συνιστώσα των στάσεων και συγκεκριμένα τη γνωστική, οπότε το μοντέλο αυτό μπορεί να αποτελεί μια επιπλέον απόδειξη ως προς την σχέση που υφίσταται ανάμεσα στις στάσεις και στη συμπεριφορά.

Διαπιστώσεις όπως οι προηγούμενες τεκμηριώνουν τους λόγους για τους οποίους το θέμα των πεποιθήσεων και των στάσεων στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα. Με βάση τη λογική ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την συμπεριφορά τους, κατανοούμε ότι μπορεί να συνδράμουν ή όχι στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας σε ένα σχολείο, στην προώθηση ή μη καινοτόμων προγραμμάτων, στην αποδοχή ή την απόρριψη μειονοτικών κοινωνικών ομάδων κ.ά..

Στη σύγχρονη κοινωνία, της οποίας βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η διαφορετικότητα σε όλες τις εκφάνσεις της, η προώθηση και η πρακτική εφαρμογή μιας ενταξιακής φιλοσοφίας, καθίσταται κάτι περισσότερο από αναγκαία. Ωστόσο, όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών συνδυαστικά, με μια σειρά άλλων παραγόντων αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση ενός ενταξιακού σχολείου (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ποικίλες έρευνες και ανασκοπήσεις έχουν εστιάσει στη σημασία των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη (π.χ. Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000· Avramidis & Norwich, 2002· de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011· Unianu, 2012). Η Carrington (1999), όπως και προαναφέρθηκε, έχει υποστηρίξει ότι με βάση την κοινωνικό-κονστрукτιβιστική προοπτική οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών – άρα, και οι στάσεις τους - καταδεικνύουν ότι αυτοί έχουν δικά τους ιδανικά, τα οποία αναπόφευκτα επηρεάζουν την συγκρότηση ενός ενταξιακού σχολείου. Επιπρόσθετα, θεωρείται γενικά αποδεχτό ότι η υλοποίηση ενός ενταξιακού σχολείου θα παραμείνει ανέφικτη αν εξακολουθεί να θεωρείται δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποδέχονται εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη το σύστημα των πεποιθήσεων τους, τα δικαιώματά τους, καθώς και τα ενδιαφέροντά τους (Vlachou, 1999· Carrington, 1999, όπως αναφέρονται στις Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ακόμη, υποστηρίζεται ότι το υφιστάμενο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, δεν είναι και το πιο ευνοϊκό για την προώθηση της ένταξης, οπότε, οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τους τις διαστάσεις αποτελούν ένα βασικό ζήτημα μελέτης (Unianu, 2012). Πολύ περισσότερο, βάσει και τη Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991), οι στάσεις μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες που ενισχύουν την ενταξιακή πρακτική, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε περισσότερες θετικές στάσεις (Pedersen, Cooley, & Hernandez, 2014). Ακόμη δεν πρέπει να λησμονούμε ότι ένας βασικός παράγοντας στην αλληλεπίδραση ατόμων με και χωρίς αναπηρία είναι η διαπροσωπική έλξη που υφίσταται ανάμεσα τους, αφού το άτομο χωρίς αναπηρία, που

έχει αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς το άτομο με αναπηρία, σπάνια θα προσπαθήσει να συνάψει σχέσεις με το δεύτερο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Με ανάλογο τρόπο ένας εκπαιδευτικός που είναι προκατειλημμένος ως προς την αναπηρία και έχει μια γενικά αρνητική στάση ως προς αυτή, δεν είναι δυνατό να αναμένεται ότι θα μπορέσει να υιοθετήσει και να εφαρμόσει μια ενταξιακή φιλοσοφία.

Η Cassady (2011) υποστήριξε τη σημασία μελέτης των στάσεων των εκπαιδευτικών, ειδικά ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπογραμμίζοντας ότι αυτές μπορούν να επηρεάσουν την διδασκαλία ευρύτερα, τη συγκρότηση ή μη ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και την επίδοση και την επιτυχία του/της μαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη. Ακόμη, τόσο για την Cassady (2011), όσο και για άλλους ερευνητές (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000) οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα βασικά άτομα για την προώθηση της ένταξης και συμμετέχουν άμεσα στην όλη διαδικασία. Κατά συνέπεια, η στάση τους και ο βαθμός δέσμευσής τους σε αυτή αναμένεται ότι θα επηρεάσουν την εφαρμογή και την επιτυχία της. Επιπλέον, οι Soodak, Podell και Lehman (1998) τόνισαν ότι η «δεκτικότητα» και άρα, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του/ης εκπαιδευτικού, τα υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και με αυξημένη πιθανότητα για διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τέλος, έχοντας και πάλι κατά νου το μοντέλο των Sergiovanni και Staratt (βλ. σελ. 34) θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι εφόσον οι πεποιθήσεις και κατ' επέκταση, οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα από τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν τα υπόλοιπα, με τελικό αποτέλεσμα την έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου, αν επιδιώκουμε οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την ενταξιακή φιλοσοφία και γενικά, την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, το πρώτο στοιχείο που θα πρέπει να μας απασχολήσει είναι η διερεύνηση της στάσης τους ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν ως τώρα αναφερθεί θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η μελέτη των στάσεων καθίσταται αναγκαία στην εκπαίδευση, αν επιδιώκεται η εφαρμογή και η προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών όπως αυτή της ένταξης, αφού οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις ενέργειές τους, οι οποίες διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στο σχολικό πλαίσιο. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών, ειδικά, ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αποτελέσουν βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Έχοντας λοιπόν, κατά νου τέτοια ευρήματα, στο πλαίσιο της επόμενης ενότητας θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη ανασκόπηση

των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### 2.3 Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής για την Ένταξη Μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η αναγνώριση της σημασίας των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει οδηγήσει σε μια σειρά εμπειρικών ερευνών (βλ. π.χ. Daane, Baarne-Smith & Lantham, 2001· Amr, Al-Natour, Al-Abdallat, & Alkhamra, 2016· Saloviita & Schaffus, 2016) και συνακόλουθων ανασκοπήσεων (βλ. de Boer, Pijl & Minnaert, 2011· Avramidis & Norwich, 2002).

Μία από τις πρώτες προσπάθειες σύνθεσης της σχετικής βιβλιογραφίας στο πλαίσιο μιας μετά-ανάλυσης ήταν αυτή των Scruggs και Mastropieri (1996). Στην μετά-ανάλυση τους αξιοποιήθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα 28 ποσοτικών ερευνών, που αφορούσαν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης [πρωτοβάθμιας (δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] ως προς την ένταξη - «mainstreaming/inclusion», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται - κατά την περίοδο 1958-1995. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στις Η.Π.Α., στη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας και στο Μόντρεαλ του Καναδά. Η μετά-ανάλυση κατέληγε στο συμπέρασμα ότι παρόλο που τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συμφωνούσαν με τη φοίτηση των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, λιγότεροι από τους μισούς ήταν πρόθυμοι να δεχτούν μαθητές/τριες με αναπηρία στις τάξεις τους, με τις απαντήσεις τους βέβαια, να διαφοροποιούνται αναλόγως του είδους και του βαθμού αναπηρίας του/ης μαθητή/τριας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μετά-ανάλυση δεν εντόπισε διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία στο πέρασμα του χρόνου. Επίσης, δεν βρέθηκαν διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών βάσει βαθμίδας, κάτι όμως που πιθανά να οφειλόταν και στο ότι οι περισσότερες έρευνες αφορούσαν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μετά-ανάλυση αυτή πέρα των άλλων είχε συμπεριλάβει έναν περιορισμένο αριθμό ερευνών αποκλειστικά από την Αμερική, γεγονός που δεν επέτρεπε τη γενίκευση των συμπερασμάτων της (Avramidis & Norwich, 2002).

Το 2002 οι Avramidis και Norwich δημοσίευσαν μια νέα ανασκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αξιοποίησαν δεδομένα από 24 εμπειρικές έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί κατά την

περίοδο 1984-2000 σε δείγμα εκπαιδευτικών που προερχόταν από τις Η.Π.Α., τον Καναδά, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία, την Ελλάδα, την Αίγυπτο, την Ιορδανία, την Κολομβία, το Μεξικό, τη Βενεζουέλα, την Μποτσουάνα, τη Σενεγάλη, τη Ζάμπια, την Ταϊλάνδη, την Τσεχοσλοβακία, την Ιταλία, τη Νορβηγία, την Πορτογαλία, τη Γερμανία, το Ισραήλ, την Γκάνα, το Ταϊβάν και τις Φιλιππίνες. Δεδομένης της αλλαγής του 1994 από την «ενσωμάτωση» (integration) στην «ένταξη» (inclusion), οι ερευνητές συμπεριέλαβαν και διέκριναν τα ερευνητικά δεδομένα βάσει των όρων που χρησιμοποιούσαν. Η ανασκόπηση τους αποτέλεσε και αποτελεί ένα βασικό σημείο αναφοράς για το θέμα των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. Οι αναλύσεις στις οποίες προέβησαν τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν μια σχετικά θετική στάση ως προς την φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η στάση τους αυτή διαφοροποιούταν αναλόγως του είδους και τους βαθμού αναπηρίας του/της μαθητή/τριας. Μάλιστα, ανέφεραν ότι στις περιπτώσεις των περισσότερο σοβαρών μαθησιακών αναγκών και προβλημάτων συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί έχουν κατά βάση αρνητική στάση για την ένταξη των μαθητών/τριών. Η ανασκόπηση τους ολοκληρωνόταν με τη διαπίστωση ότι εφόσον μια τέτοια κατάσταση υφίσταται σε όλες τις χώρες που μελέτησαν, οι κυβερνήσεις οι οποίες επεδίωκαν την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης θα ερχόντουσαν αναπόφευκτα αντιμέτωπες με το δύσκολο εγχείρημα της μεταβολής των στάσεων των εκπαιδευτικών για τις περιπτώσεις μαθητών/τριών με περισσότερες δυσκολίες.

Το πόρισμα ότι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη είναι γενικά θετική είχε βρεθεί και από τον Van Reusen με τους συνεργάτες του (2000) σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Subban και Sharma (2006) διαπίστωσαν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης [πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης] είναι γενικά περισσότερο αρνητικοί όταν καλούνται να ανταποκριθούν σε μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς ή άλλους που χρειάζονται σημαντικές προσαρμογές στη διδασκαλία.

Ακόμη, μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βοϊβοντίνα της Σερβίας (Galonić, Brojčin, & Glumbić, 2014) σε δείγμα 322 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στάσεις τους ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστήριξε ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί ως σύνολο είχαν ουδέτερες στάσεις. Σε αντίθεση με τις στάσεις, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ήταν θετικότερες ως προς τα αποτελέσματα της ένταξης. Παρατηρήθηκε, μάλιστα, ότι οι εκπαιδευτικοί γυμνασίου και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και εκείνοι που είχαν γενικά περισσότερη εμπειρία εργασίας σε ένα ενταξιακό

περιβάλλον είχαν θετικότερες στάσεις, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής και τους εκπαιδευτικούς λυκειακής εκπαίδευσης, όπως και από εκείνους που είχαν αρνητικές εμπειρίες από την ένταξη.

Επιπλέον, μια σχετικά πρόσφατη συγκριτική έρευνα των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας (δημοτικής) και δευτεροβάθμιας, της Φιλανδίας και του Βρανδεμβούργου, της Γερμανίας (Saloniita & Schaffus, 2016) ως προς την ένταξη, κατέληγε σε κάπως αντιφατικά δεδομένα. Αναλυτικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 298 Φιλανδούς και 163 Γερμανούς, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, που εξέταζε τις στάσεις τους ως προς την οριοθέτηση της ένταξης βάσει της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα (1994). Διαπιστώθηκε ότι οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερη στάση ως προς την ένταξη. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς από το Βρανδεμβούργο, οι οποίοι προβληματίζονταν για την επιπλέον δουλειά με την οποία θα τους επιβάρυνε η ένταξη, κάτι, βέβαια, που σχετίζεται με τη διαφορετική δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα δεν προσδιορίζονταν διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών αναλόγως της βαθμίδας στην οποία δίδασκαν.

Καθίσταται φανερό ότι οι παραπάνω έρευνες και ανασκοπήσεις εξέτασαν ταυτοχρόνως τις στάσεις εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων. Σχετικά πρόσφατα ωστόσο, πραγματοποιήθηκε μια άλλη συστηματική ανασκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης που εστίαζε αποκλειστικά στις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Η εν λόγω ανασκόπηση αξιοποίησε εμπειρικά δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί την περίοδο 1998-2008, τα οποία αριθμητικά υπολογίζονταν στα 26. Οι έρευνες της ανασκόπησης είχαν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α., στην Ελλάδα, στην Κύπρο, στην Πορτογαλία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Κορέα, στη Σερβία, στην Τουρκία, στο Ισραήλ, στο Ιράν, στην Παλαιστίνη, στη Νέα Ζηλανδία, στη Ζιμπάμπουε, στην Ινδία και στην Κίνα. Οι ερευνητές της συγκεκριμένης ανασκόπησης προτίμησαν τη διάκριση και την κατάτμηση των ερευνών στη βάση του μοντέλου των τριών συνιστώσεων των στάσεων (βλ. σελ. 29-30). Η διάκριση αυτή πραγματοποιήθηκε βάσει του είδους των ερωτήσεων που θέτονταν ανά περίπτωση στους συμμετέχοντες, και συγκεκριμένα, εξεταζόταν αν οι ερωτήσεις αφορούσαν τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ή τις προθέσεις δράσης τους. Οι περισσότερες έρευνες αφορούσαν τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Ως προς αυτές η ανασκόπηση κατέδειξε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες παρουσίαζαν είτε ουδέτερες είτε αρνητικές πεποιθήσεις ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση και ταυτοχρόνως, αναγνώριζαν την

περιορισμένη κατάρτιση τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, ως προς τις έξι έρευνες που βρέθηκαν να εστιάζουν στη συναισθηματική συνιστώσα των στάσεων καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονταν σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία παιδιών με διαφορετικά είδη ειδικών αναγκών. Τέλος, από τις έρευνες που εξέταζαν τη συμπεριφορική συνιστώσα των στάσεων θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ως επί το πλείστον αρνητικές ή ουδέτερες προθέσεις συμπεριφοράς για τους/ις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες. Οι de Boer, Pijl και Minnaert (2011) ισχυρίστηκαν ότι οι διαπιστώσεις τους αυτές παρέκκλιναν από τα περισσότερα θετικά συμπεράσματα στα οποία είχαν καταλήξει παλαιότερες ανασκοπήσεις ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτή των Avramidis και Norwich (2002) και των Scruggs και Mastropieri (1996), και υποστήριξαν ότι η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης προχωράει με αργούς ρυθμούς.

Μια περισσότερη πρόσφατη έρευνα που αφορούσε τις γνώσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα εμπόδια της ένταξης στην Ιορδανία από τους Amr, Al-Natour, Al-Abdallat και Alkhamra (2016), συμφωνεί με τα στοιχεία της ανασκόπησης της de Boer και των συνεργατών της (2011). Η έρευνα αυτή είχε ως δείγμα 87 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης, οι οποίοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν περιορισμένες γνώσεις και αρνητικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδιορίζοντας μάλιστα, διάφορα εμπόδια που καθιστούσαν την εφαρμογή της ένταξης δύσκολη (π.χ. αρνητικές στάσεις μαθητών/τριών και προσωπικού σχολείου για μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά, ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα κ.ά.).

Παρά το συστηματικό και μεθοδευμένο χαρακτήρα των παραπάνω πρόσφατων ερευνών και ανασκοπήσεων, αυτές δεν συμπεριέλαβαν δεδομένα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ένταξη, οπότε και τα συμπεράσματα τους περιορίζονται στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και κυρίως, αυτών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης. Βέβαια, τόσο οι de Boer, Pijl και Minnaert (2011), όσο και οι Amr, Al-Natour, Al-Abdallat και Alkhamra (2016), επισήμαναν τη σημασία της περαιτέρω κατάρτισης για τη βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. Ωστόσο, ο προηγούμενος περιορισμός καθιστά αναγκαία την αναφορά σε δεδομένα από άλλες εμπειρικές έρευνες, στο δείγμα των οποίων

συμπεριλαμβάνονταν και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι οποίες έλαβαν χώρα κατά την ίδια περίπου χρονική περίοδο.

Αναλυτικότερα, ο Taylor και οι συνεργάτες του (1997) εξέτασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (δεν προσδιοριζόταν χώρα) για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία. Το δείγμα τους αποτελούταν από 94 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (προπτυχιακοί φοιτητές/τριες και μεταπτυχιακοί-εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, η βαθμίδα των οποίων δεν επισημαινόταν) τους οποίους χώρισαν σε τέσσερις ομάδες (μεταπτυχιακοί-εν ενεργεία εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, προπτυχιακοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, μεταπτυχιακοί-εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, προπτυχιακοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής). Οι αντιλήψεις αυτών αξιολογήθηκαν μέσω σχετικού ερωτηματολογίου. Καταδείχθηκαν γενικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και αυτών ειδικής αγωγής (ανεξαρτήτως του αν ήταν προπτυχιακοί φοιτητές/τριες ή μεταπτυχιακοί-εν ενεργεία εκπαιδευτικοί) για τη φοίτηση των μαθητών/τριών με αναπηρία στη γενική τάξη. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης δεν ήταν σύμφωνη με τη φοίτηση των μαθητών/τριών με νοητική καθυστέρηση/αναπηρία, προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες στη γενική τάξη. Πάρα αυτά, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμφωνούσαν με τη γενική φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε διαφορά ανάμεσα στις στάσεις των προπτυχιακών φοιτητών/τριών και των μεταπτυχιακών-εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τους πρώτους να είναι περισσότερο θετικοί για την ένταξη. Κάτι τέτοιο ίσχυε κυρίως στην περίπτωση της σύγκρισης των ομάδων (προπτυχιακών φοιτητών/τριών και μεταπτυχιακών-εν ενεργεία) των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι Daane, Beirne-Smith και Latham (2000) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 324 εκπαιδευτικών γενικής (πρωτοβάθμιας δημοτικής) εκπαίδευσης, 42 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και 15 διευθυντών/ντριών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη συνεργασία υπό το πρίσμα της ένταξης, με χρήση ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από μια πολιτεία (δεν επισημαινόταν) στα νοτιοανατολικά των Η.Π.Α.. Διαπιστώθηκε ότι και οι τρεις ομάδες συμφωνούσαν με το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις. Ωστόσο, όλοι θεωρούσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν θα μπορούσαν να εκπαιδεύονται επαρκώς στις γενικές τάξεις με τις τρέχουσες συνθήκες. Επιπλέον, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για να αναλάβουν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών.



