ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ.
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Δημητριάδου Μυρσίνης
Α.Μ.: 4272016008

ΘΕΜΑ: «Εκπαιδευτικός ηγέτης: ο ρόλος του ως προς την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»

ΘΕΜΑ: «Educational leader: His/ her role in promoting and strengthening inclusive education»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ ΧΡΥΣΗ</th>
<th>ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ</th>
<th>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</th>
<th>ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ</td>
<td>ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ</td>
<td>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</td>
<td>ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΟΥΒΙΑΣ ΔΙΟΝΥΣΗΣ</td>
<td>ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ</td>
<td>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</td>
<td>ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΡΟΔΟΣ, 2019
Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο: «Εκπαιδευτικός ηγέτης: ο ρόλος του ως προς την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Θα ήταν μεγάλη αβλεπία, αν πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων δεν ευχαριστούσα τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Ράπτη Νικόλαο.

Ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου και τα αδέρφια μου που μου έδωσαν θάρρος, ηθική και οικονομική υποστήριξη για να πετύχω τον στόχο μου. Καθώς και για την εμπιστοσύνη, την ενίσχυση και την υπομονή που μου έδειξαν.

Ευχαριστώ τον αξιόλογο καθηγητή Μαθηματικών μου, που από τα σχολικά μου χρόνια με κατευθύνει και με παροτρύνει σε κάθε βήμα της επαγγελματικής μου εξέλιξης. Καθώς επίσης και τη συμφοιτήτριά μου, Άννα Κρητκού, για την πολύτιμη στήριξή της στο πλαίσιο των σπουδών αυτών.

Τέλος ευχαριστώ τον Θεό που μου έδωσε τη δύναμη να ολοκληρώσω την προσπάθειά μου.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Περιεχόμενα</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Περίληψη</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Abstract</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Εισαγωγή</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1. Η σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2. Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής: από τον αποκλεισμό στη συμπερίληψη</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.1 Το ιατρικό μοντέλο</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.2 Το κοινωνικό μοντέλο</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.3 Το μοντέλο της συμπερίληψης</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3. Η ελληνική πραγματικότητα</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπερίληψης</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2. Οφέλη μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3. Η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1. Στάσεις και απόψεις Διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>3.2. Έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Διευθυντών ως προς τη συμπερίληψη</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>3.3. Ο ρόλος των Διευθυντών στην εφαρμογή της συμπερίληψης μέσα στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Μεθοδολογία έρευνας</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1. Σκοπός και στόχοι έρευνας</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3. Το δείγμα της έρευνας</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>4.4. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>4.5. Λειτουργικά γεγονότα και αξιοπιστία</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>4.6. Δεοντολογία ζητήματα</td>
<td>38</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.8. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων ................................................................. 39

5. Αποτελέσματα .................................................................................................. 39

5.1. Περιγραφική στατιστική: Ανάλυση του ερωτηματολογίου ......................... 39

5.1.1. Περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων .......... 39

5.1.2. Περιγραφή των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Ειδική Αγωγή και τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση .................................................. 47

5.2. Επαγωγική στατιστική ............................................................................... 54

5.2.1. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το φύλο τους ............................................. 54

5.2.2. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης τους .......... 59

5.2.3. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την περιοχή όπου εργάζονται .................. 62

5.2.4. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ύπαρξη τμήματος ένταξης ή όχι στο σχολείο όπου εργάζονται ........................................................................................................ 64

5.2.5. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ύπαρξη σχετικής εμπειρίας ή όχι σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης .................................................. 68

5.3. Συσχέτισείς μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ................................................................. 70

5.4. Συσχέτισείς μεταξύ του βαθμού επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ................................................................. 72

6. Συζήτηση ............................................................................................................... 74

Συμπεράσματα ........................................................................................................ 76

Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικών ερευνών ........................................ 77

Νομοθεσίες ............................................................................................................... 78

Βιβλιογραφία ......................................................................................................... 78

Παράρτημα Α .......................................................................................................... 83

Παράρτημα Β .......................................................................................................... 84
Λίστα Εικόνων

Εικόνα 1. Αναλυτική περιγραφή των χρόνων προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως εκπαιδευτικοί (N=106)

Εικόνα 2. Αναλυτική περιγραφή των χρόνων προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως Διευθυντές σχολικών μονάδων (N=106)

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων (N=106)

Γράφημα 2. Κατανομή του ηλικιακού επιπέδου των συμμετεχόντων(N=106)

Γράφημα 3. Κατανομή της βαθμίδας του σχολείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες (N=106)

Γράφημα 4. Κατανομή της περιοχής του σχολείου όπου οι συμμετέχοντες υπηρετούν (N=106)

Γράφημα 5. Κατανομή της συχνότητας της λειτουργίας τμημάτων ένταξης στα σχολεία των συμμετεχόντων (N=106)

Γράφημα 6. Κατανομή της συχνότητας της επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή (N=106)

Γράφημα 7. Κατανομή της συχνότητας του βαθμού της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε θέματα ειδικής αγωγής μέσα από την προϋπηρεσία τους (N=106)
Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφή Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή των δομών ειδικής αγωγής στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (N=106)

Πίνακας 2. Περιγραφή Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (N=106)

Πίνακας 3. Περιγραφή Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο κάποιων παραγόντων που μπορεί να ενισχύσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση (N=106)

Πίνακας 4. Περιγραφή Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον τρόπο που θα διαχειριζόταν οι Διευθυντές μια περίπτωση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (N=106)

Πίνακας 5. Περιγραφή Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα προβλήματα ή τις καταστάσεις που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν με σκοπό τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (N=106)

Πίνακας 6. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 7. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τους παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 8. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 9. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τα προβλήματα που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν οι Διευθυντές με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 10. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (N=106)
Πίνακας 11. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τους παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 12. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 13. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τα προβλήματα που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν οι Διευθυντές με βάση την άναμνηση της βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 14. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την περιοχή εργασίας των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 15. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν με βάση την περιοχή εργασίας των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 16. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στα σχολεία (N=106)

Πίνακας 17. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στα σχολεία (N=106)

Πίνακας 18. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τον τρόπο που θα διαχειρίζονταν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι συμμετέχοντες με βάση την λειτουργία τμήματος ένταξης ή όχι (N=106)

Πίνακας 19. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στο σχολείο των συμμετεχόντων (N=106)

Πίνακας 20. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή των δομών Ειδικής αγωγής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βαθμίδα εκπαίδευσης (N=106)

Πίνακας 21. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν με βάση την εμπειρία τους σε θέματα ειδικής αγωγής (N=106)
Πίνακας 22. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις των συμμετέχοντων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (N=106)

Πίνακας 23. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες κατά την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (N=106)

Πίνακας 24. Συσχέτιση μεταξύ του βαθμού επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (N=106)
Περίληψη

Το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα θέμα μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος, αφού πλέον απασχολεί σημαντικά την εκπαιδευτική κοινότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπάδευσης, σχετικά με το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχος ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών/ριών, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η σχετική επιμόρφωσή τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού-βαθμης και 5-βαθμιδα Likert με σκοπό να διερευνηθούν οι παραπάνω παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των Διευθυντών/ριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν με σκοπό να διερευνηθεί η σημασία των παραπάνω παράγοντων στην εκπαίδευση των μαθητών. Οι διαφορές που βρέθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές και οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις των Διευθυντών/ριών, όπως η ηλικία, η εμπειρία τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η σχετική επιμόρφωσή τους.

Λέξεις – Κλειδιά: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων
Abstract

The issue of inclusive education is a matter of great research interest, since it now occupies an important educational community. The purpose of this paper was to examine the attitudes and perceptions of school leaders in Primary Education on the issue of inclusive education. In addition, the aim was to explore the factors that may affect the views of the Directors, such as gender, age, experience with pupils with special educational needs and their relevant training. For the data collection, a 4-point and 5-degree Likert closed-ended questionnaire was used to investigate the above factors that affect managers’ perceptions. The results of the survey showed great interest, as it was found that the gender factors in the area where they work, the grade of the school (Primary or Kindergarten) significantly influence the perceptions, since the differences found were statistically significant. In addition, statistically significant correlations were also found in the degree of teacher education and their positive perceptions of the concept of inclusion. However, there are some limitations that need to be taken into account in future investigations.

Key-words: Inclusion, Inclusive Education, Special Education and Education, School Unit Manager Views
Εισαγωγή


Βέβαια, αρκετές είναι οι προσπάθειες που γίνονται για την αποφυγή αυτής της κατάστασης, με σκοπό την ουσιαστική κατανόηση της διαφορετικότητας και την αποδοχή όλων εκείνων των ατόμων που χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kalogirou, 2014).

Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα οράματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ενίσχυση και προώθηση της Ειδικής Αγωγής μέσα από ένα πέρασμα από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους». Το όραμα αυτό αναφέρεται στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, στην παροχή ίσων δικαιωμάτων και ισότιμης πρόσβασης στο σχολείο, με τέτοιο τρόπο που η διαφορετικότητα θα είναι κοινωνικά αποδεκτή από όλους (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Καταλυτικός βέβαια είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ή αλλιώς του Διευθυντή, ο οποίος είναι ο βασικός αρμόδιος για τη δημιουργία ενός κλίματος φιλικά προσκείμενου σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, την καταγωγή, τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά και φυσικά, την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του καθένα. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και τα κατάλληλα προσόντα για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Ο ρόλος του Διευθυντή, με τέτοιο τρόπο που η διαφορετικότητα θα είναι κοινωνικά αποδεκτή από όλους (Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006).

Αρκετές είναι οι προσπάθειες των ερευνητών σχετικά με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη συμβολή αυτής στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, ακόμη παραμένει μια ουτοπία για την ελληνική πραγματικότητα, διότι το γεγονός αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες καταδεικνύοντας την καταλυτική σημασία και τον ρόλο του Διευθυντή των σχολικών μονάδων της χώρας. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί η σημασία και ο ρόλος του Διευθυντή ως προς την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα στη σχολική του μονάδα. Έτσι, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εξετάσει τις απόψεις και τις στάσεις των Διευθυντών σχετικά με τα οφέλη και τη
σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να διερευνηθεί ποιος είναι ο ρόλος των ίδιων για την εφαρμογή της συμπεριλήψης μέσα στη σχολική τους μονάδα.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, όπου στο πρώτο γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και στο δεύτερο αναλύεται η έρευνα της εργασίας. Στο πρώτο λοιπόν κεφάλαιο της εργασίας, εξετάζεται η σημασία της Ειδικής Αγωγής, ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός που είναι σημαντική η παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής με το πέρασμα των χρόνων, με αναφορές στην κατάσταση της Ελλάδας και της ελληνικής πραγματικότητας ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, οι αναφορές περιστρέφονται γύρω από το ζήτημα της συμπεριλήψης, με στόχο την πλήρη αποσαφήνιση της έννοιας και την κατανόηση για τη σημασία της. Έτσι, γίνεται προσπάθεια να διαφανεί η αυστηρή συμβατική μετάφραση της έννοιας και την κατανόηση καθώς και την ιδιαιτερότητα της συμπεριλήψης. Επιπλέον, εξετάζονται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η σημασία και ο ρόλος του Διευθυντή για την εφαρμογή της συμπεριλήψης. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων ερευνητών, ώστε να διαπιστωθούν οι στάσεις και οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με το θέμα της συμπεριλήψης. Επιπλέον, οι αναφορές έγκεινται στα καθήκοντα και τον ουσιαστικό του ρόλο για την ομαλή ενσωμάτωση όλων των μαθητών στη σχολική μονάδα.

Τα υπόλοιπα κεφάλαια αναφέρονται στη διαδικασία της έρευνας και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την έκβαση της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, αναλύονται τα αποτελέσματα, όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα της εργασίας. Έτσι, στο έκτο κεφάλαιο, συνδέονται τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας με αυτά προηγούμενων ερευνητών, ώστε να οδηγηθούμε στα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας.
1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

1.1. Η σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο θεσμός της Ειδικής Αγωγής αποτελεί ένα σπουδαίο εγχείρημα στον τομέα της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, ο οποίος, αν και τα τελευταία χρόνια φαίνεται να εξελίσσεται σημαντικά, δεν αποτελεί τόσο καινούρια έννοια για την πλειονότητα των ειδικών. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αποτελεί λοιπόν ένα σύνθετο εγχείρημα, που για κάποιους θεωρείται ένα νομοθετικά-κατευθυνόμενο εγχείρημα και για κάποιους άλλους αποτελεί μια κοινωνικό-πολιτική προσπάθεια για τη μεταβολή της στάσης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα που παρουσιάζουν κάποια αναπηρία (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004; Heward, 2011).

Η παροχή της δωρεάν και ισότιμης εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, το οποίο καθιερώνεται και αναγνωρίζεται σε διεθνείς επίπεδο. Μέσα από μια σειρά διεθνών και εθνικών κειμένων που έχουν συνταχθεί από διάφορους οργανισμούς, η εκπαίδευση διαφαίνεται ως ένας πρωταρχικός θεσμός για την ένταξη των όλων των μαθητών κάτω από την ίδια σχολική στέγη, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα για κοινωνική συνύπαρξη και εκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέτοια κείμενα είναι η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Ο.Η.Ε, 1948), η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, (Ο.Η.Ε., 1989) και το Σύνταγμα της Ελλάδος (άρθρο16). Άλλωστε, η UNESCO (1994), υποστηρίζει ότι στα σχολεία οφείλουν να εντάσσονται όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από σωματικές, γλωσσικές, κοινωνικές ή εχθρικές διαφορές. Γι’ αυτό το λόγο, αποτελεί χρέος της Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής κάθε χώρας, να βρει τον τρόπο για την επιτυχημένη εκπαίδευση όλων των μαθητών «κάτω από την ίδια στέγη».

Ωστόσο, αυτό που αξίζει να αναφέρθει είναι ότι ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» έχει περάσει από σημαντικές τροποποιήσεις και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για να καταφέρει να καθιερωθεί και να εδραιωθεί στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και ενιαίας εκπαίδευσης των μαθητών. Γι’ αυτό το λόγο, η παρέμβαση των Διεθνών Οργανισμών και η ανάπτυξη Ευρωπαϊκών και Διεθνών Κινημάτων των Άτομων με Αναπηρία είναι καταλυτικής σημασίας για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής και σταδιακά καθιστούν την ένταξη στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Η κατάσταση όμως αυτή, αφενός οδηγεί σε μια ομοφωνία σχετικά με το δικαίωμα της κοινής εκπαίδευσης όλων, αφετέρου επικρατεί μια δυσπιστία για το πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004).
1.2. Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής: από τον αποκλεισμό στη συμπερίληψη

Όπως προαναφέρθηκε, κατά καιρούς έχουν αποδοθεί διάφορες εννοιολογικές προσέγγισες γύρω από τον όρο αναπηρία οι οποίες επηρέασαν και κατεύθυναν ανάλογα την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε Πολιτείας και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου απέναντι στις ανάγκες των ατόμων. Για την πληρέστερη κατανόηση της εξέλιξης της ειδικής αγωγής, παρουσιάζονται δύο μοντέλα, που το καθένα χαρακτηρίζεται από τα δικά του κομβικά σημεία για την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το πρώτο από αυτά, είναι εκείνο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως μια οργανική διαταραχή η οποία αποδίδεται σε οργανικές παθολογίες και το δεύτερο, είναι εκείνο που την αντιμετωπίζει ως μία κοινωνική κατάσταση. Κατά αντιστοιχία, η πρώτη περίπτωση σχετίζεται με τη διατύπωση ενός ιατρικο-βιολογικού μοντέλου, ενώ η δεύτερη αποκρυσταλλώνεται στο κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

1.2.1 Το ιατρικό μοντέλο

Η προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου εντοπίζει και περιορίζει την αναπηρία στο άτομο. Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή μέσα από τη διάσταση της βιολογίας και έτσι, το άτομο με αναπηρία θεωρείται ότι έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση. Σε αυτήν την περίπτωση, στόχος είναι να παρασχεθεί μόνο από τους ειδικούς. Στο πλαίσιο του ιατρικού μοντέλου, το άτομο αντιμετωπίζεται ως άρρωστο ή ως «οργανικά διαταραγμένο» με μια συγκεκριμένη κατάσταση, και μετατρέπεται σε έναν παθητικό δέκτη, που πρέπει να διαχειριστεί το προσωπικό του πρόβλημα προσαρμόζοντας τη ζωή του σε αυτό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Συνακόλουθα, η αναπηρία θεωρείται ατομικό πρόβλημα, και ορίζεται ως η σωματική, νοητική, αισθητική ή ψυχολογική απόκλιση από την «φυσιολογία». Στην αντίληψη αυτή το περιβάλλον συνιστά ένα δεδομένο πλαίσιο στο οποίο τα άτομα με αναπηρία οφείλουν να προσαρμοστούν. Η διαχείριση της αναπηρίας στοχεύει στη ψυχοθεραπεία ή στην προσαρμογή του ατόμου και στην αλλαγή της συμπεριφοράς του (Ecoplan, 2008).

