



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Κατεύθυνση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική
εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο προσανατολισμός τους στην
αλλαγή.

Ορφανού Μαρία Ορσαλία (Α.Μ.: 201520)

Τμήμα Ψυχολογίας

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα, 2019

Σημείωμα της συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε το Φεβρουάριο του 2019.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αδριανός Μουταβελής, Διδάκτωρ Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Επιβλέπων Καθηγητής)

Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Διδάκτωρ Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

Στη μητέρα μου...

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τυπικά σχολεία είναι ένα ζήτημα που επηρεάζει τις τελευταίες δεκαετίες τις εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής παιδείας, αλλά και στο βαθμό επίδρασης του προσανατολισμού της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών. Επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση ανάμεσα σε παράγοντες πλαισίου (στάσεις για την αλλαγή) και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα στη σχολική επίδοση και σωματική αναπηρία. Στη μελέτη συμμετείχαν 204 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (83,3% γυναίκες, εύρος ηλικιών 22 έως άνω των 51) από σχολεία της Αττικής και της Κορινθίας. Χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς η «Κλίμακα στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών» (Wilczenski, 1992, 1995), η «Κλίμακα Προσανατολισμού της Σχολικής Κοινότητας στην Αλλαγή» (Smith & Hoy, 2005) και ερωτηματολόγιο που αφορούσε δημογραφικούς δείκτες. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν περισσότερο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες και στη συνέχεια ακολούθησαν οι στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, με προβλήματα σχολικής επίδοσης και τέλος με προβλήματα σωματικής αναπηρίας. Αναφορικά με τις διαστάσεις της αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής και τα μέλη του προσωπικού είναι περισσότερο ανοιχτά στην αλλαγή σε σύγκριση με τις πεποιθήσεις αναφορικά με τις στάσεις της κοινότητας για την προαγωγή της αλλαγής. Ενδοατομικοί παράγοντες και οι παράγοντες πλαισίου κατάφεραν να προβλέψουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας. Επόμενες μελέτες θα ήταν σκόπιμο να διερευνήσουν σε ομάδες των εκπαιδευτικών θέματα που αφορούν το πλαίσιο και την ιεραρχία και σχετίζονται τόσο με τη συμπερίληψη όσο και με τη διαμόρφωση ενός κλίματος που θα προάγει την αλλαγή.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, προσανατολισμός στην αλλαγή, εκπαιδευτικοί, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επαφή, αναπηρία, σχολείο

Abstract

Inclusion is an issue that affects the last decade's developments in the educational systems of many countries. The current research work presents a study on the mainstream school teachers' perception about the inclusion programs of students with special needs and the extent up to which the school community focus on change impacts the actual formation of those perceptions. The developed study attempts to reveal the correlation between frame factors (change orientations) and the ordinary school teachers attitude related to the inclusion of pupils facing social discrimination, behavioral issues, school community malfunctions or physical disabilities. The sample consisted of 204 primary school teachers (83.3% women, ages: 22 to over 51) from schools of Athens and Korinthos. Self-report measures included the "Attitudes Scale on inclusive education of pupils" (Wilczenski, 1992, 1995), the "The Faculty Change Orientation Scale" (Smith & Hoy, 2005) and a questionnaire on demographic indicators. Teachers expressed more positive attitudes towards the inclusion of children with social difficulties followed by a less positive spirit as far as the inclusion of children with behavioral problems, problems with school performance and physical disability is concerned. Regarding the change dimensions, teachers reported that the principal and other school staff members are more willing to change compared to the general social belief about the school community's change promotion policy. Intra-individual and contextual factors were successful predicting teachers' perception over an inclusion-centered education, while there was a differentiation as far as the disability type was concerned. Future studies could explore issues affecting the context and hierarchy, both related to inclusion and potentially reinforce the shaping of a climate that promotes change.

Keywords: inclusion, change orientation, teachers, students with special educational needs, contact, disability, school

Περιεχόμενα	
Περίληψη	5
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	8
Εννοιολογικές προσεγγίσεις – Ιστορική αναδρομή	8
Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	12
Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί και τη σοβαρότητα της αναπηρίας.	15
Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.	17
Παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον.	26
Αλλαγή	28
Εννοιολογικός προσδιορισμός	28
Ατομική Αλλαγή	28
Οργανωσιακή/ Οργανωτική Αλλαγή	30
Εκπαιδευτική Αλλαγή	30
Παράγοντες που επηρεάζουν τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην αλλαγή.	32
Σχολική Κουλτούρα.	35
Συμπεριληπτική εκπαίδευση και προσανατολισμός στην αλλαγή	35
Ερευνητικές υποθέσεις και διερευνητικά ερωτήματα	37
Μέθοδος	39
Συμμετέχοντες	39
Μέσα συλλογής δεδομένων	44
Συμπεριληπτική εκπαίδευση	44
Προσανατολισμός στην Αλλαγή	45
Διαδικασία	47
Αποτελέσματα	48
Περιγραφικοί δείκτες συμπερίληψης και προσανατολισμού στην αλλαγή	48
Διαφορές ως προς το φύλο	49
Διαφορές ως προς την επαφή σε επίπεδο εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή	50
Διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση	52
Διαφορές ως προς τις αστικές και ημιαστικές περιοχές προέλευσης	53
Διαφορές ως προς το αν το αντικείμενο απασχόλησης ήταν συναφές με την ειδική αγωγή	54
Διαφορές ως προς επαφή με άτομο ΑμεΑ σε οικογένεια	57
Διαφορές ως προς επαφή με άτομο ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο	58
Διαφορές ως προς την ηλικία	59
Διαφορές ως προς την προϋπηρεσία	60
Διαφορές αναφορικά με το επίπεδο ειδίκευσης των εκπαιδευτικών	62
Στατιστική πρόβλεψη διαστάσεων συμπερίληψης	63
Συζήτηση	66
Περιορισμοί της έρευνας	77
Προτάσεις για έρευνα στο μέλλον	78
Βιβλιογραφία	82

Εισαγωγή

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Εννοιολογικές προσεγγίσεις – Ιστορική αναδρομή. Σε διεθνές επίπεδο, ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η απαλοιφή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών με αναπηρίες. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, βασισμένες στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προάγουν τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, το οποίο παρέχει ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Μέσω αυτής να εξασφαλίζεται η εξέλιξη των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή καθώς και ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια του. Πρόκειται για ριζική αναδιάρθρωση όλων των σχολείων ώστε να μπορούν να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Απαιτείται ενδεδεγμένη έρευνα και προσεκτικός σχεδιασμός καθώς είναι ένα δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα που εγείρει συχνά ενστάσεις και αντιδράσεις. Καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καθίστανται εφαρμοστές της (Peters, 2007).

Η συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι μια τάση που παρατηρείται στις χώρες του επονομαζόμενου αναπτυγμένου κόσμου, τα τελευταία χρόνια. Η κοινή φοίτηση μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, έχει περιγραφεί με διάφορους όρους, όπως ένταξη (integration), ενσωμάτωση (mainstreaming – incorporation) και συμπερίληψη (inclusion). Οι όροι αυτοί διαφοροποιούνται σημασιολογικά και εννοιολογικά, παρατηρείται όμως πολλές φορές στη βιβλιογραφία να αλληλεπικαλύπτονται (Vislie, 2003).

Με τον όρο ενσωμάτωση αποδίδεται στην ελληνική βιβλιογραφία ο αγγλικός όρος mainstreaming ή incorporation και αναφέρεται στην επιδίωξη της συμμετοχής του μαθητή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που ταιριάζουν με αυτές των συνομηλίκων του (Γενά, 1997).

Το μοντέλο αυτό προβλέπει την προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μόνο ως στοιχείο φυσικής παρουσίας στο σχολείο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές τους ανάγκες και χωρίς να επιδιώκει την ευρύτερη εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ακολούθησε το εκπαιδευτικό μοντέλο της ένταξης (intergration). Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), η ένταξη δίνει τη δυνατότητα της διαμόρφωσης ενός κοινού πολιτισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασή τους. Στο πλαίσιο της ένταξης «νοείται ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα συμμετάσχουν στην εργασία που γίνεται στις τάξεις στο βαθμό που τους επιτρέπουν οι ικανότητές τους και θα βοηθούνται με εξατομικευμένη εργασία από δάσκαλο της ειδικής αγωγής» (Κόμπος, 1992). Ένα βασικό μειονεκτήματα της ένταξης είναι ότι δεν διευκρινίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει παρά μόνο για τον τύπο του εκπαιδευτικού πλαισίου (Sebba & Ainscow, 1996). Θέτει έτσι ως βασικό σκοπό την προσαρμογή του μαθητή στο εκπαιδευτικό μη λαμβάνοντας πρόγραμμα υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Mittler, 1995).

Ο αγγλικός όρος inclusion προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere που σημαίνει συμπεριλαμβάνω και στην ελληνική βιβλιογραφία απαντάται με τους όρους συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση και συμπερίληψη. Σε πολλές χώρες, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συχνά συγχέεται με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Αυτό όμως, σταδιακά αλλάζει καθώς αποκτά πιο ευρύ περιεχόμενο και αφορά την απαιτούμενη αναμόρφωση που χρειάζεται η εκπαίδευση ώστε να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές (UNESCO, 2002). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει το δικαίωμα σε κάθε μαθητή να λάβει μια ισότιμη εκπαίδευση, η οποία θα σέβεται τις αδυναμίες του και θα αναδεικνύει τις δυνατότητες του (Hammond & Ingalls, 2003). Η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε μια συνηθισμένη τάξη στο σχολείο της

περιοχής, παρέχοντας υποστήριξη σε κάθε μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες του (Mittler, 1995).

Στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος, των διδακτικών μεθόδων, της οργάνωσης και των πηγών διδασκαλίας στις εκάστοτε ανάγκες (Mittler, 1995). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά ένα άλλο μοντέλο ειδικής αγωγής, αλλά μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης γενικά, κατά την οποία οι διαφορές των μαθητών αντιμετωπίζονται ως πηγή εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας (UNESCO, 2005).

Η διαφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους προηγούμενους όρους, έγκειται στο ότι αφορά μια ριζική μεταρρύθμιση του γενικού σχολείου, με σκοπό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που τώρα βρίσκονται σε ειδικά σχολεία. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται αλλαγή του υπάρχοντος συστήματος και επανεξέταση του προγράμματος σπουδών των σχολείων. Στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής δεν πρέπει να αναζητηθούν στον ίδιο το μαθητή αλλά στις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Αυτές οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθιστούν την εφαρμογή της ως τη μεγαλύτερη πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Acedo, Ferrer, & Pamies, 2009).

Τα βασικά νομικά πλαίσια που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παρουσιάζονται από την UNESCO (2009) στο Policy Guidelines on Inclusion in Education (Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Συμπερίληψη στην Εκπαίδευση). Ξεκίνησε με τη Διεθνή Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948). Εν συνεχεία στη Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (1960) και στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

(1989). Εξαιρετικά κρίσιμη κρίθηκε η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UNESCO, 2006) καθώς συνηγορεί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ενδεχομένως, η πιο γνωστή και διαδεδομένη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική προωθήθηκε με την υπογραφή της διακήρυξης της Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994, από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς, με πρωτοβουλία της UNESCO. Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες συμφώνησαν ότι οι αρχές που περιγράφονται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα πρέπει να διέπουν όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές (UNESCO, 1994).

Σύμφωνα με τη δήλωση της Σαλαμάνκα, τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με συμπεριληπτικό προσανατολισμό συντελούν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στην οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας (UNESCO, 2005). Προέβαλε το όραμα της «Εκπαίδευσης για όλους», όπου το σχολείο ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών του. Ειδικότερα, συνίσταται στην αρχή ότι όλα τα σχολεία θα πρέπει να δέχονται όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη φυσική, διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάστασή τους. Προϋπόθεση για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίθηκε η αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού.

Η φιλοσοφία της συμπερίληψης διαπερνά πλέον όλα τα προγράμματα της UNESCO και αποτελεί κατευθυντήρια γραμμή για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης για όλους (Unesco, 2002). Στην Αμερική, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Αυστραλία εφαρμόζονται νομοθεσίες, οι οποίες σχεδιάστηκαν για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αναφέρονται στις διεθνείς συμβάσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η ρητορική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εδράζεται στη διασφάλιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μια τέτοια προσέγγιση βασίζεται στις αρχές της ισότητας και της πρόσβασης στην υποχρεωτική, δωρεάν και ποιοτική εκπαίδευση για όλα

τα παιδιά (Tomasevski, 2004). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες αποτελούν ισότιμα μέλη και συμμετέχουν σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Το περιβάλλον της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και η προσβασιμότητα σε αίθουσες και εγκαταστάσεις θα πρέπει να είναι ανεμπόδιστη. Προϋποτίθενται η παροχή επαρκούς εκπαιδευτικής υποστήριξης, ομαδοσυνεργατική και άλλες σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και πλήρης πρόσβαση στον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό (Peters, Johnstone, Ferguson, 2005) .

Η πολιτεία, επίσης, απαιτείται να προβεί σε βαθιά μεταρρύθμιση, επιδιώκοντας την κοινωνική συμπερίληψη (Peters, 2007). Πρόκειται για μια διαδικασία που οδηγεί στην ευαισθητοποίηση όλης της κοινωνίας και προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, εξασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων στην κοινωνική ζωή (Sosu, Mtika, & Colucci-Gray, 2010). Υπό το πρίσμα αυτό, το σχολείο θα πρέπει να αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για την απαλοιφή των προκαταλήψεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας, για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Η επιτυχής εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lindsay, 2007). Οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και ως εκ τούτου τη δεκτικότητα τους απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Subban & Sharma, 2006). Άρα αποτελούν τους κύριους συντελεστές στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στη βιβλιογραφία, συναντούμε πλήθος ερευνών που παρουσιάζουν διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν έρευνες που εντοπίζουν θετικές

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο προάγεται η κοινωνική αποδοχή, χωρίς να υποβαθμίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Hadjikakou, Petridou & Stylianiou, 2008. Hsieh, Hsieh, Ostrosky, & McCollum, 2012. Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006. Romi & Leyser, 2006). Υπάρχουν όμως και έρευνες που συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εμφανίζοντας αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με τη λειτουργία της τάξης και δηλώνοντας απροετοίμαστοι να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007. Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004. Rakap & Kaczmarek, 2010).

Για να εξεταστούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διευκρινιστούν οι συγκεκριμένοι όροι καθώς αποτελούν σημαντικό παράγοντα και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lindsay, 2007).

Στάσεις και Αντιλήψεις: εννοιολογικός προσδιορισμός. Η στάση εκφράζει τη γενική θέση ενός ανθρώπου ως προς τους άλλους και ως προς τα πράγματα και τα συμβάντα γύρω του και συνδέεται με καταστάσεις, γεγονότα και με συστήματα αξιών. Επηρεάζει τα συναισθήματα, τις κρίσεις και τις επιλογές των ανθρώπων (Maisonneuve, 2001, σ. 191).

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διαφορετικοί ορισμοί για τον όρο «στάση». Ο Allport, όπως αναφέρεται στον Γεώργα (1995, σ. 123), ορίζει τη στάση ως «μια κατάσταση ετοιμότητας σε νοητικό αλλά και σε νευρολογικό επίπεδο, που οργανώνεται με βάση τις εμπειρίες του ατόμου και επηρεάζει τις αντιδράσεις του προς τα αντικείμενα, τα άλλα άτομα ή και τις καταστάσεις που βιώνει» (Allport, 1935, σ. 810). Σύμφωνα με τον Γεώργα (1995) «οι στάσεις υποδηλώνουν την αντίληψη που έχει το άτομο για τα κοινωνικά

φαινόμενα. Η στάση διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με πρόσωπα και καταστάσεις» (σ.122-124).

Η έννοια της στάσης διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις, σύμφωνα με τις απόψεις των σύγχρονων κοινωνικών ψυχολόγων. Το τρισδιάστατο αυτό μοντέλο των στάσεων αποτελείται από το συναισθηματικό, το γνωστικό και το συμπεριφορικό στοιχείο (Κοκκινάκη, 2006. Maisonneuve, 2001). Η γνωστική (cognitive) διάσταση αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη, δηλαδή τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο. Η συναισθηματική ή συγκινησιακή (affective) διάσταση αφορά τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), του ατόμου που ενεργοποιούνται για το «αντικείμενο» της στάσης. Τέλος, η διάσταση της συμπεριφοράς (behavioral) εκφράζει τις προθέσεις και τις πράξεις που απευθύνονται ή αφορούν το αντικείμενο (Κοκκινάκη, 2006).

Ο όρος αντιλήψεις, ο οποίος χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, αναφέρεται στη γνωστική (cognitive) διάσταση των στάσεων καθώς μελετώνται μόνο μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στο τι γνωρίζουν και πώς σκέπτονται για τα αντικείμενα των στάσεων χωρίς να γίνεται άμεση παρατήρηση για να διαπιστωθεί αν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, η τακτική που θα ακολουθούσαν θα ήταν παρόμοια με όσα κατέγραψαν στο ερωτηματολόγιο (Rakar & Kaczmarek, 2010).

Οι στάσεις έχουν σταθερό αλλά όχι μόνιμο χαρακτήρα. Σημαντική είναι η επίδραση της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης (Maisonneuve, 2001, σ. 197). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέεται άμεσα με τις ρητές και άρρητες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Avramidis & Norwich, 2002). Ως εκ τούτου η διερεύνηση των στάσεων και των κοινωνικών

αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο των πολιτικών της γνώσης (επιμόρφωση, μετεκπαίδευση) με σκοπό τη θετική τροποποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων. Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης αυτών, υπάρχουν οι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί και τη μορφή της αναπηρίας ή της εκπαιδευτικής του ανάγκης, με δημογραφικά και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού, και τέλος, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος.

Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί και τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται από τη μορφή της αναπηρίας των μαθητών καθώς μέσω αυτής αναδεικνύεται το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης που χρειάζεται ο μαθητής (Lifshitz et al., 2004). Σε αδρές γραμμές, η διαφοροποίηση γίνεται με βάση τρεις διαστάσεις: σωματική-αισθητηριακή, γνωστική και συμπεριφορική – συναισθηματική (Avramidis & Norwich, 2002).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται υπέρ της συμπερίληψης μαθητών με συγκεκριμένες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στην έρευνα των Center και Ward (1987), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξέφρασε θετική στάση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ύστερα, όμως, από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεών, αναδείχθηκε αρνητική στάση προς τη συμπερίληψη μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες, με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και με κινητική αναπηρία. Η στάση απέναντι στην κινητική αναπηρία διαφοροποιούνταν αν οι μαθητές είχαν υποστήριξη από τους γονέων τους ή κάποιον συνάδελφο. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν πως η στάση αυτή των εκπαιδευτικών προβάλλει το άγχος τους σχετικά με τη διδακτική τους επάρκεια καθώς και την έλλειψη υποστήριξης, που θα τους βοηθούσαν

ώστε να καλύψουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.

Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξε η έρευνα των Avramidis, Bayliss & Burden, στην οποία συμμετείχαν 135 φοιτητές της παιδαγωγικής σχολής. Οι φοιτητές ενώ ήταν θετικοί προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιμετώπιζαν άγχος στο να διδάξουν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Στην έρευνα των Κουτρούμπα, Βαμβακάρη και Θεοδωρόπουλου (2008), η οποία διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (52,9%) διάκεινται θετικά προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερες αντιλήψεις απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με κινητική αναπηρία, θεωρώντας πως η μόνη δυσκολία για την εφαρμογή της έγκειται στην χωροταξική προσαρμογή. Ανάλογη στάση είχαν και προς τις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Υποστήριζαν, ωστόσο, πως άλλες μορφές αναπηρίας, όπως νοητική καθυστέρηση, προβλήματα όρασης ή ακοής φαίνεται να δυσχεραίνουν τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Επίσης, παρουσίασαν μεγάλη επιφυλακτικότητα σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Koutrouba et al., 2008).

Αντίστοιχα ευρήματα έδειξε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αποδοχή των συμπεριληπτικών πρακτικών επηρεαζόταν από τη μορφή και το βαθμό της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικότεροι στη συμπερίληψη μαθητών με κινητικές αναπηρίες και προβλήματα όρασης (Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, από τους Αβραμίδη και Καλύβα (2007) ήταν αντίστοιχα τα συμπεράσματα. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως στις συμπεριληπτικές τάξεις μπορούν να φοιτούν χωρίς προβλήματα μόνο οι μαθητές με ήπια προβλήματα μάθησης και όχι οι

μαθητές με πιο σοβαρές ανάγκες. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν αρνητική στάση τη συνέδεσαν με δυσκολίες πρακτικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική καθημερινότητα (Avramidis & Kalyva 2007).

Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός συσχέτισης μεταξύ της σοβαρότητας της αναπηρίας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, κάτι που διαπίστωσαν και οι Scruggs και Mastropieri (1996) στην έρευνα τους. Όσο αυξάνεται η βαρύτητα της αναπηρίας (σωματικής και γνωστικής) τόσο μειώνεται η αποδοχή των μαθητών στα γενικά σχολεία από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Forlin, 1995). Αρκετές μελέτες (Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002. Ellins & Porter, 2005. Hastings & Oakford, 2003. Koutrouba, 2008) καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι δυσκολότερο να συμπεριληφθούν στα γενικά σχολεία. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές – αισθητηριακές αναπηρίες σε σχέση με εκείνους με γνωστικά προβλήματα και συναισθηματικές – συμπεριφορικές δυσκολίες.

Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η

διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται, επίσης, από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές έχουν μελετήσει μια σειρά μεταβλητών που μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Παράγοντες όπως τα έτη προϋπηρεσίας, το φύλο, η εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η επαφή τους με άτομα με αναπηρίες επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Avramidis & Norwick, 2002).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σημαντική επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας κατέγραψαν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς ένιωθαν περισσότερη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες (Wilkins & Nietfeld, 2004). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Alghazo και Gaad (2004), στην οποία οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία φαίνεται να δέχονται περισσότερο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αίθουσες διδασκαλίας τους.

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η εκπαιδευτική εμπειρία, τόσο πιο θετική ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σημαντική σημείωση αποτελεί το γεγονός ότι, οι περισσότεροι καθηγητές είχαν στην τάξη τους τουλάχιστον έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διάρκεια της προϋπηρεσίας τους (Koutrouba et al., 2008).

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα που διεξήχθη στην Τουρκία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία αλλά και οι νεότεροι είχαν θετικότερη στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε ενδιάμεση κατάσταση (Rakar & Kaczmarek, 2010). Σύμφωνα με την εξήγηση που δίνεται από τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρετήσης στην εκπαίδευση έχουν αρκετά μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι δε νεότεροι έχουν εκπαιδευτεί στο Πανεπιστήμιο για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ήταν τα ευρήματα στην έρευνα των Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, (2008), μεταξύ Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών. Η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αποκτήθηκε στο γενικό σχολείο αναδείχθηκε ένας από τους παράγοντες που επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη

συμπεριληπτική εκπαίδευση και στις δύο χώρες (Batsiou et al., 2008).

Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα του Forlin (1995) στην οποία οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 6 έτη προϋπηρεσίας, ήταν πιο θετικοί στο να διδάξουν σε ένα μαθητή με σωματική αναπηρία, ενώ εκείνοι που είχαν από 6 έως 11 έτη δεν ήταν αντίστοιχα πρόθυμοι. Οι εκπαιδευτικοί με τα πιο πολλά χρόνια προϋπηρεσίας ήταν πολύ αρνητικοί προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αντίστοιχα ευρήματα προέκυψαν στην έρευνα των Center και Ward (1987). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και αυτοί που είχαν τα πιο λίγα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν θετικοί προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η μακροχρόνια εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να επιφέρει αρνητικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες στις οποίες δεν αναδείχθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής εμπειρίας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Avramidis et al., 2000. Leyser, Volkan, & Ilan, 1989).

Πλήθος ερευνών έχει μελετήσει την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι έρευνες καταλήγουν σε αμφιλεγόμενα συμπεράσματα. Υπάρχουν έρευνες (Avramidis et al., 2000. Ellins & Porter, 2005) που δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν οριακά θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, στη έρευνα των Alghazo και Gaad (2004) βρέθηκε, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις προς τη συμπερίληψη σε σχέση με τις γυναίκες. Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία, στην οποία βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί προς τη συμπερίληψη σε σχέση με τις γυναίκες (Rakap & Kaczmarek, 2010). Υπάρχουν, όμως, έρευνες που υποστηρίζουν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιεί τις αντιλήψεις

και τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Beh-Pajoooh, 1992. Leyser et al., 1994).

Διάφορες μελέτες καταδεικνύουν πως η εμπειρία της διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί έναν, ακόμη, πολύ σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Leyser et al. (1994), διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που είχαν εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επέδειξαν σημαντικά πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπερίληψη από εκείνους που είχαν ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία. Ο Yucker (1988) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης και έρχονται σε επαφή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στη μετα-ανάλυση των Avramivis και Norwich, οι εκπαιδευτικοί πριν εμπλακούν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, είχαν αρνητική στάση καθώς αισθάνονταν αβεβαιότητα αναφορικά με τις αλλαγές που γίνονται συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης και την επιπλέον δουλειά που απαιτείται για το εγχείρημα της συμπερίληψης. Έπειτα, όμως, από την εφαρμογή των προγραμμάτων, οι εμπειρίες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπλοκή τους σε αυτά, τους οδήγησαν να επαναξιολογήσουν την αρχική τους στάση και να εξετάσουν εκ νέου την πολιτική της συμπερίληψης καθώς διαπίστωσαν πως τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές μέσω της συνεκπαίδευσης είναι πολλά και έτσι αντισταθμίζονται οι κόποι και η επιπλέον εργασία που απαιτείται για την εφαρμογή της (Avramivis & Norwich, 2002)

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα οδήγησε έρευνα που διεξήχθη στη Σερβία, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν αρνητική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική

εκπαίδευση ενώ εκείνοι που είχαν εμπειρία ήταν λιγότερο αρνητικοί (Kalyva et al., 2007). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η στάση των εκπαιδευτικών που έχουν σχετική εμπειρία, ενδεχομένως, να διαφοροποιείται έναντι των μη εχόντων, λόγω της αίσθησής τους πως μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού έχουν εμπειρία. Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα, υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί, έχοντας ενεργό ρόλο, σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και είχαν αποκτήσει εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί προς τη συμπερίληψη σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Ζώνιου- Σιδέρη και Βλάχου (2006), φάνηκε ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζει και τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία ήταν λιγότερο θετικοί στο να διδάξουν σε μία τάξη όπου φοιτούσε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρόμοια αποτελέσματα εξήχθησαν από την έρευνα της Κουτρούμπα και συν. (2008), όπου η διδακτική εμπειρία ανεδείχθη ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που είχαν διδάξει σε τάξη με τουλάχιστον ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχε θετική στάση. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα (2007), όπου ανέδειξε καθοριστικής σημασίας τον παράγοντα της διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί με τη θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη ήταν όσοι εργάζονταν σε σχολεία που λειτουργούσαν τμήματα ένταξης. Οι

παραπάνω μελέτες δείχνουν πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η καθαυτή κοινωνική επαφή δεν οδηγεί πάντα σε ευνοϊκή στάση. Στη μελέτη του Forlin (2001) διαπιστώθηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν εμπλακεί σε προγράμματα συνεκπαίδευσης θεωρούσαν τη συνεκπαίδευση μια ιδιαίτερα στρεσογόνο διαδικασία. Ένας, ακόμη, στρεσογόνος παράγοντας που αναδείχθηκε ήταν, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η ύπαρξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους δημιουργεί εμπόδια στο να υποστηρίξουν με αποτελεσματικό τρόπο την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών καθώς και στον έλεγχο της τάξης, γεγονός που τους δημιουργεί στρες (Forlin, 2001).

Η παραπάνω μελέτη ανέδειξε πως ο παράγοντας του άγχους, που δημιουργεί η διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Καταδεικνύεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα της απόκτησης θετικών εμπειριών των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτυχθούν και οι αναγκαίες θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Watkins, 2007).

Επίσης, οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμβάλουν στη στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Watkins, 2007). Στην έρευνα των Subban και Sharma (2006) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν στην οικογένεια τους ένα άτομο με αναπηρία παρουσίασαν θετικότερη στάση απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίστοιχα, όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν έναν στενό φίλο με αναπηρία ανέφεραν λιγότερες ανησυχίες για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και εμφάνισαν αισθήματα σιγουριάς στις ικανότητές τους

ως εκπαιδευτικοί της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, η επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οικογενειακό ή και φιλικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει και πολλές φορές να καθορίσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι γνώσεις που αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών αλλά και κατά τη διάρκεια της εργασίας καθώς και η κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής (Hsieh, 2012). Αρκετές μελέτες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α., στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί πώς να διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης, συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξη αυτών στο γενικό σχολείο σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν τέτοιου είδους εκπαίδευση (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000. Avramidis & Kalyva, 2007. Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Τα ευρήματα της έρευνας των Avramidis, Bayliss & Burden, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία σε μεταπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, έδειξαν σε μεγάλο ποσοστό ότι ένιωθαν ανασφάλεια για τις γνώσεις και τις ικανότητες τους με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσοι ένιωθαν πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών, είχαν πιο θετική στάση απέναντι τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Avramidis et al. 2000b). Διαφάνηκε, λοιπόν, μια θετική σχέση μεταξύ της αντίληψης για την επάρκειας των φοιτητών με τη στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στη συγκριτική έρευνα που διεξήχθη από την Heiman (2004), σε Άγγλους και

Ισραηλινούς εκπαιδευτικούς, οι Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν σε υψηλό ποσοστό (39%) πως αυτό που παρακωλύει την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η ελλιπής κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Επιπλέον, σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βικτώρια της Αυστραλίας, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν κατάρτιση στην ειδική αγωγή παρουσίασαν θετικότερη στάση και μειωμένα επίπεδα ανησυχίας για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους μη καταρτισμένους (Subban & Sharma, 2006). Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Čagran και Schmidt (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε στη Σλοβενία, καταδεικνύοντας ότι η διδακτική εμπειρία σε θέματα ειδικής αγωγής επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα καταδεικνύουν το έκδηλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στα θέματα ειδικής αγωγής (Koutrouba et al., 2008). Στην έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα (2007) οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ότι το σοβαρότερο εμπόδιο για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ελλιπής γνώση σχετικά με τα θέματα ειδικής αγωγής. Στην ίδια έρευνα εξετάστηκε αν η ποιότητα της επιμόρφωσης επιδρά και διαφοροποιεί τις στάσεις προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα σημείωσαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν μεταπτυχιακό και σεμινάρια μεγάλης διάρκειας και αυτών που είχαν σύντομη ή καθόλου επιμόρφωση. Η εξειδίκευση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή μέσα από μεγάλης διάρκειας σεμινάρια αναδείχθηκε καθοριστικός παράγοντας στη θετική στάση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η επίδραση που ασκούν τα προγράμματα επιμόρφωσης στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική. Στην έρευνα της Dickens-Smith (1995) μελετήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη πριν και μετά από

προγράμματα επιμόρφωσης. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση συνέβαλε στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών καθώς σημείωσαν θετικότερες στάσεις προς τη συμπερίληψη σε σχέση με πριν από τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ήταν αυτοί που σημείωσαν την εντονότερη αλλαγή ως προς την εμφάνιση θετικότερων στάσεων. Το παραπάνω εύρημα, οδήγησε την ερευνήτρια στο συμπέρασμα ότι το κλειδί για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βρίσκεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής.

Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και σε άλλες έρευνες μετά την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης (Lifshitz et al., 2004. Wilkins & Nietfeld, 2004). Το επιμορφωτικό πρόγραμμα που εφάρμοσαν οι Lifshitz, Glaubman & Issawi (2004), σχετικά με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τις μορφές αναπηρίας και τις διδακτικές στρατηγικές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ανέδειξε πως η αρχική αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση άλλαξε σε σημαντικό βαθμό μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Τα παραπάνω ευρήματα, αναδεικνύουν την καθοριστική συμβολή της βασικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης καθώς και της συνεχιζόμενης ανάπτυξης του επιστημονικού προσωπικού μέσα από το σχεδιασμό αξιόπιστων προγραμμάτων βασικής και μεταπτυχιακής κατάρτισης. Σε συνδυασμό με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Farrel, 2001). Σεμινάρια, εργαστήρια και κάθε άλλη μορφή επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα για τη δημιουργία της «κουλτούρας της συμπερίληψης» (Alghazo & Gaad, 2004).

Η κουλτούρα του σχολείου και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, που με τη σειρά τους μεταφράζονται σε πράξη. Από τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι

εκπαιδευτικοί που μπορούν με επιτυχία να εφαρμόσουν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι όσοι αισθάνονται σίγουροι για τις δεξιότητες διαχείρισής της και αποδέχονται την ευθύνη για τη διδασκαλία των ετερογενών τάξεων, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της διδασκαλίας τους στην πρόοδο των μαθητών τους (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012).

Παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον. Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει την επίδραση των παραγόντων του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Καίριας σημασίας κρίνεται η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς στην τάξη και το σχολείο. Οι πόροι που διατίθενται στα σχολεία, είτε αφορούν οικονομικά κονδύλια είτε ανθρώπινο δυναμικό διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στις προσπάθειες για την ενδυνάμωσή τους.

Αναλυτικότερα, οι φυσικοί πόροι αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό, την παροχή εξοπλισμού ΤΠΕ, τη φυσική αναδιάρθρωση του περιβάλλοντος, την κατασκευή κτιρίων προσιτών σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες, τις μικρότερες σε μέγεθος τάξεις, ένα τροποποιημένο-εύκαμπτο χρονοδιάγραμμα και τροποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα (Avramidis et al., 2000). Ως ανθρώπινο δυναμικό εννοείται το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές και οι φυσιοθεραπευτές (Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται λανθασμένα δαπανηρή καθώς η αποτελεσματική εκπαίδευση που παρέχει στην πλειοψηφία των μαθητών, βελτιώνει την αποδοτικότητα και τελικά την οικονομική αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 1994). Άλλωστε είναι μεγαλύτερο το κόστος για την κοινωνία όταν αποκλείονται τα παιδιά από το εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 2005).

Η θετική στάση και υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τους διευθυντές θεωρείται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών (Riehl, 2000). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε μετα-ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας έχουν θετικότερη στάση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αν οι διευθυντές είναι υποστηρικτικοί (Chazan, 1994). Αντίστοιχα, ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Janney και των συνεργατών της, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι διευθυντές είχαν παράσχει κάποια μορφή υποστήριξης για την εφαρμογή προγράμματος συμπερίληψης παρουσίασαν πιο θετική στάση από εκείνους που δεν είχαν λάβει τέτοιου είδους υποστήριξη (Janney et al., 1995). Ένας διευθυντής, λοιπόν, που διαθέτει φιλοδοξίες και στόχους, που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές, είναι σίγουρο ότι μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει αρκετά τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους είναι ο βαθμός και η φύση της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικότερα προς τη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες αναπηρίες ή σωματικά- αισθητηριακά προβλήματα παρά εκείνων με πιο σύνθετες ανάγκες και ζητήματα συμπεριφοράς. Αντιφατικά είναι τα στοιχεία που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και δεν μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα των στάσεων των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση διαδραματίζουν οι παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον (οικονομικά κονδύλια, ανθρώπινο δυναμικό). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι μια σημαντική αναδιάρθρωση του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να

προηγηθεί της εφαρμογής της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Η παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και ενδοϋπηρεσιακά θα πρέπει να θεωρηθεί κορυφαία προτεραιότητα για τη χάραξη της πολιτικής της συμπερίληψης. Απαιτούνται συντονισμένες και συνεχείς προσπάθειες για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία για να επιτευχθεί προϋποθέτει αλλαγές στον τρόπο σκέψης και δράσης των ενηλίκων (Ainscow et al., 2010). Ως εκ τούτου, το σημείο εκκίνησης πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί και ο προσανατολισμός τους προς την αλλαγή.