Επίσης, οι Hernandez, Hueck και Charley (2016) πραγματοποίησαν μια άλλη έρευνα που απέβλεπε στη σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από τη Νότια Καρολίνα, των Η.Π.Α.. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 118 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) και δευτεροβάθμιας (γυμνασιακής) εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 85 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και οι 35 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Όλοι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής. Έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά θετικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν περισσότερο θετικοί. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούσε έναν αξιόπιστο παράγοντα πρόβλεψης της στάσης των εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι τα δεδομένα που έχουν αναφερθεί μέχρι το σημείο αυτό αφορούν κυρίως τις στάσεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι η βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως σε αυτές - κάτι το οποίο καταδεικνύεται και σε επίπεδο ανασκοπήσεων. Βέβαια, στο δείγμα κάποιων από τις έρευνες συμπεριλαμβάνονταν και εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως τα στοιχεία για τις στάσεις αυτών δεν ήταν ξεκάθαρα. Έτσι, κρίνεται χρήσιμο να αναφερθούν ορισμένα δεδομένα και ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη. Η εστίαση στις συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται από το ότι η ένταξη αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, που ξεκινά στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της, κάτι που στο χώρο της εκπαίδευσης συνεπάγεται την αμέριστη συμμετοχή εκπαιδευτικών όλων ανεξαιρέτως των βαθμίδων.

Αναλυτικότερα, η βιβλιογραφία που μελετά τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας προσχολικής εκπαίδευσης συνήθως τις αντιπαραβάλλει με εκείνες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι Emam και Mohamed (2011) μελέτησαν τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης ως προς την ένταξη στην Αίγυπτο. Το δείγμα τους αποτελούταν, από 95 εκπαιδευτικούς δημοτικής και 71 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν εντόπισαν διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· ενώ, οι εκπαιδευτικοί δημοτικής παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι

εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία είχαν πιο θετικές στάσεις συγκριτικά με εκείνους με λιγότερη εμπειρία. Ωστόσο, η εμπειρία δε φάνηκε να επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Επίσης, οι Fyssa, Vlachou και Avramidis (2014) υλοποίησαν μια έρευνα ως προς την κατανόηση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ενταξιακή εκπαίδευση και τις ενταξιακές πρακτικές. Το δείγμα τους αποτελούταν από 77 εκπαιδευτικούς, με τους 45 να είναι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και τους 32 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτό που διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής στο σύνολο τους είχαν συγκρουόμενες και περιοριστικές πεποιθήσεις ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση.

Ειδικότερα, ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Van Reusen, Shoho και Barker (2000). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διερεύνησαν μέσω ερωτηματολογίων τις στάσεις 125 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας από ένα μεγάλο επαρχιακό σχολείο στο Σαν Αντόνιο, του Τέξας. Το βασικό εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετικότερες στάσεις ως προς την ένταξη είχαν συνήθως περισσότερη κατάρτιση στην ειδική αγωγή, καθώς και εμπειρία εργασίας με άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, από τους 125 εκπαιδευτικούς το 54% είχε αρνητικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία στην τάξη του.

Επίσης, μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Coutsocostas και Alborz (2010) κατέληγε στο συμπέρασμα ότι περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες ήταν αρνητικοί ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελούταν από 138 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι απόψεις τους εξετάστηκαν μέσω ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά κατανοούσαν την ένταξη περισσότερο με το νόημα της «ενσωμάτωσης» (integration) και δεν ήταν τόσο θετικοί ως προς αυτή· ενώ πρακτικά οι περισσότεροι τάσσονταν υπέρ της φοίτησης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία, με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας να επηρεάζουν τη στάση τους. Υποστηρίχθηκε επίσης, ότι τρεις παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν η ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και η κατάρτιση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στοιχεία όπως τα παραπάνω δεν μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης για την ένταξη. Συγκεκριμένα, οι ανασκοπήσεις των Scruggs και Mastropieri (1996) και των Avramidis και Norwich (2002) υποστήριξαν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας, φαίνονται να διατηρούν μια θετική στάση για την ένταξη. Από την άλλη μεριά, όμως, η έρευνα των Saloviita και Schaffus (2016) για τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φιλανδία και σε μια πόλη της Γερμανίας καταδεικνύει ότι αυτές διέφεραν μεταξύ τους, με τις στάσεις των Φιλανδών να είναι πιο θετικές, δημιουργώντας ερωτήματα για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα γενίκευσης συμπερασμάτων που αφορούν διαφορετικές χώρες.

Ακόμη, ερωτήματα δημιουργούνται ως προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης (π.χ. βλ. Galonić, Brojčin, & Glumbić, 2014). Μάλιστα, η ανασκόπηση των de Boer, Pijl και Minnaert (2011) που εστίασε ειδικά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης υποστήριξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι κυρίως ουδέτερες ή αρνητικές. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες που εστίασαν αποκλειστικά στην συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. Amr, Al-Natour, Al-Abdallat, & Alkhamra, 2016).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας προσχολικής εκπαίδευσης, σε συγκριτικές έρευνες με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης δεν εντοπίστηκαν διαφορές ως προς τις στάσεις τους (Emam & Mohamed, 2011· Kraska & Boyle, 2014). Παρόλα αυτά, καταδείχθηκε και πάλι ότι η στάση των εκπαιδευτικών βελτιωνόταν αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την ειδική αγωγή (Kraska & Boyle, 2014). Επίσης, οι Fyssa, Vlachou και Avramidis (2014) διαπίστωσαν ότι το είδος της αναπηρίας και η λειτουργικότητα του/της μαθητή/τριας επηρέαζαν την ένταξη του/της σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης, κάτι που είχε υποστηριχτεί και στην περίπτωση της δημοτικής εκπαίδευσης (Taylor et al., 1997· Avramidis & Norwich, 2002· Subban & Sharma, 2006).

Επιπρόσθετα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίστηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (περίπου 50%) είχε αρνητική στάση ως προς την ένταξη, με τη στάση τους να βελτιώνεται, ειδικά αν είχαν λάβει κάποια σχετική κατάρτιση (Coutsocostas & Alborz, 2010· Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000)· ενώ άλλοι παράγοντες όπως η ηλικία και η εμπειρία θεωρήθηκαν ότι επηρεάζουν θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Τέλος, ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής τα ευρήματα είναι εξίσου αντιφατικά, αν και σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φάνηκαν να έχουν μια σχετικά θετική στάση ως προς την ένταξη, και τις περισσότερες φορές θετικότερη από αυτή

των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (Taylor et al., 1997· Hernandez, Hueck, & Charley, 2016).

Τέτοια δεδομένα τεκμηριώνουν τη δυσκολία που υφίσταται ως προς την εξαγωγή μιας απόλυτης άποψης για τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα όμως, καθιστούν φανερό ότι μια ποικιλία παραγόντων μπορεί να καθορίσει την πορεία μιας στάσης (θετική, ουδέτερη, αρνητική). Εμπειρικά ευρήματα όπως τα προηγούμενα διαφωτίζουν ορισμένους από τους παράγοντες αυτούς (π.χ. κατάρτιση, εμπειρία κ.ά.), θέτοντας τη βάση για μια περαιτέρω διερεύνηση τους. Στο πλαίσιο επομένως, της επόμενης ενότητας θα πραγματοποιηθεί εκτενέστερη αναφορά στους συγκεκριμένους παράγοντες.

#### 2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι παράγοντες που έχουν διερευνηθεί εκτενέστερα και αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι μεταξύ άλλων: *το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια εκπαιδευτικής/διδασκικής εμπειρίας, η εμπειρία από την αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικά η προηγούμενη εμπειρία σε ένα ενταξιακό περιβάλλον, οι γνώσεις και η συναφής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η βαθμίδα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, οι παροχές από πλευράς της σχολικής κοινότητας, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τέλος, ο βαθμός ή το είδος αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του/ης μαθητή/τριας*. Στη συνέχεια, οι παράγοντες αυτοί θα αναλυθούν περαιτέρω και θα παρατεθούν και συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα ως προς την επίδραση τους.

Αναλυτικότερα, σχετικά με την επίδραση του *φύλου* στις στάσεις των εκπαιδευτικών τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντιφατικά (Avramidis & Norwich, 2002). Συγκεκριμένα, υπάρχουν εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες έχουν θετικότερες στάσεις ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με τους άνδρες (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000· Opdal, Wormaes, & Habayeb, 2001· Vaz et al., 2015). Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες μελέτες, όπως αυτή του Parasuram (2006), ο οποίος σε έρευνα που πραγματοποίησε για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη, κατέληγε στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Η *ηλικία* των εκπαιδευτικών μαζί με τα *χρόνια εκπαιδευτικής και διδασκικής εμπειρίας* αποτελούν δύο παράγοντες που τείνουν να διερευνώνται συνδυαστικά, κατά τη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. Το γεγονός

ότι η εμπειρία γενικά παρουσιάζει κάποιου είδους σχέση με τις στάσεις δεν είναι καθόλου παράδοξο, καθώς τεκμηριώνεται επαρκώς από την θεωρία για τη διαμόρφωση των στάσεων (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011), σύμφωνα με την οποία στη διαμόρφωση των στάσεων συμβάλλουν καταλυτικά η άμεση και η έμμεση εμπειρία του ατόμου (Eagly & Chaiken, 1993). Αναλυτικότερα, ως προς τη σχέση ηλικίας και εκπαιδευτικής εμπειρίας με την στάση για την ένταξη, πρόσφατη έρευνα υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία και άρα, περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής/διδασκτικής εμπειρίας έχουν πιο αρνητικές στάσεις ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vaz et al., 2015). Σε παρόμοια διαπίστωση κατέληξαν και οι Opdal, Wormaes και Habayed (2001), οι οποίοι υποστήριξαν ότι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20-30 είχαν θετικότερες στάσεις ως προς την ένταξη, τόσο από τους εκπαιδευτικούς 40.1-50 ετών, όσο και από εκείνους 50.1-60 ετών. Ωστόσο, στην ίδια μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50.1-60 ετών ήταν θετικότεροι από εκείνους ηλικίας 40.1-50 ετών, κάτι που αντιτίθεται στην άποψη σύμφωνα με την οποία οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας έχουν και πιο θετικές στάσεις για την ένταξη. Ο Avramidis και οι συνεργάτες του (2000) με τη σειρά τους, υποστήριξαν ότι η ηλικία και η εκπαιδευτική εμπειρία δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη, κάτι που αντιπαρατίθενται με τις απόψεις προηγούμενων ερευνητών (βλ. de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

Μια άλλη έκφανση της εμπειρίας που τείνει να διερευνάται αφορά στην *εμπειρία επαφής και αλληλεπίδρασης* που έχει ένας εκπαιδευτικός με τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά και την ενταξιακή εκπαίδευση αυτών ειδικότερα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Kalyva, Gojkonvic και Tsakiris (2007) σε πληθυσμό Σέρβων εκπαιδευτικών διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν θετικότερες στάσεις ως προς την ένταξη, σε σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Παρόμοια δεδομένα κατέδειξε και η μελέτη των Romi και Leyser (2006) σε εκπαιδευτικούς από το Ισραήλ. Επίσης, ο Parasuram (2006) υποστήριξε ότι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποιου είδους οικειότητα με άτομα με αναπηρία ήταν περισσότερο θετικοί από άλλους που δεν είχαν την ανάλογη οικειότητα.

Η *βαθμίδα διδασκαλίας* των εκπαιδευτικών [πρωτοβάθμια (προσχολική, δημοτική), δευτεροβάθμια] αποτελεί έναν άλλο παράγοντα που έχει διερευνηθεί ως προς την επιρροή που ασκεί στη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Ήδη στο πλαίσιο της προηγούμενης ενότητας, καταδείχθηκε ότι τα ευρήματα ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ακόμη και της ίδιας βαθμίδας είναι αντιφατικά μεταξύ διαφορετικών ερευνών και ανασκοπήσεων (βλ. Avramidis & Norwich, 2002· Saloviita & Schaffus, 2016), δεδομένου ότι υπεισέρχεται μια

ποικιλία άλλων παραγόντων (όπως η ύπαρξη υλικών παροχών στο σχολείο και η υποστήριξη σε επίπεδο τάξης) που ασκούν, ταυτοχρόνως, επιρροή στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο, βέβαια, έχει ως συνέπεια να μην μπορούμε να εξάγουμε με σιγουριά ένα συμπέρασμα ως προς τη βαθμίδα εκείνη της οποίας οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετικότερες στάσεις. Άλλωστε, και έρευνες με δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, δεν εντόπισαν διαφορές ως προς τις στάσεις αυτών βάσει της βαθμίδας διδασκαλίας στην οποία απευθύνονταν (Emam & Mohamed, 2011· Kraska & Boyle, 2014). Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Galonić, Brojčin και Glumbić (2014) σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρότι σε γενικές γραμμές συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων είχαν ουδέτερες στάσεις, φάνηκε ότι υφίσταντο διαφορές με τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων και τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης να έχουν θετικότερες στάσεις, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής και τους εκπαιδευτικούς λυκειακής εκπαίδευσης. Πάρα ταύτα, άλλες έρευνες, όπως αυτή των Van Reusen, Shoho και Barker (2000) και των Coutsocostas και Alborz (2010) βρήκαν ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας είχαν αρνητικές στάσεις ως προς την ένταξη. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληγαν και οι Avramidis και Norwich (2002), οι οποίοι παρά τα όποια αντιφατικά στοιχεία εντόπισαν, υποστήριξαν ότι μια προσέγγιση που στηρίζεται ιδιαίτερα στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων - η οποία τείνει να χαρακτηρίζει κυρίως τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων βαθμίδων - αντιτίθενται στη φιλοσοφία τη ένταξης, της οποίας ο προσανατολισμός συνάδει περισσότερο με την ανάπτυξη του/ης ίδιου/ιας του/της μαθητή/τριας.

Σε ένα ευρύτερο πάντως επίπεδο, οι Avramidis & Norwich (2002) υποστήριξαν ότι παράγοντες όπως το φύλο, τα χρόνια διδακτικής/εκπαιδευτικής εμπειρίας, η εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η βαθμίδα διδασκαλίας, όπως επίσης και άλλοι προσωπικοί παράγοντες (όπως οι κοινωνικο-πολιτικές απόψεις των εκπαιδευτικών και οι πεποιθήσεις τους), από μόνοι τους δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη.

Αντιθέτως, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και η *συναφής τους κατάρτιση* στο χώρο της ειδικής αγωγής και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, έχουν διερευνηθεί εκτενώς ως προς την επίδραση που ασκούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και έχει υποστηριχτεί ότι μπορεί να ασκήσουν μεγαλύτερη επιρροή συγκριτικά με τους προηγούμενους (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν ο Van Reusen με τους συνεργάτες του (2000) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εκπαίδευση, γνώσεις και εμπειρία στην ειδική αγωγή

είχαν θετικότερες στάσεις, από άλλους που «μειονεκτούσαν» στα προηγούμενα χαρακτηριστικά. Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί με περιορισμένες γνώσεις, είχαν πιο αρνητικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat, & Alkhamra, 2016). Επίσης, στην έρευνα των Kraska και Boyle (2014) φάνηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) εκπαίδευσης βελτιωνόταν αν αυτοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την ειδική αγωγή.

Ακόμη, ένα άλλος παράγοντας που έχει μελετηθεί ως προς την επίδραση που ασκεί στις στάσεις των εκπαιδευτικών αφορά και σχετίζεται με τις *υλικές παροχές* και την *υποστήριξη* σε επίπεδο τάξης και σχολείου ευρύτερα. Οι υλικές παροχές σχετίζονται συνήθως, με τα εκπαιδευτικά υλικά, το προσβάσιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον κ.λπ.· ενώ η ανθρώπινη υποστήριξη, αφορά στην ύπαρξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και άλλου εκπαιδευτικού και θεραπευτικού προσωπικού σε ένα σχολείο (Avramidis & Norwich, 2002). Αν και πιο πρόσφατες έρευνες και ανασκοπήσεις παραλείπουν να αναφερθούν σε αυτόν τον παράγοντα, οι Avramidis & Norwich (2002) στη σχετική τους ανασκόπηση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι υλικές παροχές και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από εξειδικευμένο προσωπικό μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων ως προς την ένταξη. Η σημασία τέτοιων παροχών και υπηρεσιών υποστήριξης είχε διαπιστωθεί, επίσης, από τους Leatherman και Niemeyer (2005) σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (προσχολικής) εκπαίδευσης.

Ακόμη, η αίσθηση *αυτό-αποτελεσματικότητας* των εκπαιδευτικών μελετάται κυρίως τα τελευταία χρόνια και φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει και να προβλέψει τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. Συγκεκριμένα, ο Vaz και οι συνεργάτες του (2015) σε έρευνα που υλοποίησαν διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τις διδακτικές τους δεξιότητες, ήταν πιθανότερο να έχουν αρνητική στάση ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία. Οι ίδιοι ισχυρίστηκαν ότι το εύρημα αυτό συμφωνούσε με διαπιστώσεις προηγούμενων ερευνητών, όπως αυτές των Sharma και των συνεργατών του (2012) και των Savolainen, Engelbrecht και Malinen (2012). Δεδομένα όπως τα προηγούμενα μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει και να προβλέψει μια θετική στάση ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλωστε υποστηρίζεται ότι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας είναι γενικά πιο ευέλικτοι, ανοιχτοί και πρόθυμοι να υιοθετήσουν νέες προσεγγίσεις, μεθόδους και στρατηγικές, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Romí &

Leyser, 2006), κάτι το οποίο θεωρείται βασική προϋπόθεση για την προώθηση και την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών.

Ο τελευταίος παράγοντας που υποστηρίζεται μέσω εμπειρικών δεδομένων ότι επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη είναι ο *βαθμός* ή το *είδος* αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του/ης μαθητή/τριας. Ήδη στο πλαίσιο της προηγούμενης ενότητας αναφέρθηκαν στοιχεία από έρευνες που υποστήριζαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος ή το βαθμό αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζουν έναν/μία μαθητή/τρια. Συγκεκριμένα, οι Avramidis και Norwich (2002) στην σχετική τους ανασκόπηση, υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο αρνητικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με σοβαρότερες μαθησιακές ανάγκες, προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες. Αντίθετα, είναι πιο θετικοί ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες. Επίσης, ο Taylor και οι συνεργάτες του (1997) με τη σειρά τους, διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης δεν ήταν σύμφωνη με τη φοίτηση μαθητών/τριών με νοητική καθυστέρηση/αναπηρία, προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες στη γενική τάξη. Ακόμη, οι Subban και Sharma (2006) υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας ήταν πιο αρνητικοί στο να ανταποκριθούν σε μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς ή άλλους που χρειάζονται σημαντικές προσαρμογές στη διδασκαλία, κάτι που σαφώς υποδηλώνει και την αρνητική τους στάση ως προς την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών ευρύτερα. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με τα συμπεράσματα της ανασκόπησης των de Boer, Pijl και Minnaert (2011), οι οποίοι κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν μια πιο αρνητική στάση για την ένταξη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική καθυστέρηση/αναπηρία· ενώ ήταν θετικότεροι ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με κινητική ή αισθητηριακή καθυστέρηση/αναπηρία. Σε γενικές γραμμές πάντως η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη και στο βαθμό/είδος αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έχει υποστηριχτεί και από άλλες έρευνες, όπως αυτή των Fyssa, Vlachou και Avramidis (2014).

Ο τελευταίος αυτός παράγοντας φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού καταδεικνύει ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να μην έχει μια ενιαία στάση ως προς την ένταξη, αλλά αντιθέτως, η τελευταία να διαφοροποιείται αναλόγως του είδους ή του βαθμού αναπηρίας ή/και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του/της μαθητή/τριας. Βασισμένοι στη θέση αυτή στο πλαίσιο του επόμενου κεφαλαίου θα εστιάσουμε ειδικά στη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με



Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε μέσω μιας συστηματικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας εκτενέστερα τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., καθώς και πιθανούς παράγοντες (π.χ. βαθμός/είδος αναπηρίας) που φαίνονται να επηρεάζουν τις στάσεις αυτών. Οι λόγοι εστίασης ειδικά στον συγκεκριμένο τύπο/είδος αναπηρίας θα τεκμηριωθούν, επίσης, στην αρχή του κεφαλαίου.