Ακολούθως, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης παθολογίας και έτσι οι άνθρωποι με ανεπάρκειες είναι «φυλακισμένοι μέσα στα σώματα τους». Το πρόβλημα δημιουργεί την αναπηρία και το άτομο είναι το θύμα της. Τις ιδίες αντιλήψεις μπορούμε να συναντήσουμε και στους ορισμούς που δίνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) για την ανεπάρκεια (impairment), την αναπηρία (disability) και τη μειονεξία (handicap). Πιο συγκεκριμένα, ως ανεπάρκεια ορίζεται μια απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής
και ανατομικής δομής ή λειτουργίας, ως αναπηρία θεωρείται ένας οποιοσδήποτε περιορισμός ή μία στέρηση (προερχόμενη από την ανεπάρκεια) αδυνατώντας να εκτελεστεί μια δραστηριότητα, ή να τροποποιηθεί μια συμπεριφορά σύμφωνα με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα και τέλος ως μειονεξία είναι το πρόβλημα ενός ατόμου, που εμποδίζει ή περιορίζει την ολοκλήρωση ενός ρόλου εξαρτώμενου από τη ηλικία, το φύλο και κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες για αυτό το άτομο (Wood, 1980). Σύμφωνα με τη διεθνή διακήρυξη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, προβάλλεται η αιτιατική σχέση της αναπηρίας με τον ατομικό περιορισμό ή έλλειμμα και σχετίζεται η αναπηρία και η μειονεξία (disability and handicap) αιτιολογικά με την ατομική ανεπάρκεια (World Health Organization, 1980).

Απόρροια της παραπάνω προσέγγισης, για την αντιμετώπιση του προβλήματος της αναπηρίας, ήταν ο μονοδιάστατος προσανατολισμός, σε ιατρικές παρεμβάσεις οι οποίες αποσκοπούν στη θεραπεία, στην αποκατάσταση και στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του. Η υιοθέτηση του ιατρικού-ατομικού μοντέλου για την αναπηρία, συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των μέτρων που ουσιαστικά προωθούν την δημιουργία παράλληλων δομών και υπηρεσιών, οι οποίες απευθύνονται αποκλειστικά στα άτομα με αναπηρία και οδηγούν εν πολλοίς στην ιδρυματοποίηση (Ecoplan, 2008). Αποτέλεσμα της αντίληψης αυτής, είναι η δημιουργία ενός ειδικού σχολείου, διαφορετικού από το γενικό σχολείο, το οποίο διακρίνεται κυρίως για το προνοιακό-θεραπευτικό και όχι τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό. Πρόκειται, δηλαδή, για την παροχή μιας εκπαιδευτικής στις οποίες τον πρώτο ρόλο διαδραματίζει η εκάστοτε νοητική, σωματική, αισθητική, ψυχική ή συναισθηματική δυσκολία του ατόμου, ενώ η προσωπικότητα του ατόμου τοποθετείται σε δεύτερο πλάνο (Βεργιώτη, 2010).

Εκτός, στόχος του ιατρικού μοντέλου είναι η κατηγοριοποίηση των παιδιών με βάση τις αναπηρίες τους (Education Act, 1944). Διότι δίνεται προτεραιότητα στην εντοπισμό της ασθένειας, ώστε να αντιμετωπιστεί ιατρικά και εκπαιδευτικά με τα κατάλληλα μέσα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός ή γιατρός θα παρέχει τις ανάγκες υπηρεσίες για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών που ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας. Ωστόσο, αυτή η τακτική οδηγεί αυτομάτως στην «ετικετοποίηση» και το στιγματισμό τους, παράδοξος οπωσδήποτε από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Επεκτάσεις κατέχουν αυτή η τάση, τα οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα του παιδιού, δημιουργούνται μειωμένες επιδιώξεις για το μέλλον εφόσον δίνονται μειωμένες δυνατότητες (Συμεωνίδου, 2006).
1.2.2 Το κοινωνικό μοντέλο

Η αμφισβήτηση της κατανόησης της αναπηρίας ως μια αποκλειστικά βιολογικής κατάστασης, όπως αυτή προσέγγιζε από το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, οδήγησε στην ανάπτυξη ενός κοινωνικού μοντέλου (1980-1990), το οποίο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην κριτική, του ως τότε κυρίαρχου του. Το μοντέλο αυτό προέρχεται από το κίνημα ανθρώπων με σωματικές αναπηρίες (UPIAS) και αναπτύχθηκε στην Αγγλία το 1970 (Shakespeare & Watson, 2002).

Στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας παύει να ενοχοποιείται το ίδιο το άτομο και η ευθύνη αναζητείται στην κοινωνία εφόσον πλέον η αναπηρία θεωρείται μία κοινωνική κατασκευή (Mitra, 2006). Με άλλα λόγια η αναπηρία δεν θεωρείται ένα ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό αλλά όνειρο περιορισμό που επιβάλλεται από την κοινωνία, η οποία ουσιαστικά είναι εκείνη που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους, αποκλείοντάς τους από το δικαίωμα της πλήρους συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων αποκλεισμών αποτελεί το σύνολο των εμποδίων που τίθενται από την ομάδα που βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση λόγω της πλειοψηφίας και αυτή συνήθως αποτελείται από μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Shakespeare & Watson, 2002).

Είναι γεγονός, πως το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας αποτελεί σταθμό για την ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Αγγλία. Αρχικά, θεωρείται ότι υιοθετεί μια στρατηγική πολιτική που έχει ως στόχο την απομάκρυνση όλων των ανεπιθύμητων εμποδίων. Για παράδειγμα, αν οι ανθρώποι με κάποια σωματική αναπηρία θεωρούνται ανάπηροι από την κοινωνία, τότε στόχος της Πολιτείας είναι να εξαλείψει αυτά τα εμπόδια και να προωθήσει η έννοια της ένταξης αυτών των ατόμων στην κοινωνία. Απεικονίζοντας, οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου, θεωρούν ότι να αποδεχθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και ανεπιθύμητες εμπόδιες για αυτά τα ατόμα, θεωρούν ότι αυτό να επιδιώκεται μια αποκατάσταση της βλάβης ή της σωματικής αναπηρίας του ατόμου, πρέπει να αλλάξει η ίδια η κοινωνία, ώστε να αποδεχθεί αυτές τις αλλαγές χωρίς να κυριαρχούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Shakespeare & Watson 2002).

Ωστόσο, από το 1990 και έπειτα, η Ειδική Αγωγή φαίνεται να εισχωρεί σε μια καινούρια εποχή, όπου το πρόβλημα των ατόμων με αναπηρία δεν προέρχεται τόσο από φυσικούς ή νοημοσύνους πόρους, όσο από την αντίδραση της κοινωνίας για αυτά τα άτομα. Η ευθύνη λοιπόν επιρρίπτεται αποκλειστικά στην κοινωνία. Έτσι, ο αγώνας αυτών των ατόμων στοχεύει πρωτίστως στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και στο δικαίωμα να «είναι διαφορετικοί και αυτή η διαφορετικότητα να είναι σεβαστή προς όλους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

1.2.3 Το μοντέλο της συμπερίληψης
Με την πάροδο του χρόνου αρχίζει και αποδεικνύεται ότι από ένα δυναμικό εργαλείο, το μοντέλο αυτό αρχίζει και εξασθενεί και παρατηρούνται αρκετές ελλείψεις. Η σημαντικότερη εκ των οποίων, είναι ότι πολλές φορές δεν μπορεί να γίνει εύκολα διακριτή η διαφορά της έννοιας «της αναπηρίας» από την έννοια της «σωματικής ανεπάρκειας». Απόρροια αυτού του γεγονότος είναι η συγχώνευση των δύο εννοιών και επομένως η αμφισβήτηση της δυναμικής του κοινωνικού μοντέλου (Shakespeare & Watson, 2002). Οι θεμελιωτές της προσέγγισης του κοινωνικού μοντέλου, όπως προαναφέρθηκε, ήταν άτομα που παρουσίαζαν κάποιου είδους αναπηρία. Το γεγονός αυτό, είχε ως αποτέλεσμα να ερμηνεύουν τη διαφορετικότητα μόνο μέσα από το πρίσμα των κοινωνικοδομικών περιορισμών και να θεωρούν ότι η ίδια η ίδια έννοια της διαφορετικού είναι τελικά απλά μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια. Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι τα άτομα με αναπηρία βιώνουν τη διαφορετικότητα καθήκοντας από αυτή την άποψη και επομένως η αμφισβήτηση της δυναμικής της έννοιας αναπηρίας ήταν απαραίτητη για τη διαφορετική επανάσταση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).


Είναι προφανές ότι η ενιαία εκπαίδευση θέτει προβληματισμούς και εγείρει το ερώτημα εάν μπορεί να εφαρμοστεί σε έναν κόσμο που κυριαρχεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση έννοιας οι οποίες μπορεί να μεταβάλλονται ιστορικά, ωστόσο συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Η ένταξη αυταίρετη ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα παρέχει μια ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, ακόμη και από αυτούς που ανήκουν σε κάποια ευάλωτη ομάδα, αδιαφορώντας για την ατομική διαφορετικότητα. Γι' αυτό, η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό βήμα για μια εκπαιδευτική κοινότητα, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και την ανεπάρκεια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Liasidou, 2014).

Επίσημα, γίνεται λόγος για τα δικαιώματα των αναπηρών από τη «Σύμβαση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» του 1948, στο πρώτο διεθνές νομικό έγγραφο που ισχυρίζεται ότι η ενιαία εκπαίδευση είναι ανθρώπινο δικαίωμα (Gordon, 2013). Στην πραγματικότητα, όμως, τα άτομα με αναπηρία πολλές φορές στερούνται την αναγνώριση του δικαιώματος και
δε ζουν πάντα σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, με αποτέλεσμα να γίνεται φανερή η περιορισμένη πρόσβαση που έχουν στην εκπαίδευση, την υγεία και τη στέγη (Baylies, 2002).

Σημαντική είναι η συμβολή των διεθνών οργανισμών, UNESCO, ΟΟΣΑ και Παγκόσμια Τράπεζα, που υποστηρίζουν ότι η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί στις μέρες μας, την βασική αρχή για την θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα, η αρχή αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής αρχίζει να γίνεται αντιληπτή με την ψηφίση του Νόμου 2817, που υποστηρίζεται ότι το γενικό σχολείο αποτελεί χώρο φοίτησης και μάθησης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Επιπρόσθετα, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UNCRPD) στις 3 Μαΐου 2008, αποτελεί κίνητρο για μια αναθεώρηση των αναγκών και των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία (Liasidou, 2014).

1.3. Η ελληνική πραγματικότητα

Το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί σιγά-σιγά και με δυσκολίες την παιδαγωγική της ένταξης. Διαφαίνεται λοιπόν ότι στους μαθητές με αναπηρία παρέχεται ΕΑΕ, η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, και την αλληλοαξιοποίηση της προσωπικότητας τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές υποστήριξη για την υποστήριξη της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση ενταξιακού περιβάλλοντος μέσα από την ενημέρωση και την ανάπτυξη παράλληλων και κοινών δραστηριοτήτων. Η διεπιστημονική συνεργασία για τη διάγνωση και την υποστήριξη των μαθητών είναι απαραίτητη και συμβάλλει στην κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης και το σχεδιασμό των λοιπών παρεμβάσεων προς όφελος των μαθητών και των οικογενειών τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Προκειμένου λοιπόν, να εξασφαλιστεί η βασική προϋπόθεση της ένταξης όλων των μαθητών η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας παιδείας στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ν. 3699/2008/άρθρο 1,2). Μελετώντας την ελληνική νομοθεσία και συγκεκριμένα τον τελευταίο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (N.3699/2008) διαπιστώνει κανείς ότι πραγματοποιείται αλλαγή στα εννοιολογικά ζητήματα που προκύπτουν και συγκεκριμένα, όπου στη νομοθεσία αναφέρεται ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται με τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (N. 3699/2008/άρθρο 1).
Τα εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τα δημόσια Ιατροπαιδαγογικά Κέντρα (ΙΠΔ). Η ΕΑΕ περιλαμβάνει Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διαδικασίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. (Ν. 3699/2008/ άρθρο 2). Στο άρθρο 4 και μετά την τροποποίηση με την παρ. 4α του αρθ. 39 του Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013) αναφέρεται πως στα ειδικά σχολεία λειτουργεί η Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΔΥ) για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

2. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπερίληψης

Μέσα από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνει κανείς ότι ο όρος της συμπερίληψης συνοδεύεται από ένα πλήθος ορισμών και ερμηνειών, οι οποίες διαδέχονται η μία την άλλη και με την πάροδο του χρόνου, επερχόταν και η καλύτερη εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου. Η σύγχυση που επικρατεί αντικατοπτρίζει και την πολυπλοκότητα του ζητήματος και δικαιολογεί και τις διαφορές που ενυπάρχουν κατά την εφαρμογή της. Έτσι, όταν γίνεται λόγος τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, από τη μία νοείται η συμπερίληψη όλων των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την άλλη μπορεί να θεωρηθούν και όλες οι ευπαθείς ή ευάλωτες ομάδες μαθητών και ατόμων που μπορεί να απειλούνται για τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους (Ainscow, 2006).

Στη σύγχρονη εποχή, η οποία μπορεί εύκολα να χαρακτηριστεί ως πολυπολιτισμική και σύνθετη, δεν μπορεί να επικρατήσει μία και μόνο θεώρηση για τον θεσμό της συμπερίληψης. Συνεπώς, όταν γίνεται λόγος για τον θεσμό αυτό, η αναφορά έγκειται σε μια εκπαίδευση η οποία θα αφορά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα τους. Η εγκαθίδρυση και καθιέρωση μιας εκπαίδευσης που θα βασίζεται σε όλους αποτελεί εδώ και χρόνια ένα απόσπασμα του έναντι όλων. Ενά σχολείο για όλους (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).
Έτσι, για την υλοποίηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνίσταται μια πλήρη αναδιοργάνωση ολόκληρου του σχολικού πλαίσιο, ώστε να διασφαλίσει την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών, τόσο από υλικοτεχνικές υποδομές όσο και από ψυχολογική πλευρά, για την κάλυψη των εκπαιδευτικών ανάγκων και την ουσιαστική ενσωμάτωσή τους μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Χατζημανώλη, 2005). Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο υποχρεούται να προσαρμόσει το σχολικό περιβάλλον στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και όχι να υποχρεώσει τους μαθητές να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος (Zigmond, 2003).

Στη συμπερίληψη λοιπόν, επιδιώκεται η πλήρης συμμετοχή όλων των μαθητών μέσα από ένα πρόγραμμα συνόπαρξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ώστε να καταλάβουν τη σημασία της συνεργασίας και να μπορέσουν να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της ίδιας ηλικίας (Στασινός, 2013). Μέσα από τη διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ο μαθητής εντάσσεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο συμμετέχει ενεργά και μαθαίνει να ανταποκρίνεται σύμφωνα με τις δυνατότητες του. Βασική προϋπόθεση όμως για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου είναι η δυνατότητα για αλλαγές και τροποποίησης στο περιεχόμενο, τις τροποποιήσεις και τις δομές της εκμάθησης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν και να συνεργαστούν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Σούλης, 2008).

Μπορεί λοιπόν, η συμπερίληψη να έχει ένα όραμα που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε χώρα και σε κάθε σχολείο του κόσμου, ωστόσο, δυστυχώς, η κατάσταση που επικρατεί και ο τρόπος που αυτή εφαρμόζεται σε κάθε κράτος διαφέρει σημαντικά. Επεξηγηματικά, στις βορειοδυτικές χώρες της Ευρώπης, επικρατεί μια παιδαγωγική προσέγγιση, που υποστηρίζει την ένταξη και τη φοίτηση των μαθητών σε ειδικό σχολείο πιο εύκολα συγκριτικά με τις χώρες της νότιας Ευρώπης. Η διαφοροποίηση αυτή, υποστηρίζεται ότι μπορεί να οφείλεται σε δημογραφικές στοιχεία της κάθε χώρας, όπως η πυκνότητα του πληθυσμού, ή σε γεωγραφικές ιδιαιτερότητες του τόπου, οι οποίες δεν επιτρέπουν την εύκολη πρόσβαση των μαθητών σε ένα σχολείο μιας απομακρυσμένης περιοχής (Warnock & Norwich, 2010).

Αναφορικά με τη χώρα μας, αυτή ανήκει στην ομάδα των χωρών που υποστηρίζουν τη φοίτηση του μαθητή στο γενικό σχολείο της γειτονιάς του. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή δεν είναι πάντα εύκολη, ούτε σημαίνει ότι εφαρμόζεται η συμπερίληψη πληρώντας όλες τις
απαραίτητες προϋποθέσεις. Αντίθετα, αυτή περιορίζεται στην πρόσληψη εκπαιδευτικών μέσω της παράλληλης στήριξης, μέσα από την οποία μπορεί να βοηθηθεί ένας μικρός αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη, ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές παρακολουθούν ότι παιδικό πρόγραμμα σε τμήματα ένταξης. Έτσι, μπορεί από τη μία οι μαθητές να εντάσσονται ομαλά μέσα στο σχολικό πλαίσιο και να μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, ώστε μετέπειτα να καταφέρουν να κοινοποιούν οικονομικά, εσωτερικά, δεν παρατηρούνται οι ανάλογες μετατροπές που απαιτούνται ως προς το περιεχόμενο, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Απόρροια αυτής της κατάστασης, είναι η μερική βελτίωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διαπίστωση ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, παραμένει ακόμη μια ουτοπία για αρκετές χώρες και κυρίως για την Ελλάδα (Παπανικολάου, 2014).