Αλλαγή

Εννοιολογικός προσδιορισμός. Η αλλαγή ως έννοια σχετίζεται με τη μεταβολή, τη μετατροπή, την αλλοίωση και την «οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη» (Μπαμπινιώτης, 2002), χωρίς να προδιαγράφεται αν τα αποτελέσματα θα είναι θετικά ή αρνητικά (Ιορδανίδης, 2006). Η δυνατότητα των ανθρώπων να προσαρμοστούν και να αξιοποιήσουν τις αλλαγές αυτές θεωρείται απαραίτητη για την επιβίωση αλλά και την πρόοδο τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο (Powell, 2011 όπως αναφέρεται στο Μαρκαντώνης, 2013).

Ατομική Αλλαγή. Η αλλαγή είναι μια σύνθετη διαδικασία. Πραγματοποιείται τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο. Η προσπάθεια των οργανισμών να αλλάξουν, συντελείται από πολλά μεμονωμένα άτομα που το καθένα ξεχωριστά καταβάλει προσπάθειες ώστε να επιτύχει τη δική του ατομική αλλαγή. Η οργανωσιακή αλλαγή, λοιπόν, πραγματοποιείται από τα ίδια τα άτομα των οργανισμών οπότε για να μελετηθεί καλύτερα και να αναδειχθούν οι παράγοντες που την επηρεάζουν θα πρέπει πρώτα να κατανοηθεί η διαδικασία αλλαγής του ίδιου του ατόμου (Bercovitz & Feldman, 2010).

Σύμφωνα με το Μοντέλο των τριών επιπέδων αλλαγής του Lewin (1951, όπως

αναφέρεται στο Μαρκαντώνης, 2013), οι ατομικές και οργανωτικές αλλαγές τοποθετούνται στο πλαίσιο των ψυχολογικών διαδικασιών, το οποίο απαιτεί να απορριφθεί η πρότερη γνώση και να αντικατασταθεί με μια άλλη υπό νέες βάσεις. Ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο της αλλαγής προτάθηκε από το Schein (1995), σύμφωνα με το οποίο η αλλαγή επεξηγείται ως γνωστικός επαναπροσδιορισμός όπου τα άτομα αν έχουν εκπαιδευτεί να σκέφτονται με συγκεκριμένο τρόπο και είναι μέλη μιας ομάδας που σκέφτεται με τον ίδιο τρόπο η αλλαγή θα είναι ένας νέος τρόπος σκέψης.

Ο Lewin (1951) όρισε τρία στάδια της διαδικασίας της αλλαγής τα οποία εξελίχθηκαν από το Schein (1995). Το πρώτο στάδιο αφορά τα κίνητρα για την αλλαγή. Σ' αυτή τη φάση του μοντέλου υποστηρίζεται πως η ανθρώπινη συμπεριφορά βασίζεται σε μια ψυχολογική ισορροπία, όπου η διατήρηση της υπάρχουσας συμπεριφοράς ενισχύεται με τις πολλαπλές δυνάμεις που έχουν διαμορφωθεί από την προηγούμενη μάθηση καθώς και τις πολιτιστικές επιρροές. Για να πραγματοποιηθεί η αλλαγή απαιτείται η προσθήκη νέων δυνάμεων αλλαγής ή η αφαίρεση κάποιων παραγόντων, οι οποίοι διαιωνίζουν την υπάρχουσα συμπεριφορά. Ο Schein (1995) στο πρώτο αυτό στάδιο πρόσθεσε τρεις υποδιαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με την ετοιμότητα για αλλαγή και τα κίνητρα αλλαγής. Η Αποδέσμευση αφορά την πρώτη υποδιαδικασία κατά την οποία οι προσωπικοί στόχοι του ατόμου δεν εκπληρώνονται καθώς οι υπάρχουσες συνθήκες δεν είναι ικανοποιητικές. Ακολουθεί το Άγχος επιβίωσης ή ενοχής όπου το άτομο σκέπτεται πως δεν θα καταφέρει να επιβιώσει αν δεν αλλάξει ή ότι δεν θα καταφέρει να επιτύχει τις φιλοδοξίες και τα ιδανικά του. Τέλος, το Άγχος μάθησης, το οποίο προκαλεί αντίσταση, λόγω της δυσχέρειας που αντιμετωπίζει το άτομο ώστε να απορρίψει όσα ήδη έχει μάθει. Για να περάσει, λοιπόν, η αλλαγή στο επόμενο στάδιο θα πρέπει να ξεπεραστούν αυτά τα άγχη. Αυτό θα επιτευχθεί είτε αν το άγχος επιβίωσης ή ενοχής είναι μεγαλύτερο από το άγχος μάθησης είτε αν μειωθεί το άγχος μάθησης μέσω της αντιμετώπισης των δυσκολιών

και τη διευκόλυνση του ατόμου στην προσπάθεια του να αλλάξει.

Το δεύτερο στάδιο αφορά την πραγματοποίηση της αλλαγής. Στο στάδιο αυτό, μείζονος σημασίας είναι η ύπαρξη ενός σαφούς ορισμού της επιθυμητής κατάστασης κατά την ολοκλήρωση της αλλαγής ώστε να καθοριστεί το είδος και το εύρος των αλλαγών που απαιτούνται. Για την επίτευξη της αλλαγής προτείνεται η συμβολή εξειδικευμένων ατόμων σε ρόλο μέντορα ή συμβούλων αλλαγής, η μίμηση προτύπων και η αναζήτηση λύσεων μέσω της δοκιμής και του λάθους (Schein, 1995).

Στο τελευταίο στάδιο της μονιμοποίησης της αλλαγής, έχει κατακτηθεί η νέα συμπεριφορά και παγιώνεται. Για τη διατήρησή της αλλαγής απαιτείται η δημιουργία μιας νέας ταυτότητας του ατόμου όπου η νέα συμπεριφορά θα επεκταθεί και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Schein, 1995).

Οργανωσιακή/ Οργανωτική Αλλαγή. Με την πάροδο του χρόνου, η έρευνα για την αλλαγή μετατοπίστηκε από το άτομο στους οργανισμούς και την αδυναμία αλλαγής ως αποτέλεσμα οργανωσιακών παραγόντων, όπως η κουλτούρα και οι ρουτίνες. Η οργανωσιακή αλλαγή αφορά την αντίδραση ενός οργανισμού στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον του και επηρεάζουν τη βιωσιμότητα, την ανάπτυξη και τη λειτουργία του (Bercovitz & Feldman, 2010). Η μελέτη της οργανωσιακής αλλαγής έχει βρεθεί στο επίκεντρο της επιστημονικής αρθρογραφίας και έχει προσεγγιστεί μέσω διαφορετικών οπτικών όπως, η Εξελικτική, η Τεολογική, η Διαλεκτική, η Πολιτιστική και της Κοινωνικής Νόησης (Kezar, 2011). Η οργανωσιακή αλλαγή είναι κυριότερος παράγοντας για τη ζωή και την εξέλιξη ενός οργανισμού και οι διοικήσεις τους θα πρέπει να διαθέτουν σαφείς στρατηγικές ώστε να προβλέψουν και να προσαρμοστούν στην αλλαγή.

Εκπαιδευτική Αλλαγή. Οι Οργανισμοί είναι ανοικτά κοινωνικά συστήματα που επηρεάζονται από το περιβάλλον τους και εξαρτώνται από αυτό. Το σχολείο όντας ένα ανοικτό σύστημα για να επιβιώσει και να είναι αποτελεσματικό οφείλει να ακολουθήσει τις

ταχύτατες εξελίξεις και να προβεί σε αλλαγές. Ο Fullan (2001, 2005, 2014), όπως αναφέρεται στο Μαρκαντώνη (2013) είναι από τους βασικούς ερευνητές της εκπαιδευτικής αλλαγής. Προτείνει τέσσερις φάσεις στη διαδικασία αλλαγής (Fullan, 2005).

Η έναρξη, είναι η πρώτη φάση, η οποία επηρεάζεται από την ποιότητα των αλλαγών, από τη συγκατάθεση της διοίκησης και τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών καθώς και τους εξωγενείς παράγοντες της αλλαγής. Έπεται, η εφαρμογή της αλλαγής που επηρεάζεται από τρεις σημαντικούς παράγοντες. Τα χαρακτηριστικά της αλλαγής, δηλαδή τη σαφήνεια των στόχων και των αναγκών για αλλαγή, την πολυπλοκότητα και την έκταση των αλλαγών αυτών καθώς και την πρακτικότητά τους. Επίσης, τα τοπικά χαρακτηριστικά που αφορούν το σχολείο, την τοπική κοινωνία, την ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς αλλά και την πολιτεία. Στην επόμενη φάση, η διατήρηση εξαρτάται από το εάν η αλλαγή ενσωματώθηκε στη λειτουργική δομή του σχολείου και έχει θεσμοθετήσει διαδικασίες για τη συνεχή υποστήριξή της, όπως επίσης, αν η αλλαγή έχει δημιουργήσει μια ομάδα εκπαιδευτικών και του διευθυντή, που να εξειδικεύονται και να δεσμεύονται στη διατήρησή της. Το αποτέλεσμα, αποτελεί την τελευταία φάση, κατά την οποία διασφαλίζεται ένα θετικό αποτέλεσμα εφόσον, η αλλαγή ξεκινά με την επαφή και εξελίσσεται με τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την υποστήριξη και διαπραγμάτευση. Επίσης, μεγίστης σημασίας είναι οι αλλαγές στις δεξιότητες, τον τρόπο σκέψης και την ανάληψη δράσεων των εκπαιδευτικών καθώς και η δέσμευση αυτών για την αλλαγή (Fullan, 2005).

Για την επιτυχή αλλαγής, ο Fullan (2012), αναφέρει τέσσερις βασικούς πυλώνες, οι οποίοι θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την ικανότητά τους για αλλαγή. Αρχικά, ο σωστός σχεδιασμός περιλαμβάνει τη δημιουργική επίλυση των προβλημάτων, το ισχυρό όραμα και την αλλαγή του συστήματος. Επίσης, τη δυναμική αλληλεξάρτηση της ευθύνης της πολιτείας και της τοπικής αυτονομίας. Χρειάζεται, ακόμη,

αποτελεσματική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια, αλλά και ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους καθόλη τη διάρκεια της καριέρας τους, ώστε να υπάρχει εξειδικευμένη γνώση. Τέλος, η συνεργασία και η κουλτούρα αλληλοβοήθειας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των κοινωνικών φορέων πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες μάθησης μέσα σε έναν οργανισμό.

Ο Fullan (2007), επισημαίνει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να γίνουν φορείς αλλαγής για τα σχολεία τους καθώς γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου τους και μπορούν να δουλέψουν ταυτόχρονα για ατομική και οργανωσιακή εξέλιξη. Συνήθως, στους εκπαιδευτικούς δε δίνεται ενεργός ρόλος στη διαδικασία, παρόλο που οι αλλαγές τους αφορούν (Cuban, 2001). Η αντίληψη ότι η αλλαγή μπορεί να επιβληθεί άνωθεν (top down) επικρατεί στο σκεπτικό των περισσότερων εκπαιδευτικών πολιτικών σε αρκετές χώρες (Holmes, 1998). Εμπειρικά δεδομένα εμφανίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προχωρήσουν σε αλλαγές χωρίς να έχουν εμπλακεί πριν στο σχεδιασμό τους ή σε διάλογο που να αποτυπώνει τις απόψεις και τις ανησυχίες τους. Επομένως, αν οι εκπαιδευτικοί αισθανθούν πως απειλείται η εμπειρογνωμοσύνη τους, οι ικανότητές τους καθώς και η πεποίθησή τους ότι δεν έχουν τη γνώση ή τις απαιτούμενες δεξιότητες για να εφαρμόσουν επιτυχώς την αλλαγή που τους προτείνεται, τότε η αποδοχή των αλλαγών μπορεί να επηρεαστεί (Fullan, 2001).

Υψίστης σημασίας, λοιπόν, αναδεικνύεται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις απόπειρες αλλαγής καθώς με αυτόν τον τρόπο θα εργαστούν προς αυτήν κατεύθυνση δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον (Fullan, 2001). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη οποιασδήποτε αλλαγής κρίνεται η συμβολή των εκπαιδευτικών ως συντελεστών (Fullan, 2012).

Παράγοντες που επηρεάζουν τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Έρευνες Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα καθοριστικό παράγοντα για την

επιτυχία των αλλαγών διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αυτές (Fullan, 2001. Hall & Hord, 2001). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή έχει ένα σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχημένη διαδικασία αλλαγής στα σχολεία (Fullan, 2001). Εάν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν και εκτιμήσουν την ανάγκη για αλλαγή στα σχολεία τους, τότε το ενδιαφέρον τους για τη διατήρηση του status quo θα λάβει αναμφίβολα δεύτερη μοίρα σε σχέση με την προθυμία τους να αποδέχονται αλλαγή (Greenberg & Baron, 2000). Το σχολικό πλαίσιο είναι ένας ιδιαίτερος χώρος με σύνθετες δυναμικές. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις αλλαγές, όταν αυτές εκλαμβάνονται ως θετικές καθώς και όταν τους δίνεται επαρκής χρόνος για την εφαρμογή τους (Zull, 2002. Butt & Lance, 2005).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επισημαίνει παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία των εκπαιδευτικών, ο χρόνος, η αυτοπραγμάτωση του ως ερευνητής, καθώς και η επάρκεια του ως καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δεκτικότητα του στην αλλαγή (Hargreaves, 2005. Kennedy & Kennedy, 1996. Berger, Boles, & Troen, 2005).

Όσον αφορά το φύλο, η μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Thomas και Nelson (2002), έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Αντίστοιχα αποτελέσματα εντοπίστηκαν στις μελέτες Poppleton (2000) και Hargreaves (2005). Σε έρευνα, που διεξήχθη στην Ελλάδα, οι γυναίκες ήταν πιο θετικές στις σχολικές αλλαγές, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνωστική διάσταση (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Η ηλικία και η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη δεκτικότητά τους απέναντι στις αλλαγές. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν πιο θετικά στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Poppleton, 2000). Ο Hargreaves (2005), επισήμανε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από ενθουσιασμό, αισιοδοξία και

προσαρμοστικότητα σ' ένα επαγγελματικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια. Στη μέση της καριέρας τους, διατηρούν έναν ελεγχόμενο ενθουσιασμό, νιώθουν αυτοπεποίθηση και μια αίσθηση ότι έχουν εδραιωθεί, και παρουσιάζονται θετικοί αλλά επιλεκτικοί στις πρωτοβουλίες αλλαγής που εφαρμόζουν. Προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αλλαγών τους φθείρουν και η επικείμενη συνταξιοδότηση λειτουργεί ανασταλτικά στις προσπάθειες για αλλαγή. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Ghaith και Yaghi (1997), καθώς η εμπειρία ήταν αρνητικά συσχετιζόμενη με τη στάση των δασκάλων απέναντι στην εφαρμογή νέων αλλαγών.

Ο Guskey (1988) και οι Sarafidou & Nikolaidis (2009) στις έρευνες τους δεν εντόπισαν οποιαδήποτε συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας ή της επαγγελματικής εμπειρίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά διστάζουν να εφαρμόσουν την αλλαγή που τους επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες (Goodson, 2001). Η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι είναι πιο πιθανό να αγκαλιάσουν την αλλαγή όταν αντιλαμβάνονται ότι έχουν λόγο σε αυτή (Miller, 2002). Αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σ' ένα περιβάλλον με πίεση και άγχος, θα ανταποκριθούν σε μικρότερο βαθμό σε όποιες αλλαγές τους επιβληθούν έξωθεν (Ballou, Bowers, Boyatzis & Kolb, 1999).

Κομβικό ρόλο στην αποδοχή των αλλαγών στο χώρο του σχολείου διαδραματίζει η έννοια της ομάδας των συναδέλφων. Οι εκπαιδευτικοί όταν αποφασίζουν αν θα εγκρίνουν ή όχι μια συγκεκριμένη προσπάθεια αλλαγής, συχνά αναζητούν τις απόψεις τόσο των συναδέλφων τους όσο και των ανωτέρων τους (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Σύμφωνα με τον Fullan (2001), ο διευθυντής θεωρείται «ο θυρωρός της αλλαγής» και μπορεί να προωθήσει και να υποστηρίξει τη διαδικασία της αλλαγής. Η κουλτούρα, λοιπόν, του χώρου εργασίας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί

αντιμετωπίζουν το έργο και τους μαθητές τους (Skidmore, 2004).

Σχολική Κουλτούρα. Αλλαγή ενός οργανισμού σημαίνει αλλαγή της κουλτούρας του. Η μελέτη και η κατανόηση της κουλτούρας είναι το κλειδί για την επίτευξη των αλλαγών. Όταν αλλάζουν σχολικές δομές, αλλά δεν αλλάζει η σχολική κουλτούρα, ο κίνδυνος βραχύβιων και επιφανειακών αλλαγών είναι υπαρκτός (Fink & Stoll, 2005).

Η κουλτούρα σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με τους κανόνες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις παραδόσεις και τις τελετουργίες που έχουν αναπτυχθεί στο χρόνο (Peterson & Deal, 1998). Η κουλτούρα προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας, καθορίζοντας τη στάση των μελών του. Η σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από την ικανότητά της να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Διαρκώς αναδομείται και διαμορφώνεται μέσω παρεμβάσεων και αλληλεπιδράσεων των μελών της με τους μαθητές και την τοπική κοινωνία (Finnan, 2000).