### **3. Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)**

#### **3.1 Σημασία Μελέτης των Στάσεων των Εκπαιδευτικών ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)**

Είναι γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο μια ραγδαία αύξηση του ποσοστού των παιδιών που διαγιγνώσκονται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) (Fombonne, 2003· Finke, McNaughton, & Drager, 2009). Συγκεκριμένα, πρόσφατα δεδομένα από τις Ηνωμένες Πολιτείες (Centers of Disease Control and Prevention, 2017) αναφέρουν ότι 1 στα 68 παιδιά διαγιγνώσκεται με Δ.Α.Φ., τη στιγμή που το 2008 η επιδημιολογία υπολογιζόταν σε 1 στα 88 και το 2006, σε 1 στα 110 κατά μέσο όρο παιδιά. Τέτοια ποσοστά τεκμηριώνουν και το λόγο που στις Ηνωμένες Πολιτείες υποστηρίζεται ότι η συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή αυξάνεται πιο γρήγορα από κάθε άλλη (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, από την άλλη πλευρά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission) αναφέρει ότι τα τελευταία 30 χρόνια ο αριθμός των παιδιών που διαγιγνώσκεται με Δ.Α.Φ. έχει αυξηθεί σημαντικά. Μάλιστα, στην επίσημη ιστοσελίδα της<sup>6</sup> σημειώνει ότι οι πιο πρόσφατες μεγάλες έρευνες για την επιδημιολογία της Δ.Α.Φ. στην Ευρώπη κάνουν λόγο για ποσοστό της τάξεως του 1-2%, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από το διεθνή οργανισμό Autism Europe<sup>7</sup>. Στο πλαίσιο μάλιστα αυτής της ραγδαίας αύξησης η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2015 έχει προωθήσει ένα τριετές πρόγραμμα γνωστό ως ASDEU<sup>8</sup> (Autism Spectrum Disorders in the European Union) με βασικό στόχο την έκδοση ενός πιο πρόσφατου εγγράφου για τα ποσοστά της Δ.Α.Φ. στην Ευρώπη.

Αν και υπό το πρίσμα των παραπάνω συνθηκών, θα αναμέναμε και η Ελλάδα να έχει προβεί σε έκδοση κάποιας επίσημης αναφοράς ως προς το ποσοστό της Δ.Α.Φ., δυστυχώς, τέτοια δεδομένα απουσιάζουν. Παρά την απουσία ωστόσο τέτοιων αριθμητικών δεδομένων, η χώρα μας στο πλαίσιο της συμπόρευσης με τα διεθνή πρότυπα που, πέρα των άλλων, εστιάζουν στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον ως προς την εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, στο Νόμο 3699/2008, μέσω του οποίου προωθήθηκε και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, δόθηκε ιδιαίτερη

<sup>6</sup> [https://ec.europa.eu/health/non\\_communicable\\_diseases/diseases/autistic\\_en#fragment1](https://ec.europa.eu/health/non_communicable_diseases/diseases/autistic_en#fragment1)

<sup>7</sup> <http://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>

<sup>8</sup> <http://asdeu.eu/>

έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Σε αυτόν μεταξύ άλλων αναφερόταν ότι «οι αυτιστικοί [sic] μαθητές υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό.». Ανάλογες προβλέψεις γίνονταν και για μαθητές/τριες με αυτισμό μέσης ή χαμηλής λειτουργικότητας. Οι παραπάνω προβλέψεις του νόμου, βέβαια, και κυρίως αυτή για τους μαθητές/τριες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) αναδεικνύουν και το ζήτημα της ένταξης των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο.

Η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. αποτελεί βασικό αίτημα, σε παγκόσμιο επίπεδο, και αντανακλά, μεταξύ άλλων, την ανάγκη βαθύτερης διερεύνησης των διαφόρων προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούνται για την ουσιαστική της προώθηση (Chung et al., 2015). Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα προηγούμενων κεφαλαίων και την ιδιαίτερη αυτή σημασία των στάσεων στην προώθηση ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών γενικά, σε συνδυασμό αφενός με την μεγάλη αύξηση του ποσοστού των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. τα τελευταία χρόνια, και αφετέρου την αύξηση αυτών στις γενικές τάξεις, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κεφαλαίου θα εστιάσουμε στις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής για την ένταξη μαθητών/τριών με την εν λόγω αναπηρία. Συγκεκριμένα, θα πραγματοποιηθεί συστηματική ανασκόπηση 26 διεθνών εμπειρικών ερευνών για τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή.

### 3.2 Ανασκόπηση των Στάσεων των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

#### 3.2.1 Μεθοδολογία

Στο σημείο αυτό κρίνεται χρήσιμο να παρατεθούν ορισμένες πληροφορίες όσον αφορά τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την παρουσίαση των βασικών πορισμάτων της ανασκόπησης. Αναλυτικότερα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (literature review) αποτελεί μια «γραπτή περίληψη άρθρων, περιοδικών, βιβλίων και άλλων κειμένων, η οποία περιγράφει την προηγούμενη και την παρούσα κατάσταση των πληροφοριών, οργανώνει τη βιβλιογραφία σε θέματα, και τεκμηριώνει την ανάγκη για προτεινόμενη μελέτη.» (Creswell, 2011: 113). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, υφίστανται δύο διαφορετικά είδη ανασκοπήσεων

βιβλιογραφίας,. Το ένα από αυτά τα είδη ο Creswell (2011) το ονομάζει *θεματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας* (thematic review of the literature), στο πλαίσιο της οποίας ο ερευνητής αφού προσδιορίσει το θέμα της μελέτης του, αναφέρει σε συντομία σχετική βιβλιογραφία που τεκμηριώνει το θέμα, δίνοντας έμφαση σε βασικές ιδέες ή/και αποτελέσματα της προηγούμενης βιβλιογραφίας και όχι σε λεπτομέρειες. Το δεύτερο είδος από την άλλη, είναι η *μελέτη-προς-μελέτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας* (study-by-study review of the literature), υπό το πρίσμα της οποίας ο ερευνητής έχοντας επιλέξει το βασικό θέμα της μελέτης προβαίνει σε συστηματική και λεπτομερή παρουσίαση κάθε μελέτης που έχει εντοπίσει και σχετίζεται με το θέμα που διερευνά.

Στην ανασκόπηση που θα πραγματοποιηθεί στην παρούσα εργασία τα δεδομένα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών θα παρουσιαστούν ακολουθώντας το μεθοδολογικό σχήμα *μελέτη-προς-μελέτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας* (study-by-study review of the literature). Η επιλογή αυτού του είδους ανασκόπησης της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά δεδομένων που συνηγορούσαν υπέρ αυτής. Συγκεκριμένα, βάσει του υλικού που είχε συγκεντρωθεί (26 εμπειρικές ποιοτικές και ποσοτικές μελέτες) και των χαρακτηριστικών του (π.χ. μεθοδολογία, δείγμα κ.ά.) θεωρήθηκε ότι μια θεματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πιθανά θα παρέλειπε την αναφορά σε στοιχεία τα οποία κρίθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για τη βαθύτερη κατανόηση των εκάστοτε ερευνητικών πορισμάτων. Επίσης, στην επιλογή αυτή συνέβαλε και το γεγονός ότι προηγούμενες ανασκοπήσεις ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα (βλ. de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011) είχαν υιοθετήσει το είδος αυτό, κάτι που τεκμηριώνει περαιτέρω την καταλληλότητά του για το υπό εξέταση θέμα. Αξίζει βέβαια, να σημειωθεί ότι παρά την αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων, που απορρέει από τη *μελέτη-προς-μελέτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας* (study-by-study review of the literature), στο τέλος της ενότητας, επιδιώκεται η σύνοψη και η συνθετική παρουσίαση των πορισμάτων.

### 3.2.1.1 Διαδικασία

Για την πραγματοποίηση της ανασκόπησης αξιοποιήθηκαν οι βάσεις δεδομένων: “EBSO Discovery Service” και “Google Scholar”. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν κατά την περίοδο Φεβρουάριος 2017 – Φεβρουάριος 2018. Ως λέξεις κλειδιά χρησιμοποιήθηκαν μεταξύ άλλων οι όροι “attitudes”, “beliefs”, “perceptions”, “views”, “special education teachers”, “primary education teachers”, “elementary teachers”, “preschool teachers”, “kindergarten

teachers”, “high/middle school teachers”, “inclusion”, “inclusive education”, “integration”, “mainstreaming”, “students with A.S.D.”, “autism”, “autism spectrum disorders”, “developmental disabilities”, “Asperger Syndrome”.

### 3.2.1.2 Συλλογή Δεδομένων

Η αρχική συλλογή των δεδομένων στηρίχτηκε στη μελέτη των περιλήψεων των ερευνών που εντοπίστηκαν στις βάσεις δεδομένων που αναφέρθηκαν. Στο πλαίσιο της μελέτης των περιλήψεων λήφθηκαν υπόψη τα δύο γενικά ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί πριν την έναρξη της ανασκόπησης και τελικά, συμπεριλήφθηκαν έρευνες που απαντούσαν στα ερωτήματα αυτά. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής [πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.;
2. Ποιοι παράγοντες φαίνονται να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής [πρωτοβάθμιας (προσχολική και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.;

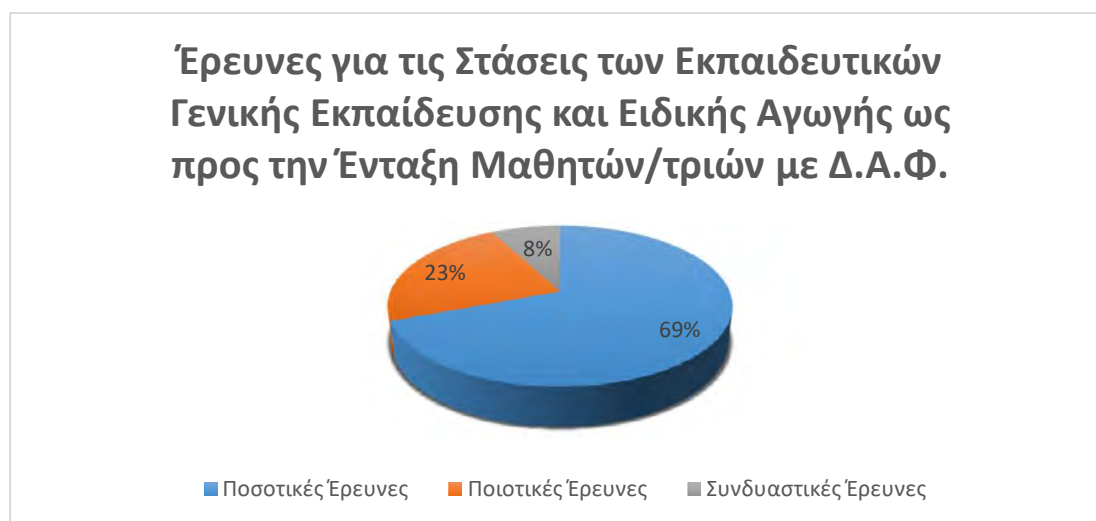
Βάσει αυτών συλλέχθηκαν 45 έρευνες, οι οποίες και μελετήθηκαν συστηματικά. Τελικά, από αυτές επιλέχθηκαν για περαιτέρω ανάλυση οι 26, αφού οι υπόλοιπες 19 δεν πληρούσαν κάποιο ή κάποια από τα κριτήρια που διαμορφώθηκαν για την τελική επιλογή των ερευνών. Τα κριτήρια αυτά ήταν τα ακόλουθα:

1. Η έρευνα έπρεπε να έχει δημοσιευτεί μετά το 2000.
2. Η έρευνα έπρεπε να έχει δημοσιευτεί σε επιστημονικό περιοδικό με κριτές και να μην αποτελεί πτυχιακή/διπλωματική εργασία ή διδακτορική διατριβή.
3. Η έρευνα έπρεπε να έχει δείγμα εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης ή/και ειδικής αγωγής ή ειδικοτήτων από διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης [πρωτοβάθμια (προσχολική και δημοτική) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση].
4. Το δείγμα της έρευνας έπρεπε να αποτελείται αποκλειστικά από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και όχι από φοιτητές/τριες.
5. Το δείγμα της έρευνας έπρεπε να αποτελείται από εκπαιδευτικούς και όχι από διευθυντές/ντριες.

6. Η έρευνα έπρεπε να αφορά μεταξύ άλλων τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη/ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και ως προς τη Δ.Α.Φ. γενικότερα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται μέσω διαγραμμάτων περισσότερα στοιχεία για το σύνολο των ερευνών της ανασκόπησης. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1, το οποίο αφορά το είδος των ερευνών (ποιοτικές ή ποσοτικές) που μελετούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., ένα ποσοστό της τάξης του 69% (n=18) ήταν ποσοτικές έρευνες, το 23% (n=6) ήταν ποιοτικές και το 8% (n=2) των ερευνών είχε ακολουθήσει συνδυαστική μεθοδολογία.

Από την άλλη, το Διάγραμμα 2 αποτελεί μια κατάταξη των ερευνών της ανασκόπησης βάσει των δειγμάτων τους, αφού στη βάση της συγκεκριμένης κατάταξης στηρίχτηκε και η ανάλυση των δεδομένων στη συνέχεια. Όπως γίνεται φανερό το 50% (n=13) των ερευνών είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, το 38% (n=10) είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το 12% (n=3) είχε δείγμα που αποτελούταν τόσο από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, όσο και από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.



**Διάγραμμα 1.** Έρευνες για τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.

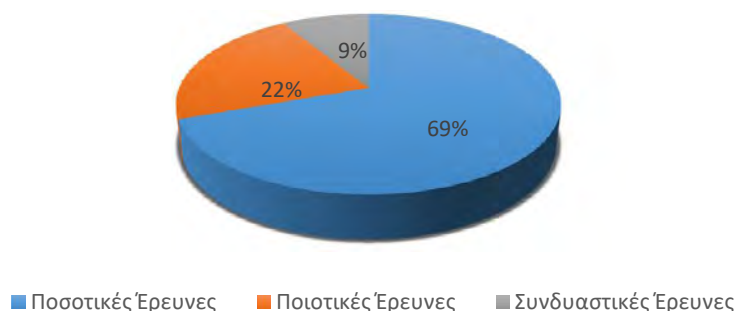
### Κατάταξη Ερευνών βάσει Δειγμάτων



**Διάγραμμα 2.** Κατάταξη Ερευνών βάσει Δειγμάτων

Αξίζει να επισημανθεί ότι από τις 26 συνολικά έρευνες, οι 23 παράλληλα με τη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών ανέδειξαν και ορισμένους από τους παράγοντες που φαίνονται να επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ειδικά ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Από τις 23 έρευνες το 69% (n=16) ήταν ποσοτικές, το 22% (n=5) ήταν ποιοτικές και το 9% (n=2) ήταν συνδυαστικές (βλ. Διάγραμμα 3).

### Έρευνες για τους Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.



**Διάγραμμα 3.** Έρευνες για τους Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.

### 3.2.2 Αποτελέσματα - Ανάλυση Δεδομένων

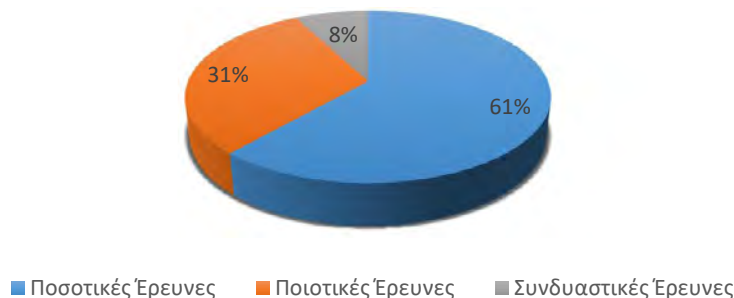
#### 3.2.2.1 Έρευνες για τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης υποενότητας θα παρατεθούν τα δεδομένα 13 ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης [πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Το δείγμα των συγκεκριμένων ερευνών αποτελούταν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης [πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης]. Στη βάση αυτή τα δεδομένα θα παρουσιαστούν έχοντας ως κριτήριο τη βαθμίδα στην οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, αρχικά θα αναφερθούν τα δεδομένα ερευνών με δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας προσχολικής εκπαίδευσης, θα ακολουθήσουν τα δεδομένα από έρευνες με δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης και τέλος, θα αναφερθούν τα δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4, το 61% (n=8) των ερευνών ήταν ποσοτικές έρευνες, το 31% (n=4) ήταν ποιοτικές έρευνες και το 8% (n=1) ήταν συνδυαστικές. Επίσης, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5, το 47% (n=6) των ερευνών είχε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, το 40% (n=7) είχε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας προσχολικής εκπαίδευσης και το 13% (n=2) είχε δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι μία από τις έρευνες (Teffs & Whitbread, 2009) είχε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας, έτσι αυτή συνυπολογίστηκε και στα τρία ποσοστά., αφού το δείγμα της πληρούσε και τις τρεις κατηγορίες. Οι έρευνες είχαν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α., στην Ιρλανδία, στη Σιγκαπούρη, στη Σουηδία, στη Μαλαισία, στην Ταϊλάνδη, στην Ινδία και στην Κίνα.

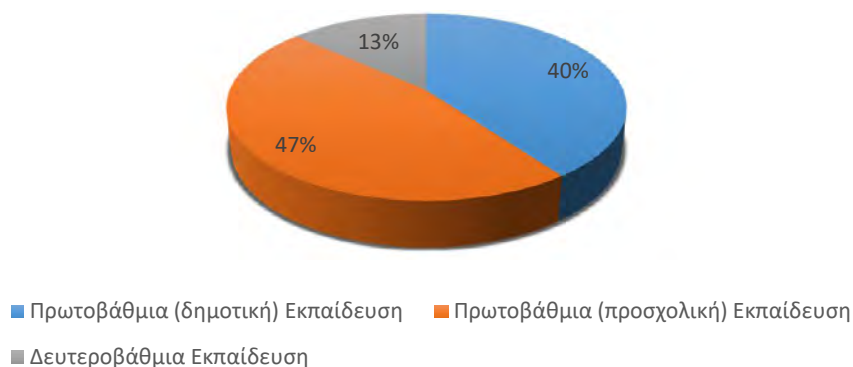


### Έρευνες για Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.



**Διάγραμμα 4.** Έρευνες για Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.

### Κατάταξη Ερευνών βάσει Βαθμίδας Εκπαίδευσης



**Διάγραμμα 5.** Κατάταξη Ερευνών βάσει Βαθμίδας Εκπαίδευσης

Οι McConkey και Bhllirgri (2003) πραγματοποίησαν μια έρευνα για τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που φοιτούν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης. Το δείγμα τους αποτελούταν από 56 άτομα που εργάζονταν σε διάφορες δομές προσχολικής εκπαίδευσης στο Μπέλφαστ της Ιρλανδίας, με το 1/3 αυτών να έχει εμπειρία με μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. και τα 2/3 με μαθητή/τρια με δυσκολίες στη γλώσσα και στην επικοινωνία, και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων (δεν προσδιορίστηκαν). Μεταξύ άλλων, καταδείχθηκε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες ήταν θετικοί ως προς το να αναλάβουν έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. στο μέλλον, την ίδια στιγμή που αναγνώριζαν τα ίσα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες του παιδιού με Δ.Α.Φ. με αυτό χωρίς κάποια αναπηρία. Ωστόσο, αισθάνονταν ότι η έλλειψη κατάρτισης,

γνώσεων και δεξιοτήτων από πλευράς τους, καθώς και προσωπικού υποστήριξης, μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά.