2.2. Οφέλη μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ίσως ένα από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι αυτή δεν αναφέρεται μόνο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην βελτίωση και την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, την ιδιαιτερότητα ή τη φυλετική του καταγωγή. Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν προσπαθήσει να καταγράψει τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένας μαθητής μέσα από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα οποία μπορεί να αφορούν τόσο σε ακαδημαϊκά όσο και σε κοινωνικά οφέλη. Επιπλέον, οφέλη μπορεί να παρατηρηθούν και στη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Cole, et al., 2004; Dessemontet, et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά αρχίζουν να φοιτούν με συνομηλίκους τους, οι οποίοι μπορεί να παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα ή μπορεί να είναι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μαθαίνουν να συμβάλλουν και να συνυπάρχουν με τους γύρω τους. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι αργότερα να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους και να εντάσσονται στην κοινωνία ως ενεργά και ισότιμα μέλη αυτής. Η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στη μη περιθωριοποίηση ή τον αποκλεισμό των ατόμων που παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα (Dessemontet, et al., 2012). Από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ως προς τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι αναπτύσσουν διαφορετικά συναισθήματα, μέσα από τα οποία προάγεται η ενσυναίσθηση και αυξάνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας (Calabrace, et al., 2008).
Η προώθηση της συμπερίληψης συμβάλλει στην παράλληλη ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων, με τέτοιο τρόπο που φαίνεται να εξελίσσεται ομαλά και ο μαθητής δεν αισθάνεται καθόλου την περιθωριοποίησή του. Βασικότερη επίτευξη αυτής είναι η ευκαιρία να φοιτήσει ο κάθε μαθητής στο σχολείο της γειτονιάς του, χωρίς να χρειαστεί να απομακρυνθεί προκειμένου να ενταχθεί σε ένα ειδικό σχολείο που βρίσκεται μακριά. Έτσι, αλληλεπιδρούν από την πρώτη κιόλας στιγμή με τους συνομηλίκους τους, συζητούν, παίζουν και συναναστρέφονται, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και μέσα από αυτή τη διαδικασία να βελτιώνουν τις γνωστικές τους ικανότητες και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Calabrase, et al., 2008).

Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί ότι τα οφέλη δεν είναι μόνο για τους μαθητές αλλά διευρύνονται και στους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις του και να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγογής και εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να σχεδιάσουν μια κατάλληλη διδασκαλία για το σύνολο της τάξης. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών οδηγεί στη διεξαγωγή μιας ομαλής διδασκαλίας, όπου οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και να εκφράζονται ελεύθερα. Έτσι, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν μέσα από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και αισθάνονται αυτοπεποίθηση και ότι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος, ενώ από την άλλη οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να αποδεχόνται το διαφορετικό, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες του καθενός και αναπτύσσουν φιλίες μεταξύ τους (Cole, et al., 2004).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η επιλογή των κατάλληλων ειδικών μεθόδων από κοινού των δύο εκπαιδευτικών, οδηγεί στη δημιουργία ενός ομαλού κλίματος στο οποίο όλοι μπορούν να αναπτυχθούν και να παράγουν ουσιαστικά έργα. Γι’ αυτό το λόγο, καθίσταται απαραίτητη η επιμόρφωση των δύο εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός ομαλού κλίματος. Αλλά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνήσουν καλά μεταξύ τους και να δουν και να αναπτύξουν ουσιαστικά έργα, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν μια αυτοπεποίθηση και να αναπτύξουν τις γνωσιακές τους ικανότητες (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί εξετάζοντας το ζήτημα της συμπερίληψης, διαπιστώνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί ένα ζήτημα και αποκομίζουν κακό σκορ, ενώ οι μαθητές μπορούν να αποκομίζουν κακό υψηλό επίπεδο, ενώ οι μαθητές μπορούν να αποκομίζουν κακό σκορ (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί εξετάζοντας το ζήτημα της συμπερίληψης, διαπιστώνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί ένα ζήτημα και αποκομίζουν κακό σκορ και αποκομίζουν κακό σκορ, ενώ οι μαθητές μπορούν να αποκομίζουν κακό σκορ, ενώ οι μαθητές μπορούν να αποκομίζουν κακό σκορ (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013).
ώστε να εξεταστεί η σημαντικότητα του θεσμού της συμπερίληψης, διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος
tων δύο εκπαιδευτικών είναι σπουδαίος για την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην σχολική
tάξη. Μέσα από ουσιαστικές αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν ως προς τις
μεθόδους διδασκαλίας και τη χρήση τεχνικών μέσων, οι μαθητές μπορούν να ενσωματωθούν
στο σχολικό πλαίσιο προάγοντας την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδρασή τους
(Παπαστεργίου, 2017). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνητών, οι οποίοι
dιαπιστώνουν ότι η επιμόρφωση σε τέτοια ζητήματα είναι πλέον απαραίτητη και μέσα από
αυτήν ο εκπαιδευτικός δύναται να κατανοήσει τον τρόπο που η συμπερίληψη μπορεί να
οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός ομαδικού πνεύματος, στην προώθηση της ομαδικότητάς, της
συνεργατικότητάς και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών (Μαυροπαλιάς &

2.3. Η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη

Όπως διαπιστώνεται από όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως για την έννοια και τον
θεσμό της συμπερίληψης, φαίνεται να αποτελεί ένα σπουδαίο βήμα στην εξέλιξη της ειδικής
αγωγής, οδηγώντας την σε νέα μονοπάτια και σε μια προσπάθεια για πλήρη αναπροσαρμογή
tου εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013). Παρά το γεγονός όμως,
ότι η σημασία και η σημαντικότητα της καταδεικνύεται από πολλούς ερευνητές, αυτό που
dιαπιστώνεται είναι ότι η ουσιαστική εφαρμογή της δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση, με
αποτέλεσμα πολλές φορές να χωλαίνει η διαδικασία της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική
πράξη και γι’ αυτό να υπολειτουργεί ως θεσμός στην ελληνική εκπαιδευτική ειδικής αγωγής
(Zόνιου-Σιδέρη, 2011).

Μέσα στα πλαίσια ενός σχολείου γενικής εκπαίδευσης, η συμπερίληψη μπορεί να
eμφανιστεί με πολλούς τρόπους, από τους οποίους εφαρμόζονται κυρίως τέσσερις (4)
από αυτούς. Αρχικά, η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει μέσα από την ομαδική
διδασκαλία, όπου το μάθημα σχεδιάζεται παράλληλα και από τους δύο εκπαιδευτικούς και
dιδάσκεται από κοινού. Επίσης, ένας άλλος τρόπος είναι η υποστηριγμένη διδασκαλία, όπου
το μάθημα διεξάγεται κανονικά από την εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός της
eιδικής αγωγής βοηθάει με εργασίες ή με την παρουσία του στο ανάμεσα σε ομάδα μαθητών.
Ωστόσο, ο πιο διαδεδομένος τρόπος εφαρμογής της συμπερίληψης είναι η παράλληλη στήριξη,
όπου μια μαθήματα διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και ο εκπαιδευτικός της
eιδικής αγωγής βοηθάει με εργασίες ή με την παρουσία του στο ανάμεσα σε ομάδα μαθητών.
Τέλος, στη συμπληρωματική διδασκαλία διδάσκουν και οι δύο εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα ενσωματώνοντας ουσιαστικά το ένα μάθημα
μέσα στο άλλο (Βλάχου, 2007).
Άρκετοι λοιπόν είναι οι τρόποι που μπορεί να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στο σχολείο, ωστόσο για την υλοποίηση της είναι απαραίτητο να υλοποιούνται κάποιες από τις προϋποθέσεις. Βασικότερη λοιπόν προϋπόθεση είναι η αλλαγή στάσης και νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και η αλλαγή της κουλτούρας της ειδικής αγωγής και των σχολείων τυπικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι απαραίτητη για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλληλικός ως προς την εφαρμογή της (Loreman, 2007).

Συνεπώς, μπορεί η εφαρμογή ποικίλων, καινοτόμων και κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας να είναι σπουδαίας σημασίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο δεν αποτελεί το μοναδικό εγχείρημα αυτής. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, χρειάζεται βαθύτερες αλλαγές που θα βασίζονται σε τροποποιήσεις και αναπροσαρμογές ολόκληρης της λειτουργίας της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο των βαθύτερων δομικών αλλαγών που χρειάζονται, σημαντική θέση κατέχει η εκπαιδευτική ηγεσία και ο ρόλος της προκειμένου να εξασφαλίσουν οι κατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης όλων των μαθητών (Loreman, 2007).

3. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

3.1. Στάσεις και απόψεις Διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας φαίνεται να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία των θετικών στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Διευθυντής φαίνεται να αποτελεί το κλειδί για τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος φιλικά προσκείμενου προς την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο, ώστε τελικά να επιτευχθεί η μεγάλη ιδέα του «Ένα σχολείο για όλους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Άρκετες είναι οι προσπάθειες των ερευνητών που έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών απέναντι στο ζήτημα της συμπερίληψης και σε όλες φαίνεται ότι ο ρόλος της σχολικής διοίκησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Ωστόσο, πριν την καταγραφή των πορισμάτων που προκύπτουν από τις διάφορες έρευνες, κρίνεται σκόπιμο να επεξηγηθεί ο όρος «στάση». Γι’ αυτό λοιπόν, στάση θεωρείται η κάθε άποψη ή αντίληψη ενός ατόμου που τον καθοδηγεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.
στάση συνήθως εκφράζει μια προσωπική αντίδραση του ανθρώπου απέναντι σε μια κατάσταση ή σε ένα πρόσωπο. Η στάση χαρακτηρίζεται συνήθως από ένα θετικό ή ένα αρνητικό συναίσθημα, τα οποία συνδέονται με κάποια νοητικά αντικείμενα. Αυτή διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες, τη συναισθηματική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική στάση του ατόμου, όπου η καθεμια παρουσιάζει τα δικά της χαρακτηριστικά, όλες όμως μπορούν να επηρεαστούν από τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου (Παπάνης, 2013).

Η στάση ενός ατόμου συνήθως είναι σταθερή, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί σταθερά να μετασχηματιστεί είτε μέσα από τη διεύρυνση των γνώσεων του ατόμου είτε μέσα από την αλλαγή των προσωπικών του εμπειριών. Γι’ αυτό το λόγο, σημαντικός είναι ο ρόλος και το κύρος που διαθέτει αυτός που μεταφέρει τη μήνυση και επιθυμεί ουσιαστικά να οδηγήσει την κοινωνία στην αλλαγή μιας πεποίθησης. Στάσεις οι οποίες βασίζονται κυρίως σε προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις είναι εύκολο να αλλάξουν μέσα από την συνεχή ενημέρωση, τη συζήτηση και την ουσιαστική προσπάθεια για την αλλαγή μιας πεποίθησης. Ωστόσο, οι στάσεις που σχετίζονται με βασικές αξίες ή με πολιτισμικές συνήθεις δεν είναι τόσο εύκολο να αλλάξουν, διότι αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητας του ατόμου (Παπάνης, 2013).

Το γεγονός λοιπόν, ότι τα άτομα που βρίσκονται σε μια θέση από την οποία φαίνεται το κύρος και η υψηλή τους κοινωνική θέση, είναι εύκολο να μεταφέρουν μηνύματα με τέτοιο τρόπο που θα επηρεάσουν την πλειοψηφία προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση σχετικά με ένα ζήτημα που τους απασχολεί. Έτσι, δεν είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ότι ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού ο ίδιος διαθέτει κύρος και βρίσκεται σε μια θέση, από την οποία είναι σεβαστός προς όλο το σχολείο. Γι’ αυτό, για να ενισχυθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση και να δημιουργηθούν σχολεία για όλους τους μαθητές αντιμετωπίζοντας τους απόψεις τους ισότιμα και ισάξια είναι απαραίτητο να εξεταστούν πρώτα οι στάσεις και οι απόψεις των ίδιων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Αλλιώς, όταν ο Διευθυντής είναι ενήμερος και θερμός υποστηρικτής της συμπεριλήψης, τότε αναμένεται τα αποτελέσματα και οι προσπάθειες για αυτήν να είναι πιο ουσιαστικές από αυτές που θα κάνει ένας Διευθυντής ο οποίος δεν γνωρίζει επί του θέματος ή δεν υποστηρίζει τον θεσμό της συμπεριλήψης (Praisner, 2003).

3.2. Έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Διευθυντών ως προς τη συμπεριλήψη
Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να εξετάσουν το φαινόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και το πώς αυτή μπορεί να ενισχυθεί μέσα στα πλαίσια των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι το ζήτημα αυτό, αποτελεί ένα πεδίο μεγάλου ενδιαφέροντος όχι μόνο για την ελληνική πραγματικότητα αλλά και για τις υπόλοιπες χώρες, όπου φαίνεται πως γίνονται εντατικές προσπάθειες για την προώθηση της συμπεριλήψης και την μείωση της φοίτησης των μαθητών σε ειδικά σχολεία. Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε ο Διευθυντής κατέχει σημαντική θέση στην ενίσχυση του θεσμού της συμπεριλήψης και αποτελεί το κύριο πρόσωπο που μπορεί να επηρεάσει τους υπόλοιπους φορείς προς την υποστήριξη ή όχι του θεσμού αυτού. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διερευνηθούν πρώτα οι κυρίαρχες απόψεις των Διευθυντών για το ζήτημα αυτό, καθώς και να εξεταστούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις απόψεις τους ως προς τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, μέσα από πλήθος ερευνών, διαπιστώνεται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα θετικές και πιστεύουν ότι ο θεσμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να αποδοθεί ωφέλιμη για το σύνολο των μαθητών. Ωστόσο, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι η πλειοψηφία των ερευνητών επικεντρώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ίσως επειδή αυτοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επαφή με τους μαθητές συγκριτικά με τους Διευθυντές. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται και από τα παραπάνω, ο ρόλος του Διευθυντή είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στο θέμα της ειδικής αγωγής και της δημιουργίας σχολείων που θα εντάσσουν όλους τους μαθητές στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Almotairi, 2013; Avramidis & Norwich, 2002; Hadjikakou & Mnasonos, 2011; Kowlétt, 2016).

Στο σημείο αυτό βέβαια αξίζει να αναφερθεί μία έρευνα που αφορά στις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της συμπεριλήψης, οι οποίες φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετικές και υποστηρικτικές ως προς την εφαρμογή της, δηλώνοντας ότι τα ωφέλη που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές είναι πολλά. Το βασικότερο όμως συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι ερευνητές Avramidis και Norwich (2002), είναι ότι η θετική τους αυτή στάση ενσωματώθηκε από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η διαθεσιμότητα του απαραίτητου βοηθητικού και ειδικού προσωπικού, η επάρκεια χρόνου για συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση τους αλλά και η υποστήριξη του θεσμού αυτού από τον ίδιο τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, καθώς είναι καθοριστική για τη δημιουργία των «συμπεριληπτικών σχολείων».

Η στάση των Διευθυντών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετική σε σχολείο από διάφορα κράτη και να υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν περισσότερα και να
αποκτήσουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες σε έναν πιο ουσιαστικό βαθμό μέσα από τη συναναστροφή τους με άλλα άτομα, υποστηρίζοντας ότι αυτό δεν ευνοεί μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και αυτούς με τυπική ανάπτυξη (Avramidis & Norwich, 2002; Hadjikakou & Mnasonos, 2011). Ωστόσο, μία ερμηνεία που δίνεται από κάποιους ερευνητές που έχουν εξετάσει τις απόψεις των Διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών, είναι ότι η στάση των Διευθυντών πολλές φορές αποδεικνύεται να είναι αρκετά θετικότερη από αυτή των εκπαιδευτικών, κυρίως επειδή οι πρώτοι δεν έχουν στενή και προσωπική επαφή με τους μαθητές και φυσικά δεν έχουν καμία υποχρέωση ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και την οργάνωση του μαθήματος (Hadjikakou & Mnasonos, 2011).


Ξεκινώντας από τους βιολογικούς παράγοντες, αυτοί που έχει διαπιστωθεί να επηρεάζουν ένα άτομο ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων τους είναι το φύλο και η ηλικία τους. Έτσι, αναφορικά με τις αντιλήψεις των Διευθυντών, φαίνεται πως και οι δύο παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων τους σχετικά με τη συμπερίληψη. Αναφορικά με το φύλο, ένα γενικό συμπέρασμα που μπορεί να διαπιστωθεί είναι ότι αυτό παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και μάλιστα οι άντρες συνήθως φαίνεται να έχουν μια πιο θετική στάση σε σχετικά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Αναφορικά με το φύλο, ένα γενικό συμπέρασμα που μπορεί να διαπιστωθεί είναι ότι αυτό παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και μάλιστα οι άντρες συνήθως φαίνεται να έχουν μια πιο θετική στάση σε σχετικά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Ερευνα που διεξήχθη σε 185 Διευθυντές σχολικών μονάδων της Κύπρου, με σκοπό να εξεταστούν τις απόψεις τους επηρεαζόμενες από εκπαιδευτικές ανάγκες και την εφαρμογή της συμπερίληψης, υποστηρίζει ότι οι άντρες διατηρούν μια πιο θετική στάση από τις γυναίκες. Αλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη είναι το φύλο του σχολικού ηγέτη και τις απόψεις του για τη συμπερίληψη, καθώς και η ιδιαιτερότητα τους ως Διευθυντές σε διάφορες σχολικές μονάδες της χώρας (Hadjikakou & Mnasonos, 2011).
των μαθητών, αφού φαίνεται να είναι πιο θετική στην συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες και νοητική ανεπάρκεια και λιγότερο θετικό στη συμπερίληψη μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες.