Οι κοινωνικές αξίες αποτελούν βασικό συστατικό της σχολικής κουλτούρας. Η κουλτούρα των σχολείων μπορεί είτε να εμποδίσει, είτε να υποστηρίξει την αλλαγή (Schweiker – Marra, 1995). Η επικράτηση μιας εντελώς καινούργιας κουλτούρας μπορεί να υποστηρίξει τις διαδικασίες αλλαγής. Για να είναι οι αλλαγές αυτές μόνιμες, οι δομικές αλλαγές συμπορεύονται με κανονιστικού επιπέδου αλλαγές (Kowalski & Reitzug, 1993). Ως εκ τούτου προκειμένου η αλλαγή να είναι αποτελεσματική, πρέπει να στοχεύσει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Hargreaves, 1997). Για να επιτευχθεί η αλλαγή της κουλτούρας πρέπει να αλλάξουν οι αντιλήψεις των μελών και να αναπτυχθεί ένα νέο σύστημα αξιών που θα αντικαταστήσει το ήδη υπάρχον (Fullan, 2001).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και προσανατολισμός στην αλλαγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προκειμένου να αναπτυχθεί απαιτούνται ριζικές αλλαγές τόσο στις αντιλήψεις όσο και στην εκπαιδευτική πρακτική έτσι ώστε όλα τα

παιδιά να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Booth & Ainscow, 1998).

Υποστηρίζεται πως οι αλλαγές δεν θα επέλθουν αν πρώτα δεν ξεπεραστούν εμπόδια όπως οι υφιστάμενες πεποιθήσεις, η αδυναμία κατανόησης, η έλλειψη των απαιτούμενων δεξιοτήτων και οι περιορισμένοι πόροι (UNESCO, 2005). Οι απαιτούμενες μεταρρυθμίσεις θα επιτευχθούν μόνο αν επιδιωχθεί αλλαγή στην κουλτούρα της σχολικής τάξης, των σχολείων, των συνοικιών, των πανεπιστημίων και της κοινωνίας εν γένει. Η μετάβαση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πλέον εδραιωμένη στις περισσότερες χώρες και οι αλλαγές δεν πρέπει πλέον να αγνοούνται.

Μέσα σ' έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται το σχολείο, το οποίο αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, δεν μπορεί να μείνει απλός παρατηρητής των εξελίξεων. Χρειάζεται να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του (Fullan, 2007. Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα, τα μέλη του οποίου αλληλοεπηρεάζονται. Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979), κάθε άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα που έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης και καθορίζουν την εξέλιξή του. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρεί το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος που η αλληλεπίδρασή τους όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται τόσο επιθυμητή όσο και αυτονόητη. Υπό το πρίσμα αυτό, οι ιδέες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν να προσεγγίσουν και να υλοποιήσουν αυτό που αποκαλείται σχολείο για όλους, όπου το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, διδάσκοντας στα παιδιά με τον πλέον βιωματικό τρόπο την αλληλεγγύη, τη συνύπαρξη, την αλληλοβοήθεια και την ενσυναίσθηση προς καθετί διαφορετικό.

Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών προσεγγίσεων δεν αναπτύσσεται από μια μηχανική διαδικασία, την εισαγωγή τεχνικών μέσων ή την οργανωτική αναδιάρθρωση. Προϋποθέτει διαδικασίες κοινωνικής μάθησης εντός συγκεκριμένων οργανωτικών πλαισίων, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης των ατόμων. Στη μελέτη, εντός του σχολικού πλαισίου διαφάνηκε πως μέσω της ανταλλαγής των απόψεων και της ανάπτυξης συγκεκριμένων εννοιών που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί, όπως αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και των άτυπων συνενυρέσεων μεταξύ των γευμάτων τους, βοηθούν να καθοριστεί η εμπειρία του ενός εκπαιδευτικού στον άλλο (Ainscow, 2005). Οι παγιωμένες απόψεις σε σχέση με τη διαφορετικότητα, μέσα σ' ένα σχολείο μπορεί να εμποδίσουν την αναγκαία αλλαγή προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η συμπεριληπτική εκπαίδευση παράλληλα με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, επικεντρώνεται στην εξάλειψη των διακρίσεων, στη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων στη διαφορετικότητα καθώς και στην ανάπτυξη μιας εν γένει συμπεριληπτικής κοινωνίας (UNESCO, 1994). Η «εκπαίδευση για όλους» δεν θα επιτευχθεί χωρίς τη συμπερίληψη και η συμπερίληψη δεν θα είναι εφικτή χωρίς την «εκπαίδευση για όλους» (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Ερευνητικές υποθέσεις και διερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρούμε να μελετήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αλλαγή και τη συμπερίληψη. Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφία οι ερευνητικές μας υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής. Αναμένουμε ότι το φύλο θα συμβάλει στην δεκτικότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα. Αναμένουμε να υπάρχει συνάφεια θετικής κατεύθυνσης ανάμεσα στην επαφή με την ειδική αγωγή είτε σε επίπεδο εκπαίδευσης είτε

σε επίπεδο εργασιακής απασχόλησης και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη και τις διαστάσεις της. Επίσης, αναμένεται η ηλικία και η επαγγελματική εμπειρία να συνδέονται τόσο με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αλλαγή όσο και για την συμπερίληψη. Ειδικότερα αναμένεται η ηλικία και η προϋπηρεσία να συνδέονται θετικά με περισσότερο ευνοϊκές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη και την αλλαγή. Αναμένεται, το επίπεδο εκπαίδευσης/ εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών να σχετίζεται τόσο με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αλλαγή όσο και την συμπερίληψη με τους πιο εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν περισσότερο θετικές στάσεις. Τέλος, αναμένουμε οι διαστάσεις της αλλαγής και η επαφή με άτομα με αναπηρία, είτε προέρχεται από το αντικείμενο απασχόλησης των εκπαιδευτικών είτε προέρχεται από εμπειρίες σε φιλικό και οικογενειακό πλαίσιο, να συμβάλλουν στην πρόβλεψη των διαστάσεων της συμπερίληψης.

Διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι αν η οικογενειακή κατάσταση και η περιοχή προέλευσης του δείγματος (αστική – ημιαστική περιοχή) ως ανεξάρτητες μεταβλητές επιδρούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αλλαγή και την συμπερίληψη.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Αναφορικά με τη διαδικασία δειγματοληψίας ακολουθήθηκε η κατά Cohen και Manion (1997) βολική δειγματοληψία, συνεπώς το δείγμα της παρούσας μελέτης είναι συμπτωματικό. Στη μελέτη συμμετείχαν αρχικά 209 εκπαιδευτικοί. Από το αρχικό δείγμα αφαιρέθηκε μια εκπαιδευτικός λόγω μεγάλης συχνότητας απουσών τιμών και ύστερα από έλεγχο με το κριτήριο anomaly index αφαιρέθηκαν από το δείγμα άλλοι τέσσερις συμμετέχοντες. Επομένως, το δείγμα της παρούσας έρευνας, ύστερα από έλεγχο των δεδομένων (plausibility testing) αποτελείται από 204 εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με το φύλο 34 (16,7%) ήταν άνδρες και 170 (83,3%) ήταν γυναίκες (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

	<i>F</i>	%
Αντρες	34	16,7
Γυναίκες	170	83,3

Αναφορικά με την ειδικότητα 190 (93,1%) εκπαιδευτικοί ήταν ΠΕ70 (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), 9 (4,4%) ήταν ΠΕ70,50 (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή) και 5 (2,5%) ήταν ΠΕ71 (εκπαιδευτικοί με πτυχίο ειδικής αγωγής) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
0-3 έτη	190	93,1
4-6 έτη	9	4,4
7-11 έτη	5	2,5

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων 58 (28,4%) βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα των 22 έως 30 ετών, 44 (21,6%) ήταν 31 έως 40 ετών και 63 (30,9%) ήταν 41 έως 50 ετών και 39 (19,1%) ήταν άνω των 51 ετών (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την ομαδοποιημένη ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
22 έως 30 ετών	58	28,4
31 έως 40 ετών	44	21,6
41 έως 50 ετών	39	19,1

Ως προς την προϋπηρεσία 30 (14,7%) είχαν 1 έως 3 έτη προϋπηρεσίας, 15 (7,4%) είχαν 4 έως 6 έτη προϋπηρεσίας, 48 (23,5%) είχαν 7 έως 11 έτη προϋπηρεσίας και 53 (26%) είχαν 21 έως 35 έτη προϋπηρεσίας (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
1 έως 3 έτη	30	14,7
4 έως 6 έτη	15	7,4
7 έως 11 έτη	48	23,5
21 έως 35 έτη	53	26

Αναφορικά με την ειδίκευση 101 (49,5%) δεν είχαν κάποια επιπλέον ειδίκευση, 21 (10,3%) είχαν δεύτερο πτυχίο, 23 (11,3%) είχαν ολοκληρώσει μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο και 59 (28,9%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την επίπεδο ειδίκευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
Χωρίς ειδίκευση	101	49,5
Δεύτερο πτυχίο	21	10,3
Διδασκαλείο	23	11,3
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	59	28,9

Ως προς την επαφή σε επίπεδο εκπαίδευσης με την ειδικά αγωγή 47 (23%) είχαν συνάφεια ενώ 157 (77%) δεν είχαν συνάφεια με την ειδική αγωγή (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την επαφή των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή

	<i>f</i>	%
Χωρίς συνάφεια με την Ειδική αγωγή	157	77
Συνάφεια με την Ειδική αγωγή	47	23

Σχετικά με τον τύπο του σχολείου 144 (70,6%) εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε γενικό σχολείο, 2 (1%) σε ειδικό σχολείο, 10 (4,9%) σε τμήμα ένταξης, 12 (5,9%) σε παράλληλη στήριξη, 17 (8,3%) σε ιδιωτικό σχολείο, 19 (9,3%) σε σχολείο γενικής αγωγής υποστηρίζοντας όμως κάποιες ώρες μαθητές στην ειδική αγωγή (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τον τύπο σχολείου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
Γενικό σχολείο	144	70,6
Ειδικό σχολείο	2	1,0
Τμήμα ένταξης	10	4,9
Παράλληλη στήριξη	12	5,9
Ιδιωτικό σχολείο	17	8,3
Σχολείο γενικής αγωγής και ώρες σε ειδικό σχολείο	19	9,3

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

118 (57,8%) ήταν έγγαμοι/-ες 79 (38,7%) ήταν άγαμοι/-ες, 6 (2,9%) ήταν διαζευγμένοι και 1 (0,5%) ήταν χήρος/-α (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
Έγγαμοι	118	57,8
Άγαμοι	79	38,7
Διαζευγμένοι	6	2,9
Χήροι	1	0,5

Ως προς την ύπαρξη παιδιών 98 (48%) εκπαιδευτικοί δεν είχαν παιδιά, 34 (16,7%) είχαν ένα παιδί, 58 (28,4%) είχαν δύο παιδιά και 14 (6,9%) είχαν τρία παιδιά (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
Χωρίς παιδί	98	48
Με ένα παιδί	34	16,7
Με δύο παιδιά	58	28,4
Με τρία παιδιά	14	6,9

Σχετικά με την περιοχή διαμονής 150 (73,5%) εκπαιδευτικοί προέρχονται από την περιοχή της Αττικής και 54 (26,5%) από την περιοχή της Κορίνθου (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	<i>f</i>	%
Αθήνα	150	73,5
Κόρινθος	54	26,5

Τέλος αναφορικά με την επαφή με άτομα με αναπηρία 15 (7,4%) εκπαιδευτικοί είχαν άτομο με αναπηρία στην οικογένειά τους και 63 (30,9%) είχαν επαφές με άτομα με αναπηρία σε φιλικό πλαίσιο (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11

Συχνότητες αναφορικά με τα άτομα που ανέφεραν επαφή με ΑμεΑ σε οικογενειακό και φιλικό πλαίσιο

	<i>f</i>	%
Επαφή με ΑμεΑ σε οικογενειακό πλαίσιο	15	7,4
Επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο	63	30,9

Μέσα συλλογής δεδομένων

Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) (Wilczenski, 1992. 1995). Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε για να μετρήσει στάσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική τακτική της συμπερίληψης και ειδικότερα στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών με σωματικές, συμπεριφορικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη συνήθη τάξη.

Κάθε πρόταση της κλίμακας βαθμολογείται με μία 6/θμια κλίμακα του Likert, όπου 1 = Διαφωνώ απόλυτα και 6 = Συμφωνώ απόλυτα. Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει 4 προτάσεις σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο κανονικό σχολείο, οι οποίες ομαδοποιούνται στους εξής παράγοντες: Παράγοντας 1 – Σωματικές αναπηρίες. Ο παράγοντας αυτός απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 3, 7, 11, 14 και αφορά στη συμπερίληψη παιδιών με σωματικές δυσκολίες όπου απαιτούνται ειδικές ρυθμίσεις μέσα στην τάξη και αναγκαίες τροποποιήσεις για τη συμπερίληψη των παιδιών με σωματικές αναπηρίες (π.χ. Μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να μετακινούνται χωρίς την βοήθεια των άλλων θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις).

Παράγοντας 2 – Προβλήματα στην σχολική επίδοση / μαθησιακές δυσκολίες. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 5, 20, 13 και σχετίζεται με την συμπερίληψη των μαθητών όπου απαιτούνται αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά δύο ή περισσότερα χρόνια από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις).

Παράγοντας 3 – Προβλήματα συμπεριφοράς. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από τις ερωτήσεις 2, 8, 12, 15 και περιλαμβάνουν προτάσεις που αναφέρονται στη συμπερίληψη των μαθητών που εκδηλώνουν διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη (π.χ. Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (σωματική βία) απέναντι στους συμμαθητές τους θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις).

Παράγοντας 4 – Κοινωνικές Δυσκολίες. Ο παράγοντας αυτός απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 4, 6, 9, 16 και αποτελείται από προτάσεις που σχετίζονται με μαθητές που παρουσιάζουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες μέσα στη σχολική τάξη (π.χ. Μαθητές με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις).

Η συνολική βαθμολογία για τις στάσεις είναι το άθροισμα των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Βαθμολογία ίση με 16 δηλώνει τη λιγότερο ευνοϊκή στάση. Οι βαθμολογίες για τον κάθε παράγοντα προκύπτουν από το μέσο όρο της βαθμολογίας στις προτάσεις που περιλαμβάνει κάθε παράγοντας. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται η 6-θμια κλίμακα τύπου Likert, από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 6=Συμφωνώ απόλυτα, που αποτελείται από 16 θέματα για τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης (Cologon, 2012), έτσι όπως διαμορφώθηκε για τη μελέτη σε ελληνικό πληθυσμό στην έρευνα των Tsakiridou και Polyzopoulou (2014).

Οι παράγοντες χαρακτηρίζονται από υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και επαρκές επίπεδο αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (*Cronbach's α* = 0,91). Ο μέτριος βαθμός συσχέτισης των παραγόντων μεταξύ τους δείχνει ότι οι παράγοντες είναι ανεξάρτητοι σε εύλογο βαθμό (Wilczenski, 1992). Στην παρούσα μελέτη οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας *Cronbach's α* για τις κοινωνικές δυσκολίες ήταν 0,71, για τα προβλήματα συμπεριφοράς 0,85, για τα προβλήματα στην σχολική επίδοση 0,72 και για την σωματική αναπηρία 0,83.

Προσανατολισμός στην Αλλαγή. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα

Προσανατολισμού της σχολικής κοινότητας στην Αλλαγή (The Faculty Change Orientation

Scale – FCOS) (Smith & Hoy, 2005). Ολόκληρη η αγγλική έκδοση της κλίμακας αποτελείται από 19 προτάσεις, οι οποίες μεταφράστηκαν με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) ώστε να επιτευχθεί η ακριβής μεταφορά στην ελληνική γλώσσα έτσι όπως διαμορφώθηκε για τη μελέτη σε ελληνικό πληθυσμό στην έρευνα της Νικολοπούλου (2013). Η κλίμακα αξιολόγησης είναι 6-βαθμια κλίμακα τύπου Likert και κυμαίνεται από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 6=Συμφωνώ απόλυτα. Οι 19 ερωτήσεις σχηματίζουν 3 παράγοντες.

Παράγοντας 1 – Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή. Ο παράγοντας αυτός απαρτίζεται από 9 προτάσεις (1,2,5,6,8,10,13,14,15) και αξιολογεί τις αντιλήψεις του προσωπικού της σχολικής κοινότητας για την αλλαγή, όπως «Σε αυτό το σχολείο, τα μέλη του προσωπικού καλωσορίζουν την αλλαγή», «Σε αυτό το σχολείο, τα μέλη του προσωπικού αγκαλιάζουν τις νέες ιδέες».

Παράγοντας 2 – Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από 6 προτάσεις (3,7,9,11,12,19) και αξιολογεί τη δεκτικότητα του διευθυντή προς την αλλαγή, όπως «Σε αυτό το σχολείο, ο διευθυντής εμποδίζει προτάσεις για νέα πράγματα», «Σε αυτό το σχολείο, ο διευθυντής προχωρά σε οποιαδήποτε αλλαγή με αργό ρυθμό»

Παράγοντας 3 – Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από 4 προτάσεις (4,16,17,18) και αξιολογεί αν η κοινότητα που ανήκει το σχολείο πιέζει για αλλαγή, όπως «Σε αυτό το σχολείο υποδείξεις από τους σχολικούς συμβούλους συχνά οδηγούν στην αλλαγή», «Σε αυτό το σχολείο, τα μέλη του προσωπικού είναι ανοιχτά σε ιδέες που προέρχονται από γονείς».

Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για τη διάσταση της ανοιχτότητας του διευθυντή στην αλλαγή ήταν 0,77, για τη διάσταση μέλη του προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή 0,89 και για τη διάσταση κοινότητα που πιέζει για αλλαγή ήταν 0,63.

Επιπρόσθετα, συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες μία φόρμα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών, την προϋπηρεσία, τις τυχόν περαιτέρω σπουδές τους, καθώς και τη συνάφεια ή μη των σπουδών αυτών με την ειδική αγωγή. Καταγράφεται, επίσης, η υπηρετήση των εκπαιδευτικών σε γενικό ή ειδικό σχολείο, σε τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη ή σε ιδιωτικό σχολείο, η οικογενειακή τους κατάσταση και ο αριθμός παιδιών, αν έχουν, καθώς και η ύπαρξη ή όχι ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον.

Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουάριος – Μάρτιος 2017, όπου χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς εργαζόμενους σε σχολεία της Αττικής και της Κορινθίας. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων διεξήχθη παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο του σχολείου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, δεν δόθηκε κάποιο είδος χρηματικής αμοιβής στους συμμετέχοντες και διασφαλίστηκε η ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί δείκτες συμπερίληψης και προσανατολισμού στην αλλαγή

Στη συνέχεια παρατίθενται οι περιγραφικοί δείκτες για τις διαστάσεις της αλλαγής και τις διαστάσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως προς τον προσανατολισμό στην αλλαγή οι υψηλότεροι μέσοι εμφανίστηκαν για τη διάσταση ανοιχτότητα του διευθυντή στην αλλαγή (Μ.Ο. = 4,24, Τ.Α. = 0,80) ακολουθεί η διάσταση στάσεις του προσωπικού στην αλλαγή (Μ.Ο. = 4,10, Τ.Α. = 0,78) και τέλος η διάσταση κοινότητα που πιέζει για αλλαγή (Μ.Ο. = 3,77, Τ.Α. = 0,73). Τέλος αναφορικά με την συμπερίληψη οι υψηλότεροι δείκτες αναφέρθηκαν για τις κοινωνικές δυσκολίες (Μ.Ο. = 4,85, Τ.Α. = 0,70) και ακολουθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Ο. = 4,23, Τ.Α. = 0,97), τα προβλήματα στη σχολικής επίδοσης (Μ.Ο. = 3,83, Τ.Α. = 0,95) και η σωματική αναπηρία (Μ.Ο. = 3,73, Τ.Α. = 1,15) (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις για τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη.

Περιγραφικοί δείκτες	M.O.	T.A.
Προσανατολισμός στην αλλαγή		
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,24	0,80
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	4,10	0,78
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	3,77	0,73
Στάσεις για τη συμπερίληψη		
Κοινωνικές δυσκολίες	4,85	0,70
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,23	0,97
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	3,83	0,95
Σωματική αναπηρία	3,73	1,15

Διαφορές ως προς το φύλο

Διενεργήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι με το t κριτήριο ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου στον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή και στις διαστάσεις της συμπερίληψης.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O. = 4,15, T.A. = 0,78) εμφάνισαν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους άντρες του δείγματος (M.O. = 3,85, M.O. = 0,75) αναφορικά με τη διάσταση μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή $t(202) = -2,02, p = 0,044$. Για τις διαστάσεις της συμπερίληψης δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές του t κριτηρίου στην σύγκριση μέσων όρων ως προς το φύλο αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη.

	Αντρες		Γυναίκες		df	t
	M	T.A.	M	T.A.		
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	3,85	0,75	4,15	0,78	202	-2,02*
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,20	0,82	4,25	0,80	202	-0,31
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	3,76	0,62	3,77	0,75	202	-0,05
Σωματική αναπηρία	3,56	1,08	3,76	1,16	202	-0,96
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	3,73	0,87	3,86	0,97	202	-0,71
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,29	0,91	4,21	0,98	202	0,44
Κοινωνικές δυσκολίες	4,77	0,77	4,87	0,69	202	-0,74

Σημείωση: * $p < 0,05$

Διαφορές ως προς την επαφή σε επίπεδο εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να ελεγχθεί αν η επαφή σε επίπεδο εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, με την ειδική αγωγή ασκεί κάποια επίδραση στον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή και τις διαστάσεις της συμπερίληψης. Αναφορικά με τον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς δύο διαστάσεις. Αναφορικά με τη διάσταση της ανοιχτότητας του προσωπικού στην αλλαγή προέκυψαν συστηματικές διαφορές με τους συμμετέχοντες που είχαν επαφή σε επίπεδο εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή (M.O. = 4,30, T.A.

= 0,80) να εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με του συμμετέχοντες που δεν είχαν συνάφεια με την ειδική αγωγή στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους (M.O. = 4,04, T.A. = 0,77), $t(202) = 2,01$, $p = 0,046$. Αναφορικά με τη διάσταση της ανοιχτότητας του διευθυντή στην αλλαγή προέκυψαν αντίστοιχα αποτελέσματα με τους συμμετέχοντες που είχαν επαφή στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους με την ειδική αγωγή (M.O. = 4,48, T.A. = 0,80) να εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν συνάφεια με την ειδική αγωγή (M.O. = 4,17, T.A. = 0,79), $t(202) = 2,36$, $p = 0,019$.

Αναφορικά με την συμπερίληψη προέκυψαν συστηματικές διαφορές μόνο για τη διάσταση των προβλημάτων στην σχολική επίδοση, ειδικότερα οι συμμετέχοντες με ειδικευση στην ειδική αγωγή (M.O. = 4,14, T.A. = 0,95), ήταν περισσότερο θετικοί στην συμπερίληψη παρά τις όποιες δυσκολίες στην σχολική επίδοση σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν επαφή κατά την εκπαίδευσή τους με την ειδική αγωγή (M.O. = 3,74, T.A. = 0,94), $t(202) = 2,57$, $p = 0,011$ (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για το έλεγχο διαφορών ως προς τη συνάφεια με την ειδική αγωγή αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη

	Συνάφεια Ε.Α.		Χωρίς συνάφεια με Ε.Α.		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	4,30	0,80	4,04	0,77	202	2,01*
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,48	0,80	4,17	0,79	202	2,36*
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	3,89	0,79	3,74	0,71	202	1,26
Σωματική αναπηρία	3,95	1,35	3,66	1,07	64,40	1,34
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	4,14	0,95	3,74	0,94	202	2,57*
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,38	1,03	4,18	0,95	202	1,22
Κοινωνικές δυσκολίες	4,91	0,79	4,83	0,67	66,99	0,63

Σημείωση: * $p < 0,05$, Ε.Α. = Ειδική Αγωγή

Διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων αναφορικά με τον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή και τις διαστάσεις της συμπερίληψης. Ωστόσο επειδή η εκπροσώπηση των κατηγοριών χήρος/-α και χωρισμένος/-η ήταν ιδιαίτερα χαμηλή διενεργήθηκε έλεγχος ανάμεσα στις επικρατούσες κατηγορίες έγγαμος/-η και άγαμος/-η.

Αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού της σχολικής κοινότητας στην

αλλαγή δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Ως προς τις διαστάσεις της συμπερίληψης, επίσης, δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για το έλεγχο διαφορών ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων/-ουσών αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη

	Έγγαμοι/-ες		Άγαμοι/-ες		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	4,11	0,68	4,07	0,93	195	0,31
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,25	0,76	4,23	0,88	195	0,17
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	3,81	0,72	3,69	0,76	195	1,16
Σωματική αναπηρία	3,62	1,09	3,89	1,23	195	-1,64
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	3,80	1,02	3,91	0,87	195	-0,80
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,20	0,95	4,26	1,02	195	-0,45
Κοινωνικές δυσκολίες	4,85	0,67	4,85	0,75	195	-0,01

Σημείωση: ** p<0,01

Διαφορές ως προς τις αστικές και ημιαστικές περιοχές προέλευσης

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν υπηρετούν

σε αστικές και ημιαστικές περιοχές αναφορικά με τον προσανατολισμό στην αλλαγή και τις στάσεις για την συμπερίληψη. Από τον έλεγχο των μέσων όρων δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές για κανέναν από τους δείκτες (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για το έλεγχο διαφορών ως προς την περιοχή προέλευσης του δείγματος αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη

	Αττική		Κόρινθος		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	4,07	0,82	4,18	0,66	202	-0,86
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,20	0,81	4,35	0,77	202	-1,13
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	3,80	0,75	3,69	0,68	202	0,95
Σωματική αναπηρία	3,70	1,06	3,82	1,36	77,39	-0,62
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	3,86	0,90	3,77	1,10	202	0,55
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,19	0,94	4,34	1,04	202	-0,98
Κοινωνικές δυσκολίες	4,87	0,66	4,82	0,81	80,26	0,37

Διαφορές ως προς το αν το αντικείμενο απασχόλησης ήταν συναφές με την ειδική αγωγή

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τη συνάφεια του εργασιακού αντικείμενο απασχόλησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή, και τις διαστάσεις της συμπερίληψης. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση

υλοποιήθηκε επανακωδικοποίηση της μεταβλητής. Συνεπώς πραγματοποιήθηκε συνομάδωση των κατηγοριών γενικό σχολείο και ιδιωτικό σχολείο και συνομάδωση των κατηγοριών ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη και σχολείο γενικής αγωγής με ώρες στην ειδική αγωγή.

Αναφορικά με το εργασιακό αντικείμενο προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς τις διαστάσεις της σχολικής κοινότητας απέναντι στην αλλαγή. Ειδικότερα αναφορικά με την ανοιχτότητα του προσωπικού στην αλλαγή οι συμμετέχοντες με εργασιακά καθήκοντα συναφή με την ειδική αγωγή (M.O. = 4,38, T.A. = 0,78) εμφάνισαν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με όσους είχαν καθήκοντα τυπικής εκπαίδευσης (M.O. = 4,02, T.A. = 0,77) $t(202) = -2,70, p = 0,008$. Αναφορικά με την ανοιχτότητα του διευθυντή στην αλλαγή οι συμμετέχοντες με εργασιακά καθήκοντα συναφή με την ειδική αγωγή (M.O. = 4,57, T.A. = 0,69) εμφάνισαν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με όσους είχαν καθήκοντα τυπικής εκπαίδευσης (M.O. = 4,15, T.A. = 0,81) $t(202) = -3,07, p = 0,002$. Αναφορικά με την κοινότητα που πιέζει για αλλαγή οι συμμετέχοντες με εργασιακά καθήκοντα συναφή με την ειδική αγωγή (M.O. = 4,09, T.A. = 0,63) εμφάνισαν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με όσους είχαν καθήκοντα τυπικής εκπαίδευσης (M.O. = 3,69, T.A. = 0,73) $t(202) = -3,27, p = 0,001$ (βλ. Πίνακα 16).

Αναφορικά με τις διαστάσεις της συμπερίληψης προέκυψαν συστηματικές διαφορές για τη σωματική αναπηρία, τα προβλήματα στη σχολική επίδοση και τις κοινωνικές δυσκολίες. Ως προς τη διάσταση της σωματικής αναπηρίας οι συμμετέχοντες με εργασιακά καθήκοντα συναφή με την ειδική αγωγή (M.O. = 4,12, T.A. = 1,12) εμφάνισαν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με όσους είχαν καθήκοντα τυπικής εκπαίδευσης (M.O. = 3,63, T.A. = 1,13) $t(202) = -2,55, p = 0,011$. Αναφορικά με την διάσταση των προβλημάτων σχολικής επίδοσης οι

συμμετέχοντες με εργασιακά καθήκοντα συναφή με την ειδική αγωγή (Μ.Ο. = 4,32, Τ.Α. = 0,84) εμφάνισαν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με όσους είχαν καθήκοντα τυπικής εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 3,70, Τ.Α. = 0,94) $t(202) = -3,88, p = 0,001$. Τέλος αναφορικά με τη διάσταση των κοινωνικών δυσκολιών οι συμμετέχοντες με εργασιακά καθήκοντα συναφή με την ειδική αγωγή (Μ.Ο. = 5,08, Τ.Α. = 0,64) εμφάνισαν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με όσους είχαν καθήκοντα τυπικής εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 4,79, Τ.Α. = 0,71) $t(202) = -2,43, p = 0,016$ (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για το έλεγχο διαφορών ως προς την συνάφεια του εργασιακού αντικειμένου αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη

	Απασχόληση σε γενικό σχολείο		Απασχόληση σε αντικείμενο ειδικής αγωγής		df	t
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	4,02	0,77	4,38	0,78	202	-2,70**
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,15	0,81	4,57	0,69	202	-3,07**
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	3,69	0,73	4,09	0,63	202	-3,27***
Σωματική αναπηρία	3,63	1,13	4,12	1,14	202	-2,55*
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	3,70	0,94	4,32	0,84	202	-3,88***
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,19	0,96	4,38	1,01	202	-1,15
Κοινωνικές δυσκολίες	4,79	0,71	5,08	0,64	202	-2,43*

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Διαφορές ως προς επαφή με άτομο ΑμεΑ σε οικογένεια

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν στην οικογένειά τους άτομα με αναπηρία ήταν μόλις 15. Ύστερα από διενέργεια ελέγχου κανονικότητας, στην ομάδα των 15 ατόμων δεν πληρούνταν η κανονικότητα για όλους τους δείκτες γι' αυτό αποφασίστηκε για τις συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων να χρησιμοποιηθεί το μη-παραμετρικό κριτήριο *U Mann Whitney*. Διενεργήθηκε έλεγχος με το κριτήριο *U Mann Whitney* ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να ελεγχθεί αν υπήρχε διαφοροποίηση στους συμμετέχοντες αναφορικά με την επαφή τους με άτομο ΑμεΑ στην οικογένεια, ως προς τις στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη.

Προέκυψαν συστηματικές διαφορές για την διάσταση συμπερίληψη παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες με τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην οικογένειά τους επαφή με ΑμεΑ (M.K. = 136,43) να εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς δεν είχαν στην οικογένειά τους επαφή με άτομο με αναπηρία (M.K. = 99,81), $U = 908$, $z = -2,33$, $p = 0,020$. Ωστόσο παρατηρήθηκε μια τάση για διαφοροποίηση στη διάσταση σχολική επίδοση στις τιμές των συμμετεχόντων που είχαν στην οικογένειά τους μέλος ΑμεΑ (M.K. = 103,5), όπου προέκυψαν υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με την ομάδα των ατόμων που δεν είχαν στην οικογένειά τους άτομο με αναπηρία (M.K. = 100,28) $U = 997,5$, $z = -1,92$, $p = 0,055$. Επίσης τάση για διαφοροποίηση στη μέση κατάταξη εντοπίζουμε και στη διάσταση της σωματικής αναπηρίας στις τιμές των συμμετεχόντων που είχαν στην οικογένειά τους μέλος ΑμεΑ (M.K. = 128,93) όπου προέκυψαν υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με την ομάδα των ατόμων που δεν είχαν στην οικογένειά τους άτομο με αναπηρία (M.K. = 100,40) $U = 1021,0$, $z = -1,81$, $p = 0,071$. Αναφορικά με τη διάσταση της συμπερίληψης «προβλήματα συμπεριφοράς» δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς την επαφή των ατόμων με ΑμεΑ στην οικογένεια (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17

Μέση κατάταξη, τιμές U και z κριτηρίου Mann Whitney για το έλεγχο διαφορών ως προς την επαφή με ΑμεΑ στην οικογένεια αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

	Επαφή με ΑμεΑ στην οικογένεια	Χωρίς επαφή με ΑμεΑ στην οικογένεια		
	M.K.	M.K.	U	Z
Σωματική αναπηρία	128,93	100,40	1021,0	-1,81 ⁺
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	130,50	100,28	997,5	-1,92 ⁺
Προβλήματα συμπεριφοράς	115,40	101,48	1224,0	-0,88
Κοινωνικές δυσκολίες	136,43	99,81	908,5	-2,33 [*]

Σημείωση: ⁺p<0,10, ^{*}p<0,05

Διαφορές ως προς επαφή με άτομο ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο

Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να ελεγχθεί αν υπήρχε διαφοροποίηση στους συμμετέχοντες αναφορικά με την επαφή τους με άτομο ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο, ως προς τις διαστάσεις της συμπερίληψης. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα δεν υπήρξε συστηματική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων ως προς την επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο ως προς τους δείκτες της συμπερίληψης (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t κριτήριο για το έλεγχο διαφορών ως προς την επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

	Επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο		Χωρίς επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο		df	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Σωματική αναπηρία	4,01	0,97	3,76	0,94	202	1,74
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	4,31	0,98	4,19	0,97	202	0,82
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,95	0,74	4,81	0,68	202	1,30
Κοινωνικές δυσκολίες	1,98	0,72	2,05	0,70	202	-0,69

Διαφορές ως προς την ηλικία

Διενεργήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της ηλικίας αναφορικά με τον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή και τις διαστάσεις της συμπερίληψης.

Όπως προκύπτει από τις αναλύσεις διακύμανσης προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς τη διάσταση «κοινότητα που πιέζει για αλλαγή». Οι υψηλότεροι μέσοι όροι εμφανίστηκαν για την ομάδα άνω των 51 ετών (M.O. = 3,98, T.Σ. = 0,11) και ακολουθούν η ομάδα μεταξύ 41 και 50 ετών (M.O. = 3,92, T.Σ. = 0,09), η ομάδα 22 έως 30 ετών (M.O. = 3,72, T.Σ. = 0,09) και τέλος η ομάδα 31 έως 40 ετών (M.O. = 3,44, T.Σ. = 0,11) $F(3,200) = 5,35, p = 0,001, \eta^2 = 0,074$. Από τον έλεγχο με το post hoc κριτήριο Bonferroni προέκυψαν συστηματικές διαφορές μεταξύ της ομάδας 31-40 ετών και των ομάδων 41-50 ετών και άνω των 51 ετών οι οποίες όμως δεν διέφεραν μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 19).

Πίνακας 19

Μέσοι όροι, τυπικά σφάλματα και F κριτήριο ως προς το ηλικιακό επίπεδο των συμμετεχόντων αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη

	22-30 ετών		31-40 ετών		41-50 ετών		Άνω των 51 ετών				
	M.O.	T.Σ.	M.O.	T.Σ.	M.O.	T.Σ.	M.O.	T.Σ.	F	p	η^2
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	4,10	0,10	3,98	,12	4,14	,10	4,15	0,13	2,41	0,720	0,007
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,22	0,11	4,17	0,12	4,29	0,10	4,26	0,13	0,45	0,880	0,003
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	3,72	0,09	3,44	0,11	3,92	0,09	3,98	0,11	5,35***	0,001	0,074
Σωματική αναπηρία	3,96	0,15	3,60	0,17	3,53	0,14	3,87	0,18	1,78	0,152	0,026
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	4,09	0,12	3,71	0,14	3,67	0,12	3,85	0,15	2,28	0,081	0,033
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,37	0,13	4,19	0,14	4,00	0,12	4,43	0,15	2,19	0,068	0,032
Κοινωνικές δυσκολίες	4,83	0,09	4,72	0,10	4,81	0,09	5,11	0,11	2,41	0,068	0,035
Σημείωση: * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001											

Διαφορές ως προς την προϋπηρεσία

Διενεργήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της προϋπηρεσίας αναφορικά με τον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή και τις διαστάσεις της συμπερίληψης.