Επίσης, η Lian και οι συνεργάτες της (2008) διερεύνησαν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής (προσχολικής) εκπαίδευσης σχετικά με τις αναπτυξιακές και συμπεριφορικές διαταραχές - μεταξύ αυτών και Δ.Α.Φ. - στη Σιγκαπούρη. Το δείγμα τους αποτελούταν από 503 εκπαιδευτικούς, με το 44% (n=218) να έχουν εργασιακή εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, το 34.7% (n=170) δήλωσε ότι είχε σχετικά πρόσφατα διδάξει έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ., ενώ το 41.9% (n=208) δίδασκε όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα έναν/μία μαθητή/τρια με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Έπειτα από την ανάλυση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν, έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπτυξιακές και συμπεριφορικές διαταραχές, υπογραμμίζοντας, μάλιστα, το ρόλο των γονέων και της κυβέρνησης για την αύξηση των απαιτούμενων παροχών. Ωστόσο, καταδείχθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονταν καλά προετοιμασμένοι για να αναλάβουν την εκπαίδευση ενός/μίας μαθητή/τριας με αναπτυξιακή και συμπεριφορική διαταραχή. Όμως, δήλωναν προθυμία για ένα πρόγραμμα επιπρόσθετης κατάρτισης.

Επιπρόσθετα, η Razali και οι συνεργάτες της (2013) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. σε ένα νηπιαγωγείο της πολιτείας του Selangor, στη Μαλαισία. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με 3 εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου (R1, R2, R3). Αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν κάποια εμπειρία από την διδασκαλία μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., αλλά δεν επισημαινόταν αν την τρέχουσα περίοδο δίδασκαν και έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ.. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών/τριών ήταν αντιφατικές. Συγκεκριμένα, ο ένας εκπαιδευτικός (R1) δεν είχε τόσο θετική στάση ως προς την ένταξη· σε αντίθεση, με τους άλλους δύο εκπαιδευτικούς (R2 και R3), οι οποίοι είχαν θετικές στάσεις. Επίσης, έγινε φανερό ότι τόσο οι γνώσεις για τη Δ.Α.Φ., όσο και η κατανόηση των εκπαιδευτικών ως προς την σημασία της ένταξης ήταν σχετικά ελλειμματικές. Μάλιστα, ειδικά ως προς την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να δεχτούν ένα παιδί με αυτισμό στην τάξη τους, οι δύο εκπαιδευτικοί (R2 και R3) δήλωναν περισσότερο έτοιμοι, μιας και είχαν κάποια σχετική κατάρτιση, που θα τους επέτρεπε να διαχειριστούν κατάλληλα τον/ην μαθητή/τρια. Αντιθέτως, ο ένας εκπαιδευτικός (R1) αισθανόταν ότι δεν ήταν σε θέση να αποδεχθεί έναν τέτοιο μαθητή/τρια, εξαιτίας της

ελλιπούς του κατάρτισης και σχετικής επιμόρφωσης. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη σημασία υποστήριξης από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό, τόσο στην περίπτωση που φοιτά ένας/μία μαθητής/τρια με Δ.Α.Φ. στην τάξη τους, όσο και σε εκείνη που σε αυτή φοιτούν μόνο μαθητές/τριες «τυπικής ανάπτυξης», δεδομένου του μεγάλου αριθμού τους.

Ακόμη, οι Engstrand και Roll-Pettersson (2014) εξέτασαν τις στάσεις εκπαιδευτικών γενικής (προσχολικής) εκπαίδευσης ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στη Σουηδία, λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αυτών, την αποτελεσματικότητα, τα χρόνια εμπειρίας και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και εν τέλει την αποτελεσματικότητα και τις στάσεις τους ως προς την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Συνολικά, το δείγμα αποτελούσαν 21 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, καθένας εκ των οποίων είχε τουλάχιστον δύο χρόνια εμπειρία εργασίας στη γενική τάξη με μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ.. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτηματολόγια (κλίμακες “Autism Attitude Scale” και “Teachers Efficacy Scale”). Καταδείχθηκε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., είχαν σχετικά ουδέτερες στάσεις για την ένταξη τους. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα με την ειδική αγωγή, είτε στο πλαίσιο των σπουδών τους, είτε εκτός αυτών είχαν πιο θετικές στάσεις ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Επίσης, ως προς τη σχέση της αποτελεσματικότητας και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση. Τέλος, όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και τις στάσεις ως προς τα παιδιά με Δ.Α.Φ., φάνηκε και πάλι ότι δεν υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ αυτών.

Η Liu και οι συνεργάτες της (2016) πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής (προσχολικής) εκπαίδευσης της Κίνας ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 471 εκπαιδευτικών από της πόλεις Γκουαντζού και Φοσάν, της Κίνας. Το 58.3% (n=270) είχε εμπειρία εργασίας με μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο δεν ήταν σαφές το αν την περίοδο της έρευνας φοιτούσε στην τάξη τους ένας/μία μαθητής/τρια με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο από τους ερευνητές. Καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά περιορισμένες γνώσεις για την ανάπτυξη των παιδιών με Δ.Α.Φ.. Μάλιστα, το εύρημα αυτό συσχετίστηκε με γεωγραφικά χαρακτηριστικά, με το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την εμπειρία και το είδος του σχολείου στο οποίο δίδασκαν. Επίσης, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σχετικά ουδέτεροι ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με

Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο. Ένα υψηλό ποσοστό, ωστόσο, αναγνώριζε την ανάγκη αύξησης της χρηματοδότησης και των ευκαιριών κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς γενικά, που εργαζόταν με τους/ις συγκεκριμένους μαθητές/τριες, δηλώνοντας μάλιστα οι ίδιοι προθυμία για αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Οι Finke, McNaughton και Drager (2009) διερεύνησαν τις εμπειρίες εκπαιδευτικών γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης από την ένταξη ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ. που χρειαζόταν Επαυξητική και Εναλλακτική επικοινωνία (Augmentative and Alternative communication – AAC). Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω μιας διαδικτυακής ομάδας εστίασης που αποτελούταν από 5 εκπαιδευτικούς από διάφορες πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν για τουλάχιστον δύο χρόνια εργαστεί σε μια γενική τάξη στην οποία φοιτούσαν και μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είχαν διδάξει περισσότερους/ες από δύο μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Αξιίζει να επισημανθεί ότι δεν αναφερόταν αν οι εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους έναν/μια μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης, τις αρνητικές της συνέπειες, τις προκλήσεις που δημιουργεί, τις συνθήκες που την στηρίζουν και επιπλέον, διατυπώθηκαν προτάσεις για άλλους εκπαιδευτικούς και γενικά, για άτομα που συμμετέχουν σε μια ενταξιακή διαδικασία. Η έρευνα κατέδειξε ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η ένταξη είχε πολλά πλεονεκτήματα για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς, ωστόσο, να παραλείψουν να αναφερθούν σε προκλήσεις και εμπόδια με τα οποία έρχονταν αντιμέτωποι. Πρέπει να σημειωθεί ότι μεταξύ άλλων, οι εκπαιδευτικοί στην συγκεκριμένη έρευνα υποστήριζαν ότι η ένταξη αποτελούσε ένα αναπόσπαστο μέρος του ρόλου τους, κάτι το οποίο τους οδηγούσε και σε θετικές στάσεις ως προς αυτή.

Η Cassidy (2011) με τη σειρά της, διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών από διάφορες πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή. Το δείγμα της αποτελούταν από 25 εκπαιδευτικούς γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης με κάποια σχετική εμπειρία εργασίας με άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλους που δεν είχαν εμπειρία, αλλά πιθανά να εργάζονταν με άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μέλλον. Οι συμμετέχοντες αφού διάβασαν δύο βινιέτες (μια για έναν μαθητή με Δ.Α.Φ. και μια για έναν με συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή) κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε κατασκευαστεί από τον ερευνητή. Τα αποτελέσματα υποστήριζαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν πιο θετικοί ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με

Δ.Α.Φ. συγκριτικά με αυτούς με συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή και ήταν πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στην διαδικασία δημιουργίας ενός ενταξιακού περιβάλλοντος για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών.

Επιπλέον, στο ανατολικό μέρος της Κωνσταντινούπολης, της Τουρκίας διεξήχθη μια έρευνα που μελέτησε τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών ως προς τα παιδιά με Δ.Α.Φ. και τους τρόπους διαχείρισης των συνακόλουθων προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό πλαίσιο (Akgul, 2012). Στην έρευνα συμμετείχαν 117 εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων, των οποίων η εμπειρία με μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα με Δ.Α.Φ. δεν αναφερόταν. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές για τις ανάγκες της μελέτης, τα δεδομένα του οποίου αναλύθηκαν τόσο σε επίπεδο στατιστικής (ποσοτικής), όσο και σε επίπεδο ποιοτικής ανάλυσης. Καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποια ειδική τάξη για τα άτομα με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Ταυτόχρονα, ωστόσο, αναγνώριζαν τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης τους στη γενική τάξη. Όμως, η δημιουργία κέντρων εκπαίδευσης για άτομα με αυτισμό και η συγκρότηση τάξεων ειδικής αγωγής, αποτελούσε τη βασική επιθυμία των εκπαιδευτικών. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι ανεξαρτήτως φύλου, υπόβαθρου και τάξης διδασκαλίας, όλοι οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονταν επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.· την ίδια στιγμή, που επισήμαναν την ανάγκη για αύξηση του μισθού τους σε περίπτωση που στην τάξη τους φοιτούσε ένας/μία μαθητής/τρια με Δ.Α.Φ..

Ακόμη, οι Little, Vibulpatanavong και Evans (2015) πραγματοποίησαν μια έρευνα ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στην Ταϊλάνδη. Στην έρευνα συμμετείχαν 404 εκπαιδευτικοί γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης από 10 σχολεία στο Μπανγκόκ, των οποίων η εμπειρία εργασίας με μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επισημαινόταν. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου “Teacher Attitudes Survey” το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές στηριζόμενο σε ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνητών. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις ως προς τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. και την ένταξη τους, καθώς και ως προς την ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες αυτών. Ωστόσο, επισήμαναν την περιορισμένη εμπειρία και επιτυχία στη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, κάτι που θεωρούσαν ότι περιόριζε την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία της κοινωνικής ένταξης των μαθητών/τριών με

Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο, με μοναδικό προβληματισμό το βαθμό αποδοχής από τους άλλους μαθητές/τριες.

Οι Srivastava, de Boer και Pijl (2015) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με την επίδραση ενός προγράμματος κατάρτισης στις στάσεις και στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τέσσερα είδη/τύπους αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Δ.Ε.Π.-Υ., νοητική καθυστέρηση/αναπηρία, δυσλεξία, Δ.Α.Φ.), καθώς και ως προς τις διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία και την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Οι ερευνητές δημιούργησαν δύο ομάδες (μια πειραματική και μια ομάδα ελέγχου). Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 38 συμμετέχοντες και η ομάδα ελέγχου από 41 συμμετέχοντες. Πρέπει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε εμπειρία από τη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ερευνητές μέτρησαν μέσω σχετικού ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκεύασαν, και χρήση βινιέτας την επίδοση της κάθε ομάδας σε καθέναν από τους τομείς που σκόπευαν να εξετάσουν. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο τόσο πριν από την παρακολούθηση του προγράμματος κατάρτισης (pre-test), όσο και μετά από αυτό (post-test). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που προηγήθηκε του προγράμματος κατάρτισης (pre-test) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων είχαν ουδέτερες στάσεις για την ένταξη των μαθητών/τριών που εξετάστηκαν.

Οι Srivastava, de Boer και Pijl (2017) πραγματοποίησαν μια έρευνα ακόμη, μέσω της οποίας διερεύνησαν τις στάσεις και τις γνώσεις σχετικά με την αναπηρία και τις διδακτικές μεθόδους εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με διάφορα είδη/τύπους αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην Ινδία. Συγκεκριμένα, το δείγμα τους αποτελούνταν από 89 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε και αποτελούνταν από τρία μέρη. Επίσης, τους δόθηκαν και σχετικές βινιέτες με το προφίλ καθενός από τους/ις μαθητές/τριες. Τα είδη/τύποι αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τα οποία εξετάστηκαν ήταν η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.-Υ.), η δυσλεξία, η νοητική καθυστέρηση/αναπηρία και η Δ.Α.Φ.. Τα συμπεράσματα που εξήγαγαν ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ουδέτερες στάσεις ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών/τριών με τις συγκεκριμένες αναπηρίες. Επίσης, είχαν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τα τέσσερα είδη/τύπους αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που εξετάστηκαν και ιδιαίτερα ως προς τη Δ.Α.Φ.. Ωστόσο, οι γνώσεις τους για τις διδακτικές μεθόδους για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών ήταν καλύτερες. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι

ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν να σχετίζονται με τις περιορισμένες γνώσεις τους για τις πρόσφατες αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ινδία, όπως επίσης, και με τις περιορισμένες γνώσεις τους ως προς τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

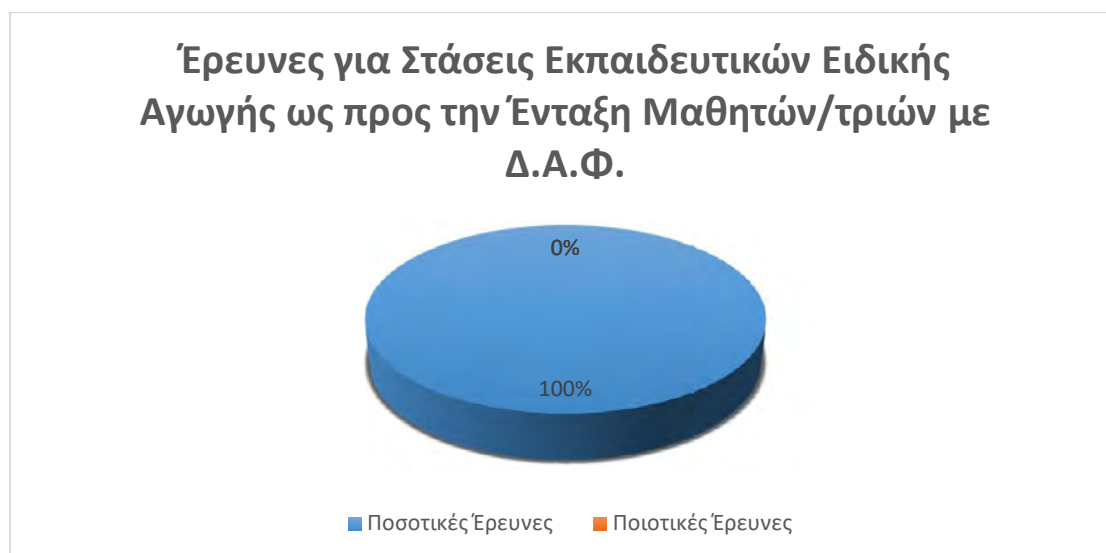
Ακόμη, οι Teffs και Whitbread (2009) πραγματοποίησαν μια έρευνα στις Η.Π.Α. σχετικά με το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Το δείγμα τους αποτελούταν από 122 εκπαιδευτικούς (56 εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, 27 εκπαιδευτικούς γυμνασίων και 37 εκπαιδευτικούς λυκείων, καθώς και 3 που δεν προσδιόρισαν βαθμίδα εκπαίδευσης). Κρίνεται χρήσιμο να σημειωθεί ότι το 60% (n=72) των εκπαιδευτικών είχε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (2007-2008) τουλάχιστον έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. στην τάξη του. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, το οποίο σχεδιάστηκε από τους ερευνητές. Καταδείχθηκε μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά περιορισμένες γνώσεις για έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ., καθώς και περιορισμένη υποστήριξη στην τάξη για να διδάξουν αποτελεσματικά τους/ις συγκεκριμένους μαθητές/τριες. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί ως προς τη φοίτηση μαθητών/τριών με λιγότερο σοβαρές αναπηρίες στη γενική τάξη και λιγότερο για εκείνους με πιο σοβαρές αναπηρίες. Κατ' αναλογία στην περίπτωση της Δ.Α.Φ., αυτό σήμαινε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν και λιγότερο θετικοί για την ένταξη μαθητών/τριών με πιο σοβαρή μορφή της Δ.Α.Φ., συγκριτικά με μαθητές/τριες με περισσότερο ήπια μορφή. Επιπλέον, καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ. ήταν πιο θετικοί για την ένταξη του/ης.

Οι McGillicuddy και O' Donnell (2014) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην οποία εξέτασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση παιδιών με Δ.Α.Φ., και κυρίως με Σύνδρομο Asperger στην Ιρλανδία. Στην έρευνα συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είτε δίδασκαν είτε είχαν διδάξει εντός των τελευταίων τριών ετών έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια ημι-δομημένη συνέντευξη. Μεταξύ άλλων κατέστη φανερό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν υπέρ της φοίτησης των συγκεκριμένων μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, εξέφραζαν και ορισμένους προβληματισμούς ως προς την εφαρμογή της ένταξης. Συγκεκριμένα, εστίαζαν στις προκλήσεις που συνεπάγεται η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, το οποίο έχει έναν περισσότερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό. Επίσης, ένας προβληματισμός τους σχετιζόταν με

το γεγονός ότι στο γυμνάσιο οι μαθητές/τριες καλούνται να αλλάξουν τάξη, εκπαιδευτικό και μάθημα ανά ώρα, κάτι που ενδεχομένως να δυσκολέψει αρκετά έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ., ο οποίος έχει ανάγκη από σταθερότητα. Ακόμη, αρκετοί προβληματίζονταν για τον αριθμό των μαθημάτων στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, έκαναν λόγο για τον περιορισμένο χρόνο που διέθεταν οι ίδιοι για διαφοροποίηση της διδασκαλίας εξαιτίας και της γενικότερης πίεσης που αισθάνονταν από πλευράς Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην έρευνα καταδείχθηκε πως ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν τον όρο «ένταξη» (inclusion) ήταν πιο κοντά με αυτόν της «ενσωμάτωσης» (integration). Επίσης, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες δήλωναν αυτό-πεποίθηση ως προς τη διδασκαλία μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., κάτι που φάνηκε να σχετίζεται με την εμπειρία που διέθεταν.

### 3.2.2.2 Έρευνες για τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

Στην συγκεκριμένη υποενότητα θα παρατεθούν με χρονολογική σειρά τα δεδομένα ερευνών που εξέτασαν τις στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Ο αριθμός των ερευνών που εντοπίστηκε και εστίαζε αποκλειστικά στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών δεν ήταν μεγάλος (N=3). Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι έρευνες ήταν ποσοτικές (βλ. Διάγραμμα 6). Οι έρευνες που παρουσιάζονται στη συνέχεια είχαν πραγματοποιηθεί στην Ισπανία, στην Ιορδανία και στη Σαουδική Αραβία.