Άλλοι ερευνητές που εξετάζουν τις στάσεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης σε διεθνείς επίπεδο, επισημαίνουν τη θετική στάση όλων απέναντι σε αυτήν, ωστόσο υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την γνώμη του καθενός. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νότια Αφρική από τους ερευνητές Gous, Eloff και Moen (2014), διαπιστώθηκε ότι η συμπερίληψη είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τους Διευθυντές επηρεάζοντας θετικά ή αρνητικά τη γνώμη τους. Οι στάσεις τους φαίνεται να επηρεάζονται κυρίως από τις μοναδικές προσωπικές τους εμπειρίες με μαθητές που χρήζουν συμπεριλήψης και μάλιστα όσοι είχαν προσωπική ή επαγγελματική εμπειρία με τέτοιους μαθητές είναι περισσότερο θετικοί από αυτούς που δεν είχαν καμία τέτοια εμπειρία.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Αυστραλίας και συγκεκριμένα σε σχολεία της Νέας Νότιας Ουαλίας, εξετάζοντας τη βαθύτερη κατανόηση του όρου συμπερίληψη από 13 Διευθυντές σχολικών μονάδων, διαπιστώθηκε ότι η στάση του σχετικά με αυτήν επηρεάζεται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και μάλιστα η αντίληψη τους διαμορφώνεται ανάλογα με τις προσδιορισμούς που εργάστηκαν. Ωστόσο, αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι οι Διευθυντές οι οποίοι εργάζονται χρόνια στον διοικητικό τομέα του σχολείου αντιλαμβάνονται πιο εύκολα ότι η συμπερίληψη σαν θεσμός δεν αναφέρεται μόνο σε ατόμα που παρουσιάζουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, αλλά και σε όλους εκείνους τους μαθητές που μπορεί να παρουσιάζουν κάποια πολιτισμική, κοινωνική ή εθνική διαφοροποίηση και κινδυνεύει να βρεθεί στο περιθώριο της κοινωνίας (Graham & Spandagou, 2011).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα του Jahnikainen (2015), όπου συγκεκριμένα σε σχολεία της Φιλανδίας, 6 από τον Καναδά και 6 από τη Νέα Νότια Ουαλία, αξιολογήθηκε η στάση των Διευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την γνώμη τους σχετικά με το ζήτημα. Στην έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία που παρουσιάζουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, αλλά και σε όλους εκείνους τους μαθητές που μπορεί να παρουσιάζουν κάποια πολιτισμική, κοινωνική ή εθνική διαφοροποίηση, υποστηρίζεται ότι η στάση είναι παρόμοια με αυτήν που έχουν παρατηρήσει οι ερευνητές σε σχολεία της Νέας Νότιας Ουαλίας (Graham & Spandagou, 2011).
3.3. Ο ρόλος των Διευθυντών στην εφαρμογή της συμπερίληψης μέσα στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας δεν είναι ιδιαίτερα εύκολος, αφού καλείται να συντονίσει ένα πλήθος τόσο διοικητικών θεμάτων όσο και καταστάσεων που αφορούν σε επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Παπαναούμ, 2000). Κάποιες από τις βασικές αρμοδιότητες του είναι να συμμετέχει ενεργά και να προσπαθεί να επιλύει διάφορα ζητήματα πριν αυτά φτάσουν να αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής του μονάδας.

Τέτοια ζητήματα μπορεί να αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας και τη διεξαγωγή μαθημάτων, στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, τη συμμετοχή του σχολείου σε εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά και τη συνεργασία του με άλλους φορείς, όπως είναι οι γονείς, η Πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί (Μαυρογιώργος, 1999).

Ο Διευθυντής παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου και μέσα από αυτόν μπορούν να μεταδοθούν ιδέες και μηνύματα με διάφορα θέματα που απασχολούν στον τομέα της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2000). Επομένως, έναν Διευθυντή που νοιάζεται για την ουσιαστική λειτουργία της σχολικής του μονάδας δεν θα προβαίνει σε αυτό τον αρχικό χάος που αντιμετωπίζει το ζήτημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα η συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Διευθυντής οφείλει να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται γύρω από τα τρέχοντα θέματα της επικαιρότητας, ώστε να μπορεί να διαμορφώσει ή ακόμη και να μετασχηματίσει μια άποψη του, εάν αυτή πρόκειται να συμβάλλει στην ομαλότερη και ποιοτικότερη παροχή διδασκαλίας στους μαθητές. Επομένως, ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν οι προσδοκίες και οι στόχοι του διευθυντή συμπίπτουν με αυτούς των εκπαιδευτικών, συζητιούνται από κοινού και οδηγούνται όλοι μαζί σε μια κοινή απόφαση που προκύπτει να βελτιώσει τη δομή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Γι' αυτό το λόγο άλλωστε, ένας Διευθυντής πρέπει να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται γύρω από τα τρέχοντα θέματα, αλλά να αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούνται και να τους ενημερώνεται για τυχόν ζητήματα που αφορούν επιβραβεύοντας την οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται από τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω ενίσχυση των γνώσεων τους και την επιμόρφωσή τους (Bush et al., 2006).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετάσει τον τρόπο που μπορεί ένας Διευθυντής να προωθήσει τη συμπερίληψης και τις πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει για τον σκοπό αυτό, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να προωθήσει τη γνώμη τους, γεγονός που οφείλεται στο ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί μία και μοναδικά διαδοχική κατάσταση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 4 Διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου και οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι
οι απόψεις όσο θετικές ή αρνητικές κι αν είναι πρέπει πάντα να διαμορφώνονται μέσα στο συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο για το οποίο γίνεται λόγος. Αλλώστε, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ενώ είναι θερμοί υποστηρικτές αυτής, οφείλουν πρώτα να κατανοήσουν εις βάθος το κοινωνικό πλαίσιο και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο και έπειτα να διαμορφώσουν την συμπερίληψη της στρατηγικής τους. Τη γνώμη τους συνήθως επιλέγουν να την προωθήσουν μέσα από την παράτρυση τους για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μέσα από την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας (Angelides, 2011).

Στην Ελλάδα, κάποιες από τις εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν με σκοπό να εξετάσουν τον βαθμό που οι ιδιοί οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων κατανοούν την πολυπλοκότητα του ρόλου τους, προκειμένου να εφαρμοστεί ο θεσμός της συμπερίληψης, διαπιστώνεται ότι οι Διευθυντές είναι ενήμεροι για αυτόν και μάλιστα έχουν επίγνωση ότι οι προκλήσεις και τα εμπόδια που πρόκειται να βρεθούν μπροστά τους δεν είναι λίγα και δεν ξεπερνούνται εύκολα.

Πιο συγκεκριμένα, μία έρευνα που διεξήχθη σε Διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξετάσει το θέμα της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό σχολείο, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι διευθυντές διατηρούν μια θετική στάση ως προς αυτή και πιστεύουν ότι τα οφέλη δεν είναι μόνο για τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερότητα αλλά αφορούν και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 Διευθυντές της Βόρειας Ελλάδας και οι απόψεις τους εξετάστηκαν μέσα από την ανάλυση συνεντεύξεων. Ωστόσο, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι οι διευθυντές στις σκέψεις τους για την εφαρμογή της αναγνώρισης ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της, καταδεικνύουν έτσι από τη μία την πολυπλοκότητα του ρόλου τους, τη δύσκολη διεκπεραίωση αυτού του έργου και τις επιφυλάξεις για το κατά πόσο αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με έναν ουσιαστικό και ποιοτικό τρόπο μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κάποιοι από τους παράγοντες που φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά είναι η απουσία των απαραίτητων πόρων, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και η απουσία επιμόρφωσης και καταρτισμού ειδικού προσωπικού. Συνεπώς, σχετικά με τις προϋποθέσεις υλοποίησης της διαπιστώθηκε ότι η άποψη τους επικεντρώνεται κυρίως γύρω από την ευθύνη που έχουν να διασφαλίσουν την ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων για την εξασφάλιση μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Μποτσφάρη, 2018).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και μια ακόμη έρευνα η οποία εντοπίζει μέσα από συνεντεύξεις 8 Διευθυντών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Αττικής ότι οι ιδιοί αντιλαμβάνονται την έννοια της συμπερίληψης ως μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία.
οποία αναφέρεται στην κατάλληλη υποστήριξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την οπουαδάποτε ιδιατερότητα τους. Μέσα από την έρευνα διαπιστώνεται και πάλι η σημασία του ρόλου του Διευθυντή, ενώ σημαντικό φαίνεται να είναι και το πόρισμα σχετικά με σημασία της ομαλής συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταλλάσουν απόψεις και να μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης να προσπαθούν να βρίσκουν λύσεις σε διάφορα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν από την συμπεριλήψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλωστε μέσα από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ένας Διευθυντής είναι ότι για την προώθηση της συμπεριλήψης είναι απαραίτητη μεγιστάννηση στην κεντρική διοίκηση και θετική στάση εκπαιδευτικών συμμετεχόντων στην άμεση ανταπόκριση όλων των αναγκών μιας σχολικής μονάδας (Κοινώνοικά, 2018).

Αντίθετα, μία ακόμη εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 151 Διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων στην Κεντρική και Ανατολική Μακεδονία, σχετικά με την συμπεριλήψη, κατέληξε και πάλι στο γεγονός ότι από τη μία η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνώριζε τη συμβολή της εκπαίδευσης, ωστόσο οι Διευθυντές δεν είναι ιδιαίτερα θετικοί και αρκετοί από αυτούς διατηρούν μια αρνητική στάση σχετικά με την υποστήριξη της εφαρμογής. Οι αρνητικές αυτές στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών που βρέθηκαν εξετάστηκαν ως προς τους παράγοντες που μπορεί να αποδεικνύουν και διαπιστώθηκε ότι οι Διευθυντές δεν διαθέτουν την αρνητική στάση και από τον παράγοντα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, το θέμα της συμπεριλήψης μάλλον αποτελεί ένα θέμα που ανησυχεί ιδιαίτερα τους Διευθυντές και η μεγαλύτερη ανησυχία τους οφείλεται σε θέματα χρηματοδότησης, επαρκές στελέχωση, διοικητική υποστήριξη και εφαρμογή της στην τάξη. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι στάσεις των Διευθυντών επηρεάζονται σύμφωνα με την περιόδου της διοικητικής και εκπαιδευτικής συμμετοχής και αρνητική στάση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται στο σχολείο όπου υπηρετούν (Τσιολπίδου, 2017).

Εξετάζοντας τόσο τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν έναν Διευθυντή ως προς τη στάση του απέναντι στη συμπεριλήψη, όσο και το ρόλο του για την αντιμετώπιση των διάφορων προκλήσεων που μπορεί να συναντήσει, διαπιστώνεται ότι οι Διευθυντές είναι θετικοί ως προς την εφαρμογή της, από την άλλη όμως, οι ανησυχίες τους είναι πολλές, με αποτέλεσμα να φαίνεται υποφλοκτικός ως προς το βαθμό που τελικά αυτή μπορεί να υλοποιηθεί σε ένα ουσιαστικό επίπεδο.

Στην Ελλάδα, υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που εξετάζει το ζήτημα της συμπεριλήψης, το ενδιαφέρον όμως επικεντρώνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η συμπεριλήψη προϋποθέτει την ρίζικη αλλαγή και
τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για να εξετάσουν
tις απόψεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι λίγες, με αποτέλεσμα να κρίνεται
eπιτακτική η ανάγκη για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού.

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσεις τις στάσεις και τις αντιλήψεις των
Διευθυντών σχολικών μονάδων τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας, σχετικά
με το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχος είναι να διερευνηθούν οι
παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών, όπως είναι το φύλο, η
ηλικία, η εμπειρία τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η σχετική
επιμόρφωσή τους. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της εν λόγω εργασίας, που διατυπώνονται
παρακάτω είναι:

1. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις (θετικές ή αρνητικές) των Διευθυντών σχολικών μονάδων
ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται για την έννοια της συμπερίληψης.
2. Να εξεταστούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις των
Διευθυντών σχετικά με το ζήτημα της συμπερίληψης.
3. Να διερευνηθεί ο βαθμός που οι αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη μπορεί να
επηρεάζονται από τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και την προσωπική τους επαφή με μαθητές
με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Επειτά λοιπόν από την αναζήτηση και τη συγγραφή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης
tου θέματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των στάσεων των Διευθυντών σχολικών
μονάδων, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, προκειμένου να εξεταστούν και να
εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα της έρευνας.

Οι ερευνητικές υποθέσεις λοιπόν είναι 3 και η κάθε μία πρόκειται να εξεταστεί μέσα
από έναν άξονα του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, οι υποθέσεις είναι οι εξής:
1. «Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο και ηλικία) επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με το ζήτημα της συμπερίληψης».

2. «Οι αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων ανεξάρτητα από το σχολείο και την περιοχή όπου εργάζονται είναι θετικές για την έννοια της συμπερίληψης».

3. «Οι αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη επηρεάζονται θετικά από τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και την προσωπική τους επαφή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων πρόκειται να εξεταστεί ο βαθμός που αυτές επιβεβαιώνονται ή όχι στην παρούσα έρευνα.

4.3. Το δείγμα της έρευνας

Πληθυσμός, δηλαδή όλοι οι δυνητικοί ερωτώμενοι, ορίστηκαν όλοι οι Διευθυντές/ριες που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο σε Νηπιαγωγεία όσο και σε Δημοτικά από όλη την Ελλάδα. Οι Διευθυντές/ριες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, στοχεύοντας το δείγμα κάθε ομάδας να είναι αντίστοιχο του στρώματος του στρώματος στον ευρύτερο πληθυσμό. Με τον τρόπο αυτό «κερδίζουμε σε ακρίβεια, γιατί η αντιπροσώπευση του δείγματος γίνεται αναλογικά» (Φίλιας, 2005:409). Αναφορικά με το δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας, ο υπό μελέτη πληθυσμός, ο οποίος είναι ένα υποσύνολο του γενικού πληθυσμού ορίστηκε να είναι όλοι/ες οι Διευθυντές/ριες, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν τουλάχιστον 1 χρόνο εμπειρία ως εκπαιδευτικοί γηγέτες της σχολικής τους μονάδας.

Έτσι, το δείγμα που προκύπτει είναι πιθανότητας και δίνει τη δυνατότητα να γενικευτούν τα συμπεράσματα που εξάγονται από ένα δείγμα, αλλά και να υπολογιστεί το σφάλμα εκτίμησης της γενίκευσης (Ζαφειρόπουλος, 2005). Συνεπώς, το δείγμα που προέκυψε αποτελούνταν από 106 Διευθυντές εκ των οποίων η πλειοψηφία εργάζονταν σε Δημοτικά σχολεία.

Για την προσέγγιση των Διευθυντών/ριών, προκειμένου να συλλεχθεί ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα, έγινε προσπάθεια ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τις σχολικές μονάδες της χώρας, οι οποίες είχαν αναρτημένο το μέιλ του σχολείου σε κάποιο site του Διαδικτύου ή της Πρωτοβάθμιας του νομού.

4.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων
Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου της κλίμακας Likert. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούσαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, αφού πρώτα ενημερώθηκαν μέσα από την επιστολή ενημέρωσης για τη διαδικασία της έρευνας (Παράρτημα Α).

Σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις, με την ίδια ακριβώς σειρά και είναι ευκολότερα να χρησιμοποιηθεί για στατιστική ανάλυση, καθώς δεν αφήνει περιθώρια διαφορετικών απαντήσεων, γίνεται εύκολα κατανοητό από τους ερωτηθείς και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό, όταν απευθύνεται σε συμμετέχοντες από διαφορετικές πόλεις (Cohen, et al., 2008).

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο των γονέων δομήθηκε σε 3 άξονες. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της έρευνας και περιλαμβάνει τις μεταβλητές φύλο (άνδρας- γυναίκα), ηλικιακή ομάδα (20-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών και χαμηλότεροι), βαθμίδα σχολείου (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Δημοτικό, Ημιαστικό και Αγροτικό Παιδεία), έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί, έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντές, περιοχή σχολείου (αστική, ημιαστική και αγροτική περιοχή). Επιπλέον, στα δημογραφικά χαρακτηριστικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ανάμεσα σε μια ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων εάν έχουν ασχοληθεί και επιμορφωθεί με κάποιο από αναφερόμενα προγράμματα (Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Επιμόρφωση σχετικά με την Ειδική Αγωγή πάνω από 300 ώρες, Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε θέματα Ειδικής Αγωγής) και υπήρχαν και άλλες 2 ερωτήσεις στις οποίες οι Διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων (Ναι, Όχι), σχετικά με την ύπαρξη της διελεύσης της εκπαίδευσης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης, (Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την κατεύθυνση της κατάστασης στην εκπαίδευση, την καταπολέμηση της κατάστασης, την καταπολέμηση της κατάστασης).