Αναφορικά με την διάσταση μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή προέκυψαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, με τους συμμετέχοντες με 1 έως 3 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 4,44, T.Σ. = 0,13) να εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα και να ακολουθούν οι ομάδες, 21 έως 35 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 4,20, T.Σ. = 0,09), 12 έως 20 έτη

προϋπηρεσίας (M.O.= 3,99, T.Σ. = 0,10), 4 έως 6 έτη προϋπηρεσίας (M.O.= 3,96, T.Σ. = 0,28) και τέλος 7 έως 11 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 3,92, T.Σ. = 0,12), $F(4,199) = 2,84$, $p = 0,025$, $\eta^2 = 0,054$. Από τον έλεγχο με το post hoc κριτήριο Bonferroni προέκυψαν συστηματικές διαφορές μόνο μεταξύ των ομάδων 1 έως 3 έτη προϋπηρεσίας και 7 έως 11 έτη προϋπηρεσίας.

Αναφορικά με την διάσταση κοινότητα που πιέζει για αλλαγή προέκυψαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, με τους συμμετέχοντες στην ομάδα 21 έως 35 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 4,06, T.Σ. = 0,08) να εμφανίζουν τους υψηλότερους δείκτες και να ακολουθούν οι ομάδες 1 έως 3 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 4,03, T.Σ. = 0,12), 12 έως 20 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 3,73, T.Σ. = 0,08), 4 έως 6 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 3,65, T.Σ. = 0,23), 7 έως 11 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 3,34, T.Σ. = 0,11), $F(4,199) = 8,77$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,150$. Από το έλεγχο με το με το post hoc κριτήριο Bonferroni προέκυψαν συστηματικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα 7 έως 11 έτη προϋπηρεσίες και τις ομάδες 1 έως 3 έτη προϋπηρεσίας, 12 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και 21 έως 35 έτη προϋπηρεσίας, οι οποίες δεν διέφεραν μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20

Μέσοι όροι, τυπικά σφάλματα και F κριτήριο ως προς την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων αναφορικά με τις διαστάσεις του προσανατολισμού στην αλλαγή και των στάσεων για τη συμπερίληψη

	1 έως 3 έτη		4 έως 6 έτη		7 έως 11 έτη		12 έως 20 έτη		21 έως 35 έτη				
	M.O.	T.Σ.	M.O.	T.Σ.	M.O.	T.Σ.	M.O.	T.Σ.	M.O.	T.Σ.	F	P	η^2
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	4,44	0,13	3,96	0,28	3,92	0,12	3,99	0,10	4,20	0,09	2,84*	0,025	0,054
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	4,48	0,11	4,34	0,28	4,05	0,12	4,17	0,11	4,31	0,10	1,65	0,164	0,032
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	4,03	0,12	3,65	0,23	3,34	0,11	3,73	0,08	4,06	0,08	8,77***	0,001	0,150
Σωματική αναπηρία	4,07	0,23	3,83	0,34	3,67	0,19	3,49	0,13	3,81	0,13	1,39	0,240	0,027
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	4,01	0,19	4,07	0,23	3,86	0,14	3,61	0,12	3,86	0,13	1,21	0,307	0,024
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,09	0,19	4,55	0,21	4,30	0,15	4,11	0,14	4,26	0,11	0,84	0,500	0,017
Κοινωνικές δυσκολίες	4,79	0,16	4,73	0,16	4,77	0,10	4,79	0,09	5,04	0,08	1,53	0,195	0,030
Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$													

Διαφορές αναφορικά με το επίπεδο ειδίκευσης των εκπαιδευτικών

Εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis H προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς το επίπεδο ειδίκευσης των εκπαιδευτικών (4: χωρίς ειδίκευση, δεύτερο πτυχίο, διδασκαλείο, μεταπτυχιακό δίπλωμα) αναφορικά με τον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή και τη συμπερίληψη. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών τόσο για τις διαστάσεις της αλλαγή όσο και για τις διαστάσεις της συμπερίληψης (βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21

Έλεγχος διαφορών ως προς το επίπεδο εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών με το κριτήριο Kruskal-Wallis H ως προς τον προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή και τις διαστάσεις της συμπερίληψης

	Χωρίς ειδίκευση	Δεύτερο πτυχίο	Διδασκαλείο	Μεταπτυχιακό δίπλωμα		
	M.K.	M.K.	M.K.	M.K.	Df	χ^2
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	104,47	84,9	102,02	105,58	3	2,144
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	98,89	84,93	101,78	115,21	3	5,005
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	98,71	103,74	119,26	102,01	3	2,316
Σωματική αναπηρία	96,45	91,12	97,7	118,79	3	6,515
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	96,81	106,02	92,78	114,78	3	4,219
Προβλήματα συμπεριφοράς	98,5	98,74	107,63	108,69	3	1,381
Κοινωνικές δυσκολίες	95,56	98,98	122,76	107,74	3	4,707

Στατιστική πρόβλεψη διαστάσεων συμπερίληψης

Διενεργήθηκαν τέσσερις αναλύσεις βηματικής παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη των διαστάσεων της συμπερίληψης (μέθοδος stepwise) από τις διαστάσεις του προσανατολισμού της σχολικής κοινότητας στην αλλαγή, την συνάφεια του εργασιακού αντικειμένου με την ειδική αγωγή, και την επαφή με ΑμεΑ είτε στην οικογένεια είτε στο ευρύτερο πλαίσιο. Αναφορικά με την διάσταση της σωματικής αναπηρίας, την εξαρτημένη μεταβλητή κατάφεραν να προβλέψουν η επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο ($\beta = 0,18$, $t = 2,70$, $p = 0,008$, $\Delta R^2 = 0,04$) και η διάσταση της κοινότητας που πιέζει για αλλαγή ($\beta = 0,17$, $t = 2,59$, $p = 0,010$, $\Delta R^2 = 0,03$). Συνεπώς, όσοι συμμετέχοντες γνώριζαν άτομο ΑμεΑ στο φιλικό τους

πλαίσιο και εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα στον προσανατολισμό της κοινότητας για αλλαγή, εμφάνιζαν και υψηλότερη βαθμολογία στην διάσταση της συμπερίληψης για την σωματική αναπηρία.

Αναφορικά με την διάσταση των προβλημάτων στην σχολική επίδοση, την εξαρτημένη μεταβλητή κατάφερε να προβλέψει η συνάφεια του εργασιακού αντικειμένου με την ειδική αγωγή ($\beta = 0,26$, $t = 3,88$, $p = 0,001$, $\Delta R^2 = 0,07$). Συνεπώς, οι συμμετέχοντες των οποίων τα εργασιακά καθήκοντα την συναφή με την ειδική αγωγή εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα εμφάνιζαν και υψηλότερη βαθμολογία στην διάσταση της συμπερίληψης για τα προβλήματα στη σχολική επίδοση.

Ως προς τη διάσταση των προβλημάτων συμπεριφοράς, την εξαρτημένη μεταβλητή κατάφερε να προβλέψει η διάσταση μέλη του προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή ($\beta = -0,18$, $t = -2,60$, $p = 0,010$, $\Delta R^2 = 0,03$). Συνεπώς, οι συμμετέχοντες οι οποίο υποστήριζαν σε μικρότερο βαθμό την ανοιχτότητα του προσωπικού για αλλαγή έτειναν να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στη διάσταση της συμπερίληψης για τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Τέλος, ως προς τη διάσταση των κοινωνικών δυσκολιών, την εξαρτημένη μεταβλητή κατάφεραν να προβλέψουν οι διαστάσεις συνάφεια του εργασιακού αντικειμένου με την ειδική αγωγή ($\beta = 0,16$, $t = 2,26$, $p = 0,025$, $\Delta R^2 = 0,03$) και η επαφή με ΑμεΑ στην οικογένεια ($\beta = 0,15$, $t = 2,12$, $p = 0,035$, $\Delta R^2 = 0,02$). Συνεπώς, οι συμμετέχοντες των οποίων η απασχόληση ήταν συναφής με την ειδική αγωγή και είχαν επαφή με ΑμεΑ στην οικογένεια έτειναν να εμφανίζουν υψηλή βαθμολογία στην διάσταση της συμπερίληψης για τις κοινωνικές δυσκολίες (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22

Συντελεστές παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη των διαστάσεων της συμπερίληψης

	Σωματική αναπηρία		Προβλήματα στη σχολική επίδοση		Προβλήματα συμπεριφοράς		Κοινωνικές δυσκολίες	
	Βήμα (ΔR^2)	β	Βήμα (ΔR^2)	β	Βήμα (ΔR^2)	B	Βήμα (ΔR^2)	β
Μέλη προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή	--	--	--	--	1(0,03)	-0,18*	--	--
Διευθυντής ανοιχτός στην αλλαγή	--	--	--	--	--	--	--	--
Κοινότητα που πιέζει για αλλαγή	2(0,03)	0,17**	--	--	--	--	--	--
Συνάφεια εργασιακού αντικειμένου με Ε.Α.	--	--	1(0,07)	0,26***	--	--	1(0,03)	0,16*
Επαφή με ΑμεΑ στην οικογένεια	--	--	--	--	--	--	2(0,02)	0,15*
Επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό περιβάλλον	1(0,04)	0,18**	--	--	--	--	--	--
	$R^2 = 0,07$		$R^2 = 0,07$		$R^2 = 0,03$		$R^2 = 0,05$	

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Συζήτηση

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αλλαγή και τη συμπερίληψη. Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη μελέτη που επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση ανάμεσα σε παράγοντες πλαισίου (στάσεις για την αλλαγή) και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα στην σχολική επίδοση και σωματική αναπηρία.

Στο πεδίο έρευνας της συμπερίληψης οι πρώτες μελέτες αποτύπωναν γενικά στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία (Alghazo, Gaad, & El, 2004. Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007. Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000), ωστόσο, στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με συγκεκριμένες αναπηρίες, δίνοντας ένα έναυσμα για συζήτηση αναφορικά με τη διαφορετικότητα. Μέσα από τη συζήτηση για τις πολλαπλές διαφορετικότητες της αναπηρίας απώτερος στόχος είναι η αποδόμηση των στερεοτύπων και η θέαση της αναπηρίας μέσα από διαφορετικό πρίσμα. Ειδικότερα, όπως έχει επισημανθεί από τους Hewstone και Brown (1986) μέσα από την μελέτη υποτύπων και των διασταυρούμενων κατηγοριών (Deschamps, 1977) αναδεικνύεται ένας δρόμος για την αποδόμηση στερεοτύπων αλλά και την ανάδειξη ιδιαίτερων, κατά συνθήκη, δυσκολιών που μπορεί να σχετίζονται με ειδικές ομάδες παιδιών με αναπηρία.

Σύμφωνα με τον Allport (1954) η προκατάληψη είναι μια εχθρική συμπεριφορά εναντίον ενός ατόμου ή μιας ομάδας, μια αντιπάθεια βασιζόμενη σε μια άκαμπτη και εσφαλμένη γενίκευση. Όπως προκύπτει από τις μελέτες στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας για τη διομαδική επαφή, η μελέτη της επαφής με ΑμεΑ μέσα από τους υποτύπους (παιδιά με σωματική αναπηρία, με νοητική κ.ο.κ.) φωτίζει περισσότερες όψεις ενός φαινομένου που στερεοτυπικά

εμφανίζει μια ομοιογένεια. Μέσω της μελέτης των υποτύπων διανοίγεται ένας διάλογος που συμβάλει τόσο στην αποδόμηση μιας στερεοτυπικής ομοιογένειας της αναπηρίας ενώ παράλληλα φωτίζει όψεις της διαφορετικότητας, διαφορετικές ανάγκες και διακριτές παρεμβάσεις για την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν περισσότερο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες και στη συνέχεια ακολουθούν οι στάσεις για την συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, με προβλήματα σχολικής επίδοσης και τέλος με προβλήματα σωματική αναπηρία. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τις δυσκολίες ένταξης παιδιών με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Center και Ward (1987). Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζουμε και σε άλλες μελέτες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014. Wilczenski, 1992).

Αναφορικά με τις διαστάσεις της αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις αναφορικά με την αλλαγή από το διευθυντή και τα μέλη του προσωπικού, ενώ εμφάνισαν σε μικρότερο βαθμό συμφωνία με τη στάση ότι η κοινότητα εκτός του σχολείου είναι θετικά διακείμενη στην αλλαγή. Το ελληνικό σχολείο είναι σε μεγάλο βαθμό δασκαλοκεντρικό συχνά με αρκετές αρμοδιότητες να περνούν με ένα συγκεντρωτικό τρόπο από το διευθυντή. Η αλλαγή στο ελληνικό σχολείο προϋποθέτει τη συνεργασία (Σπυροπούλου - Κατσάνη, 2000) και τη μετάβαση από δασκαλοκεντρικά σε μαθητοκεντρικά συστήματα μάθησης (Δακοπούλου, 2008) από απομονωμένους εκπαιδευτικούς σε συνεργατικούς (εσωτερική δικτύωση) (Ιντζίδης και συν., 2013. Πασιαρδής, 2004), από περιορισμένες σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς, ΟΤΑ, ΜΜΕ, φορείς υγείας και πρόνοιας) σε εκτεταμένες συνεργατικές σχέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αναφορικά με τη διάσταση του φύλου, όπως προέκυψε από τη μελέτη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικότερα τη στάση των συναδέλφων τους προς την αλλαγή από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Το παρόν εύρημα ενδεχομένως αποτυπώνει εν μέρει στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το φύλο. Η παρούσα ερμηνεία ανάγεται στη θεωρητική υπόθεση της κοινωνικοποίησης ενώ εναλλακτικά θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε και την υπόθεση των περιορισμών ανάλογα με το ρόλο του φύλου (Ptacek, Smith & Zanas 1992). Στη μία περίπτωση η υπόθεση βασίζεται σε κοινωνικά ενισχυμένες συμπεριφορές κατά την διαπαιδαγώγηση αναφορικά με το φύλο ενώ η δεύτερη αναφορικά με μια πιο εξελικτικά προσανατολισμένη τοποθέτηση του φύλου αναφορικά με τους περιορισμούς του πλαισίου που ενδεχομένως θέλει τις γυναίκες να είναι περισσότερο υποστηρικτικές ως προς τον αδύναμο, εν προκειμένω τα παιδιά ΑμεΑ. Ωστόσο, το εύρημα αυτό θα πρέπει να το εξετάσουμε με κάποιο σκεπτικισμό δεδομένου ότι δεν έχουν τεκμηριωθεί ισχυρές θεωρητικές τοποθετήσεις και δεν υπάρχουν αρκετά ευρήματα αναφορικά με το ρόλο του φύλου στην αλλαγή της σχολικής κοινότητας.

Αναφορικά με τους δημογραφικούς δείκτες φύλο, οικογενειακή κατάσταση, περιοχή συλλογής του δείγματος (αστική, ημιαστική), ηλικία και προϋπηρεσία δεν εντοπίστηκε συστηματική διαφοροποίηση ή σχέση μεταξύ των μεταβλητών αναφορικά με τις διαστάσεις της συμπερίληψης. Αντίστοιχα ευρήματα για το φύλο και την ηλικία εντοπίζουμε και στη βιβλιογραφία (Avramidis et al., 2000. Beh-Pajooh, 1992. Leyser et al., 1994).

Ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή και μεγάλη προϋπηρεσία και ηλικία βλέπουν θετικότερα την κοινότητα ως παράγοντα για αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τις άλλες ομάδες των εκπαιδευτικών. Αναδύεται ένα μοτίβο κατά το οποίο οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση και την επιθυμία για αλλαγή και

παράλληλα οι πιο μεγάλοι εκπαιδευτικοί έχουν τη γνώση και συχνά γνωρίζουν τον τρόπο και τα μέσα που θα μπορούσαν να εμφυσησουν την αλλαγή στη σχολική κοινότητα. Συνεπώς, αναδεικνύεται μια συμπληρωματικότητα ανάμεσα στους νέους και τους παλαιότερους συναδέλφους αναφορικά με την αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί μέσα από ένα σύστημα mentoring θα μπορούσαν να ωφελήσουν τόσο το σχολείο όσο και τους νέους συναδέλφους με στόχο το άνοιγμα του σχολείου προς την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Αναλυτικότερα, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους νεότερους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις διαδικασίες και τους τρόπους ανοίγματος της σχολικής κοινότητας. Οι νέοι συνάδελφοι, από τη μεριά τους, μέσα από τη δυναμικότητα και την επιθυμία τους να διακριθούν και να αναπτυχθούν μέσα από το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού θα μπορούσαν, πλαισιωμένα, να συμπαρασύρουν και τους υπόλοιπους συναδέλφους που εκφράζουν περισσότερο σκεπτικισμό για την εμπλοκή της κοινότητας προς την αλλαγή σε επίπεδο σχολείου. Τα προγράμματα mentoring έχουν τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητά τους στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν λαμβάνουν χώρα μέσα από ένα πλαίσιο θεσμικής υποστήριξης στο χώρο του σχολείου (Hagger, McIntyre & Wilkin, 2013).