**Διάγραμμα 6.** Έρευνες για Στάσεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.



Οι Rodríguez, Saldana και Moreno (2012) στο πλαίσιο ενός μεγαλύτερου προγράμματος μελέτησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Σεβίλλη, της Ισπανίας, ως προς την εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., καθώς και τους παράγοντες που σχετίζονται με τη θετική στάση αυτών για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Στην έρευνα συμμετείχαν 69 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Το 58% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε γενικά σχολεία· ενώ για τους υπόλοιπους δεν αναφερόταν ο χώρος εργασίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 42% των συμμετεχόντων δεν είχε εργαστεί ποτέ με έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ.. Αντίθετα, το 58% σημείωνε 6.7 κατά μέσο όρο χρόνια εργασίας με έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. Ο κάθε συμμετέχοντας πέρασε από μια ατομική δομημένη συνέντευξη. Καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές προσδοκίες και στάσεις ως προς την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Ταυτόχρονα όμως, φάνηκαν πιο θετικοί για τη φοίτηση ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ. σε ένα ειδικό σχολείο με περισσότερες παροχές και πιο εξειδικευμένο προσωπικό από ένα γενικό σχολείο.

Οι Abu-Hamour και Muhaidat (2013) υλοποίησαν μια έρευνα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στην Ιορδανία. Σκοπός τους ήταν να διερευνήσουν τις στάσεις αυτών, καθώς και να αναδείξουν ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εντάξουν έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ.. Συγκεκριμένα, εξέτασαν τις στάσεις 92 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονταν σε κέντρα ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. μέσω ενός ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Το συμπέρασμα που εξήγαγαν ήταν ότι οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετικές στάσεις ως προς την ένταξη. Ειδικότερα, το 79.3% (n=73) των συμμετεχόντων τασσόταν υπέρ της φοίτησης των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο· ενώ το 20.7% (n=19) εξέφραζε αντίθετη άποψη.

Επίσης, οι Hassan, Ahmed και Alasmari (2015) διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους. Το δείγμα τους αποτελούταν από 70 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, των οποίων ο χώρος εργασίας δεν προσδιοριζόταν. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο “Teachers Attitude toward Inclusive Education Scale”. Καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετικές στάσεις ως προς την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών αναλόγως του βαθμού αλληλεπίδρασης που είχαν με μαθητές/τριες και γενικά με άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, τα άτομα εκείνα που είχαν αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία, είχαν πιο θετική στάση για την ένταξη των

μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Επιπλέον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνταν αναλόγως των μαθημάτων κατάρτισης προς την ένταξη που είχαν παρακολουθήσει. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την ένταξη είχαν θετική στάση. Ακόμη, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή είχαν πιο θετική στάση ως προς την ένταξη, συγκριτικά με εκείνους με μεταπτυχιακά και άλλα συναφή.

### 3.2.2.3 Έρευνες για τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης υποενότητας θα παρατεθούν με χρονολογική σειρά τα δεδομένα 10 ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών που διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 7 το 64% (n=7) των ερευνών ήταν ποσοτικές, το 18% (n=2) ήταν ποιοτικές και το υπόλοιπο 18% (n=2) είχαν ακολουθήσει συνδυαστική μεθοδολογία. Ο λόγος που οι έρευνες αυτές παρουσιάζονται στο πλαίσιο ξεχωριστής ενότητας έγκειται στο μικτό τους δείγμα. Συγκεκριμένα, στις έρευνες που ακολουθούν τα δείγματα αποτελούνταν ταυτοχρόνως από εκπαιδευτικούς γενικούς εκπαίδευσης [πρωτοβάθμιας (προσχολικής ή/και δημοτικής) ή/και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] και από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι έρευνες προέρχονται από τις Η.Π.Α., την Αγγλία, τη Σκωτία, την Ελλάδα, την Τουρκία και τη Μαλαισία.



**Διάγραμμα 7.** Έρευνες για Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής (Μικτά Δείγματα)

Οι Μανροπούλου και Παδελιάδου (2000) διερεύνησαν τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη Δ.Α.Φ., ενώ ανέδειξαν και τις στάσεις αυτών για την ενσωμάτωση μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη αναπηρία. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης και 29 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που βρίσκονταν στο δεύτερο έτος της κατάρτισης που λάμβαναν από το Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός». Οι συμμετέχοντες δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ.. Οι ερευνήτριες αξιοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκεύασαν βάσει προηγούμενων ερευνητών και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία σχετικά με τη Δ.Α.Φ.. Μεταξύ άλλων έγινε φανερό ότι το 55% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και το 37% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είχε θετικές στάσεις ως προς την ιδέα της ενσωμάτωσης (integration). Επίσης, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη Δ.Α.Φ. και κυρίως ως προς τις αιτίες τους, ήταν αρκετά περιορισμένες με ένα θετικό προβάδισμα βέβαια, από πλευράς των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Επιπρόσθετα, οι Gregor και Campbell (2001) εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από τη Σκωτία ως προς την ενσωμάτωση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στα γενικά σχολεία, καθώς και το βαθμό που πίστευαν πως μπορούσαν να διαχειριστούν τους/ις μαθητές/τριες με τη συγκεκριμένη αναπηρία. Συγκεκριμένα, το δείγμα τους αποτελούταν από 49 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και 23 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αξίζει να αναφερθεί ότι από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης μόνο οι 22 είχαν εμπειρία εργασίας με έναν/μια μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ., ενώ στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν επισημαινόταν η εμπειρία που διέθεταν. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές (τα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης διέφεραν από εκείνα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής). Καταδείχθηκε ότι 47% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν υπέρ της ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο· ενώ στο δείγμα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης η μειοψηφία συμφωνούσε με την ενσωμάτωση, με ένα προβάδισμα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης που διέθεταν εμπειρία διδασκαλίας ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ.. Πάρα ταύτα, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που ήταν θετικοί, εξέφραζαν ταυτοχρόνως προβληματισμούς ως προς τις συνέπειες της ενσωμάτωσης για μερικούς μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, υποστηριζόταν, μεταξύ άλλων, ότι η φασαρία και η μη προβλεψιμότητα της γενικής τάξης θα μπορούσαν να αναστατώσουν και να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην προσαρμογή μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..

Ακόμη, οι Park και Chitiyo (2011) εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.. Συγκεκριμένα, μέσω του ερωτηματολογίου “The Autism Attitude Scale for Teachers” διερεύνησαν τις στάσεις 105 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και 22 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε μια μικρή πόλη στις Η.Π.Α.. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν μόνο δημοτικής, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (κάποιοι δίδασκαν σε γυμνάσια και λύκεια). Πρέπει να σημειωθεί ότι το 70% των εκπαιδευτικών είχε εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 73% είχε διδάξει σε ειδική τάξη και το 43% είχε εργαστεί εθελοντικά με μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων, κατέστη φανερό ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε θετικές στάσεις ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. γενικά, κάτι που πέρα των άλλων μπορεί να σχετιζόταν με τη θετική στάση τους ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Επίσης, ως προς τη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής δεν εντοπίστηκε μεγάλη διαφορά στις στάσεις τους, αν και οι πρώτοι είχαν υψηλότερα σκορ. Διαφορά, ωστόσο, εντοπίστηκε στις στάσεις εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής να παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις.

Οι Sansosti και Sansosti (2012) διερεύνησαν τις στάσεις, τις εμπειρίες και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με την ενταξιακή εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το δείγμα τους αποτελούσαν συνολικά από 15 άτομα (8 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, 3 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, 1 διευθυντής/ντρια, 1 υποδιευθυντής/ντρια, 1 σχολικός/η ψυχολόγος και 1 ειδικός συμπεριφοράς). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν μόνο α) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που ήταν υπεύθυνοι για την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., β) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στη διδασκαλία και στη διαδικασία λήψης απόφασης για το χώρο φοίτησης τους/ης μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ., γ) βοηθητικό προσωπικό που συμμετείχε ενεργά στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και στη λήψη αποφάσεων για τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.. Επομένως, όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να έχουν κάποιου είδους εμπειρία αλληλεπίδρασης με έναν/μία μαθητή/τρια με τη συγκεκριμένη αναπηρία. Οι συμμετέχοντες απευθύνονταν σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων συγκροτήθηκαν δύο ομάδες εστίασης και οι συζητήσεις τους ηχογραφήθηκαν. Στη συνέχεια, ακολούθησαν ατομικές συνεντεύξεις με καθέναν από τους συμμετέχοντες. Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων, έγινε φανερό, μεταξύ άλλων, ότι αυτοί είχαν θετικές στάσεις ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Ωστόσο, επισήμαναν ότι η ένταξη πιθανά να μην είναι κατάλληλη, για όλους τους/ις

μαθητές/τριες με τη συγκεκριμένη διαταραχή και ότι για τη λήψη απόφασης ως προς τη δομή φοίτησης του/ης μαθητή/τριας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά του ατόμου για το οποίο γίνεται λόγος, οι επιπτώσεις της ένταξης του/ης συγκεκριμένου/ης μαθητή/τριας στους/ις συμμαθητές/τριες του/ης και τέλος, η διαθεσιμότητα παροχών και προσωπικού υποστήριξης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικές αξιολογήσεις ως προς την εφαρμογή της ένταξης στην περιοχή που ζούσαν, ωστόσο δεν δίστασαν να προβούν σε σχετικές προτάσεις για τη βελτίωση της ένταξης. Οι προτάσεις τους αφορούσαν την ανάγκη μέριμνας για μια κοινή πολιτική ως προς την ένταξη σε επίπεδο πολιτείας. Ως πρόφαση για τη θέση τους αυτή έφεραν τις περιπτώσεις σχολείων χωρίς κάποιο πρόγραμμα εξειδικευμένο στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., τα οποία παραπέμπουν μαθητές/τριες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε «σχολεία για άτομα με αυτισμό», παρόλο που στην πραγματικότητα αυτά διέθεταν όλες τις απαιτούμενες παροχές για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών/τριών.

Η Sygiouroulou-Delli και οι συνεργάτες της (2012) εξέτασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των παιδιών με Δ.Α.Φ. στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, πραγματοποίησαν έρευνα σε δείγμα 228 εκπαιδευτικών (118 δίδασκαν σε δημοτικά και 67 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 144 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, 35 δίδασκαν σε ειδικά σχολεία και 49 δίδασκαν ανά περιόδους σε τμήματα ένταξης, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και πολυπολιτισμικά σχολεία), οι οποίοι απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές<sup>9</sup>. Το 28.1% (n=64) των συμμετεχόντων διέθετε εμπειρία διδασκαλίας ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ., ενώ το 71.9% (n=164) δεν διέθετε. Επίσης, το 77.2% (n=176) δεν είχε κανένα/καμία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. στην τάξη του την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, σε αντίθεση με το 19.3% (n=44) που είχε έναν ή/και περισσότερους μαθητές/τριες, ενώ το 3.5% δεν απάντησε. Καταδείχθηκε μεταξύ άλλων ότι το 73.2% των συμμετεχόντων πίστευε πως οι μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Επίσης, επισημάνθηκε η σημασία της εξειδικευμένης κατάρτισης και της εμπειρίας στην εκπαίδευση ατόμων με Δ.Α.Φ. για τη βελτίωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότερης ανταπόκρισης σε μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν κάποιο σχετικό υπόβαθρο για τη Δ.Α.Φ. ή/και σχετική εμπειρία υποστήριζαν ότι τα ειδικά σχολεία ήταν καταλληλότερες δομές για τη φοίτηση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. συγκριτικά με τα γενικά σχολεία.

<sup>9</sup> Το ερωτηματολόγιο είχε χορηγηθεί πιλοτικά σε μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών (N=20) και τα δεδομένα από τις απαντήσεις τους λήφθηκαν υπόψη στην τελική του διαμόρφωση. Ωστόσο, δεν αναφέρονταν περισσότερα δεδομένα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.

Επίσης, οι Humphrey και Symes (2013) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην οποία εξέτασαν τις στάσεις, την εμπειρία και τις γνώσεις του σχολικού προσωπικού στη Βορειοδυτική Αγγλία (δεν προσδιορίζονταν οι πόλεις) ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, συγκέντρωσαν δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές βάσει άλλων προηγούμενων ερευνητών. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 53 συμμετέχοντες (11 διευθυντές/τριες, 10 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και 32 ειδικότητες μαθηματικών, αγγλικών και φυσικών επιστημών). Οι 50 από τους συμμετέχοντες είχαν εμπειρία διδασκαλίας ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ.· ενώ οι υπόλοιποι 3 δεν είχαν. Το συμπέρασμα ήταν ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες είχαν θετικές στάσεις ως προς την ένταξη, υποστηρίζοντας, μάλιστα, ότι τα σχολεία στα οποία εργάζονταν είχαν σχετικά υψηλό επίπεδο ένταξης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων παρουσίασαν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τις δεξιότητες που είχαν για να ανταποκριθούν στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που μελετώνται. Επίσης, κατέστη φανερό ότι οι διευθυντές/ντριες και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμφωνούσαν περισσότερο με την ένταξη του/ης μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ. στη γενική τάξη, κάτι που ενδεχομένως σχετιζόταν και με την υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

Ο Cassimos με τους συνεργάτες του (2015) εξέτασαν τις απόψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική ενσωμάτωση (educational integration) μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Συγκεκριμένα, στην έρευνα τους συμμετείχαν 228 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Το 51.8% (n=118) εργαζόταν στην πρωτοβάθμια (δημοτική) εκπαίδευση, το 29.4% (n=67) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι δεν προσδιόρισαν βαθμίδα. Αξίζει να επισημανθεί ότι το 63.2% (n=144) δίδασκε σε γενικά σχολεία, το 15.8% (n=36) σε ειδικά σχολεία, ενώ οι υπόλοιποι εργάζονταν σε τμήματα ένταξης, σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., και σε πολυπολιτισμικά σχολεία στην κεντρική Ελλάδα. Το 71.9% (n=164) δεν διέθετε εμπειρία εργασίας με μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., ενώ το 28.1% (n=64) διέθετε. Επίσης, το 77.2% (n=176) δεν είχε κανέναν/καμία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. την περίοδο που έλαβε χώρα η έρευνα στην τάξη του, το 19.3% (n=44) είχε έναν ή/και περισσότερους/ες μαθητές/τριες και το 3.5% (n=8) δεν απάντησε. Αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές, ούτως ώστε να συγκεντρωθούν τα δεδομένα, στα οποία ακολούθησε στατιστική ανάλυση και πολλαπλή λογιστική παλινδρόμηση. Έπειτα από την ανάλυση, κατέστη φανερό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση ως προς την εκπαιδευτική και χωρική ενσωμάτωση (integration) μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν επισημαίνονταν διαφορές στις στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και αυτών ειδικής αγωγής.. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο βέβαια, οι εκπαιδευτικοί

εκείνοι που είχαν σχετική κατάρτιση και περισσότερη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. ήταν συνήθως πιο θετικοί και πρόθυμοι να εντάξουν έναν/μια μαθητή/τρια με τη συγκεκριμένη αναπηρία στην τάξη τους. Επιπλέον, εντοπίστηκε ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν την απαιτούμενη προετοιμασία, αυτό-πεποίθηση και τις απαραίτητες παροχές που θα τους επέτρεπαν να ανταποκριθούν επαρκώς στην εκπαιδευτική ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών.

Ο Chung και οι συνεργάτες του (2015) εξέτασαν τις στάσεις εκπαιδευτικών με ή χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. ή χωρίς στις Ηνωμένες Πολιτείες, θεωρώντας ότι η στάση των εκπαιδευτικών για τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες θα επηρέαζε την επιτυχία ή την αποτυχία της ένταξης. Το δείγμα τους αποτελούταν από 234 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής διαφόρων βαθμίδων [πρωτοβάθμια (προσχολική και δημοτική) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση], οι οποίοι δεν προσδιοριζόταν αν διέθεταν εμπειρία εργασίας με μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. ή αν εργάζονταν την περίοδο που έλαβε χώρα η έρευνα με τους/ις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες. Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο των Harnum, Duffy και Ferguson's (2007), συνδυαστικά με δύο βινιέτες, με τη μία να περιγράφει έναν/μια μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. και την άλλη έναν/μια μαθητή/τρια τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά θετικές στάσεις τόσο ως προς τον/η πρώτο/η, όσο και ως προς το/η δεύτερο/η μαθητή/τρια. Πάρα ταύτα, η στάση τους ως προς το/ην μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. ήταν περισσότερο αρνητική συγκριτικά με αυτή για τον/ην μαθητή/τρια τυπικής ανάπτυξης, με τους εκπαιδευτικούς χωρίς κατάρτιση στην ειδική αγωγή να είναι ακόμη πιο αρνητικοί.

Η Iadarola και οι συνεργάτες της (2015) εξέτασαν τις αντιλήψεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών σε τρεις μεγάλες σχολικές περιοχές (Los Angeles, Philadelphia, Rochester) για τις υπηρεσίες εκπαίδευσης παιδιών με Δ.Α.Φ.. Οι συμμετέχοντες ήταν 35 γονείς και 89 εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής) και διευθυντές/ντριες, οι οποίοι έλαβαν μέρος στις ομάδες εστίασης που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί για να συμμετάσχουν στην έρευνα έπρεπε να είχαν διδάξει έναν/μια μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. στη γενική τάξη. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω των ομάδων εστίασης αναλύθηκαν. Μεταξύ άλλων έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής θεωρούσαν ότι για την εφαρμογή της ένταξης ήταν απαιτούμενη μια πολιτισμική μετακίνηση που θα αύξανε την αποδοχή και την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επισήμαναν ότι οι περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των

διευθυντών/ντριών ενίσχυαν τον αποκλεισμό των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Μάλιστα, ο ρόλος των διευθυντών/τριων σε αυτή την πολιτισμική μετακίνηση επισημάνθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όσο και από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Τέλος, οι Karal και Riccomini (2016) εξέτασαν τις αντιλήψεις και τις στάσεις 53 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και 63 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τους/τις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. στην Τουρκία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν με μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. ηλικιών 3-15. Οι 9 από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και οι 46 από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είχαν στο παρελθόν έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. στην τάξη τους. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου “The Autism Attitude Scale for Teachers”, καθώς και κάποιων ανοιχτών ερωτήσεων που τέθηκαν στους συμμετέχοντες. Καταδείχθηκε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν θετικές στάσεις ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., ωστόσο οι δεύτεροι ήταν ακόμη θετικότεροι. Αξιοσημείωτο κρίνεται ότι για τους συγκεκριμένους ερευνητές οι εκπαιδευτικοί που καλούνταν να διδάξουν υπό το πρίσμα της ένταξης έπρεπε να έχουν θετικές στάσεις για τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., οπότε εμμέσως συνέδεαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για τα άτομα με Δ.Α.Φ. με τη στάση τους για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών.