Τον επόμενο άξονα αποτελούν ερωτήσεις που αφορούν στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των Διευθυντών στην ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη. Στον άξονα αυτό περιλαμβάνονταν 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου 5-βαθμίδας κλίμακας Likert. Η πρώτη κλίμακα Likert περιλαμβάνει ερωτήσεις που ερωτήθηκε αναφέροντας στις απόψεις τους σχετικά με τις δομές της ειδικής αγωγής, της ύπαρξης των τμημάτων ένταξης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης. (Εξουσιοδοτούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης,
Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο. Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη. Αποτελούν τον καταλλήλοτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών. Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης. Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές. Οι Διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα). Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού που θεωρούν οι Διευθυντές σημαντική την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη, Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου). Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες. Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αναφερόμενοι τα επιπλέον κόστα και τη δημοσιονόμηση του προγράμματος. Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των δύο ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s alpha (α = .95 και α = 0.86), ο οποίος παρατηρείται ότι παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια, με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες κλίμακες να θεωρούνται αξιόπιστες.

Ο επόμενος άξονας του ερωτηματολόγιου περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις 5-βαθμης κλίμακας κλειστού τύπου Likert (Πολύ λίγο, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ), με σκοπό να διερευνήσει το βαθμό που πιστεύουν οι Διευθυντές ότι οι συμπεριληπτικές εκπαιδεύσεις μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση και την προώθηση της κανονικής εκπαίδευσης (Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται απαραίτητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι Διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων (Πολύ λίγο, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στον βαθμό που πιστεύουν οι Διευθυντές ότι μπορεί να κληθούν να βρεθούν αντιμέτωποι με κάποιες καταστάσεις ή προβλήματα ποιοτικού χαρακτήρα που μπορεί να δυσχεραίνουν την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ανάγκη στελέχωσης με
εξειδικευμένο προσωπικό, Ανάγκη επιμόρφωσης, Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος, Αντιδράσεις από γονείς, Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων, Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, Αρνητική εφαρμογή από εκπαιδευτικούς και Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Για την αξιοπιστία των ερωτήσεων ελέγχθηκε ξανά ο δείκτης αξιοπιστίας τους, όπου βρέθηκε ότι παρουσιάζανε υψηλή εσωτερική συνέπεια, αφού α= .81 και α= .84, αντίστοιχα και επομένως οι ερωτήσεις θεωρούνται αξιόπιστες για στατιστική ανάλυση.

Τέλος, υπήρχε ακόμη μια ερώτηση, η οποία εξέτασε τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να διαχειριστούν οι Διευθυντές τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια ενός γενικού σχολείου (Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών, Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους, Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή, Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του, Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ, Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης, Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο). Σε αυτήν την ερώτηση οι Διευθυντές είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία επιλογή.

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα Β.

4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως όργανο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα και παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβεί σε ποσοτικοποίηση πολλαπλών δεδομένων και παράλληλα την εφαρμογή πολλαπλών τεχνικών ανάλυσης των συσχετισμών. Στην τελική τους μορφή τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με τη συνοδευτική επιστολή στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία όλων των σχολείων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών που είχαν αναρτήσει την ηλεκτρονική τους διεύθυνση σε αντίστοιχες σελίδες του Διαδικτύου και άλλες διευθύνσεις βρέθηκαν στις ιστοσελίδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κάθε νομού της χώρας. Άλλες διευθύνσεις αποκαλύφθηκαν κατά τη διάρκεια της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και συσχέτιση του θέματος με την υπάρχουσα θεωρία, καθορισμός των στόχων της έρευνας, διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, διαδικασία η οποία διήρκεσε περίπου δύο μήνες. Ακολούθησε η σύνταξη του ερωτηματολογίου, οι ατέλειες του της οποίας διαπιστώθηκαν, όταν δοθεί προς αξιολόγηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).
Ωστόσο, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια κατάρτισής του: βιβλιογραφική επισκόπηση, αρχική σύνταξη του ερωτηματολογίου, πιλοτική διερεύνηση, επαναδιατύπωση των ερωτήσεων, διαδικασία χρονικής διάρκειας μεγαλύτερης του μηνός. Ακολούθως, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας αναμένονταν να πραγματοποιηθεί σε διάστημα έξι μήνες, μεταξύ της περιόδου Οκτωβρίου-Μαρτίου. Τέλος, το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων, σχεδιάστηκε να ολοκληρωθεί περίπου σε δύο μήνες.

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η αποτελεσματικότητα μιας έρευνας συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σ’ αυτήν. Ενα εργαλείο είναι έγκυρο «όταν μπορεί να αποδώσει τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε» και αξιόπιστο «όταν μπορεί να δώσει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με τους ίδιους συμμετέχοντες» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 55). Κατ’ επέκταση η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου για τον έλεγχο των σφαλμάτων μέτρησης του ερευνητικού εργαλείου είναι δείγμα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, καθώς ελέγχεται η εγκυρότητα του περιεχομένου του, η πρακτικότητα του ερωτηματολογίου και η επαλήθευση ότι μετράει αυτό, για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρήσει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Περαιτέρω και η επιλογή της κατάλληλης δειγματοληψίας εξασφαλίζει την εγκυρότητα (Βαμβούκας, 2010). Στην παρούσα έρευνα η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, όπως και η επιλογή του με βάση τη θεωρία πιθανοτήτων, αφενός προστατεύουν από τη μεμονωμένη και επιτρέπουν την εξασφαλίσεις αξιόπιστης συμπερασμάτων για τον υπό εξέταση πληθυσμό και αφετέρου επιτρέπουν η γενικευτικότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξωτερική εγκυρότητα (Cohen et al., 2008). Επιπλέον, η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίζεται και μέσω από τη μέθοδο τριγωνοποίησης που χρησιμοποιήθηκε, ώστε να αναχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικά και αξιόπιστα αποτελέσματα. Η εξέταση και η χρήση πολλαπλών πηγών σχετικών με το εν λόγω θέμα σε συνδυασμό με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, την εφαρμογή όλων των σταδίων διεξαγωγής μιας έρευνας και την αντιλόγιση των επιλογών προσδίδουν αξιοπιστία και εγκυρότητα στην παρούσα έρευνα (Jonsen & Jehn, 2009).

4.7. Δεοντολογικά ζητήματα

Κάθε ερευνητής, πριν τη διεκπεραίωση μιας έρευνας οφείλει να προβληματιστεί για τα ζητήματα δεοντολογίας που μπορεί να προκύψουν. Αρχικά, έχει χρέος να εξασφαλίσει την προστασία των δικαιωμάτων κάθε συμμετέχοντα μέσα από τη συνειδητή συναίνεση του για τη συμμετοχή του στην έρευνα, ώστε να αντιληφθεί ο συμμετέχον ότι είναι ελεύθερος να
εκφράσει τις απόψεις του, αλλά και οποτέποτε θελήσει έχει το δικαίωμα να αποχωρήσει από τη διαδικασία. Συνεπώς, θα πρέπει να παρέχεται πλήρης πληροφόρηση και ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και η συμμετοχή να είναι προσωπική του επιλογή (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε κυρίως ο ηλεκτρονικός τρόπος προσέγγισης των συμμετέχόντων, εξασφαλίζοντας την εθελοντική τους συμμετοχή. Και στις δύο περιπτώσεις, παρέχοταν πλήρης ενημέρωση για το σκοπό και το φορέα που τη διεξάγει. Επίσης, δόθηκαν ακριβείς οδηγίες για την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη διάρκεια που απαιτείται. Η συνοδευτική επιστολή των ερωτηματολογίων παρέχει διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, ενημερώνοντας τους συμμετέχοντες ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας, ενώ όποιος ενδιαφερθεί θα μπορούσε να ενημερωθεί και για την έκβαση της μελέτης.

4.8. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα το εργαλείο που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι το λογισμικό πακέτο SPSS-17. Η στατιστική επεξεργασία θα γίνει τόσο σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, ώστε να παρουσιαστούν είτε σε πίνακα είτε γραφικά τα αποτελέσματα της έρευνας, όσο και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, με σκοπό τη γενίκευση τους (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική στατιστική: Ανάλυση του ερωτηματολογίου

5.1.1. Περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετέχόντων

Για την επεξεργασία και την ανάλυση του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0 μέσα από το οποίο σχεδιάστηκαν τα γραφήματα και δημιουργήθηκαν και οι πίνακες που ακολουθούν παρακάτω.

Αρχικά, στην αρχή του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετέχόντων. Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας ήταν πιθανότητα και συλλέχθηκε μέσα από τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Ιδιαίτερα εντυπωσιακό ήταν το γεγονός ότι υπάρχει μια ίση κατανομή
στο φύλο τους, αφού από το σύνολο των 106 ερωτηθέντων (N=106) βρέθηκε ότι το 53% του συνολικού δείγματος ήταν άντρες (n= 56) και το 47% αποτελούνταν από γυναίκες (n= 50). Τα αποτελέσματα αυτά παρατίθενται και στο παρακάτω Γράφημα 1.

Γράφημα 1. Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων (N=106)

Στη συνέχεια, αναφορικά με το ηλικιακό τους επίπεδο, προκύπτει ότι από το σύνολο των 106 συμμετεχόντων, η πλειοψηφία κυμαίνεται στην μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία η οποία αναφερόταν στους συμμετέχοντες που είναι άνω των 51 ετών (n=71), όπου αποτελεί και το 67% του συνολικού δείγματος. Επιπλέον, προέκυψε ότι αμέσως μετά στο ύψος του 19% βρίσκεται η κατηγορία της ηλικίας μεταξύ 31- 40 ετών (n=20) και στο 12% βρίσκεται η κατηγορία μεταξύ των 41- 50 ετών (n=13). Τέλος, το χαμηλότερο ποσοστό βρέθηκε στην νεαρότερη ηλικιακή κατηγορία μεταξύ της ηλικίας 20 – 30 ετών, όπου και αποτέλεσε το ύψος του 2%. Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στο παρακάτω Γράφημα 2.
Γράφημα 2. Κατανομή του ηλικιακού επιπέδου των συμμετεχόντων (Ν=106)

Στη συνέχεια, αναφορικά με τη βαθμίδα του σχολείου προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από συμμετέχοντες που υπηρετούν στο Δημοτικό με το 78% των συμμετέχοντων να είναι εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία της χώρας (n=83) και μόνο το 22% να υπηρετεί σε Νηπιαγωγεία (n=23). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παρακάτω Γράφημα 3.

Γράφημα 3. Κατανομή της βαθμίδας του σχολείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Ν=106)

Μία ακόμη ερώτηση που εξετάστηκε στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων είναι η περιοχή στην οποία υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί και ως Διευθυντές σχολικών μονάδων.
Έτσι, από την ανάλυση προέκυψε ότι το 55% των συμμετεχόντων εργάζεται σε αστικές περιοχές της χώρας (n= 58), δηλαδή σε περιοχές όπου κατοικούν περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι. Στις δύο επόμενες κατηγορίες (ημιαστική και αγροτική περιοχή) παρατηρήθηκε περίπου ίση κατανομή, αφού το 24% εργάζεται σε ημιαστικές περιοχές (n= 25) και το 22% σε αγροτικές περιοχές (n=23). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παρακάτω Γράφημα 4.

Γράφημα 4. Κατανομή της περιοχής του σχολείου όπου οι συμμετέχοντες υπηρετούν (N=106)

Στην ερώτηση σχετικά με το αν στο σχολείο όπου υπηρετούν υπάρχει τμήμα ένταξης ή όχι, παρατηρείται και πάλι περίπου ίση κατανομή, αφού το 53% των ερωτηθέντων ανταποκρίθηκε θετικά (n= 56) και το 50% απήντησε αρνητικά (n= 50). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παρακάτω Γράφημα 5.
Επιπλέον, στα δημογραφικά στοιχεία εξετάστηκε και ο βαθμός της επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπου είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία επιλογές ανάλογα με τον βαθμό και τον τρόπο που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα και ζητήματα που αφορούσαν στην Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 47% αποτελείται από επιμορφούμενους με κάποιο σχετικό Μεταπτυχιακό (n= 50) σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή.

Στη συνέχεια, μεγάλο ποσοστό του ύψους του 32% παρατηρείται και στην επιμόρφωση των συμμετεχόντων μέσα από σεμινάρια σχετικά με θέματα που αναφέρονται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (n=34), το 24.5% έχει ασχοληθεί με κάποια επιμόρφωση σχετική με την Ειδική Αγωγή η οποία είχε διάρκεια άνω των 300 ωρών (n=26), το 23% έχει ασχοληθεί με κάποιο άλλο πτυχίο από ΑΕΙ ή ΤΕΙ το οποίο αναφέροταν σε θέματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (n=24), το 15% έχει επιμορφωθεί μέσα από σεμινάρια π.ε.κ. σε θέματα της Ειδικής Αγωγής (n= 16) και μόνο το 3% ανήκει στην ομάδα που έχει κάποιον τίτλο σε επίπεδο Διδακτορικού (n=3). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο παρακάτω Γράφημα 6.
Γράφημα 6. Κατανομή της συχνότητας της επιμόρφωσης των συμμετέχοντων σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή (N=106)

Αναφορικά με τις ερωτήσεις που αναφέρονταν στα χρόνια προύπτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα, από την ανάλυση για τη διαπίστωση της εμπειρίας τους ως εκπαιδευτικοί, παρατηρείται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων (N=106), παρουσιάζει έναν μέσο όρο περίπου στα 24 χρόνια προύπτησης ως εκπαιδευτικοί (M: 24 έτη και SD: 8.753). Τα αποτελέσματα μπορούν να παρατηρηθούν αναλυτικά και στην παρακάτω Εικόνα 1.
Εικόνα 1. Αναλυτική περιγραφή των χρόνων προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως εκπαιδευτικοί (N=106)

Αναφορικά με την ερώτηση που αναφέρονταν στα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, από την ανάλυση για τη διαπίστωση της εμπειρίας τους ως Διευθυντές σχολικών μονάδων, παρατηρείται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων (N=106), παρουσιάζει έναν μέσο όρο περίπου 7.5 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί (M: 7.5. έτη και SD: 5.54). Τα αποτελέσματα μπορούν να παρατηρηθούν αναλυτικά και στην παρακάτω Εικόνα 2.

Εικόνα 2. Αναλυτική περιγραφή των χρόνων προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως Διευθυντές σχολικών μονάδων (N=106)

Η τελευταία ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού που οι συμμετέχοντες στην έρευνα, έχουν έρθει σε πραγματική επαφή με άτομα που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό να εξεταστεί ο βαθμός που έχουν αντιμετωπίσει το ζήτημα αυτό κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας τους. Από την ανάλυση λοιπόν, προέκυψε ότι το 75% των ερωτηθέντων διαθέτει κάποια εμπειρία πάνω στο θέμα αυτό (n= 60). Ωστόσο, αρκετά μεγάλο ήταν και το ποσοστό των ερωτηθέντων που δήλωσε πως διαθέτει κάποια σχετική εμπειρία κατά την διάρκεια της προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση,
αφού το 43% απήντησε αρνητικά (n=46). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο παρακάτω Γράφημα 7.

Γράφημα 7. Κατανομή της συχνότητας του βαθμού της εμπειρίας των συμμετέχοντων σε θέματα ειδικής αγωγής μέσα από την προύπηρεσία τους (N=106)

Στη σημείωση αυτό αξίζει να αναφερθεί πως για να θεωρηθεί πιο έγκυρη η ερώτηση αυτή, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν σύντομα από πού προέρχεται αυτή η εμπειρία τους, όπου και συνοπτικά περιέγραψαν και οι 60 συμμετέχοντες, όλοι δηλαδή όσοι είχαν απαντήσει θετικά, ότι η εμπειρία τους προέρχεται είτε μέσα από την τάξη που έτυχε να έρθουν σε επαφή με μαθητές με αυτισμό, σύνδρομο Asperger ή μαθησιακές δυσκολίες, είτε από εμπειρία που απέκτησαν εκτός σχολείων, μέσα από φορείς όπως το Χαμόγελο του Παιδιού ή ακόμη και από το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.
5.1.2. Περιγραφή των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Ειδική Αγωγή και τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Ειδική Αγωγή και τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μέσα από ερωτήσεις κλειστού τύπου 5-βαθμης κλίμακας Likert.

Έτσι, σχετικά με την πρώτη ερώτηση, η οποία αναφερόταν στον βαθμό που πιστεύουν ότι ωφελούν οι δομές Ειδικής Αγωγής, η ύπαρξη των τμημάτων ένταξης και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στα πλαίσια του γενικού σχολείου και της τυπικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι Διευθυντές διατηρούν μια αρκετά θετική στάση ως προς τη συμβολή των δομών της Ειδικής αγωγής στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των ερωτήσεων παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο στην άποψη σχετικά με το ότι οι δομές αυτές «Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη» όπου ο μέσος όρος είναι κοντά στο 3.00 (Μ: 2.8), το οποίο αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ» του ερωτηματολογίου.

Υψηλός μέσος όρος βρέθηκε και στην άποψη σχετικά με τη συμβολή των δομών στη γενική εκπαίδευση, όπως είναι ότι αυτές «Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» όπου ο μέσος όρος είναι κοντά στο 3.00 (Μ: 2.77), το οποίο αντιστοιχεί και πάλι στην απάντηση «Συμφωνώ» του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με την άποψη ότι αυτές «Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών», ο μέσος όρος είναι χαμηλότερος, ο οποίος είναι κοντά στο 2.00 (Μ: 2.3), το οποίο αντιστοιχεί στην απάντηση «Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ» του ερωτηματολογίου. Ενώ, στην ίδια κατηγορία ανήκει και η άποψη των Διευθυντών σχετικά με την πρόταση ότι οι δομές αυτές «Διαφυλάσσουν την ομοιομορφία της γενικής εκπαίδευσης».