Επόμενος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να αποτυπώσει την συμβολή της επαφής είτε αυτή προέρχεται από το εργασιακό πλαίσιο (απασχόληση με παιδιά με αναπηρία) είτε αυτή προέρχεται από το φιλικό οικογενειακό πλαίσιο, στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Σύμφωνα με την υπόθεση της επαφής (Allport, 1954) η επαφή μεταξύ ατόμων διαφορετικών ομάδων (εκπαιδευτικών και παιδιών ΑμεΑ) μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των προκαταλήψεων, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (συνεργασία, ίσο status, κοινοί στόχοι). Ωστόσο, ακόμα και αν δεν πληρούνται όλες οι «αυστηρές» προϋποθέσεις

που είχε θέσει ο Allport (1954), μέσα από την διομαδική επαφή διευκολύνεται η αποδόμηση των στερεοτύπων και βελτιώνεται η ποιότητα και η ποσότητα της διομαδικής επαφής (Pettigrew et al., 2011. Pettigrew & Tropp, 2006).

Η διάσταση της επαφής στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης εξετάστηκε με αρκετούς διαφορετικούς τρόπους και το παρόν αποτελεί και καινοτομία της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα η επαφή εξετάστηκε αναφορικά με το αν υπήρχε συνάφεια με την ειδική αγωγή με βάση τον τύπο σχολείου, αν το αντικείμενο της απασχόλησης των εκπαιδευτικών ήταν συναφές με την ειδική αγωγή (π.χ. εκπαιδευτικοί σε γενικό σχολείο αλλά στην τάξη ένταξης), αναφορικά με το αν είχαν οι εκπαιδευτικοί επαφή με ΑμεΑ στην οικογένεια ή σε φιλικό πλαίσιο. Από τους δείκτες που σχετίζονταν με την επαφή είτε έμμεση (συνάφεια σπουδών) είτε άμεση (επαφή σε φιλικό πλαίσιο ή εργασιακή απασχόληση με ΑμεΑ), ισχυρότερος δείκτης για την συμπερίληψη αναδείχτηκε η συνάφεια του εργασιακού αντικειμένου με την ειδική αγωγή και η επαφή με ΑμεΑ (φιλικό επίπεδο και οικογένεια). Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει σε σημαντικό βαθμό στην υπόθεση της επαφής, όπως προέκυψε από τους στατιστικούς ελέγχους και την πολλαπλή παλινδρόμηση. Όταν, όπως έχει προταθεί από τη θεωρία της διομαδικής επαφής (Allport, 1954), η επαφή λαμβάνει χώρα σε συνθήκες συνεργασίας προς έναν κοινό στόχο, ισοτιμίας μεταξύ των ομάδων και θεσμικής υποστήριξης η διομαδική επαφή συμβάλει στην άμβλυνση των στερεοτύπων και στην προαγωγή των διομαδικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την ομάδα των ΑμεΑ.

Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα, υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί ενεργά σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και είχαν εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί προς τη συμπερίληψη σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία

(Avramidis & Kalyva, 2007. Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου, 2006. Kalyva et al., 2007. Κουτρούμπα et al., 2008. Leyser et al., 1994). Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο ακόμα και κατά το στάδιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο στο Πανεπιστήμιο όσο και στη δια βίου μάθηση οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε πιο στενή επαφή τόσο με παιδιά όσο και με ενήλικα άτομα με αναπηρία.

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης της συμπερίληψης, των διαστάσεων της αλλαγής (παράγοντες πλαισίου) και της επαφής με ΑμεΑ όπως αποτυπώνεται μέσα από την εργασιακή επαφή με παιδιά ΑμεΑ, την επαφή με ΑμεΑ σε φιλικό πλαίσιο και την επαφή με ΑμεΑ στο πλαίσιο της οικογένειας (ενδοατομικοί παράγοντες). Παρότι, οι δείκτες πολλαπλής παλινδρόμησης ήταν χαμηλοί, εντούτοις τόσο ενδοατομικοί όσο και παράγοντες πλαισίου κατάφεραν να προβλέψουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη και παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας.

Ειδικότερα, τις στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με σωματική αναπηρία προέβλεψαν θετικά η διάσταση της κοινότητας που πιέζει για αλλαγή και η επαφή με ΑμεΑ στο φιλικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι η κοινότητα είναι υποστηρικτική στην αλλαγή και που έχουν προσωπική επαφή με ΑμεΑ υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπερίληψη παιδιών με σωματική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Η ανάγκη για πρόσληψη της κοινότητας, ως υποστηρικτικής, στην αλλαγή αναφορικά με την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ενδεχομένως να σχετίζεται με τις ανάγκες τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε υλικοτεχνικό επίπεδο που προκύπτουν για την ένταξη παιδιών με σωματική αναπηρία σε ένα μη-ειδικό σχολείο. Σύνδεση της επαφής σε φιλικό πλαίσιο με θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη συναντούμε στη μελέτη των Forlin et al. (2009).

Τις στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα στη σχολική επίδοση

κατάφερε να προβλέψει μόνο η διάσταση της συνάφειας του εργασιακού αντικειμένου με την ειδική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με παιδιά με αναπηρία υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα στη σχολική επίδοση. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από έρευνες (Leyser et al., 1994. LeRoy & Simpson, 1996), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατηρούν μια ευνοϊκότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη από εκείνους με ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία. Αυτό ίσως να σχετίζεται με την ευελιξία των εκπαιδευτικών που εργάζονται με ΑμεΑ αναφορικά με την επίδοση και την απαγκίστρωσή τους από το αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως επισημαίνει ο Barton (2004), προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της συμπερίληψης είναι χρήσιμο να περιοριστεί το ανταγωνιστικό κλίμα του σχολείου, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις των μαθητών καθώς και ο γνωσιοκεντρικός του χαρακτήρας που προβάλλει την ικανότητα για μάθηση και τη σχολική επίδοση, ως μοναδικούς στόχους.

Τις στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς κατάφερε να προβλέψει (αρνητικά) μόνο η διάσταση της αλλαγής «μέλη του προσωπικού ανοιχτά στην αλλαγή». Το παρόν εύρημα είναι κάπως παράδοξο δεδομένου ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι συνάδελφοί τους είναι υποστηρικτικοί στην αλλαγή τόσο λιγότερο στηρίζουν την συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Το παραπάνω εύρημα ίσως αποτυπώνει την αμηχανία και τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν παιδιά ΑμεΑ με προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι αρκετά δύσκολη και ελλείπει υποστηρικτικών δομών, οι εκπαιδευτικοί ίσως αισθάνονται ότι θα κριθούν για τους αναποτελεσματικούς χειρισμούς τους με αποτέλεσμα να επιλέγουν να μην συζητούν με συναδέλφους τα ζητήματα των μαθητών τους με προβλήματα

συμπεριφοράς.

Αντίστοιχες αμφιθυμικές στάσεις εκπαιδευτικών και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς συναντούμε και στη βιβλιογραφία (Anderson et al. 2007. Avramidis et al. 2000. Center & Ward 1987. Koutrouba et al. 2008).

Ειδικότερα, στην μελέτη των Lynch και Baker (2005) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι πιο εύκολο να παρακολουθούν σχολεία συμπερίληψης παιδιά με σωματικές αναπηρίες από ότι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς καθώς η συμπεριφορά των πρώτων δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στα παιδιά που δεν εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς συναντούμε και σε σχετική βιβλιογραφία (Center & Ward 1987. Koutrouba et al. 2008). Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, φαίνεται να αποτελεί ένα θεμελιώδες μειονέκτημα αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης (Anderson et al. 2007). Τέλος, σε μελέτη σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, αν και οι συμμετέχοντες ήταν θετικοί γενικά προς τη συμπερίληψη, αντιμετώπιζαν με άγχος και αγωνία το ενδεχόμενο να διδάξουν σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis et al. 2000).

Όπως αναφέρει ο Κουρκούτας (2008), συχνά οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της αμηχανίας που νιώθουν αναφορικά με την διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να εκπέμπουν από τη μία, ανεκτικές στάσεις, υπερβολική ευαισθησία-αδυναμία αντίδρασης απέναντι σε παιδιά με προβληματικές τάσεις και από την άλλη διαπιστώνεται σοβαρή έλλειψη γνώσης, αδυναμία εφαρμογής συγκροτημένων στρατηγικών και αντιπαιδαγωγικές ή λανθασμένες συμπεριφορές, οι οποίες συσσωρευτικά δημιουργούν έντονα προβλήματα στη σχέση μαθητή (με προβλήματα συμπεριφοράς) – εκπαιδευτικού. Σε αυτές τις περιπτώσεις επιβαρύνεται και επιδεινώνεται η ψυχολογία και η λειτουργία του παιδιού μέσα στο

σχολείο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν βιώνουν «τραυματικές» εμπειρίες από τη σχέση τους με παιδιά με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και με την επαφή με τις δυσλειτουργικές οικογένειες από τις οποίες προέρχονται. Μέσα από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία η αμφιθυμία των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Χρήσιμο θα ήταν να γίνουν παρεμβάσεις αναφορικά με την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των μαθητών αυτών αλλά και στη αναζήτηση υποστήριξης και συνεργασίας με φορείς της κοινότητας (κέντρα ψυχικής υγείας, μονάδες οικογενειακής θεραπείας κ.α.). Βοηθητικός παράγοντας και συχνά εκφραζόμενη ανάγκη των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών που να παρέχουν κατευθύνσεις και θεραπεία τόσο στα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς όσο και στις οικογένειές τους.

Τέλος, οι στάσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες προβλέφθηκαν από τη συνάφεια του εργασιακού αντικείμενου των εκπαιδευτικών με την ειδική αγωγή και από την επαφή των εκπαιδευτικών σε ΑμεΑ στο πλαίσιο της οικογένειας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που είχαν προσωπική επαφή με ΑμεΑ στην οικογένειά τους και οι εκπαιδευτικοί που το εργασιακό τους αντικείμενο σχετίζονταν με την ειδική αγωγή υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπερίληψη παιδιών που εμφάνιζαν κοινωνικές δυσκολίες. Μέσα από το παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία της επαφής, είτε μέσα από την οικογένεια είτε μέσα από το αντικείμενο της εργασίας, ως μέσο για την υποστήριξη της συμπερίληψης παιδιών με κοινωνικά προβλήματα. Τα ευρήματα αναφορικά με την υποστήριξη της συμπερίληψης παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες από εκπαιδευτικούς που είχαν εργασιακή συνάφεια με την ειδική αγωγή και εξοικείωση με ΑμεΑ συναντούμε και στη σχετική βιβλιογραφία (Αθανασόγλου, 2014. Γιαννακούλια & Πανοπούλου-Μαράτου, 2012). Αντίστοιχα, θετική σύνδεση ανάμεσα στις

στάσεις για τη συμπερίληψη, εν γένει, και την επαφή με ΑμεΑ εντός της οικογένειας των εκπαιδευτικών συναντούμε και στην μελέτη των Subban και Sharma (2006).

Συμπερασματικά, μέσα από την παρούσα μελέτη αναδείχτηκε ο προσλαμβανόμενος ρόλος της αλλαγής και της επαφής με ΑμεΑ στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Διαφορετικές διαστάσεις φάνηκαν να προβλέπουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατηγορία των ΑμεΑ. Ισχυρός παράγοντας, όπως αναμένονταν, αναδείχτηκε η επαφή και δη η επαφή μέσω της συνάφειας του εργασιακού αντικειμένου, επιβεβαιώνοντας την αναθεωρημένη υπόθεση της επαφής (Pettigrew et al., 2011. Pettigrew & Tropp, 2006).

Συνεπώς, θα είναι χρήσιμο στο μέλλον να δημιουργηθούν ξεχωριστές πολυεπίπεδες παρεμβάσεις σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα που θα έχουν στόχο τη βελτίωση των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη σε εκπαιδευτικούς, γονείς, και μαθητές. Επιπρόσθετα, όπως διαπίστωσαν οι Lampropoulou και Padelidou (1995) πριν αρκετά χρόνια - παρότι συνεχίζει ακόμα και σήμερα να ισχύει - υπάρχει ελλειπής σχεδιασμός σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής γεγονός που αποτελεί γενικότερα εμπόδιο στην εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης (Lampropoulou & Padelidou, 1995). Τα θέματα αναπηρίας σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών συχνά σχεδιάζονται και υλοποιούνται ως βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις με έντονα στοιχεία παροντισμού, αποσπασματικών λύσεων και στη βάση του κοινωνικού αυτοματισμού. Ο χώρος της ειδικής αγωγής αλλά και της αναπηρίας, εν γένει, δέχεται προκλήσεις σε σημαντικό βαθμό από την υποχρηματοδότηση των υποστηρικτικών δομών που εξυπηρετούν ΑμεΑ –εντός και εκτός σχολικού πλαισίου- αλλά και των δομών ψυχικής υγείας (Νικολαΐδης & Τσουβέλας, 2015). Επιβαρυντικοί παράγοντες στο χώρο των ΑμεΑ γενικότερα φαίνεται ότι είναι η μη επαρκής εκπαίδευση, το χαμηλό ηθικό επαγγελματιών, η αμυντική στάση τους, η μόνιμη υποχρηματοδότηση και η έλλειψη ανθρώπινων και υλικών πόρων (Νικολαΐδης & Τσουβέλας, 2015).

Ειδικότερα, σύμφωνα με ανακοίνωση της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (χ.χ.) οι ακραίες νεοφιλελεύθερες μνημονιακές πολιτικές βαρβαρότητας, καταλύουν πάγιες δημοκρατικές κατακτήσεις, ισοπεδώνοντας τις δημόσιες κοινωνικές δομές στην υγεία, την παιδεία και το κοινωνικό κράτος οδηγώντας τα άτομα με αναπηρία και τις οικογένειές τους στην ανεργία και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Απάντηση στις πολλαπλές προκλήσεις που δέχεται το ελληνικό σχολείο και δη ο χώρος της ειδικής αγωγής τόσο σε επίπεδο χρηματικών περικοπών όσο και υποστελέχωσης θα είναι οι συνεργικές δράσεις, η δημιουργία πυρήνων διεπιστημονικότητας και η ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να αξιοποιήσει κοινοτικούς πόρους και να δημιουργήσει πλαίσια συνεργασιών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Η διεπιστημονική ομάδα και ιδιαίτερα οι σχολικοί ψυχολόγοι οφείλουν να έχουν μία ψυχοπαιδαγωγική και οικοσυστημική οπτική, να στοχεύουν σε αλλαγές σε οργανωσιακό -συστημικό επίπεδο, ενώ απαραίτητες είναι οι αλλαγές και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και αναλυτικού προγράμματος (Kourkoutas, Plexousakis, & Georgiadi, 2010. Kourkoutas & Xavier, 2010).

Σκοπός είναι η δημιουργία ενός σχολείου που προάγει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και μέσα από τις δομές του, τους στόχους και τη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος αποδεικνύεται ευαίσθητο και ικανό να αναλάβει και να διαχειριστεί περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προλαμβάνοντας και αντιμετωπίζοντας τες με έναν τρόπο ολιστικό και επαρκές. Πρόκειται για ένα νέο σχολείο που «νοιάζεται και φροντίζει» και που προάγει πέρα από τους γνωστικούς στόχους, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία όλων των μαθητών (Χατζηχρήστου & Λυκιτσάκου, 2008), αλλά, κυρίως, αυτών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και αναπηρία.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς αναφορικά με την ερμηνεία και γενίκευση των ευρημάτων της. Περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ότι δεν ακολουθήθηκε τυχαία δειγματοληψία και το δείγμα είναι συμπτωματικό. Αναφορικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος συλλέχθηκε δείγμα μόνο από αστικές και ημιαστικές περιοχές, με όποιους περιορισμούς μπορεί να έχει αυτή η ερευνητική επιλογή στη γενίκευση των ευρημάτων. Συνεπώς προτείνεται η γενίκευση των ευρημάτων σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματός μας. Ωστόσο, η ικανοποίηση των κριτηρίων της τυχαίας δειγματοληψίας, σε ένα ρεαλιστικό επίπεδο από μια νέα ερευνήτρια στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας είναι μάλλον αδύνατη, εκτός αν αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής δουλειάς που πλαισιώνεται από ομάδες που είναι ενταγμένες σε ερευνητικά προγράμματα και έχουν πόρους και ειδικευμένο προσωπικό που να σχεδιάζει και να τεκμηριώνει την διαδικασία της δειγματοληψίας μέσα από πολύπλοκες τεχνικές που θα επιβεβαιώνουν τόσο την τυχαιότητα όσο και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό.

Ένας από τους περιορισμούς του δείγματος είναι ότι υπάρχει υποεκπροσώπηση των ανδρών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε επίπεδο αντιπροσωπευτικότητας οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι σαφώς λιγότεροι στον πληθυσμό των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένας ακόμα περιορισμός που συνδέεται με την μελέτη των στάσεων είναι η επίδραση της κοινωνικής επιθυμητότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όταν οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τις θέσεις τους για ευαίσθητα ζητήματα όπως η αναπηρία ή οι ιεραρχικές τους σχέσεις εντός του εργασιακού πλαισίου (στάσεις για αλλαγή), ενδεχομένως οι απαντήσεις τους δέχονται επιρροή από κοινωνικές νόρμες με αποτέλεσμα ίσως να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές / πολιτικά ορθές απαντήσεις. Επόμενες μελέτες, θα μπορούσαν

να αξιολογήσουν την επίδραση της κοινωνικής νόρμας εντάσσοντας στις μετρήσεις τους μέσα αξιολόγησης της κοινωνικής επιθυμητότητας, όπως η κλίμακα των Crowne και Marlowe (1960).

Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με το ερευνητικό μέσο, που χρησιμοποιήθηκε. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο αυτοαναφοράς που δεν δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεξηγήσουν τις απαντήσεις τους ή να δώσουν περισσότερες πληροφορίες αναφορικά τόσο με την πρόσληψη της αλλαγής όσο και με τις στάσεις για την συμπερίληψη.

Περιορισμός της παρούσας μελέτης, σε μετρικό επίπεδο, είναι η εμφάνιση οριακού δείκτη εσωτερικής συνέπειας για την διάσταση «κοινότητας που πιέζει για αλλαγή». Ωστόσο, οι δείκτες συνάφειας της τάξης του 0,6 -αν και οριακοί- παραμένουν αποδεκτοί σε διερευνητικές / συναφειακές μελέτες (Hair et al., 2006. Robinson et al., 1991).