**Πίνακας 1.** Ανασκόπηση Στάσεων Εκπαιδευτικών ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.

	ΑΝΑΦΟΡΑ	ΧΩΡΑ	ΕΡΓΑΛΕΙΟ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΣΤΑΣΕΙΣ
	Έρευνες για Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης					
1	McConkey & Bhligri (2003)	Ιρλανδία (Μπέλφαστ)	Ερωτηματολόγιο (δεν προσδιορίζεται).	56 συμμετέχοντες (playground assistants, nursery nurses playgroup leaders/managers, supervisors) από διάφορες δομές προσχολικής εκπαίδευσης.	Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που φοιτούν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης.	Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες ήταν θετικοί ως προς το να αναλάβουν έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. στη δομή που εργάζονταν.
2	Lian et al. (2008)	Σιγκαπούρη	Ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές.	503 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (προσχολικής) εκπαίδευσης.	Γνώσεις, στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών σχετικά με τις αναπτυξιακές και συμπεριφορικές διαταραχές.	Οι περισσότεροι ήταν θετικοί ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπτυξιακές και συμπεριφορικές διαταραχές.
3	Razali et al. (2013)	Μαλαισία	Δομημένη συνέντευξη.	3 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (προσχολικής) εκπαίδευσης.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. σε ένα νηπιαγωγείο.	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών/τριών ήταν αντιφατικές.

4	Engstrand & Roll-Pettersson (2014)	Σουηδία	Ερωτηματολόγιο με κλίμακες “The Autism Attitudes Scale for Teachers” και “Teacher Efficacy Scale”.	21 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (προσχολικής) εκπαίδευσης.	Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και η σχέση τους με την αυτό-αποτελεσματικότητα αυτών.	Οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις ως προς τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., αλλά σχετικά ουδέτερες στάσεις ως προς την ένταξη αυτών.
5	Liu et al. (2016)	Κίνα	Ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές.	471 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (προσχολικής) εκπαίδευσης.	Γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.	Οι εκπαιδευτικοί είχαν ουδέτερες στάσεις ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο.
6	Finke, McNaughton, & Drager (2009)	Η.Π.Α.	Διαδικτυακή Ομάδα Εστίασης.	5 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης.	Εμπειρίες εκπαιδευτικών από την ένταξη ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ. που χρειαζόταν Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία (Augmentative and Alternative Communication – AAC).	Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η ένταξη είχε πολλά πλεονεκτήματα για όλους τους μαθητές/τριες και αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι του ρόλου τους.
7	Cassady (2011)	Η.Π.Α.	Βινιέτες και ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή.	25 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης.	Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή.	Οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. συγκριτικά με την ένταξη αυτών με συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή.

8	Akgul (2012)	Ευρωπαϊκή Τουρκία	Ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές.	117 εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντρίες πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης.	Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών ως προς τα παιδιά με Δ.Α.Φ. και τους τρόπους διαχείρισης των συνακόλουθων προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό πλαίσιο.	Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντρίες θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποια ειδική τάξη για τα άτομα με Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο.
	Little, Vibulpatanavong & Evans (2015)	Ταϊλάνδη	Ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές (“Teacher Attitudes Survey”) βάσει εργαλείων προηγούμενων ερευνητών.	404 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης.	Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..	Οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. και την ένταξη τους.
	Srivastava, de Boer, & Pijl (2015)	Ινδία	Ερωτηματολόγιο και βινιέτες που κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές (pre- posttest).	79 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης που χωρίστηκαν σε 2 ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου).	Επίδραση προγράμματος κατάρτισης στις στάσεις και στις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τέσσερις τύπους/είδη αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Δ.Ε.Π.-Υ., νοητική καθυστέρηση/αναπηρία, δυσλεξία, Δ.Α.Φ.), καθώς και ως προς τις διδακτικές μεθόδους.	Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων είχαν ουδέτερες στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. πριν την παρακολούθηση του προγράμματος κατάρτισης.

11	Srivastava, de Boer, & Pijl (2017)	Ινδία	Ερωτηματολόγιο (συνδυασμός “Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale”, κριτηρίων ICD-10 και βιβλιογραφικών δεδομένων) και βινιέτες που κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές.	89 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης.	Στάσεις και γνώσεις σχετικά με την αναπηρία και τις διδακτικές μεθόδους εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με διάφορα είδη/τύπους αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (νοητική καθυστέρηση/αναπηρία, δυσλεξία, Δ.Ε.Π.Υ., Δ.Α.Φ.)	Οι εκπαιδευτικοί είχαν ουδέτερες στάσεις ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών/τριών με τα συγκεκριμένα είδη/τύπους αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
12	Teffs & Whitbread (2009)	Η.Π.Α.	Ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές.	122 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	Επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..	Οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί ως προς τη φοίτηση μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική τάξη και λιγότερο για εκείνους με πιο σοβαρές αναπηρίες.

13	McGillicuddy & O'Donnell (2014)	Ιρλανδία	Ημι-δομημένη συνέντευξη.	8 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και ιδιαίτερα με Σύνδρομο Asperger.	Οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς τη φοίτηση των συγκεκριμένων μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο.  Εκφράστηκαν προβληματισμοί ως προς την πρακτική εφαρμογή της ένταξης.
<b>Έρευνες για Στάσεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής</b>						
1	Rodríguez, Saldana, & Moreno (2012)	Ισπανία	Δομημένη συνέντευξη.	69 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	Στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και ανάδειξη παραγόντων που σχετίζονται με τη θετική στάση αυτών ως προς την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών/τριών.	Οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές προσδοκίες και στάσεις ως προς την εκπαίδευση γενικά των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..  Ωστόσο, ήταν πιο θετικοί για τη φοίτηση ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ. στο ειδικό σχολείο αν αυτό διαθέτει περισσότερες παροχές και εξειδικευμένο προσωπικό.

2	Abu-Hamour & Muhaidat (2013)	Ιορδανία	Ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές.	92 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	Στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εντάξουν έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ..	Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση ως προς τη φοίτηση των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στο γενικό σχολείο.
	Hassan, Ahmed, & Alasmari (2015)	Σαουδική Αραβία	Ερωτηματολόγιο “Teachers Attitude toward Inclusive Education Scale”.	70 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	Στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., και ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις τους.	Οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετικές στάσεις ως προς την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, με τη στάση τους να διαφοροποιείται αναλόγως της επίδρασης ορισμένων παραγόντων (αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία, μέγεθος τάξης, μαθήματα κατάρτισης).

Έρευνες για Στάσεις Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής						
1	Mavropoulou & Padeliadou (2000)	Ελλάδα	Ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές βάσει εργαλείων προηγούμενων ερευνητών και βιβλιογραφίας σχετικά με τις Δ.Α.Φ..	35 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 29 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής [πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης].	Αντιλήψεις και γνώσεις εκπαιδευτικών ως προς τη Δ.Α.Φ..	Το 55% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και το 37% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είχαν θετικές στάσεις ως προς την ιδέα της ενσωμάτωσης (integration).
2	Gregor Campbell (2001)	Σκωτία	Ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές (διέφεραν μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης).	49 εκπαιδευτικοί γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης και 23 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.	Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στα γενικά σχολεία.	Η μειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης ήταν υπέρ της ενσωμάτωσης μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. (κυρίως αυτοί με εμπειρία). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν πιο θετικοί.  Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, όσο και εκείνοι

3						ειδικής αγωγής εξέφραζαν προβληματισμούς ως προς τις συνέπειες της ενσωμάτωσης για μερικούς/ες μαθητές/τριες
	Park & Chitiyo (2011)	H.Π.A.	Ερωτηματολόγιο “The Autism Attitude Scale for Teachers”.	105 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 22 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής [πρωτοβάθμιας (δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης].	Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ..	<p>Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε θετικές στάσεις ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. γενικά, κάτι που πιθανά σχετιζόταν με τη θετική τους στάση ως προς την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών.</p> <p>Διαφορά εντοπίστηκε στις στάσεις εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (δημοτικής) να παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις.</p>



4	Sansosti & Sansosti (2012)	Η.Π.Α.	Ομάδες εστίασης και ατομικές συνευ- ντεύξεις.	15 άτομα (8 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, 3 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, 1 διευθυντής/ντρια, 1 υποδιευθυντής/ντρια, 1 σχολικός ψυχολόγος και 1 ειδικός συμπεριφοράς- διαφόρων βαθμίδων.	Στάσεις, εμπειρίες και διαδικασία λήψης αποφάσεων για την ενταξιακή εκπαίδευση των ατόμων αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.	Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικές στάσεις ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αυτισμό υψηλής λειτουρ- γικότητας.  Ωστόσο, επισήμαναν ότι η ένταξη πιθανά να μην είναι κατάλληλη, για όλους τους/ις μαθητές/τριες με τη συγκεκριμένη διαταραχή.
5	Syriopoulou-Delli et al. (2012)	Ελλάδα	Ερωτηματολόγιο που κατασκευά- στηκε από τους ερευνητές.	228 εκπαιδευτικοί (118 δίδασκαν σε δημοτικά και 67 στη δευτεροβάθμια εκπαί- δευση, 144 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, 35 δίδασκαν σε ειδικά σχολεία και 49 δίδασκαν ανά περιόδους σε τμήματα ένταξης, ΕΕΕΕΚ και πολυπολιτισμικά σχολεία)	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των παιδιών με Δ.Α.Φ..	Το 73.2% πίστευε ότι οι μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο.
6	Humphrey & Symes (2013)	Αγγλία	Ερωτηματολόγιο που στηρίχτηκε σε αυτά των Fox & Messiou (2004) και των Gregor & Campbell (2001).	53 συμμετέχοντες (11 διευθυντές/τριες, 10 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και 32 ειδικότητες μαθηματικών, αγγλικών και φυσικών επιστημών).	Στάσεις, εμπειρία και γνώσεις σχολικού προσωπικού ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	Οι συμμετέχοντες είχαν θετικές στάσεις ως προς την ένταξη.  Οι διευθυντές/ντριες και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν πιο θετικοί.

7	Cassimos et al. (2015)	Ελλάδα	Ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές.	228 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που δίδασκαν σε διάφορες βαθμίδες τις εκπαίδευσης.	Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική ενσωμάτωση (educational integration) μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..	Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση ως προς την εκπαιδευτική και χωρική ένταξη (educational and vocational integration) μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..
8	Chung et al. (2015)	Η.Π.Α.	Ερωτηματολόγιο των Harnum, Duffy και Ferguson's (2007), συνδυαστικά με δύο βινιέτες.	234 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) εκπαίδευσης.	Στάσεις εκπαιδευτικών με ή χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. ή χωρίς.	Οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά θετικές στάσεις τόσο ως προς τον πρώτο, όσο και ως προς το δεύτερο μαθητή/τρια.  Η στάση τους ως προς το/ην μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. ήταν περισσότερο αρνητική συγκριτικά με αυτή για τον/ην μαθητή/τρια τυπικής ανάπτυξης, με τους εκπαιδευτικούς χωρίς κατάρτιση στην ειδική αγωγή να είναι ακόμη πιο αρνητικοί.
9	Iadarola et al. (2015)	Η.Π.Α.	Ομάδες εστίασης.	35 γονείς και 89 εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής) και διευθυντές/ντριες (δεν προσδιοριζόταν η βαθμίδα στην οποία απευθύνονταν).	Αντιλήψεις γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών για τις υπηρεσίες εκπαίδευσης παιδιών με Δ.Α.Φ..	Γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι για την εφαρμογή της ένταξης ήταν απαιτούμενη μια πολιτισμική μετακίνηση που θα αύξανε την αποδοχή και την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..

10	Karal & Riccomini (2016)	Τουρκία	Ερωτηματολόγιο “The Autism Attitude Scale for Teachers” και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις.	53 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 63 ειδικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)	Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ..	Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εξέφρασαν κυρίως θετικές στάσεις ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν ακόμη θετικότεροι.
----	--------------------------	---------	---	--	--	---

### 3.2.2.4 Σύνοψη Αποτελεσμάτων Ερευνών

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. ποικίλλουν. Ειδικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας προσχολικής εκπαίδευσης υπήρχαν έρευνες που υποστήριζαν ότι οι αυτοί ως επί το πλείστον έχουν θετικές στάσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. (McConkey & Bhligri, 2003· Lian et al., 2008). Από την άλλη όμως, άλλες έρευνες εντόπισαν ουδέτερες στάσεις (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014· Liu et al., 2016)· ενώ άλλες κατέληξαν σε αντιφατικά δεδομένα, μιας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που εξέτασαν διέφεραν, με άλλους εκπαιδευτικούς να έχουν θετικές και άλλους αρνητικές στάσεις (Razali et al., 2013). Επίσης, υπήρχαν έρευνες που υποστήριζαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. ήταν θετικές (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014), ωστόσο αυτό δεν συσχετίστηκε θετικά με τη στάση τους ως προς την ένταξη. Σε κάθε περίπτωση πάντως διαπιστώθηκε ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής είχαν θετικές στάσεις για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, δεν δίσταζαν να εκφράσουν ταυτοχρόνως τους προβληματισμούς τους, θίγοντας μεταξύ άλλων και το θέμα του βαθμού/σοβαρότητας της Δ.Α.Φ. ως έναν παράγοντα που θα επηρέαζε την στάση τους για την ένταξη (Teffs και Whitbread, 2009· Sansosti και Sansosti, 2012· Humphrey & Symes, 2013).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, τα δεδομένα ήταν εξίσου αντιφατικά. Αναλυτικότερα, πολλαπλές έρευνες επισήμαναν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τους είχε κυρίως θετικές στάσεις για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., τονίζοντας μεταξύ άλλων και αρκετά πλεονεκτήματα αυτής (Mavropoulou & Padeliadou, 2000· Finke, McNaughton, & Drager, 2009· Teffs & Whitbread, 2009· Cassady, 2011· Park & Chitiyo, 2011· Cassimos et al., 2015· Little, Vibulpatanavong, & Evans, 2015· Karal & Riccomini, 2016). Αξίζει και πάλι βέβαια να σημειωθεί ότι όπως συνέβαινε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, ακόμη και στις έρευνες που οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν θετικές στάσεις, αυτοί δεν δίσταζαν να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους για την εφαρμογή της ένταξης, θέτοντας μεταξύ άλλων το ζήτημα της σοβαρότητας της αναπηρίας (Teffs & Whitbread, 2009· Sansosti & Sansosti, 2012· Humphrey & Symes, 2013) και των περιορισμένων γνώσεων τους. Μάλιστα, σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε η πλειονότητα είχε ουδέτερες στάσεις (Srivastava, de Boer & Pijl, 2017). Ενώ σε μία άλλη οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης φάνηκαν να προτιμούν τη φοίτηση των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. σε κέντρα εκπαίδευσης για άτομα με

αυτισμό ή σε τάξεις ειδικής αγωγής (Akgul, 2012). Ακόμη και σε έρευνες που εστίασαν συγκεκριμένα στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, παρά τις όποιες θετικές στάσεις εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες, δεν απουσίαζαν κάποιοι δισταγμοί για την ένταξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη αναπηρία (Sansosti & Sansosti, 2012).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταδείχθηκε ότι οι περισσότεροι είχαν θετικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. (Teffs & Whitbread, 2009· Park & Chitiyo, 2011· Humphrey & Symes, 2013· Cassimos et al., 2015· Karal & Riccomini, 2016). Βέβαια, αρκετοί παρά τη γενικά θετική τους στάση ήταν περισσότερο διστακτικοί για τις σοβαρότερες περιπτώσεις της Δ.Α.Φ. (Teffs & Whitbread, 2009) και εξέφρασαν προβληματισμούς σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της ένταξης (McGillicuddy & O' Donnell, 2014).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, μια σειρά ερευνών αναφέρει ότι οι περισσότεροι είχαν θετικές στάσεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. (Gregor & Campbell, 2001· Park & Chitiyo, 2011· Rodríguez, Saldana & Moreno, 2012· Sansosti & Sansosti, 2012· Abu-Hamour & Muhaidat, 2013· Cassimos et al., 2015· Karal & Riccomini, 2016). Υπάρχουν, ωστόσο και έρευνες που εντόπισαν αντιφατικές στάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ, δηλαδή άλλοι συμμετέχοντες σε αυτές είχαν θετικές στάσεις και άλλοι αρνητικές, με διάφορους παράγοντες (π.χ. εμπειρία αλληλεπίδρασης με μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ.) να επηρεάζουν τις στάσεις τους (βλ. Hassan, Ahmed, & Alasmari, 2015).

Ως προς τις έρευνες με μικτά δείγματα που εστίασαν στη σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, φάνηκε ότι οι περισσότερες κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν περισσότερο θετικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Gregor & Campbell, 2001· Humphrey & Symes, 2013· Karal & Riccomini, 2016). Ενώ, μονάχα μια έρευνα (Mavropoulou & Padelidou, 2000) είχε καταλήξει σε αντίθετο συμπέρασμα, δηλαδή στο ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ήταν θετικότεροι για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Σε γενικές γραμμές πάντως, η μελέτη των παραπάνω δεδομένων μπορεί εκ πρώτης όψης να προβάλλει ένα προβάδισμα θετικών στάσεων ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., δεδομένου ότι οι έρευνες που είχαν τέτοιο εύρημα στην πλειονότητα των συμμετεχόντων τους ήταν περισσότερες. Πάρα ταύτα, ένας περιορισμός αρκετών από τις

έρευνες που αναφέρθηκαν σχετιζόταν με τη δειγματοληψία και το γεγονός ότι σε πολλές από αυτές τα άτομα που συμμετείχαν ενδέχεται ακριβώς να έλαβαν μέρος γιατί διατηρούσαν περισσότερο θετικές στάσεις. Γενικότερα, οι έρευνες της παρούσας ανασκόπησης χαρακτηρίζονταν από μια σειρά μεθοδολογικών περιορισμών που μειώνουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων τους (βλ. Συζήτηση-Συμπεράσματα). Από την άλλη πλευρά βέβαια, τα αντιφατικά στοιχεία, που εντοπίστηκαν εντός των δειγμάτων - σε ένα επίσης μεγάλο μέρος των ερευνών - πιθανά οφείλονται στην επίδραση μιας σειράς μεταβλητών και παραγόντων στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Η αποσαφήνιση των παραγόντων αυτών και η συνθετική παρουσίαση τους κρίνεται σημαντική, καθώς η εύρεση κάποιας συσχέτισης μεταξύ κάποιου παράγοντα/μεταβλητής και της στάσης ενός εκπαιδευτικού, μπορεί να επηρεάσει τις ενέργειες στο επίπεδο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που αποβλέπει στην προώθηση της ένταξης και στη συγκρότηση ενός ενταξιακού σχολείου/ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης.

### 3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ως προς την Ένταξη Μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

Στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας επιδιώκεται η διερεύνηση των κύριων παραγόντων που στις 23 εκ των 26 ερευνών της ανασκόπησης φάνηκαν να επηρεάζουν και να σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Οι παράγοντες που αναδείχθηκαν συμφωνούν με αυτούς που αναλύονται κατά τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα (βλ. 2.4), ωστόσο, γίνεται αναφορά και σε κάποιους που δεν αναφέρθηκαν προηγουμένως. Συνολικά οι παράγοντες που εξετάστηκαν και θα αναφερθούν στη συνέχεια είναι: *ο βαθμός και η σοβαρότητα της Δ.Α.Φ., το φύλο των εκπαιδευτικών, η ηλικία και τα χρόνια εκπαιδευτικής/διδασκαλικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού γενικά, η προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ., οι γνώσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η βαθμίδα διδασκαλίας, η ύπαρξη υλικών παροχών και ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο, καθώς και η στάση του/ης διευθυντή/τριας του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και ο υποστηρικτικός ρόλος αυτού/ης*. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε αντίθεση με τον τρόπο παρουσίασης των δεδομένων της προηγούμενης ενότητας [μελέτη-προς-μελέτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (study-by-study review of the literature)] στο πλαίσιο της συγκεκριμένης, θεωρήθηκε χρησιμότερη η *θεματική βιβλιογραφική ανασκόπηση* (thematic review of the literature), ούτως ώστε να είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση και κατ' επέκταση, η ανάδειξη των βασικότερων παραγόντων.