Τέλος, αξιοπρόσεκτες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι οι δομές αυτές «Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο» και «Οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των μετέπειτα ευκαιριών στη ζωή των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτές», όπου ο μέσος όρος είναι κοντά στο 1.00 (Μ: 1.40 και 1.13, αντίστοιχα), που αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ» του ερωτηματολογίου, γεγονός άλλωστε που αναμενόταν αφού αυτές οι προτάσεις δεν καταδεικνύουν τον ρόλο και τη θετική συμβολή των δομών της Ειδικής Αγωγής στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 1.
Πίνακας 1. Περιγραφή Μέσων Ώρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετέχοντων για τη συμβολή των δομών ειδικής αγωγής στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.7736</td>
<td>1.00743</td>
</tr>
<tr>
<td>Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.8302</td>
<td>1.08477</td>
</tr>
<tr>
<td>Αποτελούν τον καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών μιας μειονότητας παιδιών.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.2925</td>
<td>1.12941</td>
</tr>
<tr>
<td>Λαμβάνουν συνεργασία και παρουσιάζουν υψηλό μέσο στην άποψη σχετικά με το ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Παρέχει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης», όπου ο μέσος όρος είναι κοντά στο 3.00 (M: 2.92), το οποίο αντιστοιχεί στην απάντηση «Πολύ» του ερωτηματολογίου.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ωδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των καθήκων των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτες.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Στη συνέχεια, η επόμενη ερώτηση αναφέροταν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια και τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από την ανάλυση του πίνακα 2, διαπιστώθηκε ότι οι Διευθυντές διατηρούν μια αρκετά θετική στάση ως προς τη σημασία και τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό χαρακτηριστικό όρο στην άποψη σχετικά με το ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να ανταποκρίθονται στις απαιτήσεις του σχολικού πλαίσιο» (M: 2.73), «Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη» (M: 2.63) και «Εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και
την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση» (Μ: 2.83), υποδηλώνοντας έτσι, ότι οι Διευθυντές γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και επισημαίνουν τη θετική συμβολή της στους μαθητές.

Αναφορικά με τις προτάσεις που αναφέρονταν στην αρνητική επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις των Διευθυντών αντιστοιχούν στην επιλογή «Λίγο» του ερωτηματολογίου, υποδηλώνοντας έτσι ότι δεν υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες» (Μ: 1.17), «Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Μ: 1.07) και ότι αυτή «Δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης» (Μ: 1.36).

Ενώ, ο χαμηλότερος μέσος όρος παρουσιάστηκε στην άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης» (Μ: 0.87), που αντιστοιχεί στην απάντηση από «Πολύ Λίγο έως Λίγο» του ερωτηματολογίου.

Αντίθετα, ο υψηλότερος μέσος όρος βρέθηκε στην πεποίθηση ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού» (Μ: 3.46), που αντιστοιχεί στην απάντηση από «Πολύ έως Πάρα Πολύ» του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 2.
Πίνακας 2. Περιγραφή Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (N=106)

| Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη. | .00 | 4.00 | 2.6321 | .94944 |
| Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού πλαίσιου. | .00 | 4.00 | 2.7358 | .94920 |
| Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δίκι του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες. | .00 | 4.00 | 1.1792 | 1.20946 |
| Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. | .00 | 4.00 | .8774 | 1.06639 |
| Εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. | .00 | 4.00 | 2.8396 | 1.04323 |
| Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | .00 | 4.00 | 1.0755 | .99233 |
| Δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. | .00 | 4.00 | 1.3679 | 1.18181 |
| Παρέχει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης. | .00 | 4.00 | 2.9245 | 1.02072 |
| Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού. | .00 | 4.00 | 3.4623 | .80681 |

Η επόμενη ερώτηση αναφέροντας στη διερεύνηση που κάποιοι παράγοντες μπορούν να ενισχύσουν και να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των απαντήσεων βρέθηκε ότι ιδιαίτερα θετικές είναι οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με το ότι η ύπαρξη «Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (M: 3.31), «Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (M: 3.55), η «Στήριξη των εκπαιδευτικών που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (M: 3.43) και η «Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (M: 3.43), απόψεις οι οποίες αντιστοιχούν
όλες στην απάντηση «Πολύ» του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Περιγραφή Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο κάποιων παραγόντων που μπορεί να ενισχύσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Φρόντιδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>0,00</td>
<td>4,00</td>
<td>3,311</td>
<td>.82072</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>0,00</td>
<td>4,00</td>
<td>3,556</td>
<td>2,08888</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Στήριξη των εκπαιδευτικών που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>0,00</td>
<td>4,00</td>
<td>3,434</td>
<td>.83972</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>0,00</td>
<td>4,00</td>
<td>3,160</td>
<td>1,02480</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Επειτα, ακολούθησε μια ερώτηση με σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο που προσπαθούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Για την ερώτηση αυτή παρουσιάστηκαν κάποιες προτάσεις και οι ερωτηθέντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία επιλογές, ανάλογα με τον τρόπο που θα διαχείριζαν μια τέτοια περίπτωση κατά την εργασία τους σε σχολική μονάδα.

Από την ανάλυση διαπιστώνεται ότι οι Διευθυντές είναι θερμοί υποστηρικτές της άποψης ότι χρειάζεται η «Συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών» (M: 0,98), η «Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους» (M: 0,89), αλλά και η «Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή» (M: 0,76). Επιπλέον, ιδιαίτερα υψηλός μέσος όρος βρέθηκε στην άποψη ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι «Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του» (M: 0,98± 0,40). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια από την πλευρά των συμμετέχοντων παρουσιάζει μεγάλη τυπική απόκλιση συγκριτικά με τον μέσο όρο που συγκεντρώθηκε από τις απαντήσεις τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην περίπτωση της ανομοιογενούς ομάδας ως προς την εμπειρία των Διευθυντών/τριών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε θέματα επιμόρφωσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση
Επιπλέον, βρέθηκε ότι στην άποψη τους για την «Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ» (Μ: 0.95), οι απόψεις αυτές βρίσκονται κοντά στο 1.00, το οποίο αντιστοιχεί στην απάντηση «Ναι» του ερωτηματολογίου, αφού επιλέχθηκαν από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων.

Αντίθέτα, η «Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης» (Μ: 0.63) και κυρίως η «Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο» (Μ: 0.21), παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους που αντιστοιχούν στην επιλογή «Όχι» του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα 4.

Πίνακας 4. Περιγραφή Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον τρόπο που θα διαχειρίζονταν οι Διευθυντές μια περίπτωση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους</td>
<td>.00</td>
<td>1.00</td>
<td>,9811</td>
<td>,13670</td>
</tr>
<tr>
<td>Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή</td>
<td>.00</td>
<td>1.00</td>
<td>,8962</td>
<td>,30642</td>
</tr>
<tr>
<td>Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του</td>
<td>.00</td>
<td>1.00</td>
<td>,7642</td>
<td>,42655</td>
</tr>
<tr>
<td>Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ</td>
<td>.00</td>
<td>1.00</td>
<td>,8019</td>
<td>,40047</td>
</tr>
<tr>
<td>Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης</td>
<td>.00</td>
<td>1.00</td>
<td>,9528</td>
<td>1,04546</td>
</tr>
<tr>
<td>Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο</td>
<td>.00</td>
<td>1.00</td>
<td>,6321</td>
<td>,48453</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Τέλος, η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχετικά με τις καταστάσεις ή τα προβλήματα που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν για την ενίσχυση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η «Ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό» (Μ: 3.33) και η «Ανάγκη επιμόρφωσης» (Μ: 3.34) είναι επιτακτικής σημασίας σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αποτελούν βασικά προβλήματα με τα οποία μπορεί να έρθουν αντιμετώπιση.
στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος στις δύο αυτές περιπτώσεις ξεπερνά το 3.00, και επομένως, αντιστοιχούν στην επίλυση «Πολύ έως Πάρα Πολύ» του ερωτηματολογίου.

Επιπρόσθετα, υψηλός μέσος όρος βρέθηκε και στις περιπτώσεις σχετικά με την «Ελλείψη υλικοτεχνικής υποδομής» (Μ:2.95) την «Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων» (Μ: 2.74) και την «Άρνηση για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος» (Μ: 2.63), οι οποίες ανήκουν κοντά στο 3.00 και αντιστοιχούν στην απάντηση «Πολύ» του ερωτηματολογίου.

Αρκετά υψηλός μέσος όρος βρέθηκε και στην πεποίθηση ότι μπορεί να έρθουν αντιμέτοποι και με «Αντιδράσεις από τους γονείς των μαθητών» (Μ: 2.10), αλλά και με «Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης» (Μ: 1.88), απαντήσεις οι οποίες αντιστοιχούν στην επίλυση «Μέτρια» του ερωτηματολογίου.

Ωστόσο, χαμηλός μέσος όρος βρέθηκε στις απόψεις ότι μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν την «Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς» (Μ: 1.56) αλλά και τη «Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Μ: 1.47), με τις απαντήσεις να αντιστοιχούν στην επίλυση «Λίγο» του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Περιγραφή Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα προβλήματα ή τις καταστάσεις που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν με σκοπό τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδεωσης (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
<th>Μ</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ανάγκη επιμόρφωσης</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>3.3396</td>
<td>.77934</td>
</tr>
<tr>
<td>Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>3.3491</td>
<td>.71770</td>
</tr>
<tr>
<td>Αντιδράσεις από γονείς</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>2.6321</td>
<td>1.07194</td>
</tr>
<tr>
<td>Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>2.9528</td>
<td>1.00837</td>
</tr>
<tr>
<td>Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>2.7453</td>
<td>1.12174</td>
</tr>
<tr>
<td>Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>1.8868</td>
<td>1.12395</td>
</tr>
<tr>
<td>Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>1.5660</td>
<td>1.09561</td>
</tr>
<tr>
<td>Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</td>
<td>.00</td>
<td>4.00</td>
<td>1.4717</td>
<td>1.13982</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Συνοψίζοντας το κεφάλαιο της περιγραφικής στατιστικής διαπιστώνεται ότι οι Διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στην έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την συμβολή της στην επίδραση των μαθητών τόσο αυτών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης. Οι Διευθυντές είναι θερμοί υποστηρικτές αυτής και μάλιστα φαίνεται ότι προσπαθούν αρκετά να επιμορφώνονται με κάθε τρόπο σχετικά με τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και της συμπερίληψης.

5.2. Επαγωγική στατιστική

Στη συνέχεια της επεξεργασίας του ερωτηματολογίου ακολουθεί η επαγωγική στατιστική επεξεργασία, με σκοπό να εξεταστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων και των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα για τη σημασία και την συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρακάτω παρουσιάζονται ξεχωριστά οι απόψεις των Διευθυντών με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, περιοχή σχολείου, ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης και εμπειρία των Διευθυντών σε ζητήματα της Ειδικής Αγωγής). Σκοπός αυτής της ανάλυσης είναι να εξεταστεί αν οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις των Διευθυντών στο θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Για την ανάλυση αυτών των παραγόντων ελέγχθηκε πρώτα η κατανομή του δείγματος με το Test of Normality Shapiro-Wilk, από το οποίο και βρέθηκε ότι η κατανομή είναι κανονική και επομένως μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια για την επαγωγική επεξεργασία των δεδομένων. Από τα κριτήρια αυτά θα χρησιμοποιηθούν το κριτήριο t-test με σκοπό να εξεταστούν οι παράγοντες του φύλου, της βαθμίδας εκπαίδευσης, της ύπαρξης ή όχι τμήματος ένταξης και της ύπαρξης ή όχι της σχετικής εμπειρίας. Ενώ, για τον παράγοντα της ηλικίας και της περιοχής των σχολείων θα χρησιμοποιηθεί το κριτήριο One-Way Anova, αφού οι επιλογές που μπορούσα να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες διακρίνονταν σε περισσότερα τους δύο επιπέδους (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

5.2.1. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το φύλο τους
Η επαγωγική στατιστική ξεκινάει από τη σύγκριση των μέσων όρων των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον βαθμό που μπορεί να επηρεάσει στις απόψεις τους ο παράγοντας του φύλου.

Αναφορικά με τον βαθμό λοιπόν, που το φύλο μπορεί να επηρεάσει στη διαμόρφωση των απόψεων και των στάσεων των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη συμβολή των δομών της Ειδικής αγωγής, του τμήματος ένταξης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης, δεν βρέθηκαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις απόψεις του για τη σημασία και τη συμβολή της συμπεριλήψης με βάση το φύλο των Διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικά διαφορές βρέθηκαν στις απόψεις σχετικά με το ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες» και ότι αυτή «Παρέχει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης».

Τα αποτελέσματα εξετάστηκαν μέσα από τη χρήση του κριτηρίου t-test και βρέθηκε ότι ο μέσος όρος και στις δύο περιπτώσεις είναι υψηλότερος για τις γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες, το οποίο αποδεικνύεται μέσα από την εξίσωση: $t(104)=0.809$, $p=0.033$ για την πρώτη περίπτωση και $t(104)=1.102$, $p=0.017$ για τη δεύτερη περίπτωση, όπου εφόσον $p<0.05$ οι διαφορές θεωρούντα στατιστικά σημαντικές. Συνεπώς, οι γυναίκες υποστηρίζουν αυτές τις απόψεις «Πολύ» σε αντίθεση με τους άντρες που τις υποστηρίζουν «Λίγο», σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα του φύλου και των απόψεων των συμμετεχόντων για το ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη», «Αναφέρεται στην παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να ανταποκρίθουν στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου», «Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης», «Εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση», «Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «Αναδεικνύει το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης» και «Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού». Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Άντρας (n=56)</th>
<th>Γυναίκα (n=50)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να
ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την
εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες

Παρέχει ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή σε ένα
κοινό πλάσιο μάθησης.

*\( p < 0.05 \)

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ του παράγοντα του φύλου των
Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις απόψεις τους για τον ρόλο
που μπορεί να παίξουν κάποιοι παράγοντες στην ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, η διαφορά βρέθηκε στην άποψη σχετικά με την «Φροντίδα για την
προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των
μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπου βρέθηκε ότι \( t(104)=0.844, p=0.033, \) όπου
εφόσον \( p<0.05 \) οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές. Συνεπώς, οι άντρες
υποστηρίζουν αυτή την άποψη περισσότερο από τις γυναίκες, χωρίς ωστόσο να αλλάζει η
επιλογή στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, η οποία και στις δύο περιπτώσεις αντιστοιχεί
στην απάντηση «Πολύ».

Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα του
φύλου και των απόψεων των συμμετεχόντων για «Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων
για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «Στήριξη των εκπαιδευτικών που
έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «Υλοποίηση ενδοσχολικής
επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση». Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον
παρακάτω Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τους παράγοντες που
μπορεί να ενισχύσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση με βάση το φύλο των συμμετεχόντων
(\( N=106 \))

<table>
<thead>
<tr>
<th>Άντρας (( n=56 ))</th>
<th>Γυναίκα (( n=50 ))</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς</td>
<td>Μ</td>
</tr>
<tr>
<td>3.37</td>
<td>0.65</td>
</tr>
</tbody>
</table>
οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

*\( p < 0.05 \)

Αναφορικά με την ερώτηση που αφορούσε στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο θα διαχειρίζονταν οι Διευθυντές τους μαθητές που παρουσίαζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των Διευθυντών και την ύποπτη τους για «Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβουλους», όπου \( t(104)=1.396, \ p=0.004 \), για «Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή», όπου \( t(104)=1.471, \ p=0.004 \) και για την «Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης», όπου \( t(104)=1.455, \ p=0.011 \).

Εφόσον σε όλες τις περιπτώσεις \( p < 0.05 \) τότε οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές και από τους μέσους όρους διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες υποστηρίζουν περισσότερο τη «συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβουλους» συγκριτικά με τους άντρες, ενώ αντίθετα, οι άντρες υποστηρίζουν περισσότερο τη «Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή» αλλά και την «Πρόταση για φοίτηση στα Τμήματα Ένταξης των σχολικών μονάδων».

Ωστόσο, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των Διευθυντών/ τριών σχετικά με τις προσπάθειες που θα έκαναν για να διαχειριστούν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τη «Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών», τις «Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του», την «Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ» και την «Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Άντρας (n=56)</th>
<th>Γυναίκα (n=50)</th>
<th>( p^* )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβουλους</td>
<td>0.86</td>
<td>0.35</td>
<td>0.94</td>
</tr>
<tr>
<td>Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή</td>
<td>0.82</td>
<td>0.38</td>
<td>0.70</td>
</tr>
<tr>
<td>Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης</td>
<td>0.70</td>
<td>0.46</td>
<td>0.56</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Τέλος, αναφορικά με την στάση των Διευθυντών στην αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους σε σχολικές μονάδες, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μόνο σε μία πρόταση, η οποία υποστηρίζει την πεποίθηση ότι υπάρχει «Ανάγκη για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος», όπου t(104)=2.102, p=0.012, και εφόσον p <0.05, η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική με τον μέσο όρο να είναι υψηλότερος για τις γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες, χωρίς όμως να αλλάζει η επιλογή των συμμετεχόντων από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, η οποία αντιστοιχεί στην επιλογή «Πολύ» από το ερωτηματολογίο.