Η παρούσα έρευνα είναι συγχρονική και συναφειακή. Συνεπώς, μόνο συμμεταβολές μπορούμε να παρατηρήσουμε και όχι αιτιώδεις σχέσεις. Για τον έλεγχο των παραπάνω σχέσεων, απαιτούνται πολύπλοκες πολυ-επίπεδες στατιστικές αναλύσεις και σύνθετοι διαχρονικοί ή και πειραματικοί σχεδιασμοί (παρεμβάσεις) που απαιτούν αυστηρό σχεδιασμό, διευρυνμένο χρονικό πλαίσιο και υψηλή χρηματοδότηση. Είναι σαφές, ότι θα πρέπει να γίνουν περισσότερες μελέτες προκειμένου να δοθεί μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις παρατηρούμενες συμμεταβολές και να δοθεί μια πιο πλήρης ερμηνεία που θα προσεγγίζει κάποιο βαθμό αιτιότητας στις μεταξύ τους σχέσεις μέσα από διαχρονικούς σχεδιασμούς (longitudinal research designs).

Προτάσεις για έρευνα στο μέλλον

Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της συστημικής θεωρίας του Bronfenbrenner (1979) αξίζει να διερευνηθεί η επίδραση παραγόντων του έξω, του μέσω και του μικρο-συστήματος που σχετίζονται τόσο με τις στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση όσο και με τις

στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Θα ήταν χρήσιμο επόμενες μελέτες να εξετάσουν το θέμα της συμπερίληψης συμπεριλαμβάνοντας μετρήσεις από όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές).

Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθούν θέματα που αφορούν το πλαίσιο και την ιεραρχία εντός της σχολικής κοινότητας και στην ομάδα των εκπαιδευτικών, τα οποία σχετίζονται τόσο με τη συμπερίληψη όσο και με τη διαμόρφωση ενός κλίματος που θα προάγει την αλλαγή. Αναφορικά με τους παράγοντες του εξωσυστήματος θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι πολιτικές και πρακτικές σε συνάρτηση με το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, που θα έχουν στόχο την ολόπλευρη και πολυεπίπεδη σχολική εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας. Παράγοντας του μέσο-συστήματος για την σχολική κοινότητα είναι ο ρόλος του διευθυντή, ως ενορχηστρωτή αλλά και φροντιστή της αλλαγής στη σχολική κοινότητα. Μετρήσεις για τις στάσεις των διευθυντών και της διοίκησης απέναντι στην αλλαγή και τη συμπερίληψη, δεδομένης της βαρύτητας και της ανισόμετρης δύναμης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν τόσο μέσα από αυτοαναφορικά μέσα όσο και από πολλαπλές αξιολογήσεις από εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. αξιολογήσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό στον οποίο προσλαμβάνουν το διευθυντή υποστηρικτικό στην αλλαγή και θετικά διακείμενο προς τη συμπερίληψη).

Οι διευθυντές των σχολείων έχουν ένα ρόλο κλειδί για την προαγωγή ενός κλίματος που θα υποστηρίζει και θα εδραιώνει αλλαγές. Δημιουργεί ένα πλαίσιο ασφάλειας, ώστε να ακούγονται, με ένα δημιουργικό τρόπο διαφορετικές φωνές, οι οποίες θα συνδιαμορφώνουν ένα σχολικό πλαίσιο που θα νοιάζεται ως κοινότητα. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, σε μεθοδολογικό επίπεδο θα ήταν χρήσιμο οι στάσεις για τη συμπερίληψη, όλων των εμπλεκόμενων, να αξιολογηθούν μέσα από μεικτούς μεθοδολογικούς σχεδιασμούς (ποσοτικές

μέθοδοι, συνεντεύξεις, ομάδες εστιασμένης συζήτησης).

Σημαντική διάσταση στο οικολογικό σύστημα του Bronfenbrenner (1979) είναι και η διάσταση του χρόνου. Πέρα από τη συγχρονική αξιολόγηση των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικές ομάδες αναπηρίας, θα ήταν χρήσιμο να αξιολογηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πριν την συμμετοχή σε προγράμματα ευαισθητοποίησης για την αναπηρία και τη συμπερίληψη, μετά τη συμμετοχή τους. Η διαδικασία να επαναληφθεί πριν την εφαρμογή και υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων συμπερίληψης καθώς και μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής τους τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου. Στόχος θα είναι η δημιουργία ενός ελληνικού μοντέλου για τη συμπερίληψη και την αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο τόσο μέσα από τεκμηριωμένη πρακτική (evidence based) όσο και από τεκμήρια από την πρακτική ως ώριμη απάντηση στην εύστοχη κριτική των Dafermos, Marvakis και Triliva (2006).

Κάποιες καλές πρακτικές για παρεμβάσεις αναφορικά με την συμπερίληψη συναντούμε στην διατριβή της Γεωργιάδη (2010) για παιδιά με προβλήματα υγείας. Μέσα από τη συγκεκριμένη διατριβή συναντούμε ένα μοντέλο διασύνδεσης που βασίζεται στην πράξη αναφορικά με την επικοινωνία του σχολείου με τους σχολικούς συμβούλους, τα ΚΕΔΔΥ και τους κοινοτικούς φορείς, που στόχο έχει να προάγει την συμπερίληψη και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς. Σταθμός στις παρεμβάσεις για την αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι σε παιδιά με αναπηρία, στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, είναι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (Χατζηχρήστου και συν., 2004α,β, 2008, 2011α,β,γ). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Dafermos, Marvakis και Triliva (2006), εν γένει στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας στην Ελλάδα παρατηρείται μια επιπόλαια εγκόλπωση θεωριών, μοντέλων και πρακτικών από το εξωτερικό. Μια αποσπασματική κακώς νοούμενη εκλεκτικότητα που δεν

βασίζεται σε τεκμηριωμένες πρακτικές στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Μέσα από μια συστημική οπτική σημαντικό ρόλο στις διεργασίες μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας μπορεί να έχει η αναστοχαστική ομάδα που μπορεί να συντονίζεται από τον ψυχολόγο ή/και το σχολικό σύμβουλο και θα έχει ως στόχο να ενδυναμώσει τα μέλη της να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και δυσκολίες που θα προκύπτουν στη σχολική κοινότητα.

Παραδείγματα καλών πρακτικών και εφαρμογής της αναστοχαστικής ομάδας σε θέματα διαφορετικότητας στο σχολικό πλαίσιο συναντούμε στους (Κωστάκης και συν., 2010). Στόχος της αναστοχαστικής ομάδα αλλά και της διεύθυνσης θα είναι η προαγωγή της ευεξίας στην σχολική κοινότητα.

Το ελληνικό μοντέλο προαγωγής της ευεξίας στη σχολική κοινότητα, όπως προτάθηκε από τις Χατζηχρήστου και Λυκισάκου (2008), έχει ως βασικούς άξονες την προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας, τη συστημική θεωρία με παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος, το θεωρητικό πλαίσιο των σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν ως κοινότητες, την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, την αποτελεσματικότητα των σχολείων και τέλος το θεωρητικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πρόκειται για ένα εννοιολογικό μοντέλο σύνδεσης θεωρίας, πράξης και έρευνας που έχει ως στόχο την προαγωγή στην κοινότητα και τις ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή και λήψη αποφάσεων, θέτοντας υψηλές προσδοκίες. Μέσω αυτού παρέχεται φροντίδα και στήριξη και αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες ενώ ακολουθούνται με σαφήνεια και συνέπεια στα όρια που προηγουμένως έχουν τεθεί (Χατζηχρήστου & Λυκισάκου, 2008).

Βιβλιογραφία

- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227–238. doi:10.1007/s11125-009-9129-7
- Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123–133.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. doi:10.1080/13603110802504903
- Αθανασόγλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.). Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Διαθέσιμο στο:*
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον. Στο Α., Αθανασούλα–Ρέππα, & Μ., Κουτούζης, (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σ. 39– 92). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Alghazo, E. M., Gaad, N., & El, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British*

- Journal of Special Education*, 31(2), 94–99. doi:10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Allport, C. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes, in Murchison, C. (ed.). *Handbook of social psychology* (pp.798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. & Georgiou G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131–147. doi:10.1177/0143034307078086
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. doi:10.1080/713663717
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. doi:10.1016/s0742-051x(99)00062-1
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. doi:10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
- Ballou, R., Bowers, D., Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1999). Fellowship in lifelong learning: An executive development program for advanced professionals. *Journal of Management Education*, 23(4), 338–354. doi:10.1177/105256299902300403

- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α., Ζώνιου–Σιδέρη (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία* (σσ. 55–68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7(2), 87–103.
- Bercovitz, J., & Feldman, M. (2010). Academic Entrepreneurs: Organizational Change at the Individual Level. *Organization Science*, 19(1), 68–69. doi:10.1287/orsc.1070.0295
- Berger, J. G., Boles, K. C., & Troen, V. (2005). Teacher research and school change: Paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 93–105.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Brandes, J. A., McWhirter, P. T., Haring, K. A., Crowson, M. H., & Millsap, C. A. (2012). Development of the indicators of successful inclusion scale (isis): Addressing ecological concerns. *Teacher Development*, 16(4), 463–488. doi:10.1080/13664530.2012.717212
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction: do successful strategies for change exist?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401–422.

- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171–195.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34(1), 41–56.
- Cologon, K. (2012). Confidence in their own ability: postgraduate early childhood students examining their attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (11), 1155–1173.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε., Τάφα, (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σσ. 231–245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία* (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9(3), 261–274.
- Γιαννακούλια, Β., & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (σσ.163–176). Αθήνα: Πεδίο.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349–354.
doi:10.1037/h0047358
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Reforming Schools Through Technology, 1980–2000*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Γεωργιάδη, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση ή μη παιδιών με προβλήματα υγείας στο συνηθισμένο σχολείο. Σχετικές αντιλήψεις εμπλεκομένων στην αγωγή και την εκπαίδευσή τους*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Dafermos, M., Marvakis, A., & Triliva, S. (2006). De-constructing Psychology in Greece. *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 180–191.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, & Γ., Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ. 165–211). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573–589.
- Deschamps, J.-C. (1977). Effect of crossing category membership on quantitative judgement. *European Journal of Social Psychology*, 7(4), 517–521. doi:10.1002/ejsp.2420070410
- Dickens-Smith, M. (1995). The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion. *ERIC Document No. ED 332 802*.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (χ.χ.). Ανακοίνωση Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Διαθέσιμο στο:
http://esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=announcement_filegroup&xi=0&file=announcement_file&id=1764
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188–195.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators. Διαθέσιμο στο:
<http://www.european-agency.org>
- Farrell, P. (2001). Current issues in special needs: Special education in the last twenty years: have things really got better?. *British Journal of Special Education*, 28(1), 3–9.
- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational change: Easier said than done. In *Extending Educational Change*, 17–41. Springer, Dordrecht.
- Finnan, C. (April 2000) *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others?* Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans: LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446356).
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In *The Roots of Educational Change* (pp. 202–216). Springer, Dordrecht.
- Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In *Intelligent Leadership*, 27–39. Springer, Dordrecht.
- Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Zώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο: παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Θέματα Ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, (σσ. 175–192) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17–29.
- Hagger, H., McIntyre, D., & Wilkin, M. (Eds.). (2013). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. Routledge.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. Chicago.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Rural*

Special Education Quarterly, 22 (2), 24–30

- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In R., Bullough, B., Teacher, & E. B., Biddle (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1297–1319). Springer, Dordrecht.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287–309.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94.
- Heiman, T. (2004). Teachers Coping with Changes: Including Students with Disabilities in Mainstream Classes: An International View. *International Journal of Special Education*, 19(2), 91–103.
- Hewstone, M., & Brown R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the contact hypothesis. In M., Hewstone, & R., Brown (Eds.) *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (pp. 1–44). Oxford: Basil Blackwell.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools. *Measuring Organizational Climate*. Corwin Press.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: The loss of community. In *International Handbook of Educational Change*, 242–260. Springer, Dordrecht.
- Hsieh, W. Y., Hsieh, C. M., Ostrosky, M., & McCollum, J. (2012). Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 71–88

Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα, Ε., Κολέζα, Ε., Κουζέλης, Γ., Ρεπούση, Μ., (2013).

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες. Διαθέσιμο στο:

<http://www.mathlab.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/09/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%9A%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B5%CF%82.pdf>

Iordanidis, G. (2006). *Headship and innovation in the Greek primary education Headteacher's points of view*. Διαθέσιμο στο:

<http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/IORDANIDIS%20George.pdf>

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425–439.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχευόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31–36.

Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351–360.

Kezar, A. (2011). *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century*:

Recent Research and Conceptualizations: ASHE-ERIC Higher Education Report, 28(4), 1–147.

- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός τη ένταξης παιδιών με αναπηρίες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Λευκωσία: Βιβλία για όλους.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Παράγοντες κινδύνου για την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 7*, 17–32
- Kourkoutas, E. E., & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1210–1219.
- Kourkoutas, E., Plexousakis, S. & Georgiadi, M. (2010). An Ecosystemic Intervention in the context of a special education setting, *Social and Behavioral Sciences, 2*, 4773–4779
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 21(4)*, 381–394.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23(4)*, 413–421.
- Kowalski, T. J., & Reitzug, U. C. (1993). *Contemporary School Administration*. White Plains, NY: Longman.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε.,

- Καρπούζα Α., & Σπανοπούλου, Ε. (2010). *Αναστοχαστική πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Lampropoulou, V. & Padeliadou, S. (1995). Inclusive Education: The Greek Experience. In O' Hanlon (ed.). *Inclusive Education in Europe* (pp.49–60). London: David Fulton Publishers.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1–15.
- Leyser, Y., Volkan, K., & Ilan, Z. (1989). Mainstreaming the disabled from an international perspective-perceptions of Israeli and American teachers. *International Education*, 18(2), 44–54.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171–190.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *School Field*, 3(2), 131–164.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534.

- Μαρκαντώνης, Χ. Β. (2013). Ο ρόλος ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων στη διαδικασία επιτυχούς ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προσέγγιση με μεικτές ερευνητικές μεθόδους.
- Mittler, P. (1995). Education for all or for some? International principles and practice. *Australasian Journal of Special Education*, 19(2), 5–15.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολαΐδης Γ. & Τσουβέλας, Γ. (2015) Προσεγγίζοντας την συνάφεια βίας και χώρων παροχής υπηρεσιών σε ΑμεΑ και ιδιαίτερα από την σκοπιά της προστασίας των παιδιών με αναπηρία από κάθε μορφής βία. *Κοινωνική Εργασία* 111(1), 135–151.
- Νικολοπούλου, Β. (2013). *Διαφοροποιητικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που αφορούν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Peters, S. J. (2007). “Education for all?” A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108.
- Peters, S., Johnstone, C., & Ferguson, P. (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2),

139–160. doi:10.1080/1360311042000320464

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56, 28–31.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001

Poppleton, P. (2000). Receptiveness and Resistance to Educational Change. Experiences of English Teachers in the 1990s. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED441794>

Powell, S. K. (2011). Nothing is permanent but change (Heraclitus). *Professional Case Management*, 16 (4), 165–166.

Ptacek, J.T., Smith, R.E., Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60, 747–770.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59–75.

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1(3), 1–16.

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs*

Education, 21(1), 85–105.

Sarafidou, J. O., & Nikolaidis, D. I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *International Journal of Learning*, 16(8), 431–440

Schein, E. H. (1995). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. Διαθέσιμο στο:

<http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2576/SWP-3821-32871445.pdf>

Schweiker-Marra, K. E. (1995). Examining the Relationship between School Culture and Teacher Change. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED412182>

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5–18.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic Of School Development: The Dynamic of School Development*. McGraw-Hill Education (UK).

Smith & Hoy 2007. Faculty Change Orientation Scale (FCOS). Διαθέσιμο στο:

http://www.waynekhoy.com/pdfs/change_scale.pdf

Sosu, E. M., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389–405.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού»*

σε ένα «σχολείο για όλους», Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.

Σπυροπούλου - Κατσάνη, Δ. (2000). *Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42–52.

Thomas, H., & Nelson, T. (2002). Attitudes of vocational teachers toward change. In *annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA*.

Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple; collaborative project between the UN Special Rapporteur on the right to education and UNESCO Asia and Pacific regional bureau for education*. UNESCO.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208–218.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. In D., Mitchell, (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 382–385. New York: Routledge Falmer.

UNESCO (2002). *Education for all: Is the world on track*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO

United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. Διαθέσιμο στο:
<http://www.un.org/en/documents/udhr/>

United Nations (1960). *Convention against Discrimination in Education*. Διαθέσιμο στο:

<http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm>

United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. Διαθέσιμο στο:

<http://www.unicef.org/crc/>

United Nations (2006). Convention on Rights of People with Disabilities. Διαθέσιμο στο:

<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17–35.
doi:10.1080/0885625082000042294

Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wilczenski, F.L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306–312.

Wilczenski, F.L. (1995). Development of scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291–299.

Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115–121. doi:10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004α). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για Εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004β). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης:*

Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για

εκπαιδευτικούς και μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για*

την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό

υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού). Αθήνα:

Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για*

την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό

υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γ, Δ', Ε' Στ' Δημοτικού). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011γ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για*

την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό

υλικό III: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2009).

Παρεμβατικά προγράμματα και δράσεις στη σχολική κοινότητα: Η εμπειρία του

Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στο Η. Νικολόπουλος (Επιμ.), Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον

(σελ. 283–306). Αθήνα: Τόπος.

Χατζηχρήστου, Χ. & Λυκισάκου, Κ. (Δεκέμβρης, 2008). *Προαγωγή της ευεξίας της σχολικής*

κοινότητας: Εννοιολογικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Προαγωγής και Αγωγής Υγείας και 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Υγείας στην Κοινότητα

Yuker, H. E. (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*. Springer Publishing Co.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 10(4–5), 379–394.
doi:10.1080/13603110500430690

Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing, LLC.