Αναλυτικότερα, ένας παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. ήταν *ο βαθμός/η σοβαρότητα της αναπηρίας του/ης μαθητή/τριας και κατ' επέκταση, η λειτουργικότητα αυτού/ής*. Συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Teffs και Whitbread (2009) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι αυτοί ήταν θετικότεροι ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με ήπια μορφή της Δ.Α.Φ. στη γενική τάξη, σε αντίθεση με την ένταξη αυτών με πιο σοβαρές μορφές. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Humphrey και Symes (2013), οι οποίοι, ωστόσο, διαπίστωσαν ότι ο βαθμός της αναπηρίας επηρέαζε κυρίως τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και όχι των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τέλος, στην έρευνα των Sansosti και Sansosti (2012) φάνηκε ότι η στάση του προσωπικού (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης,

διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, σχολικός/η ψυχολόγος και ειδικός συμπεριφοράς) του σχολείου, ακόμη, και για την ένταξη ενός/μιας μαθητή/τριας με Σύνδρομο Asperger διέφερε αναλόγως της λειτουργικότητας αυτού/ής στον κοινωνικό, ακαδημαϊκό, επικοινωνιακό και συμπεριφορικό τομέα.

Όσον αφορά στην επίδραση του φύλου στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., τα δεδομένα είναι αντιφατικά και περιορισμένα. Αναλυτικότερα, κάποιες από τις έρευνες (Park & Chitiyo, 2011· Chung et al., 2015) εντόπισαν θετικότερες στάσεις από πλευράς των γυναικών εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. Ωστόσο, άλλες έρευνες (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013· Little, Vibulpatanavong, & Evans, 2015) δεν εντόπισαν σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και στη στάση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. και την ένταξη αυτών. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ακόμη και στην έρευνα του Chung και των συνεργατών του (2015), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., οι ίδιοι ερευνητές επισήμαναν ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση και την αποσαφήνιση της συγκεκριμένης σχέσης.

Η ηλικία και τα χρόνια εκπαιδευτικής/διδασκικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού γενικά εξετάστηκαν επίσης, ως παράγοντας/μεταβλητή που είναι σε θέση να επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Abu-Hamour και Muhaidat (2013) διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο θετικοί και πρόθυμοι να συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., κάτι το οποίο εντοπίστηκε και στην έρευνα των Park και Chitiyo (2011), ωστόσο η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα για τους δεύτερους δεν θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική. Αντιθέτως, η Little και οι συνεργάτες της (2015) υποστήριξαν ότι οι θετικές στάσεις που εκφράστηκαν από πλευράς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης στην έρευνα τους δεν σχετίζονταν με την ηλικία και τα χρόνια διδασκικής εμπειρίας. Η θέση αυτή επιβεβαιώθηκε και από το πόρισμα του Chung και των συνεργατών του (2015) για τους οποίους επίσης, η διδασκική εμπειρία δεν φάνηκε να αποτελεί έναν αξιόπιστο παράγοντα πρόβλεψης της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ..

Αλληλένδετος με τον παράγοντα που αναφέρθηκε προηγουμένως είναι και αυτός της προηγούμενης εμπειρίας διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ.. Συγκεκριμένα, οι Teffs και Whitbread (2009), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) διαπίστωσαν ότι η εμπειρία διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με έναν/μία μαθητή/τρια με



Δ.Α.Φ. σχετιζόταν με τη θετική στάση των μισών εκ των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Επίσης, οι Gregor και Campbell (2001) στη δική τους έρευνα παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης που είχαν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. ήταν περισσότερο θετικοί για την ένταξη τους, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης χωρίς ανάλογη εμπειρία. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν τόσο οι Hassan, Ahmed και Alasmari (2015) σε έρευνα που υλοποίησαν σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όσο και ο Cassimos και οι συνεργάτες του (2015) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής διαφόρων βαθμίδων. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και έρευνες που δεν κατάφεραν να εντοπίσουν κάποια σχέση ανάμεσα στην προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με άτομα με Δ.Α.Φ. και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Syriopoulou – Delli και των συνεργατών της (2012), έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, που είχαν σχετική κατάρτιση ως προς τη Δ.Α.Φ. και προηγούμενη εμπειρία εργασίας με μαθητές/τριες με τη συγκεκριμένη αναπηρία προτιμούσαν τη φοίτηση τους σε ειδικά σχολεία παρά σε γενικά. Ακόμη, η Rodríguez με τους συνεργάτες της (2012) εξέτασαν την σχέση των χρόνων διδακτικής εμπειρίας από τη διδασκαλία ενός/μιας μαθητή/τριας με Δ.Α.Φ. με τη στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Στην έρευνα τους καταδείχθηκε ότι παρόλο που η εμπειρία παρουσίαζε κάποιου είδους συσχέτιση με τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., δεν αποτελούσε έναν αξιόπιστο παράγοντα πρόβλεψης της στάσης τους γενικά.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και η κατάρτιση τους στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στη Δ.Α.Φ. φαίνονται να επηρεάζουν τις στάσεις τους για την ένταξη μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη αναπηρία. Για παράδειγμα, ο Chung και οι συνεργάτες του (2015) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κατάρτιση στην ειδική αγωγή, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερες στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. συγκριτικά με εκπαιδευτικούς χωρίς σχετική κατάρτιση. Η σχέση ανάμεσα στην κατάρτιση και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., πιθανά εξηγείται από το γεγονός ότι η κατάρτιση στην ειδική αγωγή μπορεί να αυξήσει την κατανόηση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, κάτι που αδιαμφισβήτητα θα βελτιώσει τις στάσεις τους για τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες (Rodríguez et al., 2012).

Γενικά, σε πολλές από τις έρευνες της ανασκόπησης (Park & Chitiyo, 2011· Abu-Hamour & Muhaidat, 2013· Razali et al, 2013· Engstrand & Roll-Pettersson, 2014· Cassimos et al., 2015· Hassan, Ahmed, & Alasmari, 2015· Karal & Riccomini, 2016) φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί διαφόρων βαθμίδων με περισσότερες γνώσεις ή/και σχετική κατάρτιση στην ειδική αγωγή και στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. - είτε μέσω κατοχής βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, είτε μέσω επίσημης κατάρτισης στην ειδική αγωγή και στη Δ.Α.Φ. ή ακόμη μέσω παρακολούθησης σχετικών σεμιναρίων και μαθημάτων ενταξιακής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους - ήταν και πιο θετικοί για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Επίσης, το ότι οι στάσεις επηρεάζονται από την κατάρτιση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε και στην έρευνα των Srivastava, de Boer και Pijl (2017), το δείγμα των οποίων αποτελούταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν ουδέτερες στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με διάφορα είδη/τύπους αναπηρίας, μεταξύ αυτών και Δ.Α..Φ., και ταυτόχρονα, είχαν σχετικά περιορισμένες γνώσεις και κατάρτιση για την ενταξιακή εκπαίδευση γενικότερα. Επιπλέον, σε μια άλλη έρευνα των Srivastava, de Boer και Pijl (2015) φάνηκε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος κατάρτισης ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης επέδρασε θετικά στις αρχικά ουδέτερες στάσεις τους καθιστώντας τους θετικούς για την ένταξη γενικότερα. Υπήρξαν βέβαια και έρευνες που κατέληγαν σε αντίθετα συμπεράσματα (Lian et al., 2008· Syriopoulou-Delli et al., 2012), όμως, αυτές ήταν περισσότερο περιορισμένες. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Syriopoulou-Delli και των συνεργατών της (2012) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, οι οποίοι είχαν σχετική κατάρτιση και εμπειρία με τη Δ.Α.Φ. προτιμούσαν την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών/τριών σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές, παρά σε γενικά σχολεία.

Ένας άλλος παράγοντας που μελετήθηκε ως προς την επίδραση που ασκεί στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. είναι η *αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας* των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Bandura η αυτό-αποτελεσματικότητα αφορά τις «πεποιθήσεις ενός ανθρώπου ως προς τις ικανότητες του να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται ούτως ώστε να παράγει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Bandura, 1997: 3). Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό της αυτό-αποτελεσματικότητας, στο πλαίσιο της ανασκόπησης εκλήφθηκαν ως ενδείξεις της εν λόγω μεταβλητής και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.. Αναλυτικότερα, στην έρευνα της Little και των συνεργατών της (2015) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής)

εκπαίδευσης είχαν θετικές στάσεις για την ένταξη και ταυτόχρονα, ήταν θετικοί ως προς την ικανότητα τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. στις τάξεις τους. Επίσης, στην έρευνα των Humphrey και Symes (2013), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι γενικά οι συμμετέχοντες τους ήταν θετικοί ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., αλλά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι διευθυντές/ντριες ήταν θετικότεροι, φάνηκε ότι οι τελευταίοι σημείωναν και υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, δηλώνοντας πιο σίγουροι για την ικανότητα τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Ακόμη, η Cassady (2011) στη δική της έρευνα, στην οποία διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης ήταν πιο θετικοί για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., συγκριτικά με την ένταξη μαθητών/τριών με συναισθηματική συμπεριφορική διαταραχή παρατήρησε ότι οι προηγούμενοι αισθάνονταν και περισσότερη αυτοπεποίθηση για την δόμηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, την προσαρμογή του μαθήματος και τη συνεργασία με συναδέλφους τους, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Επιπρόσθετα, στην έρευνα του Akgul (2012) στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες πρωτοβάθμιας (δημοτικής) ήταν αρνητικοί για την ένταξη, αφού θεωρούσαν ότι η ειδική τάξη είναι το κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., φάνηκε επίσης, ότι συμμετέχοντες αισθάνονταν ανεπαρκείς ως προς τη διδασκαλία και την ανταπόκριση στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών/τριών. Από την άλλη, υπήρχαν έρευνες που δεν εντόπισαν σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Engstrand & Roll-Pettersson (2014), υποστήριξαν ότι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί αξιόπιστο παράγοντα πρόβλεψης των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (προσχολικής) εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Παρόμοια συμπεράσματα θα μπορούσαμε να εξάγουμε και από την έρευνα των McConkey και Bhilagri (2003), στον οποίον την μελέτη παρότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης) ήταν θετικοί για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., μονάχα το 1/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν πίστευε ότι είχε τις απαιτούμενες δεξιότητες για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, ενώ οι υπόλοιποι σημείωσαν έλλειψη κατάρτισης και αυτοπεποίθησης.

Η *βαθμίδα* στην οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί εξετάστηκε επίσης, για την επίδραση που μπορεί να ασκούσε στη στάση τους ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Συγκεκριμένα, οι Park και Chitiyo (2011) στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) ήταν πιο θετικοί

για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και ο Chung με τους συνεργάτες του (2015) στην έρευνα που διεξήγαγαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και στο πλαίσιο της ανασκόπησης δεν εντοπίστηκαν άλλες έρευνες με παρόμοιο εύρημα, κρίνεται χρήσιμο να σημειωθεί ότι η παραπάνω θέση συμφωνεί με εκείνη που έχει εκφραστεί από έρευνες (βλ. Avramidis & Norwich, 2002) που έχουν γίνει γενικά για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ. 2.3). Σε ένα ευρύτερο επίπεδο πάντως, όπως κατέστη φανερό και στην ενότητα 3.2 τα δεδομένα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης είναι αντιφατικά και δεν επιτρέπουν την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων για την επίδραση του εν λόγω παράγοντα.

Ένας άλλος παράγοντας που φάνηκε να σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. είναι η *ύπαρξη υλικών παροχών και προσωπικού υποστήριξης* στο χώρο του σχολείου. Αναλυτικότερα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Sansosti και Sansosti (2012) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής (δημοτικής) εκπαίδευσης είχαν γενικά θετικές στάσεις για την ένταξη μαθητών/τριών με Σύνδρομο Asperger, φάνηκε, επίσης, ότι οι περιορισμοί ως προς το υποστηρικτικό προσωπικό (π.χ. η ύπαρξη μόνο ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής) και τις υλικές παροχές μπορούν να δημιουργήσουν μια σειρά προβλημάτων που επηρεάζουν τη στάση τους για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η Razali με τους συνεργάτες της (2013), στην έρευνα των οποίων οι εκπαιδευτικοί γενικής (προσχολικής) εκπαίδευσης εξέφρασαν αντιφατικές στάσεις για την ένταξη, επισημαίνοντας μεταξύ άλλων την ανάγκη ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού υποστήριξης (*shadow aide*) για την προώθηση της ένταξης των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των McGillicuddy και O'Donnell (2014) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν θετικοί ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., αφού μεταξύ άλλων θεωρούσαν ότι τα σχολεία στα οποία εργάζονταν τους προσέφεραν αρκετές παροχές για την προώθηση της ένταξης. Ωστόσο, επισήμαναν την ανάγκη αύξησης αυτών των παροχών.

Τέλος, σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η *στάση του/ης διευθυντή/τριας* του σχολείου που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί και ο *υποστηρικτικός ρόλος* αυτού επηρέαζαν τη στάση των προηγούμενων. Συγκεκριμένα, ο ρόλος των διευθυντών/ντριών για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. επισημάνθηκε από τον Chung και τους συνεργάτες της (2015), στην έρευνα των οποίων υποστηρίχτηκε ότι προκειμένου κάτι τέτοιο να καταστεί εφικτό οι διευθυντές/ντριες πρέπει να αναλάβουν δύο

ρόλους. Αρχικά, θα πρέπει να παρατηρούν και να παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς ως προς την αλληλεπίδραση τους και τις προσδοκίες τους για τους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., ενώ ταυτοχρόνως θα πρέπει να μεριμνούν για την σχετική επιμόρφωση αυτών. Η ιδιαίτερη σημασία των στάσεων των διευθυντών/ντριών στην διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. τονίστηκε και στην μελέτη της Horrocks και των συνεργατών της (2008), στην οποία αναφερόταν ότι ο διευθυντής/ντρια και οι πεποιθήσεις του για την ένταξη ή μη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. είναι σε θέση να επηρεάσουν τη γενικότερη στάση του προσωπικού του σχολείου - και επομένως, και των εκπαιδευτικών - ως προς τη διαφορετικότητα. Παρόμοιο εύρημα εντοπίστηκε και από την Iadarola και τους συνεργάτες της (2015) σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς (η βαθμίδα των οποίων δεν προσδιοριζόταν).

#### 4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των ενταξιακών πρακτικών, αφού η αποδοχή της ενταξιακής πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς πιθανά επηρεάζει τη δέσμευση τους στην εφαρμογή της (Norwich, 1994). Πορίσματα όπως το προηγούμενο τεκμηριώνουν τους λόγους που τα τελευταία χρόνια το θέμα των στάσεων ως προς την εκπαίδευση γενικά και ως προς την ένταξη ειδικότερα, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα. Στο πρίσμα αυτό, η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη επεδίωξε την διερεύνηση και την ανάδειξη των στάσεων και των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής [πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως, ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., μέσω συστηματικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συστηματική μελέτη και ανάλυση των δεδομένων 26 ποιοτικών και ποσοτικών εμπειρικών ερευνών από διάφορες χώρες του κόσμου. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο η εστίαση στους/ις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. υλοποιήθηκε σε συνάρτηση με την αύξηση των παιδιών που διαγιγνώσκονται με Δ.Α.Φ., καθώς και με την όλο και αυξανόμενη φοίτηση αυτών στις γενικές τάξεις.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί, δηλαδή *ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής [πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.*, στις περισσότερες από τις έρευνες της ανασκόπησης διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε σχετικά θετική στάση για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Ωστόσο, τα πορίσματα των συγκεκριμένων ερευνών πρέπει να αξιοποιηθούν με ιδιαίτερη προσοχή, αφού όπως αρχικά καταδείχθηκε, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ήταν υπέρ της ένταξης των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. γενικά, η στάση τους διαφοροποιούνταν όταν η ένταξη αφορούσε μαθητές/τριες με πιο σοβαρές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Μάλιστα, η επίδραση του βαθμού/σοβαρότητας της αναπηρίας στη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη έχει διαπιστωθεί και από τους Avramidis και Norwich (2002) σε ανασκόπηση που πραγματοποίησαν για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έπειτα, κάτι άλλο που διαπιστώθηκε στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που τάσσονταν υπέρ της ένταξης μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. ήταν ότι αυτοί παρά τη θετική τους στάση δεν

δίσταζαν να εκφράσουν μια σειρά προβληματισμών ως προς την προώθηση της ένταξης στην πράξη. Το γεγονός αυτό πρέπει να μας προβληματίσει, αφού υποδηλώνει ότι θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί τάσσονταν υπέρ της ένταξης, ταυτόχρονα, όμως οι προβληματισμοί που διατηρούσαν για την πρακτική της προώθησης πιθανά συνδέονταν με την «εν δυνάμει» συμπεριφορά τους και ουσιαστικά, αναιρούσαν κατά κάποιο τρόπο τη θετική τους στάση, καθώς σύμφωνα με το μοντέλο των Eagly και Chaiken (1993) η πρόθεση δράσης τους δεν ήταν θετική.

Σε ένα ευρύτερο επίπεδο πάντως και λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα πρόσφατων μετα-αναλύσεων και ανασκοπήσεων ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά, θα ισχυριζόμασταν ότι η εν λόγω ανασκόπηση επιβεβαιώνει κάποιες από τις θέσεις προηγούμενων ερευνητών. Συγκεκριμένα, τα πορίσματα της έρευνας με μια πρώτη ματιά φαίνονται να επιβεβαιώνουν το προβάδισμα των θετικών στάσεων που είχε διαπιστωθεί τόσο από τους Scruggs και Mastropieri (1996), όσο και από τους Avramidis και Norwich (2002). Από την άλλη όμως, μια προσεκτική προσέγγιση των ερευνών που έκαναν λόγο για θετικές στάσεις, καταδεικνύει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν ήταν απολύτως θετικές, γεγονός που σε συνδυασμό με τις ουδέτερες και αρνητικές στάσεις που εντοπίστηκαν επίσης, σε μια σειρά συμμετεχόντων, επιβεβαιώνει τη θέση των de Boer, Pijl και Minnaert (2011). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές είχαν εντοπίσει περισσότερο αντιφατικά και όχι τόσο θετικά δεδομένα ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη γενικά μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι η ενταξιακή εκπαίδευση προχωράει με αργούς ρυθμούς. Επιπρόσθετα, κρίνεται χρήσιμο να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της ανασκόπησης δεν διαπιστώθηκε κάποιου είδους αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών αναλόγως της χρονολογίας που είχε λάβει χώρα η έρευνα. Ωστόσο, κάποιου είδους διαφοροποίηση στις στάσεις τους εντοπίστηκε με βάση το αν αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ή ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, φάνηκε σε πολλές έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν πιο θετικοί ως προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, κάτι που πιθανά προκύπτει από τις γνώσεις και την κατάρτιση που διέθεταν οι πρώτοι για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών/τριών.