Πίνακας 9. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τα προβλήματα που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν οι Διευθυντές με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Άντρες (n=56)</th>
<th>Γυναίκα (n=50)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος</td>
<td>2.42±1.17</td>
<td>2.86±0.90</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*p < 0.05

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι απόψεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων σύμφωνα με την ηλικιακή τους κατηγορία και μέσα από τις συγκρίσεις των μέσων όρων με τη χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου One-Way Anova, παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική στατιστικά διαφορά, και επομένως δεν αναφέρονται και οι σχετικές αναλύσεις. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η απουσία των διαφορών σύμφωνα με τον παράγοντα της ηλικίας, μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος
μας ανήκε σε μία συγκεκριμένη κατηγορία, αυτή των άνω των 51 ετών και επομένως δεν μπορούσαν να φανούν στατιστικές συγκρίσεις μεταξύ των ηλικιακών επιπέδων.

5.2.2 Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης τους

Αναφορικά με τον βαθμό λοιπόν, που η βαθμίδα εκπαίδευσης μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση των απόψεων και των στάσεων των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη συμβολή των δομών της Ειδικής αγωγής, του τμήματος ένταξης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης, δεν βρέθηκε και πάλι καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις απόψεις τους σχετικά με τη σημασία και τη συμβολή της συμπεριλήψης με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των Διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις απόψεις σχετικά με το ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση «Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες» και ότι αυτή «Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού».

Τα αποτελέσματα εξετάστηκαν μέσα από τη χρήση του κριτηρίου t-test και βρέθηκε ότι ο μέσος όρος πρώτη περίπτωση είναι υψηλότερος για τους Διευθυντές που εργάζονται σε Νηπιαγωγείο, όπου t(104)=1.147, p=0.023 και στη δεύτερη περίπτωση είναι υψηλότερος για τους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων της χώρας, όπου t(104)=0.767, p=0.021. Εφόσον p<0.05, οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές.

Στις υπόλοιπες προτάσεις σχετικά με τις απόψεις τους για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Νηπιαγωγείο (n=23)</th>
<th>Δημοτικό (n=83)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.43</td>
<td>1.44</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Προϋποθέτει την ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού.

*\( p < 0.05 \)

Στη συνέχεια, εξετάστηκε ο βαθμός που το σχολείο όπου υπηρετούν οι Διευθυντές μπορεί να επηρεάσει την προώθηση και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τις συγκρίσεις των μέσων όρων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Διευθυντών όπου εργάζονται σε Νηπιαγωγείο και αυτών που απασχολούνται στο Δημοτικό σχετικά με την άποψη ότι η «Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπου \( t (104) = 0.332 \), \( p = 0.044 \), και εφόσον \( p < 0.05 \) τότε η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Επομένως, οι Διευθυντές που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από αυτούς που εργάζονται σε Νηπιαγωγεία, χωρίς ωστόσο να αλλάζουν οι απαντήσεις τους, οι οποίες και στις δύο περιπτώσεις αντιστοιχούν στην επιλογή «Πολύ» από αυτές του ερωτηματολόγιου. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των συμμετέχοντων και τη βαθμίδα εκπαίδευσης τους σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 11.

*\( p < 0.05 \)

Πίνακας 11. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τους παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετέχοντων (\( N=106 \))

<table>
<thead>
<tr>
<th>Νηπιαγωγείο (n=23)</th>
<th>Δημοτικό (n=83)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Μ</td>
<td>SD</td>
</tr>
<tr>
<td>Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</td>
<td>3.26</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Αναφορικά με την ερώτηση που αφορούσε στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο θα διαχειρίζονταν οι Διευθυντές τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των Διευθυντών και την άποψη τους για «Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους», όπου
Πίνακας 12. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Νηπιαγωγείο (n=23)</th>
<th>Δημοτικό (n=83)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβουλές</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>SD</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>0.96</td>
<td>0.20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* p <0.05

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με τον βαθμό που πιστεύουν οι Διευθυντές των δύο κατηγοριών των σχολείων, ότι μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις στα πλαίσια της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μόνο ως προς την άποψη τους σχετικά με την «Αναφάρκεια σχολικών εγχειριδίων», όπου t(104)=2.168, p=0.000, εφόσον p <0.05, τότε η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι οι Διευθυντές που απασχολούνται σε Δημοτικά σχολεία της χώρας, δηλώνουν ότι μια τέτοια κατάσταση μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα σε μεγάλο βαθμό, αφού έχουν επιλέξει την επιλογή «Πολύ» από τις απαντήσεις του ερωτηματολόγιου, συγκριτικά με την επιλογή «Μέτρια» που χαρακτηρίζει την απάντηση των Διευθυντών των Νηπιαγωγείων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν βρέθηκα καμία άλλη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και τις απόψεις τους ως προς τις «Ανάγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό», «Ανάγκη επιμόρφωσης», «Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος», «Αντιδράσεις από γονείς», «Ελλειπή υλικοτεχνικάς υποδομής», «Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων», «Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών...
τυπικής ανάπτυξης», «Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς» και τη «Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

*p <0.05

Πίνακας 13. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τα προβλήματα που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν οι Διευθυντές με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετέχοντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Νηπιαγωγείο (n=23)</th>
<th>Δημοτικό (n=83)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>2.30</td>
<td>2.86</td>
</tr>
<tr>
<td>SD</td>
<td>1.55</td>
<td>0.94</td>
</tr>
</tbody>
</table>

5.2.3. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την περιοχή όπου εργάζονται

Στη συνέχεια, ακολούθησε η διερεύνηση του βαθμού που μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις και τις στάσεις των Διευθυντών παρόλα αυτά την περίοδο όπου εργάζονται (αστική, ημιαστική και αγροτική). Για την εξέταση των μέσων όρων και τη σύγκριση αυτών χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο One-Way Anova και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ήταν μικρές και παρατηρήθηκαν κυρίως στις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τις προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να βρεθούν αντιμετωπίσιμοι να κληθούν να τις αντιμετωπίσουν.

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι διαφέρουν οι απόψεις σχετικά με τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως προς το ότι αυτή «Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπου F(2,103)= 4.180, p<0.05, και η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα διαφαίνονται και στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την περιοχή εργασίας των συμμετέχοντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Περιοχή</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F</th>
<th>p*</th>
</tr>
</thead>
</table>
Δεν ευνοεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Εφόσον βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο post-hoc tests, με βάση το οποίο έγιναν πολλαπλές συγκρίσεις, ώστε να εξεταστεί ποια περιοχή έχει «ασχυρή» επίδραση σε αυτό το αποτέλεσμα. Από την πολλαπλή σύγκριση post-hoc tests αλλά και από την χρήση των κριτηρίων Tukey και Bonferroni, βρέθηκε ότι υπάρχει «ασχυρή» επίδραση μεταξύ της ημιαστικής και της αγροτικής περιοχής και συνεπώς, το αποτέλεσμα θεωρείται στατιστικά σημαντικό μεταξύ των Διευθυντών που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές και αυτών που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τις καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να βρεθούν αντιμετώπιση κατά την προσπάθεια για την προώθηση και την ενίσχυση των συμμετεχόντων στην περιοχή εργασίας. Έτσι, βρέθηκε ότι οι καταστάσεις που τους απειλούν αναφέρονται στην «Ανάγκη επιμόρφωσης», όπου F(2,103)= 1.879, p<0.05, στην «Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος», όπου F(2,103)= 4.100, p<0.05, στην «Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής», όπου F(2,103)= 3.293, p<0.05 και στην «Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων», όπου F(2,103)= 3.898, p<0.05. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 15.

**Πίνακας 15. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν με βάση την περιοχή εργασίας των συμμετεχόντων (N=106)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Περιοχή</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F</th>
<th>p*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ανάγκη επιμόρφωσης</td>
<td>1.879</td>
<td>3.847</td>
<td>0.024</td>
</tr>
<tr>
<td>Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος</td>
<td>4.100</td>
<td>3.755</td>
<td>0.027</td>
</tr>
<tr>
<td>Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής</td>
<td>3.293</td>
<td>3.386</td>
<td>0.038</td>
</tr>
<tr>
<td>Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων</td>
<td>3.898</td>
<td>3.230</td>
<td>0.044</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* p<0.05
μεταξύ των Διευθυντών που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές και αυτών που εργάζονται σε αστικές περιοχές.

5.2.4. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ύπαρξη τμήματος ένταξης ή όχι στο σχολείο όπου εργάζονται

Ο επόμενος παράγοντας που εξετάστηκε ως προς τον βαθμό που μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις και τις στάσεις των Διευθυντών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ήταν η ύπαρξη όχι της λειτουργίας τμήματος ένταξης στο σχολείο όπου εργάζονται.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την άποψη τους ότι οι δομές της Ειδικής αγωγής, η λειτουργία των τμημάτων ένταξης καθώς ο θεσμός της παράλληλης στήριξης μπορεί να «Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο», όπου ι(104)= 0.947, p=0.032, όπου εφόσον p <0.05 η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική, εστόσο από τη σύγκριση των Μέσων όρων

Πίνακας 16. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στα σχολεία (Ν=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Χωρίς τμήμα ένταξης (n=56)</th>
<th>Με τμήμα ένταξης (n=50)</th>
<th>Αναπαράγουν τη διαχωριστική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.</th>
<th>p*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Μ</td>
<td>SD</td>
<td>M</td>
<td>SD</td>
</tr>
<tr>
<td>1.30</td>
<td>0.93</td>
<td>1.50</td>
<td>1.20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις και τον δύο κατηγοριών κυμαίνονται από το «Διαφωνώ έως το Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» (Πίνακας 16).

*p < 0.05
Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και ως προς την άποψη τους για τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με τις διαφορές να παρατηρούνται στις απόψεις σχετικά με το ότι αυτή «Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες», όπου t(104)= 1.615, p=0.036 και «Εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση», όπου t(104)= 1.697, p=0.002, όπου εφόσον p < 0.05, οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Σύγκριση Μέσου Όρου (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στα σχολεία (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Χωρίς τμήμα</th>
<th>Με τμήμα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα, χωρίς την εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες</td>
<td>ένταξης (n=56)</td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>SD</td>
</tr>
<tr>
<td>1.35</td>
<td>1.31</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

*ρ < 0.05

Από τις συγκρίσεις των μέσων όρων παρατηρείται ότι για την πρώτη περίπτωση σύμφωνα με τον παραπάνω Πίνακα 17, ο μέσος όρος είναι υψηλότερος για τους Διευθυντές όπου εργάζονται σε σχολεία χωρίς την ύπαρξη τμήματος ένταξης με αυτούς να υποστηρίζουν την άποψη αυτή σε μικρό βαθμό αφού ο μέσος όρος συγκεντρώνεται στην επιλογή «Λίγο έως Μέτριο» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Αντίθετα, οι Διευθυντές όπου εργάζονται σε σχολεία με την ύπαρξη τμήματος ένταξης φαίνεται να έχουν μια πιο σταθερή άποψη με τον μέσο όρο των απαντήσεων τους να συγκεντρώνεται στην επιλογή «Πολύ έως Λίγο» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Παρόμοια, στη δεύτερη περίπτωση, ο μέσος όρος είναι υψηλότερος για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων όπου και λειτουργεί και τμήμα ένταξης με τις απαντήσεις τους να κυμαίνονται στην επιλογή «Πολύ» ως προς την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξασφαλίζει την παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.
Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και ως προς τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που θα διαχειρίζονταν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικά διαφέρουν οι πεποιθήσεις για την «Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών», όπου η (t(104)= 1.513, p=0.002, τη «Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβουλούς», όπου η (t(104)= 1.396, p=0.004, τη «Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή», όπου η (t(104)= 2.227, p=0.000 και τις «Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του», όπου η (t(104)= 1.922, p=0.000, όπου σε όλες τις περιπτώσεις p < 0.05.

Από τα αποτελέσματα του παρακάτω Πίνακα 18, διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος είναι υψηλότερος για τους Διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία, όπου λειτουργεί τμήμα ένταξης.

Πίνακας 18. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τον τρόπο που θα διαχειρίζονταν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι συμμετέχοντες με βάση την λειτουργία τμήματος ένταξης ή όχι (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Χωρίς τμήμα</th>
<th>Με τμήμα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών</td>
<td>0.96 0.19</td>
<td>1.00 0.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Συνεργασία με ειδικούς και σχολικούς συμβουλούς</td>
<td>0.85 0.35</td>
<td>0.94 0.24</td>
</tr>
<tr>
<td>Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή</td>
<td>0.68 0.47</td>
<td>0.86 0.35</td>
</tr>
<tr>
<td>Προσπάθειες για αποδοχή του μαθητή από τους συμμαθητές του</td>
<td>0.73 0.44</td>
<td>0.88 0.32</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* p < 0.05

Τέλος, διαφορές παρατηρήθηκαν και ως προς τις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τις καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι και μέσα από την ανάλυση, οι διαφορές εντοπίζονται στην «Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων», όπου (t(104)= 0.127, p=0.023 και στις «Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης», όπου (t(104)= 1.274, p=0.035, όπου εφόσον p< 0.05, τότε οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές.

Από την σύγκριση των μέσων όρων διαπιστώθηκε ότι οι αυτοί είναι υψηλότεροι από τους Διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία όπου δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης, με τις απαντήσεις να βρίσκονται στο «Μέτρια έως Πολύ» από τις επιλογές του ερωτηματολόγιου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στον Πίνακα 19.
Πίνακας 19. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στο σχολείο των συμμετεχόντων (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων (n=56)</th>
<th>Χωρίς τμήμα</th>
<th>Με τμήμα (n=50)</th>
<th>ένταξης</th>
<th>ένταξης</th>
<th>p*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων</td>
<td>2.76</td>
<td>1.26</td>
<td>2.73</td>
<td>0.96</td>
<td>0.023</td>
</tr>
<tr>
<td>Κίνηση στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης</td>
<td>2.01</td>
<td>1.03</td>
<td>1.74</td>
<td>1.21</td>
<td>0.035</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Ρ < 0.05

Στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη σχέση αυτών των απόψεων μέσα από την ύπαρξη του τμήματος ένταξης ή μη διαπιστώνεται ότι βρέθηκα αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τους άλλους παράγοντες που εξετάστηκαν παραπάνω. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι όταν λειτουργεί ένα τμήμα ένταξης μέσα στη σχολική μονάδα, τότε ο/η Διευθυντής/ρα βρίσκεται σε πιο άμεση επαφή με την έννοια και τον σκοπό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
5.2.5. Επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ύπαρξη σχετικής εμπειρίας ή όχι σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι αναλύσεις αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών για το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τον βαθμό που μπορεί αυτές να επηρεάζονται μέσα από την εμπειρία τους ή όχι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έτσι, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών για τις δομές της Ειδικής Αγωγής, του θεσμού της παράλληλης στήριξης και της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης ως προς το ότι αυτές «Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», όπου $t(104)= 1.887$, $p=0.000$, και «Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη», όπου $t(104)= 1.650$, $p=0.005$, και εφόσον $p< 0.05$ τότε οι διαφορές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων διαπιστώνεται ότι και στις δύο περιπτώσεις, αυτός είναι υψηλότερος για τους Διευθυντές που έχουν κάποια σχετική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι υποστήριζαν την άποψη αυτή πολύ και δήλωσαν ότι «Συμφωνούν» με τη συμβολή των δομών αυτών στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπόλοιπων περιπτώσεων που μπορεί να συμβάλλουν οι δομές της Ειδικής Αγωγής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 20.
Πίνακας 20. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τη συμβολή των δομών Ειδικής αγωγής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βαθμίδα εκπαίδευσης (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Χωρίς εμπειρία (n=56)</th>
<th>Με εμπειρία (n=50)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Εξυπηρετούν την πορεία προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης</td>
<td>2.56 1.18</td>
<td>2.93 0.82</td>
</tr>
<tr>
<td>Βοηθούν στην ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη</td>
<td>2.65 1.11</td>
<td>2.96 0.84</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* p < 0.05

Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην άποψη των Διευθυντών σχετικά με τις καταστάσεις ή τα προβλήματα που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν κατά την προσπάθεια για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία όπου υπηρετούν. Σύμφωνα με τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι οι Διευθυντές που δεν διαθέτουν σχετική εμπειρία υποστηρίζουν ότι μπορεί να συναντήσουν «Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης», όπου t(104)= 0.383, p=0.004, και εφόσον p < 0.05, τότε η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, από τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι υποστηρίζουν αυτήν την άποψη σε «Μέτριο» βαθμό σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολόγιου. Δεν παρατηρήθηκε καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στον παρακάτω Πίνακα 21.

Πίνακας 21. Σύγκριση Μέσων Όρων (Μ) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν με βάση την εμπειρία τους σε θέματα ειδικής αγωγής (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Χωρίς εμπειρία (n=50)</th>
<th>Με εμπειρία (n=50)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης</td>
<td>1.93 0.90</td>
<td>1.85 1.27</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* p <0.05

* p <0.05
Συνοψίζοντας τα ευρήματα των αποτελεσμάτων, αναγνωρίζεται το συμπέρασμα ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τις απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια και τη συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτοί οι παράγοντες είναι γενετικοί (φύλο), δημογραφικοί (περιοχή εργασίας και βαθμίδα σχολείου) και άλλοι παράγοντες όπως είναι η ύπαρξη της λειτουργίας τμημάτων ένταξης στα σχολεία όπου εργάζονται αλλά και η ύπαρξη σχετικής εμπειρίας των Διευθυντών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.3. Συσχέτισεις μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Επειτά από τις αναλύσεις των στατιστικών κριτηρίων t-test και του One-Way Anova, με σκοπό να εξετάσουν οι επιδράσεις διάφορων παραγόντων στις απόψεις και τις στάσεις των Διευθυντών σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, στη συνέχεια εξετάστηκαν τυχόν συσχετίσεις που μπορεί να προκύψουν από την έρευνα.