Σε κάθε περίπτωση πάντως η αξιοποίηση των πορισμάτων της ανασκόπησης πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή και να ληφθεί υπόψη ότι οι έρευνες προέρχονταν από διάφορες χώρες του κόσμου και αφορούσαν τις στάσεις εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, γεγονός που μειώνει και την αξιοπιστία της γενίκευσης των συμπερασμάτων τους. Η συγκεκριμένη θέση συμφωνεί με αυτή των Avramidis και Norwich

(2002), οι οποίοι στη δική τους εργασία παρόλο που είχαν σκοπό την ανασκόπηση ενός μεγάλου μέρους της διεθνούς βιβλιογραφίας για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση και την ένταξη, αναγνώρισαν ότι η εξαγωγή και η γενίκευση των συμπερασμάτων των ερευνών που μελέτησαν πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή, δεδομένου ότι αυτές προέρχονταν από διαφορετικές χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή *ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής [πρωτοβάθμιας (προσχολικής και δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.*, κατέστη φανερό ότι μια σειρά παραγόντων/μεταβλητών έχει μελετηθεί ως προς την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ορισμένοι μόνο από τους παράγοντες που έχουν μελετηθεί διαπιστώθηκε σε αρκετές έρευνες ότι μπορούν πράγματι να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι ο βαθμός/η σοβαρότητα της Δ.Α.Φ. και η λειτουργικότητα του/της μαθητή/τριας αποτελούν έναν παράγοντα που είναι σε θέση να επηρεάσει σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη ενός/μιας μαθητή/τριας με την εν λόγω αναπηρία. Ειδικότερα, καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο αρνητική στάση για την ένταξη μαθητών/τριών με πιο σοβαρές μορφές της συγκεκριμένης αναπηρίας. Επίσης, σημαντική φαινόταν να είναι η επίδραση του παράγοντα των γνώσεων και της συναφούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, στη Δ.Α.Φ. και στην ενταξιακή εκπαίδευση, ως προς τις στάσεις τους για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε ένα προβάδισμα θετικών στάσεων για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. από εκπαιδευτικούς με κατάρτιση στην ειδική αγωγή, στη Δ.Α.Φ. ή στην ενταξιακή εκπαίδευση. Ακόμα, η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας φάνηκε να σχετίζεται με τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. σε κάποιες έρευνες.

Από την άλλη πλευρά, παράγοντες όπως οι υλικές παροχές και το ανθρώπινο δυναμικό σε ένα σχολείο, καθώς και οι στάσεις και ο υποστηρικτικός ρόλος των διευθυντών/τριών για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., φάνηκαν ότι μπορούσαν να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Όμως, οι έρευνες που είχαν μελετήσει την επίδραση των παραπάνω παραγόντων ήταν περιορισμένες.

Περιορισμένα ήταν και τα δεδομένα που υποστήριζαν την επίδραση παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια εκπαιδευτικής/διδασκτικής εμπειρίας γενικά, η προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας/αλληλεπίδρασης με έναν/μία μαθητή/τρια με Δ.Α.Φ. και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, στις στάσεις τους για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Γενικά πάντως τα αντιφατικά και περιορισμένα δεδομένα που



εντοπίστηκαν ειδικά ως προς τους παράγοντες φύλο, χρόνια διδακτικής/εκπαιδευτικής εμπειρίας, εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν διαπιστωθεί και από τους Avramidis και Norwich (2002).

Στο σημείο αυτό βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι η μελέτη και η αξιοποίηση των παραπάνω πορισμάτων πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή, αφού η ανασκόπηση χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι προσδοκάται ότι θα ληφθούν υπόψη από μελλοντικές έρευνες. Συγκεκριμένα, ένας περιορισμός της ανασκόπησης σχετίζεται με το γεγονός ότι σε αυτή συμπεριλήφθηκαν έρευνες οι οποίες είχαν ως αντικείμενο μελέτης συναφείς όρους με αυτόν της στάσης, όπως είναι οι απόψεις, οι πεποιθήσεις κ.ά.. Γνωρίζουμε όμως, ότι για παράδειγμα οι πεποιθήσεις σύμφωνα με το μοντέλο των τριών διαστάσεων/συνιστώσεων/συστατικών των στάσεων (Eagly & Chaiken, 1993) αποτελούν μονάχα μία εκ των τριών εκφάνσεων μιας στάσης, οπότε πιθανά τα πορίσματα αυτών των ερευνών να μην ήταν απολύτως αντιπροσωπευτικά των στάσεων των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ένας άλλος περιορισμός της ανασκόπησης σχετίζεται με το γεγονός ότι παρόλο που αυτή εστίασε στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την «ένταξη» (inclusion), στις περισσότερες από τις έρευνες που αξιοποιήθηκαν δεν δόθηκε έμφαση στη διερεύνηση της νοηματοδότησης που λάμβανε ο όρος της «ένταξης» (inclusion) από τους συμμετέχοντες, ενώ σε ορισμένες από εκείνες που εστίασαν στη μελέτη του τρόπου που οι συμμετέχοντες κατανοούσαν την ένταξη φάνηκε ότι αυτοί την ταύτιζαν με την «ενσωμάτωση» (integration). Το θέμα αυτό βέβαια, σχετίζεται με μεθοδολογικά ζητήματα των ίδιων των ερευνών της ανασκόπησης. Παράλληλα, ωστόσο, υπήρξαν και πρόσφατες έρευνες που έκαναν χρήση του όρου «ενσωμάτωση» (integration) αντ' αυτού της ένταξης (inclusion). Έτσι, ουσιαστικά τα συμπεράσματα των συγκεκριμένων ερευνών δεν αφορούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., αλλά για την ενσωμάτωση (integration) τους στο γενικό σχολείο. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι έρευνες αυτές προέρχονταν κυρίως από τη χώρα μας και καμία τους δεν έκανε χρήση του όρου «ένταξη» (inclusion). Πάρα ταύτα, συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, γιατί αφενός θεωρήθηκε αναγκαίο να υπάρχουν κάποιες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και αφετέρου, γιατί στη χώρα μας οι όροι «ενσωμάτωση» (integration) και «ένταξη» (inclusion) συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ διαφορετικών ερευνητών.

Ακόμη, στην παραπάνω ανασκόπηση δεν πραγματοποιήθηκε κάποιου είδους διαχωρισμός των στάσεων των εκπαιδευτικών αναλόγως του βαθμού ή της σοβαρότητας της Δ.Α.Φ.. Σε αρκετές έρευνες όμως, κατέστη φανερό ότι ο παράγοντας βαθμός/σοβαρότητα της Δ.Α.Φ. μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, εδώ η

αναπηρία προσεγγίστηκε ως ενιαία. Βέβαια, ο περιορισμός αυτός προέκυπτε και από τις ίδιες τις έρευνες της ανασκόπησης, αφού με εξαίρεση κάποιες που αναφέρονταν για παράδειγμα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών/τριών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Σύνδρομο Asperger)<sup>10</sup> ή άλλες που προσδιόριζαν κατά κάποιο τρόπο μέσω βινιέτας το προφίλ του/ης μαθητή/τριας, υπήρξαν αρκετές στις οποίες κάτι τέτοιο δεν συνέβη.

Γενικά αρκετοί από τους περιορισμούς της ανασκόπησης προκύπτουν από διάφορα μεθοδολογικά ζητήματα των ίδιων ερευνών. Συγκεκριμένα, ένα από αυτά τα μεθοδολογικά ζητήματα αφορά στα δείγματα των ερευνών και στο σχετικά μικρό μέγεθος τους. Αν και ένας σχετικά μικρός αριθμός συμμετεχόντων τείνει να θεωρείται φυσιολογικός στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας, σε μια ποσοτική έρευνα τείνει να μειώνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Creswell, 2011). Στην περίπτωση των ερευνών της παρούσας ανασκόπησης, όμως, ένας μεγάλος αριθμός των ποσοτικών ερευνών, αλλά και εκείνων που είχαν ακολουθήσει συνδυαστική μεθοδολογία χαρακτηριζόταν από σχετικά μικρό δείγμα (π.χ. βλ. Mavropoulou & Padelidou, 2000· Gregor & Campbell, 2001· Park & Chitiyo, 2011· Humphrey & Symes, 2013). Επιπρόσθετα, ένας άλλος περιορισμός που σχετίζεται και πάλι με το δείγμα των ερευνών είναι ότι σε πολλές έρευνες είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να έλαβαν μέρος γιατί διατηρούσαν μια περισσότερο θετική στάση για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, κάτι που μειώνει ακόμη περισσότερο την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων τους.

Ακόμη, σε αρκετές από τις έρευνες παρατηρήθηκε ότι τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων είχαν κατασκευαστεί για τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας από τους ίδιους τους ερευνητές (βλ. π.χ. Mavropoulou & Padelidou, 2000· Gregor & Campbell, 2001· Lian et al., 2008· Teffs & Whitbread, 2009· Cassady, 2011· Akgul, 2012· Syriopoulou-Delli et al., 2012· Abu-Hamour & Muhaidat, 2013· Cassimos et al., 2015· Srivastava, de Boer, & Pijl 2015· Liu et al., 2016· Srivastava, de Boer, & Pijl, 2017). Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι ερευνητές για να εξετάσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των εργαλείων είχαν προβεί σε κάποια πιλοτική χρήση αυτού σε μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων ή είχαν ζητήσει από μια ομάδα εμπειρογνομόνων να τα εξετάσει, οι μέθοδοι αυτοί δεν θεωρούνται επαρκείς ώστε τα ερωτηματολόγια να θεωρηθούν ότι διακρίνονταν από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα

---

<sup>10</sup> Παρόλο που οι όροι δε χρησιμοποιούνται πλέον στο DSM-5, η χρήση τους στην παρούσα εργασία προκύπτει από το ότι χρησιμοποιούνταν από τις έρευνες της ανασκόπησης.

στοιχεία ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εργαλείου ήταν αρκετά περιορισμένα, κάτι που περιορίζει και την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων τους.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό μελλοντικές έρευνες και ανασκοπήσεις να λάβουν υπόψη τέτοιου είδους περιορισμούς και να επιδιώξουν να τους προσπελάσουν, ώστε να οδηγηθούν σε περισσότερο αξιόπιστα συμπεράσματα. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η παραπάνω ανασκόπηση παρά τα όποια αντιφατικά δεδομένα στα οποία κατέληξε ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ανέδειξε τη σημασία και το ρόλο ορισμένων παραγόντων που είναι σε θέση να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ., συμβάλλοντας αφενός, στη συγκρότηση μιας ενταξιακής κουλτούρας (inclusive culture) και αφετέρου, στην πρακτική προώθηση της ένταξης. Τέτοιοι παράγοντες ήταν ο βαθμός και η σοβαρότητα της Δ.Α.Φ., οι γνώσεις και η συναφής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Προτείνεται μελλοντικές έρευνες να μελετήσουν περαιτέρω την επίδραση των συγκεκριμένων παραγόντων στις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Ειδικά ο παράγοντας των γνώσεων και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών χρήζει ιδιαίτερης διερεύνησης, αφού η ανάδειξη κάποιας σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των γνώσεων-της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της στάσης αυτών για την ένταξη μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τους ορίζοντες μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπεί στην προώθηση της ένταξης. Συγκεκριμένα, τέτοια δεδομένα θα αποτελούσαν ένα βασικό τεκμήριο ως προς την ανάγκη επιμορφωτικών προγραμμάτων και επίσημων προγραμμάτων κατάρτισης στην ειδική αγωγή, στη Δ.Α.Φ. και κυρίως, στην ενταξιακή εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός ότι σε αρκετές από τις έρευνες οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν τις περιορισμένες γνώσεις και την ελλιπή τους κατάρτιση, ενώ ταυτόχρονα δήλωναν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων ενδέχεται να είναι καταλυτικής σημασίας, αφού εκπαιδευτικοί με γνώσεις και ανάλογη κατάρτιση αναμένεται ότι θα χαρακτηρίζονται και από περισσότερη αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητα τους να φέρουν εις πέρας στόχους και άρα, υψηλότερο βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας, ο οποίος επίσης φάνηκε ότι σχετίζεται με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ.. Η κινητοποίηση, όμως, τέτοιου είδους ενεργειών προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση τόσο από πλευράς επιστημονικής κοινότητας, όσο και από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής της σημασίας της συγκρότησης μιας ενταξιακής κουλτούρας και του ότι η τελευταία συνεπάγεται.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
- Ainscow, M. (1996). Inclusion how do we measure up? Paper presented at A Seminar and Forum on Inclusive Education, Bardon, Brisbane, 26 April, 1996.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.  
<http://dx.doi.org/10.1007/BF03173412>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Org. Behav. Hum. Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes*, (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Akgul, E. M. (2012). Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925-1934.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 789-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.
- Armstrong, A.C., Armstrong, D.A., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage Publications.

- Armstrong, F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμέλ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σσ.49-64). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Baron, R. A., Branscombe, N. R., & Byrne, D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education.
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (Επιμέλ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, (σσ. 53-64). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Bohner, G. (2007). Οι στάσεις. Στο Μ. Hewstone & W. Stroebe (Επιμέλ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, (σσ. 337-393). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for Inclusion. *Developing learning and participation in schools*.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.

- Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2017). Autism Spectrum Disorder: Data and statistics.  
Retrieved from  
<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Chocarro de Luis, E. (2016) Inclusive education in Spain: promoting advocacy by legislation. *Support for Learning*, 31(2), 164-176.
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2).
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). ADMINISTRATORS' AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE COLLABORATIVE EFFORTS OF INCLUSION IN THE ELEMENTARY GRADES. *Education*, 121(2), 331-331.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A. Pijl, S. J., & Minnaert A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.

- Dimbie, S. M. (2012). A Comparison of Inclusive Education Legislations in Ghana and the United States. *Journal of Global Intelligence and Policy*, 5(6), 50-66.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, & P. Garner (Eds.). *Inclusive Education*, (pp. 36-53). London. Kogan Page.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, (pp. 269-322). New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582-602.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education*, 4(2), 153-162.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.  
<http://dx.doi.org/10.1080/07434610902886206>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(4), 365-382.
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Gabel, S. L., & Danforth, S. (2008). Disability and the International Politics of Education. In S. L. Gabel, & S. Danforth (Eds.), *Disability and the politics of education: An international reader*, (pp. 1-18). New York: Peter Lang.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.
- Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Hassan, A. E. H., Ahmed, E. Y. E., & Alasmari, A. A. (2015). THE INFLUENCES OF SOME VARIABLES ON ATTITUDES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS EDUCATING PUPILS WITH AUTISM IN REGULAR SETTINGS. *International Journal of Research*, 3(10), 30-37.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79, 93.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Επιμέλ. Α. Χαντζή). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.



- Holland, R. W., Verplanken, B., & Van Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude–behavior relations: The strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32(6), 869-876.  
<http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.135>
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., & Harwood, R. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism*, 19(6), 694-703.
- IDEIA (2004). The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kanter, A. S., Damiani, M. L., & Ferri, B. A. (2014). The right to inclusive education under international law: Following Italy's lead. *Journal of international special needs education*, 17(1), 21-32.
- Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2016). Comparative Investigation of Differences between Special and General Education Teachers' Perceptions about Students with Autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31(1), 23-31.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.

- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Witternbrink, B. (2005). The Measurement of Attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes*, (pp.21-76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leatherman<sup>1</sup>, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Lian, W. B., Ying, S. H. K., Tean, S. C. H., Lin, D. C. K., Lian, Y. C., & Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioural disorders in Singapore. *Journal of paediatrics and child health*, 44(4), 187-194.
- Lippa, R. A. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Επιμέλ.: Κ. Μαύρος). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Little, C., Vibulpatanavong, K., & Evans, D. (2015). Investigating Thai Teachers Attitudes Toward Students with Autism. *วารสารวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มศว*, 9(1).
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC psychiatry*, 16(1), 142.
- LOE (2006). Ley Organica 2/2006, de 3 de mayo, de Educacion. Boletín Oficial del Estado, May 4.
- Mac-Ruairc, G., Ottesen, E., & Precey, R. (Eds.). (2013). *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices* (Vol.18). Springer Science & Business Media.
- Mavropoulou, S., & Padelidou, S. (2000). Greek teachers' perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173–183. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361300004002005>
- McConkey, R., & Bhilgri, S. (2003). Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Child Development and Care*, 173(4), 445-452.

- McGillicuddy, S., & O'Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323-344.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91-106.
- Norwich, B., & Katsouris, G. (2017). Addressing Dilemmas and Tensions in Inclusive Education. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 44(1), 117-154.
- Opdal, L.R., Wormaes, S., & Habayeb A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 48(2), 143-162.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Pedersen, S. J., Cooley, P. D., & Hernandez, K. (2014). Are Australian Pre-Service Physical Education Teachers Prepared to Teach Inclusive Physical Education?. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 53-62.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.4>
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). Issue involvement as a moderator of the effects on attitude of advertising content and context. *ACR North American Advances*.
- Pijl, S. J. (2015). Fighting segregation in special needs education in the Netherlands: the effects of different funding models. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 553-562.

- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261.
- Reynolds, C. R., & Fletcher-Janzen, E. (2007). Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals. (OKS Print.) Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 2012.  
<http://dx.doi.org/10.1155/2012/259468>
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.
- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26(2), 124-148  
[https://dx.doi.org/10.1016/0022-1031\(90\)90072-T](https://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(90)90072-T)
- Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και των αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, (Επιμέλ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σσ. 179-188). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31*(4), 480-497.
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2015). Know how to teach me... Evaluating the effects of an in-service training program for regular school teachers toward inclusive education. *International Journal of school & educational psychology, 3*(4), 219-230.
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development, 21*(4), 561-579.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education, 21*(1), 42-52.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(5), 755-768.
- Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A., & Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings. *Teaching Exceptional Children, 29*(3), 50-54.
- Teffs, E. E., & Whitbread, K. M. (2009). Level of preparation of general education teachers to include students with autism spectrum disorders. *Current Issues in Education, 12*.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education, 24*(3), 103-107.
- Tilstone, C & Rose, R. (2012). Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμέλ.). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σσ.189-212). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Turner, C. S.V. & Louis, K.S. (1996). Society's response to differences. A sociological perspective. *Remedial and Special education, 17*, 134-141.
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all*. Retrieved July 13, 2007 from <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>

- UNESCO (1994). *Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain. Retrieved June 1, 2018 from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- UNESCO (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action*. Retrieved July 8, 2007 from [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)
- UNESCO (2000). *Dakar framework for action*. Retrieved July 13, 2007 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Unianu, E. M. (2012). Attitudes Towards Inclusive Education: A Qualitative Meta-Analysis of Recent Studies. In *Proceedings of the Scientific Conference AFASES* (pp. 435-440).
- Unicef (1989). Convention on the Rights of the Child. *Child labor*, 8.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Entry into force 2 September, 2000.
- United Nations (2007a). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.  
<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vislie, L. (2003). *From Integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies*, *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 3–21.

- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people* [The Warnock Report]. London: HMSO.
- Watkins, A. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση: πληροφορίες σχετικές με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες της Ευρώπης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμέλ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη*, (σσ. 95-120). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social issues*, 25(4), 41-78.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (02-03), 279-291.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α’. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στην Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμέλ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη*, (σσ. 31-51). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμέλ.). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σσ.11-27). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμέλ.). Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, (σσ. 156-170). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμέλ.). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σσ.123-152). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981. ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 1143/1981 Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.
- ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/1985 Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ Α'78/14.03.2000. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.2817/2000 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 199/2008. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*.
- Χαντζή, Α. (2011). Κοινωνική ψυχολογία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμέλ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, (σσ. 327-350). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.