Αρχικά λοιπόν, στατιστικά σημαντικές συσχέτισεις βρέθηκαν μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και του τρόπου που θα διαχειρίζονταν έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι απόψεις τους σχετικά με την «Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών», όπου r(104)= 0.194, p <0.05, τη «Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθητή», όπου r(104)= 0.258, p <0.05, τη «Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ενταξιακών», όπου r(104)= 0.360, p <0.05 και την «Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο», όπου r(104)= 0.203, p <0.05 οι συσχετίσεις είναι στατιστικά θετικά σημαντικές, υποδηλώνοντας ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας τόσο περισσότερο υποστηρίζουν αυτές τις απόψεις σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να διαχειριστούν έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 22.
Πίνακας 22. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη συμπεριφερειακή εκπαίδευση (N=106)

| Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς μαθητών | 106 | 0.194 | 0.047 |
| Συνεργασία και επικοινωνία με τον ειδικό παιδαγωγό του μαθήτη | 106 | 0.258 | 0.008 |
| Πρόταση για φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης | 106 | 0.360 | 0.000 |
| Πρόταση για φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο | 106 | 0.203 | 0.037 |

*p < 0.05

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν και ως προς τις απόψεις για τις προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με «Αντιδράσεις από γονείς», όπου r(104) = 0.273, p < 0.05, με «Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης», όπου r(104) = 0.254, p < 0.05 και με τη «Στοχοποίηση του μαθήτη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπου r(104) = 0.247, p<0.05.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συσχετίσεις σε αυτόν τον τομέα είναι στατιστικά αρνητικά σημαντικές υποδηλώνοντας ότι όσο τα χρόνια προϋπηρεσίας αυξάνονται, τόσο μειώνεται η ανησυχία των Διευθυντών ότι μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι με αυτές τις καταστάσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 23.
Πίνακας 23. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες κατά την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (N=106)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Παράμετρος</th>
<th>N</th>
<th>Pearson Correlation</th>
<th>p*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Αντιδράσεις από γονείς</td>
<td>106</td>
<td>-0.273</td>
<td>0.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης</td>
<td>106</td>
<td>-0.254</td>
<td>0.009</td>
</tr>
<tr>
<td>Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</td>
<td>106</td>
<td>-0.247</td>
<td>0.011</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*p < 0.05

Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχέτισες μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των χρόνων προϋπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί, δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων τους και των χρόνων προϋπηρεσίας τους ως Διευθυντές σχολικών μονάδων.

5.4. Συσχετίσεις μεταξύ του βαθμού επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Τέλος, εξετάστηκαν και οι συσχετίσεις μεταξύ του βαθμού της επιμόρφωσης των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με την Ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά θετικές σημαντικές συσχετίσες μεταξύ του βαθμού της επιμόρφωσης και των απόψεων τους για την «Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος», όπου \( r(104) = 0.273 \), \( p < 0.05 \), την «Ανεπάρκεια
σχολικών εγχειριδίων», όπου \( r(104) = 0.273, p <0.05 \) και την «Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς», όπου \( r(104) = 0.273, p <0.05 \).

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι όσο οι Διευθυντές επιμορφώνονται τόσο περισσότερο ανησυχούν για ζητήματα που αφορούν την έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού στα σχολεία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 24.

Πίνακας 24. Συσχέτιση μεταξύ του βαθμού επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριλαμπτική εκπαίδευση \((N=106)\)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ερώτηση</th>
<th>( N )</th>
<th>Pearson Correlation</th>
<th>( p^* )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ανάγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος</td>
<td>106</td>
<td>0.255</td>
<td>0.008</td>
</tr>
<tr>
<td>Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων</td>
<td>106</td>
<td>0.221</td>
<td>0.023</td>
</tr>
<tr>
<td>Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς</td>
<td>106</td>
<td>0.257</td>
<td>0.008</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^*p < 0.05\)
6. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων τόσο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχος ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η σχετική επιμόρφωσή τους.

Ετσι οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και ύστερα από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση ήταν οι εξής: «Οι γενετικοί παράγοντες (φύλο και ηλικία) επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών της σχολικής σχετικά με το ζήτημα της συμπερίληψης», «Οι αντιλήψεις των Διευθυντών των Διευθυντών σχολικών μονάδων ανεξάρτητα από το σχολείο και την περιοχή όπου εργάζονται είναι θετικές για την έννοια της συμπερίληψης» και «Οι αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη επηρεάζονται θετικά από τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και την προσωπική τους εσωτερική με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Πολλοί οι ερευνητές που έχουν εξετάσει τον βαθμό που οι στάσεις και οι αντιλήψεις επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες, με κάποιους από αυτούς να αναφέρονται σε γενετικά χαρακτηριστικά (φύλο και ηλικία) και άλλους σε ακαδημαϊκά προσόντα (βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής, προϋπηρεσία σε δομές ειδικής αγωγής) (Almotairi, 2013; Avramidis & Norwich, 2002; Hadjikoukou & Mnasonos, 2011; Κωλέτη, 2016). Αναφορικά λοιπόν, με την πρώτη ερευνητική υπόθεση «Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο και ηλικία) επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών της σχολικής σχετικά με το ζήτημα της συμπερίληψης», η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται ως έναν βαθμό, αφού οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο ως προς τον παράγοντα του φύλου των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Αναφορικά με το φύλο, ένα γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να διαπιστωθεί είναι ότι αυτό παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και μάλιστα οι άντρες συνήθως φαίνεται να έχουν μια πιο θετική στάση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Almotairi, 2013; Hadjikakou & Mnasonos, 2011). Ωστόσο, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ηλικία τους, γεγονός που, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να οφείλεται στο ότι η πλειοψηφία του συγκεκριμένου δείγματος ανήκει σε μία συγγενείς κατηγορία, αυτής της ηλικίας άνω των 51 ετών.

Ως προς τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση σχετικά με το ότι «Οι αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων ανεξάρτητα από το σχολείο και την περιοχή όπου εργάζονται είναι θετικές για την έννοια της συμπερίληψης», διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες αυτοί
επηρεάζουν τις αντιλήψεις των Διευθυντών και μάλιστα οι Διευθυντές που εργάζονται στο Δημοτικό υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη και ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές, αρκεί οι ίδιοι να μπορούν να διαχειριστούν τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια φοιτήσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα σε έρευνα που διεξήχθη δεν φάνηκε να επηρεάξει η χώρα εργασίας των Διευθυντών (Jahnukainen, 2015), εύρημα που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα εργασία κατά κάποιο τρόπο, αφού οι μοναδικές διαφορές που εντοπίστηκαν ήταν μεταξύ της αστικής περιοχής και της ημιαστικής ή αγροτικής περιοχής μόνο όμως στην περίπτωση του ότι αυτού που εργάζονται σε αστικές περιοχές δηλώνουν πιο έτοιμους να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις ή να προσπαθήσουν να ενισχύσουν την έννοια στης συμπερίληψης.

Τέλος, αναφορικά με την τελευταία ερευνητική υπόθεση σχετικά με το ότι «Οι αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη επηρεάζονται θετικά από τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και την προσωπική τους επαφή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», διαπιστώθηκε ότι η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται, αφού βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού επιμόρφωσης των Διευθυντών και των αντιλήψεων τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας δεν είναι ιδιαίτερα εύκολος, αφού καλείται να συντονίσει ένα πλήθος τόσο διοικητικών θεμάτων όσο και καταστάσεων που αφορούν σε επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Παπαναούμ, 2000). Κάποιες από τις βασικές αρμοδιοτήτες του είναι να συμμετέχει ενεργά και να προσπαθεί να επιλύει διάφορα ζητήματα πριν αυτά φτάσουν να αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής του μονάδας. Τέτοια ζητήματα μπορεί να αφορούν στους τρόπους διαδικασίας και τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, τη συμμετοχή του σχολείου σε εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά και στη συνεργασία του με άλλους φορείς, όπως οι γονείς, η Πολιτεία και οι εκπαιδευτικοί (Μαυρογιώργος, 1999). Οπότε, ένας διευθυντής δεν οφείλει απλά να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται γύρω από τρέχοντα θέματα, αλλά να αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, να τους παρατηρεί και να τους ενημερώνει για τυχόν ζητήματα που τους αφορούν επιβεβαιώνοντας την οποιαδήποτε προσπάθεια πάνω από τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω ενίσχυση των γνώσεών τους και την επιμόρφωσή τους (Angelides, 2011; Bush et al., 2006; Τσιολπίδου, 2017).

Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι όσο περισσότερο επιμορφώνονται οι Διευθυντές σε ζητήματα Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τόσο πιο έτοιμοι αισθάνονται για την προώθηση της συμπερίληψης και μπορούν να διαχειριστούν τόσο προβληματικές καταστάσεις όσο και μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τη συνεργασία τους με
γονείς, ειδικούς συμβούλους, εκπαιδευτικούς και προσπάθειες αποδοχής των μαθητών μέσα από παραπομπές στο ΚΕΔΔΥ.

Σε έρευνα των Gous, Eloff και Moen (2014), διαπιστώθηκε ότι η συμπερίληψη είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τους Διευθυντές επηρεάζοντας θετικά ή αρνητικά τη γνώμη τους. Οι στάσεις τους φαίνεται να επηρεάζονται κυρίως από τις μοναδικές προσωπικές τους εμπειρίες με μαθητές που χρήζουν συμπερίληψης και μάλιστα, όσοι είχαν προσωπική ή επαγγελματική επαφή με τέτοιους μαθητές είναι περισσότερο θετικοί από αυτούς που δεν είχαν καμία τέτοια επαφή. Ενώ, άλλοι υποστηρίζουν ότι οι Διευθυντές οι οποίοι εργάζονται χρόνια στον διοικητικό τομέα του σχολείου αντιλαμβάνονται πιο εύκολα ότι η συμπερίληψη σαν θεσμός δεν αναφέρεται μόνο σε άτομα που παρουσιάζουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, αλλά σε όλους εκείνους τους μαθητές που μπορεί να παρουσιάζουν κάποια πολιτισμική, κοινωνική ή εθνική διαφοροποίηση και κινδυνεύει να βρεθεί στο περιθώριο της κοινωνίας (Graham & Spandagou, 2011).

Συμπεράσματα

Για την εξέταση αυτών των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης του θέματος, η οποία έγινε μέσα από τη χρήση ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς επιβεβαιώνονται σε σημαντικό βαθμό και από προηγούμενους μελετητές που έχουν ασχοληθεί το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη συμβολή της στην γενική εκπαίδευση και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών «κάτω από την ίδια στέγη».

Στην Ελλάδα, δεν είναι πολλές οι έρευνες που έχουν γίνει με σκοπό να διερευνήσουν το ζήτημα αυτό και ιδιαίτερα μέσα από τις απόψεις και τις στάσεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, αφού η πλειοψηφία των ερευνών εξετάζουν το εν λόγω ζήτημα μέσα από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, χρίνεται απαραίτητο να συνεχιστούν έρευνες που θα εξετάζουν το τη συμβολή και την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασχοληθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα αλλά και να προταθούν λύσεις για τη διαμόρφωση προγραμμάτων με τέτοιο τρόπο που θα συμβάλλουν σημαντικά στην βελτίωση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.
Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικών ερευνών

Η έκβαση της συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα τα οποία, όπως διαπιστώθηκε, επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί, ότι υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί για την πραγματοποίηση της.

Αρχικά, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, τα οποία δόθηκαν σε Διευθυντές μέσω του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Η διαδικασία αυτή μπορεί αρκετά να εξασφαλίζει την ανωνυμία και την αξιοπιστία στις απαντήσεις, καθώς έτσι προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα των συμμετέχοντων, αφετέρου εγκυμονεί αρκετούς κινδύνους. Η ελευθερία των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια, πιθανόν να πλήττει την ευγενική και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η απόκρυψη και η παραποίηση των στοιχείων από τους συμμετέχοντες, είναι κάτι που δε μπορεί να ελεγχθεί και πιθανόν να διέπει την όλη διαδικασία.

Αν σκεφτεί κανείς, ότι έγινε προσπάθεια να απευθυνθούμε σε όλη την Ελλάδα, το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μικρό, καθώς για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και κόστους, η δυσκολία προσέγγισης συμμετέχοντων ήταν μεγάλη. Απόρροια αυτής της δυσκολίας ήταν η συλλογή ενός ιδιαίτερα μικρού δείγματος, το οποίο δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό για την εξαγωγή και τη γενίκευση συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων.

Η πραγμάτωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας προωθεί την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Γι’ αυτό, ιδιαίτερης σημασίας λοιπόν, χρήζει η συλλογή όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος, για να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Από το αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί το εν λόγω ζήτημα και μέσα από τη χρήση της μικτής προσέγγισης, δηλαδή μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και εκπαιδευτικούς όσο και στους Διευθυντές των ίδιων σχολικών μονάδων, ώστε να μπορέσει να γίνει διασταύρωση των απόψεων της μίας ομάδας με την άλλη.

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα της εν λόγω εργασίας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα ήταν χρήσιμο να συνεχιστούν έρευνες που εξετάζουν το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης.
Νομοθεσίες

Ν.113 (1)/1999. Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Κύπρος: Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας

(N.87(1)/2014. Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. (Τροποποιητικός) Νόμος του 2014. Κύπρος: Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας

Ν.3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ελλάδα: Εφημερίς της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας

Ν.4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Τροποποιητικός) Νόμος του 2013. Ελλάδα: Εφημερίς της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας

Βιβλιογραφία


Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση.* Στο Α. Κυπριωτάκη (επιμ), Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα, Ρέθυμνο, 156-170.


Μποτσφάρη, Μ. (2018). Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.


Παπαστεργίου, Σ. (2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για τη συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.


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


Παράρτημα Α

Επιστολή ενημέρωσης για συμμετοχή στην έρευνα

Αξιότιμο/ες κύριο/ κυρίες,

Ονομάζομαι Δημητριάδου Μυρσίνη και εκπονώ έρευνα για τη Μεταπτυχιακή Διπλωματική μου Εργασία στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με τίτλο «Νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης». Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό και τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στην έρευνα μπορούν να συμμετέχουν Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας της ελληνικής επικράτειας, μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολόγιου, όπου ο συνολικός χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του δεν θα ξεπερνά τα 10 έλεπτα.

Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και οποτεδήποτε θελήσει κάποιος μπορεί να αποχωρήσει από τη διαδικασία της έρευνας.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολόγιου παρακαλώ ακολουθήστε τον παρακάτω σύνδεσμο: https://form.jotformeu.com/90335691343356

Παραμένω στη διάθεση σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση και απορία στο e-mail: mirsinisd@gmail.com

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση

Δημητριάδου Μυρσίνη
Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο

Α. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:  □ Άντρας  □ Γυναίκα

2. Ηλικία:  □ 20-30  □ 31-40  □ 41-50  □ 51 και άνω

2. Βαθμίδα σχολείου:  □ Νηπιαγωγείο  □ Δημοτικό
□ Γυμνάσιο  □ Λύκειο

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

4. Προϋπηρεσία ως Διευθυντής:

5. Περιοχή σχολείου:  □ Αστική (>10.000 κάτοικοι)
□ Ημιαστική (2.000-9.999 κάτοικοι)
□ Αγροτική (<2.000 κάτοικοι)

6. Λειτουργεί Τμήμα Ένταξης στην εκπαιδευτική σας μονάδα;
□ ΝΑΙ  □ ΟΧΙ

7. Εκτός από το βασικό σας πτυχίο, παρακάτω να επιλέξετε αν έχετε ασχοληθεί με κάτι άλλο στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής;
□ Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ
□ Μεταπτυχιακό
□ Διδακτορικό
□ Επιμόρφωση σχετική με την Ειδική Αγωγή πάνω από 300 ώρες
□ Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
□ Σεμινάρια Π.Ε.Κ. σε θέματα Ειδικής Αγωγής
8. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη ή σε Τμήμα Ένταξης;  

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλώ όπως διευκρινίσετε συνοπτικά από πού προέρχεται η εμπειρία σας…………………………………………………………………………………………………………………………

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

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

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

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

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

11. Κατά πόσο θεωρείται ότι παίζουν ρόλο τα παρακάτω για την ενίσχυση και προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Πολύ Λίγο</th>
<th>Λίγο</th>
<th>Μέτρια</th>
<th>Πολύ</th>
<th>Πάρα Πολύ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Φροντίδα για την προμήθεια κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Στήριξη των εκπαιδευτικών που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
12. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο χώρο του σχολείου σας

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές)

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

13. Τι καταστάσεις ή προβλήματα πιστεύετε ότι θα κληθείτε να αντιμετωπίσετε ως Διευθυντής σχολικής μονάδας για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Πολύ Λίγο</th>
<th>Λίγο</th>
<th>Μέτρια</th>
<th>Πολύ</th>
<th>Πάρα Πολύ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Άναγκη στελέχωσης με εξειδικευμένο προσωπικό</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Άναγκη επιμόρφωσης</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Άναγκη για αλλαγή αναλυτικού προγράμματος</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Αντιδράσεις από γονείς</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ανεπάρκεια σχολικών εγχειριδίων</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Άρνηση εφαρμογής από εκπαιδευτικούς</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Στοχοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθεια σας!!!